



Organización de los
Estados Americanos

17th St. & Constitution Ave., N.W.
Washington, D.C. 20006
Estados Unidos de América
T. (202) 458-3000
<http://www.oas.org>

Organización de los Estados Americanos,
Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI),
Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura (DDHEC),
Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC)

**LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA:
UNA MIRADA INTERNACIONAL**

Macro conceptual, situación, avances y desafíos

Esta publicación fue preparada por la Oficina de Educación y Cultura (OEA/OEC); y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile, representada por su Vicepresidenta, Lic. Estela Ortiz. Es uno de los productos del Proyecto “Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño/a hacia la socialización y la escuela” sobre el tema de las transiciones. La profesora Maribel Cormack Lynch y la Master Erika Dulkenberg aportaron con su profesionalismo en la preparación de los contenidos de los textos; los doctores Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina y Gloria Carvalho, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE, Manizales se encargaron de la edición. La traducción al inglés se realizó con el aporte de varias fuentes y personas: la Fundación Bernard van Leer – por su relación y compromiso en el tema del proyecto “Tendencias de las Políticas de Transición en Comunidades Rurales, indígenas y de frontera”; la Sra. Jacqueline Araneda, Jefe de la Unidad de Relaciones Internacionales de la JUNJI; los internos de la Oficina de Educación y Cultura, verano 2009 OEC/OEA Sra. Michaela Reich y Joaquim Oliveira; y el Departamento de Conferencias y gerencia de reuniones de la OEA. La revisión de estilo, en inglés y español, estuvo a cargo de la Srta. Camila M. Villanueva, interna de la Oficina de Educación y Cultura DDHEC/OEC/OEA durante el verano de 2010. La coordinación general para la preparación, edición y publicación del libro estuvo a cargo de la Especialista Senior de Educación, Dra. Gaby Fujimoto.

© Derechos reservados
OEA/DEC, 2009

Prohibida la reproducción parcial o total
de esta obra sin permiso

ISBN 978-0-8270-5616-9

Índice

Presentación	3
Resumen de la obra	5
I. Marco teórico conceptual: Las transiciones hacia la socialización y la escuela	23
1. Las transiciones vistas desde las distintas disciplinas	24
2. Lo que se entiende por transiciones en la primera infancia	27
3. Las transiciones en la primera infancia	28
4. Factores que influyen sobre las transiciones	31
5. Las transiciones en el discurso internacional y regional	35
Conclusiones	35
Referencias bibliográficas	36
II. La política de atención en la primera infancia: leyes y normativas referidas a transiciones	39
La primera transición	40
Licencia por maternidad	40
1. Licencia por maternidad en los países de la OCDE	41
2. Licencia por maternidad en los países de América Latina	43
3. Licencia por maternidad en los países del Caribe	46
La política de atención al niño/a menor de tres años	477
1. La política de atención al niño/a en los países de la OCDE	477
2. La política de atención al niño/a en los países de América Latina	52
3. La política de atención al niño/a en los países del Caribe	54
La segunda transición	55
La Política de atención al niño/a de tres a cinco años	55
1. La política de atención al niño/a en los países de la OCDE	56
2. La política de atención al niño/a en los países de América Latina	66
3. La política de atención al niño/a en los países del Caribe	81
Conclusiones	84
Referencias bibliográficas	87
III. Las transiciones vistas desde el currículo	91
1. El currículo en los países de la OCDE	92
2. El currículo en los países de América Latina	103
3. El currículo en los países del Caribe	118
Conclusiones	119
Referencias bibliográficas	121
IV. La formación del personal docente que trabaja con primera infancia	125
La formación docente para garantizar una atención de calidad	126
1. La formación del docente en los países de la OCDE	127
2. La formación del docente en los países de América Latina	141
3. La formación del docente que labora en los países del Caribe	157
Conclusiones	160
Referencias bibliográficas	161
V. Los padres de familia y los servicios de cuidado y educación	165
La participación de los padres de familia en el centro o programa	166

1. La participación de los padres en los países de la OCDE	167
2. La participación de los padres en los países de América Latina	171
3. La participación de los padres en los países del Caribe	179
Conclusiones	181
Referencias bibliográficas	183
VI. Estudios de casos: programas que incorporan estrategias para transiciones	186
1. El programa Head Start en los Estados Unidos	187
2. La Educación Preescolar en Suecia	190
3. El programa Sure Start en Inglaterra	192
4. Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) En Monterrey, México	194
5. El Programa Nacional Wawa Wasi (PNWW) en el Perú	198
6. Los Programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en Chile	201
7. El programa Roving Caregivers en el Caribe	204
Conclusiones	206
Referencias bibliográficas	208
VII. Conclusiones	212
ANEXO I. Bibliografía anotada	220

Presentación

El presente estudio aborda un tema novedoso dentro de la política pública: las transiciones que experimentan los niños/as al pasar del hogar al centro de cuidado y educación temprana, y de este, al sistema educativo. En estas páginas se reúne y analizan los hallazgos de la investigación y de la práctica en distintas áreas geográficas con miras a aportar información valiosa para el diseño y la implementación de políticas públicas que promuevan el desarrollo óptimo de la niñez.

El estudio se enmarca dentro del proyecto “Políticas y Estrategias para una Transición Exitosa del Niño/a hacia la Socialización y la Escuela”, aprobado por la Comisión Interamericana de Educación (CIE¹) de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en junio de 2006. El proyecto responde a dos temas prioritarios elegidos por quienes respondieron una encuesta de consulta realizada el año 2005, a directores nacionales de educación inicial y preescolar de la sociedad civil y de organismos internacionales.

El primer tema fue la atención integral a los niños/as desde el nacimiento a los tres años, etapa del desarrollo del niño/a sobre la que se propuso revisar las bases científicas, psicológicas, culturales y pedagógicas que la fundamentan, además de las lecciones aprendidas sobre políticas y modalidades de atención. El gobierno de Venezuela, coordinó las acciones del proyecto y aplicó en conjunto con la Oficina de Educación y Cultura (OEC) de la OEA, una encuesta para analizar la situación de los 34 países sobre este tema. En mayo de 2007, se realizó en la sede de la OEA en Washington, D.C. es simposio “*Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia*”, cuyos videos, presentaciones y documentos se encuentran publicados en <http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/default.htm>.

El segundo tema escogido fue el de las transiciones. El proyecto surgió analizar las lecciones aprendidas sobre la atención integral al niño/a desde el nacimiento hasta el inicio de la educación básica, enfatizando lo que significa para el niño y para la política pública el tema de las transiciones del hogar hasta la educación básica. Asimismo, identificar el saber construido con base en las experiencias exitosas de transición. Fue así que en agosto de 2007, el Ministerio de Educación de Chile, a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), asumió la responsabilidad de aplicar una nueva encuesta para analizar la situación de los servicios, programas y políticas en la educación preescolar y en los dos primeros grados de la educación básica; y, de organizar, conjuntamente con la OEA/OEC, el *II Simposio interamericano sobre políticas y estrategias para una transición exitosa del niño hacia la socialización y la escuela*, realizado en mayo de 2009, en Valparaíso, Chile.

La JUNJI, representada por su Vicepresidenta Ejecutiva Sra. Estela Ortiz y la Sra. Jacqueline Araneda, con la Oficina de Educación y Cultura de la OEA encargaron el estudio a las especialistas peruanas, Maribel Cormack Lynch y Erika Dunkelberg, a quienes agradecemos profundamente por su trabajo profesional. A partir de sus aportes hemos podido profundizar en el tema gracias a la motivación y apoyo de los directores nacionales y especialistas de primera infancia de gobiernos, UNICEF TACRO, UNESCO/OREALC, OEI, Banco Mundial, BID y CAF, que participaron en las actividades y simposios programados para este fin. Agradecemos particularmente la Fundación Bernard van Leer que motivó e iluminó con sus publicaciones iniciales sobre las transiciones, el sendero a tomar en este estudio.

El libro identifica y compara, después de una revisión bibliográfica, cómo se abordan las transiciones en Latinoamérica y el Caribe; y en algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Analiza, compara, concluye y presenta reflexiones sobre la situación actual, el marco conceptual, los avances y desafíos a nivel mundial

¹ Comisión Interamericana de Educación (CIE), organismo político – técnico, conformado por un representante de cada Ministerio de Educación de los 34 estados miembros de la OEA. La CIE es responsable de llevar a la práctica los mandatos de los Ministerios de Educación en el marco interamericano.

de las políticas, currículos, material didáctico, formación/capacitación docente y la participación de los padres de familia en las transiciones. Al final se ofrece una bibliografía anotada especializada que sirva al amplio público interesado en propiciar transiciones exitosas de los niños/as de las Américas. Se publica en español e inglés.

Con este estudios queremos contribuir al conocimiento compartido de las transiciones en la primera infancia centrado en el niño/a y en los cambios que vive en los primeros ocho años de vida, en relación al acceso a una serie de servicios de cuidado y educativos.

LENORE YAFFEE GARCÍA
Directora, Oficina de Educación y Cultura

GABY FUJIMOTO
Especialista Senior de Educación

RESUMEN DE LA OBRA

Introducción

Para la realización de este estudio se utilizó la metodología de análisis de documental, revisándose fuentes tanto primarias como secundarias. Los estudios y experiencias analizados, corresponden a 26 de los 34² países que conforman la OEA y a experiencias seleccionadas de 16 países³ de la OCDE que cuentan con propuestas y estudios sobre el tema y cuyo material está disponible para consulta. A continuación se describe el contenido de los seis capítulos de este estudio.

El primer capítulo presenta el marco teórico-conceptual sobre las transiciones y los fundamentos y bases científicas provenientes de diversas disciplinas que ponen de relieve la importancia de las transiciones. El análisis parte de una revisión teórica sobre lo que se entiende por transiciones en las distintas disciplinas. Se propone una definición de transiciones centrada en el niño/a y en los cambios que vive en los primeros ocho años de vida, como consecuencia de ir accediendo (o no) a una serie de servicios educativos y de cuidado. Estos cambios son vividos de distinta manera por el niño/a, de acuerdo a factores vinculados a él/ella y a su entorno (la resiliencia, la personalidad, el apoyo familiar, entre otros), así como factores vinculados con las instituciones educativas y de cuidado por las que transitan (la calidad de estos servicios, las políticas, la formación docente, etc.).

El segundo capítulo analiza las políticas de atención y educación de la primera infancia, la manera cómo está organizado el sistema de atención y educación para los niños/as desde su nacimiento hasta los ocho años y cómo éstas favorecen (o no) las transiciones. Se revisa principalmente las leyes y normativas de los sectores de educación y protección social, dada la importancia de su efecto directo en la calidad de los servicios, la articulación de los mismos, y en la promoción de estrategias específicas para ayudar al niño/a en la transición de una institución a otra.

En el tercer capítulo se hace una revisión de los marcos curriculares de los países para documentar cómo incorporan componentes que facilitan las transiciones. Se analizan aspectos sobre: si se cuenta con un currículo único para todo el nivel (nacimiento a seis años) y los fundamentos, dimensiones, y áreas del currículo, entre otros. El objetivo de este capítulo es revisar si se incorporan contenidos o elementos que faciliten las transiciones de una sección a otra (de nacimiento – un año, a uno – dos años), de un ciclo a otro (de nacimiento – tres años, a tres – seis años) o de un nivel educativo a otro (de preescolar a primaria).

El cuarto capítulo aborda la formación del docente. Se hace una revisión general de los programas de formación de los docentes responsables de los diversos servicios para la primera infancia y se incluyen elementos relacionados con la formación del personal docente de primaria. Se consideran, entre otros, aspectos como el tipo y duración de la formación que predomina y los perfiles del egresado. El objetivo es revisar si la formación docente del personal ejecutor de los servicios para primera infancia incorpora aspectos vinculados a las transiciones y si los prepara para ayudar al niño/a a transitar por los distintos niveles. Se compara la formación del personal responsable de los programas de cuidado y educación temprana, con la del personal docente de preescolar y el docente de primaria.

² Se revisaron documentos de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Estados Unidos, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, Jamaica, Suriname, Trinidad & Tobago, Barbados, St. Lucía & Guyana.

³ Se revisaron documentos de los siguientes países: Australia, Alemania, Canadá, Dinamarca, Italia, Inglaterra, Irlanda, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Portugal, Países Bajos, Noruega, Nueva Zelanda, Suecia; principalmente porque contaban con documentos disponibles en el idioma inglés o francés, idiomas que manejan las consultoras.

El quinto capítulo trata de la participación de los padres de familia, se hace un análisis sobre cómo los países, desde la política de atención, favorecen la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. Como subrayan los lineamientos planteados en el marco teórico, la participación de los padres de familia es un elemento clave de una política o programa que favorece las transiciones, que busca que los padres sean partícipes del proceso que vive el niño/a en el centro o programa, ya que la influencia de la familia es medular en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se dan las primeras relaciones sociales, se aprenden las primeras pautas de comportamiento, se consolidan hábitos y se realizan los primeros aprendizajes. Por este motivo, cuando el niño/a ingresa al centro de cuidado o a la escuela, es necesario incorporar a los padres en el proceso que se inicia, promover la comunicación y el intercambio entre padres y maestros para favorecer la continuidad de las experiencias del niño/a del hogar a la escuela y permitir introducir en la escuela los códigos sociales de los padres (su lenguaje, sus aspiraciones, expectativas, creencias, valores, etc.), los cuales forman parte de la historia personal del niño/a.

En el sexto capítulo se presentan estudios de caso de programas de cobertura nacional o estatal que se llevan a cabo en países de la OCDE, América Latina y el Caribe. Éstos fueron seleccionados porque reúnen algunas características planteadas en el marco teórico conceptual; cuentan con amplia información bibliográfica sobre los mismos; y abordan uno o más aspectos señalados anteriormente, que facilitan las transiciones (política, currículo, formación docente, y participación de los padres). Los casos de programas patrocinados por gobiernos nacionales son los de: la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile; *Wawa Wasi* del Perú; *Roving Caregivers* del Caribe; *Head Start* de los Estados Unidos; la Clase Preescolar de Suecia; y el *Sure Start Children's Learning Centers* en el Reino Unido. Como caso estatal se presenta la experiencia de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de Monterrey, Estado de Nuevo León, México.

Capítulo I. Marco teórico conceptual: Las transiciones hacia la socialización y la escuela

El documento tiene como premisa que todas las personas transitan, a lo largo de su vida por distintas etapas, las cuales están marcadas por hitos del desarrollo y/o rituales socio-culturales. Esta afirmación se fundamenta científicamente en disciplinas como la antropología socio-cultural, la psicología y las neurociencias, las cuales señalan que los niños/as pasan en su desarrollo por etapas marcadas por hitos y/o rituales. Durante dicho transitar el niño/a va realizando ajustes frente a las exigencias u oportunidades que las nuevas situaciones o etapas plantean. Tal como lo establecen la antropología socio-cultural, la psicología y las neurociencias, el papel del entorno es central para facilitar o dificultarlos mencionados ajustes. Cada cual desde su perspectiva señala lo importante que es contar con un entorno que brinde oportunidades y experiencias que les permita a los niños/as desarrollar su potencial.

Desde la perspectiva de cuidado y educación, las transiciones en la primera infancia son entendidas no como un evento, sino como un proceso continuo donde todas las acciones que se realizan, antes, durante, y después son relevantes. Al estudiarlas se debe involucrar no sólo al niño/a sino a quienes lo acompañan en este proceso, los padres de familia. Se refiere también a los esfuerzos constantes y continuos que la instancia educativa hace para vincular el ambiente natural del niño/a, es decir, la familia, con el ambiente educativo y de cuidado. Las transiciones son procesos que competen por tanto, no sólo al niño/a sino a su entorno familiar y las instituciones educativas por las que se transita.

Existen múltiples factores que influyen en las transiciones. De acuerdo a Peralta (2007) existen factores internos y externos. Los factores internos abarcan las características individuales del niño/a (estado nutricional, nivel de desarrollo cognitivo, social, emocional, etc.), y las características de la familia (nivel socio económico, valores y actitudes hacia la infancia, etc.). Los factores externos comprenden las características de la institución (sea el centro de cuidado,

preescolar o escuela), e incluyen el currículo y la formación del personal, entre otras. Por otro lado, la política pública en primera infancia constituye el marco para operar, en el que se apoyan los centros de cuidado, los preescolares y las escuelas. Este marco de política puede favorecer que las transiciones sean positivas o contribuir a dificultarlas; por ellos es necesario tener una visión de conjunto, de todos los elementos que facilitan las transiciones para trabajar desde todos estos niveles.

El presente documento aborda principalmente dos grandes transiciones: la transición del hogar al centro de cuidado y educación temprana, y la segunda gran transición al sistema educativo (sea un centro preescolar, programa no formal o no escolarizado, o ala escuela primaria). La primera transición es una transición que no todos los niños/as experimentan. En Latinoamérica y el Caribe no todos los niños/as pasan por ella, por razones de diversa índole, entre éstos, la menor oferta y demanda de servicios. En los países de la OCDE por el contrario, donde hay muy alto acceso a programas de educación y cuidado temprano sí es común. Es sobre la segunda transición, de preescolar a primaria, que más se ha trabajado e investigado a nivel mundial. Una corriente de investigación la enfoca desde lo que implica que los niños/as *estén listos o preparados para la escuela primaria*; otra concepción más amplia se refiere tanto al niño/a como a la institución, y cuán preparada está la escuela para recibir al niño/a. Hoy en día gran parte de los niños/as concurren a un centro preescolar, y el acceso a la escuela primaria es universal.

Capítulo II. La política de atención en la primera infancia: Leyes y normativas referidas a transiciones

La primera transición, al centro de cuidado y educación temprana está vinculada con las leyes de licencia de maternidad y con la política de atención del menor de tres años. Los permisos por licencia de maternidad en los países de la OCDE oscilan entre un mínimo de doce semanas en Estados Unidos y Nueva Zelanda, hasta 52 semanas en el Reino Unido. En muchos países de la OCDE las políticas de licencia por maternidad extendida (aproximadamente tres meses más de lo establecido por la OIT) y remunerada, y las licencias parentales adicionales, han contribuido a postergar esta transición hasta el final del primer año de vida. En el resto de países de la OCDE donde no se cuenta con licencia por maternidad remunerada y extendida, esta transición a un centro se da más tempranamente en la vida del niño/a.

En los países de América Latina se encuentra como constante para las trabajadoras una licencia por maternidad de doce semanas, con excepción de Honduras y Bolivia que establecen diez y ocho semanas respectivamente. Esta licencia puede prolongarse en los casos de parto múltiple (Nicaragua), enfermedad de la madre (Chile) o del niño/a. En caso de fallecimiento de la madre, en Colombia y Chile, la licencia puede ser asumida por el padre, y en México sólo si el padre depende económicamente de la esposa. También se otorga licencia de dos semanas a tres meses, por aborto no voluntario, en varios países (Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá y Guatemala). Igualmente se da licencia por la adopción de niños/as menores de siete años en Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Venezuela y en Brasil para los servidores públicos. Los costos sanitarios y de remuneración son asumidos por la seguridad social, o por el empleador, y en algunos casos por ambos; otorgándose el subsidio en un rango que va de 76 a 100 por ciento de la remuneración percibida. Por otro lado, las licencias por paternidad son mínimas o inexistentes y oscilan entre uno y ocho días en Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia y El Salvador. El permiso por lactancia materna, permite la continuidad del amamantamiento después de concluida la licencia estableciéndose una hora diaria dividida en dos períodos. En América Latina y el Caribe muchos niños/as acompañan a sus padres al centro de trabajo cuando éste es un empleo informal, o en su defecto, son cuidados por familiares en su propio hogar, por lo que esta primera transición no es tan común.

La transición hacia el centro de cuidado y educación temprana se ve afectada tanto por la disponibilidad y accesibilidad como por la calidad de los servicios correspondientes. Los países

de la Comunidad Europea han establecido como meta para el 2012, garantizar que un poco más de un tercio de los niños/as menores de tres años tenga acceso a este tipo de servicios; pero la política de atención y educación correspondientes (y por lo tanto los servicios) no está igualmente desarrollada en todos los países de la OCDE. El acceso es menor y más costoso en países como Estados Unidos y el Reino Unido, donde el servicio es principalmente privado. Por otra parte muchos países de la OCDE ofrecen programas de cuidado durante todo el horario laboral, a tiempo completo, para garantizar así, la participación femenina en el mercado laboral.

En el caso de Latinoamérica, en la mayoría de los países la atención al niño/a menor de tres años se caracteriza por una diversidad de programas que tienen poca cobertura y muchas veces no son susceptibles de ser replicados ni asumidos por los Ministerios de Educación, dados los costos que implica su organización y funcionamiento. En general, estos servicios son promovidos por las empresas, organismos no gubernamentales (ONG), asociaciones privadas, parroquias, municipios, despachos de las primeras damas o algunos sectores de la administración pública. Pero algunos gobiernos como, el de Chile y el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES) el Perú, entre otros, están llevando a cabo acciones destinadas a ampliar la cobertura de atención para este grupo de edad. Para los niños/as menores de tres años cuyas madres no trabajan fuera del hogar o que por diversas razones no tienen acceso a estos beneficios, los países ofrecen alternativas a través de programas no formales o no escolarizados.

Con respecto a la transición del centro de cuidado al preescolar,⁴ un elemento significativo que ha sido destacado en estudios comparativos, es la importancia de contar con una política integrada de atención para la primera infancia. En este sentido, en países de la OCDE como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Australia ha habido cambios dirigidos hacia la unificación de la política de atención para el niño/a menor de tres años y el de tres a seis años, bajo una misma entidad administrativa que garantiza la coordinación de servicios en los distintos niveles y una atención de calidad. En gran parte de estos países la integración se ha logrado bajo el sector de educación, y en otros como Dinamarca y Finlandia, bajo el sector de protección social. Las razones enunciadas para preferir la integración en el sector de educación son: (i) el reconocimiento de la importancia que tiene el aprendizaje a lo largo de la vida y del aprendizaje que tienen los niños/as desde pequeños, (ii) la mejor infraestructura con que cuenta el sector de educación (recolección de información, capacitación, currículo, evaluación, investigación), y (iii) la noción o creencia que el sector de educación provee una mejor base que el sistema de protección social para brindar servicios universales a todos los niños/as. Esta integración de la política permite que se establezcan estándares mínimos de calidad para todos los programas (Irlanda, Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra) y se trabaje así propuestas comunes de formación docente para quienes trabajan con niños/as menores y mayores de tres años (como es el caso del Reino Unido); lo que contribuye a elevar y garantizar la calidad.

Por su parte, en la mayoría de los países de Latinoamérica la educación de los niños/as desde el nacimiento a los seis años y de los seis a los ocho años depende normativamente del Ministerio de Educación. En los centros y programas promovidos por el Estado se ofrece, como parte de la atención integral, servicios complementarios de salud y alimentación a cargo de otros sectores. Esta situación, de acuerdo a UNESCO (2007, 187), a veces puede conducir a la *“fragmentación de las responsabilidades y traer consigo disparidades en el acceso y la calidad”*.⁵ Por este motivo es necesario incrementar los servicios teniendo como estrategias, según Myers (2007) programas más intersectoriales, integrales y que respeten la diversidad con las siguientes características:

⁴ A lo largo del documento el término preescolar se usa para referirse a todos los programas dirigidos a niños/as mayores de tres escolarizados, ya que dependiendo del país se usa un término específico como puede ser kindergarten o prekindergarten, inicial, parvularia, entre otros.

⁵ UNESCO (2007). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases Sólidas. Bélgica. P 187.

(1) focalizar el desarrollo humano y ofrecer un marco político común con participación de varios sectores; (2) incorporar personal de todos los sectores; (3) liderar las acciones integradas desde el sector educación o desde otro sector; (4) hacer convergencia de programas con marcos de políticas comunes, más que de servicios integrados; (5) atender y apoyar las necesidades y programas de niños, familia, padres; (6) combinar educación y cuidado de los niños; (7) extender cobertura con varias estrategias que se pueden sumar para ir a escala nacional, dejando las experiencias piloto o dispersas.⁶

Frente al tema de estrategias, diversos países de la OCDE incorporan algunas estrategias específicas en su política de atención preescolar para promover las transiciones del preescolar a la escuela primaria. Así, en Finlandia el esfuerzo por promover transiciones positivas y dar continuidad al proceso educativo es evidente en sus documentos de política que explicitan: favorecimiento del aprendizaje en el propio idioma, derecho a la propia cultura, cooperación entre las instituciones, facilitación del involucramiento de los padres de familia en los preescolares. En Alemania se utilizan estrategias compensatorias matriculando a los niños/as que no están preparados para el primer grado, en clases de primaria, pero con una orientación pedagógica similar a la del preescolar. Una política similar siguen en Suecia, Finlandia, y Dinamarca, al ubicar la clase preescolar en las escuelas primarias, que busca promover una transición positiva al familiarizar al niño/a con el ambiente educativo primario, bajo un programa con una orientación pedagógica preescolar. Otras estrategias utilizadas por los países incluyen establecer alianzas entre quienes trabajan en el nivel preescolar y la escuela primaria (Reino Unido, Nueva Zelanda, Jamaica), y la articulación curricular (Reino Unido, Nueva Zelanda), entre otros.

En el caso de Latinoamérica los gobiernos de los países y las instituciones privadas brindan un amplio abanico de oportunidades educativas para los niños/as de tres a seis años, tratando de responder a los diversos contextos sociales, culturales y geográficos en los que viven los niños/as y sus familias. Aunque la edad de obligatoriedad varía de un país a otro, en todos se desarrollan programas para los diferentes grupos de edad.

En la mayoría de los países recién se está incorporando en las políticas educativas, en los planes estratégicos y de desarrollo, acciones para favorecer las transiciones. El primer paso que se está dando al respecto en algunos países, es la articulación de los diseños curriculares desde preescolar hasta secundaria. Por otra parte, en los documentos oficiales se proponen estrategias como: la realización de acciones compartidas entre docentes de preescolar y primer ciclo de Educación General Básica (Argentina), la evitación de pasos traumáticos entre el centro de cuidado y la educación preescolar (Brasil), la visión de un proceso continuo que se inicia en la familia y sigue en la escuela (Costa Rica), la articulación entre preescolar y la educación básica (Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú), la continuidad pedagógica (México), la continuidad, coherencia y progresión curricular entre los ciclos de preescolar y con primaria (Chile), la preparación para la básica (El Salvador, República Dominicana), y la integración preescolar con básica (Venezuela).

Capítulo III. Las transiciones vistas desde el currículo

Con respecto al currículo, se ha encontrado que una manera de facilitar la transición es articular los currículos de los distintos niveles, buscando que exista cierta “continuidad”, “progresión”, y “diferenciación” entre los marcos curriculares de los distintos niveles, no sólo en los contenidos, sino también en los métodos de enseñanza y aprendizaje. En los países de la OCDE se han articulado los currículos del nivel preescolar con los de la escuela primaria (como es el caso en España, Francia, Países Bajos, Italia, Portugal, Estados Unidos, Canadá) o los

⁶ Myers, R. (2007). Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial. V Reunión de Ministros de Educación Cartagena, Colombia. IV Sesión plenaria política pública, intersectorialidad, atención integral y diversidad.

currículos de los centros de cuidado y educación con el de preescolar, bajo un solo marco curricular para la primera infancia (como es el caso en Nueva Zelanda, Suecia, Noruega, Finlandia, Irlanda, el Reino Unido, Australia).

En el primer caso, los lineamientos curriculares preescolares (tres a seis años) se encuentran delineados dentro de los mismos documentos que establecen los lineamientos curriculares de la educación básica. Es necesario estar alerta, en el primer caso, de no caer en la *precarización* del nivel preescolar; y en el segundo caso, que el marco curricular de la primera infancia, en su aproximación pedagógica, contenido, y mecanismos de evaluación, entre otros aspectos, sean disímiles y “distantes” de los de primaria. Países como el Reino Unido, Suecia y Nueva Zelanda vienen considerando estos elementos en la revisión de sus marcos curriculares. En Estados Unidos y Canadá no hay un marco curricular nacional, por lo que cada estado o provincia tiene libertad para desarrollarlo o comprarlo; usando en su mayoría, el Currículo Creativo de Diane Dodge.

En el caso de América Latina, los Ministerios de Educación de la mayoría de los países han incorporado en los currículos del nivel preescolar, objetivos, contenidos, competencias, capacidades y actitudes, para la atención y educación de los niños/as del nacimiento a los tres años, aún cuando los servicios que se brindan a ese grupo de edad sean desarrollados por otras instituciones diferentes al Ministerio de Educación; y para niños/as de tres a seis años. El análisis de los currículos de los sistemas educativos de la región permite comprobar que la estructura del documento curricular varía, de un país a otro, en cuanto a la organización, el contenido y el nivel de especificidad. La flexibilidad es variable en función de las normas establecidas por cada país en el momento de la formulación del documento. Dicha flexibilidad permite su diversificación a los diferentes contextos donde se aplica.

Algunos países presentan la propuesta en un solo documento, que abarca todos los niveles de la educación básica, como en el caso de Nicaragua y Perú; otros proveen un documento para cada nivel educativo, e incluso uno para cada ciclo de preescolar (nacimiento a dos y tres a seis años). También se observa que en muchos casos la educación preescolar y la educación primaria comparten los fundamentos, los ejes curriculares y los temas transversales, y presentan una organización similar en ciclos, áreas curriculares o de desarrollo, o núcleos generadores, así como objetivos o competencias, capacidades, y actitudes. Esta articulación probablemente es la primera aproximación para lograr la transición satisfactoria de los niños/as de un nivel a otro.

Con respecto a los fundamentos curriculares, en los países de la OCDE los currículos de los países nórdicos y de Nueva Zelanda están influidos por la pedagogía social que combina elementos de cuidado, crianza y educación. El foco está en apoyar a los niños/as en su actual desarrollo e intereses. De otro lado está la fundamentación del currículo para facilitar la preparación a la escuela como es el caso de Alemania, Francia, y el Reino Unido. En este caso el énfasis es en el desarrollo de habilidades cognitivas como lectura y escritura. Esta aproximación es más académica, con una programación estructurada y con atención especial al desarrollo de habilidades de lenguaje trabajando desde una concepción más individualista de la educación preescolar.

Por su parte en todos los currículos de los países de América Latina, se presentan, de manera implícita o explícita, los marcos teóricos o fundamentos que sustentan la propuesta. Entre los fundamentos están los legales, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, biológicos, usualmente considerados; a los que se han añadido las otras disciplinas más recientes como las neurociencias, la antropología cultural y el medio ambiente. Un aspecto importante de resaltar es que en los currículos se reconoce que los niños/as son personas, sujetos sociales de derechos, con potencialidades de aprendizaje, y constructores de sus conocimientos. En la mayoría de los documentos se privilegia el juego como estrategia metodológica. Esta estrategia debería ser incorporada en el currículo de los primeros grados de primaria como un elemento articulador entre los niveles. Los países donde se habla una lengua distinta a la oficial cuentan con

programas de educación bilingüe intercultural que han contribuido a que algunos países formulen currículos en ese sentido. Las propuestas curriculares se complementan con otros documentos en los que se expresa, generalmente la intención de establecer mecanismos para facilitar la transición entre la educación preescolar y la educación primaria.

Un elemento común a todos los marcos curriculares de los países de la OCDE es la importancia que se le da al juego como medio para el aprendizaje y el aprendizaje centrado en el niño/a. En los países de la OCDE existe una clara noción que los niños/as pequeños aprenden activamente y por medio de estrategia lúdicas. Éste es un elemento que facilita las transiciones y que los marcos curriculares han sabido incorporar para fomentar el desarrollo y aprendizaje basado en lo que mejor sabe hacer el niño/a.

Otro aspecto relevante a las transiciones, es el grado en el que el currículo se puede adaptar a las necesidades de los niños/as, dependiendo de los contextos. En los países de la OCDE se tiende a trabajar con marcos curriculares que proporcionan lineamientos generales que deben ser desarrollados localmente por las instituciones educativas. No existe un currículo preestablecido y prescriptivo aunque el grado de detalle varía de acuerdo al país. Existen países como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, y Portugal donde el currículo es bastante general y cada centro es responsable de desarrollar su propio plan educativo curricular. En otros casos el marco curricular proporciona un mayor grado de detalle, e incluye no sólo los objetivos y principios metodológicos, sino también las metas a alcanzar y las dimensiones o áreas a abordar. De otro lado, en Nueva Zelanda, por ejemplo, el marco curricular se desarrolló con participación de grupos minoritarios (como el maroí) lo cual ayudó a acercar el currículo al contexto de estas poblaciones.

Capítulo IV. La formación del personal que trabaja con primera infancia

Como se plantea en este capítulo, la formación del personal que trabaja con los niños/as es un elemento clave vinculado a la calidad del servicio. Un docente bien formado maneja mayores elementos teóricos y prácticos para lidiar con situaciones difíciles como también para acercar al niño/a y a sus padres de manera positiva al centro o programa facilitando las transiciones. En este documento si bien no se hace un análisis del currículo de los programas de formación de docentes y personal que trabaja con primera infancia, sí se identifican algunos aspectos formales de la formación y las estrategias utilizadas por los países, que pueden ser facilitadoras de transiciones. Por ejemplo, realizar una formación común para el docente de preescolar y primaria puede tener elementos positivos si la formación da igual importancia a ambos niveles y no se prioriza la formación en contenidos de primaria.

En el caso de los países de la OCDE, en algunos la formación del docente para preescolar o primaria es la misma (Francia y Países Bajos); o tiene una base común inicial con especialización en uno u otro nivel en los últimos años (Italia y España). Por otro lado, aunque en Dinamarca, Noruega, Suecia y Portugal dicha formación es distinta para el docente de preescolar y de primaria, por ley en los tres primeros países, el docente de preescolar, puede enseñar también en los primeros grados de la primaria. Los requerimientos para la formación como docente de preescolar suelen ser menores que los de docente de primaria, y los requisitos para trabajar en programas de educación y cuidado, aún menores. Así, la formación para quienes trabajan con niños/as de edad preescolar, no es universitaria, sino únicamente vocacional como trabajador comunitario (Alemania) y es más corta que la formación como docente de primaria (Finlandia, Dinamarca, Noruega y Suecia); siendo vocacional de dos años en Estados Unidos, Canadá, Australia, e Italia. Igualmente los requerimientos para trabajar en servicios dirigidos a niños/as menores de tres años son mínimos en la mayoría de países.

En América Latina, en la mayoría de los países, la formación docente inicial fluctúa entre tres y cinco años y se realiza en institutos superiores pedagógicos y en universidades. Así, los

docentes de preescolar y primaria de Bolivia, Guatemala y Nicaragua se formaban en escuelas normales en el ciclo diversificado de la educación media, las cuales actualmente están en proceso de transformación a instituciones de nivel terciario. En Honduras para el nivel inicial se requiere tener el título de maestro de primaria obteniendo en la media diversificada, y luego seguir dos años más de estudios. Por otro lado, un hecho en la zona rural y en la zona urbano marginal, es que la educación de niños/as desde el nacimiento a los seis años, generalmente se lleva a cabo en programas no formales o no escolarizados, en los que el agente educativo, es un miembro de la comunidad, de preferencia con educación secundaria completa, pero con un nivel educativo inferior en zonas apartadas. Para garantizar el mejor desempeño de estos agentes educativos que carecen de un título pedagógico, son capacitados, asesorados y supervisados por un profesional de la educación preescolar.

Otro elemento clave en la formación del personal docente y no docente de primera infancia es el del perfil de lo que deben saber hacer y conocer para ejercer. Países como Inglaterra, Nueva Zelanda y Estados Unidos han desarrollado estándares profesionales para quienes trabajan con primera infancia, que son por lo general, enunciados breves que describen lo que un profesional necesita saber, conocer, y ser capaz de hacer. Usualmente están desarrollados por niveles de experiencia con escalafones y forman parte del proceso que vienen desarrollando los países para implementar un sistema de desarrollo profesional y perfiles por competencias. Lo interesante de la propuesta es que se asemejan a los perfiles de docentes para primaria; y al hacerlo, pero sin perder su particularidad, se está de alguna manera, buscando homogenizar requerimientos que permiten darle continuidad al proceso de enseñanza.

También en la formación de docentes para América Latina las instituciones responsables de los ministerios o secretarías de educación, han establecido perfiles de egreso del docente de preescolar que probablemente guarden relación con el currículo correspondiente. Sin embargo, sería conveniente revisarlos para comprobar si se ajustan a las demandas de la sociedad del siglo XXI y por lo tanto, a las funciones que debe asumir el docente, como agente de cambio y para garantizar una educación con calidad y equidad.

Capítulo V. Los padres de familia y los servicios de cuidado y educación

La influencia de familia es medular en la primera infancia. Por ello, cuando el niño/a ingresa al centro de cuidado o a la escuela, es necesario incorporar a los padres en el proceso que se inicia, promoviendo la comunicación y el intercambio entre padres y maestros para favorecer la continuidad de las experiencias del niño/a. La orientación a la familia, la participación y la articulación de las acciones entre la familia y la institución educativa, son inquietudes que han estado presentes desde el origen de la educación preescolar. El esfuerzo y compromiso por involucrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, es un factor que contribuye a facilitar las transiciones y se evidencia en los documentos de política.

En Finlandia, Noruega y Suecia, los documentos de política no sólo señalan que se debe informar a los padres de familia sobre el proceso educativo que siguen sus hijos, sino que promueven diversos tipos de participación, ya sea a nivel de la gestión-administración del centro (Dinamarca, Nueva Zelanda), o en el desarrollo curricular (Finlandia, Noruega). De esta manera, los padres pueden influir en el manejo del presupuesto y contratación de personal (Dinamarca), y participar a través de los Consejos de Padres y Comités de Coordinación, en la elaboración de los planes curriculares del centro, en los planes individuales y en el contenido de las actividades (Finlandia y Noruega).

En los países angloparlantes también se promueve la inclusión de estrategias específicas como, la creación de centros de recursos, o designación de consejeros (Nueva Zelanda, EE.UU., el Reino Unido) y el involucramiento de los padres en la formulación de la política de primera infancia. Un estudio de la OCDE (2007) señala que esta participación no ha sido limitada, si se

considera que la primera infancia es uno de los niveles que se presta más para ello. Una excepción importante la constituye Suecia, donde la sociedad civil en su conjunto, pero principalmente los padres de familia, en la década de los 60 abogaron por una política universal de atención al niño/a menor de tres años.

En América Latina, la participación de la familia en la educación de los niños/as menores de seis años ha estado presente desde los inicios, en todos los programas, formales o no formales. En la actualidad, la mayoría de los países tiene diversidad de programas promovidos por el Estado, la sociedad civil, los medios de comunicación, ONG y organismos internacionales, entre otros. Los programas pueden ser presenciales a través de reuniones, visitas domiciliarias, consultorios médicos, talleres y ludotecas, o a través de la radio, folletos, encartes periodísticos, boletines o videos. Los programas dirigidos a los padres, tienen por finalidad fortalecer las prácticas de crianza, y ofrecer información teórica y práctica para promover el desarrollo integral de los hijos, tanto a nivel cognitivo como en la relación con la salud, la nutrición y el desarrollo emocional.

Otra forma de participación es en la formulación del proyecto educativo institucional, que es el instrumento de planeamiento estratégico de mediano plazo, que orienta y conduce la vida institucional. Sin embargo, la participación de los padres, especialmente en la zona rural y en la urbano marginal, es mucho más amplia, ya que incluye, entre las más importantes, la construcción o cesión de locales, su participación como agentes educativos, la preparación de alimentos, el cultivo de huertos y crianza de animales pequeños, y la confección de material didáctico y mobiliario. Por otra parte, en algunos países las asociaciones de padres de familia contribuyen al mantenimiento de las instalaciones, del mobiliario, del material educativo de las instituciones, a la vez que ejercen la vigilancia social del cumplimiento del proyecto educativo institucional (PEI) y de los servicios complementarios.

Los países del Caribe tienen amplia experiencia en el pilotaje de programas dirigidos a padres de familia, para brindarle el apoyo necesario para ejercer su función de crianza, priorizando como estrategia la visita a hogares. Uno de estos programas es el *Roving Caregivers* que se viene implementando en cinco países del Caribe (Jamaica, Santa Lucía, Grenada, Dominica, y San Vicente y las Granadinas). Con base en las investigaciones sobre experiencias de programas de visitas de hogares en Jamaica, se han documentado algunos elementos claves de estos programas como: la frecuencia de las visitas, la duración, el currículo y el contenido de las sesiones, así como el tipo de capacitación y facilitador que se necesita. A nivel de región, los países han expresado inclusive la necesidad de contar con políticas exclusivas sobre trabajo y programas para padres que incluyan aspectos sobre capacitación y recolección de información sobre patrones de crianza.

Capítulo VI. Estudios de caso: Programas que incorporan estrategias para transiciones

Se seleccionaron tres experiencias de programas de atención dirigidos a menores de siete años, de los países de la OCDE. Dos de éstos, el programa Head Start de los Estados Unidos, y el Sure Start de Reino Unido, son programas nacionales dirigidos a niños/as provenientes de los sectores más pobres del país, mediante centros de cuidado y educación. Otra experiencia, de Suecia, es específicamente de Clase Preescolar (dirigida a niños/as en el último año de educación preescolar) con cobertura universal. Estas experiencias permiten ver de qué forma son abordados, tanto en experiencias nacionales de cobertura universal, como en experiencias focalizadas, algunos aspectos vinculados a las transiciones del hogar a la socialización y la escuela.

El programa Head Start⁷ intenta responder, en su conceptualización y política de gestión e implementación, con estrategias e iniciativas, a las dificultades que los niños/as experimentan por lo general, cuando transitan del hogar a un centro de cuidado y educación, y posteriormente del centro de cuidado al preescolar y la escuela. Desarrolla simultáneamente, el Early Head Start (EHS) (para niños/as desde el nacimiento a los tres años) y Head Start (HS) (para niños/as de tres a seis años), como programas hermanos con las mismas políticas, estrategias y parámetros de calidad. Igualmente plantea una serie de estrategias para facilitar el proceso de transición del EHS al HS y posteriormente a la educación básica o primaria. Cuenta con guías de orientación y capacitación en el proceso, específicamente diseñadas, dirigidas a los maestros y directores. Otro componente clave es la promoción de la participación de los padres de familia en las actividades que se realizan y los servicios que ofrecen dirigidos a ellos en las mismas instalaciones.

En el modelo Sueco preescolar, las transiciones son abordadas desde distintos ángulos. Uno es desde el currículo, en el que el currículo de primaria ha incorporado conceptos y métodos utilizados en el abordaje de la educación preescolar como el énfasis en el juego, la exploración y creatividad y el uso del modelo de trabajo en equipos de maestras. Igualmente el currículo de preescolar no excluye el aprendizaje en el idioma materno, sino que es facilitado en los centros preescolares. De esta manera se ayuda en las transiciones de niños/as provenientes de poblaciones minoritarias. Finalmente, con la creación de la clase preescolar para niños/as de seis años y ubicada en las escuelas primarias, se busca familiarizar a los niños/as en la cultura escolar pero a la vez influir también en las aproximaciones pedagógicas en la primaria para acortar las diferencias. La ubicación de la clase preescolar en las escuelas primarias permite un trabajo más coordinado y en colaboración entre las docentes de ambos niveles, a la vez que familiarizar a los niños/as con el siguiente nivel. La clase preescolar fue creada como una estrategia para facilitar las transiciones, y establecer el lazo entre la experiencia preescolar y la experiencia escolar.

El programa Sure Start, también dirigido a niños/as pequeños provenientes de los sectores más pobres de Inglaterra, favorece transiciones exitosas porque ofrece servicios integrales a los niños/as, así como servicios a los padres de familia en las mismas instalaciones.

En el caso de América Latina se seleccionaron experiencias que reúnen algunas características planteadas en el marco teórico conceptual de este estudio, que cuentan con amplia información bibliográfica y virtual. Si bien todavía es muy reciente la aplicación de estrategias para lograr transiciones exitosas del niño/a a la socialización y la escuela, y no se cuenta por ello, con resultados al respecto, debe anotarse que se están llevando a cabo algunas acciones como es la articulación de los diseños curriculares, que tienden puentes entre los ciclos y niveles educativos, por los que transitará el niño/a.

El programa de los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular Tierra y Libertad (CENDI) de Monterrey, Nuevo León, México, para garantizar las transiciones del hogar al centro educativo y posteriormente de una sección a otra, desarrolla una estrategia de atención y educación, en la que se ha puesto especial énfasis al acompañamiento del niño/a y su familia. Los CENDI brindan servicios de cuidado y educación, en zonas marginales, desde los 45 días de nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria, garantizando la continuidad de los programas y la atención integral del niño/a, con la participación de un equipo interdisciplinario, que cuenta con parámetros e indicadores para la evaluación de los niños/as. Lleva a cabo también, el seguimiento de los alumnos egresados, a fin de evaluar su desempeño académico; programas no formales como la Escuela de Padres, para tratar y orientar procesos como: adaptación, control de esfínteres, alimentación, primeros auxilios, entre otros; talleres de salud y nutrición, y asesorías individuales. Desarrolla programas no formales como *Aprendiendo Juntos*, para niños/as que no asisten al centro; *Rescatando Inteligencias*, para los que requieren apoyo nutricional, y *“Construyendo un*

⁷ Este programa actualmente llega a 908,412 niños/as (de los cuales el diez por ciento es menor de tres años) en 18,275 centros. Para mayor información sobre el programa Head Start acceder a la página Web: http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/About%20Head%20Start/headstart_factsheet.html

Mejor Mañana” para las madres gestantes que atiende a mujeres de las comunidades marginales desde los cuatro meses de gestación.

El programa nacional Wawa Wasi (WW) en quechua (casa de niños/as en español) del Perú, depende del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES). Ofrece atención integral directa a niños/as menores de cuatro años, en situación de pobreza y extrema pobreza, en asentamientos humanos periurbanos. El programa se desarrolla en cogestión entre el Estado, la comunidad y el voluntariado comunal y atiende el desarrollo integral del niño/a en salud, nutrición y aprendizaje infantil en jornada completa. En ese sentido ofrece tres comidas al día y control de la salud en la dependencia de salud próxima al WW; evalúa con instrumentos, el desarrollo infantil, la planificación de acciones a partir del plan curricular y la matriz de articulación; y cuenta con una estrategia de monitoreo y evaluación que permite identificar los logros del programa y de los niños/as, para garantizar un desempeño satisfactorio en la escolaridad posterior. Los WW pueden ser de gestión familiar, comunal o institucional (por convenio en centros laborales). Para la zona rural, donde los padres no se separan de sus hijos, se desarrolla un programa con los padres de familia, que se denomina *Qatari Wawa* (levántate niño/a en castellano) que está a cargo de un equipo multidisciplinario. Los componentes del programa son: desarrollo de capacidades, promoción de la gestión comunal y promoción del desarrollo.

Los programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile se llevan a cabo en todo el país a través de diversas estrategias formales y no formales. Ofrecen atención integral a los niños/as menores de seis años que incluye alimentación, asistencia social y educación. Uno de los programas es el Jardín Infantil que atiende a niños/as desde los 85 días del nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, constituyendo un apoyo importante para la madre que trabaja y para su hijo. Las secciones son: sala cuna, menor, mayor y transición (prekinder y kinder). Se establecen en zonas urbanas o semiurbanas y tiene horario de funcionamiento diferenciado. Puede ser administrado por la JUNJI, por los municipios o por instituciones sin fines de lucro. Las estrategias son trabajo con los niños/as y con la familia, quienes participan en reuniones, talleres y trabajo educativo en el hogar.

Los programas alternativos o no formales de la JUNJI atienden integralmente a niños/as desde los dos años, hasta el ingreso a la educación básica, en forma gratuita y se ubican en zonas rurales y semiurbanas. En ellos la participación de la familia es un factor importante, al involucrarse desde el comienzo, en el proceso educativo de sus hijos. Los programas no formales son: el *Jardín Infantil Familiar*, donde se desarrollan programas para niños/as y para padres; el *Jardín Laboral*, para hijos de madres que trabajan fuera del hogar; el *Jardín Estacional*, para niños/as cuyas madres tienen trabajos temporales en áreas productivas; el *Jardín Intercultural*, para niños/as de comunidades indígenas, donde se aplica currículo intercultural y la docente es indígena; el *Programa de Mejoramiento de Atención para la Infancia para Niños/as en Situación de Riesgo*. Además la JUNJI cuenta con programas específicos para la familia que se pueden desarrollar en su propio hogar (sala cuna en el hogar); en un consultorio, y a través de programas radiales.

En el Caribe se seleccionó el programa de *Roving Caregivers*. Este programa se viene implementando en Santa Lucía, San Vicente, Grenada, Dominica y Jamaica, y es un buen ejemplo de un programa dirigido a niños/as menores de tres años que incorpora elementos favorables a las transiciones. Entre ellos, el ir familiarizando desde el hogar gradualmente los padres, con el tipo de servicios que se puede brindar en centros de cuidado y educación, con visitas a los hogares y con actividades dirigidas tanto al niño/a como a sus principales cuidadores.

Capítulo VII. Conclusiones

Definición de las transiciones

Las transiciones en la primera infancia se refieren a los procesos de cambio que viven los niños/as en sus primeros ocho años, vinculados al acceso (o no) a distintos servicios educativos (al centro de educación y cuidado temprano, al preescolar y a la escuela primaria). Las transiciones son procesos en los que es importante lo que sucede en la instancia anterior y en la instancia a la que se accede; e implican ajustes del niño/a y del ambiente. Afectan no sólo al niño/a sino a su entorno y la instancia por la que transita. El hogar, el centro de educación y cuidado, el preescolar y la escuela, constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y éstos a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. Existe una responsabilidad compartida entre el niño/a, los pares, la familia, el maestro y la comunidad.

Se concibe una transición exitosa como el paso que da el niño/a acompañado de sus padres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/a y su experiencia pasada. En ese paso, los padres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o cuidado, en función a políticas que promueven su participación. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias. Un sistema integrado de atención de la primera infancia (menores de siete años) bajo una misma institución facilita, la articulación de los servicios, la creación de estándares comunes de atención de los programas, y perfiles basados en competencias para el personal que trabaja en estos programas.

Sustentos teóricos desde las distintas disciplinas

De acuerdo a la psicología sabemos que a medida que va creciendo, el niño/a requiere satisfacer sus necesidades básicas de afecto, alimentación, cuidados y educación, para desarrollar las potencialidades que trae al nacer. No es el mismo niño/a con las mismas capacidades el que transita de un nivel educativo a otro. Es una conceptualización de un niño/a que no es estático, sino que está en perpetuo crecimiento y desarrollo, por lo que los estímulos y demandas del medio deben ajustarse a ello.

Desde las neurociencias se sabe que tanto el factor genético como las experiencias, el ambiente, afectan el desarrollo del cerebro y del niño/a. Por lo tanto, se hace evidente que las experiencias de cambio de un ambiente de cuidado y educativo a otro, que vive el niño/a, tiene un impacto en él. Es por lo tanto relevante abordar las transiciones en la primera infancia, para darle continuidad y progresión a estas experiencias en distintos ambientes.

Factores que influyen en las transiciones

Al respecto autores como Peralta (2008) identifican factores internos, vinculados al niño/a y su familia, y factores externos, vinculados a la institución por la que transitan. Los factores internos incluyen el estado nutricional, el nivel de desarrollo cognoscitivo y socio-emocional alcanzado al momento de la transición, así como factores relacionados a su entorno familiar (el nivel socio-económico, la valoración que se le da a la educación y cuidado temprano, entre otros). Con respecto a los factores externos, están la calidad de la institución educativa o de cuidado por la que el niño/a transita, y por lo tanto, todos los elementos que hacen que un servicio sea de calidad (la formación del personal, el currículo que se utiliza, el tipo de participación de los padres que se promueve, las condiciones de la infraestructura, los materiales educativos, entre otros). Estos factores están normados por la política de atención y educación de la primera infancia; por ello el análisis de la política también es relevante.

Cómo se abordan las transiciones en la política de atención al niño/a menor de ocho años

La política de atención al abordar la temática de las transiciones busca ofrecer a los niños/as y padres de familia un sistema integrado de atención con calidad en el que haya, como señala Peralta (2008) “continuidad”, “progresión” y “diferenciación”. Un elemento que ha sido considerado en muchos de los países de la OCDE, es el de integrar la responsabilidad de la política de la primera infancia bajo el sector educación. Esta tendencia es vista como un esfuerzo para facilitar la continuidad (y las transiciones positivas) en el proceso educativo. La integración de la política de atención bajo un sólo sector facilita la articulación de las propuestas educativas de los servicios para niño/as menores y mayores de tres años y con la primaria, al manejar una noción común sobre niñez, cuidado y educación, y supervisión de la calidad de los servicios. Los países que cuentan con un sistema integrado son: Nueva Zelanda, Suecia, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Países Bajos y Australia.

En América Latina la atención y educación de los niños/as del primer ciclo (nacimiento a tres años) es promovida, con otras normas, por instituciones diferentes a los Ministerios de Educación; mientras el segundo ciclo (tres a seis años) y la educación primaria dependen de dicha instancia, por lo que es probable que también se dificulte la continuidad entre el primer y el segundo ciclo. Por otra parte, en el marco de la atención integral se ofrece, a la primera infancia, servicios complementarios de salud y alimentación a cargo de otros sectores. Esta situación a veces puede ocasionar disparidades en el acceso y en la calidad de los servicios, ya que es posible que no sean coordinados con el sector educación.

Entre el segundo ciclo y la educación primaria, en gran parte de los países, las transiciones son abordadas a nivel de los planes estratégicos, planes de desarrollo, y en algunos casos, en la legislación del sector educación. Sin embargo, todavía es incipiente su incorporación a la práctica pedagógica; un primer paso que se ha dado en ese sentido, es la articulación de los documentos curriculares y guías metodológicas que, en alguna medida, contribuye a dar continuidad a los aprendizajes en los distintos niveles del sistema educativo. Otro elemento importante, común a todos los países de la región, es la participación de los padres de familia; su involucramiento en la educación contribuirá a la transición satisfactoria del niño/a, del hogar a los diferentes servicios de atención y educación.

La política de los países de la OCDE aborda de manera específica y explícita el tema de las transiciones, resaltando la importancia de acciones dirigidas a facilitarlas. Los planes estratégicos en primera infancia llegan incluso a tener secciones específicas sobre transiciones o a estar organizados por temas transversales que incluyen las transiciones (como es el caso de Reino Unido, Finlandia y Nueva Zelanda). En otros países, si bien la mención sobre transiciones no está presente en los planes o leyes de manera explícita, sí hay alusiones a aspectos o elementos relacionados con las transiciones como fomentar la participación de los padres de familia. Ese es el caso de las legislaciones de Dinamarca, Irlanda y Francia.

Características de un currículo favorable a las transiciones

A partir de la información proveniente de los países de la OCDE se evidencia como un elemento favorable a las transiciones, la existencia del marco curricular que permite ser adaptado al contexto local. Entendiendo dicha adaptación no como una simple diversificación de contenidos, sino como el desarrollo mismo del currículo a nivel del centro o programa, permitiendo así que el currículo se ajuste a las necesidades, intereses, y características específicas de los niños/as. Ese es el caso de Suecia donde el currículo es desarrollado por cada centro o programa con base en principios generales; y de otro lado, en América Latina, el caso del Perú se plantea la diversificación curricular.

Tanto en los países de la OCDE, América Latina y el Caribe, un elemento importante es que el marco curricular incluya aspectos referidos no sólo al aprendizaje y la preparación para la escuela, sino al desarrollo integral del niño/a, considerando y dando un rol central a metodologías centradas en el niño/a y en la forma como aprenden, por medio del juego. Un elemento adicional

es que el currículo incluya contenidos específicos para poblaciones indígenas o migrantes (Suecia, Finlandia), o inclusive que sea desarrollado con participación de estos grupos como se dio en Nueva Zelanda y en la mayoría de países de América Latina que tienen grupos de distintas etnias (Chile, Perú, Ecuador, Bolivia, Paraguay, entre otros).

Otra característica es que el currículo de preescolar comparta elementos comunes con el currículo de la primaria. Debe existir articulación no sólo en los contenidos de todo el nivel de primera infancia y entre el último nivel de preescolar con el primer grado (como es el caso del currículo del Reino Unido), sino en la metodología, la organización de los ambientes, los materiales educativos, etc. En la parte operativa debe optarse por una organización funcional de los objetivos o competencias o capacidades y actitudes en áreas, o ámbitos, o dimensiones, etc., que permitan la continuidad de los aprendizajes de una sección a otra y de un ciclo a otro, articulando además, el currículo de preescolar con el de primaria.

En relación con los fundamentos que sustentan la propuesta, éstos deben incluir la información actualizada de las diferentes disciplinas a fin de orientar el enfoque pedagógico, la metodología, las estrategias, los criterios de evaluación; especificando lo relativo al primer y al segundo ciclo, por las peculiaridades de cada grupo de edad.

Sería deseable que se incluyeran, tal como se viene haciendo en el Reino Unido, perfiles de egreso de los niños/as para cada ciclo, de manera que sirvan de referencia a los docentes, sobre los logros que se espera que los niños/as alcancen al finalizar cada uno de ellos. Finalmente, el currículo debería propiciar y permitir que los padres de familia participen en el proceso educativo de sus hijos, incluso en la formulación del currículo de la institución.

Limitaciones que enfrentan los países para implementar currículos favorables a las transiciones

Las limitaciones que, en opinión de las autoras, enfrentan los países para implementar currículos favorables a las transiciones residen en: (i) La capacidad y competencia del personal para implementar un currículo que no es prescriptivo, que les demande más esfuerzo a ellos como docentes o al personal responsable, para traducirlo en actividades que tengan significado y relevancia para los niños/as en cada contexto particular. (ii) La conciliación de la metodología de preescolar que privilegia el juego, con la del nivel de primaria que tiene un enfoque más cognoscitivo. (iii) Las condiciones de pobreza y exclusión que afectan a las familias de las áreas más deprimidas, situación que les impide ofrecer las oportunidades y experiencias necesarias para que los niños/as desarrollen las capacidades básicas, que les permita enfrentar con éxito los desafíos de la escolaridad. (iv) La falta de coordinación intersectorial, entre los sectores que brindan servicios de salud y nutrición, que generalmente ocasiona que éstos no lleguen a las zonas más lejanas, donde las tasas de desnutrición y morbilidad infantil son más altas. (v) La carencia de maestros bilingües en todas las zonas donde se hablan lenguas diferentes de la oficial, que impide la comprensión de los niños/as y contribuye a incrementar la repitencia y la deserción. (vi) Los cambios frecuentes en los documentos curriculares, la poca capacitación de los docentes para el manejo de los mismos, y la falta de una infraestructura y equipamiento adecuado.

Elementos que deben incorporarse en la formación docente para facilitar las transiciones

La formación del personal docente que trabaja con la primera infancia debe orientarse a lograr un perfil de egreso que considere todas las funciones que deberá desempeñar el docente no sólo con los niños/as, sino también con los padres de familia y la comunidad, en los diferentes contextos geográficos, socioeconómicos y culturales del país. Se considera necesario contar con un currículo por competencias, acompañado de un diseño de evaluación que permita validar la propuesta curricular. De esta manera cada cierto tiempo (tres ó cuatro años) se podrán ir introduciendo, las modificaciones necesarias a partir de los resultados y de los avances de la ciencia y la tecnología.

Sería importante que la formación docente para la primera infancia abarcara la etapa de nacimiento a los ocho años, lo cual permitiría que los docentes puedan acompañar al niño/a en el tránsito a la escuela primaria, a los primeros dos grados, como es el caso de Francia, Dinamarca, Noruega, y Suecia (OCDE), Colombia (América Latina) y Guyana (Caribe).

En los países de Latinoamérica donde se hablan varios idiomas o dialectos es necesario que el docente domine la lengua materna de los niños/as. Por otra parte, la formación inicial requiere ir acompañada de la formación continua a través de diplomados, cursos de capacitación, especializaciones, maestrías y doctorados que contribuirán al perfeccionamiento permanente del personal docente. La formación continua debe ser programada por las instituciones responsables teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones realizadas en las acciones de monitoreo y supervisión para: orientar el manejo de nuevos documentos curriculares o guías metodológicas; analizar investigaciones recientes sobre crecimiento y desarrollo infantil; dominar la aplicación de estrategias de aprendizaje y la planificación curricular de otros contenidos solicitados por los docentes. Los cursos pueden ser presenciales o a distancia, con una duración de no menos de un mes por cada capacitación, con un enfoque teórico práctico. También se pueden organizar grupos de aprendizaje donde se reúnen docentes para intercambiar experiencias, analizar documentos, planificar acciones y realizar pasantías, entre otros.

En el caso del personal que trabaja en los programas no formales o no escolarizados la capacitación permanente es necesaria para garantizar la calidad del servicio. Igualmente, sería necesario elaborar perfiles por competencias para el personal no docente que trabaja en los programas dirigidos a niños/as menores de tres años. Esto contribuirá al desarrollo de sistema de desarrollo profesional para el personal docente y no docente en primera infancia. En América Latina, en México, a través del CONAFE, viene implementando un sistema de desarrollo del personal no docente.

Políticas que favorecen la participación de los padres de familia en la educación y cuidado de sus hijos

Las políticas de primera infancia de los países de la OCDE y de América Latina y el Caribe favorecen de manera explícita la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. El nivel de participación que promueven depende de cada país, y va desde una participación integral, en la que los padres de familia gestionan el centro de cuidado y educación y contribuyen al desarrollo del contenido curricular, hasta una participación de carácter informativo, en la que proporcionan (y reciben) información a los docentes sobre sus hijos. Como se ha visto, la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos es un factor clave en el acompañamiento de sus hijos en la transición de un nivel a otro. En el caso específico de las zonas rurales de América Latina, los padres de familia participan en la construcción y mantenimiento de locales de los programas no formales y la confección de material didáctico y mobiliario y además ejercen la vigilancia social en el funcionamiento de los servicios de alimentación y educación.

En los países de la OCDE y los de América Latina se ha elaborado material, diseñado para informar a los padres de familia sobre el proceso educativo de sus hijos y hacerlos partícipes del mismo, así como para instruirlos en determinados contenidos. En América Latina, los Ministerios de Educación y Salud han elaborado documentos de orientación para el cuidado, educación y prevención, dirigidos a los padres de familia. En la mayoría de países de la OCDE y de América Latina se producen revistas, programas radiales, televisivos y videos, dirigidos a los padres de familia con hijos menores de seis años, con mayor énfasis en la etapa del nacimiento a los cuatro años.

Elementos que favorecen las transiciones en las experiencias reseñadas

En las experiencias de la OCDE reseñadas, se encuentran una serie de elementos favorables a las transiciones, a saber: (i) un currículo coordinado y articulado en el que hay continuidad tanto en el contenido como en la metodología, que ubica al niño/a al centro del proceso de aprendizaje; (ii) políticas de participación de los padres de familia en las que se les invita a participar de las actividades de los programas y se les brinda información; (iii) programas dirigidos a niños/as menores y mayores de tres años que tienen continuidad; (iv) uso de estrategias que promueven la articulación con la primaria, tal como la de incorporar la clase preescolar en los centros educativos de primaria como mecanismo para familiarizar a los niño/as; (v) la formación continua del docente, en equipos, con personal de los distintos niveles (preescolar y primaria); y (vi) ofrecimiento de servicios integrales para el niño/a y los padres en una sola instalación.

Aunque en los programas de América Latina sólo recientemente se está implementando el enfoque de transiciones en el sistema educativo, se encuentra en experiencias seleccionadas como la de los CENDI de México, la incorporación de criterios para la transición de una sección a otra, de los niños/as desde el nacimiento a los tres años y la preparación de los de seis años para la transición al primer grado y el seguimiento de los egresados de la institución para conocer su desempeño en la educación primaria. Además, se considera la participación de los padres en el proceso educativo y la capacitación permanente del personal.

Los programas Wawa Wasi y Qatari Wawa en Perú, CENDI en México, y los de la Junta Nacional de Jardines Infantiles en Chile, tienen en común la participación de los padres en la educación de sus hijos desde edades tempranas; esta estrategia junto con la atención integral y la evaluación permanente del crecimiento y desarrollo infantil, garantizan un buen inicio para su escolaridad posterior. Estos programas cuentan además con un equipo multidisciplinario que promueve la atención integral mediante las acciones de monitoreo y supervisión.

Tendencias de las políticas de los países de la OCDE sobre las transiciones

En los países de la OCDE, de acuerdo a la información revisada, la tendencia es abordar las transiciones no sólo desde la legislación y normatividad, sino desde las políticas de formación docente, en el marco curricular y en las políticas de participación de los padres de familia. Finlandia, Nueva Zelanda, España, y el Reino Unido norman sobre las transiciones en sus documentos de política de primera infancia, señalando que se debe buscar y dar continuidad al proceso educativo a lo largo de la primera infancia y el inicio de la primaria. En el resto de países, si bien los documentos normativos no hacen mención explícita a las transiciones, sí resaltan elementos que son favorecedores de las mismas.

En relación a los marcos curriculares, países como Suecia, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda y el Reino Unido, cuentan con uno para toda la primera infancia, con estándares diferenciados para niños/as menores y mayores de tres años, pero dándole continuidad. De otro lado, países como Francia, Países Bajos y el Reino Unido han elaborado marcos curriculares articulados para el nivel preescolar y la primaria. En Finlandia, Suecia y Dinamarca, la clase preescolar ubicada en la escuela primaria es una estrategia que busca acortar la distancia entre el nivel preescolar y la primaria. En el caso de Noruega y Suecia el marco curricular de la primaria incorpora concepciones metodológicas del nivel preescolar. En Italia se promueve el uso de portafolios en el nivel preescolar que acompaña al niño/a en su paso por la escuela primaria.

Con respecto a la formación docente, la tendencia es hacia estructurar bajo una misma formación, la formación del docente del nivel preescolar y los dos primeros grados de la primaria, como es en Francia, Países Bajos, Australia, Dinamarca y Noruega. Finalmente, con respecto a la participación de los padres de familia, todos los países estudiados tienen políticas que favorecen la participación de los padres en el proceso educativo. Esta participación es vista como un elemento favorecedor y facilitador de las transiciones. El grado de participación que se promueve

depende del país. En Noruega y Finlandia, los padres de familia participan inclusive en el diseño del contenido curricular del centro.

Tendencias de las políticas en América Latina y el Caribe sobre las transiciones

En América Latina, a nivel de la legislación (planes de desarrollo, leyes generales de educación), todos los países norman las transiciones, especialmente la del preescolar a la primaria. En Brasil y Uruguay, la legislación aborda la transición del centro de cuidado (niño/as menores de tres) al preescolar (mayores de tres). Se destacan acciones concretas de Argentina y Chile, donde se han elaborado guías metodológicas complementarias que mantienen continuidad. En el caso de Bolivia, se señala la necesidad de continuar los aprendizajes del hogar con los de la escuela. En Colombia, la formación docente incluye la franja de quienes atienden desde el nacimiento a los ocho años.

En los países del Caribe existe la tendencia cada vez mayor, a abordar las transiciones en los documentos de política, en las estrategias de formación docente, y principalmente en las políticas de participación de los padres de familia. De acuerdo al Plan Regional por la Niñez del Caribe, es una meta por la que los países deben trabajar, el desarrollar un sistema integral de atención con: parámetros comunes, participación de los padres de familia, certificación y desarrollo de estándares; elementos que son favorables a las transiciones.

Reflexiones

Un marco político común para la primera infancia es un elemento que favorece el trabajo en transiciones, y un sistema integrado de atención en primera infancia facilita la coordinación y da continuidad a los servicios. Para el efecto, recomienda unificar la atención de cuidado y educación de los niño/as menores y mayores de tres años bajo un mismo sector. Bajo qué sistema hacerlo dependerá de cada país, se deberán evaluar elementos como qué sector es más sólido, cuál cuenta con más recursos, cuál podría realizar las acciones de coordinación, entre otros. Si se opta por el sector de bienestar social, es importante tener presente el componente educativo de la atención como lo hacen Dinamarca y Finlandia.

Aunque no existe un modelo único de currículo es importante tomar en cuenta los elementos que favorecen las transiciones. El enfoque curricular que se le dé dependerá de los valores y objetivos establecidos por los Estados para la educación preescolar y del proyecto de país que se plantea; pero es importante que no sólo se dé importancia a la preparación para la escuela, es decir, el enfoque cognoscitivo, porque éste puede hacer perder de vista elementos importantes del enfoque social pedagógico que busca el desarrollo integral del niño/a.

En países como los de América Latina, es igualmente importante tener en cuenta que en muchos casos, los niños/as provienen de condiciones socioeconómicas desfavorecidas donde han recibido poca estimulación, y que necesitarán una preparación mayor para alcanzar las metas que se esperan de ellos para desempeñarse satisfactoriamente en la escuela primaria. Finalmente, es mejor desarrollar un marco curricular que sea producto de una investigación sólida, consultado con los docentes y especialistas y que sea aceptado por todos, que realizar modificaciones y reformas constantes en las propuestas nacionales para actualizarlos, sin llevar a cabo las investigaciones y consultas necesarias. En los países de la OCDE los currículos tienen en algunos casos alrededor de diez años de vigencia.

Los estudios de casos seleccionados ilustran los distintos elementos considerados centrales para las transiciones. Se sugiere que se realicen “study tours” para poder comprender con mayor detalle cómo funcionan estos programas y aprender de las estrategias que implementan para favorecer las transiciones. Un elemento común a los estudios de caso de los programas de la OCDE, es que éstos han sido y continúan siendo evaluados. De las evaluaciones de impacto realizadas se ha aprendido mucho en torno a su funcionamiento, y ha repercutido en mejoras para

los programas. En América Latina, si bien los programas han sido premiados por la calidad de los servicios (CENDI y Wawa Wasi), todavía no se cuenta con investigaciones que evalúen los resultados de las transiciones desde el hogar al centro de cuidado o al preescolar y de éste a la escuela.

Se sugiere que se realicen estudios de caso a nivel de país para comprender qué aspectos de las instituciones educativas contribuyen o dificultan las transiciones que viven los niño/as. Estudios como los que viene realizando la organización Save the Children, con los Niños del Milenio en Perú, en los que se hace un seguimiento de las transiciones de la primaria a la secundaria en un grupo de niños/as. Es necesario no sólo realizar el estudio de la política, sino además realizar investigaciones de campo, en las que se recoja data sobre los niños/as, sus padres y las instituciones a las que acceden, y que luego se realice el cruce con la información proveniente de evaluaciones nacionales o censales sobre rendimiento y aprendizaje.

Se espera con este trabajo haber planteado algunos temas generales sobre lo que vienen haciendo tanto los países de la OCDE como los de la región Latinoamericana y del Caribe con respecto a las transiciones, para enriquecer el debate nacional y regional. Si bien el tema de las transiciones en el proyecto *“Políticas y Estrategias para una Transición Exitosa del Niño/a hacia la Socialización y la Escuela”* constituye un aporte importante al debate sobre la educación de la primera infancia y la formulación de políticas, aún se requiere ahondar más en el tema, ya sea profundizando en uno de los varios aspectos abordados, o en los programas de algunos países que se considere que son líderes en esta área. Se requiere hacer una mayor difusión sobre la importancia de las transiciones para ir generando mayor debate y lograr una mejor y mayor comprensión del proceso de transición que se inicia desde el nacimiento. También es necesario que los países continúen en la búsqueda de mejores y más pertinentes prácticas para promover las transiciones exitosas para todos los niños/as, para aprender de ellas.

I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL:

LAS TRANSICIONES HACIA LA SOCIALIZACIÓN Y LA ESCUELA

En los primeros ocho años de vida, los niños/as transitan por distintos espacios de cuidado y de educación. Las políticas de atención en la primera infancia afectan la calidad de los servicios que brindan estos espacios, y pueden contribuir ó dificultar el proceso de transición de un espacio a otro. De otro lado, el niño/a durante la primera infancia pasa por diferentes etapas en su desarrollo, y la manera como experimente su paso por los distintos espacios de cuidado y educación dependerá de factores relacionados a su propio desarrollo y su entorno familiar. Este capítulo aborda el marco teórico sobre transiciones, analizando para ello, las principales investigaciones y fuentes bibliográficas.

1. Las transiciones vistas desde las distintas disciplinas

Etimológicamente,⁸ la palabra transición significa cambio en el ser o estar, cambio de un estado a otro, de una situación inicial a otra. Implica un proceso, la acción de transitar y el efecto que tiene. Este término es utilizado para explicar procesos de cambio de una etapa o estado a otro, procesos sociológicos y psicológicos. La antropología y la psicología teorizan sobre las etapas, ritos y cambios que experimentan los niños/as tanto en su entorno social y cultural como internamente producto del desarrollo. Desde la antropología se ha investigado sobre los ritos en las distintas sociedades y grupos sociales para demarcar etapas o cambios de estatus. Desde la psicología se estudian las distintas etapas en el desarrollo de la persona, las capacidades específicas que se desarrollan en cada una de ellas y cómo éstas afectan el desarrollo posterior.

Lo que se entiende por transiciones desde la antropología sociocultural

La **antropología sociocultural** dice que los rituales son las formas mediante las cuales se demuestra el paso de un status a otro y que se dan durante el ciclo vital de las personas. A lo largo de la vida se presentan diferentes ritos de paso como el nacimiento, la juventud, el matrimonio, y la muerte, que marcan el paso de un estado a otro; a los que cada cultura facilita con diferentes rituales.

Van Gennep (1909) en su libro *Ritos de paso*, establece tres fases de los rituales: a) la *fase preliminar o de separación de la persona* o de un grupo de una situación o estatus previo; b) la *fase liminar o de margen*, en la que el individuo no está ni en la fase anterior ni en la siguiente, y c) la *fase posliminar* o de agregación, donde la persona ya se encuentra en el nuevo estado, es decir que la transición se ha consumado.

Turner (1969) en la línea de Van Gennep señala que los ritos de iniciación que se realizan en las diferentes culturas son los que mejor describen las transiciones porque incluyen fases preliminares y marginales amplias y bien marcadas. Por ejemplo, en el Perú, Moromizato (2007) describe en la comunidad asháninka, el paso de niña a mujer, que se inicia con la menarquia en una fiesta que presenta en sociedad; este ritual se denomina “Pankotantsi”:

Una primera etapa del proceso es la separación de la niña de su casa pues es llevada a una choza con su madre y abuela. Durante un mes la niña aprenderá las tareas básicas que desempeñará como mujer, madre y esposa. Al finalizar esta etapa de aprendizaje la niña es bañada con hierbas para el aseo de su cuerpo y toma una bebida para purificarse internamente. A continuación se reintegra a su hogar y la familia, en una fiesta que la presenta en sociedad demostrando que ya está lista para formar un hogar. (p. 52)⁹

Lo que se entiende por transiciones desde la psicología

Desde la **psicología del desarrollo** se describen etapas del desarrollo por las que transitan los niños/as. De acuerdo a la psicología del desarrollo, en la primera infancia se encuentran varias etapas: la etapa que va desde el nacimiento hasta que el niño/a comienza a caminar, el período que va del año hasta los dos o tres años, y la etapa del niño/a preescolar que va de los tres a los cinco ó seis años. La transición de una etapa a otra está marcada por hitos, generalmente hitos del desarrollo físico, pero también son acompañados con hitos en el desarrollo

⁸ El término transición es definido como “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” de acuerdo al diccionario de la lengua española, extraído de la página Web

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=transicion

⁹ Moromizato, R. (2007). *Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades. Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas*. Lima: Editora & Comercializadora Cartolán E.I.L.R, p. 52.

cognitivo y socio-emocional. A medida que el niño/a va alcanzando las distintas etapas, va adquiriendo habilidades y competencias y un nivel de desarrollo mental y socio emocional más elaborado.

En el **desarrollo cognoscitivo**, de acuerdo a Piaget, se encuentra el período sensorio-motor (que va desde el nacimiento hasta los dos años) y el período pre-operacional (de los dos a siete años), período en el que prima el pensamiento mágico y egocéntrico. El tránsito del preescolar a la escuela coincide con la finalización del período pre-operacional y el inicio del período de las operaciones concretas, que va de los siete a los doce años. En estos años el pensamiento de los niño/as cambia dramáticamente, pasa de un pensamiento mágico egocéntrico e intuitivo a un pensamiento lógico y concreto. Son estos procesos internos, los que quienes trabajan en las instancias educativas tanto preescolares como escolares deben conocer.

Para garantizar que las transiciones que experimentan los niños/as al acceder al preescolar y la escuela primaria sean positivas, es importante considerar estos procesos, y tenerlos como referentes para la programación curricular y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En algunos casos estas consideraciones han sido tomadas en cuenta por quienes han desarrollado currículos preescolares y escolares¹⁰. Pero en gran parte de las experiencias en la región, esto no ha sucedido. Si se considera el caso de la sobre edad en el preescolar y primer grado, y se tiene en cuenta la maduración por la que pasa el niño/a, muchos niños/as pueden encontrar la experiencia preescolar ó escolar, aburrida ó muy compleja, contribuyendo a la repetición y deserción en los primeros grados de la primaria.

Desde el **psicoanálisis**¹¹, una disciplina vinculada a la psicología, la primera gran transición es la que hace el feto del mundo intrauterino al mundo extrauterino, a una madre, una familia, una sociedad y una cultura. El psicoanálisis estudia esa primera transición y resalta la presencia de la madre, quien por medio de la lactancia y el cuidado, ayuda al recién nacido a acomodarse y adaptarse al mundo. El bebé necesita de ciertas conductas por parte de la madre para ayudarlo a acomodarse al mundo. De igual manera, la madre también pasa por un proceso de ajuste y acomodo para responder a las características y necesidades del bebé, y requiere del apoyo de los otros. El entorno cumple un rol central, apoyando a la madre a responder a las necesidades de su bebé. El bebé y la madre forman una díada que permite al niño/a sobrevivir mientras desarrolla funciones cerebrales básicas y más complejas. Estas teorizaciones sobre esa primera transición enseñan que no es sólo el niño/a el que transita de un estado al otro, sino el niño/a y su entorno, acompañado por la madre, y padre y la familia. Señalan que son procesos bidireccionales, donde es la interacción entre el niño/a y la madre y el entorno, cada cual con sus propias características, lo que ayuda al niño/a.

Bronfenbrenner (1979) desde otra perspectiva, aborda el desarrollo infantil con un **enfoque ecológico**, en donde el ambiente también tiene un rol central. La persona transita por etapas del desarrollo pero siempre inmersa en un ambiente que tiene una influencia directa en su desarrollo. La transición desde la perspectiva ecológica es vista como los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de la vida. Según la teoría de Bronfenbrenner (1987, 118): *“una transición ecológica ocurre cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico es alterada como resultado de un cambio en el rol, ubicación o en ambos”*¹². Inclusive va más allá señalando que: *“la política oficial tiene el poder de afectar el bienestar y el desarrollo de los seres humanos al determinar las condiciones de sus vidas”*¹³.

¹⁰ En los Estados Unidos, por ejemplo el High/Scope (ver <http://www.highscope.org/>) y Creative curriculum (ver <http://www.creativecurriculum.net/>) entre otros.

¹¹ Ver Stern, D. (1998); Winnicott, D. (1960); Mahler, M. (1975).

¹² Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano, experimentos en entornos naturales y diseñados. Resumen y traducción por Bernabeu, R. Extraído de <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=138>

¹³ Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. En Musitu Ochoa, G. et al. *Introducción a la psicología comunitaria* Editorial. UOC, p. 118.

Según Amar, Abello y Acosta (2003) esta **visión ecológica del desarrollo humano** destaca la importancia del estudio de los ambientes en los que se desenvuelven los seres humanos. Su planteamiento considera cuatro sistemas, esferas o niveles, en una disposición concéntrica, que afectan, directa o indirectamente, el desarrollo del niño/a¹⁴. Las interacciones tienen un carácter bidireccional de reciprocidad, en las que ambos se influyen y transforman mutuamente. En el microsistema el niño/a interactúa con su madre o con la persona que lo cuida. A medida que crece incorpora a sus pares del vecindario, del centro de cuidado, del preescolar o de la escuela. El mesosistema es donde se producen las interacciones entre dos o más microsistemas: el hogar, el centro de cuidado, centro preescolar o inicial, la escuela, los amigos del vecindario. La interacción entre el hogar y los ambientes extra-familiares pueden constituir una buena experiencia para la transición, en la medida en que haya participación de los padres, se compartan valores y se establezca un buen nivel de comunicación. El exosistema es el contexto donde el niño/a no participa directamente pero en el que ocurren hechos o situaciones que lo afectan y cuya influencia llega a él como: el trabajo de los padres, los amigos de la familia, los servicios de salud, la familia extendida, etc. El macro-sistema es el nivel que influye transversalmente a los otros sistemas, está referido a los marcos ideológicos y culturales¹⁵ dándoles uniformidad e identidad.

La teoría de desarrollo ecológico de Bronfenbrenner (1979) permite una mejor comprensión de los procesos de transición educativa, que el niño/a experimenta dependiendo del entorno, de cómo es la interacción con sus padres, escuela, etc. Inclusive el ambiente no inmediato o indirecto, el de la política pública, tendrá un efecto en el proceso de transitar de una institución educativa a otra. Por ello, las transiciones deben ser estudiadas desde los diferentes niveles: el niño/a, su familia, su comunidad, las instituciones educativas, y la política pública.

El aporte de las neurociencias a la comprensión de las transiciones

En los últimos años las **neurociencias** han venido aportando a la comprensión del desarrollo del cerebro y los factores que facilitan o dificultan el desarrollo y aprendizaje. Las neurociencias estudian el funcionamiento del cerebro y explican cómo se desarrollan las funciones y capacidades cerebrales a lo largo de la vida¹⁶. En 1994, el reporte de la Corporación Carnegie presentó información que demostraba como gran parte del desarrollo cerebral se da en estos primeros años de vida. Posteriormente, el estudio de Shonkoff y Phillips (2000) reforzó la noción sobre la importancia de los primeros años. Los primeros meses y años son una etapa de intensa actividad cerebral que está caracterizado por *períodos sensibles* o susceptibles en los que el desarrollo se centra en determinadas funciones, por ejemplo, la visión, audición, el lenguaje, entre otros.

El desarrollo cerebral se va construyendo de manera continua y con base en los aprendizajes que se van incorporando. El cableado cerebral se da de manera jerárquica, donde el aprendizaje posterior se da sobre lo ya consolidado o desarrollado; sobre la base del desarrollo de funciones más simples. Lo procesado y aprendido constituye la base para un desarrollo mayor.

Otro principio importante sobre el desarrollo cerebral es el rol que juega el factor genético y el ambiental. La carga genética es ineludible, sin embargo el ambiente, entendido como las experiencias que tiene el niño/a en su interacción con el cuidador afectan esa carga genética. Las experiencias no sólo tienen efecto en la cantidad de conexiones neuronales y sinapsis que se realizan o no, sino en la calidad de cómo se dan estas sinapsis. Las experiencias influyen en las sinapsis y el cableado neuronal por dos canales—el de los sentidos y el del

¹⁴ Amar, J., Abello, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 11, 111. Universidad del Norte, Colombia.

¹⁵ Como los medios de comunicación, la situación económica (crisis, recesiones, desempleo, etc.) así como la promulgación de nuevas leyes y disposiciones relativas a la protección infantil, la promoción de servicios de atención y educación, la licencia por maternidad, la lactancia materna, etc. que pueden tener impacto en la vida de los niños/as.

¹⁶ En este documento no se trabaja en profundidad el desarrollo cerebral, pero si se resaltan elementos o principios centrales del desarrollo cerebral en la primera infancia.

hipotálamo—pituitaria-glándula adrenal (HPA). La experiencia también afecta la composición química y la expresión genética cerebral que media la conducta cognitiva, emocional, y social. El ambiente y la experiencia tienen un rol central en el desarrollo del cerebro y de las funciones asociadas en los primeros años de vida.

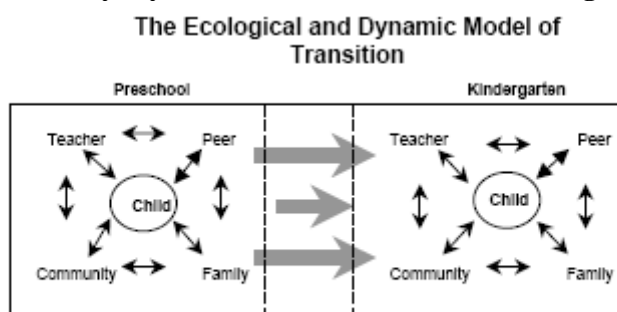
Una experiencia empobrecida, con poca estimulación, dificulta el desarrollo de funciones. Por lo tanto es fundamental brindar a los niño/as en la primera infancia, las oportunidades para desarrollar todo su potencial. Es por ello que la calidad de los programas en la primera infancia es de suma importancia. Los ambientes donde el niño/a crece tienen que ser ricos y estimulantes para propiciar experiencias enriquecedoras. Los bebés y niño/as que viven en ambientes carenciados, o que son objeto de abusos o de abandono tienen mayor riesgo de no desarrollar todas sus potencialidades o de ver su desarrollo obstaculizado. De ahí también la importancia que desde los programas de educación y cuidado temprano se promuevan transiciones positivas.

2. Lo que se entiende por transiciones en la primera infancia

La literatura que aborda las transiciones en el ámbito educativo es amplia. Investigadores como Kraft-Sayre y Pianta (2000), Fabian y Dunlop (2007), Vogler, Grivello, y Woodhead (2007) y en la región Peralta (2007) y Reveco (2007) entre otros, han teorizado al respecto. En esta sección se incorporan sus conceptos. Si bien existen diferencias entre investigadores, las coincidencias sobre qué son las transiciones, cómo se dan y qué las afecta son mayores. De acuerdo a Peralta (2007) las transiciones en educación implican procesos de cambio de una instancia inicial a una por alcanzar, están reguladas culturalmente, y transcurren en el tiempo. Una transición en educación es vista como el paso que hace el niño/a de una institución inicial a otra posterior. La instancia inicial puede ser el hogar, el centro de cuidado y educación, o el preescolar.

Kraft-Sayre y Pianta (2000) plantean un modelo ecológico-dinámico para explicar la transición del preescolar a la escuela. Resaltan la responsabilidad compartida del conjunto de individuos alrededor del niño/a y la naturaleza dinámica de las relaciones entre estos individuos (pares, familia, maestro, comunidad) en donde el niño/a se ve influido e influye sobre estos actores. Es un proceso que compete y afecta no sólo al niño/a sino también a su entorno representado por la familia y el centro ó escuela a donde ingresa, como lo ilustran en el siguiente gráfico. El docente y la institución a la que accede el niño/a son afectadas por el niño/a que la transita. Esta visión se basa en el modelo ecológico porque toma los distintos niveles o sistemas. Tanto el hogar, el centro de cuidado, el preescolar, y la escuela, constituyen distintos sub-sistemas a través de los cuales el niño/a transita y que a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. De ahí el énfasis que se le ha dado no sólo a cómo o cuán preparados están los niño/as para transitar de una instancia educativa a otra, sino cuán preparadas están las instancias educativas y de cuidado para recibirlos.

Gráfico. 1. El modelo de Kraft-Sayre y Pianta sobre transición al kindergarten



From Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

Fabian y Dunlop (2007) consideran las transiciones como “*el proceso de cambio que se experimenta cuando los niños (y sus familias) se mueven de un escenario a otro*”, por ejemplo cuando el niño/a se mueve de la casa al preescolar o del preescolar a la escuela. Para estos autores, la transición incluye la extensión de tiempo que toma hacer ese cambio, el proceso de tiempo entre cualquier visita de pre-entrada y de establecimiento hasta cuando el niño/a está totalmente integrado como un miembro en el nuevo *ambiente*. Señalan que usualmente es un período de demandas, intenso y acelerado, que esta socialmente regulado. Resaltan también que las transiciones tienen que ver con el niño/a pero también con su familia. El niño/a pequeño transita por las instancias educativas y de cuidado con sus padres, quienes lo acompañan en el proceso. Los padres dan continuidad a las experiencias del niño/a que transita del hogar al centro.

Vogler, Grivello y Woodhead (2007) proponen una definición de transiciones que es quizás una de las más completas. Para estos investigadores las transiciones son vistas como eventos claves o procesos que ocurren en determinados y específicos momentos, y están ligados a cambios en la persona (su apariencia, actividades, estatus, roles y responsabilidades). Las transiciones involucran ajustes psicosociales y culturales, y la manera como son vividas dependerá de la vulnerabilidad o de la capacidad de resiliencia del niño/a.

Peralta (2007, p. 5) plantea que existen tres subprocesos en las transiciones educativas: continuidad, progresión y diferenciación. Los procesos de continuidad “*van dando la estabilidad y comprenden la aplicación de principios*”. Los de progresión tienen que ver con “*la complejización paulatina de aspectos que han venido desarrollándose: habilidades, destrezas, etc.; y los de diferenciación involucran aspectos nuevos, que se incorporan propios de la etapa siguiente: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.*”¹⁷. Peralta utiliza estos conceptos para identificar factores que contribuyen ó dificultan las transiciones. Así, para entender la transición del ámbito familiar a los programas educativos establece factores de continuidad (como la instrucción en la lengua materna), factores de progresión (empoderamiento del niño/a, producto del desarrollo del niño/a) y factores de diferenciación. Igualmente argumenta, tomando los conceptos de Vigotsky, que un proceso de transición educativa se facilita si la experiencia en la nueva instancia le es familiar al niño/a, y se dificulta si la experiencia es distante.

En resumen, las transiciones son procesos de cambio que viven los niños/as en los primeros ocho años de vida, vinculados al acceso (o no) a los distintos servicios educativos y de cuidado y el paso de uno a otro. Las transiciones son entendidas como *un proceso*, donde el antes y el después es relevante. En el proceso de transición existe una noción de continuidad, progresión y diferenciación que favorecen o dificultan esa transición. Este proceso atañe no sólo al niño/a sino a los padres, los docentes y la escuela, y está estrictamente vinculado a la política en primera infancia –de educación y cuidado- y a la política de educación básica primaria, y la articulación que se da entre las instancias.

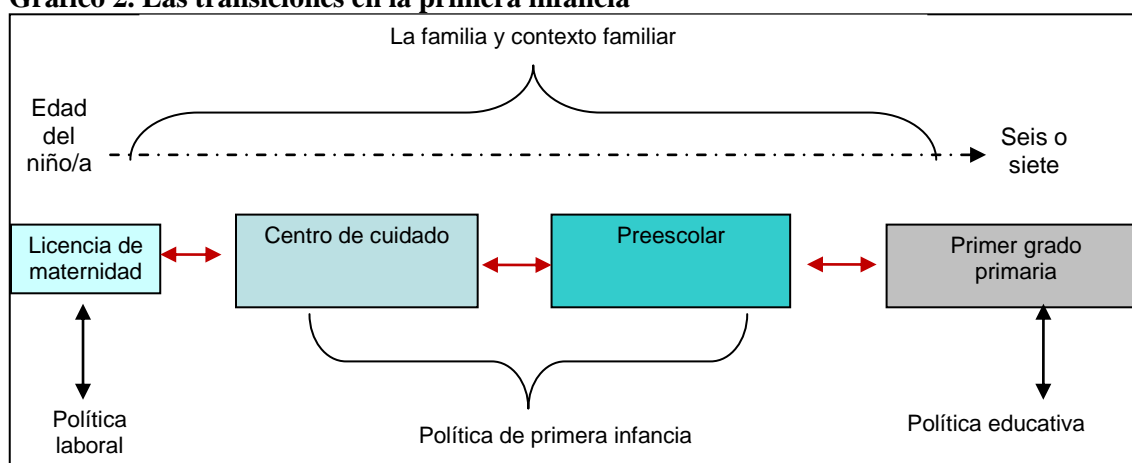
De esa manera, en el ámbito educativo trabajar en transiciones se refiere no sólo al conjunto de actividades puntuales llevadas a cabo por los programas/centros al finalizar el año, para introducir al niño/a a la nueva institución a la que asistirá, sino al conjunto de actividades en la instancia inicial a las que se dará continuidad en la siguiente instancia y a las que se incorporará un nivel de progresión y diferenciación. Este conjunto de actividades se traduce en un currículo y es producto de una política de formación docente, de participación de los padres, etc.

3. Las transiciones en la primera infancia

¹⁷ Peralta, M. V. (2007). *Transiciones en la educación infantil. Un marco para abordar el tema de calidad*, p. 5.

¿Cuáles son esas transiciones educativas? Peralta (2007) identifica las primeras transiciones como las que se dan en el espacio familiar y la segunda gran transición, como la del ambiente familiar-social al de alguna institución externa. Una tercera transición es la que se hace a la educación primaria. En el cuadro 1 se grafican las principales transiciones que serán foco de estudio de este trabajo: (i) la transición que vive el niño/a cuando deja de ser cuidado por la madre para ser cuidado por una tercera persona (un familiar) o en una institución “externa” que puede ser un centro de cuidado o programa de atención; (ii) la transición cuando el niño/a ingresa al programa preescolar, donde prima por lo general una orientación más educativa que de cuidado; (iii) y la transición a la escuela primaria. El niño/a, acompañado y apoyado por su familia, transita de un nivel al otro. Del hogar a un centro de cuidado o a un preescolar, de un preescolar al nivel primario. Estas son las transiciones que se abordarán a continuación.

Gráfico 2. Las transiciones en la primera infancia



Fuente: elaboración propia.

La transición desde el hogar al centro o programa de cuidado

Esta transición representa el primer acercamiento a un ambiente de convivencia distinto a aquel al que el bebé y su familia están acostumbrados. En el caso en que la madre cuente con un empleo formal y haya accedido al permiso por licencia de maternidad, cuando éste culmina, la madre tiene la opción de dejar a su hijo al cuidado de un familiar o de un tercero. Este tercero puede ser una persona que brinda servicios en su hogar o un servicio más estructurado (es sobre este último sobre el se profundizará en los siguientes capítulos). El momento en que los niños/as son incorporados a los programas de cuidado varía de acuerdo al contexto familiar y social del niño/a (socio económico y cultural). Dependerá de la situación laboral de la madre, su situación económica, los patrones de crianza, el conocimiento que posean los padres sobre la importancia de los primeros años y la estimulación, la disponibilidad y acceso a este tipo de programas de cuidado y la calidad de los servicios que se brindan.

En los países de la OCDE gran parte de los niños/as experimentan esta primera transición. El momento en que lo hacen depende en gran medida de la duración del permiso por licencia por maternidad de sus madres. En los países nórdicos como Suecia y Noruega, donde se cuenta con una legislación que otorga a la madre un período de licencia por maternidad extenso y remunerado, esta transición se da cuando el niño/a tiene entre uno ó dos años. En los países donde la licencia por maternidad es de menor duración, y la madre debe regresar al centro de trabajo, la transición se dará antes. En Latinoamérica y el Caribe la proporción de niños/as que experimenta la transición a un centro de cuidado es bastante menor. Primero porque existe una mayor red de soporte o apoyo familiar, donde los niños/as quedan al cuidado de un familiar: abuelos o hermanos mayores. En el caso de madres que trabajan en el sector informal, o en el área rural, lo que suele suceder es que éstas lleven a sus hijos a sus centros de trabajo como lo documentan

Quisumbing, Hallman y Ruel (2007) en Guatemala, porque no hay una oferta universal y subvencionada de centros de cuidado o cunas. Una respuesta a las dificultades de acceso a servicios de cuidado fue la organización de programas no formales desde las mismas comunidades¹⁸.

La transición al preescolar o programa preescolar

En los países de la OCDE son pocos los niños/as que transitan a un preescolar sin haber socializado previamente en un programa o centro de cuidado. Para aquellos niños/as que estuvieron en un centro de cuidado, el tránsito a un programa preescolar puede resultar más fácil debido a que ya han pasado antes por una experiencia de ese tipo, pero no dejará de ser vivido como una transición, ya que constituye un nuevo entorno, con políticas diferentes, personal diferente, y con otras exigencias distintas a las del centro de cuidado.

En América Latina y el Caribe, para la mayoría de los niños/as el ingreso al preescolar es la primera experiencia en un ámbito distinto al familiar, porque la proporción de niños/as que han pasado por un programa de cuidado es mucho menor que en los países de la OCDE. Para los padres, cuyos hijos han sido matriculados en programas formales de educación preescolar, ésta es la primera experiencia con el sistema educativo.

Transición a la escuela primaria

La transición a la escuela es la transición que preocupa más tanto a padres, docentes, directores, como a diseñadores e implementadores de política, y la que más se ha estudiado, ya que la experiencia que se tenga (sea positiva o negativa) puede afectar la futura experiencia en la escuela y el éxito o fracaso posterior. Arnold, Bartlett y colaboradores (2007) definen la transición a la escuela como el período o tiempo antes, durante y después que un niño/a ingresa a la escuela primaria, ya sea que venga del hogar, de un centro o programa de cuidado, o de un programa preescolar. Cuando el niño/a ingresa a la escuela es probable que ya haya pasado por otras transiciones que lo han obligado a adaptarse a normas de comportamiento, a estilos de enseñanza y a compartir espacios y materiales con sus compañeros, estableciendo patrones de aprendizaje y comportamiento que los puedan ayudar en esta transición.

Frecuentemente en la literatura sobre transiciones a la escuela primaria en países como Estados Unidos¹⁹, se hace referencia a la noción de “aprestamiento o estar listo” (“readiness”). ¿Pero qué significa que los niños/as “estén listos”? En los estudios revisados significa que los niños/as han alcanzado la madurez y desarrollado las habilidades y destrezas cognitivas, lingüísticas y sociales específicas, necesarias para ir a la escuela y poder sacarle provecho.

Investigadores y especialistas como Janus y Offord (2007), Woodhead y Moss (2007) y Young (2007) han hecho la distinción entre “*school readiness*” (preparación para la escuela) o “*readiness for learning*” (estar listo para aprender). *Estar listo para aprender* hace alusión a cuán preparado esté el niño/a para el aprendizaje. Por otro lado, *school readiness* generalmente se usa en relación a la escuela, y se centra en las habilidades para hacer frente a las demandas de la escuela, cómo saber agarrar un lápiz, saber escuchar y preguntar, jugar con pares, seguir instrucciones.

De acuerdo a Woodhead y Moss (2007) el concepto de “estar listo” debe ser visto integralmente, es decir, incorporando al niño/a pero también a la institución a la que accede, es el

¹⁸ Una respuesta a las dificultades de acceso a servicios de salas cuna o centros de cuidado en la región, fue la organización no formal de programas no escolarizados, como el de los Wawa Wasi en Perú. Muchas comunidades organizaron programas apoyados por ellos mismos para cuidar de los niños/as pequeños. Estos programas luego fueron tomados por los Estados e incorporados en sus políticas de ampliación del acceso al cuidado y a educación temprana.

¹⁹ Principalmente se refiere a la literatura sobre transiciones que proviene de los Estados Unidos y Canadá y las publicaciones de la Fundación van Leer sobre transiciones.

encuentro entre el niño/a y la institución. “Estar listo” se define en función de las capacidades físicas del niño/a, el nivel de actividad, las habilidades cognitivas, el estilo de aprendizaje, los conocimientos previos, las competencias sociales y psicológicas. De acuerdo a Myers y Landers (1989) estas características son el reflejo del estado nutricional, de salud y emocional del niño/a. La familia contribuye a que el niño/a logre “estar listo” para la escuela mediante la satisfacción de sus necesidades básicas, brindándole experiencias y oportunidades que favorezcan su desarrollo cognitivo, social, afectivo, y de lenguaje, y generándole expectativas sobre su ingreso a la escuela. De otro lado, la escuela debe estar lista para recibir a los niños/as; debe contar con las estrategias necesarias, por ejemplo que brinde las condiciones que faciliten el vínculo de la familia con la escuela y que ésta se adapte a las necesidades de cada niño/a.

En América Latina, el concepto de transiciones ha sido trabajado principalmente desde la articulación. La articulación se hace desde las instituciones, entre los niveles de educación (el nivel de educación preescolar con el nivel de educación primaria) por medio, principalmente del currículo. Una manera de favorecer las transiciones de un nivel al otro es articulando el currículo para garantizar continuidad. Sin embargo, desde la visión de los investigadores en este documento las acciones relativas a la articulación no son suficientes para facilitar las transiciones. El cómo experimentan los niños/as las distintas transiciones dependerá tanto de una serie de factores, individuales y familiares, propios del niño/a, como de factores externos, que tienen que ver con el nivel educativo, y la política (laboral, de primera infancia y educativa) sobre la que se articula el servicio. Las estrategias se deben desarrollar en todos los niveles, para dar apoyo al niño/a y a la familia en el tránsito a una nueva instancia educativa. Como señala Peralta (2007) para “*favorecer las transiciones (que son procesos internos), se requiere de procesos articulatorios externos que son aquellos donde se interviene*”.

4. Factores que influyen sobre las transiciones

¿Qué hace que una transición sea exitosa o no? De acuerdo con Peralta (2007), existen dos grupos de factores que pueden contribuir ó dificultar una transición de una instancia inicial a otra. Éstos son factores que están en directa relación con el niño/a (factores internos) y con la institución educativa o de cuidado a la que transita (factores externos o “*articulatorios*”). Así existen factores relativos al niño/a y a su entorno, y factores relacionados con las instituciones mismas. Los factores internos del niño/a que contribuyen a una transición positiva a la escuela primaria, son similares a aquellas que contribuyen o facilitan el aprendizaje en la escuela²⁰. Adicionalmente existe un tercer factor conformado por la política marco educativa y de primera infancia, por la que se rigen las instituciones educativas y de cuidado, y que dan la pauta sobre cómo debe ser la calidad de los servicios.

Estudios citados por Zill y Resnick (2005) ofrecen información relevante sobre los requisitos para una transición sin dificultades, afirmando que la educación que comienza en los primeros años del ciclo vital contribuye a que los niño/as “estén listos” para iniciar con éxito la educación primaria, especialmente en el caso de los niño/as que crecen en entornos de pobreza; destacando como factores importantes la calidad de los programas, la calificación profesional del docente y la duración de la jornada.

Para experimentar una transición positiva o exitosa Ladd (2007, 3) señala que deben darse las siguientes condiciones en el niño/a: “1) *el desarrollo de actitudes y sentimientos positivos hacia la escuela y el aprendizaje*; 2) *establecimiento de vínculos sociales favorables hacia los maestros y sus compañeros*; 3) *sentirse a gusto y relativamente feliz en la clase más que ansioso, sólo o contrariado*; 4) *estar interesado y motivado por aprender y para participar en las*

²⁰ Vegas & Petrow (2007) identifican los siguientes factores: la edad del niño/a, el desarrollo cognitivo, las experiencias previas en programas de DIT y la habilidad innata. En el desarrollo cognitivo las autoras de este documento agregarían también el desarrollo socio emocional.

actividades de la clase; y 5) Aprobar y avanzar en el programa escolar anual”²¹. Desde otro ángulo, Peralta (2007) tomando a Vigostky, explica que una transición va a ser positiva si el niño/a experimenta el nuevo ambiente como un ambiente próximo (manejable y superable). En su defecto, si lo vive como un ambiente distante y diferente, en el que requiere de grandes adaptaciones, el proceso de transición podría no llegarse a resolver o inclusive a vivirse negativamente. La experiencia de transitar de un nivel al otro puede ser exitosa, es decir, positiva y dependerá de una combinación de factores. La literatura por lo general tiende a considerar las transiciones como procesos que suelen ser difíciles (Peralta, 2007) porque generalmente las condiciones o los factores que deben estar presentes, no lo están.

Factores individuales y familiares

El estado nutricional y el desarrollo cognitivo y socio-emocional del niño/a, el idioma materno, el haber establecido una relación de apego con un adulto significativo (la confianza básica), la resiliencia, y las oportunidades de aprendizaje previas que se brindan en el hogar, son factores que influyen para que una transición sea vivida más o menos positiva. Lamentablemente, en los países de América Latina y el Caribe los índices de desnutrición son altos. Por ello, el nivel de desarrollo cognitivo y socio-emocional que alcanzan los niños/as en la temprana infancia, muchas veces se ve disminuido. Por este motivo, es probable que estos niños/as estén menos preparados para enfrentar los retos educativos.

El efecto que tiene el *nivel socio económico* de la familia en el desarrollo infantil es innegable. La pobreza afecta la capacidad de los padres para proveer y apoyar a sus hijos. La exclusión de servicios desde una temprana edad es un obstáculo para el éxito en la escuela y afecta a más de la mitad de los niños/as de los países en desarrollo, con consecuencias negativas para su calidad de vida. Según Bellamy (2005, p. 10): “Más de un 16% de los menores de cinco años no reciben una nutrición adecuada y un 13% de todos los niños y las niñas no han acudido nunca a la escuela”²². Los indicadores mencionados son mucho más altos en las áreas rurales donde los niveles de desnutrición y de anemia afectan no sólo la salud sino también el aprendizaje de los niños/as. Estas condiciones de vida tienen un impacto negativo en los más pequeños, por encontrarse en una etapa de la vida en la que el organismo es más vulnerable por el ritmo acelerado de su desarrollo.

De otro lado, el nivel de conocimiento y valoración de los padres de familia sobre la infancia y la actitud hacia la educación, inciden en que envíen o no a sus hijos a programas preescolares. El no participar en programas preescolares o de educación y cuidado diario puede ser una desventaja para algunos niños/as, al ingresar a la escuela sin una experiencia previa de socialización en un ambiente educativo. Evaluaciones de impacto en la región²³ destacan que las experiencias tempranas del niños/a en centros de cuidado y preescolares de calidad, sientan las bases para los aprendizajes posteriores, y que los logros obtenidos se prolongan hasta los primeros años escolares teniendo un impacto en los años posteriores. Es indudable que existe una estrecha relación entre la preparación para la escuela y el éxito escolar.

Factores externos vinculados a las instituciones educativas

De acuerdo a Myers y Landers (1989) una escuela o preescolar que apoya la transición del niño/a, es una escuela que ofrece un servicio de calidad, y que incluye un reconocimiento y adaptación a las necesidades locales. Una educación de calidad es entendida como una educación con propósito, relevancia, inclusión e igualdad y participación. Una escuela debe ser capaz de

²¹ Ladd, G.W. (2005) Transition entre la maison à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ii Synthèse sur la transition vers l'école <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf>

²² Bellamy, C. (2004). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. New York: Unicef.

²³ Vegas y Petrow (2007) hacen una revisión de las últimas evaluaciones de impacto en Latino América y concluyen que la participación en programas de educación temprana afecta positivamente el desempeño en la escuela.

reconocer, adaptarse y responder a las características, necesidades, e intereses específicos de cada niño/a y de su contexto para brindar servicios de calidad. Igualmente se rige por una serie de parámetros o estándares mínimos de atención que incluyen aspectos del servicio como el tamaño del grupo, el currículo, la participación de la familia, la formación del docente y personal, entre otros.

El tamaño del grupo y la proporción niños/a docente es regulado en los países de la OCDE, así como en los países de América Latina. Estas proporciones son menores en los programas de primera infancia que las que se manejan en la escuela primaria. En la escuela pública de los países latinoamericanos generalmente hay hacinamiento de niños/as en los primeros grados de primaria. Esto interfiere en los aprendizajes y se traduce en clases inmanejables, donde hay acceso limitado a los materiales educativos²⁴. El excesivo número de alumnos en el aula, especialmente en educación primaria, impide brindar una educación personalizada y atender los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Esta situación se torna más compleja en el aula multigrado donde el docente es responsable de la educación de niños/as de tres o cuatro grados, en una misma sala.

Un factor que favorece la transición al centro de cuidado está en que el personal responsable de la atención del niño/a involucre a los padres en el proceso que viven sus hijos, manteniendo desde el comienzo una comunicación permanente con ellos para conocer las experiencias previas que el niño/a ha tenido y aspectos relativos a la alimentación, la salud y las rutinas, así como para ofrecer un ambiente seguro que garantice el bienestar de los niños/as. Como señalan Arnold, et al. (2007), Fabian y Dunlop (2007), la confianza de los padres en los docentes y en la escuela afecta el proceso de transición del niño/a. Las escuelas que están preparadas para recibir a los niños/as, vinculan a las familias con la escuela, mantienen una comunicación abierta con los padres para familiarizarlos con el sistema escolar y para informarles sobre las actividades que se realizan y sobre el progreso de sus hijos Pianta, Cox, Taylor & Early, (1999) y Fabian & Dunlop, (2007). Un factor importante para predecir el éxito en la transición es la forma en la que la escuela se vincula con la familia y la hace partícipe del proceso educativo. Para que los padres y los docentes contribuyan a que la transición del niño/a a la escuela se realice sin problemas es necesario que ellos tengan información sobre las características del desarrollo infantil, sobre la escuela, las expectativas de desempeño y el tipo de apoyo que deben brindar al niño/a. Los padres y docentes deben ayudar al niño/a a adquirir competencias que le permitan hacer frente a las transiciones.

La continuidad en la metodología de trabajo (en el currículo) en la primaria y el preescolar, es otro factor a considerar. La metodología que se utiliza en la escuela primaria y en el preescolar generalmente suele ser diferente, lo que hace más difícil la transición de un nivel al otro. Mientras en la educación primaria, generalmente se utilizan métodos de enseñanza que se centran en transmitir información y conocimiento, en la educación preescolar, en cambio, la metodología se centra en el niño/a, quien construye sus conocimientos en interacción con el entorno. En esa misma línea, Sensat (2004, p. 3) señala que el concepto de niño/a que manejan padres y docentes hace que muchas veces los vean “*como proyectos de persona, a los que hay que formar, enseñar, modelar, llenar, en suma, enseñarles todo*”²⁵ en lugar de concebirllos como seres activos, protagonistas de sus aprendizajes a fin ofrecerles las experiencias que permitan el desarrollo de sus potencialidades.

Otro elemento que favorece las transiciones es que existan elementos comunes en la formación tanto del personal de primaria como de los primeros años. Esto no suele suceder porque por lo general la formación del docente de preescolar, en la mayoría de países, pone énfasis en aspectos vinculados con el desarrollo del niño/a, en cambio la formación del docente

²⁴ En aulas donde el número de niños/as es más pequeño se logra una mayor participación de los alumnos en actividades cooperativas, creativas e intelectuales, una interacción frecuente entre el docente y los niño/sas y un buen nivel de desempeño en las pruebas de desarrollo de acuerdo a Ruopp y Traver (1982 citados por Arnold, et al 2007).

²⁵ Sensat, A. M. (2004). La educación infantil un derecho. *Revista Infancia en Europa*, 7, p. 3.

de primaria se centra en el aprendizaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos distintos enfoques contribuyen a acentuar las diferencias entre ambos niveles. En determinados países o contextos se está buscando estrategias de capacitación conjunta de los docentes de nivel preescolar y de primaria, que permitan familiarizarlos con las distintas aproximaciones teóricas y prácticas.

Investigadores como Pianta, Cox, Taylor y Early (1999), Fabian y Dunlop (2007) señalan que un proceso de transición exitoso se da en escuelas o preescolares donde se promueven actividades de aprendizaje específicas que facilitan la transición. Estas estrategias pueden ser visitas de los niños/as a las escuelas; desarrollo del pensamiento en el niño/a para anticipar cambios en el modelo de aprendizaje; actividades de aprendizaje basadas en el juego en un nivel (preescolar) y que se continúan en el siguiente nivel (kindergarten); uso de cuentos que ayudan a crear *insight* con el siguiente nivel al que van a pasar, entre otras. El apoyo socio-emocional al niño/a durante la transición también es un factor importante. Hacer vínculos y conexiones con el niño/a y su experiencia pasada antes del inicio de clases, así como llegar a los niño/as con la apropiada intensidad, facilita la transición a la escuela.

Otro elemento importante es la lengua materna y el idioma que se emplea en los programas de cuidado y educación preescolares. Debe tenerse presente que muchos niños/as crecen en hogares donde la lengua materna no es la lengua dominante u oficial. Al ingresar al preescolar o escuela, los niños/as de grupos minoritarios encuentran un docente que habla un idioma distinto al suyo y no comprenden lo que dice, dificultando la comunicación y el aprendizaje. Moreno y Van Dongen (2006) sostienen que el aprendizaje de la lectoescritura debe realizarse en la lengua materna. Sin embargo a pesar de este reconocimiento, muchos niños/as en el mundo inician su escolaridad en un idioma o dialecto distinto al suyo, con las consiguientes consecuencias en el aprendizaje y en la lectoescritura. Esta situación es considerada como uno de los factores que influye en la repitencia y el abandono de la escuela y constituye una experiencia frustrante tanto para el niño/a como para los padres.

Factores relacionados con la política educativa y de primera infancia

La atención en primera infancia surge para responder a la necesidad de contar con espacios donde cuidar a niños/as pequeños mientras las madres cumplen su jornada laboral. El incremento de la participación de la mujer en el mercado laboral crea la necesidad de contar con espacios donde las madres puedan dejar a sus bebés o niños/as pequeños. Con el tiempo estos centros se fueron institucionalizando. De otro lado, entre las clases más acomodadas, y en lugares como Alemania e Italia, afamados pedagogos crean centros modelo donde se acogen a niños/as generalmente mayores de tres años para brindarles una experiencia educativa enriquecedora. Estos programas fueron creciendo y haciéndose universales y con el tiempo estos programas se fueron posicionando de forma distinta. Pasaron de ser programas puentes para la escuela o lugares meramente de cuidado a ser programas con un valor por sí mismos. Posteriormente, los avances en las ciencias sociales y neurociencias señalaron la importancia de la primera infancia como una etapa central en el desarrollo en la que el niño/a es actor de su propio desarrollo. Esto contribuyó al posicionamiento de la primera infancia de manera distinta, y a la vez trajo nuevos retos como el desarrollo de propuestas curriculares para niños/as desde el nacimiento a los seis años y el alejamiento o diferenciación con el nivel de educación primaria, y una política diferenciada (UNESCO, 2007)²⁶.

La política para la primera infancia y la política de educación regulan cómo debe ser la atención de las instituciones educativas y de cuidado para los niños/as antes de ingresar a la escuela. Da pauta sobre cómo debe ser la calidad de los servicios. La política norma el contenido curricular, los estándares de calidad en la atención, la formación docente, la política de participación de los padres, entre otros. Estos elementos de la política de atención a la primera infancia serán revisados y analizados en los capítulos siguientes. Estas dimensiones tienen un

²⁶ Ver UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT*, pp. 129 -130.

efecto sobre los factores externos que afectan las transiciones y sobre las políticas específicas en el aula o centro que se implementan en los distintos niveles y modalidades de atención.

5. Las transiciones en el discurso internacional y regional

En los últimos años, en los encuentros internacionales y regionales sobre primera infancia se ha venido trabajando sobre transiciones. La Red de Educación y Cuidado en la Primera Infancia de la OCDE²⁷ centró su III Encuentro internacional sobre transiciones. Se trabajaron temas específicos como la transición del preescolar a la primaria, el desarrollo de un marco político común que promueva las transiciones y la identificación de buenas prácticas en transiciones. Igualmente, la reunión anual de *Investigación europea en educación de la temprana infancia*²⁸ (EECERA) de 2008 en Noruega, abordó esta temática. La OEA junto con la Fundación van Leer, en América Latina y el Caribe vienen impulsando encuentros, investigaciones y publicaciones en la región sobre la temática.

En el 2007, en el marco de la V Reunión de ministros de educación, celebrada en Cartagena, Colombia, los ministros de educación de América Latina y el Caribe aprobaron la Declaración de Cartagena. En ella se acordó establecer políticas de atención integral y educación de la primera infancia, y desarrollar políticas y estrategias de articulación educativa, inter-institucional e intersectorial que permitan la transición exitosa de los niño/as entre las distintas etapas de atención y educación de los menores de ocho años²⁹.

Con respecto a las investigaciones, en países de la OCDE como Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda se vienen publicando, desde finales de la década de los noventa, numerosos estudios que tratan el tema de las transiciones. En América Latina se han trabajado las transiciones principalmente a nivel de la articulación de los planes curriculares de preescolar (tres a seis años) y de primaria³⁰. Recientemente Revco (2008) realizó una revisión teórica sobre las transiciones, con aportes desde una perspectiva cultural educativa, basada en el niño/a y sus vivencias, y Peralta (2007) presentó un documento sobre transiciones en educación infantil como un marco para abordar el tema de calidad.

Conclusiones

La palabra transición significa cambio en el ser o estar, cambio de un estado a otro, de una situación inicial a otra. Implica un proceso, la acción de transitar y el efecto que tiene. Este término es utilizado para explicar procesos sociológicos y psicológicos. Desde la antropología se ha investigado sobre los ritos en las distintas sociedades y grupos sociales para demarcar etapas o cambios de estatus. Desde la psicología se estudian las distintas etapas en el desarrollo de la persona, las capacidades específicas que se desarrollan en cada una de ellas, y cómo éstas afectan el desarrollo posterior. Las neurociencias también aportan a la comprensión de las transiciones al resaltar el rol que juegan las experiencias (el ambiente) en el desarrollo del cerebro y del niño/a.

²⁷ Estos encuentros siguieron a la publicación del documento de la OCDE (2006). *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*. Extraído de sitio Web de la OCDE.

http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_39263231_1_119808_1_1_37455,00.html

²⁸ Mayor información disponible en la página Web:

[http://www.uis.no/samfunn/naeringsliv/konferanser/18th_european_early_childhood_education_research_association_\(eecera\)_annual_conference/](http://www.uis.no/samfunn/naeringsliv/konferanser/18th_european_early_childhood_education_research_association_(eecera)_annual_conference/)

²⁹ Ratificaron su compromiso hemisférico por la educación de calidad y la atención integral de la primera infancia con miras a que en la Declaración y el Plan de Acción de la V Cumbre de las Américas I 2009, se consideren los lineamientos para fortalecer las políticas destinadas a la primera infancia con el objetivo de que estas contribuyan al desarrollo integral de los países.

³⁰ Otro aspecto que también ha sido abordado en la región y que tiene implicancias para el proceso de transición es el trabajo con padres. En Latinoamérica existe una larga tradición de trabajo con padres y cómo hacerlos partícipes de la educación de sus hijos.

Con respecto a las transiciones educativas, se encuentran coincidencias entre los investigadores sobre qué son las transiciones, cómo se dan, y los factores que las afectan. Las transiciones en la primera infancia son los procesos de cambio que viven los niños/as en los primeros ocho años vinculados al acceso (o no) a los distintos servicios educativos (al centro de cuidado y educación temprana, al preescolar y a la escuela primaria). Las transiciones deben ser vistas como un proceso, donde es importante tanto lo que sucede en la instancia anterior como en la que se accede. Afectan no sólo al niño/a sino a su entorno y la instancia por la que transita. El hogar, el centro de cuidado y educación, el preescolar y la escuela constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y éstos a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. Existe una responsabilidad compartida entre el niño/a, los pares, la familia, el maestro y el entorno. Implican ajustes en el niño/a y estos subsistemas. En las transiciones educativas deben considerarse procesos de continuidad, progresión y diferenciación que favorecen o dificultan las transiciones.

Las transiciones foco de este estudio son la transición que vive el niño/a cuando deja de ser cuidado por la madre y asiste a un centro de educación y cuidado temprano y la transición cuando el niño/a ingresa al sistema educativo, sea el preescolar o la escuela primaria, así como el paso del preescolar a la primaria. Así el niño/a transita del hogar al centro de educación y cuidado, preescolar, y la escuela. Estos constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y en ese tránsito el niño/a y los subsistemas deben realizar ajustes. En las transiciones educativas se deben considerar procesos de continuidad, progresión y diferenciación que favorecen o dificultan las transiciones.

La interacción de una serie de factores (internos y externos) influye en cómo son experimentadas las transiciones. Los factores internos (o individuales y familiares) son factores que están en directa relación con el niño/a y su entorno inmediato. Tienen que ver con el niño/a, su personalidad, su nivel de desarrollo, su estado nutricional, su capacidad de resiliencia, experiencias previas, como con el entorno inmediato del niño/a: el nivel socio económico de la familia, la valoración de la familia sobre la infancia y la actitud hacia el niño/a. Los factores externos al niño/a, tienen que ver con la instancia educativa la que accede. Entre estos factores están la aproximación pedagógica del centro o programa, la formación del personal, las formas de participación de los padres de familia que se promueven. Un factor importante para predecir el éxito en la transición es la forma en la que la escuela se vincula con la familia y la hace partícipe del proceso educativo; la continuidad en la metodología que se utiliza en cada nivel, es otro factor a considerar (en la escuela primaria y en el preescolar las metodologías de trabajo generalmente suelen ser diferentes y esto dificulta en alguna medida las transiciones); y actividades y experiencias específicas dirigidas a sensibilizar al niño/a y al docente y padre de familia sobre las transiciones. Finalmente, un tercer factor que abarca todo lo anterior es la política de primera infancia que tiene que ver directamente con los factores externos, con el currículo, estándares de calidad, política de formación docente, entre otros.

Referencias bibliográficas:

- Amar, J., Abello, R. & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 11, Barranquilla: Universidad del Norte. Extraído de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/213/21301108.pdf> Consultado 22 de mayo de 2007
- Arnold, C., Bartlett, K., Saima G. & Rehana, M. (2007). Is Everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward. En Bernard van Leer Foundation. *Working paper*, 41. Netherlands: The Hague.
- Bellamy, C. (2004). *Estado mundial de la infancia 2005*. New York: UNICEF.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. En Musitu, G. et al. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona: Editorial UCO.

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano experimentos en entornos naturales y diseñados., Resumen y traducción por Bernabeu, R. Extraído de <http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=138>.
- Carnegie Corporation (1994). *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*, the report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. New York: Carnegie Corporation of New York. Extraído en diciembre, 2008 de http://www.carnegie.org/starting_points/.
- Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants (2007). *Synthèse sur la transition vers l'école*. Extraído del sitio <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html> (Consultado 4 de diciembre de 2007).
- Fabian, H & Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Child Development*, 42. Bernard van Leer Foundation. Netherlands: The Hague.
- Janus, M. & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the EDI: a measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 39, 1, 1-22.
- Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linkin children, families, and schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development and Learning.
- Ladd, G.W. (2005) Transition entre la maison à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant).Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf> Consultado 24 de noviembre de 2007
- Mhler, M, Pine, F. & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation*. New York: Basic Books, Inc.
- Moromizato, R. (2007). *Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades. Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas*. Lima: Editora & Comercializadora Cartolán.
- Moreno, T. & Van Dongen, J. (Ed. 2006). Transitions in the early years: a learning opportunity. *Early Childhood Matters*, 107. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Mustard, F. (2002). Early child development and the brain – the base for health, learning and behavior throughout life. En Young, M. (Ed.). *From Early Child Development to Human Development*. Washington: World Bank.
- Mustard, F. (2007). Experience-based brain development: scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. En Young, M. (Ed.). *Early Child Development From Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington: The World Bank.
- Mustard, F., McCain, M. & Shanker, S. (2007). *Early years study 2. Putting Science into Action*. Canada: Council for Early Child Development..
- Myers, R. & Landers, C. (1989). Preparing children for schools and schools for children. *Coordinators' Notebook*, 8.
- Peralta, M. (2007, mayo). *Transiciones en la educación infantil. Un marco para abordar el tema de calidad*. Ponencia presentada en Simposio de la OEA, Caracas, Venezuela.
- Quisumbing, A., Hallman, K. & Ruel, M.(2007). Maquiladoras and market mamas: women's work and childcare in Guatemala City and Accra. *Journal of Development Studies*, 3, 43, 420-455.
- Shonkoff, J & Phillips, D. (2000). From neurons to neighborhoods. *The Science of Early Child Development*. Washington, D. C.: National Research Council Institute of Medicine.
- Stern, D. (1998). *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Karnac Books.
- Sensat, A. (2004). La educación infantil un derecho. *Revista Infancia en Europa*, 7. Extraído de <http://www.ciefp-laredo.org/documentos/Debate.pdf> Consultado el 25 de septiembre de 2007
- Turner, V. (1969). *El proceso ritual*. Extraído de [/www.unsa.edu.ar/teorias/turner.html](http://www.unsa.edu.ar/teorias/turner.html)

- UNESCO (2007). Bases sólidas de atención y educación en la primera infancia. En UNESCO. *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- Van Gennepe, A. (1909) *Ritos de paso* citado en Wikipedia
http://es.wikipedia.org/wiki/Rito_de_paso (consultado 10 de junio de 2008)
- Vegas, E. & Petrow, J. (2007). *Raising student learning in Latin America. The challenge for the 21st century*. Washington DC: The World Bank.
- Vogler, P., Grivello, G., & Woodhead, M. (2007). Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice. *Working Papers in Early Child Development*, 42.
- Winnicott, D. (1964). *The child, the family and the outside world*. Harmondsworth: Penguin; Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-child relationship. *Int. J. Psychoanal.*, 41, pp. 585-595.
- Woodhead, M. & Moss, P. (2007). Early childhood and primary education. *Early childhood in focus*, 2.
- Zill, N. & Resnick, G. (2005). *Programmes d'intervention et d'éducation destinés aux jeunes enfants: leur contribution au succès de la transition vers l'école*. Extraído del sitio: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Zill-ResnickFRxp.pdf> (Consultado 09/08/08)

II. LA POLÍTICA DE ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA:

LEYES Y NORMATIVAS REFERIDAS A TRANSICIONES

En este capítulo se hace una revisión de la legislación relativa a la licencia por maternidad; la política de atención y educación para niños/as desde el nacimiento a los tres años, y la política de atención y educación para los niños/as de tres a cinco años. La primera gran transición, es la que se hace al centro de cuidado y se ve influida por aspectos de la política que tienen que ver con la licencia por maternidad y la política de atención para los niños/as menores de tres años. La segunda transición la que hace el niño/a al sistema educativo, sea al preescolar o al primer grado, o del preescolar al primer grado, está afectada por la política educativa. La información revisada es presentada en tres grupos: el de los países de la OCDE³¹, el de los países de América Latina³² y el del Caribe³³.

³¹ Este grupo no incluye a todos los países miembros de la OECD. Se trabajó con un grupo que incluye a Alemania, Francia, Suecia, Finlandia, Dinamarca, Italia, Países Bajos, Noruega, Portugal, y España, Nueva Zelanda, Australia, Reino Unido, Canadá y Estados Unidos.

³² Los países de América Latina son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela.

³³ Los países del Caribe comprenden Antigua & Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Dominica, Grenada, Guyana, Haití, Jamaica, St. Kitts & Nevis, St. Lucía, St. Vicent & Grenadines, Suriname; y Trinidad & Tobago. En este documento se hace referencia a los países sobre los que se encuentra información disponible en el internet.

La primera transición

Licencia por maternidad

La relación mamá-bebé se va construyendo desde el embarazo –desde que la madre fantasea acerca de su bebé- y es fundamental para la supervivencia y el desarrollo del niño/a. Es por ello que el tiempo que la madre cuida exclusivamente a su bebé, así como la calidad del cuidado que le brinda, es vital para el desarrollo del mismo. En el mundo moderno este tiempo es cada vez menor, principalmente porque la madre moderna trabaja fuera del hogar (sea por opción o por necesidad).

Para proteger los derechos de las madres y sus hijos así como el de las empresas, la Organización Internacional del Trabajo (OIT)³⁴ conviene lo siguiente: (i) la prolongación de la licencia de maternidad hasta completar un período de catorce semanas, (ii) el aumento de las prestaciones monetarias hasta equipararlas al 100 por ciento de las remuneraciones percibidas por la trabajadora, (iii) la imposibilidad de ser despedida durante el embarazo y hasta un año después de haber dado a luz, (iv) el derecho a ser reintegrada a su puesto de trabajo al término de la licencia, (v) solicitar su cambio cuando las tareas que debe realizar perjudican su salud y la del niño/a, por ser insalubres o peligrosas. Otros beneficios normados son el permiso diario destinado a la lactancia materna de una hora de duración, que puede ser dividido en dos períodos y el establecimiento de un centro de cuidado para los niños/as. El Convenio 183 sobre protección de la maternidad fue adoptado en 2000 y entró en vigor en el 2003.

Si bien existen disposiciones formuladas por la OIT, estas no se cumplen en todos los países ya que algunos (quince) no han suscrito los convenios³⁵. Cada país tiene sus propias políticas que están guiadas tanto por intereses económicos, como sociales. Detrás de las políticas de licencia por maternidad, generalmente no hay una política en pro de la madre y el niño/a, sino razones que la trascienden cómo hacer frente a una tasa decreciente de fertilidad, o promover la igualdad de género y la participación de la mujer en el mercado laboral y el crecimiento económico. En muy pocos casos estas políticas se basan en intereses relacionados con el bienestar de la madre y la promoción del desarrollo del niño/a, o como parte de las estrategias para reducir la pobreza.

Por lo general, la duración de la licencia por maternidad está asociada a intereses creados (de las empresas). Desde la perspectiva de las empresas, la duración óptima es de entre cuatro y seis meses. Una licencia de más tiempo puede ser considerada disruptiva porque tomará a la madre mayor tiempo para re-habituarse a su ambiente laboral y a cualquier cambio que pueda haberse producido. Igualmente una licencia más corta, tampoco sería beneficiosa ya que generalmente la madre no estaría en condiciones de volver al trabajo, por lo que su productividad se vería afectada. Desde las investigaciones y estudios sobre el impacto de la licencia por maternidad como los de Tanaka (2005) y la OCDE (2007), se documentan efectos importantes en indicadores de desarrollo humano. Se ha encontrado que la licencia por maternidad contribuye a la reducción de la tasa de mortalidad infantil y del bajo peso al nacer, a la promoción de la lactancia y reducción de la depresión post parto. También se ha comprobado que contribuye al bienestar de la madre y el niño/a y promueve la relación madre e hijo. Las investigaciones, sin embargo, no dan luces acerca de cuál debería ser el tiempo ideal de duración de la licencia por maternidad, por lo que las regulaciones de la OIT establecen la norma a seguir hasta el momento.

³⁴ OIT brinda el marco regulatorio internacional para la definición de políticas de licencia de maternidad entre otros. Las formulaciones están contenidas en los Convenios 100 (igualdad de remuneración), 103 (protección de la maternidad), 111 (no discriminación en el empleo), 156 (derecho a sala cuna y permisos parentales), y el último Convenio, el 183. Según la OIT la mayoría de los países no han suscrito los Convenios (Según la OIT la mayoría de los países no han suscrito los Convenios.

³⁵ (Informativo electrónico n° 2, – mayo, 2007) <http://www.mujeresdelsur.org.uy/xboletin2.htm>

1. Licencia por maternidad en los países de la OCDE

Gran parte de países de la OCDE, principalmente los países Europeos, buscan postergar la transición de los niños/as del hogar hacia un programa de cuidado por medio de licencias de maternidad extendidas. La Comisión Europea de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades (CEEASIO) desarrollo una directiva en la que señala que todos los países miembros de la Unión Europea deben brindar un permiso por maternidad de una duración mínima de catorce semanas y con una paga equiparable, como mínimo, a la remuneración que reciben los trabajadores por el permiso por enfermedad³⁶.

Recientemente la CEEASIO³⁷ presentó una propuesta para ampliar la duración de la licencia por maternidad a 18 semanas (seis de las cuales deben ser tomadas después de dar a luz). Con ello la CEEASIO busca promover políticas que faciliten la reconciliación entre el trabajo y la familia, principalmente para las mujeres, quienes de acuerdo a estadísticas recientes citadas en la propuesta, no están participando del mercado laboral³⁸. La propuesta busca ampliar la licencia por maternidad sin la pérdida de ingresos (aunque los países pueden establecer límites), permitiendo a la mujer mayor flexibilidad sobre el momento en que la licencia no mandataria pueda ser tomada (antes o después del parto). Se espera que en el transcurso del 2009 esta propuesta sea discutida y en los dos años siguientes establecida con carácter de ley.

En los países de la OCDE la compensación que reciben las madres por su licencia de maternidad es financiada por el Estado, el empleador o el seguro social. En Canadá, Finlandia, Italia, Países Bajos es el seguro social el que cubre el monto. En España, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Portugal y Suecia, es el Estado. En el caso de Dinamarca y el Reino Unido son los empleadores quienes deben cubrir los costos. En Alemania es una combinación entre el seguro social y el empleador, ya que el seguro social cubre sólo hasta cierto monto. El único país donde la licencia por maternidad no es remunerada, es en los Estados Unidos.

Cuadro 1. Licencia por maternidad y paternidad en algunos países de la OCDE

	Licencia de maternidad duración	Licencia de maternidad % del sueldo/duración	Licencia de paternidad % de sueldo/duración
Alemania	14 semanas	100	.
Canadá	15 semanas que se pueden extender hasta 2 años	55/ cubierto por el seguro maternal	35 a 37 semanas de licencia parental –a madre o padre- y seguro parental
España	16 semanas	100	100/2 días
Dinamarca	18 semanas	100	90/2 semanas
Estados Unidos	12 semanas en empresas de más de 50 empleados	Sin pago	.
Finlandia	105 días o 17.5 semanas	100-60/(decrece por ingresos)	100-60/ 18 semanas
Francia	16 semanas, con el tercer hijo 26 semanas	100	100/ 3 primeros días de 2 semanas

³⁶ Todos estos países otorgan licencia por maternidad remunerada. La prestación, sin embargo, varía de acuerdo a los países, y puede ser entre un setenta a cien por ciento del salario que perciben.

³⁷ Ver noticia “Longer and better maternity leave for millions” publicada 3/10/2008. Extraído en noviembre, 2008 del sitioWeb de la CEEASIO: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=89&newsId=402&furtherNews=yes> y

³⁸ La tasa es de 65.5 por ciento para mujeres con niños/as dependientes comparada con 91.7 por ciento en hombres con hijos dependientes de acuerdo al informe de la CEESAIO.

Irlanda	26 semanas	70/18 semanas	No
Italia	21 semanas o 5 meses	80	En circunstancias especiales – padre sólo o madre enferma
Noruega	9 semanas dentro de la licencia por paternidad	Variable 100/42 semanas 80/52 semanas	80-100/4 semanas de las 52 de licencia parental
Nueva Zelanda	12 semanas	50	.
Países Bajos	16 semanas	100	100/2 días
Portugal	17 semanas	100	100/5 días
Reino Unido	52 semanas	90/Primeras 26 semanas 0/ 26 semanas restantes	90/ 2 semanas
Suecia	7 semanas por embarazo más 60 días licencia parental	80	80/10 días

Fuente: OECD (2007). Babies and bosses reconciling work and family life. A synthesis of findings for OECD countries.

En los países europeos no son sólo las madres que trabajan las que tienen el derecho al permiso por maternidad sino también las madres que estudian o están desempleadas. En los Países Bajos la licencia por maternidad es otorgada también a madres empleadas temporalmente y a medio tiempo; en los países escandinavos, la licencia de maternidad cubre a todas las madres sin importar si tienen o no empleo; y en Alemania se incluye a las madres que están en la universidad o están desempleadas.

En los países de la OCDE también se otorgan otro tipo de licencias para el cuidado de los niños/as pequeños. Existe la licencia por paternidad que se le da al padre al nacer un hijo. Esta licencia cubre una breve ausencia (entre tres y diez días) del padre, del trabajo. Las licencias más largas son otorgadas por Noruega y Finlandia (42-52 semanas y 18 semanas). Las más breves son por dos días como es el caso en Holanda y España. Generalmente la compensación es por el 100 por ciento de la remuneración del padre en los primeros tres a cinco días.

Otra licencia es la parental que se otorga indistintamente al padre o la madre por un período más extenso, generalmente posterior al de la licencia por maternidad o paternidad. Esta es otorgada por la mayoría de los países europeos, durante los primeros años de vida de un hijo (usualmente en los tres primeros años de vida y hasta los ocho años). No es remunerada en EEUU, el Reino Unido, Países Bajos, Portugal, España, e Irlanda.

Cuadro 2. Licencia parental en algunos países de la OCDE

Países	Duración licencia parental	% salario o \$ cubrimiento	Edad del hijo
Alemania	3 p/padre p/niño/a dos años los dos primeros años de vida y el tercero antes de que el niño/a cumpla ocho	Max. 450Euros por doce meses o 300 Euros p/mes por 24 meses	tres
Canadá	35 semanas	55	.
Dinamarca	32 semanas por niño/a	90	nueve
España	tres años por padre p/ hijo	Sin pago	tres
Estados Unidos	doce semanas por padre	Sin pago	.
Finlandia	158 días (aprox. 26 semanas)	60	Menos de uno
Francia	tres años p/padre p/niño/a	521 Euros p/m	tres

Irlanda	catorce semanas p/padre	Sin pago	cinco
Italia	once meses p/niño/a a compartir – seis meses max. para madre y seis para el padre extensible a siete	30 x seis meses niño/as menores tres años; 30 si el ingreso es < a un mínimo, después de los seis meses. Niño/as entre tres y ocho años sin pago	ocho
Noruega	42 o 52 semanas p/ niño/a q puede ser compartido (nueve: madre, cuatro: padre)	100/42 semanas ó 80/52 semanas	tres
Nueva Zelanda	35 semanas	55/ (CAD\$ 330 p/s)	primer año de vida del niño/a
Países Bajos	tres meses por padre por hijo un padre a la vez, prioridad madre	Sin pago, excepto para empleados públicos	ocho
Portugal	tres meses por padre	Sin pago	seis
Reino Unido	trece semanas por niño/a, max. cuatro semanas por año	Sin pago	cinco
Suecia	480 días a compartir por ambos padres, sesenta días reservados para cada padre	80/ primeros 390 días; luego a una tasa diaria	ocho

Fuente: OECD (2007). *Babies and bosses reconciling work and family life. A synthesis of findings for OECD countries*

2. Licencia por maternidad en los países de América Latina

La revisión de los dispositivos legales referidos a la licencia por maternidad muestra que la mayoría de los países, conscientes de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas en el mundo, han emitido leyes y normas relativas a la licencia por maternidad retribuida económicamente, dirigidas a las mujeres que trabajan fuera del hogar. Sin embargo, también se puede comprobar que la existencia de la legislación no garantiza su aplicación, ya que en América Latina una cantidad considerable de trabajadoras quedan excluidas o reciben un beneficio parcial, debido al sistema laboral al que pertenecen, como el trabajo informal, temporal agrícola, doméstico, contratos por servicios no personales, etc. Por ejemplo, en Colombia, el porcentaje de trabajadoras en el sector informal es del 52 por ciento y en el Perú es del 48 por ciento.

La legislación de los países de América Latina otorga a las trabajadoras licencia por maternidad, que varía de un país a otro. La constante es doce semanas, con excepción de Bolivia (ocho semanas) Perú y Argentina (trece semanas), Panamá (catorce semanas), Brasil y Costa Rica (diez y seis semanas) y Chile y Venezuela (diez y ocho semanas). Dicha licencia puede ser prolongada por parto múltiple (Nicaragua) y por enfermedad de la madre o el niño/a. En caso de fallecimiento de la madre la licencia puede ser asumida por el padre, en Colombia y Chile; y en México sólo si el padre depende económicamente de la esposa. En algunos países se otorga licencia también en el caso de adopción de un niño/a menor de siete años (Chile, Colombia, Costa Rica, Venezuela, Brasil: sólo para servidores públicos);³⁹ y por aborto espontáneo se otorga licencia de dos semanas a tres meses en Brasil, Colombia, Costa Rica, Guatemala y Panamá.

³⁹ Loli Espinoza, S. (2007) Importancia de la ratificación de los convenios OIT. Powerpoint presentado en el Seminario Regional de la Coordinadora de mujeres trabajadoras andinas (noviembre 2007) http://www.comuande.ccla.org.pe/seminarios/presentaciones/importancia_convenios_SLoli.ppt (Consultado 12 de Enero 2008)

Cuadro 3. Licencia por maternidad en los países de América Latina

Países	Norma vigente	Período licencia	Tiempo de lactancia	Licencia de paternidad
Argentina	Ley 20.744; art. 183	13 semanas ⁴⁰	2 períodos de ½ hora durante 1 año	2 días
Bolivia	Código del Trabajo Ley 975	8 semanas	1 hora	1 a 5 días
Brasil	Constitución Federal 1988; Ley 8213 modificada por Ley 10710; Ley 6136; Ley 10421	28 días antes y 92 después/16 semanas	2 períodos de ½ hora	5 días
Chile	Nuevo Código del trabajo. Ley 19759	18 semanas	2 períodos que no excedan de una hora	5 días
Colombia	Ley 755 Decreto 960	12 semanas	2 períodos de ½ hora durante 6 meses	De 4 a 8 días
Costa Rica	Código del trabajo Ley 17 y Reglamento y Ley N° 2	16 semanas	15 minutos cada 3 horas o media hora 2 veces al día.	Proyecto de Reforma art. 95 considera otorgarla
Ecuador	Código del trabajo	12 semanas	2 horas diarias por negociación colectiva durante 9 meses	10 días Si hay cesárea 15 días (2009)
El Salvador	DL 15	12 semanas	1 hora diaria	2 días
Guatemala	Código del trabajo D. N° 1441 Art. 151 a 154	12 semanas	Dos períodos de 1/2 hora	No se cuenta con información
Honduras	Ley Seguro Social y Reglamentos Código de trabajo 189 Art. 135-147	10 semanas	2 períodos de ½ hora	No se cuenta con información
México	Ley del Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS) Ultimo DOF/2006	12 semanas	1 hora diaria	No se cuenta con información
Nicaragua	Ley Seguro Social Decreto 974 R.M. 289/96	12 semanas	No se cuenta con información	No se cuenta con información
Panamá	Decreto-Ley 14, de 1954, y sus Modificaciones	14 semanas	No se cuenta con información	No se cuenta con información
Paraguay	Ley 98/92, Carta Orgánica del IPS	12 semanas	1 hora dividida en dos períodos	2 días
Perú	Ley 26790, de la	13 semanas	2 períodos de ½	No se cuenta con

⁴⁰ En el estatuto del docente se consigna 135 días de duración de la licencia por maternidad.

	Seguridad Social en Salud Art. 12 y reglamento L. 27606 y 27409		hora /1 año	información
República Dominicana	Ley 87, sistema dominicano de Seguridad Social	12 semanas	No se cuenta con información	No se cuenta con información
Uruguay	Decreto-Ley 15084/80, Decreto 227/81	12 semanas	1 hora dividida en dos períodos	1 a 2 días y para funcionarios 10 días
Venezuela	Ley Orgánica del Trabajo, Ley de Reforma Parcial de la Ley del Seguro Social	18 semanas	1 hora diaria durante 6 a 9 meses	No se cuenta con información

Fuente: Gómez Hoyos, D. M. (2005). Legislación laboral referente a la protección de la maternidad en países de Centro y Sudamérica. *DIK Colombia*, (.14). Extraído de <http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/dikaion/article/view/400/1006>

Con excepción de Bolivia y México, en donde la licencia remunerada incluye a todas las trabajadoras, en los demás países, dicha licencia cubre generalmente sólo a las trabajadoras aseguradas. Los costos son asumidos, usualmente por la seguridad social, o por el empleador y en algunos casos por ambos; y su monto variable es en promedio, de 76 por ciento del salario, aunque en algunos países llega al 100 por ciento de la remuneración (UNESCO, 2007)⁴¹.

Las licencias por paternidad, son mínimas o inexistentes en los países latinoamericanos: dos días en Argentina y El Salvador, cinco días en Brasil y Chile, cuatro a ocho días en Colombia, diez y quince días si es cesárea en Ecuador, uno o dos días y diez para funcionarios en Uruguay.

En todos los países de la región se cumple la disposición de la OIT en relación con la estabilidad laboral de la trabajadora, siempre y cuando ella haya reportado su estado a su empleador, por escrito y con un certificado médico. El permiso para la lactancia materna (de una hora diaria dividida en dos períodos) permite la continuidad del amamantamiento después de concluida la licencia. Esta se ha establecido en muchos países por un tiempo variable que fluctúa entre seis meses y dos años. Sin embargo, para las madres que no tienen cerca de su trabajo el centro de cuidado o sala cuna, el tiempo destinado a lactancia es muy corto. En algunos casos, los sindicatos han conseguido, por negociación colectiva, la ampliación del tiempo a dos horas y el pago de los pasajes para el traslado al centro de cuidado. En los países donde se promueve la lactancia materna se están analizando otras alternativas, como la extensión de la licencia a seis meses después del parto, en Costa Rica; y de siete meses de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

La disposición de la OIT de organización de centros de cuidado a cargo de las empresas es la que menos se cumple, probablemente por los costos que implica. En Chile, Paraguay y Venezuela los empleadores están obligados a tener una sala cuna para los menores de dos años; los centros de cuidado son financiados en algunos países como Colombia y México, por el Estado, y en otros como Brasil y Costa Rica paralelamente por el Estado y el empleador. Sin embargo el código de trabajo de Costa Rica tiene en cuenta las posibilidades económicas del empleador para establecer el servicio. Por su parte en Paraguay la disposición es transitoria mientras se espera que la seguridad social asuma los costos que implica el servicio.⁴²

⁴¹ UNESCO (2007). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases sólidas. atención y educación de la primera infancia.*

⁴² OIT. *Género, formación y trabajo. El principio de igualdad y no discriminación por razón de sexo en las constituciones y en la legislación laboral.* Extraído de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/cinter/equidad/cap2/ii/index.htm>

3. Licencia por maternidad en los países del Caribe

Los países miembros de la Comunidad del Caribe (Caribbean Community o CARICOM⁴³) deben garantizar, a las madres, de acuerdo al artículo 19(3) (g) del Convenio de la Sociedad Civil de las Comunidades del Caribe, la licencia remunerada por maternidad. El artículo señala que se debe proveer un período adecuado cubierto con pago o por los beneficios del seguro social y establece que es ilegal que un empleador termine el contrato de una empleada por estar embarazada (CARICOM, 2002)⁴⁴.

En estos países la licencia por maternidad oscila entre doce y trece semanas, con un pago que va entre el sesenta y cien por ciento de su remuneración y es cubierta ya sea por el seguro social, el empleador o por una combinación de ambos. En Bahamas, Barbados y parcialmente en Haití, Grenada y Jamaica es cubierta al cien por ciento. En la mayoría de los países, es un requerimiento que la mujer haya estado trabajando como mínimo doce meses en la misma empresa para calificar a la licencia de maternidad.

Cuadro 4. Licencia por maternidad en los países del Caribe

Países	Período licencia	% de sueldo*/duración	% Fuente de prestación
Antigua & Barbuda	13 semanas	60	Seguro Social
Bahamas	8 semanas	100	40/ empleador y 60/ SS
Barbados	12 semanas	100	Seguro Social
Belice	12 semanas	80	Seguro Social
Dominica	12 semanas	60	Empleador y SS
Haití	12 semanas	100/por 6 semanas	Empleador
Guyana	13 semanas	70	Seguro Social
Grenada	3 meses	100/ por 2 meses y 60/ por 3 mes	Seguro Social / Empleador
Jamaica	12 semanas	100/ por 8 semanas	Empleador
Saint Lucía	13 semanas	65	Seguro Social
Saint Kitts y Nevis
Suriname
San Vicente
Trinidad & Tobago	13 semanas	60-100/	Seguro Social/ Empleador

Fuente: International Labor Organization (ILO) (1998). Extraído de sitio Web:

http://www.ilo.org/global/About_the_ILO/Media_and_public_information/Press_releases/lang--en/WCMS_008009/index.htm

*información extraída también de

http://www.apesma.asn.au/women/maternity_leave_around_the_world.asp

Al término de la licencia por maternidad, o en el momento en que la madre debe insertarse en el mercado laboral surgen una serie de opciones para las madres y sus niños/as de acuerdo al contexto socio-económico de la familia y el país en el que se encuentren; entre ellas el

⁴³ CARICOM incluye veinte naciones del Caribe (quince Estados miembros y cinco Asociaciones de Estados, incluyendo a Antigua, Bahamas, Belize, Barbados, Dominica, Grenada, Guyana, Jamaica, St. Kitts, St. Vincent, St. Lucía, Suriname, Trinidad and Tobago. Su responsabilidad es armonizar y estandarizar los programas a través de la región y servir de agencia implementadora de programas regionales.

⁴⁴ CARICOM (2002). *Charter of civil society for the caribbean community* –Extraído en agosto de 2008, dela página Web de la ILO: http://www.oit.org/public/english/employment/gems/eo/law/caricom/eo_ccs.htm.

acceso a un centro de cuidado y educación temprana⁴⁵. Esta constituirá la primera gran transición que experimenten tanto el niño/a como la madre.

La política de atención al niño/a menor de tres años

La disponibilidad y accesibilidad a los servicios de cuidado y educación temprana que brinda el Estado, y la calidad de estos influye en cómo y cuándo se da esa primera transición. Ésta puede vivirse abruptamente si la madre se reinserta al mercado laboral a tiempo completo y el niño/a ingresa a un centro de cuidado; o menos abruptamente, si es un trabajo a tiempo parcial o el bebé permanece bajo cuidado de una figura familiar a él y en su hogar. La transición será abrupta también si el servicio es de baja calidad y no se presta atención al proceso de transiciones. La calidad del servicio contribuirá no sólo al sano e integral desarrollo del niño/a sino también a facilitar y apoyar la transición del hogar al centro de cuidado.

1. La política de atención al niño/a en los países de la OCDE

Cobertura

Con respecto a los servicios de cuidado y educación temprana para niños/as menores de tres años, tres factores influyen en su utilización: las políticas de cobertura y acceso a servicios de calidad; las políticas de licencia por maternidad y paternidad, y las tradiciones familiares y culturales.

El acceso y utilización⁴⁶ de estos programas no es uniforme en los países de la OCDE. En el grupo de países conformado básicamente por los países Nórdicos y Europeos, la provisión es principalmente pública y subvencionada, por lo que el acceso es alto. En otros países como Estados Unidos, Australia, Reino Unido, y Nueva Zelanda, el acceso es menor, la provisión de servicios para menores de tres años es responsabilidad del sector no gubernamental (las asociaciones religiosas, ONGs, agrupaciones comunitarias, y el sector privado); y el costo es generalmente alto para el grueso de la población.

En el 2002 la Comunidad Europea estableció como parte integral de la estrategia para el crecimiento y empleo, la meta al 2012 de provisión de servicios de educación y cuidado para el 33 por ciento de niños/as menores de tres años. Esta meta ha sido sobrepasada por Dinamarca, que a pesar del carácter no obligatorio de la atención tiene la más alta cobertura; le siguen los Países Bajos y Suecia con un poco más del cuarenta por ciento; Noruega y España. Sin embargo, una gran proporción de países europeos todavía no ha alcanzado la meta (CEEASIO, 2008)⁴⁷. Alemania e Italia tienen las coberturas más bajas con cerca de veinte y un poco más de 25 por ciento respectivamente⁴⁸.

⁴⁵ El término de centro de cuidado y educación temprana se usa indistintamente para referirse a una cuna, nido, centro de cuidado, o programa de atención integral.

⁴⁶ En la utilización de los servicios de cuidado y educación es importante no sólo la cobertura, sino el número de horas que permanecen los niños/as en estos centros. Cuantas más horas permanecen, mayor flexibilidad es proporcionada a las madres para trabajar. Al respecto, en Dinamarca, más del 65 por ciento de los niños/as que tienen acceso a programas permanecen más de treinta horas semanales. En el caso contrario, en los Países Bajos, la cobertura es de alrededor de cuarenta por ciento, pero sólo un cinco por ciento permanece en esos centros de cuidado por treinta horas o más. Otro caso importante de resaltar es Portugal donde casi el cien por ciento de los niños/as atendidos (la cobertura es de un poco más del treinta por ciento) permanecen en estos centros por más de tres horas. Ver el reporte de La Comisión de la Comunidades Europeas (2008). Extraído de:

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=89&newsId=404&furtherNews=yes>

⁴⁷ Más de seis millones de mujeres entre los 25 y 49 años se ven obligadas a no trabajar o trabajar a tiempo parcial por las responsabilidades familiares, principalmente la de falta de acceso a este tipo de servicios para sus hijos.

⁴⁸ Ver noticia de la CEEASIO (3/10/2008). Extraído de

<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=89&newsId=404&furtherNews=yes>

Unificación de la política de atención a la primera infancia bajo un sólo sector

En un significativo número de países de la OCDE como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Inglaterra y Australia, existe la tendencia a unificar la política de atención de la primera infancia, es decir la de atención del menor de tres, con la de atención del tres a seis años.

Son responsables de la política de primera infancia, en Dinamarca y Finlandia, el sector de asuntos sociales. En Dinamarca, el Ministerio de la Familia y Asuntos del Consumidor que atiende niños/as desde los seis meses hasta los seis años, mediante centros de cuidado en instituciones que se conocen como kindergarten; en Finlandia el Ministerio de Asuntos Sociales y Salud que regula la atención desde uno a seis años, mediante centros de cuidado ya sea privados o municipales, o de hogares al organizarse grupos de padres.

La integración de la atención del niño/a pequeño se ha realizado bajo el sector educación en Suecia, Noruega, y los Países Bajos. Suecia coordinó bajo un mismo ministerio la atención del niño/a pequeño en 1985 con el Acta de Educación, cuyo objetivo era construir un sólo sistema unificado con objetivos comunes de cobertura, financiamiento, regulaciones y personal⁴⁹. En Noruega esta integración se hizo veinte años después, en 2005 cuando el Ministerio de Educación e Investigación pasó a hacerse responsable de la política de atención del niño/a de uno a cinco años. En los Países Bajos la política de atención de los menores de tres años, pasó más recientemente, en marzo del 2007, al sector educación⁵⁰.

Una situación similar se presenta en Nueva Zelanda, Australia y Reino Unido. Nueva Zelanda fue el primer país en integrar bajo un sólo sistema (y sector) la política de atención del menor y mayor de tres años, en 1984. Desde entonces la política de atención del niño/a menor de cinco años es responsabilidad del sector educación. Este sistema abarca el financiamiento, las regulaciones, el currículo, y los requerimientos de formación y contratación del personal, homogenizando criterios para garantizar la calidad y continuidad. Australia e Inglaterra contaban con un sistema desarticulado para la atención del niño/a en la primera infancia; sin embargo, en los últimos años han promulgado una serie de disposiciones y normas legales donde la primera infancia pasa a ser responsabilidad del sector educación. El objetivo es integrar las dimensiones de cuidado y educación en la atención del menor de tres años. En Australia hoy día el Departamento de Educación tiene responsabilidad de regular la política de atención en primera infancia⁵¹. En Inglaterra el documento de política “*Cada Niño/a Importa*” sentó las bases para la política de primera infancia desde el nacimiento hasta los nueve años, y tanto La Ley de Cuidado (2006) como el *Plan por los Niños/as* (2007) unifican la política de atención del menor y mayor de tres años bajo la Unidad de Sure Start dentro del nuevo Departamento de Niños/as, Escuela y Familia⁵². Esta unidad tiene a su cargo todos los programas de educación y cuidado para niños/as en primera infancia.

En el resto de países se presentan distintos escenarios. En España la legislación sobre educación (LOE, 2006) norma sobre el primer ciclo del nacimiento a tres y de tres a seis años de educación inicial. El gobierno, sin embargo, no es responsable de la provisión de servicios para el menor de tres años. De otro lado, en Alemania, tanto la atención del menor de tres como la del tres a seis años es responsabilidad del sector social como lo norma el acta de *Bienestar del Niño/a y el Joven* (1990). En Portugal e Italia, la legislación sobre la atención al menor de tres años es

⁴⁹ En Suecia, la oferta de servicios dirigidos a los niños/as más pequeños (preescolar, cuidado familiar en hogares, preescolar libre –para niños/as cuyos padres no trabajan) es variada.

⁵⁰ Anteriormente la responsabilidad del sector estaba bajo el Ministerio de Asuntos Sociales y Trabajo, y del Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte.

⁵¹ Anteriormente la política de atención de los menores de tres años era responsabilidad del Departamento de Familia, Servicios Comunitarios y Asuntos indígenas.

⁵² En el 2006 se crea el nuevo Departamento de Niños, Escuela y Familia (DCSF), antes Department for Education and Skills, para garantizar servicios integrados y de excelente calidad para los niños/as.

responsabilidad de un sector distinto al de la política de atención del niño/a de tres a seis años (ver tabla).

En Estados Unidos y Canadá la atención del menor de tres años es responsabilidad del sector de salud y bienestar social. En Canadá, a nivel de política existe el *Marco Multilateral de Aprendizaje Temprano y Cuidado* (2003) que reconoce la importancia de la primera infancia, desde el nacimiento hasta el ingreso a la escuela, pero no existe un sistema integrado⁵³. El gobierno federal plantea los lineamientos generales, y la responsabilidad de regular, financiar y proveer esta atención es de las provincias. El gobierno otorga un beneficio a las familias con niños/as menores de seis años para que accedan a centros de cuidado y subsidios a las provincias para que abran centros. En los Estados Unidos la responsabilidad de la política de atención del menor de tres años es del Departamento de Salud y Servicios Humanos y la política de atención del niño/a a partir de los cuatro años se encuentra dentro del sistema educativo. Quizás la única estrategia de atención integral en primera infancia desde el gobierno federal la representa el programa Head Start (ver siguiente capítulo para una descripción detallada sobre éste) que es responsabilidad del Departamento de Salud y Servicios Humanos.

Al existir un sólo sistema de atención a la primera infancia la tendencia es a tener servicios de atención similares, con principios y criterios unificados sobre calidad asegurando la continuidad, progresión y diferenciación. Como señala la CEEASIO aquellos países que tienen un sistema integrado de atención para el período de la primera infancia han impactado positivamente en la calidad de los servicios para el menor de tres años. Generalmente los requerimientos de formación y los salarios son equiparables a los de los que trabajan en los servicios para niños/as de tres a seis años. Esto repercute positivamente en la calidad facilitando las transiciones, dando continuidad al proceso educativo y de cuidado que experimenta el niño/a y la familia.

Cuadro 5. Organización del sistema de atención en primera infancia

Edad	1	2	3	4	5	6	7	8
Dinamarca	Centro de cuidado para niño/as de seis meses a seis años					Clase preescolar		
Finlandia	Centro de cuidado					Preescolar		
Suecia	Preescolar					Clase preescolar		
Noruega	Kindergarten							
Países Bajos	Centro de cuidado			Grupo 1 en primaria				
España	Educación inicial		Educación inicial					
Francia	Creche	Escuela maternal						
Italia	Nidi		Scuola dell'infanzia					
Portugal	Creche		Jardín de infancia					
Alemania	Kinderkrippen creche		Kindergarten					
Australia	Centros acreditados			Recepción				
Canadá	Centros de cuidado			Kindergarten				
N. Zelanda	Centros de cuidado y otras modalidades							
Irlanda	Centros de cuidado			Inicio temprano				
Reino Unido	Nido/centros de		Etapa base		Etapa clave 1		Etapa clave 2	

⁵³ El documento reitera el compromiso del Estado de trabajar en el fortalecimiento de los programas de educación y cuidado temprano como una de las cuatro áreas de la política de atención al niño/a. Las otras son embarazo saludable, educación de padres y fortalecimiento de la comunidad. Mustard, McCain y Shanker (2007) señalan que este marco no ha sido muy efectivo.

	juego			
EEUU	Centros de cuidado	Preescolar		
Sector protección social, salud, familia	sector educación	educación gratuita y obligatoria – sector educación	Combinación de sectores, incluye educación	

Fuentes: OCDE (2007) *Babies and bosses Reconciling work and family life. A synthesis of findings for OECD countries*; Norwegian Ministry of Education and Research (2007). *Education from Kindergarten to Adulthood* Disponible en la pagina web <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd.html?id=586> accedido en Julio 2008; European Commission Directorate General for Education and Culture (sin fecha). *Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. The Education system in Germany 2006/2007* accedido de la pagina web http://ec.europa.eu/education/linkhomepage/linkhomepage342_en.htm en Agosto 2008; Heinamaki, Lisa (2008) *Early Childhood in Finland. Occasional Paper #3. National Research and Development Centre for Welfare and Health STAKES. Liberal Institute. Accedido de la web www.freiheit.org en Junio 2008.*

Estándares de atención y sistemas de acreditación

En los países de la OCDE de tradición anglo-sajona existe una diversidad de programas y modalidades de atención para menores de tres años (servicios de cuidado en el hogar, centros de cuidado regulados -licencia o acreditados- o no regulados, grupos de juego) inclusive servicios específicos para minorías étnicas y poblaciones desfavorecidas. En Australia están los grupos de juego aborígenes (pero también dirigidos a niños/as hasta la edad escolar); en Nueva Zelanda programas específicos para la población Maori⁵⁴; en Canadá el programa Head Start de Canadá para minorías étnicas y en los Estados Unidos el programa Head Start tiene una modalidad diseñada específicamente para población migrante.

Para regular la calidad de los servicios de atención privada, en estos países se han creado estándares o criterios mínimos de funcionamiento. Éstos por lo general abarcan aspectos relativos a, la formación del personal, el tamaño del grupo y, las condiciones de salud e higiene, y están incluidos en las leyes y disposiciones ministeriales complementarias. Estos elementos tienen un impacto en la calidad de los servicios, y en los procesos de transición.

En Alemania, el *Acta de expansión de los centros de cuidado* establece que se deben mejorar los requerimientos mínimos de calificación de quienes trabajan en los programas de cuidado diario. En los Países Bajos el *Acta de cuidado del niño/a* determina una serie de requerimientos específicos entre otros; realizar evaluaciones de salud y seguridad a las instalaciones, que el holandés sea el idioma de instrucción y comunicación y que los programas deben informar a los padres sobre sus políticas. En Noruega el *Acta de Educación* establece los requerimientos y reglas para todas las instituciones preescolares incluyendo los requerimientos de calificación del personal estableciendo que los maestros deben ser maestros de preprimaria calificados. En Suecia, la Agencia Nacional Sueca por la Educación ha diseñado lineamientos generales sobre la calidad de los programas de primera infancia, incluyendo metas para reducir el tamaño de los grupos a quince niños/as con tres empleados de tiempo completo.

Así como existen estándares de calidad también se han establecido sistemas de acreditación para certificar la calidad del servicio que se brinda. En Australia viene funcionando un sistema de acreditación de centros de cuidado: *Sistema de Acreditación y Mejoramiento de la*

⁵⁴ Estos programas de cuidado y educación temprana como en el caso de Australia, no son exclusivos para los niños/as menores de tres, sino generalmente también para niños/as de tres a seis años.

Calidad QIAS). Este sistema cuenta con siete áreas de calidad y 33 principios⁵⁵. Los programas de cuidado pueden recibir el subsidio estatal siempre y cuando se adhieran a los estándares de calidad establecidos por el QIAS⁵⁶. En Nueva Zelanda se ha introducido un nuevo sistema regulatorio para los programas de educación y cuidado temprano. Este nuevo sistema es aplicable para las distintas modalidades de atención, que deben alcanzar y mantener los criterios establecidos para operar con una licencia o para ser certificados.

En los Estados Unidos no existen estándares comunes a todo el país, para los servicios de atención del menor de tres años. Cada estado establece los requerimientos mínimos a los que deben ceñirse los proveedores de servicios para obtener la licencia de funcionamiento. Desde la sociedad civil *la Asociación Nacional por la Educación del Niño/a Pequeño* (NAEYC⁵⁷) es la que acredita los servicios. La NAEYC ha establecido estándares mínimos de atención⁵⁸ y la Asociación Cero a Tres, capacita al personal que trabaja con niños/as menores de tres años e influye en la política pública que afecta a los niños/as del nacimiento a tres años y sus familias⁵⁹. Los sistemas de acreditación y los estándares, al ser comunes a toda la primera infancia, tienden a garantizar servicios de calidad y cierta homogeneidad en el servicio, por lo que es más fácil garantizar continuidad y por lo tanto facilitar las transiciones.

2. La política de atención al niño/a en los países de América Latina

Cobertura

En la mayoría de los países de Latinoamérica, la atención al niño/a menor de tres años, se caracteriza por una diversidad de programas que tienen poca cobertura y que muchas veces no es posible replicarlos, ni ser asumidos por el Estado, por los altos costos que implica su funcionamiento. Esta diversidad de formas de atención responde muchas veces a las demandas de la comunidad que requiere servicios que se ajusten a sus necesidades particulares y expectativas, así como a las características geográficas, socioeconómicas y culturales de cada grupo social.

La revisión de investigaciones y de estadísticas relativas al cuidado y educación de los niños/as menores de tres años permite comprobar que en América Latina, la atención institucional de este grupo de edad, generalmente hijos de mujeres que trabajan fuera del hogar, es promovida por las empresas, ONG, organismos internacionales, asociaciones privadas, parroquias o municipios. Algunos ejemplos de proveedores de servicios son: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Colombia), el despacho de la Primera Dama (Guatemala), JUNJI e Integra (Chile), en los proyectos y programas desde el despacho de la Primera Dama (Panamá), el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, y el Ministerio de Salud, así como por otros sectores de la administración pública (Perú).

Aunque no se cuenta con información precisa sobre la cantidad de niños/as atendidos en programas para este grupo de edad, en la mayoría de países de América Latina el porcentaje de

⁵⁵ Los estándares son una guía referencial sobre lo que son prácticas apropiadas de calidad; establecen el nivel mínimo y se refieren a la infraestructura, la salud y seguridad, los programas y la administración de los mismos, así como a los profesionales que trabajan en ellos.

⁵⁶ El Consejo Nacional de Acreditación de los Centros visita los programas cada dos años y medio para verificar que estén cumpliendo con los requerimientos. Los nuevos programas deben pasar por un proceso de cinco etapas para obtener la acreditación. Extraído de página wWeb del Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales: http://www.dest.gov.au/sectors/early_childhood/programmes_funding/quality_child_care.htm

⁵⁷ La NAEYC es una asociación nacional fundada en 1926 que cuenta con 100, 000 afiliados. Es la organización más grande de los EEUU que trabaja en beneficio de los niños/as menores de ocho años.

⁵⁸ Estos estándares son cinco: (i) promoción del desarrollo y aprendizaje del niño/a (ii) construcción de relaciones en las familias y con las comunidades (iii) observación, documentación y medición (iv) aprendizaje y enseñanza y (v) conversión en profesional. Los estándares están disponible en la página Web de la NAEYC : <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/programStandards.pdf>

⁵⁹ Información sobre la organización Cero a Tres es accesible desde su página Web <http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=homepage>

atención hasta los dos años, promovidos por el gobierno, es reducido; fluctúa entre el 3 y 18 por ciento, porcentaje que dista significativamente de la cobertura tanto del ciclo siguiente de tres a seis años como de los de los otros niveles educativos. A partir de los dos años se observa un incremento significativo en la cobertura de atención, probablemente porque a esa edad, el niño/a ya ha adquirido autonomía en diversos aspectos como la alimentación y el control de esfínteres y su atención requiere menos personal y por tanto menos costos.

Las políticas de atención a los menores de tres años

Dentro de las políticas de atención a la primera infancia se observa una variedad de disposiciones y leyes de los distintos sectores que participan en la atención integral del niño/a, que incluye los aspectos de salud, alimentación y educación. Este fraccionamiento de los servicios y la falta de coordinación entre los sectores, muchas veces impide que la atención llegue a los niño/as especialmente a aquellos que viven en zonas más alejadas y de difícil acceso. En la actualidad, en algunos países se está tratando de superar este problema a través de programas sociales como, Juntos y Crecer, en Perú y Chile; Crece Contigo, en Chile; Bolsa Familiar, en Brasil; Oportunidades, en México; entre otros, atendiendo integralmente a la población más vulnerable y en riesgo.

Como parte de la legislación y funciones de los ministerios de educación, se han elaborado, leyes y reglamentaciones de educación, diseños curriculares para los programas desde el nacimiento a los tres años, así como normas para la organización y funcionamiento de los centros de cuidado o salas cuna, donde se establecen los parámetros relativos a la infraestructura, el equipamiento y los módulos de personal y material educativo; a fin de garantizar la seguridad y el confort de los niños/as. También cuentan con normas para las acciones de monitoreo y la supervisión de los programas.

Para los niños/as menores de tres años cuyas madres no trabajan fuera del hogar o que por diversas razones, no tienen acceso a este beneficio, se ofrecen programas no formales o no escolarizados cuya característica es la flexibilidad en su organización y funcionamiento con relación a los horarios, duración, contenidos, ambientes, agente educativo, entre otros. Se desarrollan en ludotecas y parques infantiles, programas dirigidos a padres de familia para fortalecer prácticas de crianza, empleando diferentes estrategias como reuniones y visitas domiciliarias. Otras estrategias son las que se realizan a través de los medios de comunicación como los spots televisivos, las cuñas radiales, las revistas, boletines y encartes periodísticos.

Estándares e indicadores de calidad

En la mayoría de los países, no se cuenta con criterios ni indicadores que permitan evaluar la calidad de los servicios. Lo que sí se ha identificado es que en muchos casos la atención está centrada más en aspectos de supervivencia: salud, nutrición y cuidados, que en aspectos fundamentales como educación y desarrollo. Es probable que ello se deba a la situación de pobreza y extrema pobreza que afecta a casi el cincuenta por ciento de la población infantil de América Latina y que se ve reflejada en los altos índices de desnutrición crónica y anemia; situación que preocupa a los gobiernos por el impacto que tienen en la salud y el aprendizaje de los niños/as. Sin embargo, hay evidencias de que este enfoque asistencial se está modificando a partir de la construcción, por parte de los países, de propuestas curriculares para este grupo de edad, así como por la incorporación del componente educativo en los programas sociales dirigidos a la primera infancia, que como hemos visto, desarrollan la mayoría de los gobiernos latinoamericanos.

Es conveniente destacar que en este grupo de edad es importante considerar las estrategias necesarias para la transición del niño/a desde su hogar al centro de cuidado, especialmente cuando el niño/a ya tiene seis meses de edad y comienza a diferenciar los rostros familiares de los que no lo son. La familia y el personal de la institución deben coordinar las

acciones a fin de evitar que en la transición surjan problemas que estresen al niño/a y afecten su desarrollo socio emocional.

Al respecto algunas investigaciones han alertado sobre el riesgo que constituye para los bebés menores de un año, la falta de interacción y de una atención cercana con sus padres por permanecer muchas horas en el centro de cuidado, muchas veces por más de ocho horas. Esta situación tendría posibles consecuencias, en el desarrollo de los niños/as más pequeños, tanto a nivel cognitivo como lingüístico; así como efectos perjudiciales a largo plazo, como la depresión, la incapacidad para concentrarse, la agresividad. En el Report Card 8 se expresa preocupación por el posible debilitamiento de la relación entre los padres y el niño/a, con impacto en la seguridad emocional y la confianza del niño/a hacia los otros que, según Erikson, se establecen en el primer año de vida⁶⁰. Además se menciona que el problema es mayor cuanto más pequeño es el niño/a y cuando más horas permanece en el centro de cuidado, especialmente por “...*los posibles efectos a largo plazo para el desarrollo psicológico y social (...) que podría asociarse a un aumento de los problemas conductuales en los niños en edad escolar*”⁶¹ Por este motivo, en algunos países, se ha reducido la jornada laboral de la madre, en el primer año de vida del niño/a.

En cambio, a partir del año o de los dos años, el ingreso a un centro de cuidado tiene un impacto positivo en el desarrollo infantil, porque permite a los niños/as beneficiarse de la interacción con otros niños/as, favoreciendo el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, sociales, emocionales y lingüísticas, y ofreciendo igualdad de oportunidades para todos.

En cuanto a las normas que miden la calidad de los programas, el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, señala que Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México cuentan con normas nacionales en ese sentido. Así mismo la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO ha elaborado el documento Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina, en el que se proponen indicadores para el seguimiento a nivel de cada país de la educación de la primera infancia. La propuesta de indicadores se realiza, según sus autores (Blanco et al., 2008, 16), para poder contar con datos que puedan ser comparados a nivel internacional. El “*modelo de análisis tiene como objetivo la construcción de indicadores relativos a la capacidad y calidad del sistema educativo para brindar una educación de calidad con igualdad de oportunidades a los niños/as del nacimiento a los seis años*”,⁶² y que contribuya a la elaboración de políticas educativas para los niños/as menores de seis años, como parte del enfoque de atención integral. Para la formulación de indicadores se han seleccionado las siguientes categorías: contexto general, contexto familiar y sistema educativo, de las que se desprenden una serie de indicadores.

3. La política de atención al niño/a en los países del Caribe

De acuerdo a Charles y Williams (2006) la política de atención del menor de tres años en los países del Caribe, ha sido liderada principalmente por el sector salud, sin desarrollar el componente educativo. Los programas de cuidado y estimulación temprana son provistos por el sector privado y no necesariamente son regulados. La atención se ha desarrollado fuera del sector gubernamental y evolucionado para hacer frente a la necesidad de las madres que trabajan, de tener un centro de cuidado donde enviar a sus hijos. Muchos de estos programas han desarrollado el aspecto de cuidado pero sin incorporar otros elementos vinculados a la salud ni a la educación.

⁶⁰ Unicef (2008). El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. *Report Card 8*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF que es conocido oficialmente como Centro Internacional para el Desarrollo del Niño se encuentra en Florencia Italia. Extraído de sitio Web: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf (Consultado 3 de agosto de 2008)

⁶¹ Fundación Bernard van Leer (2008). La educación Infantil el desafío de la calidad. Resumen del Report Card 8. *Revista Espacio para la Infancia*, 29.24. a. Extraído de <http://www.scribd.com/doc/5563861/Revista-Espacio-Para-La-Infancia-julho-2008>

⁶² Blanco, R. et al. (2008.) *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC, p.16.

Para guiar la atención en primera infancia, incluida la atención de los niños/as mayores de tres años, los países del Caribe adoptaron en 1997 un “*Plan de Acción por la Infancia 1997-2002*”. Este documento representa el marco general para guiar el desarrollo de programas y políticas en los países del Caribe, que abarca la atención del menor de tres años. En él se reconoce la importancia del desarrollo temprano y la necesidad de desarrollar programas integrales para la primera infancia⁶³. En el 2002 se adoptó un nuevo plan regional el “*Plan Regional por la Acción por los Niños/as 2002-2015*”. Este plan establece que los Estados miembros deben, entre otras prioridades, formular una estrategia regional para atender las necesidades de los niños/as desde que nacen hasta los tres años⁶⁴. Si bien el plan no hace mención explícita a las transiciones, los pasos o metas que buscan alcanzar señalan que el objetivo es desarrollar un sistema integral de atención con parámetros comunes, participación de los padres de familia, certificación, desarrollo de estándares, elementos que hemos visto son favorables a las transiciones⁶⁵. El plan fue presentado en Georgetown, Guyana en el 2008, ante los ministros de educación en el XVII Encuentro del Consejo para el Desarrollo Humano y Social (COHSOD), quienes reafirmaron su compromiso hacia una aproximación integral a la atención en primera infancia y una mayor inversión.

Los países vienen llevando a cabo importantes acciones en materia de política de primera infancia dentro del marco de las acciones de CARICOM. En el 2006 se aprobaron lineamientos regionales para el desarrollo de política, regulaciones y estándares en primera infancia, que han sido recientemente publicados por CARICOM. El objetivo de estos lineamientos es alinear y estandarizar los servicios de educación en primera infancia, establecer una metodología común y un conjunto de principios que pueden ser usados por los países para desarrollar sus políticas y sistemas de regulación de la calidad. El documento se enfoca en dos aspectos: el marco político y el marco regulatorio. El marco político clarifica la dirección hacia la que se espera se desarrolle el sector y el resultado que se espera. El documento señala los elementos que deben incluirse y los pasos para elaborar el marco político. De otro lado, el marco regulatorio abarca la legislación, los estándares, los mecanismos y provisiones para monitorear el cumplimiento de los estándares y describe los pasos para la elaboración del marco regulatorio. En la reunión de Guyana en el 2008 se estableció que para finales del 2009, los países miembros de CARICOM deberían haber adoptado una política de atención en primera infancia.

En la última reunión de los países de CARICOM en julio del 2008, se estableció que para desarrollar una estrategia regional, se llevará a cabo un taller regional sobre la política de atención de los menores de tres años en el contexto de los estudios disponibles y las experiencias. Esta estrategia estará dirigida a todos los sectores, inclusive salud y bienestar y protección social y contará con el apoyo financiero de UNICEF, CCSI, OPS, entre otras instituciones.

⁶³ Define nueve objetivos claves para transformar el conocimiento en acción: (1) un marco legislativo para coordinar la provisión de servicios y monitorear los estándares; (2) planificación social e implementación de iniciativas de una manera coordinada; (3) adecuado financiamiento; (4) acceso equitativo a programas de calidad; (5) educación y capacitación para todos los proveedores de servicios; (6) un currículo apropiado y materiales; (7) mayor involucramiento de los padres, comunidad y medios; (8) acciones coordinadas a nivel nacional y regional; y (9) una mayor investigación para informar el desarrollo del sector.

⁶⁴ Las prioridades son: (1) políticas y legislación integrales en primera infancia ; (2) desarrollo y establecimiento de marcos regulatorios, con estándares de acuerdo a los estándares de CARICOM; (3) establecimiento de mecanismos para brindar formación profesional y certificación a los maestros y los cuidadores; (4) fortalecimiento de la capacidad de los niños/as para acceder a servicios de prevención y detección temprana; (5) desarrollo de planes estratégicos para incrementar el acceso a servicios de niños/as vulnerables; (6) garantía de el acceso a una educación de calidad en los dos primeros años de la primaria; (7) una política regional que establezca como obligatorio por lo menos un año de educación preescolar antes de ingresar a la primaria.

⁶⁵ Los países buscan alcanzar y responder a los siguientes puntos: (1) formulación de políticas comprensivas; (2) establecimiento de un marco regulatorio con estándares coherentes con los estándares de CARICOM; (3) establecimiento de mecanismos para proveer de capacitación a los docentes de primera infancia y calificaciones y certificación en primera infancia; (4) una estrategia regional para incrementar el acceso especialmente para niños/as vulnerables, y para responder a las necesidades de los niño/as menores de tres años; (5) estudios sobre técnicas de trabajo con padres, políticas de comunicación y abogacía.

A nivel de países, Jamaica es el país que más ha avanzado en relación a la política de atención del menor de tres años y en general en primera infancia. Jamaica cuenta con una Comisión de Primera Infancia⁶⁶, que es una agencia del Ministerio de Educación, responsable de todos los programas de educación y cuidado⁶⁷, no sólo los del Ministerio, y tiene el rol de coordinación con las distintas instituciones y sectores vinculados a la primera infancia. Sus funciones son asesorar al gabinete a través del Ministerio de Educación en asuntos de política de primera infancia, asistir en la preparación de planes y programas, monitorearlos, evaluarlos y desarrollar estándares de calidad, entre otros.

Suriname también cuenta con una Comisión de la Primera Infancia vinculada al Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario. Sin embargo, la responsabilidad de la atención del menor de cuatro años es responsabilidad del Ministerio de Asuntos Sociales. Fue este Ministerio quien trazó el Plan por la Niñez 2002-2006, luego de haber sido adoptado el Plan por la Primera Infancia del Caribe en 1997 como una de las acciones a realizadas para alcanzar las metas trazadas en ese plan. Este plan ha sido aprobado por el gobierno, y complementado por el Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario con una nota de política, ya que como señalan algunos documentos, no era un plan integral. El Ministerio de Asuntos Sociales elaboró también una ley de centros de cuidado que todavía no ha sido aprobada. La Comisión de la Primera Infancia, establecida en 2002, es el ente encargado de coordinar la política de atención de primera infancia, y elaborar el marco regulatorio entre otras funciones.

La segunda transición

La política de atención al niño/a de tres a cinco años ⁶⁸

1. La política de atención al niño/a en los países de la OCDE

Cobertura

En los países de la OCDE la cobertura de la atención del niño/a de tres a cinco años es alta, superando en la mayoría el ochenta por ciento. Francia, Italia, y España tienen una participación del cien por ciento, seguida por Dinamarca, Suecia y Noruega. Incluso en países donde la participación del niño/a de tres a cinco años no es obligatoria, como Australia, Canadá, y los Estados Unidos, la participación es bastante alta porque la cobertura es amplia y la educación gratuita. En Canadá, el 95 por ciento de los niños/as de cinco años están matriculados en kindergarten y el cuarenta por ciento de los niños/as de cuatro años en un pre-kindergarten. En los Estados Unidos la cobertura en kindergarten para niños/as de cinco años es de casi el noventa por ciento. Los países ofrecen por lo menos dos años de educación preescolar gratuita. La duración de la jornada varía, puede ir desde tres a cinco horas hasta ocho horas diarias. Los gobiernos subsidian la educación de los niños/as de cuatro y cinco años, y los preescolares son financiados y proveídos generalmente por el Estado a través del sistema de escuelas públicas.

Legislación

En países como Portugal, España, Suecia, Noruega, Países Bajos, Italia, Irlanda, Inglaterra, Canadá y Francia la ley que norma la atención de los niños/as de tres a cinco años es la misma ley que norma la atención de la primaria. Por ejemplo, en Irlanda, la *Ley de Educación*

⁶⁶ Que se creó con la Ley de Primera Infancia (2003) y las Regulaciones de Primera Infancia (2005).

⁶⁷ Existen en el país alrededor de 2,500 instituciones que atienden a niño/as desde el nacimiento a los cinco años (escuelas de infantes, departamentos de infantes, escuelas básicas reconocidas y no reconocidas). La atención de niño/as del nacimiento a los tres años es limitada, alcanzando sólo el cuatro por ciento en 403 instituciones.

⁶⁸ En esta sección hacemos hincapié a los aspectos de la política vinculados a facilitar la transición con el nivel inmediatamente superior, el del tránsito del preescolar (tres a cinco años) a la escuela primaria, a los seis años generalmente.

(2000) regula las clases de infantes y la escuela básica estableciendo que las escuelas deben desarrollar sus propios planes y promover las asociaciones de padres. En Inglaterra, la *Ley de Educación* (2002) y la *Ley de Centros de Cuidado* (2006) norma la atención a niños/as menores de cinco años. En Canadá, la responsabilidad de la política de atención para los niños/as de cinco años la tienen las provincias y es regulada por la legislación educativa de cada una. La legislación establece requerimientos mínimos de edad, número de horas, días de instrucción y calificaciones de las maestras.

La obligatoriedad de la enseñanza se da por lo general con el inicio de la primaria, que puede ser a los cinco, seis o siete años, dependiendo del país. Si bien la legislación vigente reconoce la importancia del nivel preescolar como el primer nivel de la educación, en gran parte de los casos esta es de carácter no obligatorio. En Portugal, España, Italia, Alemania, Francia, Noruega y Dinamarca, el inicio de la primaria, y la obligatoriedad de la educación es a los seis años. En Portugal la ley define el nivel preescolar (para niños/as de tres a seis años) como el primer nivel de la educación para la vida, pero establece que la asistencia no es obligatoria. En España la educación inicial va desde el año hasta los seis y está dividida en dos ciclos,⁶⁹ pero no obligatoria. En Italia se establece que el nivel preescolar abarca desde los tres hasta los seis años y es conocido como la Escuela de la Infancia *Scuola dell'infanzia* que forma parte del sistema educativo, pero con carácter no obligatorio. En Alemania la ley establece que todos los niños/as de tres años hasta que ingresan a la escuela, tienen derecho a una plaza en un kindergarten, pero la asistencia no es obligatoria. En Francia la educación preescolar se imparte desde las escuelas maternas donde asisten los niño/as desde los dos a los cinco años y constituyen el primer ciclo del ciclo básico de aprendizaje de la primaria⁷⁰ pero la educación obligatoria recién empieza a los seis años con el curso preparatorio. En Noruega, los programas de kindergarten están dirigidos a niños/as de uno a cinco años y la educación es obligatoria desde los seis años. En Dinamarca desde agosto 2008, la educación obligatoria empieza a los seis años con la clase preescolar⁷¹.

De otro lado, en el Reino Unido, Nueva Zelanda, y los Países Bajos la obligatoriedad de la educación es desde los cinco años cuando se inicia la primaria. En el Reino Unido la atención del niño/a de tres a cinco años se conoce como el *Foundation Stage o Etapa Base* y se brinda en las escuelas o centros de educación temprana y cuidado. La primaria se inicia con la *Etapa Clave 1* que abarca la atención desde los cinco hasta los siete años. En Nueva Zelanda la mayor parte de niños/as de tres y cuatro años participan de programas de preescolar, aunque una proporción importante continúa en programas de cuidado y educación temprana y grupos de juegos, entre otros. En los Países Bajos la educación obligatoria se inicia a los cinco años también, con el inicio de la primaria. Un porcentaje importante de niños/as, sin embargo, ingresan a la escuela a los cuatro años ya que las mismas escuelas públicas ofrecen programas preescolares para niño/as de cuatro a cinco años. Finalmente en Suecia y Finlandia, por el contrario, la obligatoriedad de la educación es a los siete años con el inicio de la primaria, y existe la clase preescolar⁷² que es gratuita para niños/as de seis años.

Objetivos de la educación preescolar

Los objetivos del nivel preescolar por lo general priorizan aspectos vinculados a la preparación para la escuela o la preparación para la vida. Francia es uno de los países que prioriza la preparación para la escuela. La misión del nivel preescolar es la de aproximar a los niños/as a las herramientas del conocimiento básico (cognitivas) y prepararlo para la educación primaria enseñándoles los principios de la vida en sociedad. Específicamente tiene como objetivo iniciar a

⁶⁹ El primer ciclo de uno a tres años, y el segundo ciclo de tres a cinco años incluidos.

⁷⁰ La legislación establece que todo niño/a de tres años debe ser admitido en un programa de *école maternelle* o a la sección o clase de infantes en la escuela primaria. Esta sección se extiende a niño/as de dos años en escuelas ubicadas en ambientes socialmente en desventaja. Sin embargo la educación obligatoria es a los seis años.

⁷¹ La clase de kindergarten formaba parte de las escuelas primarias. Esta clase fue creada para facilitar la transición entre las experiencias diarias de los niños/as en el hogar o centro de cuidado y la escuela.

⁷² Estos programas preescolares se ofrecen indistintamente en las escuelas primarias o centros de educación y cuidado temprano. La clase preescolar está sujeta a las mismas regulaciones generales que los grados de primaria.

los niños/as en esta etapa fundamental de aprendizaje para que puedan empezar a leer así como evaluar e identificar a los niños/as que experimentan dificultades en el aprendizaje para facilitar la adaptación a las actividades de la escuela primaria. De otro lado, en los países nórdicos, los objetivos del preescolar están relacionados con la preparación hacia la vida, la ciudadanía, la democracia, y el desarrollo integral. En Suecia, por ejemplo, los objetivos del nivel son estimular el desarrollo del niño/a y contribuir a crear las condiciones favorables para su crecimiento y aprendizaje por medio de actividades pedagógicas grupales. En Dinamarca el objetivo es, en colaboración con los padres, facilitar la adquisición de conocimiento, habilidades, métodos de trabajo y maneras de expresarse de los alumnos contribuyendo al desarrollo integral como persona de cada alumno.

En países como Italia y Portugal se presentan ambos objetivos. En Italia se define a la primera infancia como un período formativo donde se fortalece la identidad personal, la independencia, y las competencias de desarrollo. La Escuela de la Infancia (*Scuola de ll'infanzia*) contribuye al desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social del niño/a y promueve la potencialidad de cada niño/a en establecer relaciones de autonomía, creatividad, e igualdad de oportunidades de aprendizaje. En Portugal el nivel preescolar busca promover la inclusión de niños/as de distintos grupos sociales; ayudar a las familias en el rol de educador de los niños/as; proporcionar a los niños/as oportunidades para que desarrollen su propia autonomía, contactos sociales y desarrollo intelectual, promoviendo su integración paulatina a la sociedad, y una exitosa integración a la escuela.

Cómo se abordan las transiciones

Los documentos de política de los países de la OCDE abordan de manera explícita las transiciones. En Finlandia, la resolución del gobierno relativa a la Política Nacional de Educación y Cuidado Temprano (2002) da al educador el rol de promover la transición y la continuidad del proceso educativo, mediante el trabajo con padres de familia y en cooperación con las distintas instituciones que trabajan con niños/as. Igualmente defiende políticas de aprendizaje en el idioma materno, y el derecho a la propia cultura que favorecen y ayudan al niño/a en la transición al nuevo ambiente. El documento enfatiza la importancia de formar alianzas con los padres, en una mutua y comprometida interacción en pro del cuidado y educación del niño/a mediante dos estrategias: el diseño del contenido curricular local (del programa) con la participación y colaboración de los padres y el desarrollo de un plan individual para su hijo al inicio del año.

Los documentos de política plantean explícitamente una serie de estrategias para facilitar las transiciones. En el Reino Unido, por ejemplo, el *Plan por la Niñez* propone: (i) revisar ambos currículos FS y KS1 para garantizar una transición exitosa de un nivel al otro; (ii) establecer alianzas entre quienes trabajan en *Primeros Años* y las maestras de KS1; y (iii) un trabajo a partir de los perfiles de los niños/as, que se realizan al finalizar la etapa anterior a la primaria y con base en los cuales se determina el nivel y el tipo de apoyo que necesitará el niño/a al pasar al siguiente nivel (KS1)⁷³. Se realizaron una serie de estudios que identificaron retos que todavía se presentan al transitar al primer grado. Como resultado se adoptaron estrategias de: inducción a los niños/as sobre el primer grado de primaria, continuidad de la práctica entre el preescolar y el primer grado, y la comunicación entre el personal, los padres y los niños/as. En Nueva Zelanda el plan estratégico "*Senderos para el Futuro*" menciona la necesidad de promover la coherencia de la educación desde el nacimiento hasta los ocho años para facilitar la transición a la escuela mediante: un mejor entendimiento entre las maestras de preescolar y de primaria, el currículo, las aproximaciones pedagógicas, y la distribución de información sobre transiciones efectivas, entre otras acciones.

Suecia, Finlandia y Dinamarca cuentan con *la clase preescolar integrada a la escuela primaria* que sigue lineamientos curriculares del nivel preescolar pero dentro de la infraestructura

⁷³ Woodhead & Moss (2007) dice que si bien ha habido una integración de servicios, la terminología no ha sido cambiada, y por lo tanto, el cambio no es del todo palpable, cuando se mantiene la terminología de centro de cuidado.

de la escuela primaria. En Suecia, desde 1998 se dispuso la separación física de los niño/as de seis años del nivel preescolar (uno a cinco años) y su integración bajo la modalidad de clase de preescolar, ubicados en las escuelas primarias. En el discurso que acompañó la promulgación de la ley, el Primer Ministro de la república enfatizó que el objetivo no era la *primarización* de la sección preescolar, sino por el contrario, que los tres primeros grados de la primaria se vean influidos por la concepción del trabajo en la sección de preescolar o del nivel preescolar. La sección preescolar fue pensada como el puente entre el preescolar y la escuela básica, para permitirles a los niños/as acostumbrarse a la escuela primaria.

En Alemania la política del nivel preescolar plantea dos estrategias para promover sin mayores dificultades, una transición del nivel preescolar a la primaria. Una de estas consiste en matricular en un *Vorklassen*, el equivalente a una clase de preescolar en las escuelas de primaria, a los niños/as que han alcanzado la edad cronológica pero no la madurez necesaria para empezar la escuela primaria. El objetivo que se busca es el de nivelar a los niños/as, y las autoridades escolares están autorizadas por ley para pedir que un niño/a asista al *Vorklassen*. La otra estrategia es la de implementar una clase preescolar para niños/as de cinco años que no han alcanzado la edad obligatoria, pero cuyos padres quisieran que los ayuden con la preparación para la primaria. Ambos programas son responsabilidad del sector educación. En los Países Bajos una política para favorecer la transición a la escuela primaria es que durante los dos meses antes de cumplir cuatro años, los niños/as pueden ir a la escuela hasta por cinco días.

En los EEUU el gobierno de Bush puso especial énfasis en la preparación para la lectura y escritura por medio de la Ley *Ningún Niño/a Atrás* (2001) que tiene como visión lograr que los niños/as en el tercer grado sepan leer⁷⁴. Sin embargo, en documentos de políticas anteriores, el concepto de preparación para la escuela era entendido más ampliamente, no sólo como la preparación en competencias específicas para la escuela, sino en la preparación integral y la preparación de las escuelas para recibir a los niños/as⁷⁵. El sector académico y no gubernamental trabajó activamente el tema de las transiciones; por ejemplo el *Centro Nacional para Preescolar* de la Universidad de North Carolina, desarrolló un marco referencial para dar pautas a los estados sobre cómo deben ser los servicios de preescolar. En ese marco referencial se habla ya de las transiciones al kindergarten y a primaria, y recomienda estrategias a los preescolares como: mantener abierta la comunicación con los padres para informarlos del proceso educativo de sus hijos y facilitar reuniones entre el personal de pre-kindergarten y kindergarten para coordinar el currículo.

Recientemente, el reporte de EPERC (2008) *La calidad cuenta* se evaluó el desempeño de los estados en promover la calidad de la educación en seis áreas de la política educativa, una

⁷⁴Los niños/as deben ingresar al kindergarten con las habilidades de lenguaje, cognitivas y de pre-lectura necesarias (lenguaje oral, conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto y conocimiento de la escritura). Dentro del marco de esta regulación se han implementado programas como *La Lectura Temprana Primero* -*Early Reading first*- y *Buen Comienzo/Crece Sano Iniciativa de Aprendizaje Temprano* -*Good Start/Grow Smart-Early learning Initiative* Extraído de:

<http://www.ed.gov/programs/earlyreading/index.html>

⁷⁵ Sin embargo, en un documento elaborado en 1997 por el Panel de Metas Nacionales de la Educación (la National Education Goal Panels (1998), el primer objetivo para el 2000 era “Listos para Aprender” entendido principalmente desde el desarrollo cognitivo y listo para aprender en la escuela, pero también en el sentido más amplio (como lo explican los especialistas que elaboraron un documento de acompañamiento a los NEGP el “ready Schools”) que incluye salud y desarrollo físico, desarrollo socio emocional, enfoques de aprendizaje y comunicación, conocimiento general y cognición). El reporte “Ready schools” enfatiza la preparación de las escuelas para estar listas para recibir a los niños/as. Se proponen una serie de recomendaciones para políticas de transición. Hacen referencia a diez atributos centrales de una escuela primaria lista para recibir a los niños/as que son: (1) facilitan la transición de la casa a la escuela, (2) buscan la continuidad entre el cuidado temprano y los programas de DIT y la primaria, (3) ayudan al que aprende hacer significado del mundo excitante y complejo que los rodea, (4) están comprometidos a que cada uno de los niños/a tenía éxito, (5) están comprometidos a que cada una de las maestras y adultos que interactúan con los niños/as durante la jornada escolar tengan éxito, (6) introducen o expanden aproximaciones que han sido demostradas favorecen el logro, (7) son organizaciones de aprendizaje que modifican sus prácticas si estas no han demostrado algún beneficio para el niño/a (8) atienden a niños/as en comunidades, (9) son responsables de los resultados, y (10) tiene un fuerte liderazgo.

de ellas sobre las transiciones que se midió utilizando los siguientes indicadores: (i) que cuenten con estándares de aprendizaje temprano alineados con los estándares desde kindergarten hasta el duodécimo grado; (ii) defina formalmente el término preparación para la escuela, (iii) se evalúe la preparación de los alumnos al entrar a la escuela; (iv) existan programas para niños/as que se consideran no están preparados para la escuela. El documento concluye que el progreso en los estados es diverso, ya que muchos han adoptado iniciativas para abordar el tema de transiciones, mientras que en otros todavía no se ha hecho.

En Australia se vienen realizando esfuerzos por desarrollar una política de atención en la primera infancia más integrada que facilite las transiciones. El Ministerio de Educación, Trabajo y Relaciones de Trabajo, ha priorizado la universalización de la atención a niños/as de cinco años como una estrategia central de la política de atención en primera infancia. Otro esfuerzo es la elaboración de un marco referencial para el aprendizaje temprano en los primeros años, vinculado a los estándares de calidad, para integrar lo que antes era competencia del Ministerio de la Familia sobre los centros de cuidado y educación. La oficina de Educación Temprana y Cuidado del Ministerio subraya que un énfasis de sus actividades será conectar primera infancia con la escuela primaria. De igual manera, el Consejo de Gobiernos Australianos (COAG) refiere en un comunicado la importancia de brindar a los niños/as el mejor comienzo en la vida por lo que revisan avances de importantes reformas que contribuirán a ese fin.

Algunos países también han abordado la problemática de las *transiciones horizontales*, es decir, aquellas que realizan cada día los niños/as al finalizar la jornada en un programa preescolar y acceder a un centro de cuidado. Estas transiciones también son importantes de considerar, ya que en muchos países los programas preescolares no abarcan toda la jornada laboral de los padres, y los niños/as deben asistir a otros centros de cuidado por las tardes. Suecia es uno de los países que ofrece en las instalaciones de las escuelas primarias actividades de cuidado fuera del horario preescolar. En Francia, las municipalidades complementan los servicios de *les écoles maternelles* proporcionando almuerzo y cuidados antes y después del horario escolar para apoyar a los padres que trabajan. En Alemania se señala en la ley que es necesario desarrollar y fortalecer la relación entre educación, cuidado y supervisión para responder a las necesidades de los padres que trabajan.

Cuadro 6. Legislación sobre la atención de niños/as menores y mayores de tres años en un grupo de países de la OCDE

País	Disposición legal o normativa	Contenido
Dinamarca	Ley de Escuela (2007)	Desde agosto 2008 el último año de preescolar es obligatorio (grado 0). La ley establece que la educación es una responsabilidad de las municipalidades. Señala que las escuelas <i>en cooperación con los padres</i> , deben ayudar a los niños/as a adquirir conocimiento, habilidades y formas de expresar que contribuyan a su desarrollo integral.
	Ley de Cuidado del Niño/a (2007)	Señala las regulaciones legales de los centros de cuidado (seis meses a tres años) y kindergarten (tres a cinco años). El objetivo de ambos servicios es la creación, <i>en cooperación con los padres</i> , del marco que favorece el desarrollo, bienestar e independencia del niño/a. Las municipalidades establecen las metas y el marco de trabajo y es responsabilidad de las mismas de brindar estos servicios.
Finlandia	Ley de sobre Centros de Cuidado (1973)	Conviene que es responsabilidad de la municipalidad garantizar el acceso a servicios de educación y cuidado temprano y que los niños/as antes de la edad del ingreso a

	<p>Ley sobre el Cuidado de Niño/as en el Hogar y Centros de Cuidado Privados (1996)</p> <p>Resolución del Gobierno Concerniente a la Definición Nacional de Política en Educación y Cuidado Temprano (2002)</p> <p>Ley Básica de Educación (1998)</p>	<p>la educación obligatoria tienen derecho a participar de los mismos. Da al educador el rol de promover la transición y continuidad del proceso de educación, mediante el trabajo con los padres de familia y con las distintas instituciones que trabajan con niños/as familia.</p> <p>El preescolar para niños/as de seis años es gratuito y voluntario. Sus objetivos son: promover el bienestar personal; reforzar conductas pro-sociales; y construir gradualmente la autonomía. Esta resolución aborda directamente aspectos de las transiciones.</p> <p>Norma sobre el año obligatorio de educación preescolar</p>
Francia	<p>Ley Marco de Educación (1989)</p> <p>El Acuerdo Protocolar relacionado al niño/a pequeño (1990)</p> <p>Ley Marco y de Programa sobre el Futuro de las Escuelas (2005)</p>	<p>Establece que todo niño/a al cumplir los tres años debe ser admitido en un programa de <i>école maternelle</i> (escuela maternal). Velar por los niños/as de dos años es una prioridad en escuelas ubicadas en ambientes socialmente en desventaja. La educación obligatoria primaria empieza a los seis años con el grado preparatorio.</p> <p>Firmado por los diversos ministerios es el marco de atención a los niños/as desde el nacimiento a los seis años. Manifiesta la intención de garantizar una acción educativa continua, la complementariedad de las acciones de los distintos ministerios, y promover la participación activa de los padres para implementarla.</p> <p>Establece como misión del nivel preescolar, aproximar a los niños/as a las herramientas del conocimiento básico (cognitivas) y prepararlos para la educación primaria enseñando los principios de la vida en sociedad.</p>
Alemania	<p>Ley de Bienestar del Niño/a y el Joven (1990) y las modificaciones posteriores</p> <p>Ley de Expansión de los Centros de Cuidado (2004)</p> <p>Leyes de Educación de los Territorios</p>	<p>La primera infancia abarca el período desde los meses de nacido hasta los seis años. La ley señala que es derecho de todos los niños/as de tres años el tener una plaza asegurada en kindergarten.</p> <p>Plantea la necesidad de ampliar los horarios de atención de los programas de cuidado para niños/as menores de tres años al 2020 para responder a las necesidades de los padres, garantizando la calidad y el desarrollo de contenidos pedagógicos e instrumentos de evaluación. Igualmente establece que se mejoren los requerimientos mínimos de calificación de quienes trabajan en los programas de cuidado diario.</p> <p>Establecen que la educación de los niños/as desde los seis años cumplidos en adelante, es obligatoria. Existe <i>colaboración entre los centros de cuidado y las escuelas primarias para flexibilizar el inicio del niño/a en el primer</i></p>

		<i>grado</i> , pudiéndose dar en el transcurso del año después de iniciadas las clases e independiente de que el niño/a haya o no cumplido la edad necesario.
Italia	Decreto Legislativo No 59 (2004) Decreto Ministerial (1991) Decreto Legislativo No59 (2004)	Plantea la reforma de la escuela de la infancia (tres años no obligatorios para niños/as de tres a seis años). Este decreto introduce los indicadores nacionales como una de las reformas; señala que la escuela de la infancia contribuye al desarrollo integral del niño/a; implementa el perfil educativo del niño/a mediante sus métodos pedagógicos; lo que da continuidad a la experiencia educativa del niño/a a través de los distintos servicios. La educación primaria se inicia a los seis años con el primer grado. Este grado está vinculado a la escuela de la infancia ⁷⁶
Países Bajos	Ley del Cuidado del Niño/a (2005) Ley de Educación Primaria (1981) Ley de Educación Primaria (1998)	Regula la calidad y formas de financiamiento de los centros de cuidado (para niño/as menores de cuatro años y para niños/as de cuatro a doce años que están en la primaria). Las municipalidades son quienes deben regular la calidad de los programas y subsidiar los costos para padres que trabajan e inmigrantes, entre otros. Esta acta determina una serie de requerimientos mínimos de calidad como los comités de padres que los proveedores deben establecer. Establece que la educación primaria está dirigida a niños/as de cuatro a doce años Regula la prestación de servicios educativos para niños/as desde los cuatro años, denominándose “Junior years” los grados uno a cuatro (niño/a de cuatro a ocho años), y “seniors”. Los grados cinco a ocho (de nueve a doce años). Las escuelas deben enfocarse en el desarrollo cognitivo, emocional y físico, y se busca dar atención individual a niños/as con necesidades especiales
Noruega	Ley de Kindergarten (2005) Ley de Educación (1998)	La ley regula los programas de kindergarten dirigidos a niños/as menores de seis años. Establece los requerimientos y reglas para todas las instituciones preescolares incluyendo los de calificación del personal, quienes deben ser maestros de preescolar calificados. La ley regula la autorización, operación y supervisión de los kindergarten, correspondiendo a las municipalidades el garantizar que los kindergarten cumplan con los objetivos nacionales. Los kindergarten tienen un doble propósito: contribuyen a la educación de los niño/as en edad preescolar y proporcionan cuidado durante las horas de trabajo de los padres. Norma sobre educación básica. Establece que se debe promover formas de cooperación y comunicación entre la escuela y el hogar, los padres y los maestros y alumnos, entre otros aspectos.
Portugal	Ley Marco de	Define el nivel preescolar (tres a cinco años) como el

⁷⁶ En el documento de Eurydice no se explicita de qué manera se da esa vinculación.

	Educación Preescolar (Ley No. 5 (1997))	primer nivel de la educación para la vida y el rol principal en la educación que tienen los padres, a quienes el Estado apoya. Plantea como objetivos de nivel preescolar, promover la inclusión de niños/as de distintos grupos sociales; ayudar a las familias en rol de educar a sus hijos; proporcionar oportunidades para que los niños/as se desarrollen (autonomía, redes sociales, intelectual); promover integración paulatina a la sociedad; y prepararlos para una experiencia exitosa en la escuela. Con base en esta ley se promulgaron decretos que establecen las bases para la expansión de una red de programas preescolares y los mecanismos de financiamiento.
España	Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006 Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985 Real Decreto 806/2006	La educación infantil es la primera etapa del sistema educativo. La LOE declara el carácter educativo del primer ciclo (nacimiento a tres años de edad) y del segundo (tres a seis años) de educación infantil, dando con ello una unidad integral al proceso educativo de niños/as y niñas entre nacimiento y seis años de edad. Determina que para asegurar la transición entre los niveles de educación inicial y primaria será necesario llegar a criterios de actuación conjunta mediante una coordinación permanente. Establece el calendario de aplicación de la ordenación de las enseñanzas reguladas por la LOE y dispone que las enseñanzas correspondientes al primer y segundo ciclo de la educación infantil establecidas por esta Ley, se implantarán en el año académico 2008/09.
Suecia	Ley de Educación (1985)	Regula las actividades de los preescolares, de la clase preescolar y primaria, visto como un paso hacia la integración. Establece que deben estimular el desarrollo del niño/a y contribuir a crear las condiciones favorables para su crecimiento y aprendizaje por medio de actividades pedagógicas grupales. Dispone la separación física de los programas para niños/as de seis años y su incorporación a la escuela primaria bajo la modalidad de clase preescolar. El acceso al preescolar para niño/as de cuatro y cinco años es universal.
Irlanda	Ley de Educación (1998); Ley de Educación (2000) Marco Nacional de Calidad de la Educación y Cuidado Temprano (2006) Documento del Gobierno	La educación primaria es obligatoria desde los seis años, sin embargo un porcentaje alto de niños/as de cuatro y cinco años están matriculados en la secciones de infantes de la escuela primaria. La Ley regula las clases de infantes y la escuela básica estableciendo que las escuelas deben desarrollar sus propios planes y promover las asociaciones de padres. Elaborado por el Centro de Educación Temprana y Desarrollo (CECDE) establece una serie de principios para garantizar la calidad de la experiencia en educación temprana en los distintos tipos de programas de cuidado y educación. Proporciona estándares nacionales para la calidad de programas en DIT, la evaluación y medición de la calidad y apoyo a quienes brindan los servicios Establece la política del Estado para la primera infancia como una estrategia comprensiva para elevar y mantener

	‘Preparados para Aprender’ (1999)	los estándares con respecto a competencias profesionales, currículo y metodologías. Abarca todo el período, incluido las secciones de infantes de las escuelas primarias. El foco está en la calidad y como asegurar estrategias para brindar servicios de calidad. <i>Tiene también una sección sobre la importancia y estrategias de trabajo con los padres.</i> El objetivo es apoyar el desarrollo y logro académico de los niños/as mediante programas de educación temprana de calidad con un foco particular en los niños/as en condiciones de pobreza y con necesidades especiales.
Inglaterra	El Plan por los Niños (2007)	Publicado por el Ministerio de Niños, Escuela y Familia, contiene los lineamientos para la política de atención de la primera infancia en los próximos diez años. Hace alusión a estándares de servicio y los logros de desarrollo y aprendizaje que se espera alcancen los niños/as al finalizar el período de la primera infancia que están organizados en cinco dimensiones: estar sano, permanecer seguro, disfrutar, lograr realizar una contribución positiva y bienestar económico. El plan hace referencia a aspectos vinculados con la transición como asegurar que el tránsito de los centros de cuidado a la escuela primaria (de un ambiente de aprendizaje basado en el juego a un ambiente de educación) se realice sin contratiempos facilitado por un currículo coordinado. Propone revisar los currículos de los niveles preescolar y primaria, fomentando una serie de estrategias como: establecer alianzas entre quienes trabajan en Early Years (EY) y el nivel uno de la educación básica, el trabajo con base en perfiles al finalizar el nivel de EY, y la determinación del tipo de apoyo que necesitará el niño/a en la primaria, con base en ese perfil. Los elementos claves del plan incluyen: garantizar que las escuelas sean los centros de la comunidad; renovar el currículo de la primaria para facilitar la transición del preescolar a la primaria; fortalecer las matemáticas e inglés y permitir mayor flexibilidad en el horario escolar; establecer lazos más efectivos entre las escuelas, los centros de salud y otros servicios; y apoyar a los padres para que tengan un rol más activo en la educación de sus hijos.
	Ley de Cuidado del Niño/a (2006)	Promueve una reforma y simplificación del marco normativo de los programas para niños/as menores de cinco años. La Ley de Cuidado del Niño/a simplifica y regula la política de atención de primera infancia, unificando los servicios de cuidado y educación bajo la unidad <i>Sure Start</i> , dentro del nuevo Departamento de Niños/as, Escuela y Familia. Reforma y simplifica los procesos de regulación e inspección de programas para la primera infancia bajo la responsabilidad de la oficina de <i>Ofsted Childcare Register</i> . Establece que las autoridades locales deben mejorar los cinco resultados señalados por <i>Every Child Matters</i> y reducir la inequidad en los logros garantizando mejor y mayor acceso a los servicios a través de la red de centros de <i>Sure Start</i> . Introduce el <i>Early Years Foundation Stage</i> (EYFS) como el nuevo marco

	<p>Todo Niño/a Importa (2003, 2004)</p> <p>Ley de Educación (2002)</p>	<p>referencial para los primeros años.</p> <p>Constituye el marco referencial de políticas desde el nacimiento hasta los nueve años. El documento está organizado con base en resultados que se espera alcancen los niños/as en cinco dimensiones: estar sano, permanecer seguro, disfrutar, y lograr, realizar una contribución positiva, y bienestar económico. Plantea los lineamientos generales para la integración de los centros de cuidado y de educación bajo el sector educación. Este documento fue la base de la Ley de Cuidado del Niño/a.</p> <p>Enfatiza la división de la educación básica en etapas claves. Incorpora el nivel básico (foundation stage) dentro del currículo nacional de Inglaterra. El nivel básico empieza a los tres años y continúa hasta el final del año escolar en que el niño/a cumple cinco años. Este nivel es atendido a través de nidos, en escuelas o centros o en programas privados. Muchos de los niño/as pasan el último año del nivel base en las clases de recepción de la escuela primaria.</p>
Australia	<p>Comunicado del Consejo de Gobiernos Australianos-COAG- (marzo 2008)</p> <p>Marco Nacional para la Calidad de la Educación y Cuidado Temprano (2007-2009)</p>	<p>Este comunicado del COAG señala que se elaborará y pondrá a discusión una estrategia amplia sobre la primera infancia. Acuerda realizar una serie de reformas substanciales en las áreas de educación y primera infancia para mejorar el capital humano australiano, estableciendo una serie de aspiraciones, logros, medidas de progreso, y lineamientos de políticas.</p> <p>Es un documento en proceso de elaboración que ha sido puesto a consulta. La versión de julio del 2009 incluye un marco de estándares nacionales de calidad, un marco referencial sobre aprendizaje que estará vinculado a los estándares. Normará y establecerá criterios de calidad mínimos en atención⁷⁷.</p>
Canadá	<p>Marco Multilateral en Aprendizaje Temprano y Cuidado del Niño/a (2003)</p> <p>Ley de Educación (de cada provincia)</p>	<p>Este documento reconoce la importancia de los primeros años en el desarrollo y bienestar futuro. Reitera el compromiso del Estado de trabajar en el fortalecimiento de los programas de educación y cuidado temprano como una de las cuatro áreas de la política de atención al niño/a (las otras son embarazo saludable, educación de padres y fortalecimiento de la comunidad). El documento aún a esfuerzos con el fin de promover el desarrollo infantil temprano y apoyar a los padres en la participación laboral, ampliar la cobertura de los programas y la accesibilidad de los niños/as menores de seis años.</p> <p>La política de atención para los niños/as de cinco años es responsabilidad de las provincias o territorios y está regulada por las Actas de Educación de las provincias. En algunos casos la provincia también regula la atención de los niño/as de tres a cuatro años.</p>
Nueva	Senderos al Futuro –	Este plan estratégico a diez años delinea las estrategias y

⁷⁷ El documento va a proponer estándares de calidad más estrictos, un sistema de calificación de A a E, y propuestas para la reforma del personal que trabaja en el nivel.

Zelanda	Una Estrategia a Diez años para la Educación Temprana. (2002)	objetivos para la primera infancia. El documento se centra en tres estrategias: mejorar el acceso, mejorar la calidad y fortalecer el trabajo colaborativo. Esta última estrategia implica promover la coherencia en la educación desde el nacimiento hasta los ocho años para facilitar la transición de este nivel a la escuela primaria, mediante un mejor entendimiento entre las maestras de primaria y preescolar sobre el currículo y las aproximaciones pedagógicas, y la distribución de información sobre transiciones efectivas, entre otras. Otra política que promueve es la de evaluar mejor cuándo y cómo incorporar el inglés en la enseñanza en niño/as cuya lengua materna es otra.
EE.UU.	Ley Ningún Niño/a Atrás (2001) Head Start Act	Esta legislación se centra en la preparación para la escuela y establece estándares de aprendizaje mínimos que los niños/as deben alcanzar antes de ingresar al kindergarten (específicamente en relación a la lectura y matemática). Alinea estos estándares con los de la escuela primaria que van del kindergarten al duodécimo grado. Tiene como visión lograr que los niños/as del tercer grado sepan leer al nivel esperado para ese grado. Esta acta que es específica para el programa Head Start (HS) establece las normas vinculadas al programa HS, su funcionamiento, financiamiento, monitoreo y evaluación, etc. El acta tiene una sección específicamente dedicada a la transición y articulación con la educación desde el kindergarten hasta el duodécimo grado. Establece que se deben: tomar las acciones necesarias para coordinar con las agencias educativas locales donde irán los niños/as de HS; desarrollar procedimientos sistemáticos para transferir los record académicos; mantener comunicación constante para facilitar coordinación y la continuidad en el currículo; participar de actividades de capacitación conjuntas con personal de las escuelas primarias; establecer políticas de transición y procedimientos para niños/as que van a la escuela; desarrollar programas dirigidos a los padres y promover su participación en las actividades de HS; vincular servicios de HS con otros servicios; y ayudar a los padres a entender la importancia de participar de la educación de sus hijos y enseñarles estrategias para que se involucren, entre otros.

Fuentes: Eurydice The Database on Education Systems in Europe. Extraído en agosto-septiembre, 2008, de <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation>

2. La política de atención al niño/a en los países de América Latina

Cobertura

En Latinoamérica los gobiernos y las instituciones privadas brindan un amplio abanico de oportunidades educativas para los niños/as de tres a ocho años, tratando de responder a las diversas situaciones sociales, culturales y geográficas en las que viven los niños/as y sus familias. Aunque la edad de la obligatoriedad difiere de un país a otro, en todos se desarrollan programas para los diferentes grupos de edad como los que se mencionan en el siguiente cuadro.

Conviene resaltar que a pesar de la obligatoriedad, en la región, el promedio de escolarización de los niños/as de tres, cuatro y cinco años de edad, es del 62 por ciento, aunque el porcentaje es generalmente mayor para los de cinco años que para los de tres y cuatro años. Estos resultados contrastan con los de países como España y Francia donde a pesar de no ser obligatoria, la escolarización de la población infantil llega al noventa por ciento o más. Lo que demuestra que no es la legislación lo que limita el acceso al nivel preescolar, sino otros factores.

Entre los factores de mayor incidencia están, la inexistencia de servicios educativos en algunas localidades rurales, la falta de información de los padres sobre la importancia de la educación en la primera infancia, el costo para las familias pobres de enviar al niño/a a la escuela, la distancia y/o el difícil acceso desde el hogar al centro o programa especialmente en las zonas rurales. Otro impedimento frecuente en la zona rural y urbano marginal es que los niños/as deben ayudar en las tareas del hogar o del campo, como contribución a la economía familiar, por este motivo en algunos los programas sociales se otorga a los padres una bonificación para que envíen a sus hijos al colegio y a los servicios de salud (Brasil, México, Perú).

Cuadro 7. La atención a la primera infancia en América Latina

Edad	Atención y educación en centros o programas educativos a cargo del Estado o de instituciones privadas de la sociedad civil o de organismos internacionales	Programas para niños/as a través de sus padres o de la familia
8 7	Educación primaria, primero y segundo grado prioritariamente escolarizados	Directos: mediante reuniones de padres, visitas domiciliarias, control de la salud, otros.
6 5	Programas escolarizados para niños/as de tres a seis años en centros educativos	
4 3	Programas no escolarizados para niño/as de tres a seis años a través de diferentes estrategias que responden a las características y necesidades de los niños/as, de su familia y del contexto.	Indirectos: a través de los medios de comunicación: radio, TV, prensa, Otros.

Fuente: Elaboración propia en función de la información revisada.

En sus planes de desarrollo y de educación los países plantean estrategias orientadas a incrementar la cobertura con calidad y equidad para los niños/as de cuatro y cinco años, priorizando la población de las zonas rurales y las urbano marginales, por el impacto positivo que el cuidado y educación que se brinda en estos programas, tiene en la población infantil desfavorecida. De esta manera se busca que todos los niños/as desarrollen sus potencialidades y logren las competencias necesarias para una transición satisfactoria entre los dos niveles, disminuyendo las tasas de fracaso y repitencia en los primeros grados de primaria.

Legislación

Según los documentos normativos en la mayoría de los países es obligatorio asistir de uno a dos años a un centro o programa de educación preescolar, a partir de los cuatro o cinco años de edad, aunque muchas veces la escolarización de los niños/as empieza desde los tres años y aún antes, sin ser obligatorio. En el Informe de seguimiento de UNESCO 2007, se indica que en el Perú la obligatoriedad comienza a los tres años, en Costa Rica, El Salvador, Panamá, México y Venezuela a los cuatro años y en Argentina, Colombia, República Dominicana, Paraguay, Nicaragua y Uruguay a los cinco años. Sin embargo, la obligatoriedad no impide que aunque no hayan cursado uno o dos años de educación preescolar, los niños/as puedan matricularse en el primer grado, en una institución educativa o en un programa no formal o no escolarizado.

La educación primaria en cambio es obligatoria y gratuita en todos los países y la edad establecida para el ingreso es a los seis ó siete años de edad. Según el Informe de seguimiento de UNESCO (2007) en América Latina, la tasa promedio de escolarización en educación primaria fluctuó entre el 90- 95 por ciento. Sin embargo, al revisar las estadísticas se encuentra que entre los matriculados en el primer grado hay niños/as de cinco y de más de siete años. En el caso de los niños/as de cinco años esta situación se debe, muchas veces, a la presión de los padres que aseguran que su niño/a “está maduro para el primer grado” o que por cumplir los seis años a medio año “perdería un año de escolaridad”. Con los que tienen más de siete años se ha comprobado que la causa es que han sido desaprobados y deben repetir el año o que sus padres no lo han enviado a la escuela por algunas de las razones mencionadas anteriormente. Para evitar la repitencia en el primer grado, muchos países han establecido la promoción automática de primero a segundo grado, trasladando el problema al segundo ó tercer grado.

En Latinoamérica la atención y educación de los niños/as de tres, cuatro y cinco años, igual que en el caso de los menores de tres años, se realiza a través de programas formales o escolarizados y de programas no formales o no escolarizados. Los programas formales o escolarizados, pueden ser financiados o subvencionados por el Estado, o financiados por la gestión privada. Los centros estatales, brindan educación gratuita en jornadas diarias de cuatro a cinco horas, aunque en algunos casos el horario se extiende a ocho horas, para atender a los hijos cuyos padres trabajan fuera del hogar.

Los centros de educación preescolar cuentan con las instalaciones requeridas para la atención y educación de los niños/as, con mobiliario y material educativo que responden a la normatividad establecida en los reglamentos y guías para la organización y funcionamiento de los centros. Las aulas están a cargo de un docente con título pedagógico, generalmente con especialidad en educación preescolar. La relación docente-niño/as es de un docente por cada 25 a 30 niños/as, dependiendo de la demanda.

Los niños/as de seis y siete años concurren a la escuela primaria, que al igual que las aulas de preescolar, tienen que organizarse de acuerdo con lo establecido en la normatividad. En la zona rural generalmente las aulas son multigrado o multiedad. En las aulas multigrado la atención de los niños/as de distintas edades y grados se encuentran a cargo de un docente que debe trabajar por grupos diferenciados, situación que a veces impide una atención personalizada, especialmente en los primeros grados de primaria que es cuando el niño/a necesita más apoyo.

Los programas no formales o no escolarizados, son alternativos a los centros educativos, y se caracterizan por su flexibilidad en cuanto a los ambientes, agente educativo, horarios, frecuencia, metodología, material educativo y currículo. El agente educativo puede ser una madre de familia o un promotor/a comunitario quienes son capacitados, por un docente con título pedagógico del nivel preescolar. El promotor educativo pertenece a la comunidad y comparte con el niño/a y la familia patrones culturales, pautas de crianza y la lengua materna que permite una educación más contextualizada. Estos programas están ubicados preferentemente en la zona rural y en la zona urbano-marginal, y desempeñan un rol importante en la atención de la primera infancia con participación de los padres de familia y la comunidad.

Una limitación reside en que muchas veces no cuentan con los recursos necesarios en cuanto a infraestructura, equipamiento y dotación de materiales educativos, ya que generalmente son los padres de familia y la comunidad los que atienden estos requerimientos. Muchas veces además, es difícil para el promotor o técnico de los programas no formales coordinar con el docente de primer grado, el ingreso del niño/a a la escuela. En este caso debe ser el docente encargado de la capacitación y supervisión de los agentes educativos, junto con los padres de familia, los llamados a realizar el acompañamiento del niño/a en el proceso de transición: visitando la escuela con los niños/as, dialogando con el docente, e identificando los conocimientos previos que debe tener el niño/a para abordar con éxito las exigencias de la escuela.

A la par de la gestión estatal, la privada ha crecido significativamente, en especial en las zonas urbanas de clase media y alta, en las que los padres son más conscientes de la importancia de la educación preescolar para favorecer la transición a la escuela y tienen además la preocupación de que sus hijos estén preparados para aprobar el examen de ingreso al primer grado de un centro educativo privado. Según una clasificación sobre la proporción de educación privada de los países -sobre los que se tiene información-, realizada por la UNESCO; dicha proporción es baja (entre 0 y 32 por ciento) en México, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, Venezuela, Uruguay, El Salvador, Guatemala, Perú, Honduras, Bolivia y Paraguay; y media (entre 33 y 66 por ciento) en y Colombia, República Dominicana, Chile y Ecuador.

Es responsabilidad del sector educación y los organismos intermedios normar sobre la organización y funcionamiento de los diferentes niveles educativos. En ese sentido los reglamentos, guías y otros documentos plantean los requisitos mínimos para asegurar la comodidad y bienestar de los niños/as, así como la calidad de los servicios. Sin embargo, por efecto de la descentralización, en algunos países (Argentina, Brasil, Chile, México, el sector comparte con los gobiernos regionales, los municipios o gobiernos locales, algunas acciones como el monitoreo y el seguimiento de los programas. Estas instancias administrativas tienen también que adecuar las normas de infraestructura, equipamiento, personal y calendario y horarios de funcionamiento, para todos los niveles educativos, teniendo en cuenta las características geográficas, socioeconómicas y culturales del entorno.

Objetivos de la educación de los niño/as de tres a cinco o seis años

La mayoría de los países considera como primer y principal objetivo de la educación preescolar la atención integral del niño/a, en sus dimensiones, biológica, social, emocional o afectiva y cognitiva. La atención integral también requiere atender otros aspectos que no dependen del sector educación, como el relativo a salud (control de crecimiento y desarrollo y vacunación), y alimentación complementaria; con prioridad para los niños/as que se encuentran en riesgo por la situación socioeconómica de la familia y también para los que asisten a centros con jornada completa (seis a ocho horas). Para ello es necesaria la coordinación con los sectores responsables de estos servicios, a fin de garantizar la adecuada focalización y distribución.

Otro objetivo común a la generalidad de los países es la preparación para el ingreso a la educación primaria o para la transición de un nivel a otro que, implícita o explícitamente está presente en los programas dirigidos a los niños/as de cinco años. Tal es el planteamiento de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Venezuela. Costa Rica, en cambio plantea que la educación infantil debe ser un proceso continuo y permanente que se inicia en la familia y sigue en la escuela.

Así mismo, se considera importante la participación de la familia y de la comunidad en el proceso educativo de los niños/as, comprometiéndolos a involucrarse en un trabajo conjunto con el docente para apoyar el desempeño escolar de sus hijos. Es el caso de Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Perú y República Dominicana.

En los países donde coexisten diferentes grupos étnicos culturales (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela) se postula por una educación intercultural bilingüe que valore y respete la cultura, lengua, tradiciones y pautas de crianza, de los pueblos, considerando la diversidad como una riqueza y no como un problema. Muchos investigadores, como López (1999) y Pozzi Escot (1997), explican que dada la diversidad y número de lenguas y dialectos que se hablan en algunos países como el Perú debe hablarse de multilingüismo latinoamericano. Se calcula que la cantidad de población vernáculo hablante en el Perú es del 25 por

ciento (aproximadamente seis millones),⁷⁸ en otros países el porcentaje es menor. Sin embargo a todos les asiste el derecho de recibir educación bilingüe intercultural, en el marco del principio de equidad.

Estándares e indicadores de calidad

En el documento “Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina”⁷⁹, Blanco et al. (2008, p. 11), definen los indicadores como “*el indicio o señal que ayuda a definir y explicar un fenómeno y permite establecer previsiones sobre su evolución futura*”⁸⁰ En el documento se presentan una serie de indicadores relacionados con la atención y educación de los niños/as desde el nacimiento a los seis años, que han sido aplicados y validados experimentalmente, en Brasil, Chile y Perú. Los investigadores señalan que a pesar de que la primera infancia abarca las edades que van desde el nacimiento hasta los ocho años, el estudio no ha incluido, en la muestra seleccionada, al grupo de siete y ocho años porque ya pertenecen a educación primaria. Las categorías e indicadores seleccionados están referidos al contexto general, al contexto familiar y al sistema educativo. La finalidad de la investigación es contar con información útil para tener conocimiento de la situación real de la infancia en Latinoamérica, que sea comparable en el contexto de la Región. Y que en alguna medida contribuya a la formulación de políticas de atención integral y a la asignación de recursos, entre otros posibles.

También en los países de América Central—Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá—se han formulado estándares para la educación primaria a fin de identificar lo que los alumnos deberían saber hacer, y lo que podrían hacer. Además, se proponen evaluar lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender, los conocimientos y habilidades que deben lograr y las condiciones de aprendizaje que deben darse. Los estándares permitirán, obtener información importante para mejorar los programas de estudio, informar a los alumnos lo que se espera que aprendan, y orientar la formación continua de los docentes, entre otros. La meta es lograr una educación con calidad y equidad para todos los niños/as, el diseño de políticas educativas centradas en la calidad de los aprendizajes así como para mejorar la gestión curricular en todos los niveles e instancias.

Por otra parte, en el Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, se señala que Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México han elaborado normas nacionales de calidad para los programas de atención y educación. En el caso de México el programa de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) ha recibido numerosas distinciones por la calidad de la atención y educación que brinda. Dada la preocupación de los países por ampliar la cobertura, y por la calidad del sistema educativo, el Ministerio o Secretaría de Educación, ha creado una oficina encargada de la medición de la calidad, cuya función es evaluar el funcionamiento del sistema educativo, identificando los logros y deficiencias. Los resultados obtenidos en las experiencias mencionadas en párrafos anteriores, pueden ser de utilidad a los Estados para identificar las áreas problema, en su propósito de mejorar la calidad de los programas.

Cómo se abordan las transiciones

La mayoría de los países, en su legislación, reconoce el impacto que tiene la educación preescolar en los aprendizajes posteriores, especialmente en los primeros grados de la educación primaria, siendo uno de los efectos la disminución de las tasas de repetición y deserción. En los documentos normativos y en los planes de desarrollo, generalmente se proponen como objetivos ampliar la cobertura, mejorar la calidad con equidad, así como facilitar el acceso al primer grado

⁷⁸ López, L. E. (1999). *La educación intercultural bilingüe: balance y perspectivas*. Basada en la conferencia Multilingüismo y Educación en América Latina Extraído de <http://www.rioei.org/rie20a02.htm>

⁷⁹ Blanco, R. et al. (2008). Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Chile UNESCO. Extraída en enero, 2009, de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=10233&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁸⁰ op. cit. p. 11.

y asegurar la continuidad de los aprendizajes. Una de las primeras acciones realizada en ese sentido, ha sido articular los currículos y empoderar a los padres para que junto con los docentes, acompañen el proceso educativo de sus hijos. Por otra parte, recogiendo el mandato de la Convención de los Derechos del Niño, la mayoría de los Estados cuenta con el Código del Menor y del Adolescente y el Plan de Acción por la Infancia y la Adolescencia, en corresponsabilidad con el UNICEF, con la finalidad de velar por los derechos de los niños/as.

En cuanto a la organización y gestión de la educación preescolar, la Organización de Estados Iberoamericanos⁸¹(OEI) así como EFA, OEA, CARICOM, OCDE entre otros, presentan en diversos documentos, la información relativa a la normatividad de este nivel en los países de la región.

Cuadro 8. Legislación sobre la atención y educación de los niños/as menores de seis años en los países de América Latina

Países	Disposición legal	Contenido de la legislación
Argentina	Ley de Educación Nacional N° 26206/2006 ⁸²	Establece como uno de sus objetivos promover el aprendizaje y el desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco días a cinco años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad. Ratifica la obligatoriedad de la formación de cinco años establecida en la Ley Federal de Educación.
	Plan de Acción 2008-2011 ⁸³	El Plan de acción tiene tres ejes generales de las políticas que apuntan a: generar procesos de mejora en la gestión del sistema educativo que habiliten condiciones institucionales para la implementación de la Ley Nacional de Educación; mejorar las trayectorias escolares atendiendo a las propuestas de enseñanza y los modelos institucionales que garanticen las condiciones de acceso, permanencia y egreso con calidad; y generar responsabilidad institucional y colectiva en torno a la evaluación para facilitar procesos de mejora.
	Ley Federal de Educación 24195 ⁸⁴	Plantea los lineamientos básicos para la transformación de la educación. Considera la reorganización del sistema nacional de educación, desde la inicial hasta el nivel superior; establece nuevos objetivos, una nueva estructura organizativa académica; y la necesidad de nuevos contenidos para todos los niveles. Al sentar las normas para el gobierno descentralizado de la educación, asigna al Estado nacional un papel de formulador de políticas, de contralor de la calidad de la educación y de compensador de diferencias.
		Plantea incluir en el nivel inicial al cien por ciento de la

⁸¹ Organización de los Estados Iberoamericanos. *Educación inicial atención a la primera infancia. Información por país*. Extraído de <http://www.oei.es/educacioninicial.htm>

⁸² En Argentina http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

⁸³ http://www.cessi.org.ar/documentacion/Plan_de_Accion_2008-2011.pdf

⁸⁴ <http://www.portalargentino.net/leyes/124195.pdf>

Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 ⁸⁵	<p>población de cinco años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños/as de tres y cuatro años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos. La finalidad es producir las transformaciones pedagógicas y organizacionales que posibiliten mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional en todos los niveles y modalidades, garantizando la apropiación de los núcleos de aprendizajes prioritarios por la totalidad de los alumnos de los niveles de educación inicial/básica/primaria. Garantizar un mínimo de diez años de escolaridad obligatoria para todos los niños/as, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños/as, y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el treinta por ciento de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, otorgando prioridad a los niños/as en riesgo que provienen de los sectores sociales y zonas geográficas más desfavorecidas.</p>
Bolivia Plan Nacional de Desarrollo 2006 – 2010 ⁸⁶	<p>Este plan propone lineamientos generales en educación, sin especificar los niveles educativos, pero señala que se apunta a incluir en el proceso educativo escolar a niños/as del área rural para garantizar su permanencia en el sistema educativo desde el inicio hasta la conclusión de la etapa escolar. Probablemente se deja sin efecto, aunque no se menciona, la Ley 1565/1994 que señalaba como responsabilidad del Estado ofrecer un año de educación preescolar para preparar a los educandos para la educación primaria.</p>
Anteproyecto de la Nueva Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez ⁸⁷	<p>Esta ley establece que la educación en familia comunitaria abarca desde el nacimiento a los cinco años de edad y comprende:</p> <p>La educación en familia comunitaria, del nacimiento a los tres años, tiene como objetivos la conservación de la salud del niño/a, mediante una buena nutrición y estimulación de su desarrollo en las áreas: sensorio motriz y afectivo-cognitiva. La educación debe ser pertinente a su cultura, principalmente a través del amor materno y paterno. La atención se realizará a través de programas de apoyo con responsabilidad compartida entre el Estado y la comunidad.</p> <p>La educación escolarizada en familia comunitaria, para niño/as de cuatro a cinco años tiene por objetivos: desarrollar las capacidades cognoscitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio afectivas, y artísticas que favorezcan el desarrollo de la autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su</p>

⁸⁵ <http://www.region11.edu.ar/documentos/ley26075.doc>

⁸⁶ <http://www.planificacion.gov.bo/BANNER/PARA%20PAG%20WEB/pnd1.html>

⁸⁷ <http://www.constituyentesoberana.org/info/?q=node/403>

		<p>pensamiento, a través de la función simbólica y de la estructuración progresiva de las diversas operaciones lógico-matemáticas, lógico espacio temporales y otras.</p>
Brasil	<p>Ley de Directrices y Bases de la Educación. LDB N° 9,394/96⁸⁸</p>	<p>Al describir la educación infantil establece que es la primera etapa de la educación básica y tiene por finalidad el desarrollo integral del niño/a hasta los seis años en sus dimensiones física, psicológica, intelectual y social, complementando las acciones que realizan la familia y la comunidad.</p> <p>La educación se brinda en las cunas hasta los tres años y en los centros preescolares para niños/as de cuatro a seis años.</p> <p>La evaluación en educación infantil se realizará mediante el acompañamiento y registro del desarrollo del niño/a, sin que ésta tenga por finalidad la promoción ni el acceso a la educación básica. La enseñanza básica tiene una duración de ocho años como mínimo, es gratuita y obligatoria en la escuela pública y su objetivo es la formación del ciudadano.</p>
	<p>Ley 10172 /2001 Plan Nacional de Educación 2001-2011⁸⁹</p>	<p>Establece que en un período de diez años Brasil podrá llegar a una educación infantil que abarque el segmento de nacimiento a seis años o del nacimiento a los cinco años, Se propone garantizar una enseñanza básica obligatoria a todos los niños/as de siete a catorce años, asegurando su ingreso y permanencia en sistema educativo hasta la finalización del ciclo.</p>
Chile	<p>Ley N° 18962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)/1990⁹⁰</p>	<p>Establece que la educación parvularia es el nivel que atiende integralmente a niños/as desde su nacimiento hasta el ingreso a la enseñanza básica, sin que ello constituya un antecedente obligatorio para el ingreso a primaria. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes relevantes y significativos en los niños/as, apoyando a la familia en su rol fundamental e insustituible de primera educadora. No se exige requisitos mínimos para acceder a la educación parvularia, ni se permite establecer diferencias arbitrarias.</p>
	<p>Proyecto de Nueva Ley General de Educación</p>	<p>Ha sido presentada al congreso para su aprobación y como rasgo distintivo establece un nuevo marco regulatorio para la educación pública y privada con mayores estándares de calidad.</p>
	<p>Política Nacional a Favor de la Infancia y la</p>	<p>Establece que es necesario favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinente, que propicie</p>

⁸⁸ http://www.oei.es/quipu/brasil/Lei_Diretrizes_9394.pdf

⁸⁹ http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf

⁹⁰ http://www.umce.cl/biblioteca/Ley%2018.962_LOCE.pdf

Adolescencia 2001 – 2010 ⁹¹	– aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el pleno desarrollo y la trascendencia del niño/a como persona. Ello, en estrecha relación y complementación con la labor educativa de la familia, con la finalidad de favorecer la continuidad de los aprendizajes y la permanencia en el sistema educativo.
Plan Enlaces al Bicentenario 2007 – 2010 ⁹²	Propone mejorar la tasa de alumnos por computador, mediante la dotación de equipos y el acceso a Internet escolar, y asegurando las condiciones básicas de uso de dicho equipamiento. Considera la incorporación de un computador dentro de la sala de actividades de educación parvularia de la escuela y la asistencia de los grupos de educación parvularia a los laboratorios de enlaces, iniciando al niño/a en los aprendizajes que continuarán en la educación primaria.
Chile Crece Contigo ⁹³	Constituye un sistema de protección integral a la primera infancia, que acompañará a los niños/as, y a sus familias, desde la gestación hasta su ingreso al sistema escolar, en el nivel de transición menor o prekinder. Comienza con el primer control de embarazo de la madre y desde ese momento incorpora a los niños/as a los servicios y prestaciones de carácter universal que atiendan y apoyen su desarrollo en cada etapa de su ciclo vital para favorecer su desarrollo armónico e integral.
Colombia Plan Sectorial Revolución Educativa 2006-2010 ⁹⁴	Orienta y norma la articulación de la educación inicial con el ciclo de básica primaria, de manera que esta transición tenga elementos de continuidad. Para ello promoverá la implementación de proyectos pedagógicos que se adapten a las realidades cambiantes en las que se desenvuelven los niños/as, incorporando elementos de su contexto.
Ley General de Educación N° 115 /1957 ⁹⁵	Se refiere a la educación básica, sin especificar preescolar y primaria. Establece que es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas que detalla a continuación.
Costa Rica Política Nacional para la Niñez y Adolescencia 2006-2020 ⁹⁶	Propone establecer y desarrollar, para Costa Rica, un conjunto de directrices en materia de niñez y adolescencia para garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños/as y su desarrollo integral, en los

⁹¹ http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf

⁹² <http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=298.218&tm=3>

⁹³ <http://www.crececontigo.cl/>

⁹⁴ <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85273.html>

⁹⁵ http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf

⁹⁶

[http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/Po1%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Ni%C3%BIez%20y%20Adolescencia%20\(%C3%BAltimo\)%20\(2\)Costa%20.doc](http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/Po1%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Ni%C3%BIez%20y%20Adolescencia%20(%C3%BAltimo)%20(2)Costa%20.doc)

		diferentes ciclos de su vida. En el marco teórico-referencial que fundamenta la política se basa en tres pilares: el enfoque humanístico, el enfoque de derechos y el desarrollo humano integral.
	Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1994) ⁹⁷	En este documento la educación preescolar deja de lado el enfoque de preparación para el primer grado y en cambio tiene la visión de un proceso continuo y permanente que se inicia en la familia y sigue en la escuela, favoreciendo el buen desempeño escolar y en toda su vida, en relación con las dimensiones, cognoscitivo-lingüístico, socio emocional y psicomotriz.
	Ley Fundamental de Educación 2160/57 ⁹⁸	Considera la educación preescolar como un nivel educativo y establece sus finalidades. La enseñanza primaria es obligatoria. La educación pre-escolar, la primaria y la media son gratuitas y costeadas por la Nación.
Ecuador	Plan Decenal de Educación 2006 -2015 ⁹⁹	Establece que la educación infantil para niños/as menores de cinco años, debe ser equitativa y de calidad, que respete los derechos de los niños/as, la diversidad, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomenta valores fundamentales. Para el período 2007-2008, el MEC dispone que se deberá contar con estrategias definidas de articulación entre el nivel infantil y la educación básica en lo referente a: metodologías, capacitación, participación de la familia, actitud docente y manejo de espacios de aprendizaje.
	Ley de Educación N° 127 /1983 ¹⁰⁰	Establece que la educación en el nivel preprimaria apunta al desarrollo del niño/a y sus valores en los aspectos motriz, biológico, psicológico, ético y social, así como a su integración a la sociedad con la participación de la familia y del Estado.
El Salvador	Plan Nacional de Educación 2021 ¹⁰¹	Propone ofrecer a los niños/as experiencias de aprendizaje desde el nacimiento hasta los seis años para incrementar la posibilidad de éxito en la educación básica.
	Ley General De Educación Decreto N° 917/1966 ¹⁰²	Realiza la distinción entre la educación del niño/a del nacimiento a los cuatro años y la de cuatro a seis años, de la siguiente manera: La educación inicial abarca desde el nacimiento hasta los cuatro años, etapa en la que las acciones se centran

⁹⁷ <http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>

⁹⁸ <http://www.asamblea.go.cr/ley/leyes/2000/2160.doc>

⁹⁹ http://www.educacion.gov.ec/_upload/PlanDecenaldeEducacion.pdf

¹⁰⁰ http://www.educacion.gov.ec/_upload/13.pdf

¹⁰¹ http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/El%20Salvador/El%20Salvador%20Plan2021_metasypoliticas.pdf

¹⁰² http://www.oei.es/quipu/salvador/Ley_educ.pdf

		<p>en la familia y la comunidad. La educación parvularia de cuatro a seis años, se desarrolla con participación de la familia y la comunidad. Uno de los objetivos de la educación parvularia es: desarrollar las especialidades básicas de los educandos para garantizar su adecuada preparación e incorporación a la educación básica.</p>
Guatemala	<p>Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo N° 12 /1991¹⁰³</p> <p>Políticas Educativas 2008-2012¹⁰⁴</p>	<p>Considera en la estructura del sistema educativo el nivel de educación inicial desde la concepción hasta los cuatro años y el de pre primaria de cuatro a seis años pero sin describirlo.</p> <p>En este documento se plantea como objetivo estratégico de la política educativa de Guatemala que los educandos reciban una educación con calidad, equidad, pertinencia cultural y lingüística.</p> <p>Propone como políticas educativas: avanzar hacia la calidad de la educación ampliar la cobertura incorporando la población más vulnerable y desfavorecida, promover la equidad y permanencia escolar, fortalecer la educación bilingüe intercultural, implementar un modelo de gestión transparente, promover la descentralización educativa y fortalecer la institucionalización del sistema educativo.</p>
Honduras	<p>Plan Estratégico Sectorial de Educación 2005-2015¹⁰⁵</p> <p>Ley Orgánica de Educación – Decreto N° 79/1966¹⁰⁶</p>	<p>Establece que al 2015 se organice el sistema educativo en subsistemas, niveles y modalidades y se desarrolle un currículo nacional integrado y articulado entre los niveles y modalidades.</p> <p>Plantea el incremento de la cobertura de atención con calidad, eficiencia y equidad, duplicando la cobertura de educación prebásica y llegando al 95 por ciento en los dos primeros ciclos de educación básica.</p> <p>En la Ley de Educación se describe la educación preescolar como la que recibe el niño/a en las escuelas de párvulos o jardines de infancia, con el objeto de guiar sus primeras experiencias, estimular el desarrollo de su personalidad y facilitar su integración al medio. La educación preescolar se impartirá en un período de tres años.</p>
México	<p>Visión al 2025: un Enfoque Educativo para el Siglo XXI Programa Nacional de Educación 2001 -2006¹⁰⁷</p>	<p>Establece los mecanismos necesarios que permitan el tránsito de una modalidad educativa a otra. Se recomienda la revisión y adecuación del currículo, de los materiales educativos y de las prácticas educativas para propiciar la continuidad pedagógica en la educación básica, desde el nivel preescolar hasta la</p>

¹⁰³ http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Ley_Educacion_Nacional.doc

¹⁰⁴ http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Guatemala/Guatemala_Presentacion_Politicas_Educativas_2008-2012.pdf

¹⁰⁵ <http://www.gsdehonduras.org/gnet/documents/a5.pdf>

¹⁰⁶ http://www.oei.es/quipu/honduras/Ley_educ.pdf

¹⁰⁷ <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/introduc.htm>

		enseñanza secundaria.
	Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 ¹⁰⁸	Uno de sus objetivos es promover el desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda y promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades.
	Ley General de Educación ¹⁰⁹	Establece que la educación básica está integrada por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria. Para los menores de cuatro años se ofrece atención en educación inicial, cuyo propósito es favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los niño/as. Incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos.
	Acuerdo 348/2004 ¹¹⁰	Norma el programa de educación preescolar y su currículo. Señala que la educación preescolar, se articula con la educación primaria y prepara a los niño/as para una trayectoria exitosa a ese nivel, para garantizar la continuidad y congruencia de propósitos. Y que también ejerce una influencia duradera en su vida personal y social. Se refiere también a la calidad de la educación y la obligatoriedad de la misma y destaca el rol del docente y de la familia en el aprendizaje de los niños/as.
	Acuerdo 358/ 2005 ¹¹¹	Este acuerdo establece el programa especial 2005-2009, para la acreditación de la educación preescolar que reciben los niños/as que asisten a centros comunitarios de atención a la infancia en el distrito federal.
Nicaragua	Ley de Educación 582/2006 ¹¹²	Establece que la educación inicial es parte de la educación básica y abarca desde el nacimiento hasta los seis años, con un enfoque integral. Los niños/as de cinco a seis años pertenecen al III nivel de educación inicial y el objetivo es el desarrollo de destrezas y la preparación psicológica para el éxito en la educación básica.
	Plan Común de Trabajo Prioridades Estratégicas para el Período 2005-2008 ¹¹³	Considera a la educación preescolar como un nivel de alta prioridad, debido a la trascendencia que tiene en el desarrollo infantil, así como por su impacto en aprendizajes posteriores. Por este motivo recomienda ampliar la cobertura de atención y desarrollar nuevos enfoques didácticos que partan de la identificación de

¹⁰⁸ http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

¹⁰⁹ <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/progimer/EVALUACION/LGE.doc>

¹¹⁰ <http://www.funcionpublica.gob.mx/resoluciones/2004/CI-SFP-348-2004.pdf>

¹¹¹ <http://www.oei.es/inicial/legislacion/mexico/acuerdo358.pdf>

¹¹² http://www.oei.es/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf

¹¹³ <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Nicaragua/Nicaragua%20Plan%20comun%20de%20trabajo%202004-2008.pdf>

		las competencias que deben alcanzar los niños/as que ingresan al primer grado.
	Plan Nacional de Educación 2001 - 2015 ¹¹⁴	Uno de los objetivos del plan es la implementación de una reforma curricular basada en estándares y logros de aprendizaje básicos; para promover la calidad y equidad del aprendizaje en todos los centros educativos, así como la continuidad de los educandos al pasar de un programa educativo a otro.
Panamá	La Ley de Educación N° 34 /1995 modifica artículos de la Ley N° 47 ¹¹⁵	Establece que la educación preescolar está dirigida a niños/as de cuatro y cinco años con una duración de dos años. La implementación de la gratuidad y obligatoriedad se realizará gradualmente de acuerdo con las posibilidades del Estado.
	Objetivos y Metas del Gobierno de Patria Nueva 2005/2009 ¹¹⁶	Tiene como objetivo general que el Ministerio de Educación cambie el modelo educativo actual por un modelo de calidad, moderno, participativo y eficiente. Entre las metas se plantea ampliar la cobertura de la, educación preescolar y los programas de nutrición infantil, y actualizar los procesos de formación, capacitación, actualización y evaluación del desempeño docente
Paraguay	Plan Educacional Ñandutí 2003 / 2015 ¹¹⁷	Este plan considera el desarrollo de innovaciones educativas a nivel de aula relacionadas con la articulación entre EI y EEB y la elaboración de un programa de articulación para docentes de EI y EEB.
	Plan Nacional de Educación 2002 – 2012 ¹¹⁸	Es un plan en el que se propone como metas: a) fortalecer el nivel de educación infantil, mejorar la formación y capacitación de recursos humanos, universalizar la educación preescolar y b) continuar la atención no formal y validar modelos alternativos. Por otra parte señala que es necesario que la educación inicial se consolide como una política de Estado, contribuyendo a romper el círculo de la pobreza, garantizando la igualdad de oportunidades, la coordinación intersectorial y la participación de la familia y la comunidad, en un proceso educativo participativo, eficaz y sostenible.
	Ley General de Educación N° 1264/ 98 ¹¹⁹	En ella se establece que la educación inicial comprende dos ciclos. El primero se extenderá hasta los tres años de edad inclusive, y el segundo hasta los cuatro años.

¹¹⁴ <http://www.laprensa.com.ni/archivo/2001/noviembre/20/opinion/opinion-20011120-02.html>

¹¹⁵ http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Educ_34_95.pdf

¹¹⁶ http://www.presidencia.gob.pa/smetas/objetivos_metas.pdf

¹¹⁷ [http://www.iidh.ed.cr/Documentos%5CInformes%5CI-](http://www.iidh.ed.cr/Documentos%5CInformes%5CI-Educacion%5CPLANES%5Ceducacion%20para%20todos%5CParaguay.pdf)

[Educacion%5CPLANES%5Ceducacion%20para%20todos%5CParaguay.pdf](http://www.iidh.ed.cr/Documentos%5CInformes%5CI-Educacion%5CPLANES%5Ceducacion%20para%20todos%5CParaguay.pdf)

¹¹⁸ <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-138708.html>

¹¹⁹ Extraído el 10 de junio, 2008, de

<http://www.cej.org.py/desc/desc/vivi/EDUCACION/LEYES%20NACIONALES/LEY%201264.GENERAL%20DE%20EDUCACION.doc>

		El preescolar, a la edad de cinco años, pertenecerá a la educación escolar básica y será incluido en la educación escolar obligatoria por decreto del Poder Ejecutivo.
Perú	Ley General de Educación N° 28044 ¹²⁰ y la modificatoria del artículo 36 por la Ley N° 28123 Reglamento ¹²¹	Esta ley al referirse a la estructura del sistema educativo describe a la educación inicial como el primer nivel de la educación básica y está dirigido a los niños/as menores de seis años, con participación de la familia y la comunidad. Se divide en dos ciclos el primero del nacimiento a los dos años y el segundo de tres a cinco años. El Estado atiende las necesidades de salud y nutrición por medio de la coordinación intersectorial. Se articula con el nivel de educación primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, conservando su identidad, especificidad, autonomía administrativa y de gestión. La participación de la familia y la comunidad favorece el desarrollo de los niños/as, la protección de sus derechos y el mejoramiento de la calidad de vida.
	Proyecto Educativo Nacional al 2021 RS N° 001-2007-ED- ¹²²	El Proyecto Educativo Nacional ha sido elaborado por el Consejo Nacional de Educación; contiene seis objetivos estratégicos, cada uno con sus respectivos resultados y políticas. El primero, oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos propone como resultado que la primera infancia es prioridad nacional y la política al 2021 es asegurar el desarrollo óptimo de la infancia a través de la acción intersectorial concertada con el Estado en cada región. Otras políticas son: ampliar el acceso a la educación básica a los grupos desatendidos universalizando la educación de los niños/as de cuatro y cinco años; establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador; bajar los índices de repitencia y deserción; y mejorar los sistemas de formación inicial y continua de los docentes.
	Plan Nacional de Educación para Todos ¹²³ 2005-2015 RM No 0592 –2005 ED	En el marco del Foro Nacional de Educación para Todos, el Plan Nacional de EPT propone como primera política, ampliar las oportunidades y la calidad de la atención integral a niñas y niño/as menores de seis años con prioridad de la población de menos recursos, atendiendo la diversidad socio cultural del país. Garantizar la continuidad educativa, la calidad y la conclusión de los estudios de los estudiantes del nivel primario de instituciones públicas de áreas rurales y en situación de pobreza.

¹²⁰ Extraído el 5 de mayo, 2008, de

<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20Ley%20general%20de%20educacion%2028044.pdf>

¹²¹ Extraído el 7 de mayo, 2008, de

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>

¹²² Proyecto Educativo Nacional al 2021 RS. N° 001-2007-ED (consultado 7 de mayo de 2008) Extraído de www.oei.es/quipu/peru/Proyecto_educ_nac.pdf

¹²³ Extraído el 7 de mayo, 2008, de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20PlanNacionalEPT2005-2015.pdf>

	Acuerdo Nacional 2002/2011 ¹²⁴	Establece 29 políticas de Estado y en lo relativo a educación señala que se compromete a garantizar el acceso universal a una educación inicial que asegure el desarrollo integral de la salud, nutrición y estimulación temprana adecuada a los niños/as desde el nacimiento a los cinco años, atendiendo la diversidad étnico cultural y sociolingüística del país; eliminando las brechas de calidad entre la educación pública y la privada así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades educativas.
República Dominicana	Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012 ¹²⁵	Este plan tiene diez objetivos estratégicos. En uno de ellos se reconoce el impacto que el acceso al nivel inicial tiene en la educación básica porque prepara a los niños/as para un mejor desempeño escolar en básica y secundaria y es un medio para combatir la exclusión educativa y social. Recomienda incrementar la inversión en programas de educación inicial destinados a la población infantil tanto urbana como rural.
	Ley General de Educación N° 66/1997 ¹²⁶	Establece que la educación inicial es el primer nivel educativo y será impartido antes de la educación básica, en coordinación con la familia y la comunidad. Establece la obligatoriedad de la educación inicial para los niños de cinco años de edad. Entre las funciones de educación inicial señala la de preparar para la educación básica.
Uruguay	Anteproyecto de Ley General de Educación 18154 / 2007 Sustituye a la Ley de Emergencia 15739 ¹²⁷	Establece la obligatoriedad de la educación inicial para los niños/as de cuatro y cinco años de edad así como para la educación primaria. Propone un enfoque integral de la educación a fin de promover la inclusión social de los niños/as, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y el mundo natural. La estructura del sistema educativo se amplía para incorporar la educación de la primera infancia y la educación no formal.
	Ley N° 17.015/ 98 Normas referentes a la Educación Inicial que se Dispensa a niños/as Menores de Seis años ¹²⁸	La Administración Nacional de Educación Pública estableció que la educación inicial es la que se ofrece a los niños/as menores de seis años de edad para su desarrollo biopsicosocial integral y armónico, mediante experiencias sistemáticas institucionalizadas de socialización pedagógica. Entre los objetivos plantea fortalecer los vínculos entre la institución educativa, la familia y la comunidad. Considera la obligatoriedad de la educación inicial para los niños/as de cinco años de

¹²⁴ Extraído el 7 de mayo, 2008, de <http://www.scribd.com/doc/11641960/Acuerdo-Nacional>

¹²⁵ Extraído el 7 de mayo, 2008, de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Dominican%20Republic/Dominican%20Republic%20Plan%20Estrategico%20de%20Desarrollo%20de%20la%20Educacion.pdf>

¹²⁶ Extraído el 7 de mayo, 2008, de http://www.oei.es/quipu/dominicana/LeyEdu66_97.pdf

¹²⁷ <http://www.adur.org.uy/trauniv/anteproyectodeleymec.pdf> (consultado 7/5/2008)

¹²⁸ <http://www.anep.edu.uy/documentos/ley17015.pdf> (consultado 15/5/2008)

		edad, con miras a que una vez satisfecha ésta, se amplíe a los niños/as de cuatro años.
Venezuela	La Educación Bolivariana. Políticas Programas y Acciones ¹²⁹	En el documento denominado también las Metas del Milenio se otorga importancia a la educación de la primera infancia y se propone ampliar la cobertura a través de programas formales y no formales. Presenta al proyecto Simoncito como uno de los proyectos estratégicos definidos por el Ejecutivo Nacional en el contexto de la meta de universalización de la educación preescolar, con una orientación de justicia y equidad social, para que todos los niños/as de tres a seis años tengan acceso al preescolar y puedan ingresar al primer grado de educación básica en igualdad de oportunidades, disminuyendo así los riesgos de repitencia y deserción escolar.
	Ley Orgánica de Educación 2635/130 1980	Establece que la educación pre-escolar constituye la fase previa al nivel de educación básica, con el cual debe integrarse. Que asistirá y protegerá al niño/a en su crecimiento y desarrollo y lo orientará en las experiencias socio-educativas propias de la edad; y atenderá sus necesidades e intereses en las áreas de la actividad física, afectiva, de inteligencia, de voluntad, de moral, de ajuste social, de expresión de su pensamiento y desarrollo de su creatividad, destrezas y habilidades básicas.

Fuente: Organización de los Estados Iberoamericanos *Educación inicial atención a la primera infancia. Información por país* Extraído de <http://www.oei.es/educacioninicial.htm>.
 OEI. *Educación Inicial Legislación* Extraído en julio, 2008 de <http://www.oei.es/inicial/legislacion/index.html>, y otras que figuran al pie de página

3. La política de atención al niño/a en los países del Caribe

El país que más ha avanzado en materia de política preescolar como ya se ha mencionado es Jamaica, país que lidera los esfuerzos en primera infancia de la región. La atención de niños/as de tres a cinco años en Jamaica supera el noventa por ciento y los objetivos del nivel preescolar están dirigidos a medir la preparación para la escuela, brindar programas de apoyo a los padres, y la transición a la primaria. La Comisión de Primera infancia de Jamaica, encargada de regular la calidad, desarrolló doce categorías de estándares para instituciones de cuidado y educación utilizando criterios de desempeño. Estos estándares son referentes a (i) personal, (ii) programas educativos y de desarrollo, (iii) interacciones y relaciones con los niños/as, (iv) ambiente físico, (v) equipo y mobiliario, (vi) salud, (vii) nutrición, (viii) salud, (ix) derechos de los niños/as, protección e igualdad, (x) interacción con los padres y la comunidad, (xi) administración, y (xii) financiamiento. Cada estándar es redactado como un enunciado y se establecen indicadores de desempeño con base en los cuales se evalúa el cumplimiento del estándar.

En Trinidad y Tobago se han elaborado estándares para regular los centros de cuidado y educación temprana (Ministerio de Educación, Trinidad y Tobago, 2006) que constituyen el marco regulatorio. Este documento guía la operación de los centros, dándoles mayor estructura y

¹²⁹ http://www.oei.es/quipu/venezuela/Educ_Bolivariana.pdf (consultado 17/5/ 2008)

¹³⁰ <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/marcolegal/3.pdf> (consultado 20/5/2008)

garantizando un mínimo de calidad. Todo centro o programa debe ser registrado, como medida para garantizar el cumplimiento de los mismos. Las licencias se otorgan por tres años y el Ministerio realiza las inspecciones para verificar que se cumplan los estándares tanto en centros privados como públicos.

Los estándares se aplican a todos los servicios para niños/as menores de seis años y abarcan ocho áreas críticas: (i) registro y licencia de funcionamiento de los centros, (ii) características y calificaciones de todo el personal (administradores, proveedores, maestros, auxiliares), (iii) calidad de la práctica (que incluye protección de los niños/as, igualdad de oportunidades, políticas de trabajo con niños/as especiales, disciplina, confidencialidad, alianzas con padres), (iv) estándares de calidad para niños/as menores de tres, (v) estándares de calidad para ambientes dirigidos a niños/as de tres a cinco años, (vi) seguridad y salud, (vii) ambiente físico, y (viii) mantenimiento de registro. Los estándares de calidad para los programas de niños/as menores de tres incluyen aspectos relacionados con la interacción entre adultos y niños/as, la organización del tiempo, recursos físicos, oportunidades de aprendizaje, y transiciones en los centros. Los estándares para la atención de los mayores de tres años son mucho más detallados y el Ministerio de Educación señala que estos estándares serán elevados prontamente a carácter de ley.

De acuerdo a la UNESCO (2006), en Guayana se ha finalizado una política de integración de la primera infancia que establece ocho principios: (i) establecimiento de un sistema de acreditación, (ii) mejoramiento de la calidad, (iii) desarrollo de un programa de capacitación para el personal de primera infancia, (iv) desarrollo de estrategias de educación parental, (v) desarrollo de un marco curricular para nacimiento a seis años, (vi) equidad, (vii) acceso a la provisión de educación y (viii) el desarrollo de infraestructura. Con respecto a la articulación con la primaria, el Plan Estratégico de Educación del 2003-2007 establece que se denominará como educación temprana a los dos años de educación preescolar (cuatro y cinco años) y a primero y segundo grado de primaria. Para ello se designará a un funcionario asistente, jefe de educación, que será responsable de los dos años de preescolar y los dos primeros años de primaria.

En Suriname, se planteó una reforma de la legislación de educación básica hacia finales del 2008, en la que se buscaría integrar la atención preescolar (para niños/as de cuatro y cinco años) dentro del marco de la educación básica (que incluye seis años de educación primaria). Igualmente se ha elaborado un documento de política integral para todo el período de primera infancia no aprobado todavía, y se ha iniciado el proceso de elaboración estándares de atención para el período del nacimiento a los seis años. En Santa Lucía, en el 2007, fue modificada el Acta de Educación para incluir la atención preescolar desde el nacimiento hasta los seis años, como parte integral de la educación en centros de cuidado. La enseñanza es obligatoria a los cinco años, con el inicio en kindergarten, de la primaria; pues al igual que en Suriname, el kindergarten, primero y segundo grado constituyen la etapa infante, primer nivel de la educación primaria. En Barbados, la educación preescolar, aunque no obligatoria, constituye el primero de tres niveles de la educación primaria y la obligatoriedad comienza a los cinco años, con la etapa infante que va de los cinco a los siete años.

A nivel regional, el Plan Marco por la Niñez 2002-2015 es el documento normativo sobre la política de atención del niño/a mayor de tres años. Igualmente existen *Estándares mínimos de atención para el Caribe*. Estos estándares mínimos hacen referencia a doce áreas que son consideradas críticas para el óptimo desarrollo del niño/a: (i) organización del espacio para que el niño/a aprenda (ii) programación de actividades de cuidado y educación (iii) cuidadores y docentes adecuados (iv) ambiente seguro y apropiado (v) mobiliario y equipo suficiente (vi) práctica de procedimientos de salud y cuidado (vii) comida y bebida nutritiva (viii) interacciones y comportamientos positivas (ix) información a los padres sobre lo que sus hijos hacen (x) anticipación de necesidades especiales (xi) documentación del proceso (xii) estándares adicionales para menores de dos años. Si bien ninguna de estas doce áreas hace referencia explícita a las transiciones si señalan que el desarrollo del niño/a debe valorar su propia cultura, la

de otros, y la participación de los padres de familia, elementos que favorecen las transiciones. Se espera que para el 2009, todos los países del Caribe hayan adoptado una política de atención en primera infancia.

En un reporte presentado en el 2005 se recomienda trabajar la transición de los niños/as a primaria promoviendo: (i) la adecuación de los ambientes de primero a tercer grado de primaria, mediante la capacitación sobre primera infancia, de los maestros de primaria; y (ii) la consideración de inicial (o kindergarten) a segundo grado como una unidad dentro de las escuelas con facilidades propias y separadas, entre otras medidas.

Cuadro 9. La legislación referida a la atención y educación de los niños/as menores de seis años en algunos países del Caribe

País	Disposición legal o normativa	Contenido
Barbados	Se revisaron documentos secundarios como el del Ministerio de Educación y Juventud y Deportes (2005) Políticas y Estrategias relacionadas a la Educación Temprana & la pagina web del Ministerio de Educación de Barbados disponible en http://www.mes.gov.bb/index.cfm	La atención preescolar de niños/as de tres y cuatro años forma parte de la educación básica primaria. Esta se brinda en preescolares o clases preescolares en las escuelas primarias. La educación obligatoria se inicia a los cinco años, con el nivel de infantes que abarca las clases de niños/as de cinco a siete años.
Jamaica	Ley de la Comisión de Primera infancia (2003) No2.2003:12 Ley de la Temprana Infancia (2005) No 5-2005:20	Crea la Comisión de Primera infancia para regular los programas de cuidado y educación, y para guiar con base en estándares, el proceso de mejora de los servicios.
Suriname	Plan de Política Nacional para los Niños/as 2002-2006.	La atención del menor de cuatro años es responsabilidad del Ministerio de Asuntos Sociales, y la de los niños/as mayores de cuatro, del Ministerio de Educación. El Plan de Política Nacional fue elaborado por el Ministerio de Asuntos Sociales. El período preescolar abarca la atención de niños/as de cuatro y cinco años y a pesar de no ser obligatoria, la asistencia es mayor al ochenta por ciento. Los kindergarten están dentro de las escuelas, no hay exámenes competitivos, y al finalizar los dos años todos los alumnos pasan a la primaria. Existe una comisión o comité de primera infancia que tiene la responsabilidad de establecer una política nacional de primera infancia.
Guyana	Política Educativa 1995 Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2003-2007	Establece objetivos para ECE y recomienda que los dos primeros grados de primaria sean considerados como parte integral de DIT. Este proceso ya se ha iniciado con la revisión del currículo.
Saint Lucía	Acta de Educación No 41 1999	La atención del niño/a menor de tres años era responsabilidad del Ministerio de

		Transformación Social, Cultura y Gobierno Local. El acta establece que el Ministerio de Educación y Desarrollo de Recursos Humanos era el responsable de la atención del niño/a mayor de tres años. En el 2007, la Ley de Educación fue modificada para incluir la atención de preescolares, mediante centros de cuidado bajo la unidad de servicios de educación temprana en el Ministerio de Educación. Parece ser que Santa Lucía ha elaborado estándares mínimos de atención preescolar.
Trinidad y Tobago	Estándares para la Regulación de los Servicios de Educación y Cuidado Temprano (2006)	Son responsabilidad del Ministerio de Educación y fueron formulados por un Consejo Nacional para la Educación y Cuidado Temprano.

Fuentes:

Barbados Ministerio de Educación y Juventud y Deportes (2005) Políticas y Estrategias relacionadas a la Educación Temprana;

Jamaica Ministry of Education Youth and Culture (2003) The Early Childhood Commission Act 2003 accedido de la pagina web http://www.ecc.gov.jm/legislation_03.htm; Jamaica Ministry of Education, Youth, and Culture (2005) The Early Childhood Act disponible en <http://www.ecc.gov.jm/Early%20Childhood%20Act%202005.pdf>

Suriname Plan de Política Nacional para los Niños/as 2002-2006 citado en Country Report on ECD in Suriname. First Draft (sin fecha) proporcionado por el Ministerio de Educación de Suriname.

Guyana Política Educativa 1995 citada en UNESCO (2006) Guyana Early Childhood Care and Education Programmes. Country profile prepared for EFA Global Monitoring Report 2007. Plan Estratégico del Ministerio de Educación 2003-2007 Extraído del sitio Web del Ministerio de Educación de Guyana: <http://www.sdn.org.gy/minedu/about/strategic.htm> en Mayo 2008.

Actualmente se encuentra disponible el Plan Estratégico 2008-2013 en <http://www.moe.gov.gy/documents/esp2008.pdf>;

Saint Lucia Education Act No 41 of 1999 Extraído del sitio Web de UNESCO http://planipolis.iiep.unesco.org/format_liste1_en.php?Chp3=National+Education+Legislations en Mayo 2009;

Trinidad & Tobago Ministry of Education (2006) Proposed Standards for Regulating Early Childhood Services Greenpaper for Public Comment Disponible en <http://www.oas.org/udse/readytolearn/inve.html>;

Conclusiones

La primera gran transición es la que se hace al centro de cuidado, y se ve influida por aspectos de la política que tienen que ver con la licencia por maternidad y la política de atención del niño/a menor de tres años. Los permisos por licencia de maternidad en los países de la OCDE, oscilan entre un mínimo de doce semanas en Estados Unidos y Nueva Zelanda y un máximo de 52, en el Reino Unido. Recientemente la CEEASIO presentó una propuesta para ampliar la duración mínima del permiso de licencia a 18 semanas. Con excepción de los Estados Unidos, la licencia por maternidad es remunerada, y es cubierta por el seguro social, el empleador o el Estado. En diversos países de la OCDE, la licencia por maternidad es un derecho de todas las madres, no sólo de las que trabajan. Con la licencia por maternidad remunerada y el acceso a otro tipo de licencias complementarias (licencia por paternidad, licencia parental) en el primer año de vida del niño/a, muchos países de la OCDE centran su propuesta de atención y cuidado del niño/a a partir de los seis meses o un año de edad.

En América Latina, aunque el promedio de licencia por maternidad otorgada por legislación a las mujeres trabajadoras, es de doce semanas, la duración de la misma varía de un país a otro. En Bolivia es de ocho semanas, en Argentina y Perú de trece, en Brasil y Costa Rica de 16 y en Chile y Venezuela de 18. Salvo en Bolivia y México, donde la licencia remunerada cubre a todas las mujeres, en los demás sólo cubre a las trabajadoras que pertenecen al régimen formal y los costos son asumidos por la seguridad social, el empleador o ambos. También la licencia se otorga por otras situaciones como abortos espontáneos, adopción de niños/as menores, y la enfermedad de la madre o el niño/a por causa del embarazo o parto. De otro lado, en los países del Caribe la licencia remunerada por maternidad oscila entre doce y trece semanas, corresponde a un sesenta a cien por ciento de su remuneración y es cubierta, igual que en los países de América Latina, ya sea por el seguro social, el empleador, o por una combinación de ambos. En Bahamas, Barbados y parcialmente en Haití, Grenada, y Jamaica es cubierta al ciento por ciento.

En los países Europeos existen una serie de beneficios dirigidos a padres de familia, como son la licencia por paternidad o licencia parental. La licencia por paternidad, en la mayoría de los países europeos tiene una duración de entre tres y diez días, las licencias más largas son otorgadas por Noruega y Finlandia (42-52 semanas y 18 semanas). En América Latina todavía son pocos los países que la consideran y su duración fluctúa entre uno y diez días. Sin embargo, otros países la están incorporando a la legislación laboral como recientemente lo ha hecho Ecuador.

La disponibilidad y accesibilidad a servicios de cuidado y educación temprana y la calidad de los mismos, influye en cómo y cuándo se da la primera transición. El acceso y la participación en estos programas no son uniformes. En los países europeos tiende a ser mayor porque la provisión es pública y subvencionada. La CEEASIO ha establecido como meta para los países de la Comunidad Europea una cobertura de 33 por ciento para los menores de tres años. En los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda tiende a ser menor porque la provisión es privada y a un costo más alto. En los países de América Latina los centros de cuidado son promovidos por instituciones diversas, distintas del Ministerio de Educación. Los altos costos que implica un programa de cuidado y educación de calidad, limita la organización y funcionamiento de los programas formales a cargo del sector educación. Debido a ello la ampliación de la cobertura de este grupo de edad a cargo del Estado se realiza, generalmente, a través de programas no formales con participación directa de los padres de familia y de la comunidad.

La segunda transición se produce a partir de los tres años y es experimentada por la mayoría de los niños/as de ese grupo etáreo, preferentemente el grupo de cinco años de edad. En América Latina la responsabilidad de la promoción y financiamiento de los centros y programas de preescolar y primaria es del Ministerio de Educación que, en algunos países, es compartida con los gobiernos locales o municipios. Sin embargo se observa un incremento de centros de educación preescolar privados, en las zonas urbanas, así como la creación de secciones de cuatro y cinco años en las instituciones educativas de educación básica (primaria y secundaria). En los planes estratégicos y de desarrollo a mediano y corto plazo de los estados, se señala la intención de ampliar la cobertura con equidad y calidad, articulando la educación preescolar con la educación primaria para facilitar el paso de un nivel a otro y para que el niño/a esté preparado para enfrentar los desafíos del primer grado. En gran parte de países de la OCDE la atención es pública, y los programas preescolares se ofrecen a través de los sistemas de educación pública.

En los países de la OCDE si bien la legislación reconoce la importancia de la educación preescolar esta no es obligatoria en gran parte de países. Sin embargo, los porcentajes de cobertura son relativamente altos, siendo casi universal la participación en programas preescolares en los países de la OCDE. De otro lado, en América Latina, aunque en la mayoría de los países se ha establecido la obligatoriedad de la educación preescolar de uno o dos años (cuatro y cinco años de edad), el promedio de escolarización de los niños/as de tres, cuatro y cinco años es del 62 por ciento con variaciones de un país a otro. Esto indica que no es la legislación la que impide el acceso a este nivel sino otros factores como la falta de servicios educativos en las zonas

rurales, el desconocimiento de los padres sobre los beneficios de la educación preescolar, el costo de enviar el niño/a a la escuela, la distancia o el difícil acceso desde el hogar al centro educativo y en muchos casos, especialmente en la zona rural, por tener que cumplir tareas en el hogar, para contribuir a la economía familiar.

Una concepción amplia de la educación preescolar tiende a facilitar las transiciones porque reconoce la importancia de otros aspectos, no sólo el académico. Los objetivos de la educación inicial en estos países priorizan ya sea la preparación para la escuela (Estados Unidos, Francia) o una preparación integral para la vida (Suecia, Finlandia, Dinamarca, Noruega, Nueva Zelanda) o ambos (Italia, Portugal). La preocupación por el “estar listo” enfatiza la “preparación para la escuela”, el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas con énfasis en la adquisición de conocimientos, actitudes, y disposiciones para el aprendizaje. De otro lado, una preparación para la vida pone énfasis en experiencias de preparación para la vida en sociedad, y maneja una concepción amplia de la educación preescolar que facilita las transiciones porque reconoce la importancia de otros aspectos, no sólo el académico, que influye en el desempeño.

La transición de un programa de cuidado a un programa preescolar por lo general implica un cambio. Tanto en la región como en los países de la OCDE lo común es que los programas preescolares estén bajo jurisdicción del Ministerio de Educación mientras que los de cuidado son responsabilidad del Ministerio de Bienestar o Protección Social o de la Familia. Por este motivo, los programas preescolares dan un mayor énfasis al currículo y al aprendizaje formal mientras que los de cuidado no contemplan estos aspectos. Generalmente están a cargo de docentes y no de personal no docente. El énfasis es distinto, y las políticas que rigen estos servicios son, en la mayoría de casos, diferentes por lo que los elementos y factores de continuidad no están presentes.

En las últimas décadas se ha dado una tendencia, en los países de la OCDE, a unificar la política de atención del niño/a menor de tres años con la del de tres a seis años bajo un solo sistema. Éste es el caso de Suecia, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Australia. Suecia y Nueva Zelanda fueron de los primeros países en coordinar bajo un mismo ministerio la atención del niño/a pequeño, construyendo un sólo sistema unificado con objetivos de cobertura comunes, financiamiento, regulaciones y personal. Esto ha permitido contar con servicios para niños/as menores de seis años regidos por estándares y principios comunes sobre calidad que aseguran la continuidad, progresión y diferenciación entre los niveles.

Como señala la CEEASIO aquellos países que tienen un sistema integrado de atención para el período de la primera infancia, han impactado positivamente en la calidad de los servicios para el menor de tres años. Generalmente los requerimientos de formación y los salarios son equiparables a los de quienes trabajan en los servicios para niños/as de tres a seis años. Esto repercute positivamente en la calidad facilitando las transiciones, dando continuidad al proceso educativo y de cuidado que experimenta el niño/a y la familia. Igualmente, aquellos países que cuentan con un sistema integrado de política para la primera infancia, han dado un mayor énfasis a las transiciones en sus documentos normativos y de política. Tienen legislación y políticas articuladas con una concepción de niñez objetivos comunes para el período de la primera infancia. La concepción que manejan sobre la primera infancia es más integral, vista como un período de preparación para la vida (y no sólo para el aprendizaje y desempeño escolar), influenciado por una tradición de la pedagogía social.

Con respecto a la forma en que los documentos de política abordan las transiciones, varios países de la OCDE lo hacen de manera explícita, estableciendo como una meta promover la transición y la continuidad del proceso de educación. Desde los documentos de política se plantean estrategias como revisar los marcos curriculares de preescolar y primaria para alinearlos o la creación de una clase preescolar integrada a la escuela primaria. Para regular la calidad de los servicios de atención para primera infancia, diversos países han definido estándares de atención que abarcan aspectos relacionados con el servicio. Al ser comunes a toda la primera infancia

tienden a garantizar cierta homogeneidad y por lo tanto continuidad en los servicios y a facilitar las transiciones.

En América Latina se vienen aplicando y validando indicadores que permitirán recoger información relevante sobre la situación de la primera infancia y a partir de ello, incidir en la formulación de políticas pertinentes y de calidad relativas al cuidado y educación de los niños/as desde la gestación hasta el ingreso al primer grado. En los países de América Central se han desarrollado estándares para la educación primaria con la finalidad de establecer los conocimientos, habilidades y destrezas que los educandos deben lograr en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como lo que el docente debe enseñar y las condiciones de aprendizaje que deben darse.¹³¹

En América Latina, la escuela primaria se inicia a los seis o siete años de edad en los centros promovidos por el Estado y la educación es obligatoria y gratuita. En los países de la OCDE, la escuela primaria se inicia a los cinco, seis, y siete años. En el Reino Unido, Nueva Zelanda y Países Bajos la obligatoriedad es a los cinco años con el inicio de la primaria. En Suecia y Finlandia la obligatoriedad es a los siete años, también con el inicio de la primaria. Más allá de la obligatoriedad de la enseñanza es interesante ver cómo los países de la OCDE han establecido distintas edades para dar comienzo a la primaria. Comenzar la primera a los cinco años es distinto (si consideramos el nivel de desarrollo y madurez del niño/a) que a los siete años. De acuerdo a la psicología del desarrollo, los niños/as de cinco años están atravesando una etapa del desarrollo distinta a la de los niños/as de siete años y los niños/as de siete están más preparados para responder a las demandas del sistema escolar.

La transición del preescolar a la escuela primaria es la que más preocupa a los padres, los docentes y los responsables de las políticas, por el alto porcentaje de repitencia al no alcanzar, los niños/as, los logros de aprendizaje esperados. Esto sucede con más frecuencia en la zona rural, donde la asistencia a preescolar es menor, muchos padres son iletrados y no pueden ayudar al niño/a en sus tareas, los índices de desnutrición y morbilidad son altos, y muchas veces el docente no habla la lengua materna de los niños/as. Al respecto, en la mayoría de los países, el Ministerio o Secretaría de Educación, consciente de esta problemática, ha dado un primer paso para facilitar la transición de los niños/as, articulando los currículos de preescolar con primaria y desarrollando documentos complementarios, tal como se ve en el capítulo siguiente.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. et al. (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina*. Santiago de Chile: ORELAC.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*, Tavistock professional book. London: Routledge.
- CARICOM (2008). Report of the Sixth Meeting of the Regional Early Childhood Development Working Group. Georgetown, Guyana: CARICOM.
- Commission of the European Communities (2008). Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for preschool age children. *Report from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Extraído del sitio Web: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=es&catId=89&newsId=404&furtherNews=yes> (Junio, 2008)
- Coag (2008). *Communiqué, Council of Australian Governments' Meeting*. Extraído el 26 de marzo, 2008, de <http://www.coag.gov.au/meetings/030708/index.htm#productivity>.

¹³¹ Ministerio de Educación de El Salvador (2008). *Estándares educativos de educación física para educación básica*. Extraído el 20 de noviembre, 2008, de http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/2C774B61-4304-4BA3-9A0F-E5556E90DA65/0/1_Fisica_0_.pdf

- Department for Children, Schools and Families (2007). *The Children's Plan Building brighter futures*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Early Childhood Development Subgroup of the Productivity Agenda Working Group (2008). *A National quality framework for early childhood education and care. A discussion paper*.
- Eurydice The database on Education Systems in Europe:
- _____ The Education System in Denmark 2007/2008
 - _____ The Education System in Finland 2007/2008
 - _____ The Education System in France 2007/2008
 - _____ The Education System in Finland 2007/2008
 - _____ The Education System in Germany 2006/2007
 - _____ The Education System in Italy 2006/2007
 - _____ The Organization of the Education System in Ireland 2003/2004
 - _____ The Education System in The Netherlands 2006/2007
 - _____ The Education System in Norway 2006/2007
 - _____ The Education System in Portugal 2006/2007
 - _____ The Education System in Sweden 2006/2007
 - _____ The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2007/2008
- Extraídos de: <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation> (Junio, 2008)
- Editorial Projects in Education Research Center - Eperc (2008). *A special Supplement to Education Week's Quality Counts 2008*. Extraído del sitio Web en Junio, 2008 : http://www.pewtrusts.org/uploadedFiles/wwwpewtrustsorg/Reports/K12_education/National%20Highlights%20Report.pdf
- Fundación Bernard van Leer (2008). *La educación Infantil El desafío de la calidad*. Report Card 8 en la Revista Espacio para la Infancia, 29. Consultado 10 de noviembre de 2008. Disponible en <http://www.scribd.com/doc/5563861/Revista-Espacio-Para-La-Infancia-julio-2008>
- Gómez Hoyos, D. M. (2005). *Legislación laboral referente a la protección de la maternidad en países de Centro y Sudamérica*. DIK (14). Consultado 5 de agosto de 2008. Extraído del sitio Web <http://biblioteca.unisabana.edu.co/revistas/index.php/dikaion/article/view/400/1006>
- Government of Ireland The Stationary Office (1999). *Ready to learn. White Paper on Early Childhood Education*.
- GHeinamaki, L. (2008). *Early childhood education in Finland. Occasional Paper, 39*.
- HM Government (2004). *Every child matters: change for children*. London: Department for Education and Skills.
- International Labor Organization (1998). Press Release "More than 120 Nations Provide Paid Maternity Leave" Extraído del sitio Web en Junio 2008 : [http://www.ilo.org/global/About the ILO/Media and public information/Press releases/lang--en/WCMS_008009/index.htm](http://www.ilo.org/global/About%20the%20ILO/Media%20and%20public%20information/Press%20releases/lang--en/WCMS_008009/index.htm)
- Leon, C. & Williams, S. (2006). *Early childhood care and education in the Caribbean (CARICOM States)*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. *Strong Foundations: early childhood care and education*. UNESCO.
- López, L. E. (1999). *La educación intercultural bilingüe: balance y perspectivas. Basada en la conferencia «Multilingüismo y educación en América Latina*. Consultado 16 de setiembre de 2008. Extraído de <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>
- Ministerio de Educación de El Salvador (2004). *Estándares educativos de educación física para educación básica*. Extraído el 20 de noviembre, 2008, de http://www.miportal.edu.sv/NR/rdonlyres/2C774B61-4304-4BA3-9A0F-E5556E90DA65/0/1_Fisica_0_.pdf
- Ministry of Education (2002). *Pathways to the Future. Nga Huarhi Arataki. A 10-Year Strategic Plan for Early Childhood Education*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Ministry of Social Affairs and Health (2003). *Government Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care*. Helsinki, Finland: Ministry of Social Affairs and Health

- Mustard, F. (1999). *Early Years Study Reversing the Real Brain Drain*. Ontario: Community Child Care Services.
- Mustard, F. ; McCain, M. & Shanker, S. (2007). *Early Years Study 2. Putting Science into Action*. Toronto: Council for Early Child Development.
- National Prekindergarten Center, FPG Child Development Institute (2004) National Prekindergarten Center Prekindergarten Framework. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- National Educational Goals Panel (1998). *Ready Schools. A Report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*. Washington: Government Printing Office.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2007). *Education - from Kindergarten to Adulthood*. Extraído de sitio Web: www.publikasjoner.dep.no (Junio, 2008).
- OECD (2006). *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCDE (2007). "Babies and Bosses Reconciling Work and Family Life. A Synthesis of Findings for OECD Countries. Paris: OCDE.
- Regional Framework for Action for Children - ECCD GROUP (2008). *Special COHSOD on Children. Recommended targets for national action 2008-2011*. Georgetown, Guyana: Regional Framework for Action for Children - ECCD GROUP (2008).
- Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R. & Grayson, H. (2005). *A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1*. (DfES Research Report SSU/2005/FR/013). London: DfES
- Tanaka, S. (2005). Parental Leave and Child Health Across OECD Countries. *Economic Journal*, Vol. 115. N° 501
- UNICEF (2008). Report Card 8. El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. (Consultado 15 de mayo de 2008)
http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_spa.pdf
- UNESCO (2007). Bases Sólidas Atención y educación en la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Educación para Todos. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.
- Woodhead, M., & Moss, P. (2007) *Early Childhood and Primary Education. Early Childhood in Focus 2*. The Open University.

Páginas Web:

- Departamento de Educación, Empleo y Relaciones Laborales de Australia:
http://www.dest.gov.au/sectors/early_childhood/programmes_funding/quality_child_care.htm
- OEI Educación Inicial Legislación por país. <http://www.oei.es/inicial/legislacion/index.html>
- Oficina de Primera infancia (OECECC) de Australia
<http://www.deewr.gov.au/EarlyChildhood/OfficeOfEarlyChildhood/Pages/default.aspx>
- NAEYC : <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/programStandards.pdf>
- Organización Cero a Tres: <http://www.zerotothree.org/site/PageServer?pagename=homepage>
- Programa Head Start:
http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/About%20Head%20Start/headstart_factsheet.html
- Argentina <http://www.ingenieroambiental.com/laboral.htm> Cap. II Art. 177 a 179
- Bolivia Ley General del trabajo 975
<http://www.derechoshumanosbolivia.org/informes/Derechos%20reproductivos%20de%20la%20mujer%20en%20Bolivia.pdf>
- Brasil Ley 8213 y sus modificatorias 10710, 10421 y 6136
http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex_browse.details?p_lang=es&p_classification=16&p_origin=COUNTRY&p_sortby=SORTBY_COUNTRY&p_country=BRA&p_country_all_any=ALL&p_keyword_all_any=ALL&p_start=1
- Chile Nuevo Código del trabajo Ley 19759 <http://www.fiepbsas.org.ar/licenc.html> ley 19759
- Colombia Ley 755 y Decreto 960 Ley de licencia por paternidad
<http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/4198-ley-de-paternidad-de-8-dias-segun-la-ley-755.html>

- Decreto 960 licencia por maternidad
http://www.icbf.gov.co/transparencia/derechobienestar/decreto/1991/decreto_0960_1991.html
- Costa Rica Código de trabajo Art. 95
<http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Proyectos%20de%20ley/Proyecto%20de%20ley%2017105-La%20Gaceta%20181-19%20SET-2008.doc>
 - Ecuador <http://www.eldiario.com.ec/noticias-manabi-ecuador/107167-aprobada-la-ley-de-licencia-por-paternidad>
 Licencia por maternidad
<http://www.dlh.lahora.com.ec/paginas/judicial/PAGINAS/D.Trabajo.22.html>
 - El Salvador D.L N° 15 modificado por el D.L. 275
http://www.oficinascomerciales.es/FicherosEstaticos/auto/0606/LEGISLACION%20LABORAL_18074_.pdf
 - Guatemala Código de trabajo D. 1441 Art. 151 a 154
<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/WEBTEXT/29402/73185/S95GTM01.htm>
 - Honduras Ley del Seguro Social y Reglamentos Código de trabajo 189 Art. 135 a 147
<http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/WEBTEXT/29402/73185/S95GTM01.htm>
 - México Ley del Instituto Mexicano de Seguridad Social
<http://www.elsalario.com.ar/main/mujer/licencia-por-maternidad-1>
 - Nicaragua Ley del Seguro Social Decreto 974
<http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/9e314815a08d4a6206257265005d21f9/d018e442c0d037d5062570a10057cfa8?OpenDocument>
 - Panamá Decreto Ley 14 modificado por D.L. 17 Art. 98
 - Paraguay Carta orgánica del PSI Decreto Ley 98/92
<http://www.noraruoti.com.py/cd/juridica/protegido/OtrasLeyes/Ley9892.htm> Ley 98/92
 - Perú Ley 26790 Art. 12
http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex_browse.details?p_lang=es&p_country=PER&p_classification=16&p_origin=COUNTRY&p_sortby=SORTBY_COUNTRY y Ley 27606
[http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wuie_bd001.nsf/Legislacion/48C7CFF319C1A298052573F0005C4ABE/\\$file/Ley%20de%20Modernizacion%20de%20la%20Seguridad%20Social%20en%20Salud%20\(Ley%20No.%2026790\)%20%20.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/wu/wuie_bd001.nsf/Legislacion/48C7CFF319C1A298052573F0005C4ABE/$file/Ley%20de%20Modernizacion%20de%20la%20Seguridad%20Social%20en%20Salud%20(Ley%20No.%2026790)%20%20.pdf)
 - República Dominicana Ley 87/01 Sistema Dominicano de Seguridad Social
http://www.dida.gob.do/Portals/0/documentos/resoluciones/res_adm_no_00157-2008.pdf
 - Uruguay Decreto 15084
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=15084&Anchor=> y
<http://www.mujer.gov.ar/mer4.htm>
 - Venezuela Ley Orgánica del trabajo Título VI
<http://www.analitica.com/Bitblbio/congreso venezuela/ley del trabajo.asp>

III. LAS TRANSICIONES VISTAS DESDE EL CURRÍCULO

En el capítulo anterior se realizó una revisión general de la política educativa y de cuidado de la primera infancia. El análisis se hizo en función de los documentos de política y las normativas correspondientes. En este capítulo se hace una revisión de los marcos curriculares de los programas de atención en primera infancia disponibles en las páginas Web de las instituciones de cada país. Se analizan aspectos tales como si los países cuentan con un currículo único para todo el nivel (nacimiento a seis años); los fundamentos curriculares; las dimensiones que se priorizan; y las estrategias que promueven para facilitar las transiciones, entre otros aspectos.

1. El currículo en los países de la OCDE

Un marco curricular único para la primera infancia

Del grupo de países de la OCDE estudiados, Suecia, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, y el Reino Unido cuentan con marcos curriculares para la primera infancia¹³². Se trata de marcos referenciales que establecen los principios de la educación temprana y están articulados con los de la primaria, como en Suecia el currículo *Lpfo98*. En Finlandia, si bien es el sector de Asuntos Sociales y Salud el responsable de la política de atención del menor de seis años, se cuenta con los “*Lineamientos curriculares nacionales para la educación y cuidado temprano*” (2003) que guían el desarrollo de las actividades en los programas de cuidado y educación introduciendo principios comunes¹³³. En Noruega, se desarrolló el “*Plan marco para el contenido y actividades de los kindergarten*” (2006) que establece los principios, objetivos, contenidos y actividades fundamentales. En el Reino Unido, desde fines del 2008, se cuenta con un sólo marco curricular “*Etapa base de los primeros años*”. Este nuevo currículo¹³⁴ abarca desde el nacimiento hasta los cinco años. Está desarrollado con base en estándares que garantizan una misma calidad de servicio y cubren los aspectos de cuidado, aprendizaje y desarrollo en todas las instituciones y programas. Aunque no forma parte del currículo nacional, está articulado al currículo del siguiente nivel de la educación básica (etapa clave 1) y tiene el mismo nivel legal. En Nueva Zelanda el currículo “*Te Wahriki*” (1996) se aplica para todo el nivel de la primera infancia. Busca asegurar continuidad en el proceso educativo del niño/a desde el nacimiento hasta la educación superior.

Irlanda y Australia están desarrollando marcos curriculares para la primera infancia. En Irlanda el marco curricular tendrá como objetivo apoyar el aprendizaje y desarrollo del niño/a desde el nacimiento hasta los seis años. Este marco referencial hará tanto vinculaciones implícitas como explícitas al currículo de la primaria, garantizando la continuidad y progresión del aprendizaje del niño/a¹³⁵. En Australia está en elaboración un marco curricular que guiará a los educadores en el desarrollo de programas de cuidado y educación de calidad para el período que va desde el nacimiento hasta los cinco años.

Canadá, los Estados Unidos, y Alemania no cuentan con un marco curricular para la primera infancia o para el nivel preescolar. En Canadá, cada territorio establece su propio currículo y los programas de kindergarten deben seguir el currículo establecido por su territorio o provincia. Para los programas de cuidado diario no se espera que sigan un currículo específico aunque algunas provincias están en proceso de elaborar marcos curriculares con objetivos y metas. En los Estados Unidos la situación es similar. No existe un currículo nacional; inclusive el programa federal Head Start tampoco tiene un currículo específico (pero si cuenta con estándares de desempeño y un marco de logros). Estos programas optan entre una gama de currículos de amplia difusión en los Estados Unidos: el currículo Creativo¹³⁶ y el currículo de High/Scope¹³⁷,

¹³² En Finlandia el currículo abarca el período hasta los seis años; en Suecia y en Noruega el currículo preescolar se aplica a los programas preescolares de uno a cinco años; en el Reino Unido el currículo cubre el período hasta los cinco años.

¹³³ En el caso de Finlandia, existe también un currículo específico para la clase preescolar, para niños/as de seis a siete años

¹³⁴ Desde septiembre de este año, en Inglaterra se viene implementando el nuevo currículo de primera infancia *Early Years Foundation Stage*. Este documento reemplaza a dos marcos curriculares anteriores: “*Los tres primeros años de vida Importan o Birth to 3 Matters*” y el documento “*Bases curriculares nacionales para la etapa base*” (tres a cinco años).

¹³⁵ En Irlanda, el Consejo Nacional por Currículo y Evaluación (NCCA) publicó en el 2004 el documento *Hacia un marco para el aprendizaje temprano*, que está siendo validado y será publicado en el 2009.

¹³⁶ Dodge, D; Colker, I. & Heroman, C. (2002) fueron quienes desarrollaron el currículo creativo para preescolar y posteriormente para infantes y niños/as hasta dos años. Extraído de http://www.teachingstrategies.com/book/0019_CCforPS.cfm

entre otros. Con la legislación *Ningún Niño/a Atrás* (2002) los Estados deben desarrollar lineamientos o estándares de aprendizaje temprano que incluyan expectativas de lo que los niños/as deben saber y ser capaces de hacer cuando ingresen al kindergarten en lenguaje y matemática. En Alemania no existe un currículo para la primera infancia con temas o materias; se cuenta solamente con un marco conjunto para los territorios sobre cuidado temprano y educación que señala áreas educativas y el énfasis del trabajo es en proyectos educativos que deben ser relevantes a los intereses y el ambiente del niño/a.

En España, Italia, Francia y Portugal no cuentan con un currículo para la primera infancia; la legislación y documentos normativos dan lineamientos generales que requieren de desarrollo local. En el caso de España e Italia la legislación que establece los lineamientos curriculares para la primaria también considera los lineamientos para el nivel preescolar. En el caso de España no hay un marco curricular único para la primera infancia, sino enseñanzas mínimas para los dos niveles de la educación preescolar. En Italia el Decreto Legislativo (2004) proporciona los indicadores nacionales¹³⁸ de los planes personalizados de las actividades educativas en la escuela de la infancia. En Francia los nuevos programas nacionales 2007 definen las dimensiones de las actividades preescolares de las écoles maternelles (escuelas maternas). Los docentes tienen libertad para escoger la metodología y el material pedagógico, incluyendo los libros. En Portugal, se desarrollaron los *Lineamientos curriculares* (1997) que constituyen un grupo de principios para apoyar al educador en el proceso educativo con los niños/as, una referencia para los maestros para organizar el contenido educativo, y la posibilidad de desarrollar currículos distintos con metodologías específicas. Estos lineamientos están dirigidos a los programas para niños/as mayores de tres años.

En los Países Bajos¹³⁹ no hay un marco curricular para la atención de niños/as menores de cuatro años, sin embargo los proveedores deben consultar con los padres la política de desarrollo infantil y oportunidades de aprendizaje del programa. Esta política debe establecer los métodos, el tamaño del grupo, la seguridad emocional de los niños/as, oportunidades de desarrollo personal y social, oportunidades para el juego y el tipo de asistencia que se les da a los profesionales. Para la atención de niños/as de cuatro años en adelante, existen objetivos de logro (forman parte de la primaria). Para facilitar la adaptación y desarrollo de las metas de logro, el Ministerio de Educación desarrolló metas intermedias y lineamientos o guías de enseñanza por materias como aritmética y holandés. Las guías de enseñanza proporcionan un marco referencial para diseñar y organizar el aprendizaje en un área temática específica y evaluar el progreso del alumno.

Un elemento común en los currículos de los países revisados es que estos no son prescriptivos, sino marcos que requieren ser desarrollados localmente. Es responsabilidad del gobierno local y/o las escuelas o programas elaborar el currículo con base en los marcos curriculares. En Finlandia cada centro o escuela tiene que adaptar y desarrollar su propio currículo de aula en función de los lineamientos curriculares nacionales; estableciendo un plan anual para las actividades educativas y una evaluación concreta del plan. Las maestras y pedagogos escogen el contenido, los métodos de trabajo, y el material didáctico pero deben abordar las áreas de trabajo señaladas en el currículo. De igual manera sucede en Suecia, donde las instituciones educativas deben interpretar el currículo nacional y elaborar su propio currículo local. El marco curricular es básicamente una guía (ya que sólo cuenta con 16 páginas) sobre los fundamentos de la educación preescolar y un planteamiento de las principales áreas que deben desarrollarse. En Noruega, cada kindergarten debe desarrollar su propio plan local anual y en cómo se va a trabajar en el cuidado, juego y aprendizaje de los niños/as y en las áreas señaladas en los lineamientos curriculares, entre otras cosas. En España las comunidades autónomas tienen que desarrollar el currículo para sus respectivos territorios en base a las enseñanzas mínimas.

¹³⁷ <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=1>

¹³⁸ Establecen los objetivos específicos de aprendizaje que deben alcanzar los niños/as al finalizar el nivel preescolar, la primaria y secundaria.

¹³⁹ En los Países Bajos la *Ley de Educación Primaria* (1988) asigna funciones a las escuelas entre ellas, la enseñanza de las distintas materias y establece los objetivos de logro para cada materia.

Fundamentos del currículo

El énfasis que se le da al marco curricular depende de la visión que tiene el Estado de los objetivos de la educación preescolar. Es decir, si el Estado en su política da énfasis a la preparación para la escuela primaria, el marco curricular da prioridad al desarrollo de capacidades y competencias cognitivas. En cambio, si considera una perspectiva más amplia como la preparación para la vida, el currículo propone y da énfasis al desarrollo de habilidades de convivencia, sociales, de apoyo, de trabajo en grupo. Esto muestra que existen principalmente dos corrientes pedagógicas.

En los países de la OCDE se encuentran, a grandes rasgos, dos corrientes pedagógicas que fundamentan sus planteamientos. El enfoque de la pedagogía social que se basa en estrategias naturales de aprendizaje como son el juego, curiosidad y el juego con pares, y está centrada en el niño/a y su desarrollo integral. Los currículos de los países nórdicos, y también el de Nueva Zelanda, están influenciados por la pedagogía social y combinan el cuidado, la crianza y la educación. El foco está en apoyar a los niños/as en su actual desarrollo e intereses y no en alcanzar un determinado nivel de conocimiento. Así por ejemplo, el currículo de Nueva Zelanda busca desarrollar el aprendizaje de los niños/as de manera integral, tomando como punto de partida su contexto cultural e incluyendo el grupo étnico al que pertenecen. El currículo fue elaborado con una fuerte participación del grupo aborígen maorí, y el resultado es un currículo en que la lengua maorí y los valores maoríes son respetados y reconocidos.

De otro lado, está la fundamentación del currículo preescolar basado en una noción de facilitar la preparación a la escuela. En este caso el énfasis está en el desarrollo de habilidades cognitivas como lectura y escritura. Esta aproximación cuenta con una programación más estructurada y con atención especial al desarrollo de habilidades de lenguaje. En Francia, por ejemplo, de acuerdo con la información que contiene la página Web del Ministerio de Educación. Los objetivos prioritarios del curso preparatorio y elemental, son: el aprendizaje de la lectura, de la escritura y la lengua francesa, el conocimiento y comprensión de nombres; la escritura de cifras; el cálculo de pequeñas cantidades¹⁴⁰.

Un elemento común a los marcos curriculares de estos países, sin importar la orientación pedagógica, es el énfasis que se le da a la *importancia del juego y al aprendizaje activo y centrado en el niño/a* como principios rectores de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El juego tiene un rol central como mecanismo para facilitar el proceso de aprendizaje. En Finlandia se maneja una concepción en la que el niño/a aprende activamente en interacción con el ambiente y las personas procesando información utilizando su propio marco conceptual mediante el *juego*. En Noruega el currículo se fundamenta en principios de socialización y juego. El juego es visto como un medio para el aprendizaje y desarrollo del niño/a preescolar. En Suecia¹⁴¹ los niños/as son vistos como constructores de conocimiento y tienen un rol participativo en la construcción del currículo del aula. El objetivo no es medir su nivel de conocimiento sino desarrollar su curiosidad por aprender. De igual manera, en Francia los juegos tienen un rol importante, sin dejar de lado la disciplina, que les permite explorar los distintos aspectos de la vida y actuar, imitando a otros, inventando gestos, comunicándose en todas las dimensiones, mirándose a sí mismo lo que promueve la observación y reflexión. El juego es el punto de partida de un número de situaciones didácticas que ofrece el maestro.

Cuadro 10. Marcos curriculares de preescolar en un grupo de países de la OCDE

¹⁴⁰ Información actualizada extraída en agosto, 2008, de sitio Web del Ministerio de Educación Nacional de Francia: <http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire.html>

¹⁴¹ El currículo se basó en un trabajo de investigación de una comisión específicamente designada que tomó varios elementos del currículo de Reggio Emilia. Pone énfasis en la documentación, en la elaboración de proyectos como mecanismos para aprender.

País	Características
Alemania	No existe un currículo para la primera infancia como si lo hay para la primaria. Existe un marco común de los territorios sobre educación temprana que establece las áreas educativas a trabajar en los centros de cuidado y se trabaja con una aproximación integral, dando énfasis a proyectos. En los programas preescolares para niños/as mayores se trabaja con una metodología situacional, guiada por el contexto, las necesidades e intereses de los niños/as. Los cursos u horas no están predeterminados.
Australia	“ <i>Marco de los primeros años o Early years framework</i> ” (en elaboración) será un documento basado en las últimas investigaciones sobre las condiciones más efectivas para el aprendizaje. Reconocerá la importancia del aprendizaje basado en el juego, las comunicaciones y el lenguaje así como el desarrollo personal, emocional, y social. El documento va a establecer logros comunes a alcanzar por los niños/as, a los cinco años, a los que deben apuntar los diferentes programas. Esto servirá también para informar a los padres y familias sobre el aprendizaje que realizan sus niños/as. Uno de los objetivos del marco propuesto es garantizar que los niños/as estén mejor preparados antes de comenzar su educación formal.
Dinamarca	La <i>Ley de Cuidado del Niño/a</i> (2007) define los temas que deben ser cubiertos por los planes educativos. Las municipalidades establecen las metas y el marco de trabajo. Las maestras y pedagogos escogen el contenido, los métodos de trabajo, y el material didáctico pero de acuerdo con los temas establecidos. El método prioriza el juego con medio de aprendizaje.
España	<p>La <i>Ley Orgánica de Educación (LOE 2005)</i> establece que al gobierno le corresponde fijar las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil mientras que las administraciones educativas son las responsables de determinar los contenidos educativos del primer (nacimiento a tres años). Las administraciones educativas deben desarrollar el currículo del segundo ciclo con base en las enseñanzas mínimas.</p> <p>Las enseñanzas mínimas corresponden a los aspectos básicos el currículo (objetivos, principios metodológicos, contenidos y criterios de evaluación). La Ley desarrolla los aspectos básicos del currículo de educación infantil y marca los principios metodológicos generales pero no establece ningún método determinado. Si señala que las experiencias deberán basarse en el juego en un ambiente de confianza y afecto para potenciar la autoestima e integración. Fija las enseñanzas mínimas que corresponden con los aspectos básicos del currículo (objetivos en términos de capacidades, principios metodológicos, contenidos y criterios de evaluación) de acuerdo con los objetivos generales de cada etapa, ciclo, grado y modalidad del sistema educativo.</p> <p>La finalidad de estas enseñanzas mínimas es garantizar una formación común a todos los alumnos dentro del sistema educativo español. Se plantea un tratamiento diferenciado para el primer y segundo nivel a las áreas o ámbitos de experiencia en las que se debe hacer hincapié. Por ejemplo en el segundo nivel hay un énfasis en la lectoescritura y la lengua extranjera.</p>
Finlandia	Los <i>lineamientos curriculares nacionales de educación y cuidado temprano</i> (2003). En la versión en finlandés no se utiliza el término currículo sino plan base, para enfatizar la naturaleza holística de la educación y cuidado temprano, que comprende el cuidado, educación y enseñanza. Más allá de enfatizar la cooperación entre padres y personal, el documento sostiene que hay que formar

	<p>una sociedad en una mutua y comprometida interacción en pro del cuidado y educación del niño/a.</p> <p>El documento fue elaborado sobre la base de la resolución relativa a la definición de políticas para ECEC. Proporciona los lineamientos nacionales para el contenido de las actividades y la calidad de los servicios y constituye la base curricular sobre la que los programas tienen que construir su propio currículo. Se busca alcanzar tres grandes metas educativas: promover el bienestar personal, reforzar conductas y acciones consideradas hacia los otros, e ir gradualmente construyendo la autonomía.</p> <p>Las actividades deben promover la manera cómo actúan y se expresan los niños/as: por medio del juego, movimiento, exploración y auto expresión. Hay un énfasis al desarrollo del lenguaje (incluyendo la lengua materna) y el desarrollo del niño/a como miembro de su comunidad cultural como también de la finlandesa. Finalmente el currículo enfatiza el tipo de cooperación que debe existir con los padres.</p> <p>El <i>currículo base para el nivel preprimaria</i> en Finlandia entro en efecto en el 2002 no especifica cursos por qué la educación está basada en la integración. Una educación integral está compuesta de temas relacionados con la vida del niño/a y con los contenidos que expanden y analizan los puntos de vista de los niños/as sobre el mundo. Diferentes fuentes de conocimiento son tomadas en cuenta para planificar, implementar y evaluar el tema escogido.</p>
Francia	<p>Los nuevos programas nacionales (2007) definen las dimensiones de las actividades preescolares. La educación preescolar tiene como objetivo iniciar a los niños/as en esta etapa fundamental de aprendizaje para que puedan empezar a leer; y evaluar e identificar a los niños/as que experimentan dificultades en el aprendizaje, para facilitar la adaptación a las actividades de la escuela primaria. Se señala que los juegos tienen un rol importante permitiendo a los niños/as explorar los distintos aspectos de la vida; y actuar, imitando a otros, inventando gestos, comunicándose en todas las dimensiones, mirándose a sí mismo; lo que promueve la observación y reflexión. Es el punto de partida de un número de situaciones didácticas que ofrece el maestro. Se está dando énfasis al aprendizaje del idioma francés.</p>
Irlanda	<p>“<i>Hacia un marco para el aprendizaje temprano</i>” (<i>Towards a Framework for Early Learning</i>) elaborado en el 2004 por el Consejo Nacional por el Currículo y Evaluación, está en proceso de validación y será publicado en el 2009.</p>
Inglaterra	<p>El currículo “<i>Primeros Años- Etapa Base</i>” (<i>Early Years Foundation Stage</i>) se publico en el 2008. Se basa en cuatro principios: el niño/a es único; relaciones positivas; ambientes facilitadores; y desarrollo y aprendizaje. Establece metas de aprendizaje que los niños/as deben alcanzar al finalizar esta etapa. Se ha elaborado un perfil para evaluar logros al finalizar el nivel. La evaluación se hace con base en observaciones del docente y evaluaciones en las seis áreas.</p>
Italia	<p>El Decreto Legislativo (2004) señala que el período de la escuela de la infancia (<i>scuola dell’infanzia</i>) es un período formativo donde se fortalece la identidad personal, la independencia, y las competencias de desarrollo. El documento establece que los tres años de la escuela de la infancia contribuyen al desarrollo afectivo, psicomotor, cognitivo, moral, religioso y social del niño/a y promueven la potencialidad de cada niño/a para establecer relaciones de autonomía, creatividad, e iguales oportunidades de aprendizaje. La escuela de la infancia es</p>

	<p>un ambiente educativo donde el niño/a experimenta y aprende en una atmósfera de juego y donde se dan estos elementos: relaciones entre pares y con adultos, el mejoramiento de todas las formas y experiencias de juego, relevancia de la experiencia directa en contacto con la naturaleza, las cosas materiales, y el ambiente social y cultural.</p> <p>El decreto establece los objetivos específicos de aprendizaje que deben alcanzar los niños/as al finalizar la escuela de la infancia, y la adopción de <i>indicadores nacionales de los planes personales</i>. También establece el criterio de formulación de los planes personales de las actividades educativa y el portafolio de la competencia que debe acompañar al alumno hasta finalizar cada período. El portafolio incluye una descripción básica del camino seguido por el niño/a, el progreso alcanzado y algunos trabajos del alumno. Ofrece una guía para indicar cuáles son los recursos el alumno, sus tiempos y métodos de aprendizaje, intereses, actitudes y aspiraciones. El uso del portafolio no es obligatorio. Estos indicadores nacionales están en revisión desde el 2006/2007.</p>
Noruega	<p>El <i>plan marco para el contenido y actividades de los kindergarten</i> (2006) establece los principios y objetivos del nivel (para niños/as de uno a cinco años). Enfatiza en la colaboración, la cual significa contacto regular donde se intercambia información; en la colaboración que debe existir con los hogares de los niños/as y los padres, basada en mutuo respeto y reconocimiento tanto de las responsabilidades de los padres como el kindergarten. El contenido debe ser variado y completo, de tal manera que facilite que cada niño/a gane experiencias que faciliten su desarrollo; está basado en principios como el cuidado, juego, aprendizaje, competencia social y lingüística.</p> <p>El contenido está organizado en siete áreas de aprendizaje. Para cada área se plantea lo que los niños/as deben alcanzar, así como las pautas generales sobre lo que el personal debe hacer para ayudar al niño/a a lograrlo. Cada kindergarten debe establecer un plan anual de actividades educativas basadas en el currículo nacional y de la evaluación concreta del mismo. Los planes anuales deben también especificar los planes para facilitar la transición de los niños/as a la escuela. Se fomenta la colaboración entre escuela y kindergarten para transmitir información sobre el niño/a.</p> <p>Finalmente, el documento hace énfasis en el valor de preservar la identidad cultural de los niños/as (Sami) y en apoyar a los niños/as en su lengua materna mientras que activamente se promueve el noruego.</p>
Nueva Zelanda	<p>El currículo <i>Te Wahriki</i> (1996) se viene implementando desde 1996 para toda la primera infancia. Tiene como objetivo promover el aprendizaje basado en cuatro principios básicos: el empoderamiento, el desarrollo holístico, familia y comunidad, y las relaciones. En relación a estos cuatro principios surgen cinco áreas que están entrelazadas. Cada área tiene metas asociadas y resultados específicos de aprendizaje.</p> <p>El currículo define cómo lograr avances hacia la visión planteada en los programas de educación y cuidado. Paralelamente al texto inglés está el texto en Maori que lo complementa y es un currículo específico para esa población. El currículo establece que las vinculaciones entre el hogar y los programas de educación y cuidado son importantes. Igualmente hace una distinción entre las necesidades y características de los niños/as menores de tres y las de los niños/as mayores, por lo que se resaltan requerimientos del currículo específicos para este subgrupo, estableciendo experiencias específicas para cada subgrupo que</p>

	contribuyen a alcanzar los resultados deseados. Para cada una de las áreas se señalan también aspectos de continuidad en el currículo y un perfil del niño/a (lo que sabe) cuando deja el programa de cuidado y educación e ingresa a la escuela.
Países Bajos	<p>No hay un currículo prescrito de educación temprana. Las instituciones y programas están obligados a desarrollar una política en desarrollo infantil temprano y aprendizaje consultándolo con los comités de padres. El plan elaborado debe incluir los métodos, el tamaño de los grupos, las oportunidades que brinda a los niños/as para su desarrollo, reglas de convivencia, oportunidades para el juego fuera del aula o centro y el tipo de ayuda profesional que se les da a quienes cuidan a los niños/as. El documento Reglamento de política para la calidad de los centros de cuidado (<i>The policy rules on the quality of childcare</i>) contemple las regulaciones sobre espacios y requerimientos.</p> <p>Desde los cuatro años, los niños/as asisten a la escuela donde si hay metas de logro nacionales aunque el contenido de lo que se enseña y los métodos de enseñanza no son prescritos. Las escuelas deben sin embargo organizar sus programas de tal manera que todas las materias hacia las cuales las metas de logro están dirigidas sean cubiertas. Estas metas de logro definen el currículo. En el 2006 se introdujeron alrededor de 58 metas de logro. Cada escuela debe desarrollar un plan escolar, que es actualizado cada cuatro años, describiendo los pasos que van a seguir para monitorear y mejorar la calidad e indicando la política de la escuela en materia educativa, personal, etc.</p>
Portugal	<i>Lineamientos curriculares</i> (1997) establece los lineamientos curriculares para los programas de atención a niños/as de tres a seis años. Éstos son una serie de principios para apoyar al educador en sus decisiones con respecto a la enseñanza y el proceso educativo de los niños/as. Constituyen un marco referencial para los educadores para organizar el contenido educativo garantizando el aprendizaje y la posibilidad de justificar diferentes opciones educativas y los diferentes currículos. El desarrollo curricular es responsabilidad del maestro de preescolar y debe tomar en consideración los objetivos generales establecidos en la Ley de Educación Preescolar.
Suecia	El currículo preescolar <i>Lpfo98</i> consiste básicamente en regulaciones más que un currículo prescriptivo. Las docentes y centros tienen la responsabilidad de traducir los objetivos generales del currículo en actividades. El currículo promueve el aprendizaje y desarrollo integral basado en el juego. Pone énfasis en el desarrollo del lenguaje del niño/a. La municipalidad es la responsable de establecer que se cumplan los lineamientos del currículo.

Fuentes:

Alemania: European Commission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in Germany 2005/2006. Accedido en Mayo, 2008.

Australia Productivity agenda working group –education, skills, training and early childhood development (2008) “A national quality Framework for early childhood education and care”, Extraído de la página Web

http://www.dest.gov.au/sectors/early_childhood/policy_initiatives_reviews/coag/discussion.htm

Accedido en Mayo 2008.

Dinamarca: European Commission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in Denmark 2007/2008. Accedido en Mayo 2008.

España: Comisión Europea. Eurydice La base de Datos sobre los sistemas educativos europeos. Organización del Sistema Educativo Español 2007/2008. Accedido en Mayo 2008.

Finlandia: STAKES (2003) National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. P 39; European Commission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland 2007/2008.

Francia: European Comission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in Germany 2007/2008. Accedido en Mayo 2008.

Irlanda: National Council for Curriculum and Assesment 2005. Towards a Framework for Early Learning. Final Consultation Report. May 2005. P.82.

Inglaterra: Department for Children, Schools and Families (2008) Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage. May 2008. Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from birth to five. Crown Copyright. Accedido en Agosto, 2008 de <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/earlyyears>

Italia: European Comission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in Italy 2006/2007. Accedido en Mayo 2008.

Noruega: Ministry of Education and Research (2006) Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens. P.34 Accedido de la pagina web <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd.html?id=586> en Agosto, 2008.

Nueva Zelanda: Ministry of Education (1996) Te Whariki. He Whariki Matauranga mo Nga Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum Learning Media Limited, Wellington, 1996. P. 100

Países Bajos: European Comission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in the Netherlands 2006/2007. Accedido en Mayo 2008.

Portugal: European Comission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Education System in Portugal 2006/2007. Accedido en Mayo 2008.

Suecia: Swedish National Agency for Education (2006). Curriculum for the Preschool Lpfo98. Stockholm: Swedish National Agency for Education.

Dimensiones del currículo

En relación con las dimensiones y áreas que cubren los marcos curriculares, los países nórdicos dan especial énfasis a valores sociales, y culturales, y a una formación integral. En líneas generales las dimensiones son similares aunque con pequeñas variaciones como podemos apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 11. Dimensiones del currículo preescolar en un grupo de países de la OCDE

Finlandia	En los Lineamientos curriculares nacionales de educación y cuidado (2003) las áreas de contenidos se basen en seis orientaciones: (i) matemática (ii) ciencias naturales (iii) histórica (iv) artística (v) ética (vi) religiosa filosófica.
Noruega	(i) Comunicación, lenguaje y texto; (ii) cuerpo, movimiento y salud; (iii) arte, cultura y creatividad; (iv) naturaleza, ambiente y técnicas; (v) ética, religión y filosofía; (vi) comunidad local y sociedad; (vii) números, espacio y formas. En cada uno de los temas hay objetivos nacionales.
Suecia	(i) La cooperación entre el preescolar, la escuela y los centros de esparcimiento en horario extraescolar; (ii) normas y valores; (iii) desarrollo y aprendizaje; (iv) influencia del niño/a; (v) el preescolar y el hogar.
Alemania	(i) Lenguaje, escritura y comunicación; (ii) desarrollo personal y social, de valores y educación religiosa; (iii) matemáticas y ciencias naturales y tecnología; (iv) artes; (v) cuerpo, movimiento y salud; (vi) ambientes naturales y culturales.

Portugal	(i) Formación personal y social, (ii) expresión y comunicación (manejo de las expresiones, manejo del lenguaje y matemática), (iii) comprensión sobre conocimiento general.
España	(i) Identidad y autonomía personal; (ii) medio físico y social; y (iii) comunicación y representación ¹⁴² .
Italia	(i) Uno mismo y el otro; (ii) el cuerpo, movimiento y salud; (iii) mensajes de entrada y salida; (iv) explorando, conociendo, y planificando.
Inglaterra	(i) Desarrollo personal, social, y emocional; (ii) comunicación y lenguaje; (iii) resolución de problemas, razonamiento y matemáticas; (iv) conocimiento y comprensión del mundo; (v) desarrollo físico; y (vi) desarrollo creativo.
Países Bajos	(i) Holandés, (ii) inglés, (iii) aritmética y matemáticas, (iv) estudios sociales y ambientales, (v) una vida sana, (vi) estructuras sociales y movimientos religiosos e ideológicos, (vii) expresión creativa, (viii) deporte y movimiento.
Francia	(i) Lenguaje al centro del proceso de aprendizaje; (ii) convivencia; (iii) actuar y expresarse con el cuerpo; (iv) descubrir el mundo; y (v) sensibilidad, creación e imaginación.
Nueva Zelanda	(i) Bienestar, (ii) pertenencia (iii) contribución, (iv) comunicación y (v) exploración.

Estrategias para facilitar las transiciones a la primaria

Diversos países de la OCDE incluyen en sus marcos curriculares estrategias específicas para facilitar las transiciones educativas. Estas pueden ser estrategias concretas en el aula o de articulación de los contenidos y métodos del currículo de preescolar/primera infancia con el de la primaria.

Con respecto a estrategias específicas que se promueven, en Finlandia el *Plan marco para el contenido y actividades del kindergarten* (2006), plantea que debe haber planes para facilitar la transición al primer grado de primaria, y que éstos deben estar especificados en los planes anuales de cada niño/a y desarrollados en colaboración con los padres. Igualmente el marco curricular resalta la importancia del intercambio de información y la comunicación entre los padres, el preescolar y la escuela como central. En Italia se promueve el uso de portafolios en los que se documentan los trabajos y progreso de los niños/as; portafolios que son compartidos con los docentes de los años posteriores y acompañan al niño/a en su trayecto por el sistema educativo. La creación de la clase preescolar para niños/as de seis años y ubicada en las escuelas primarias en Suecia, Finlandia y Dinamarca, es otra estrategia que busca facilitar las transiciones.

¹⁴² El tratamiento que se les da a estas dimensiones es distinto en el primer y segundo ciclo. El primer ciclo se hace hincapié en el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, el descubrimiento de la identidad personal y las pautas elementales. En el segundo ciclo (preescolar) plantea el desarrollo del lenguaje como instrumento de conocimiento e inserción, la elaboración de una imagen positiva de uno mismo, y hábitos de convivencia. Se da una primera aproximación a la lecto-escritura y a la lengua extranjera, iniciación en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en la expresión visual y musical.

En relación a la articulación de los marcos curriculares lo que se busca es dar continuidad, elaborando los contenidos de los grados por etapas y en secuencia. Ese es el caso del Reino Unido, Francia, los Países Bajos. En Inglaterra el currículo nacional de educación básica está organizado en ciclos o etapas. El primer ciclo está dirigido a niños/as de cinco a siete años. De esa manera se articulan formalmente en el currículo los dos niveles que por lo general no lo están (prekinder y kínder con primer grado). Para cada curso del currículo hay áreas de estudio y objetivos a alcanzar. Una revisión de este currículo se ha iniciado en enero de 2008.

En el caso de Noruega y Suecia no sólo es la articulación de los contenidos sino que los marcos curriculares de primaria se ven influidos por concepciones curriculares del nivel preescolar. El currículo de primaria está articulado con el del nivel preescolar y se nutre de aproximaciones sobre el aprendizaje utilizadas en el nivel preescolar (como la educación centrada en el niño/a y la promoción de prácticas de enseñanza pertinentes para el nivel de desarrollo del niño/a). En Noruega el currículo señala que los primeros cuatro grados de primaria han sido elaborados tomando preceptos y conceptos del nivel preescolar (kindergarten) para ayudar a los niños/as a transitar más fácilmente del nivel preescolar a la escuela primaria. La enseñanza es organizada en temas y a medida que progresan los grados se vuelve más específico. En Suecia el currículo Lpfo98 (preescolar) y el Lpo94 (currículo nacional de educación básica) comparten los mismos fundamentos. Están organizados en áreas de enseñanza similares para darle continuidad al proceso educativo de un nivel al otro. El Lpo94 anterior al Lpfo 98 fue adaptado para incluir también a la clase preescolar.

Con respecto a la enseñanza en el idioma materno, los países mantienen distintas posturas. En Finlandia la norma define políticas de aprendizaje en el idioma materno y el derecho a la propia cultura en el preescolar que ayuda al niño/a en la transición al nuevo ambiente. Esa es también la situación en Suecia, donde en las aulas de los preescolares hay material en los distintos idiomas maternos de los niños/as, al que pueden acceder con facilidad para leer los mismos libros que leen en sueco en su propia lengua. De otro lado, en países como Alemania y Francia se prioriza el aprendizaje en el idioma oficial. En Alemania se utilizan instrumentos para medir la competencia lingüística del alemán de los niños/as antes de ingresar a la primaria (incluyen a niños/as hijos de migrantes y con déficit en el lenguaje para poder tomar las medidas necesarias para mejorar esa capacidad). El énfasis está en el aprendizaje en el idioma nacional.

Cuadro 12. Documentos curriculares de primaria en un grupo de países de la OCDE

País	Características
Dinamarca	De acuerdo a la Ley de la Escuela (2007) el parlamento danés establece los objetivos generales de enseñanza, y el Ministerio de Educación establece las metas para cada curso, y las autoridades locales escolares deciden cómo se van a alcanzar esas metas. El Ministerio publica los lineamientos curriculares para cada curso, pero estos son sólo recomendaciones y no son obligatorios. Cada escuela puede trabajar su propio currículo mientras que alcance las metas planteadas por el ministerio.
Finlandia	El <i>Currículo Base Nacional de Educación Básica</i> (2004) establece los objetivos y contenidos básicos de los temas y cursos. No abarca el nivel preescolar (pero habrá que ver si a partir de las modificaciones introducidas a la obligatoriedad habrán modificaciones en estos documentos). Establece los principios centrales de los servicios y la cooperación hogar-escuela. Constituye un documento de regulación en base al cual la institución debe tomar decisiones con respecto a su propio currículo.
Francia	La educación básica está dividida en tres ciclos: el ciclo uno (preescolar); el ciclo dos y tres. El ciclo uno y dos constituyen la educación primaria. El ciclo uno

	abarca la sección nido, el curso preparatorio (seis años) y el curso elemental o primer año (siete años). Los objetivos prioritarios del ciclo uno son: el aprendizaje de la lectura, de la escritura y lengua francesa, el conocimiento y comprensión de nombres; la escritura de cifras; el cálculo de pequeñas cantidades.
Alemania	El currículo es elaborado por los Ministerios de Educación de los distintos territorios y deben ser implementados por las maestras. Sin embargo, están formulados de manera general, de tal forma, que permite al maestro tener libertad para escoger los métodos de enseñanza.
Irlanda	El currículo para la educación básica obligatoria va de los seis a los doce años. Sin embargo, como la mayoría de los niños/as de cuatro y cinco años en el país, están matriculados en la escuela primaria, en las clases de infantes del nivel uno y dos, el currículo de básica también cubre el período preescolar. El currículo está organizado en niveles que abarcan un período de dos años: por ejemplo la clase de <i>infantes junior</i> y <i>senior</i> , abarcan el primero y segundo grado. El currículo está dividido en siete áreas que a su vez están divididas en módulos. Cada área se presenta en un documento separado, que es acompañado con una guía para el maestro.
Italia	El Decreto Legislativo (2004) establece los indicadores nacionales de la primaria que son los objetivos generales del sistema educativo. También establece los objetivos específicos de aprendizaje por cursos de italiano, inglés, historia, geografía, matemáticas, ciencias, tecnología e información tecnológica, música, arte, ciencias motoras. Estas son habilidades y conocimientos que el alumno convertirá en competencias personales con la ayuda de la escuela. Los indicadores también incluyen, como otro elemento, los planes personales de estudio, las unidades de aprendizaje y los objetivos formativos.
Países Bajos	<p>Una serie de legislaciones norman el currículo: la Ley de Educación Primaria (1988); el Decreto sobre las Metas de la Educación Primaria (1988); y la Ley de Educación revisada (2006). La ley indica lo que los alumnos deben aprender por áreas y señala que las escuelas deben enfocarse en el desarrollo cognitivo y emocional pero también en la creatividad, habilidades culturales, sociales y físicas. Las escuelas pueden decidir dentro de este marco cuánto tiempo le asigna a cada materia y las áreas del currículo, y cuando se enseñan. Las únicas restricciones están en relación al número de horas de enseñanza por año, la duración máxima del día escolar y garantizar que se cumplan los objetivos de logro al finalizar la primaria.</p> <p>El Ministerio ha desarrollado objetivos intermedios y lineamientos o guías de enseñanza para materias como aritmética y holandés. Las guías de enseñanza proporcionan un marco referencial para diseñar y organizar el aprendizaje en un área temática específica. Desde el 2006, las escuelas deben enseñar las seis materias. De igual manera, cada escuela debe tener un plan que debe ser actualizado cada cuatro años describiendo los pasos que sigue para monitorear y mejorar la calidad e indicar la política de la escuela en asuntos pedagógicos, personal y aseguramiento de la calidad.</p>
Noruega	El <i>Currículo Nacional</i> (2005), se basa en el Currículo base (1997) que proporciona un fundamento para el currículo nacional para la primaria y la secundaria. Está organizado en tres partes: el currículo para la primaria, la secundaria y educación adulta; los principios y lineamientos para la educación básica; y el currículo por curso o materia. Los primeros cuatro grados de la primaria se conocen como el nivel uno. Se señala que fue elaborado tomando preceptos y conceptos del nivel preescolar (kindergarten). Cuenta con un currículo específico para la población Sami (dentro del marco del currículo L97).

Portugal	El <i>Currículo Nacional para la Educación Básica: Habilidades Esenciales</i> (2001), incluye experiencias educativas y de aprendizaje esenciales que deben ser proporcionadas a todos los alumnos. La interpretación y aplicación del currículo nacional se pone en práctica preparando proyectos curriculares escolares y de aula. Este currículo plantea tres disciplinas no curriculares obligatorias que son: área de proyecto, estudio acompañado, y educación cívica. El estudio acompañado es para ayudar al alumno a adquirir las habilidades para utilizar los métodos y técnicas de estudio y de trabajo que lo hacen más autónomo en su aprendizaje.
Suecia	El <i>Lpo94</i> es el currículo nacional de la educación básica que fue adaptado para incluir también a la clase preescolar y los centros de cuidado fuera de horario escolar. Están organizados en áreas de enseñanza similares para darle continuidad al proceso educativo de un nivel al otro. Existen metas de dos tipos que establecen los niveles mínimos: a las que el alumno tiene que aspirar y las que tiene que alcanzar. Es responsabilidad de las escuelas proporcionar el apoyo a los alumnos para que alcancen estas metas. Son los maestros los que determinan que temas deben ser abordados en la lección y los métodos de enseñanza utilizados. Una evaluación comparativa sobre los resultados alcanzados por los alumnos en relación a las metas del currículo se hace durante el quinto año en la escuela.

Fuente: European Commission Eurydice The Information Database on Education Systems in Europe. Pagina web http://ec.europa.eu/education/linkhomepage/linkhomepage342_en.htm accedida entre Mayo- Agosto 2008; Finlandia Finnish National Board of Education (2004) National Core Curriculum for Basic Education 2004. Studio Viva Ovy, Vammala.P. 34.

2. El currículo en los países de América Latina

El currículo es un instrumento fundamental para la planificación de la práctica educativa porque contiene los lineamientos y contenidos básicos que dan unidad al sistema educativo de cada país y que orienta el desarrollo de la acción educativa. Este documento está acompañado, la mayoría de las veces por, guías metodológicas que amplían y complementan la información. En todos los países de América Latina los sistemas educativos cuentan con un currículo que recibe distintas denominaciones entre ellas currículo, diseño curricular, plan y programa de estudios, referencial curricular, lineamientos curriculares, bases curriculares, guía multinivel. En el cuadro que se presenta a continuación se describen las características generales, los fundamentos y las dimensiones de los documentos curriculares de los países de la región para la educación de los niños/as menores de seis años.

Cuadro 13. Documentos curriculares en los países de América Latina ¹⁴³

País	Características
Argentina (Buenos Aires) ¹⁴⁴	El documento Diseño curricular, ¹⁴⁵ contiene toda la fundamentación relativa al trabajo con los niños/as desde los 45 días. El nivel está organizado en tres ciclos: desde los 45 días de nacido a los dos años, de dos a tres años y de cuatro a cinco años; y sólo se aplica en programas formales y sus fundamentos pedagógicos, psicológicos, culturales y sociales se dan integralmente.

¹⁴³ Peralta, M.(2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe*. Extraído el 22 de julio, 2008, de sitio Web de la OEI: <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>

¹⁴⁴ Por tener el país un sistema federal hay diseños curriculares propios en otras provincias.

¹⁴⁵Extraído el 12 de julio, 2008, de

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/inicial.php?menu_id=20709

	<p>El documento consta de cuatro partes. La primera contiene el diagnóstico del contexto de la ciudad de Buenos Aires. La segunda aborda los propósitos de articulación a todo nivel dentro de la institución y entre las instituciones, trabajo con la diversidad y cuidado de la salud. La tercera parte describe las escuelas para los niños/as desde 45 días de nacido a cinco años; el clima emocional, el rol del docente y su relación con la familia y la comunidad; la organización del espacio de los materiales, del tiempo y de los grupos; además de algunos documentos administrativos. La cuarta contiene los principios generales, las actividades dentro de las cuales privilegia el juego y la exploración en el aprendizaje. El juego constituye en este nivel un eje transversal y una metodología fundamental. El currículo contiene orientaciones para la planificación y la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este documento se complementa con: (i) Los contenidos básicos comunes (CBC), que comprenden contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las áreas son ciencias sociales y tecnología, lengua, matemática, ciencias naturales, expresión corporal, plástica y música, educación física. (ii) Los núcleos de aprendizaje prioritarios¹⁴⁶ se articulan con los de educación primaria, dando continuidad al proceso educativo.
Bolivia ¹⁴⁷	<p>Los documentos Diseño curricular para el nivel de educación inicial y Plan y programa de estudios para II ciclo, constituyen el marco referente para programas tanto formales como no formales para los niños/as del nacimiento a los seis años.</p> <p>Sus fundamentos son científicos, psicológicos, económicos y antropológico –culturales y su estructura está organizada por áreas curriculares de: expresión y creatividad, lenguaje, ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico. En lugar de objetivos se proponen competencias que comprenden: conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes indispensables para el desarrollo integral del ser humano, de acuerdo con las etapas de desarrollo y los requerimientos del entorno natural, social, cultural y productivo.</p> <p>El currículo tiene como características ser flexible, abierto, pertinente, integrado y global. Considera al niño/a como centro de la acción educativa, que realiza sus primeros aprendizajes en el contexto familiar y sociocultural y que tiene en el juego una herramienta de exploración y experimentación. Señala además, la articulación con primaria.</p> <p>En la nueva Ley de Educación se plantea que la organización curricular se sustenta en los principios de complementariedad y complementación de saberes de los distintos actores educativos en plena armonía con la sabiduría originaria y los conocimientos universales.</p>
Brasil	<p>El documento Referencial curricular, constituye una guía de reflexión para los docentes responsables de la atención y educación formal y no formal, de los niños/as del nacimiento a los seis años, teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje y la diversidad cultural del país.</p> <p>Los fundamentos son: filosóficos, sociales, culturales, psicológicos y</p>

¹⁴⁶ Extraído el 23 de julio, 2008, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/nap_argentina.pdf

¹⁴⁷ Extraído el 13 de julio, 2008, de http://www.oei.es/linea3/Educacion_Inicial_Bolivia.pdf

	<p>pedagógicos y considera los siguientes ámbitos de experiencia: formación personal –social y conocimiento del mundo, que contienen objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones didácticas para el docente. El documento se presenta en tres volúmenes que orientan la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica educativa. El volumen I ¹⁴⁸ define los conceptos de niño/a, educación, instituciones y docentes, para, a partir de ello, establecer en los dos volúmenes siguientes, los objetivos generales y la orientación y organización de los contenidos.</p> <p>El volumen II, ¹⁴⁹ relativo al ámbito de la formación personal y social, contiene los ejes de trabajo que van a favorecer los procesos de identidad y autonomía en los niños/as.</p> <p>El volumen III ¹⁵⁰ está referido al ámbito del conocimiento del mundo y tiene seis documentos cuyos ejes de trabajo están orientados a la construcción de diferentes lenguajes y las relaciones que establecen con el objeto de conocimiento: movimiento, música, artes visuales, lenguaje oral y escrito, naturaleza y sociedad y matemática.</p> <p>Dentro de la función de educar considera entre otros el juego, la interacción, el aprendizaje significativo y los conocimientos previos. El Referencial curricular está acompañado de la Guía parámetros en acción de la educación inicial (<u>Parâmetros em Ação. Educação Infantil</u>).</p>
Colombia ¹⁵¹	<p>El documento Lineamientos curriculares, está dirigido a programas formales para niños/as de cinco a seis años (grado cero).</p> <p>Sus fundamentos son psicológicos, culturales y pedagógicos. Los lineamientos pedagógicos se construyen a partir de una concepción sobre los niños/as como sujetos protagónicos de los procesos de carácter pedagógico y de gestión. Está organizado en dimensiones del desarrollo, núcleos temáticos y competencias.</p> <p>La propuesta curricular para el grado cero en sus marcos políticos, conceptuales y pedagógicos, y en los lineamientos para la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático, orientan la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que favorecen el desarrollo integral del niño/a, la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, el incremento del interés por el aprendizaje escolar, el conocimiento, el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales, la vinculación con la familia y la comunidad.</p> <p>Presenta como estrategia de trabajo el proyecto pedagógico, y el juego como actividad principal. El grado cero constituye una alternativa para ampliar cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas para la población de cinco y seis años de edad.</p>
Costa Rica ¹⁵²	<p>Tiene como guías los documentos Programa de estudio ciclo materno infantil y Programa de Estudio del Nivel de Transición, tanto para programas formales como no formales dirigidos a niños/as del nacimiento a</p>

¹⁴⁸ Extraído el 17 de julio, 2008, en http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil1.pdf

¹⁴⁹ Extraído el 19 de julio, 2008, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil2.pdf

¹⁵⁰ Extraído el 22 de julio, 2008, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil3.pdf

¹⁵¹ Extraído el 18 de julio, 2008, de <http://menWeb.mineducacion.gov.co/lineamientos/preescolar/contenido.asp>

¹⁵² Extraído el 17 de julio, 2008, de <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>

	<p>los cinco años y medio y el de cinco y medio a seis y medio respectivamente.</p> <p>Los fundamentos son filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociales y culturales, biológicos y pedagógicos. El ciclo maternal considera los siguientes núcleos generadores: socio cultural, personal, conocimientos y comunicación. De ellos se desprenden los siguientes propósitos: adaptarse progresivamente al entorno sociocultural, construir su autonomía e identidad personal, ampliar y profundizar sus experiencias y conocimientos y enriquecer y diversificar sus formas de comunicación y representación. De los propósitos se derivan los enunciados específicos para orientar la programación y acción pedagógica.</p> <p>El programa del nivel de transición considera las áreas de desarrollo cognoscitiva – lingüística, socioemocional y psicomotriz. También presenta cinco áreas temáticas: (i) ¿Quién soy yo, en interacción conmigo mismo, con los demás y el medio? (ii) Exploro, disfruto y me comunico por medio del cuerpo y el movimiento. (iii) Me comunico conmigo mismo y con los demás por medio de diferentes lenguajes de expresión. (iv) Descubro, investigo y disfruto el medio natural, físico y sociocultural que me rodea. (v) Me relaciono con los objetos y las personas mediante juegos matemáticos.</p>
Chile ¹⁵³	<p>El documento Bases curriculares de la educación parvularia, está dirigido a programas formales y no formales para niños/as del nacimiento a seis años. Los fundamentos son jurídicos, filosóficos, histórico–situacionales, sociales, antropológico-culturales, neurocientíficos, medio ambientales, biológicos, psicológicos y pedagógicos.</p> <p>El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero explicita el conjunto de fundamentos y principios pedagógicos que lo sustentan. El segundo define el fin y objetivos generales de la educación parvularia, y describe la organización curricular con sus componentes. El tercero contiene las caracterizaciones de los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, las definiciones de los núcleos de aprendizaje con sus objetivos generales, y los aprendizajes esperados para el primer y segundo ciclo, con sus respectivas orientaciones pedagógicas. Por último, el cuarto capítulo propone un conjunto de criterios para la implementación de las bases curriculares referidos a la planificación y evaluación, la organización y participación de la comunidad educativa, la organización de los espacios educativos y del tiempo.</p> <p>Los objetivos están formulados en términos de aprendizajes esperados. Se plantean tres ámbitos de experiencias de aprendizaje con sus correspondientes núcleos de aprendizaje. Para el ámbito formación personal y social: autonomía, identidad y convivencia. Para el ámbito comunicación son: lenguaje verbal, lenguajes artísticos. Para el ámbito relación con el medio natural y cultural: seres vivos y su entorno, grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.</p> <p>El documento Bases curriculares provee al docente de: (i) Un marco curricular para todo el nivel, que define principalmente el para qué, el qué y el cuándo de unas oportunidades de aprendizaje que respondan a los</p>

¹⁵³ Extraído el 12 de julio, 2008, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/bases_curriculares_chile.pdf

	<p>requerimientos formativos, más elevados y complejos, del presente. (ii) Continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la educación parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños/as hasta el ingreso a la educación básica, así como entre ambos niveles. (iii) Orientaciones para que puedan ser desarrollados por las diferentes modalidades y programas. (iv) Criterios y orientaciones que permitan integrar los intereses, necesidades, características y fortalezas de niños/as.</p>
Ecuador ¹⁵⁴	<p>El documento Referente curricular (2007), está dirigido a programas formales y no formales para niños/as desde el nacimiento a los cinco años. El Ministerio de Educación y el de Bienestar Social, lo elaboraron en el año 2002, para que a partir de él se formularan los currículos institucionales considerando sus lineamientos nacionales y las características multiculturales del país, así como una adecuada coordinación con las acciones de protección, salud y nutrición. En este contexto la Dirección General de Educación Inicial del Ministerio de Educación formuló el currículo institucional para los niños/as de tres a cuatro años y de cuatro a cinco años aproximando el referente nacional a las características culturales, geográficas y ecológicas del país.</p> <p>Sus fundamentos son filosóficos, neurocerebrales, psicológicos, pedagógicos, socio-antropológico –culturales y legales.</p> <p>La concepción de niño/a que se plantea es el de <i>“persona libre desde su nacimiento, única e irrepetible en su singularidad personal, capaz de auto-regularse dinámicamente y de procesar la información que recupera del entorno; sujeto y actor social con derechos y deberes”</i>.¹⁵⁵</p> <p>Contiene también los perfiles del niño/a de tres a cuatro años y de cuatro a cinco años, objetivos institucionales y previsión de futuro, políticas. Explicita la concepción de articulación entre la educación inicial y primaria para facilitar el adecuado tránsito gradual de los niños/as de un nivel a otro, concebida ésta no sólo como la articulación del currículo sino también de las metodologías y estrategias didácticas, que respeten el ritmo natural de desarrollo de los educandos planificando situaciones significativas para niños/as.</p> <p>También señala que por la importancia que tiene el juego como pilar metodológico en la educación inicial, debe mantenerse con igual exigencia en la educación básica.</p> <p>Las matrices del currículo intermedio del Ministerio de Educación, no consideran áreas curriculares. Propone siete objetivos generales para cada grupo de edad (tres a cuatro y cuatro a cinco años) con sus correspondientes objetivos específicos. Luego presenta un cuadro a cuatro columnas, en las que presenta los objetos de aprendizaje, las experiencias de aprendizaje, las sugerencias de actividades de aprendizaje y los indicadores de logro que orientan la evaluación de los aprendizajes.</p>
El Salvador ¹⁵⁶	En el marco de la Política "Currículo al servicio del aprendizaje" del Plan

¹⁵⁴ Extraído el 12 de julio, 2008, de www.educarecuador.ec/interna.php?txtCodiInfo=24

¹⁵⁵ *Referente curricular de Ecuador*, Extraído el 14 de julio, 2008, de www.educarecuador.ec/interna.php?txtCodiInfo=24(Consultado 14/7/2008)

¹⁵⁶ Extraído el 12 de julio, 2008, de <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>

	<p>Nacional de Educación 2021, se han desarrollado nuevos programas de estudio para el nivel de educación parvularia. En él se incorpora el desarrollo de competencias, como parte de los planteamientos de la política del currículo al servicio del aprendizaje que busca responder a los interrogantes ¿Para qué enseñar? ¿qué deben aprender niñas y niño/as? ¿cómo enseñar? ¿cómo, cuándo y qué evaluar?</p> <p>El documento Programas de estudio para la educación parvularia (2008), está dirigido a programas formales y no formales para niños/as de cuatro años (sección uno), cinco años (sección dos) y seis años (sección tres). No explicita los fundamentos aunque señala que su contenido es coherente con una orientación curricular constructivista, humanista y socialmente comprometida.</p> <p>La estructura considera tres ámbitos de desarrollo y las correspondientes competencias que permiten la articulación del saber, el saber hacer y el ser: (i) En desarrollo social identidad, autonomía y convivencia; (ii) en conocimiento del medio natural, social y cultural: descubrimiento y comprensión del medio natural, descubrimiento y comprensión del medio social y cultural, razonamiento lógico y uso del lenguaje matemático y aplicación de la matemática al entorno; (iii) En lenguaje y expresión creativa: comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión artística.</p> <p>Propone las siguientes unidades: el centro educativo, la familia, la comunidad, la naturaleza y el universo, de los que se desprenden 16 ejes temáticos. Cada unidad tiene sus objetivos y los contenidos de los ejes de unidad. Cada eje tiene objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) e indicadores de logro. La metodología se caracteriza por: su adecuación y flexibilidad, su carácter lúdico y la importancia de los saberes previos. Orienta la organización de la jornada diaria y presenta lineamientos de evaluación y los indicadores prioritarios por competencia. El programa de estudio está acompañado de la guía metodológica para los docentes y la libreta de parvularia para los niños/as.</p>
Guatemala ¹⁵⁷	<p>El documento Currículo nacional base (2005), constituye un elemento importante en el proceso de transformación curricular del sistema educativo nacional y fue formulado en el marco de la reforma educativa, considerando las etapas de desarrollo del niño/a desde el nacimiento a los seis años.</p> <p>Una de sus características más importantes es la flexibilidad, que facilita su contextualización tanto en el ámbito regional como en el local, para responder con efectividad a las necesidades e intereses de la población infantil de todo el país. Otras características son la integralidad, la perfectibilidad y la participación.</p> <p>El currículo tiene un enfoque intercultural para propiciar el reconocimiento de la riqueza étnica, lingüística y cultural del país. Promueve la participación de los padres de familia como primeros y principales educadores.</p> <p>Los principios propuestos son: equidad, pertinencia, sostenibilidad, participación y compromiso social y pluralismo. Está dirigido a niños/as de cuatro a seis años, para programas formales y no formales.</p>

¹⁵⁷ Extraído el 12 de julio, 2008, de http://www.oei.es/inicial/curriculum/curriculum_preprimaria_guatemala.pdf

	<p>Sus fundamentos son jurídicos, sociales, antropológico-culturales, biológicos, psicológicos y pedagógicos; y plantea como Competencias que los niños/as deben alcanzar: (i) destrezas de aprendizaje, (ii) comunicación y lenguaje, (iii) medio social y natural, (iv) expresión artística y (v) educación física.</p> <p>Las competencias están formuladas para cada nivel del sistema educativo y son: (i) las competencias marco que constituyen los grandes propósitos de la educación, (ii) las competencias de eje que señalan los aprendizajes de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, (iii) las competencias de área que comprenden las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que los niños/as deben lograr en las distintas áreas, y (iv) las competencias de grado o etapa que son realizaciones o desempeños en el diario quehacer del aula. Para cada una de las competencias de grado se incluyen los contenidos y los indicadores de logro respectivos.</p> <p>En el marco de la meta ministerial “Reforma educativa en el aula”, se elaboró recientemente el <u>Currículum nacional base del nivel inicial</u> (2008). El documento, se encuentra aún en fase de revisión. Propone cinco áreas de enseñanza: destrezas de aprendizaje, comunicación y lenguaje, medio social y natural, estimulación artística y motricidad. Cada área cuenta con una guía metodológica, de actividades y criterios de evaluación.</p>
Honduras ¹⁵⁸	<p>Del documento Currículo nacional básico (2003) se desprenden los planes y programas de estudio. El CNB incluye en un sólo documento los tres niveles de educación y tiene por finalidad orientar el proceso educativo. Propone lineamientos comunes a todos los niveles y comienza con un marco contextual sobre la situación socioeconómica y educativa del país. A continuación describe los otros componentes entre los que se encuentran entre otros: (i) Los fundamentos legales, pedagógicos, epistemológicos, tecnológicos, sociológicos y ecológicos. (ii) Los principios de calidad, equidad, identidad, autonomía, unidad, participación, universalidad, integralidad, interdisciplinariedad, flexibilidad, relevancia e inclusividad. (iii) Los objetivos y estrategias para la adecuación curricular a fin de atender a la diversidad, con un enfoque de educación bilingüe intercultural.</p> <p>El primer nivel es el de prebásica que ofrece atención y educación a los niños/as desde el nacimiento a los seis años, en programas formales y no formales. Se divide en dos ciclos, el primero para los niños/as desde nacimiento a tres años y el segundo, para los de tres a seis años de edad, siendo la sección de cinco años obligatoria. Promueve una educación integral y un proceso de cambio permanente. En relación con el concepto de niño/a señala que es un ser único, con una serie de inteligencias a desarrollar, con características, necesidades e intereses propios de su etapa de desarrollo. El documento contiene además el perfil del alumno, el del docente de educación intercultural bilingüe, estándares educativos, áreas curriculares, ejes transversales, objetivos de las áreas y orientaciones para la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>El contenido curricular está organizado en las siguientes áreas: (i) desarrollo personal social, (ii) relación con el entorno, (iii) comunicación y representación. Cada área tiene sus propios objetivos de aprendizaje.</p>

¹⁵⁸ Extraído el 26 de julio, 2008, de <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>

	Establece la articulación entre educación inicial y primaria.
México ¹⁵⁹	<p>El documento Programa de educación inicial y preescolar (2004), está dirigido a niños/as desde el nacimiento a los cuatro años y de tres a cinco años, que asisten a programas formales y no formales. El documento contiene los siguientes apartados: (i) fundamentos, una educación preescolar de calidad para todos, (ii) características del programa, (iii) propósitos fundamentales, (iv) principios pedagógicos, (v) campos formativos y competencias, (vi) la organización del trabajo docente durante el año escolar, y (vii) la evaluación.</p> <p>Sus fundamentos (implícitos) son legales, antropológicos, neurocientíficos, sociales, psicológicos y pedagógicos¹⁶⁰; y su propósito es contribuir a mejorar la calidad de la experiencia educativa de los niños/as durante la educación preescolar.</p> <p>Este objetivo contribuye a que el programa parta del reconocimiento de las capacidades y potencialidades del niño/a y establece las competencias que debe desarrollar a partir de lo que ya sabe o es capaz de hacer. Por otra parte, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria.</p> <p>Los campos formativos y sus correspondientes competencias son: (i) desarrollo personal social: identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales; (ii) lenguaje y comunicación: lenguaje oral y lenguaje escrito; (iii) pensamiento matemático: número, forma, espacio y medida; (iv) exploración y conocimiento del mundo: mundo natural, cultura y vida social; (v) expresión y apreciación artística: expresión y apreciación musical, expresión corporal y apreciación de la danza, expresión y apreciación plástica, expresión dramática y apreciación teatral; (vi) desarrollo físico y salud: coordinación, fuerza y equilibrio y promoción de la salud.</p> <p>El docente tiene libertad para seleccionar o diseñar situaciones de aprendizaje, temas y formas de trabajo que promuevan aprendizajes relevantes y pertinentes. Tiene también orientaciones para la organización del trabajo del docente y para la evaluación.</p>
Nicaragua ¹⁶¹	<p>La Guía multinivel, presenta el marco curricular nacional basado en competencias educativas, para niños/as de tres a seis años, que asisten a programas formales y no formales. Plantea fundamentos histórico-situacional, filosófico, socio- antropológico-cultural, neurocientífico, psicológico, pedagógico y ecológico y define como áreas curriculares las de matemática, comunicativa y cultural, desarrollo personal y productividad, científico ambiental. El marco curricular nacional está formulado para garantizar la unidad curricular en todo el país y proporcionar a los centros educativos un instrumento que les permita identificar las competencias y contenidos que todos los estudiantes deben saber y saber hacer a fin de</p>

¹⁵⁹Extraído el 11 de julio, 2008, de

<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>

¹⁶⁰ Peralta E, M.V (2007) *Primer informe del estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe* Pg. 16. Santiago de Chile: Universidad Central. Extraído el 27 de julio, 2008, de

http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/PRIMER%20INFORME%20de%20Mar%20C3%ADa%20Victoria%20Peralta%20%20%20%20%20%20%20%20203.5.07.doc

¹⁶¹ <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>

	<p>mejorar la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje.</p> <p>La Guía multinivel consta de cuatro documentos que contienen: generalidades, el planteamiento didáctico, las competencias de educación preescolar para cada grupo de edad, y estrategias para el desarrollo de la transformación educativa. Cada competencia tiene los indicadores de logro y los contenidos. Las competencias educativas e indicadores de logro con sus correspondientes contenidos básicos determinan los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes para cumplir con los requisitos de egreso de cada nivel educativo.</p> <p>Plantea el perfil del niño/a al egresar de la educación preescolar. La Guía multinivel está acompañada de un documento para la planificación y evaluación del aprendizaje.</p>
Panamá ¹⁶²	<p>El documento Programas de preescolar, está dirigido a niño/as de cuatro y cinco años, que asisten a programas formales. Tiene fundamentos jurídicos, filosóficos y pedagógicos y plantea como áreas de desarrollo y áreas curriculares la socio –afectiva, cognoscitiva, lingüística y psicomotora.</p> <p>Las orientaciones metodológicas tienen un enfoque constructivista, lo que implica que permite al alumno construir por sí mismo los aprendizajes, sustentado en el principio de «aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a comprender y aprender a convivir».</p> <p>Se caracteriza por ser integral, flexible, relevante y poderse diversificar en función de las características, necesidades y requerimientos socioculturales y naturales de la comunidad, región y el país. Considera objetivos de aprendizaje.</p>
Paraguay ¹⁶³	<p>Se denomina Programa de estudios, está dirigido a niños/as tres a seis años, que asisten a programas formales y no formales. Sus fundamentos son filosóficos, neurocientíficos, socioculturales, psicológicos y pedagógicos. Su estructura está organizada en ámbitos de experiencias (i) desarrollo personal y social, (ii) pienso, me expreso y comunico, y (iii) me relaciono con el medio natural, social y cultural.</p> <p>En el ámbito <i>Así es mi desarrollo personal y social</i>, aborda en forma integral la formación personal y social, la construcción de la seguridad y de la confianza básica, los cuales tienen estrecha relación con la naturaleza y calidad de los vínculos afectivos que se establecen con el padre, la madre, la familia y otros adultos que le son significativos. Dentro de este ámbito se organizan las siguientes dimensiones: identidad, convivencia, autonomía y vida saludable.</p> <p>En el ámbito <i>Así pienso, me expreso y me comunico</i>, se promueve el desarrollo de capacidades relativas al desarrollo del pensamiento y de la creatividad. El lenguaje oral, escrito, artístico y el pensamiento lógico matemático intervienen en este proceso, favoreciendo la expresión en todas sus manifestaciones. Se plantean los lenguajes oral y escrito, expresión</p>

¹⁶² Oficina Internacional de Educación (2006). Programas de atención y educación de la primera Infancia (AEPI) Perfil nacional de Panamá para el Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2007 Bases Sólidas: Atención y Educación de la primera Infancia.

www.bdigital.binal.ac.pa/bdp/descarga.php?f=artpma/educaciondelaprimerainfancia.pdf.

¹⁶³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001481/148108s.pdf>

	<p>artística y matemática.</p> <p>En el ámbito <i>Así me relaciono con el medio natural, social y cultural</i>, se propone encauzar la curiosidad e intereses de los niños/as, utilizando el método científico. Se consideran además, el desarrollo de la capacidad de asombro, la sensibilidad, el interés por el cuidado del medio ambiente y el respeto por la diversidad cultural. Se plantean las dimensiones medio natural y medio social y cultural.</p> <p>El programa de estudios considera tres unidades, en torno a las cuales giran todas las propuestas didácticas: Yo y mi familia, Yo aprendo también en la escuela y Yo y mi entorno. Se proponen objetivos para cada etapa (nacimiento a tres años) y (tres a seis años) y en función de ellos, se plantean para los mayores de tres años actividades y orientaciones para el trabajo pedagógico.</p>
Perú ¹⁶⁴	<p>El documento Diseño curricular nacional (2009) articula e integra, con una fundamentación común, los tres niveles educativos de básica regular, que antes se presentaban en forma separada. En este sentido, hay un enfoque de proceso que comienza en el primer ciclo del nivel inicial y concluye en el séptimo ciclo del nivel de secundaria. El documento consta de tres partes. La primera contiene los fundamentos, las características, los principios, los principios fundamentales y orientaciones sobre la organización de la educación básica regular, así como las características y logros educativos de los estudiantes, el plan de estudios y los lineamientos para la evaluación del aprendizaje.</p> <p>En la segunda parte se presentan las áreas curriculares de EBR y su articulación, los lineamientos para la diversificación, el plan de estudios, los lineamientos para la evaluación y la tutoría. En la tercera se aborda el programa curricular para cada nivel educativo: educación inicial, primaria y secundaria.</p> <p>El nivel correspondiente a educación inicial está dirigido a niño/as desde el nacimiento a los cinco años que asisten a programas formales y no formales, y se divide en dos ciclos: nacimiento a tres años (primer ciclo) y de tres a cinco años (segundo ciclo).</p> <p>Para el primer ciclo las áreas curriculares son: relación consigo mismo, comunicación integral y relación con el medio natural y social. Para el segundo, son: lógico matemática, comunicación integral, personal social y ciencia y ambiente. Las competencias se descomponen en capacidades y actitudes. El documento formula además, lineamientos para la programación curricular y para la evaluación de los aprendizajes.</p>
República Dominicana ¹⁶⁵	<p>El documento Formulación curricular, se enfocan niños/as desde el nacimiento a los dos años, de dos a cuatro y de cuatro a seis años, que asisten a programas formales y no formales. Plantea fundamentos socio-culturales y pedagógicos y propósitos generales y por ciclos desde las dimensiones cognoscitiva, de lenguaje, físico motriz y socio-emocional, del desarrollo humano.</p> <p>Los temas parten de un eje globalizador, el ser humano, sus relaciones con la</p>

¹⁶⁴ <http://www.scribd.com/doc/11563767/Diseno-Curricular-Nacional-2009-Peru>

¹⁶⁵ http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/SEE_CurriculoNivelInicial.pdf

	<p>naturaleza y el medio social; y dos ejes temáticos, descubrimiento del medio social y descubriendo el medio natural. De ellos se desprenden los siguientes bloques temáticos: mi persona; la experiencia familiar en mi vida; el centro educativo como espacio donde aprendo y me divierto; mi comunidad local y el barrio donde vivo; mi comunidad nacional; los alimentos, las plantas, los animales y otros elementos de la naturaleza; y el planeta tierra en el universo.</p> <p>Los contenidos de cada bloque se presentan como vertientes dentro de las distintas dimensiones del desarrollo de la expresión y comunicación, el desarrollo intelectual y el socio-emocional. Esas vertientes son: expresión oral y escrita, expresión artística, expresión corporal, aprestamiento lógico matemático, exploración y dominio del medio social, exploración y dominio del medio natural y los sentimientos, los valores y las actitudes, que aparecen como parte del desarrollo socio-emocional. Considera aprendizajes significativos.</p>
Uruguay	<p>El documento para el cuidado y educación de los niños/as desde el nacimiento a los tres años¹⁶⁶ se denomina Diseño curricular básico. Sus fundamentos son antropológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos; y sus ejes estructurados, el ambiente, el juego y el lenguaje. Las áreas, de las que se desprenden contenidos organizadores son, conocimiento de sí mismo, conocimiento del ambiente y comunicación. Se da importancia al rol de la educadora y a la planificación; igualmente se considera el trabajo entre la familia y la escuela para el que se proponen los siguientes contenidos: interacciones de apoyo entre el adulto y el niño/a, alimentación, higiene y sueño.</p> <p>El documento considera perfiles y características del desarrollo del niño/a y presenta organizados en cuadros, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para niños/as del nacimiento a doce meses, de 12 a 24 meses, y de 24 a 36 meses.</p> <p>El documento correspondiente a los niños/as de tres a seis años es Programa de educación inicial¹⁶⁷. Sus fundamentos son, social, psicológico, epistemológico y pedagógico, y su estructura está organizado por áreas de experiencia y contenidos estructurados organizadores de conocimiento: (i) <i>Conocimiento de sí mismo</i>: el niño/a y la construcción de su conciencia corporal, el niño/a y su vida afectiva, el niño/a y su entorno. (ii) <i>Conocimiento del ambiente</i>: conocimiento físico y las relaciones en el espacio, conocimiento social y las relaciones entre las personas y las formas de organización, la vida y sus procesos, construcción de la noción de tiempo. (iii) <i>Comunicación</i>: expresión, matemática, tecnología, familia-escuela. El documento da orientaciones para la evaluación y el mejoramiento continuo del programa de estudios y considera competencias.</p>
Venezuela ¹⁶⁸	<p>El documento Currículo, está enfocado en niños/as del nacimiento a los seis años, que asisten a programas formales y no formales. Constituye un marco referencial que orienta la acción educativa que se desarrolla desde las instituciones y en los espacios comunitarios. Sus fundamentos son legales, filosóficos, políticos y otros provenientes de las tendencias teóricas actuales en relación al aprendizaje y desarrollo infantil.</p>

¹⁶⁶ http://www.oei.es/inicial/curriculum/diseno_0_3anos_uruguay.pdf

¹⁶⁷ http://www.oei.es/inicial/curriculum/programa3_5anos_uruguay.pdf

¹⁶⁸ <http://unefm.edu.ve/Web/Sistema%20Educativo%20Bolivariano.pdf>

	<p>Considera dos niveles, maternal (nacimiento a tres años) y preescolar (tres a seis años). La estructura curricular considera los siguientes elementos (i) ejes integradores que son, ambiente y salud integral, interculturalidad, tecnología de la información y trabajo liberador; y (ii) áreas de aprendizaje, de las que se desprenden una serie de componentes, son: formación personal y social, comunicación, relación entre los componentes del ambiente. En la organización de los aprendizajes se privilegia el juego, los proyectos de aprendizaje y el plan que es un instrumento útil para la organización pedagógica.</p> <p>También se ha considerado el perfil del maestro y del alumno, orientaciones al docente para potenciar el aprendizaje de los niños/as, sugerencias para la organización del ambiente y la distribución del tiempo, entre otros. Propone un sistema de evaluación.</p>
--	--

El análisis de los currículos de los sistemas educativos de América Latina permite comprobar que la estructura del documento curricular varía, de un país a otro, en cuanto a la organización, el contenido, el nivel de especificidad y la extensión. El nivel de flexibilidad es variable por diversos motivos, relacionados con las normas vigentes en el momento de su formulación. Algunos países presentan la propuesta en un sólo documento, que abarca todos los niveles de la educación básica, como en el caso de Nicaragua y Perú y otros consideran un documento para cada nivel educativo e incluso uno para cada ciclo del nivel. Pero no siempre el currículo oficial, que da unidad al sistema educativo, contempla la diversidad cultural que existe en muchos países. Al respecto se ha observado que algunos ministerios han desarrollado documentos diversificados para atender esas diferencias, en otros casos se dan pautas o se recomienda la diversificación a nivel regional o local, teniendo en cuenta las realidades geográficas y socioculturales de cada contexto, para de esta manera responder a las características, necesidades e intereses de los niños/as así como a las expectativas de los padres de familia y de la comunidad.

La revisión de los documentos curriculares de América Latina también permite establecer que en muchos casos la educación preescolar y la educación primaria comparten fundamentos, ejes curriculares, temas transversales y presentan una organización similar en ciclos, áreas curriculares o de desarrollo o núcleos generadores así como objetivos o competencias, capacidades, y actitudes¹⁶⁹. También se ha encontrado, que en algunos documentos los contenidos, desde el primer ciclo (nacimiento a tres años) se van ampliando y diversificando a medida que se avanza hacia los grados superiores, como en el caso de Perú. Esta continuidad se observa también en los objetivos y competencias, los perfiles y los logros educativos.

En todos los documentos curriculares de manera implícita o explícita se consideran los marcos teóricos o fundamentos que sustentan la propuesta. Entre los fundamentos encontramos disciplinas que se han considerado tradicionalmente, en especial en los currículos más antiguos, y otras nuevas que se incorporan en los de elaboración más reciente, como las referidas a las neurociencias, a la antropología cultural y al medio ambiente. Un aspecto importante de resaltar en el marco teórico es que en la mayoría de los casos se reconoce que los niños/as son personas, sujetos sociales de derecho, con potencialidades de aprendizaje (Peralta, 2007).¹⁷⁰

En relación con los resultados que se espera que logre el alumno al finalizar el proceso de aprendizaje algunos países han formulado objetivos de aprendizaje, otros consideran

¹⁶⁹ Términos utilizados en los documentos de los diferentes países.

¹⁷⁰ Peralta, M. (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia en Latinoamérica y Caribe. Primer informe*. Universidad Central de Chile. Extraído de http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf

competencias, capacidades y actitudes; y en casos particulares se proponen metas a alcanzar, propósitos, expectativas de logro y conductas. Los modelos de currículo por competencias se han empezado a adoptar en muchos países para todo el sistema educativo, desde educación preescolar hasta educación superior, aunque muchos expertos en el tema no consideran pertinente su uso con los niños/as más pequeños. Sería conveniente evaluar los resultados obtenidos en su aplicación, especialmente en el ciclo I donde la atención es más personalizada. Los currículos incluyen también otros aspectos relacionados con sus características (flexibilidad, participación, coherencia, integralidad, pertinencia cultural) y con la organización del espacio, el tiempo y los actores: niños/as, docentes y familias.

Las propuestas curriculares se complementan con otros documentos en los que se expresa, generalmente la intención de establecer mecanismos que faciliten la transición entre la educación preescolar y la educación primaria¹⁷¹, como los que se presentan a continuación.

En Argentina, los contenidos básicos comunes (CBC) y los Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP), para los niveles de educación preescolar y primaria, buscan superar las inequidades existentes que no permiten que todos los niños/as logren aprendizajes equivalentes, independientemente de su ubicación social y geográfica: *“Las acciones que se orienten al trabajo con núcleos de aprendizajes prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular”*¹⁷². Los NAP están acompañados por los “Cuadernos para el aula”, para uso de los docentes, y contienen situaciones y propuestas educativas a fin de orientar su aplicación.¹⁷³ Los Cuadernos para el aula ofrecen además, orientaciones para la construcción de propuestas de aprendizaje en el marco de los NAP. Los temas considerados en el primer cuaderno son: “juegos y juguetes” y “narración y biblioteca” que proponen aprendizajes relevantes para los procesos de alfabetización. En el segundo cuaderno los temas son “zona fantástica” y “números en juego” con propuestas didácticas que permiten tender puentes hacia los aprendizajes futuros. Los Cuadernos de aula para la educación general básica (educación primaria) están formulados por asignaturas: lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales, para cada año/grado. Así como contenidos relacionados con otros saberes escolares como: educación tecnológica, formación ética y ciudadana, educación artística y educación física.

Estos documentos contribuyen a facilitar la articulación de acciones entre las instituciones de Educación General Básica (EGB) y las de preescolar próximas, y por tanto favorecen las transiciones entre ambos niveles, al compartir proyectos y optimizar el uso de la capacidad instalada y los materiales educativos. Es importante destacar que en el Cuaderno de aula de lenguaje de primer grado, indica que las aulas del nivel inicial y del primer ciclo de la EGB/nivel primario, deben convertirse en lugares que brinden a los niños/as la oportunidad de tener un contacto rico, vivo y placentero con los libros.

En Bolivia en el Perfil nacional preparado para el Informe de seguimiento de la EPT, 2006 (UNESCO) se señala que el diseño curricular de educación inicial complementa la educación realizada por la familia y en el segundo ciclo, establece un puente entre los aprendizajes realizados en el hogar y los que el niño/a logrará en la escuela.

En Brasil el Referencial curricular¹⁷⁴ pone énfasis en las estrategias para facilitar el ingreso a la escuela infantil y luego a la enseñanza fundamental. En este paso del hogar a la escuela infantil y de éste nivel educativo al siguiente, se proponen las visitas a la nueva escuela y

¹⁷¹Página Web de la OEI *Educación inicial atención a la primera infancia*. Extraído de la Pág. Web www.oei.es/inicial/información_pais/index.html

¹⁷² Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina (2004) *Núcleos de aprendizaje prioritario del nivel inicial*. Extraído de la Pág Web http://www.oei.es/inicial/curriculum/nap_argentina.pdf p. 8

¹⁷³ Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina (2004) *Cuadernos de aula para el nivel inicial*. Extraído de http://www.educacion.gov.ar/archivos/cuadernos/inicial_V1.pdf

¹⁷⁴ *Referencial Curricular Brasil* (1). Extraído de http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil1.pdf

un ritual de despedida de la escuela infantil. El objetivo es lograr que este tránsito constituya un evento significativo, en el que se producen pérdidas pero también se obtienen ganancias.

En Chile, en las Bases curriculares de la educación parvularia, se plantea la necesidad de “Facilitar la **transición** de la niña y del niño a la Educación General Básica, desarrollando las habilidades y actitudes necesarias e implementando los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieran para facilitar la articulación entre ambos niveles” (p. 23)¹⁷⁵. Es necesario también dar “continuidad, coherencia y progresión curricular a lo largo de los distintos ciclos que comprende la educación parvularia, desde los primeros meses de vida de los niños hasta el ingreso a la Educación Básica, así como entre ambos niveles” (pag.10)¹⁷⁶, a fin de lograr una mayor articulación entre ambos niveles.

También se propone que los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de educación parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación entre el currículo de este nivel educativo con el de la enseñanza básica. Entre ellas: (i) Intercambiar prácticas pedagógicas. (ii) Elaborar, diseñar, planificar e implementar actividades conjuntas. (iii) Analizar y definir normas de convivencia escolar comunes, que serán refrendadas en el PEI de la escuela. (iv) Facilitar el conocimiento de salas de ambos niveles educativos y el intercambio de experiencias de aprendizaje entre los niños. (v) Compartir los portafolios de trabajo y otros instrumentos de evaluación de los niño/as de educación parvularia con los docentes de primer año básico. (vi) Realizar exposiciones sobre los aprendizajes logrados por los niños/as y niñas con el objeto de que toda la comunidad educativa se informe de sus avances y se desarrolle una adecuada progresión curricular de los aprendizajes entre ambos niveles. (vii) Compartir formas de trabajo con la familia y acordar estrategias de acción tendientes a lograr su participación y apoyo en la educación y desarrollo de sus hijos e hijas en ambos niveles. (viii) Desarrollar actividades conjuntas con la biblioteca CRA y la sala de Enlaces. (ix) Desarrollar otras actividades que respondan a las necesidades de articulación entre los niveles de parvularia y básica de la escuela.

En Colombia, el Decreto 2247 /1997 establece que el currículo del nivel de preescolar constituye un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, que integra los objetivos establecidos por el artículo 16 de la Ley 115/ 1994, para lograr la continuidad y articulación con los procesos y estrategias pedagógicas de la educación básica. Esta articulación busca asegurar los mecanismos de enlace, de modo que la transición tenga elementos de continuidad, como es el desarrollo de competencias. En Ecuador la nueva propuesta curricular señala la necesidad de articular el currículo considerando las metodologías y estrategias didácticas pertinentes para facilitar el adecuado tránsito gradual de los niños/as de un nivel a otro.

En Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá se han establecido estándares que constituyen los aprendizajes mínimos que los alumnos deben lograr en lenguaje, ciencias y matemáticas. Los estándares buscan mejorar la calidad de la educación así como la orientación y revisión de los currículos, de las guías metodológicas y los materiales educativos, la formación inicial y continua de los docentes y la evaluación de los aprendizajes. Además señala que la claridad, objetividad, continuidad y gradualidad en las metas que se quieren alcanzar permitirán garantizar una transición satisfactoria. Un ejemplo es la propuesta de Guatemala en el área de comunicación y lenguaje, donde se observa la continuidad y secuencia establecidas en los estándares, para pre-primaria, primero y segundo grado¹⁷⁷.

Cuadro 14. Estándares para pre-primaria, primero y segundo grado (Guatemala)

¹⁷⁵ Bases curriculares para la educación parvularia. Chile, Extraído de <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2008/CurriculumParvularia.pdf>

¹⁷⁶ op. cit

¹⁷⁷ Sistemas de estándares educativos para comunicación y lenguaje. Extraído de www.mineduc.edu.gt/recursos/images/8/80/Info_Estandares_Educativos.pdf pg. 4

Pre-primaria	Primer grado	Segundo grado
Escucha y actúa de acuerdo a los mensajes orales de su contexto familiar y escolar	Escucha conversaciones y exposiciones descifrando el lenguaje corporal en su contexto familiar y escolar	Escucha conversaciones, narraciones, descripciones, diálogos y exposiciones y descifra adecuadamente los mensajes recibidos

En Guatemala los docentes cuentan con el documento Orientaciones para el desarrollo curricular del nivel de educación preescolar, que contiene sugerencias para la planificación curricular. En el Perú se ha elaborado un sólo Diseño curricular que incluye los tres niveles de educación básica regular con la expresa intención de articular dichos niveles. En ese sentido en la Ley General de Educación del Perú N° 28044 en el Art. 36 y en la modificatoria de dicho artículo por la Ley N° 28123,¹⁷⁸ se establece que *“la Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión”*.

En Uruguay en el currículo para el nacimiento a los 36 meses¹⁷⁹ se reconoce que la educación se desarrolla durante toda la vida en sus distintas etapas y que prepara las transiciones de una etapa a otra. En ese proceso la educación desde el nacimiento a los 36 meses es la primera etapa, donde la participación de la familia tiene un rol decisivo. En el currículo de tres a cinco años¹⁸⁰ si bien no se menciona directamente la transición, se considera a la educación inicial como una etapa en la educación permanente¹⁸¹.

Sin embargo, a pesar de estas intenciones alentadoras, puestas de manifiesto por la mayoría de los países de América Latina, para lograr la articulación entre los dos niveles educativos, en la práctica persisten diferencias significativas en la organización del aula, el mobiliario, el material didáctico, la distribución del tiempo y fundamentalmente en el uso de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje que, en primaria, tienen un enfoque más tradicional, donde muchas veces no se recogen los saberes previos del niño/a. Esto es más evidente en las zonas rurales donde los niños/as, en su vida cotidiana, han realizado aprendizajes que la escuela no valora o que no los tiene en cuenta.

En este contexto surge el concepto de “educabilidad” determinada por las habilidades y destrezas que el niño/a posee y por las que le demanda la escuela para tener éxito tanto en el ingreso como en la permanencia. *“El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera”* (Dubet & Martucelli, 2000)¹⁸². Además *“en el proceso educativo, es necesario contar con “condiciones de educabilidad”, como son la provisión de recursos y oportunidades, que deben ser ofrecidas tanto en el espacio familiar como en el espacio escolar, y asegurar que los niños y niñas puedan participar de manera satisfactoria en su vida escolar”* (Moromizato, 2008, p. 8).¹⁸³

¹⁷⁸ Ministerio de Educación del Perú (2003) Ley N°28213 modifica el artículo 36 de la Ley General de Educación N°28044 extraído de <http://www.oei.es/inicial/legislacion/peru/ley28123.pdf>

¹⁷⁹ Ministerio de Educación de Uruguay *Currículo para 0 a 3 años*. Extraído de http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/SEE_CurriculoNivelInicial.pdf

¹⁸⁰ http://www.oei.es/inicial/curriculum/programa3_5anos_uruguay.pdf

¹⁸¹ www.oei.es/inicial/curriculum/programa3_5anos_uruguay.pdf

¹⁸² Dubet, F. & Martucelli, D. (2000). Los otros actores: el Estado y la sociedad civil. En Tedesco, J. C. & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: Ed. Losada. Extraído de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/documentos/educabilidad.PDF> pg.13.

¹⁸³ Moromizato, R. (2008). Construyendo puentes entre las familias y las escuelas. *Revista Espacio para la Infancia.*, p. 38 Fundación Bernard van Leer.

Por este motivo, se recomienda que para superar la problemática de repitencia que se presenta en los primeros grados de primaria, se considere la continuidad del currículo y de las orientaciones metodológicas entre la educación preescolar y la educación primaria. Es evidente que en los países de Latinoamérica, en los centros y programas de atención y educación de los menores de seis años, existe preocupación por facilitar la transición de los niños/as a la escuela a través de diferentes estrategias, en cambio, en la escuela primaria se desarrollan muy pocas acciones orientadas a apoyar esa transición. Al respecto Bennett (2006) recomienda considerar la continuidad de los compañeros y de los maestros en el proceso de transición porque, esa proximidad, brinda al niño/a seguridad emocional, una condición imprescindible para favorecer el aprendizaje.

3. El currículo en los países del Caribe

De acuerdo a Charles y Williams (2006) no existe un currículo estándar en la región. Los proveedores de servicios generalmente pueden emplear el currículo que consideren, que suele ser el currículo de High/Scope, Montessori, SERVOL o una combinación de aproximaciones. Sólo existe un currículo establecido en cinco países (Anguilla, Barbados, Islas Caimán, Guyana y Saint Kitts y Nevis) para niños/as en edad preescolar y sólo en Guyana existe un currículo para niños/as menores de tres.

En Barbados es el currículo de primaria el que incluye elementos y objetivos de aprendizaje del nivel preescolar (tres a cinco años) así como los de las secciones infantiles (cinco a siete años). El currículo está basado en una noción constructiva del aprendizaje y centrada en el niño/a. Favorece la interacción del niño/a con el currículo en lugar de que sea el currículo el que dictamine qué y cuándo se aprende. Está organizando en siete áreas de aprendizaje, y se han establecido metas de aprendizaje o estándares para cada uno de los grados de primaria, entre ellos para el grupo tres a cinco años en educación temprana¹⁸⁴.

Trinidad y Tobago ha elaborado una guía curricular de educación y cuidado temprano (Ministerio de Educación, Trinidad y Tobago, 2006). Esta guía, de acuerdo con el Ministerio de Educación, proporciona a los docentes un marco para promover y facilitar el aprendizaje y desarrollo de los niños/as de tres y cuatro años. Ha sido creada para facilitar una transición del hogar al centro y luego a la escuela primaria sin mayores complicaciones. Siete principios guían el currículo: desarrollo holístico, aprendizaje activo, aprendizaje interactivo, aprendizaje integrado, aprendizaje por medio del juego, evaluación auténtica, alianzas y relaciones. Se definen logros de aprendizaje esperados y objetivos para cinco áreas: bienestar, comunicación efectiva, ciudadanía, empoderamiento intelectual y expresión artística.

El objetivo es realizar actividades centradas en las experiencias de los niños/as más que en la adquisición de conocimiento que están relacionadas con las actividades de la vida diaria, las familias y comunidades y que permitan establecer lazos entre estos niveles. El documento no es un documento prescriptivo que señala las actividades específicas que se deben realizar sino más bien una guía curricular que ofrece lineamientos generales sobre las temáticas, los métodos de aprendizaje a utilizarse como el uso de proyectos, la organización del espacio, rutina, entre otros. Requiere que los docentes lo desarrollen localmente siguiendo los parámetros y lineamientos de la guía. El currículo hace mención al trabajo en transiciones como un elemento importante de la calidad del mismo. El buscar la continuidad y transición de la casa al centro y del centro a la escuela primaria, es vital para los niños/as y los docentes deben colaborar con los padres para establecer esta continuidad, señala el currículo.

Guyana cuenta con un currículo de primaria y preprimaria integrado. El currículo busca fomentar actividades auto iniciadas de desarrollo de la confianza por medio de la promoción de la

¹⁸⁴Extraído de sitio Web del Ministerio de Educación de Barbados: <http://www.mes.gov.bb/pageselect.cfm?page=99>

salud física y mental y de propiciar un ambiente de aprendizaje que rete y apoye la exploración, creatividad y resolución de problemas. De acuerdo con lo establecido en el plan estratégico del Ministerio de Educación 2003-2007, el currículo actual para los niveles uno y dos de nido (cuatro y cinco años) iba a ser revisado para dar mayor énfasis a las habilidades pre lingüísticas y la articulación con el currículo de primero y segundo grado de primaria (UNESCO, 2006).

En Santa Lucía no existe un currículo nacional pero si, al 2006, los planes para elaborar un currículo. El objetivo de la educación preescolar es proveer un ambiente enriquecido que permita el desarrollo de la dignidad, disciplina y orgullo nacional. Se establecen objetivos de desarrollo a nivel físico, intelectual, socio-emocional, espiritual y creativo. En Suriname, tampoco existe un currículo nacional para la atención preescolar. Sin embargo, en el 2000 el Departamento de Currículo elaboró un programa para niños/as de cuatro y cinco años basado en el juego, que no tiene objetivos y metas específicos. En los programas preescolares los niños/as aprenden habilidades como música, motora fina, lengua, habilidades de pre-lectura y matemáticas. El objetivo central es la preparación para la escuela primaria.

Finalmente, en Jamaica se viene piloteando un currículo nacional en primera infancia. Es un currículo para niños/as menores de tres años y para niño/as de tres a cinco años. Actualmente hay una guía de logros de aprendizaje desarrollada por el Centro del Desarrollo del Niño del Caribe que ha sido distribuida a los programas locales por la Comisión de Primera Infancia.

A nivel regional, como parte del Plan *de Acción del Caribe* y el proyecto *Child Focus II* se decidió desarrollar un marco común regional sobre logros de aprendizaje del niño/a desde el nacimiento hasta los siete años que permita alinear el currículo nacional con estos logros o resultados. Se realizaron una serie de talleres (principalmente en Barbados en el 2004) en los que participaron delegados de 18 países del Caribe con el objetivo de definir objetivos, valores y aproximaciones comunes, alcanzar un consenso sobre los fundamentos del aprendizaje e identificar lo que sería aplicable y válido para informar el desarrollo de un currículo a nivel nacional. Se identificaron los pilares fundamentales del desarrollo y aprendizaje temprano y fueron expresados en logros: que el niño/a menor de siete años sea fuerte, sano y bien ajustado; comunicador efectivo, valorador de su propia cultura; un pensador crítico e independiente; que se respeta a sí mismo y a los otros y el ambiente, y sea resiliente.

Con base en estos acuerdos y consultas con representantes de los países de CARICOM y la revisión de las experiencias internacionales, así como estudios locales sobre visitas a programas y prácticas locales, se desarrolló una guía curricular. Esta guía curricular está organizado en base a los seis resultados de aprendizaje deseables que son: (i) bienestar; (ii) comunicación efectiva, (iii) valoración de la cultura, (iv) empoderamiento intelectual, (v) respeto hacia sí mismo y por los otros, y (vi) resiliencia. La guía ha sido desarrollado en tres segmentos: para programas dirigidos a niños/as hasta los tres años (programas de visitas de hogares y centros de cuidado); de tres a cinco años (preescolar y centros de cuidado), y de cinco a siete años en la escuela primaria. Cada resultado de aprendizaje es presentado para cada uno de los tres grupos de edad y de acuerdo a los siguientes subtítulos: lo que se espera que los niños/as hagan, lo que vemos que los niños/as hacen, lo que se puede hacer para apoyar el desarrollo de los niños/as, señales de una práctica inapropiada, involucrando a los padres y la comunidad, recursos y apoyo, apoyando la diversidad y necesidades especiales, retos y dilemas, lo que funciona. El documento está disponible electrónicamente¹⁸⁵.

Conclusiones

En este capítulo se hace una revisión de los marcos curriculares de primera infancia. Contar con un marco curricular común para la primera infancia puede ser un elemento favorecedor de las transiciones al promover criterios comunes de aprendizaje y cuidado,

¹⁸⁵ Extraído en marzo, 2009, de <http://www.garnettechnologies.com/clients/unesco/ecd2/>

estándares y aproximaciones metodológicas similares entre los centros de cuidado y los preescolares. Del grupo de países de la OCDE estudiados, Suecia, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, y el Reino Unido cuentan con marcos curriculares para la primera infancia. Australia e Irlanda vienen desarrollando los suyos. De otro lado, Canadá, los Estados Unidos, y Alemania no cuentan con un marco curricular para la primera infancia o para el nivel preescolar. Cada territorio establece sus propios lineamientos y estándares, lo mismo sucede en Estados Unidos. En Alemania existe un marco conjunto para todos los territorios que establece áreas educativas comunes pero no es un currículo. España, Italia, Francia, Portugal tampoco cuentan con un sólo marco curricular para la primera infancia, pero han desarrollado criterios o lineamientos nacionales generales para los dos niveles de la primera infancia, menores y mayores de tres años. En los Países Bajos el currículo de educación básica es el que da los lineamientos para la atención de los niños/as de cuatro años o más.

En los países de América Latina todos los sistemas educativos cuentan con un documento curricular que es un instrumento fundamental para orientar la planificación y evaluación educativa. El documento recibe distintas denominaciones como currículo, diseño curricular, lineamientos curriculares, bases curriculares, guía multinivel, referencial curricular, etc.

Un elemento común en los currículos de los países revisados es que son marcos que requieren ser desarrollados localmente. Es responsabilidad del gobierno local y/o las escuelas o programas elaborar el currículo en base a los marcos curriculares. Un currículo rígido y preestablecido va a funcionar con una población homogénea de niños/as que viven en un contexto similar. La realidad, sin embargo, es otra, ya que en nuestros países e inclusive en los países de la OCDE los niños/as viven en contextos bastante disímiles de acuerdo a factores sociales, económicos o incluso étnicos. Un marco curricular común para el país que se adapta al contexto local de la escuela o centro, por lo general, puede acercar más fácilmente al niño/a a la experiencia educativa y de cuidado.

En América Latina, una de las características más mencionada del currículo, es la flexibilidad, condición esencial para que el documento curricular pueda ser adecuado a las distintas realidades. En relación con los marcos teóricos o fundamentos que dan sustento a la propuesta, todos los currículos lo tienen de manera explícita o implícita, aunque el tratamiento difiere de un país a otro; en algunos casos se presentan en forma integrada, en otros se analiza separadamente el aporte de cada disciplina. Algunos marcos son más breves y otros más extensos. Los países que han integrado a los tres niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria han formulado un sólo marco curricular común a toda la propuesta.

En los países de la OCDE se encuentran a grandes rasgos, dos corrientes pedagógicas que fundamentan sus planteamientos curriculares. El enfoque de la pedagogía social y la fundamentación del currículo preescolar basado en una noción de facilitar la preparación a la escuela. Los currículos que siguen una orientación de pedagogía social hacen mayor mención a las transiciones en sus documentos curriculares como elementos organizadores o sobre los que se busca trabajar.

El juego es considerado como una estrategia metodológica que es consustancial a la acción educativa tanto en los países de la OCDE como en los de América Latina. Desde los inicios de la educación preescolar en el mundo, pedagogos y psicólogos han destacado la importancia del juego en el aprendizaje infantil. En el enfoque constructivista se promueve que el niño/a explore, investigue, descubra, tome decisiones vale decir que tenga un rol protagónico en su aprendizaje, como constructor de sus conocimientos, que llega a la escuela con un bagaje de nociones y saberes de los que el docente debe partir.

Diversos países de la OCDE incluyen en sus marcos curriculares estrategias para facilitar las transiciones, ya sea articulando los currículos de primera infancia/preescolar y primaria, o planteando estrategias específicas a realizarse en el aula. Ese es el caso de países como Suecia,

Noruega, Reino Unido, Francia y Países Bajos. En Suecia y Noruega, no sólo se articulan los contenidos sino que los marcos curriculares de primaria se han visto influidos por principios pedagógicos del nivel preescolar. Entre las estrategias concretas en el aula están el uso de planes específicos para facilitar las transiciones al primer grado o el uso de portafolios que acompañan al niño/a a lo largo de su experiencia preescolar y escolar. La creación de la clase preescolar con su propia metodología, pero ubicada en las escuelas primarias es otro intento por acercar ambos niveles.

En Latinoamérica, algunos currículos incorporan orientaciones para la planificación curricular, y para la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los niños/as es considerada como un proceso inherente a la acción educativa que se realiza a partir de los objetivos de aprendizaje, competencias, capacidades y actitudes, aprendizajes esperados, propósitos, metas a alcanzar, expectativas de logro, según el caso. En el documento también se explicitan las etapas, instrumentos y técnicas de evaluación. En la mayoría de los países se han elaborado guías metodológicas, que acompañan al currículo, en las que se expresa la intención de identificar y aplicar mecanismos que faciliten la transición entre la educación preescolar y la educación primaria. Entre las sugerencias más pertinentes se encuentra la que señala que los centros de preescolar y primaria que están próximos o funcionan en un mismo local, pueden compartir proyectos, optimizar el uso de la capacidad instalada y de algunos materiales educativos. Éste es el caso de la propuesta de los cuadernos de Aula de Lenguaje, en Argentina, que promueve que las aulas de preescolar y primer grado brinden a los niños/as la oportunidad de tener contacto con los libros, pudiendo además compartir el ambiente de la biblioteca.

Una iniciativa importante es la realizada en Centroamérica por Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá quienes han desarrollado estándares educativos que debido a la claridad, objetividad, continuidad y gradualidad de las metas permitirán garantizar una transición exitosa entre preprimaria y primaria. En Uruguay en el Currículo de 0 a 36 meses, se especifica que el período que va desde el nacimiento hasta los tres años es la primera etapa de las distintas por la transitará el niño/a, y en la que la participación de la familia es decisiva. Sin embargo, estas iniciativas teóricas para lograr una transición satisfactoria, aún encuentran obstáculos para su aplicación debido a las diferencias significativas que hay entre los dos niveles tanto en la organización del aula, la distribución del tiempo, como en las estrategias metodológicas.

Otro punto importante que facilita o dificulta las transiciones es el aprendizaje en la lengua materna, sobre el que los países mantienen distintas posturas. Finlandia y Suecia definen por su parte políticas de aprendizaje en el idioma materno y el derecho a la propia cultura en el preescolar que ayuda al niño/a en la transición al nuevo ambiente, y así lo enfatizan en sus marcos curriculares. De otro lado, en países como Alemania y Francia se prioriza el aprendizaje en el idioma oficial. En el caso de Nueva Zelanda, el mismo documento curricular se presenta en los otros idiomas principales y el currículo no sólo es traducido al idioma sino que es pertinente. En América Latina donde la mayoría de los países tienen población de diferentes etnias que hablan lenguas diferentes a la oficial, la educación bilingüe intercultural se ha ido incorporando gradualmente en los sistemas educativos.

La articulación del currículo de preescolar con la primaria constituye un primer paso para lograr que los niños/as experimenten una transición exitosa entre los niveles educativos. Sin embargo, esta acción por sí sola no es suficiente si no se concreta en la práctica pedagógica en el aula a cargo de un docente que facilite y apoye el proceso y que maneje los conceptos pedagógicos y de desarrollo del niño/a, para que pueda adecuar su metodología de enseñanza al nivel de desarrollo de los niños/as.

Referencias bibliográficas:

- Blanco, R. et al. (2008). Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina. Santiago de Chile: ORELAC.
http://www.educaciencias.gov.ar/archivos/cuadernos/inicial_V1.pdf
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Early Years Foundation Stage- Everything you need to know*. Extraído de www.dcsf.gov.uk/publications/eyfs (Agosto 2008)
- Dahlberg, G. (2007, Octubre). *Curriculum issues and Swedish preschool. A pedagogical philosophy based on children's exploration and play*. Presentación realizada en la Casa de Suecia, Washington, D. C.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (2000). Los otros actores: el Estado y la sociedad civil. En Tedesco, J. C. & López, N. (2002). "Las condiciones de educabilidad de los niño/as y adolescentes de América Latina" Buenos Aires: Ed. Losada. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/documentos/educabilidad.PDF> (consulta 14/5/2007)
- Dodge, D.; Colker, L. & Heroman, C. (2002). Creative Curriculum. (Junio 2008) http://www.teachingstrategies.com/book/0019_CCforPS.cfm
- Finlandia Finnish National Board of Education (2004). National Core Curriculum for Basic Education 2004. Studio Viva Ovy, Vammala. P 34.
- Hojeberg, J. (2007, Octubre). *From theories to realities in pre-school*. Presentación realizada en la Casa de Suecia, Washington, D. C.
- Ministerio de Educación de Argentina (2004). Cuadernos de aula para el nivel Inicial. (Consulta 6 de agosto de 2008)
- Ministerio de Educación de Chile (2001). Bases curriculares para la educación parvularia. (Consulta 6/3/2008) <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2008/CurriculumParvularia.pdf>
- Ministry of Education (1996). Te Whariki. He Whariki Matauranga mo Nga Mokopuna o Aotearoa. Early Childhood Curriculum Learning Media Limited, Wellington 1996. P. 100.
- Ministry of Education and Research (2006). Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens. P.34. Accedido de la pagina web: <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd.html?id=586> (Agosto 2008).
- Ministry of Social Affairs and Health (2003). *Resolution Concerning the National Policy Definition on Early Childhood Education and Care*. Finland, Helsinki: Ministry of Social Affairs and Health.
- Ministerio de Educación y Deporte de Brasil (1998). Referencial Curricular de Brasil Vol. I. http://www.oei.es/inicial/curriculum/rcnei_brasil1.pdf (Consulta 6 de marzo de 2008).
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2004). Núcleos de aprendizaje prioritario Nivel Inicial. http://www.oei.es/inicial/curriculum/nap_argentina.pdf (Consulta 6 de marzo de 2008).
- Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago (2006). National Early Childhood Care and Education Curriculum Guide. Nurturing Three and Four Year Old Children towards the Ideal. Draft. April 2006, p. 90. Disponible electrónicamente en http://www.moe.gov.tt/about_policy.html. Accedido en Junio 2008.
- Moromizato, R. (2008). *Construyendo puentes entre las familias y las escuelas*. Revista Espacio para la Infancia de la Fundación Bernard van Leer.
- Moss, P. & Bennett, J. (2006). Toward a new pedagogical meeting place? Bringing early childhood into the education system. Briefing paper for a Nuffield Educational Seminar: September 26, 2006.
- National Council for Curriculum and Assesment (2005). Towards a Framework for Early Learning. Final Consultation Report. May 2005. P.82.
- OECD (2004). Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care. Five curriculum Outlines. París: OECD.
- OCDE (Sin fecha). Early Childhood Education and Care Policy Canada Country Note disponible electrónicamente en: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/sdc/socpol/publications/reports/2004-002619/page00.shtml> (Junio, 2008).

- Peralta, M. V. (2007). Primer Informe Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe. Santiago de Chile: Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Productivity Agenda Working Group –Education, Skills, Training and Early Childhood Development (2008). “A National Quality Framework for early childhood education and care” accedido de la pagina Web http://www.dest.gov.au/sectors/early_childhood/policy_initiatives_reviews/coag/discussion.htm (Junio, 2008).
- Swedish National Agency for Education (2006). Curriculum for the Preschool Lpfo98. Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- Stakes (2004). National Curriculum Guidelines on Early Education and Care in Finland. Helsinki: Stakes.
- UNESCO (2006). Guyana Early Childhood Care and Education (ECCE) Programs. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007. Geneva, Switzerland: Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- University of West Indies, Caribbean Child Development Centre, School of Continuing Studies (2005). Learning Outcomes for Early Childhood Development in the Caribbean. A Curriculum Resource Guide. Disponible electrónicamente en <http://www.garnettechnologies.com/clients/unesco/ece2/> (Junio, 2008).

Páginas Web:

- <http://www.educate.ece.govt.nz/Programmes/TeWhariki.aspx>
- *Ministerio de Educación Nacional de Francia. Información actualizada en Agosto 2008.* <http://www.education.gouv.fr/cid213/1-ecole-elementaire.html>
- Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago. Información accedida en Julio 2008 de la página Web.: http://www.moe.gov.tt/ecc_curriculum.html
- Sistemas de estándares educativos para comunicación y lenguaje en Guatemala www.mineduc.edu.gt/recursos/imagenes/8/80/Info_Estandares_Educativos
- Ministerio de Educación de Guyana, Plan Estratégico de Educación 2003-2007 disponible vía electrónica <http://www.sdn.org.gy/minedu/about/strategic.htm>

Legislación educativa de América Latina

- http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- http://www.cessi.org.ar/documentacion/Plan_de_Accion_2008-2011.pdf
- <http://www.portalargentino.net/leyes/124195.pdf>
- <http://www.oei.es/inicial/curriculum/index.html>
- <http://www.region11.edu.ar/documentos/ley26075.doc>
- <http://www.planificacion.gov.bo/BANNER/PARA%20PAG%20WEB/pnd1.html>
- <http://www.constituyentesoberana.org/info/?q=node/403>
- http://www.oei.es/quipu/brasil/Lei_Diretrizes_9394.pdf
- http://www.oei.es/quipu/brasil/Plano_Nacional_Educ.pdf
- http://www.umce.cl/biblioteca/Ley%2018.962_LOCE.pdf
- http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf
- <http://portal.enlaces.cl/?t=44&i=2&cc=298.218&tm=3>
- <http://www.crececontigo.cl/>
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- [http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia%20\(%C3%BAltimo\)%20\(2\)Costa%200.doc](http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/Otros_archivos/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Ni%C3%B1ez%20y%20Adolescencia%20(%C3%BAltimo)%20(2)Costa%200.doc)
- <http://www.oei.es/quipu/costarica/politicaeducativasigloXXI.pdf>
- <http://www.asamblea.go.cr/ley/leyes/2000/2160.doc>
- http://www.educacion.gov.ec/_upload/PlanDecenaldeEducacion.pdf
- http://www.educacion.gov.ec/_upload/13.pdf

- http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/El%20Salvador/El%20Salvador%20Plan2021_metasy politicas.pdf
- http://www.oei.es/quipu/salvador/Ley_educ.pdf
- http://www.mineduc.gob.gt/uploads/Ley_Educacion_Nacional.doc
- http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Guatemala/Guatemala_Presentacion_Políticas_Educativas_2008-2012.pdf
- <http://www.gsdehonduras.org/gnet/documents/a5.pdf>
- http://www.oei.es/quipu/honduras/Ley_educ.pdf
- <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/introduc.htm>
- http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- <http://www.sep.gob.mx/work/apps/progimer/EVALUACION/LGE.doc>
- <http://www.funcionpublica.gob.mx/resoluciones/2004/CI-SFP-348-2004.pdf>
- <http://www.oei.es/inicial/legislacion/mexico/acuerdo358.pdf>
- http://www.oei.es/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf
- <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Nicaragua/Nicaragua%20Plan%20comun%20de%20rabalo%202004-2008.pdf>
- <http://www.laprensa.com.ni/archivo/2001/noviembre/20/opinion/opinion-20011120-02.html>
- http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Educ_34_95.pdf
- http://www.presidencia.gob.pa/smetas/objetivos_metas.pdf
- <http://www.iidh.ed.cr/Documentos%5CInformes%5CI-Educacion%5CPANES%5Ceducacion%20para%20todos%5CParaguay.pdf>
- <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-138708.html>
- <http://www.cej.org.py/desc/desc/vivi/EDUCACION/LEYES%20NACIONALES/LEY%201264.GENERAL%20DE%20EDUCACION.doc>
- <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20Ley%20general%20de%20educacion%2028044.pdf>
- <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Proyecto Educativo Nacional al 2021 RS N° 001-2007-ED-
- <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20PlanNacionalEPT2005-2015.pdf>
- <http://www.scribd.com/doc/11641960/Acuerdo-Nacional>
- <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Dominican%20Republic/Dominican%20Republic%20Plan%20Estrategico%20de%20Desarrollo%20de%20la%20Educacion.pdf>
- http://www.oei.es/quipu/dominicana/LeyEdu66_97.pdf
- <http://www.adur.org.uy/trauniv/anteproyectodeleymec.pdf>
- <http://www.anep.edu.uy/documentos/ley17015.pdf>
- http://www.oei.es/quipu/venezuela/Educ_Bolivariana.pdf
- <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/marcolegal/3.pdf>

IV. LA FORMACIÓN DEL PERSONAL QUE TRABAJA CON PRIMERA INFANCIA

La certidumbre del rol fundamental que el docente tiene, en las distintas transiciones que vive el niño/a en la primera infancia, obliga a realizar un análisis de su formación inicial y continua para identificar los aspectos que las facilitan o no. En este capítulo se hace una revisión general de los programas de formación de docentes de primera infancia tanto en la región de Latinoamérica y el Caribe como en los países de la OCDE. Se consideran aspectos como la duración y tipo de la formación, y los perfiles de competencias para ejercer como docente, entre otros aspectos. Se hace un análisis del material disponible en las páginas Web de los ministerios de educación de los países, así como de otros documentos disponibles, vinculándolo con las transiciones. En una primera parte del capítulo se resume la evidencia sobre la importancia de la formación docente; en la segunda se hace un análisis de la formación en los países de la OCDE; y en las últimas dos partes se analiza la formación docente en los países de Latinoamérica y el Caribe.

La formación docente para garantizar una atención de calidad

La atención y educación en la primera infancia requiere de profesionales adecuadamente preparados para garantizar la calidad de la atención. Investigaciones realizadas en países desarrollados señalan que la formación del personal es central para garantizar una atención de calidad. La calidad de la formación del maestro asegura procesos de calidad en los programas de educación y cuidado temprano, y mejores resultados en el desarrollo cognitivo y social del niño/a¹⁸⁶. Una adecuada preparación da al docente las herramientas para promover interacciones positivas con los niño/as. La interacción adulto-niño/a, específicamente el estilo de interacción, es medular para determinar la calidad de un programa. La profesionalización de los docentes de inicial está siendo tomada por los países de la OCDE como un aspecto central en el proceso de mejorar la calidad de la atención, en educación temprana.

En América Latina, una evaluación realizada por UNESCO en el 2006 afirma que a pesar de los esfuerzos realizados por los países de la región, todavía subsisten deficiencias que afectan la calidad de los servicios, entre las que se encuentran las estrategias para el trabajo con los padres de familia, la atención y educación de los niños/as menores de tres años, la educación bilingüe intercultural, la inclusión de los niño/as con necesidades educativas especiales, y la investigación y evaluación. Estas deficiencias están relacionadas con la competencia del docente, su desempeño como mediador y responsable del aprendizaje de los niños/as, así como por su formación inicial y continua que no recoge los avances científicos y tecnológicos propuestos por las reformas educativas.

Tenti Fanfani (2003, 2) señala que en las reformas educativas realizadas desde 1990 en la mayoría de los países de Latinoamérica, por lo general no se tomó en cuenta la opinión del docente, factor humano fundamental por el carácter estratégico que tiene su función en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este autor al referirse a las dimensiones de la profesionalización docente afirma que: “...*poco es lo que se ha hecho en materia de formación inicial y permanente, condiciones de trabajo y remuneración de los docentes latinoamericanos. Si lo que se quiere realmente es (...) mejorar la calidad de los aprendizajes, (...) las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral*”¹⁸⁷.

De otro lado, Torres (2008) señala que al reflexionar sobre la formación del docente, es conveniente tener en cuenta que si bien ésta constituye un factor importante en la calidad de la educación, también es cierto que la calidad no sólo depende de la formación profesional, sino de múltiples factores como son su calidad de vida, las condiciones en las que realiza su trabajo, la motivación por desempeñar sus funciones, su interés por aprender y actualizarse, sus valores y actitudes hacia los otros. Éste es un punto importante si se considera el contexto en el que los docentes deben trabajar. Generalmente son condiciones difíciles, con pocos recursos y una infraestructura pobre, viviendo lejos de su centro laboral, cargados de problemas personales y desesperanza hacia el futuro.

Probablemente para mejorar la calidad de la educación en la región sea necesario realizar un cambio sustantivo en la formación inicial del docente, a partir de un perfil que considere las competencias que debe tener un profesional de la primera infancia, en el siglo XXI, teniendo en cuenta los diversos escenarios en que deberá desempeñarse. En la actualidad la tarea de educar es cada vez más compleja y por ello es necesario que:

¹⁸⁶ Nichd (2002); Blau (2001); Lamb (1996); Olds et al. (1993); Peisner-Feinberg et al. (1999), Schweinhart (2005); Love, Schochet & Meckstroth (1996).

¹⁸⁷ Tenti Fanfani, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Extraído de www.iipe-buenosaires.org.ar/LogArchivos/download_attach.asp? Pág..2.

El docente disponga de nuevas formas de favorecer los aprendizajes de los alumnos, de atender la diversidad en el aula, de incorporar las tecnologías de la información en la enseñanza, de trabajar en equipo y de colaborar con las familias. Pero también, en su desempeño profesional, el docente debe de ser consciente de que además de sus competencias profesionales, se exige de él una actitud o disposición positiva hacia la enseñanza demostrando equilibrio afectivo y responsabilidad moral (Marchesi, 2008)¹⁸⁸.

¿Pero cómo es la formación inicial y continua de los docentes de educación inicial/preescolar en América Latina comparada con la formación en los países de la OCDE? ¿Se consideran aspectos vinculados a las transiciones en el contenido de la formación? Un docente que conoce sobre transiciones y su importancia puede estar más preparado para ayudar a los niños/as en ese tránsito, reconociendo que es una experiencia que necesita de apoyo y estrategias específicas.

1. La formación del docente en los países de la OCDE¹⁸⁹

Estructura de la formación inicial del docente de preescolar y primaria

La formación del docente en los países de la OCDE se estructura de una de las tres formas siguientes: una formación común para el docente de preescolar y de primaria sin especialización; una formación con un tronco común pero que luego lleva a la especialización; y una formación distinta. El primer caso, una formación común sin especialización, se da en Francia y Países Bajos, donde la formación del docente de preescolar y de primaria es la misma. Los docentes de preescolar o primaria pueden enseñar indistintamente en cualquiera de los dos niveles. En Francia la formación como profesor de escuela es la misma para quien enseña a niños/as desde los dos hasta los once años. En los Países Bajos, en 1985 se unificó la formación de docente de preescolar (cuatro a seis años) y de docente de primaria (seis a doce años). El foco de la formación, sin embargo, está centrado principalmente en la pedagogía para primaria, orientada al aprendizaje en la escuela. Igualmente, en Canadá, la formación del docente es como bachiller en pedagogía. La formación no requiere especialización en niños/as en edad preescolar. La especialización en primaria permite ejercer la docencia con niños/as desde los cinco hasta los diez años¹⁹⁰.

De otro lado, en países como Italia y España la formación tiene una base común pero luego se requiere de una especialización como docente de preescolar o de primaria. Los estudios tienen la misma duración. En Italia, los dos primeros años son de formación común y en los dos años siguientes el alumno opta por una especialización, sea en primaria o en preescolar. En España el alumno se forma durante un período de tres años como docente, luego se especializa como docente de educación infantil o docente de primaria.

¹⁸⁸ Revista Internacional Magisterio sobre Educación y Pedagogía. Entrevista a Álvaro Marchesi. La docencia una profesión moral. Extraído de la Página Web de la OEI www.oei.es/noticias/spip.php?article2268

¹⁸⁹ Al referirse a la formación inicial del docente en los países europeos miembros de la OCDE, hay que hacer alusión al proceso de Bolonia. En 1999, tuvo lugar en Bolonia la reunión de ministros de educación de la Unión Europea. Se acordó iniciar un proceso de convergencia de los sistemas universitarios europeos hacia el 2010. El objetivo, promover la libre circulación de alumnos y profesores en la comunidad europea. A raíz del acuerdo, las carreras de formación superior están siendo reorganizadas a medida que se revisan los planes de estudio, los sistemas de créditos, el método de enseñanza, la infraestructura y los grados y postgrados. Uno de los acuerdos fue el de estructurar la educación superior en grados y postgrados: el grado con una duración de tres a cuatro años donde se impartirán conocimientos generales, y el postgrado una duración de 1 a 2 años donde se desarrollaran capacidades específicas. A su vez se requerirá un año más para obtener un doctorado. Este proceso está teniendo efectos en la formación del docente de preprimaria, que en la gran parte de países Europeos, se imparte desde las universidades.

¹⁹⁰ El estudio de la OCDE (2006) señala que la formación sin embargo, no recoge aspectos esenciales de la educación preescolar y que el foco y preparación es principalmente en la primaria. Quienes tienen título de bachiller en otra carrera, pueden ser registrados, con un año adicional de formación en pedagogía.

En Australia y Nueva Zelanda, la formación como docente del nivel preescolar es una formación superior que también requiere de un título en educación temprana. En Australia los docentes de escuela pública deben tener el grado de bachiller, de educación y una especialización en educación temprana si se quiere enseñar en los primeros grados (que abarca el nivel de kindergarten hasta segundo grado). En el estado de Victoria se requiere una especialización en educación temprana y sólo pueden enseñar en el preescolar. En el resto de estados, estos docentes pueden enseñar en cualquier nivel. En Nueva Zelanda los docentes que enseñan en primera infancia (con excepción de los programas Nga Kohagan Reo y Grupos de Juegos, que no requieren licencia) deben tener un diploma (en educación temprana). Este es un título de nivel superior que obtienen quienes ya tienen el diploma en educación (primaria) u otro título de grado luego de una formación de uno a dos años.

En Estados Unidos los requerimientos para enseñar en el nivel preescolar no son los mismos en todos los estados. En 22 de los 44 estados, los docentes deben tener el título de bachiller y sólo en algunos se requiere una especialización o certificación en educación temprana. En los centros privados, los requisitos son menores, la mayoría sólo pide que las docentes tengan un diploma de asociado en desarrollo infantil (CDA).

En Portugal la formación como docente de preescolar es distinta a la de docente de primaria. Cada nivel tiene su propio plan de estudios y da énfasis a determinados aspectos. En el caso de la formación del docente de preescolar el currículo prioriza el componente pedagógico-didáctico. En Dinamarca y Noruega la ley permite al docente de preescolar enseñar en los primeros grados de primaria. En Dinamarca la formación como docente de preescolar está normada por otra ley y tiene una duración menor; sin embargo, el docente al titularse en educación preescolar puede enseñar tanto en el nivel preescolar como del primero a cuarto grado de primaria. En Noruega, el docente de preescolar se forma durante tres años y puede enseñar hasta en el primer grado. Con un año adicional de estudios puede obtener las credenciales para enseñar hasta el cuarto grado de primaria.

La formación del personal que trabaja con menores de tres años

Los requisitos de formación del personal que trabaja en programas de educación y cuidado temprano para niños/as menores de tres años, son inferiores al que se exige a los docentes de niños/as en edad preescolar. Las calificaciones mínimas varían de acuerdo a los países y el tipo de servicios. Generalmente se les pide un diploma de secundaria completa o secundaria completa más uno o dos años de formación superior vocacional. El personal que trabaja con niños/as menores de tres años recibe remuneraciones bajas, por debajo de los salarios que reciben los docentes. Por este motivo hay un alto grado de deserción en este tipo de programas.

En Alemania la formación superior es sólo para docentes de primaria o para niveles superiores pero no para quienes trabajan en preescolar, con niños/as menores de seis años. Los que trabajan con niños/as pequeños se forman como trabajadores comunitarios y de jóvenes, que es una formación vocacional. Para formarse como tal, es necesario haber obtenido un certificado en formación vocacional de dos años de duración o tener dos años de experiencia práctica relevante.

La profesionalización del personal que trabaja con primera infancia

Los países de tradición anglo-sajona están llevando a cabo un proceso de profesionalización del personal no docente. Buscan crear una fuerza laboral competente para la primera infancia, elevando las calificaciones. Inglaterra, Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos y Australia han dado una serie de reformas que buscan alcanzar la profesionalización del personal (docente y no docente) que trabaja en programas de cuidado y educación temprana para menores

de tres años. Para ello han planteado metas al 2010-2015 para mejorar los requerimientos mínimos en relación a las calificaciones del personal que trabaja en programas de primera infancia.

En Nueva Zelanda se ha planteado que el 2008 el cincuenta por ciento del personal de los centros de educación y cuidado temprano deberá estar calificado como docente de educación temprana (*early childhood education*), es decir, ser reconocido por el Consejo de Docentes de Nueva Zelanda (*New Zealand Teacher's Council o NZTC*). Al 2010 el ochenta por ciento de los centros deberá tener docentes registrados y para el 2012, el cien por ciento. Igualmente, en el documento Senderos hacia el futuro, se estableció que desde el 2005 quienes enseñan en los programas basados en el hogar deben tener un diploma en enseñanza o una calificación comparable.

En Inglaterra, según lo señala el Plan por los Niños, se espera que para el 2015, todo centro de cuidado a tiempo completo sea liderado por personal con educación superior. En los Estados Unidos el Acta de Reautorización del programa *Head Start* ha elevado las calificaciones mínimas que debe tener el personal para el 2013. En Australia, el comunicado de COAG busca elevar la formación de docentes de primera infancia.

Cuadro 15. Formación inicial del docente de preescolar y de primaria en los países de la OCDE

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
Alemania	Quienes trabajan en programas preescolares no se les conoce como docentes sino como personal <i>pedagogo</i> . No tienen la misma capacitación ni estatus que los docentes. La formación que reciben es una formación terciaria como trabajadores de jóvenes y comunitarios. La formación es de cuatro a cinco años, ya que para formarse como tales deben tener dos años de capacitación vocacional o dos años de experiencia en una ocupación relevante. Al igual que la formación de docentes, tiene un parte práctica y otra teórica.	La formación de docentes es regulada por los ministerios de educación de los distintos territorios. Está dividida en dos etapas: la primera, teórica e impartida en la universidad, con una duración de siete semestres y un área práctica que se realiza en los institutos de formación pedagógica durante dos años. En total son seis carreras de docentes distintas. La primera de ellas es la de docente de primaria.	Es responsabilidad de los ministerios de educación de los territorios que a través de las instituciones públicas de capacitación brinden la formación en servicio.
Australia	Para los docentes de preescolares en escuela pública se requiere cuatro años de estudios de bachiller. En algunos estados se pide una especialización en educación temprana. Los maestros de preescolar pueden enseñar también en primaria o secundaria. Para quienes trabajan en preescolares que no forman parte	Los programas de formación para docentes de primaria los preparan para enseñar a niños de 5 a 12 años en los grados de 1 a 7°. El programa de 4 años por lo general ofrece un balance de estudios profesionales y de currículo para desarrollar el desarrollo social, emocional y físico del	

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	de las escuelas públicas se requieren dos años de formación vocacional y la obtención del certificado III o diploma en servicio de niños/as. Si bien esta es la calificación mínima, se permite también que se contrate una proporción de personal no calificado. La mayoría de provincias requieren que el docente tenga el certificado III para trabajar.	niño.	
Canadá	<p>El docente de preescolar empleado en un programa preescolar organizado por el sistema educativo tiene una formación de cuatro años. Debe ser en una institución superior formándose como docentes, aunque no necesariamente con una especialización en educación temprana.</p> <p>En el caso de los programas de centros de cuidado, los requerimientos de formación inicial varían de acuerdo a la provincia. Pueden requerir desde ninguna formación o ningún criterio mínimo (como es el caso de dos territorios) hasta dos años de formación con una credencial de cuidado y educación temprana.</p>	La formación es universitaria y disponible en las universidades en cada provincia y territorio.	Es responsabilidad compartida de los departamentos o ministerios de educación, las juntas de escuelas, las universidades, las asociaciones y sindicatos de maestros y de las ONGs con experiencia en el tema.
Dinamarca	La formación inicial para el nivel está normada por el Acta de educación del educador (1992). Se prepara al educador para el trabajo educativo con los niños/as, jóvenes y adultos en dificultades sociales. La formación se hace en los centros de educación superior o en escuelas especializadas. La formación es de aproximadamente tres años y medio en los que se alterna un componente de práctica con un componente de teoría. Las áreas temáticas que se trabajan son: estudios pedagógicos y	<p>Se basa en el Acta de Consolidación (1997) y un decreto ministerial de 1998 que establece la duración, materias y provisiones sobre las instituciones.</p> <p>La formación es de cuatro años.</p> <p>Las reformas en el 2007 establecen que el docente tiene que especializarse en tres materias y recibir capacitación en métodos didácticos.</p>	La formación en servicio se brinda en distintos lugares: escuelas de formación pedagógica, la Universidad Danesa de Educación y bajo los auspicios de las organizaciones profesionales. No es requisito para ser promovido participar en cursos de formación en servicio. El gobierno proporciona financiamiento a las municipalidades para

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	<p>psicológicos, salud social, actividad y cultura, y comunicación.</p> <p>Al finalizar la formación pueden enseñar en la clase de kindergarten y desde el primero a cuarto grado de primaria.</p>	<p>La formación de los docentes se da en los centros para la educación superior o en escuelas superiores especializadas.</p>	<p>realizar las capacitaciones.</p>
EE.UU.	<p>Los requerimientos mínimos varían de acuerdo a cada estado, no hay criterios nacionales para trabajar en centro de cuidado. Cada Estado establece sus propios estándares o criterios mínimos.</p> <p>Para ser docente de prekindergarten y kindergarten en escuela pública se piden cuatro años de formación superior universitaria (diploma de bachillerato) aunque no todos los Estados requieren certificación en Educación preescolar o temprana.</p> <p>El programa HS tienen sus propios requerimientos, la credencial CDA que es equivalente a un año (de los dos años) de formación con un diploma de asociado.</p>	<p>La formación tradicional es una formación superior universitaria con diploma de bachiller en educación y luego deben obtener una licencia. Muchos de los programas requieren una práctica como maestro-alumno. Los requerimientos varían según los Estados.</p> <p>Hoy en día varios estados cuentan con rutas alternativas para quienes poseen título de bachiller pero no en educación (programas profesionales). Quienes desean trabajar en una escuela pública deben recibir una certificación por el Departamento de Educación de cada estado. La certificación es como docente de en los primeros grados (preescolar a grado 3); educación elemental (grado 1 al 6 u 8); o en educación en un curso específico (de kindergarten a grado 12°).</p>	
España	<p>La formación docente (preescolar y primaria) está regulada por el Real Decreto 1440/1991 y LOE 2006. Para ejercer como docente del nacimiento a los seis años se requiere el título de maestro con especialización en inicial (una formación de tres años). La formación se está revisando y se piensa extenderla a cuatro años a fin de adecuarla a los estándares</p>	<p>Necesario tener el título de maestro con especialidad en educación primaria. La formación del docente se brinda en las escuelas universitarias y en los centros de formación del profesorado.</p>	<p>Es una función descentralizada de las comunidades autónomas aunque el Ministerio de Educación establece líneas prioritarias. La formación en servicio se brinda en los centros de formación y otras instituciones.</p>

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	<p> europeos.</p> <p> La formación del docente se brinda en las escuelas universitarias y en los centros de formación del profesorado. El modelo de enseñanza con la formación de educación primaria es concurrente con un núcleo básico de materias comunes.</p>		
Inglaterra	<p> Los docentes que trabajan en los preescolares del sistema educativo deben alcanzar el estatus de Maestro calificado (QTS). Actualmente se vienen formulando los requerimientos mínimos y un sistema de desarrollo profesional para quienes trabajan con niños/as menores de cinco años que no están en el sistema educativo (el Early Years Professional status EYPs)</p>	<p> La formación inicial como maestro requiere que se alcance el estatus o certificación de maestro calificado (QTS) al que se puede llegar por varias rutas: bachiller en educación o en otra área con QTS, un certificado de postgrado de 1 o 2 años en educación, formación como docente siendo empleado como maestro.</p> <p> Quienes se forman como docentes de primaria deben tener un conocimiento del Periodo clave 1 y 2 del currículo (y pueden enseñar a niños de 3 a 11 años.</p>	
Finlandia	<p> Las calificaciones requeridas para el personal están normadas por el Decreto de Calificaciones del Personal Educativo (986/1988). Este decreto determina las calificaciones para los docentes de todos los niveles incluyendo kindergarten.</p> <p> La formación de docente de kindergarten es concurrente a la de docente de aula, pero culmina en tres años cuando se obtiene el título de bachiller. La mayoría de los docentes de kindergarten enseñan en centros de cuidado como profesores y educadores de niño/as.</p> <p> El currículo de docente de aula y</p>	<p> La formación es de docente de aula o docente de asignatura. Los docentes de aula enseñan de primero a sexto grado de primaria y los docentes de curso enseñan en los grados séptimo a noveno de secundaria. La formación como docente de aula es de cinco años en los que se obtiene el título de Magíster.</p> <p> El currículo de docente de aula y el de preescolar se asemejan. La diferencia reside en que los docentes de aula llevan estudios avanzados en educación y</p>	<p> Se considera responsabilidad de los docentes y de quienes proveen servicios educativos (por ejemplo las escuelas). El financiamiento es descentralizado a las municipalidades.</p> <p> Los docentes deben participar en capacitaciones de tres a cinco días al año y continúan recibiendo su salario completo.</p>

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	<p>el de preescolar se asemejan, ya que tienen una organización similar con módulos comunes lenguaje y estudios de comunicación, estudios básicos y temáticos en educación, estudios en materias, estudios opcionales. Los módulos especializados para maestros de kindergarten les permiten desarrollar habilidades profesionales en educación temprana y cuidado.</p>	<p>los de preescolar en habilidades necesarias para trabajar en educación temprana.</p> <p>La formación inicial se imparte principalmente en las universidades o escuelas pedagógicas.</p>	
Francia	---	<p>El docente de escuela enseña tanto en el nivel preescolar como en el de primaria a niño/as desde los dos hasta los once años. Para formarse como profesor de escuela se debe pasar el examen de ingreso. Los institutos de formación pedagógica universitaria preparan a los alumnos durante un año para el examen de admisión y luego durante un año en formación vocacional en pedagogía.</p> <p>Al finalizar esta formación recién se obtiene el certificado como docente de escuela. Los alumnos no necesariamente tienen que ir a un instituto universitario pedagógico para prepararse para el examen. También lo pueden dar si demuestran que tienen un certificado o licencia que acredite que han tenido tres años de estudios post secundarios.</p>	
Italia	<p>La formación inicial del docente de escuela de infancia se lleva a cabo en la universidad. Es una formación que se conoce como laurea en ciencias de la educación primaria, conjunta para el docente de educación básica y escuela de infancia, que</p>	<p>La formación de laurea se organiza en tres áreas: (i) capacitación para la función de maestro que incluye metodologías de enseñanza, psicología, antropología social, higiene-medica; (ii)</p>	<p>La formación en servicio brinda además, movilidad, recalificación, reorganización profesional y requerimientos especiales. Cada año el</p>

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	<p>toma cuatro años y que se divide en dos años de formación común y dos años consecutivos, en los que se especializa en escuela de infancia o primaria.</p> <p>La formación como profesor de secundaria requiere de una especialización posterior. Para obtener una plaza, los maestros deben pasar un examen competitivo. Se espera también en el futuro que quienes trabajan en el nivel de nacimiento a tres años también requieran de un título universitario de cuatro años.</p>	<p>contenidos primarios que se refiere al currículo de la escuela primaria y de la infancia, bases en las áreas de lenguaje, matemática, física, ambiente, geografía; y (iii) laboratorio que incluye análisis, planeación y estimulación, y práctica.</p>	<p>Ministerio de Educación genera una directiva que define los objetivos anuales de capacitación. Cada escuela decide el plan anual de capacitación en servicio, tomando en consideración la directiva y los objetivos que señala.</p> <p>La formación en servicio se da en las aulas, con materiales de lectura o estudios de casos, simulaciones, ejercicios, investigación acción o e-learning.</p>
Noruega	<p>La formación como docente de preescolar es de tres años y se da en la universidad donde se obtiene el título de bachiller. El docente de preescolar puede enseñar tanto en kindergarten como en el primer grado de primaria. Realizan la práctica en un kindergarten y con un año adicional de formación pueden enseñar hasta el cuarto grado de primaria.</p> <p>Actualmente se están revisando el Acta de Kindergarten 2005 y el Acta de Educación 1990, por lo que se prevé cambios en los objetivos de la formación inicial. Al 2006, sólo el treinta por ciento de los maestros líderes o pedagogos habían sido formados como docentes de preescolar.</p>	<p>La formación docente es de cuatro años y los califica para enseñar tanto en la primaria como en educación secundaria básica y educación de adultos.</p>	<p>La formación en servicio es flexible en su organización, contenido y métodos. Se brinda a nivel nacional, regional y local. No necesariamente lleva a una calificación formal.</p> <p>Puede brindarse como cursos cortos por una variedad de instituciones o estar organizada a partir de proyectos innovadores en las escuelas. A nivel local los maestros de primaria están obligados a tener una semana de estudio obligatorio. El contenido es determinado por las autoridades escolares y locales.</p>
Nueva Zelanda	<p>En el 2007 se iniciaron una serie de reformas para mejorar la formación inicial y los requerimientos mínimos de calificaciones. Para el 2012</p>	<p>Existen diversas rutas - para quienes no han completado la escuela, quienes ya tienen un título de bachiller, entre otras.</p>	

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	<p>todos los docentes de los programas de educación y cuidado dirigidos por docentes deberán tener un diploma en educación o un nivel equivalente a la calificación 7 aprobada por el Consejo de Profesores de Nueva Zelanda.</p> <p>Para quienes trabajan en los programas reo, Centros de Juego, entre otros, por lo general tienen calificaciones que son menores al nivel 7 en el Marco de Calificaciones de Nueva Zelanda.</p>	<p>Estas opciones se ofrecen en 15 instituciones superiores que han sido acreditadas. Se espera que alcancen el título de bachiller en educación o una especialización en educación.</p>	
Países Bajos	---	<p>Desde 1985 existe una formación única como docente de primaria. La formación se imparte en instituciones de educación superior vocacional con una duración de tres años. La formación para primaria tiene un componente práctico obligatorio. Desde el 2006 se cuenta con estándares de competencia básicos para los maestros de primaria.</p>	<p>Se brinda por medio de la práctica en las propias escuelas. Cada escuela primaria, secundaria, vocacional o de adultos tiene su propio presupuesto para capacitaciones en servicio de sus maestros. El financiamiento es descentralizado a las municipalidades. Estas deciden tanto el contenido de los cursos como la institución que les brindara la capacitación.</p>
Portugal	<p>La formación inicial se brinda en las escuelas de educación superior y las universidades. La duración varía entre ocho y diez semestres. El componente pedagógico-didáctico es mayor en el entrenamiento como docente preescolar y del primer ciclo de la educación básica. Igualmente tienen un módulo en educación especial y un componente de práctica que tiene del 22 al 27 por ciento del peso total del horario. El componente de ciencias educativas toma otro 20 a 25 por ciento.</p>	<p>La formación inicial como docente primer, segundo y tercer ciclo de la educación básica se brinda en las escuelas de educación superior y las universidades. La duración varía entre ocho y diez semestres.</p>	<p>La formación en servicio se brinda en las escuelas de formación superior; los centros de formación de asociaciones de escuelas; y los centros de formación de asociaciones profesionales sin fines de lucro.</p> <p>Sin importar la institución que los imparte, la capacitación en servicio debe tener un componente en el</p>

País	Formación inicial del maestro pre-escolar	Formación inicial del maestro de primaria	Formación en servicio
	Actualmente como parte del proceso de Bolonia los planes de estudio, duración y especialización están siendo revisados para ajustarse a los acuerdos firmados.		<p>cual los maestros trabajan de manera autónoma en un ambiente real de trabajo, sea la clase, escuela o en un espacio educativo de la comunidad. Los cursos tienen una duración mínima de 15 horas.</p> <p>La formación en servicio puede ser en forma de cursos, módulos, seminarios, talleres, cursos prácticos, proyectos, grupos de estudio, o cursos en las instituciones superiores.</p>
Suecia	La formación inicial para enseñar en preescolares, clase preescolar y los primeros años de la educación básica así como en los centros de cuidado de niño/as en edad escolar y la enseñanza en la lengua materna es de tres años y medio y se obtiene un título de educación superior universitario.	La formación como maestro de primaria y los primeros grados de la educación secundaria tiene una duración mínima de cuatro años. Es necesario tener una especialización en una o dos materias. Existe también una vía más corta para quienes tienen un título de bachiller o maestría, que sólo requiere una formación de año y medio.	

Fuente: European Commission Eurydice The Database on Education Systems in Europe: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry> (Accedido en Julio 2008); Australia: Watson, L (2006) Pathways to a Profession. Education and Training in Early Childhood Education and Care, Australia. Department of Education, Science and Training, Australia 2006; La pagina Web de Australia Government, Education System in Australia <http://aei.gov.au/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/Teacher/Overview/default.htm> (Accedido en Octubre 2008); Canada: OECD Directorate for Education (sin fecha) Early Childhood Education and Care Policy Canada Country Background Note 2004. Accedido de la pagina Web http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,en_2649_39263231_1_1_1_1_1,00.html en Septiembre 2008; Council of Ministers of Education (2008) Education in Canada, Toronto Ontario 2008 Accedido de la pagina web <http://www.cmec.ca/Pages/splash.aspx> (Septiembre 2008); Council of Ministers of Education (2008) Report One: The Education Systems in Canada-Facing the Challenges of the Twenty First Century. October 2008, Toronto, Ontario. Accedido en Noviembre, de: 2008 de <http://www.cmec.ca/Pages/splash.aspx>

Nueva Zelanda: Ministry of Education (2007). Briefing for the Incoming Minister of Education. November 2007. Accedido de la pagina Web <http://www.minedu.govt.nz/> (Septiembre, 2008).
EEUU OECD (2006) Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. Annex E; Bureau of Labor Statistics Occupational Outlook Handbook 2010-211 en <http://www.bls.gov/oco/ocos318.htm> (Accedido en Enero 2010).
Reino Unido: Pagina Web de la Agencia de Capacitación y Desarrollo de las Escuelas (TDA) <http://www.tda.gov.uk/Recruit.aspx> (Accedido en Noviembre 2008).
Nueva Zelanda TeachNZ (2008). "Is there a place for you in Early Childhood Teaching? Teacher Education Qualifications 2008. Accedido en Noviembre 2008 de la pagina web <http://www.teachnz.govt.nz/thinking-of-becoming-a-teacher/early-childhood/where-to-study>

La duración de la formación como docente de preescolar suele ser más corta que la formación como docente de primaria. En Finlandia el maestro de kindergarten o preescolar necesita obtener el título de bachiller y luego tres años de estudio, mientras que el docente de aula (de primero a sexto grado) requiere de cinco años de estudios. En Suecia, el docente de preescolar se forma durante tres años. El nivel de requerimiento para formarse como docente de grados superiores es mayor, llegando hasta los cinco años.¹⁹¹

La formación en servicio

La formación en servicio generalmente es responsabilidad de los gobiernos locales o de las autoridades de las escuelas que, en colaboración con las autoridades gubernamentales, deciden los contenidos y métodos de dicha formación. En Alemania, Italia, y España el gobierno central/local es el que da los lineamientos o prioridades del contenido de la capacitación. La formación es brindada por múltiples canales (escuelas de formación pedagógica, universidad, organizaciones profesionales, escuelas, entre otros). Desde la escuela los docentes pueden obtener *coaching* de uno a uno, acceso a redes de escuelas donde se comparten experiencias exitosas, y a capacitaciones externas.

La formación en servicio es utilizada para actualizar los conocimientos de los docentes sobre los nuevos currículos o cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza. En Inglaterra se promueve la renovación profesional y la capacitación, a medida que el docente va alcanzado los distintos niveles del sistema de desarrollo profesional. Por ley, los maestros deben trabajar 195 días anuales, de los cuales deben destinar cinco a capacitaciones. En los Estados Unidos se destinan quince horas anuales a la formación en servicio. En el caso de Australia, a través del sistema de acreditación de centros de cuidado, los centros acreditados tienen acceso al apoyo del gobierno para el desarrollo profesional, así como a recursos y apoyo técnico. En países como Finlandia y Suecia existe un requerimiento mínimo de formación en servicio: en Finlandia son tres a cinco días al año, período durante el cual siguen recibiendo su salario completo; en Suecia tienen una semana de capacitación obligatoria.

Sistema de desarrollo profesional: la acreditación docente y perfiles docentes

La acreditación como docente por una institución nacional reconocida, es otro aspecto importante. En Inglaterra todos los docentes de escuela pública, incluidos los que enseñan a niños/as de tres a cinco años, tienen que acceder al estatus de maestro calificado (*Qualified Teacher Status* o QTS). El QTS es una acreditación que se da a los docentes que han demostrado haber alcanzado los estándares profesionales para ser considerados calificados para enseñar. Sin el QTS los maestros no se pueden registrar en el consejo general de enseñanza de Inglaterra y no pueden ser empleados como docentes calificados.

Igualmente, a partir del *Plan por los Niños* se planteó como un objetivo al 2015 la profesionalización de quienes trabajan con niños/as menores de cinco años. En el 2005 se creó la

¹⁹¹ A partir de los cambios establecidos desde el acuerdo de Bolonia, la formación de tres a tres años y medio es conocida como la formación de primer nivel (grado) y la de cuatro a cinco años, de segundo nivel (postgrado).

organización *Children's Workforce Development Council (CWDC)* y se elaboraron estándares de habilidades y competencias comunes para quienes trabajan con niños/as (*Common core of skills and knowledge for children workforce 2005*). Desde entonces se viene trabajando en la profesionalización de quienes trabajan en los primeros años (que se conocerá como *Early years workforce*) para crear un cuadro de profesionales de los primeros años (*Early years professional status* o EYPS).

El estatus de EYPS¹⁹² se obtiene convalidando estudios previos y asistiendo a capacitaciones de cuatro, seis, doce, o quince meses, dependiendo del nivel de formación previa. Para el 2010 en cada uno de los centros de niños/as debe haber un EYP. Se han desarrollado estándares específicos equivalentes a los del *QTS*, que al cumplirse otorgan el estatus de trabajadores de los primeros años (EYPS). El requerimiento mínimo para poder ser capacitado como EYPS es haber obtenido notas aprobatorias en los exámenes GSCE en matemáticas y español. Para recibir la certificación de EYPS es necesario pasar una evaluación para medir si el futuro docente conoce y aplica los estándares profesionales, presentar trabajos escritos, y aprobar una evaluación práctica en el lugar de trabajo. De igual forma y como parte de la visión que se dio en la política de *Todo Niño/a Importa* (2003) se viene desarrollando un *Integrated qualifications framework (IQF)* para todos aquellos que trabajan con niños/as, sus familias y jóvenes¹⁹³.

En los Estados Unidos, existe un mecanismo de certificación del personal que trabaja en primera infancia pero que es independiente del gobierno. Como cada estado es libre de establecer los requerimientos mínimos de formación que considera para el personal que labora en programas de primera infancia, el Consejo para el Reconocimiento Profesional (CRP), una organización no gubernamental que brinda capacitación y acreditación a quienes están trabajando en el sector de la primera infancia que no tienen título, brinda la credencial CDA¹⁹⁴. La credencial de CDA es equivalente a un año (el primer año) de formación superior como bachiller asociado en escuelas superiores vocacionales y técnicas. El título de bachiller asociado equivale a la mitad de una formación como bachiller en un programa universitario, y es reconocido ampliamente y puede ser utilizado como crédito hacia una carrera universitaria de cuatro años. La obtención de la credencial se otorga luego de haber logrado las competencias profesionales en seis dimensiones y trece áreas funcionales. Desde el 1975 hasta 2005 el CRP otorgó 191,000 credenciales CDA en el país. Para enseñar en el programa Head Start y Early Head Start se ha establecido que quienes trabajen en los programas deberán tener la credencial.

Australia está en pleno proceso de crear un sistema de desarrollo profesional. Hoy en día existen dos tipos de formación: una técnica vocacional (VET) y una superior universitaria, (HE) pero no existe un sistema de equivalencias que permita a quienes se forman en un VET que puedan luego seguir su formación en un HE. Quienes se forman en educación superior son profesores registrados. Quienes obtienen una formación vocacional adquieren un diploma o certificado en servicios de niños/as que es un escalón más abajo y trabajan principalmente en centros de cuidado y educación privados. El problema según Watson (2006) es que la formación en los sistemas de educación superior y de educación técnica vocacional tiene diferentes contextos operacionales, currículo, pedagogía, y no permite el movimiento de alumnos.

¹⁹² CWDC (2008) señala dificultades en la implementación del EYPS. No hay claridad entre la vinculación del EYPS y el Early Years Foundation Stage. Los incentivos, como el fondo para subvencionar los costos, no son efectivos porque hay excesiva regulación. Los EYPS están restringidos a servicios privados, voluntarios o independientes.

¹⁹³ Este documento, que estará listo en el 2010, será el marco de referencia sobre las calificaciones que se necesitan para cada uno de las distintas actividades que realizan con niños/as. Consistirá en un conjunto de calificaciones que permitirá el progreso, el desarrollo profesional continuo. Está basado en los estándares de *Common core of Skills and knowledge for the Children's workforce*.

¹⁹⁴ El Acta de Head Start (2007) aumenta los requerimientos para el 2013, la maestra principal de HS debe demostrar competencia en las funciones que ha establecido el programa y tener un título de bachiller en educación temprana, ó formación equivalente a un área de educación temprana con experiencia enseñando a niños/as de edad preescolar. Los asistentes deberán tener como niño/a una credencial en CDA o estar matriculados en un programa para obtener bachillerato o por completar su credencial en dos años.

Por ello Australia está buscando integrar la formación que se recibe en las escuelas técnicas vocacionales y las entidades de educación superior para crear una sola formación en primera infancia. Hacia finales del 2008 se habrá completado la estrategia nacional para un *Early years workforce* en el que se establecerán niveles de calificaciones y competencias para el personal que trabaja con primera infancia. Esta iniciativa forma parte de los esfuerzos del gobierno central de desarrollar un marco nacional de calidad en primera infancia (*National quality framework for early education and development*). Este marco estará vinculado a estándares de calidad de los programas. De acuerdo a Watson (2006) para lograr la articulación se debe ampliar el currículo de los institutos vocacionales técnicos, desarrollar cursos puente entre lo que se brinda en VET y HE, e integrar los dos diplomas dentro de una misma carrera, donde primero se otorgue el VET y después de dos años el HE.

En la elaboración de los sistemas de desarrollo profesional se trabaja sobre la base de perfiles por competencias. Estos perfiles se elaboran sobre estándares que son enunciados sobre lo que el docente debería saber y hacer, y en su conjunto proporcionan un perfil completo del docente. El objetivo es elaborar perfiles y estándares tanto para docentes de primaria como de primera infancia. En Inglaterra existen estándares para los docentes de primaria (los QTS¹⁹⁵) y para quienes trabajan en primera infancia (los EYPS). En Australia, el Acuerdo Australiano sobre la Profesión de Educador (*Charter of Australia Teaching Profession*) es un conjunto de enunciados sobre los valores y compromisos del docente de educación básica elaborado por la asociación de maestros del país. En el estado de Victoria, el Ministerio de Educación y Cuidado Temprano desarrolló estándares profesionales para docentes de educación temprana, que están siendo validados y podrán ser usados por docentes para evaluar su propia práctica, identificar las oportunidades para desarrollo profesional, y monitorear los logros alcanzados. En Nueva Zelanda, el Consejo de Maestros de Nueva Zelanda (NZTC) desarrolló estándares profesionales comunes para todos los docentes incluidos los de kindergarten.

En breve, en un sistema de desarrollo profesional existen escalafones que el personal va alcanzando a medida que gana experiencia. Esta experiencia es evaluada y certificada. Para establecer los escalafones se desarrollan perfiles de lo que el docente debe saber y conocer y hacer. Para ir accediendo en la escala de reconocimiento y pago es necesario haber alcanzado los estándares previos y los del nivel al que se accede. La aspiración es a contar con un sistema de desarrollo profesional para todo el personal de primera infancia.

Cuadro 16. Perfiles de los docentes de preescolar en un grupo de países de la OCDE

Países	Perfil docente
Nueva Zelanda	<p>Los estándares para docentes están basados en competencias y agrupados en tres niveles: (i) profesores principiantes, quienes no han sido registrados y trabajan bajo supervisión de profesoras más experimentadas, (ii) profesores registrados, quienes han enseñado por lo menos dos años y tienen niveles altos de competencia, y (iii) profesores experimentados o con experiencia, quienes tienen un alto nivel de comprensión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y están preparados para brindar apoyo a sus colegas.</p> <p>De acuerdo con los estándares desarrollados por NZTC todo docente tiene tres tipos de competencias: <i>Conocimiento Profesional</i>: (i) sabe que enseñar, (ii) conoce a sus alumnos y sabe cómo aprenden, (iii) comprende los factores del contexto que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. <i>Práctica Profesional</i>: (i) usa su conocimiento profesional para planificar un ambiente de aprendizaje seguro y de calidad y una enseñanza de alta calidad, (ii) utiliza la evidencia para promover el aprendizaje. <i>Relaciones y Valores Profesionales</i>: (i)</p>

¹⁹⁵ El año que acaba de pasar se revisó los estándares que califican para el *Qualified Teacher Status* (QTS) es decir como docente de educación básica.

	desarrolla relaciones positivas con sus alumnos y los miembros de la comunidad de aprendizaje, (ii) es un profesional comprometido con su profesión.
Australia	<p>No hay estándares para docentes. Actualmente se están desarrollando.</p> <p>Existe un pronunciamiento sobre compromisos y valores de los maestros el <i>Charter of Australia Teaching Profession</i>. Este documento tiene enunciados generales sobre el rol del maestro en la enseñanza: (i) establecer estándares altos para cada uno de los alumnos y responder a las necesidades individuales de sus alumnos, (ii) proporcionar un ambiente estimulante para el aprendizaje, (iii) motivar a los alumnos a descubrir el gozo del aprendizaje y del mundo del conocimiento, ideas y creatividad. Contiene igualmente enunciados sobre la profesión como por ejemplo que la practica debe reflejar un balance entre renovar y conservar lo que es y anticipando y construyendo lo que puede ser.</p>
EE.UU.	Según el CDA quienes trabajan en programas de primera infancia deben alcanzar las siguientes competencias: (i) establecer y mantener un ambiente de aprendizaje, sano y seguro, (ii) promover la competencia física e intelectual, (iii) apoyar el desarrollo emocional y social y ser una guía positiva, (iv) establecer relaciones positivas y productivas con las familias, (v) garantizar un programa que responda a las necesidades de las familias, con un propósito y bien manejado, (vi) mantener un compromiso con el profesionalismo.
Reino Unido	<p>El QTS establece distintos estadios en la carrera: (i) docente QTS, (ii) estatus de maestro post que se obtiene al pasar por un período de inducción durante el cual recibe seguimiento personalizado durante tres semestres de otro docente con más experiencia. Su desempeño se evalúa en base a estándares más rigurosos. (iii) maestro excelente, (iv) maestro con habilidades avanzadas.</p> <p>Todos los estándares están organizados en tres categorías interrelacionadas: atributos profesionales, conocimiento y comprensión profesional, y habilidades profesionales. Un docente que busca acceder al QTS debe conocer, comprender, y ser capaz de: (i) establecer relaciones profesionales, (ii) establecer comunicación con los otros, (iii) tener comprensión de marcos legales relevantes, (iv) participar de desarrollo profesional, (v) sentirse competentes en la materia que enseña, (vi) tener un claro entendimiento de cómo los niños/as progresan y avanzan y las necesidades de aprendizaje, (vii) inspirar a los niños/as, guiar el aprendizaje, (viii) reconocer el rol y lugar de la escuela en la comunidad, (ix) entender como los maestros contribuyen al bienestar de los niños/as y la variedad de factores que influyen en el desarrollo del niño/a, (x) tener habilidades de planificación, evaluación, monitoreo, dar retroalimentación, trabajo en equipo y colaboración, (xi) establecer expectativas claras para el aprendizaje, disciplina y ambiente de aprendizaje seguro, (xii) reflexionar sobre su propia práctica, desarrollar habilidades; hacer uso de las oportunidades para aconsejar y ser mentores de los niños/as.</p> <p>Se están desarrollando estándares similares a los de QTS para el personal de primera infancia. Estos estándares son enunciados de resultados que describen lo que un EYP necesita saber, comprender y ser capaz de hacer y aplicar en su práctica en el trabajo con niños/as. Están organizados en seis grupos con 39 estándares en total: (i) conocimiento y comprensión, (ii) práctica efectiva, (iii) relaciones con los niños/as, (iv) comunicando y trabajando en alianzas con las familias, (v) trabajo en equipo y colaboración, y (vi) desarrollo profesional.</p> <p>Igualmente están los <i>Common Core of Skills and Knowledge for the Children's</i></p>

	<p><i>Workforce (2005)</i>. Éstos son un conjunto de valores comunes para los que trabajan con niños/as que promueven la igualdad, respeto, diversidad y servicios integrados. Están organizados en seis áreas: comunicación efectiva e involucramiento, desarrollo del niño/a y la persona joven, cuidando y promoviendo el bienestar del niño/a, apoyando las transiciones, trabajo multi-agencia, y compartiendo información.</p>
--	--

Fuentes:

Nueva Zelanda: Graduating Teacher Standards (2007) disponible en la página web <http://www.teacherscouncil.govt.nz/education/gts/index.stm>. Accedido en Noviembre 2008;

Australia: Teaching Australia (2008) Charter for the Australian Teaching Profession. A Statement of Values and Commitments accedido en Noviembre, 2008 de www.teachingaustralia.edu.au;

Reino Unido: TDA (2007) Professional Standards for Teachers. Why sit still in your career? Accedido en Noviembre 2008 de la pagina web <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus/achievingqts.aspx/> <http://www.gtce.org.uk/standards/professional/sopy>; CWDC (2008) “Introduction and Information Guide Early Years Professionals Creating Brighter Futures” & “Guidance to the Standards for the award of the Early Years Professional Status”. Accedido en Noviembre, 2008 de la pagina web <http://www.cwdcouncil.org.uk/eyps/how-to-become-an-eyp>; Department for Education and Skills (2005) Common Core of Skills and Knowledge for the Children’s Workforce. Accedido en Noviembre 2008 de www.everychildmatters.gov.uk

2. La formación del docente en los países de América Latina

La formación docente en América Latina es heterogénea y la información sobre ella es bastante incompleta pues en la mayoría de los casos no se explicita el contenido de las asignaturas y en otros sólo se mencionan las áreas de formación en forma muy general, situación que impide realizar un análisis más profundo para identificar si reciben la información y formación para facilitar las transiciones en la primera infancia.

De acuerdo con las investigaciones consultadas sobre el tema, en la región, las primeras formas institucionalizadas de educación primaria se inician en el siglo XIX¹⁹⁶ y es la escuela normal, que operaba a nivel del ciclo diversificado de educación secundaria, la institución que rigió la formación inicial de los maestros durante casi un siglo y que subsiste aún en algunos países. Posteriormente, desde mediados del siglo XX las escuelas normales se fueron convirtiendo gradualmente en los institutos de formación superior no universitaria o institutos superiores pedagógicos (post secundaria). En la mayoría de los países esta formación inicial se complementa con acciones de formación continua, dirigidas a docentes en servicio, a través de diversas estrategias presenciales o a distancia, que son desarrolladas generalmente por instituciones que los ministerios o secretarías de educación han creado, y en otros casos, en las instituciones en las que ellos han delegado la responsabilidad de esa función.¹⁹⁷ En el cuadro siguiente se presentan algunas características de la formación inicial y continua de los docentes en los países latinoamericanos, en función de la información recogida en ese sentido¹⁹⁸.

Cuadro 17. Formación inicial y continua de los docentes de preescolar en América Latina

¹⁹⁶ Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. **Extraído de:** www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf

¹⁹⁷ www.oei.es/linea6/informe.pdf

¹⁹⁸ Según información al año 2003. Extraído de <http://www.oei.es/educacioninicial.htm>

País	Formación inicial	Formación continua/capacitación
Argentina	<p>Desde 1971 la formación del docente de preescolar y de primaria se realiza en las escuelas normales superiores, institutos de enseñanza superior donde el título que obtienen es el de maestro o profesor, y en las universidades el de licenciado. Los estudios para el nivel inicial y ciclo uno y dos EGB duran tres años.</p> <p>La Ley Federal de Educación N° 24.195/93, la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación y el Estatuto del docente, regulan la formación docente.</p> <p>Los contenidos básicos comunes para la formación docente se organizan en tres campos: formación general (común y obligatorio a todos los niveles); formación especializada (para niveles y regímenes especiales); y formación de orientación (comprende la formación y profundización centrada en ciclos/áreas o disciplinas curriculares). A esto se añade la práctica educativa y la enseñanza focalizada para atender (contextos rurales, de pobreza, población aborigen, etc.). La certificación la otorga el Consejo Federal de Cultura y Educación.</p>	<p>La formación docente continua abarca el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, la capacitación de docentes para otros roles y la investigación educativa.</p> <p>El sistema de capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes se realiza a través de la Red Federal de Formación Docente Continua que está integrada por los institutos de formación docente continua.</p> <p>También se desarrollan cursos de postgrado, maestrías y doctorados.</p>
Bolivia ¹⁹⁹	<p>La política de formación docente se enmarca en la Ley N° 1565/94 de la Reforma Educativa que contempla la transformación de las escuelas normales en institutos normales superiores donde se obtiene el título de maestro normalista. A nivel universitario se obtiene el título de licenciado.</p> <p>El currículo de formación considera las siguientes áreas: (i) realidad nacional y educación, (ii) análisis y desarrollo curricular, (iii) gestión educativa, y (iv) pedagógica.</p> <p>Para el docente de primaria se propone un tronco común a desarrollar en talleres que incluye artes plásticas, motrices, musicales y escénicas.</p>	<p>La formación en servicio está a cargo de la unidad de capacitación del Ministerio de Educación y Culturas.</p> <p>También se llevan a cabo cursos de post grado en universidades.</p>
Brasil ²⁰⁰	La Ley de Directrices y Bases de la Educación	Los programas de formación continua

199

http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_bolivia_paraguay_peru.pdf

²⁰⁰ www.oei.es/quipu/brasil/informe_docentes.pdf

	<p>Nacional N° 9394/96, establece la formación docente a nivel de licenciatura a desarrollarse en las universidades e institutos superiores de educación para profesores de educación infantil y los primeros grados de educación fundamental.</p> <p>El Ministerio de Educación en el Plan Nacional de Educación establece que en el plazo de diez años el setenta por ciento de los docentes de educación infantil y de enseñanza fundamental tendrán formación de nivel superior.</p> <p>La Resolución CNE/CP 1/2002 instituye las directrices curriculares nacionales para la formación de profesores de educación básica. El currículo de formación se estructura en: (i) formación básica común para todos los profesores, (ii) formación común para los profesores especialistas, (iii) formación específica según etapas o asignaturas a enseñar.</p> <p>Para la formación de docentes de educación infantil y para los profesores de los años iniciales de la enseñanza fundamental se brinda el curso normal superior. La formación tiene una duración media de dos años.</p>	<p>están garantizados por las secretarías estatales y municipales de educación que incluyen la coordinación, el financiamiento y el sostenimiento de los programas y la búsqueda de alianzas con universidades e instituciones de enseñanza superior. Se realizan cursos de post grado: maestría, doctorado y especialización.</p>
Chile ²⁰¹	<p>La formación docente está normada por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que ha experimentado diversas modificaciones desde su promulgación en 1990 y la Ley 19070 Estatuto de los Profesionales de la Educación.</p> <p>La formación docente se brinda en las universidades y en los institutos profesionales. La duración de los estudios oscila entre tres y cinco años.</p> <p>El currículo comprende las siguientes áreas de formación: (i) general, (ii) profesional, (iii) especialidad, y (iv) práctica.</p>	<p>El Estatuto de los Profesionales de la Educación señala que la formación en servicio deberá contribuir al mejoramiento del desempeño docente.</p> <p>La oferta de capacitación oficial está organizada desde <i>Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)</i> en las siguientes líneas: perfeccionamiento docente presencial y a distancia que combina talleres con material didáctico, a través de la TV educativa; programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación; y cursos de postgrado, maestrías y doctorados, realizados en las universidades.</p>
Colombia ²⁰²	<p>El artículo 112 de la Ley General de Educación establece que la formación profesional, el</p>	<p>Son responsables de la formación continua, los programas de formación,</p>

²⁰¹ Avalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Extraído de www.iesalc.unesco.org.ve ; www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf

	<p>postgrado y la actualización de los educadores corresponde a las universidades y las demás instituciones de educación superior. Las escuelas superiores están autorizadas para formar educadores de preescolar y para el ciclo de educación básica primaria mediante convenio con instituciones de educación superior.</p> <p>La Universidad Pedagógica Nacional, institución líder y rectora en la formación de docentes, en el proyecto curricular, Licenciatura en Educación Infantil, forma docentes para la educación de niños/as desde el nacimiento a los ocho años, tendiendo un puente entre el preescolar y la básica. El curriculum considera formación: (i) pedagógica, (ii) disciplinaria específica, (iii) científica e investigativa, y (iv) deontológica y en valores humanos.</p>	<p>actualización y profesionalización; el Sistema Nacional de Formación de Educadores y los Comités de Capacitación Docente (a nivel departamental y distrital).</p> <p>La Ley General de Educación 115/94 establece que la formación continua comprende actividades de investigación, innovación y actualización.</p> <p>Se realizan cursos de post grado, maestrías y doctorados.</p>
Costa Rica	<p>La Constitución Política señala que las universidades o las instituciones especiales son las responsables de la formación docente.</p> <p>En 1995 se creó el Instituto de Formación Profesional del Magisterio. Los docentes de primaria ciclos I y II requieren nivel de diplomatura universitaria con duración de dos años. Para profesores de III ciclo los estudios tienen una duración de cuatro años. Las licenciaturas requieren cinco o seis años de estudio.</p> <p>El plan de estudios del bachillerato en educación inicial se organiza en ocho ciclos lectivos, los cuatro primeros dirigidos a la formación de profesionales para el nivel materno-infantil (nacimiento a tres años) y los otros cuatro para el nivel medio y de transición (cuatro a siete años).</p> <p>En el año 2003 el Plan de estudios del Bachillerato en Educación Preescolar se integró con el de Licenciatura y en el 2006 se realizaron algunos reajustes.</p>	<p>El Centro Nacional de Didáctica creado en 1989 es responsable de los programas de capacitación y actualización, de los proyectos de investigación, de las innovaciones educativas y tecnológicas y de la producción de materiales educativos. La capacitación puede ser presencial, a distancia o mixta, además de la vía telefónica.</p> <p>El Sistema Nacional de Mejoramiento de la Calidad ha implementado una modalidad denominada “Escuelas Líderes” y además apoya la capacitación con publicaciones, seminarios, talleres y consultorías. También se desarrollan cursos de post grado, maestrías y doctorados.</p>
Ecuador	<p>La Constitución Política del Estado, la Ley de Educación, la Ley de la Carrera Docente y el Escalafón del Magisterio Nacional, norman la formación docente.</p> <p>La formación de maestros para la educación</p>	<p>El sistema nacional de capacitación y mejoramiento docente tiene carácter obligatorio, descentralizado, científico y técnico. Los cursos para los profesores en servicio están a cargo de la Dirección de Capacitación y</p>

²⁰² www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

	<p>general básica está a cargo de los institutos superiores de pedagogía, institutos pedagógicos e institutos pedagógicos interculturales bilingües, administrados por el Ministerio de Educación.</p> <p>La duración de los estudios para obtener el título de profesor de educación preprimaria y de educación primaria es de tres años. El plan de estudios comprende dos campos de formación: (i) profesional básica, y (ii) profesional específica.</p>	<p>Perfeccionamiento docente e Investigación Pedagógica.</p> <p>La Red Nacional de Formación y Capacitación Docente, en coordinación con el Ministerio de Educación y Cultura, es responsable de la ejecución de los cursos de capacitación y mejoramiento docente. Además hay cursos para ascensos de categoría y para docentes sin título, así como cursos de post grado.</p>
El Salvador	<p>En el año 1981 la formación docente se trasladó a los institutos tecnológicos por lo que la formación docente pasó del nivel de educación media al nivel de educación superior. El Programa Nacional de Capacitación Docente (Pronacado), tiene la responsabilidad de la formación de profesores de educación básica para el primer y segundo ciclos (incluida parvularia), y de otros niveles y modalidades.</p> <p>En 1998 se formuló un nuevo plan de formación del docente para educación parvularia, y primero y segundo ciclo de educación básica. La formación se ofrece también en universidades y en institutos especializados de educación superior. Los estudios tienen una duración de tres años. El currículo comprende formación: (i) general, (ii) especializada, y (iii) práctica docente.</p> <p>En el año 2004 se inició un proyecto de cuatro años con cooperación técnica de la OEA, para la creación de un nuevo modelo de formación inicial de docentes, desarrollo profesional y Evaluación del desempeño en la sub-región centroamericana. En el proyecto participan los Ministerios de Educación de Belice, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. Es liderado por El Salvador, y su finalización está programada para diciembre del 2008²⁰³.</p>	<p>Se crea un Sistema Nacional de Formación y Capacitación, que comprende tres centros regionales, y una red de 242 escuelas modelo. El plan de formación docente busca la implementación del cambio curricular, la adecuación de contenidos y enfoques, y la actualización en ciencia y tecnología.</p> <p>En 1995 se dio inicio a un proceso de acompañamiento a los docentes con especial atención en el nuevo enfoque de desarrollo curricular. La capacitación se realiza a nivel nacional, regional y local, a través de cursos presenciales y círculos de estudio.</p>
Guatemala	<p>La formación inicial del docente se realiza a dos niveles: el ciclo diversificado de nivel medio en las escuelas normales para el profesorado de los niveles preescolar y primario, y el nivel superior (con especialización) en la universidades, para el profesorado de nivel medio y educación</p>	<p>Desde el año 2002, la formación en servicio de los docentes del nivel preescolar y primario, se realiza a través del Programa de Desarrollo Profesional.</p> <p>Este programa se desarrolla en forma</p>

²⁰³ www.oea-elsalvador.org/femcidi_proyecto.aspx?op=3 - 10k -

	<p>especial. En la actualidad se plantea que es necesario que la formación del docente para educación preescolar y primaria se realice a nivel superior.</p> <p>La duración de los estudios para profesor preescolar y primario es de tres años de ciclo básico y tres años de secundaria diversificada. Los programas de formación consideran como áreas: (i) pedagógica, (ii) científico – humanista, y (iii) Práctica docente.</p>	<p>presencial y a distancia. Están a cargo de las sedes municipales que cuentan con la aprobación del Ministerio de Educación y de las universidades acreditadoras. Los usuarios son docentes de preescolar y primaria, los estudios de formación son de dos años, y cuentan con acreditación universitaria.</p>
Honduras ²⁰⁴	<p>La formación docente de maestros para educación primaria se realiza en las escuelas normales y comprende el ciclo diversificado de educación secundaria. Para desempeñarse en los centros de preescolar es necesario cursar dos años más post secundaria. La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán forma los profesores además de los profesores para educación media, los de educación preprimaria y primaria.</p> <p>Actualmente se busca elevar la formación docente realizada en las escuela normales a nivel terciario²⁰⁵. El plan de estudios comprende como áreas de formación: (i) general, (ii) pedagógica, (iii) inicial básica, y (iv) científica orientada.</p>	<p>El Proyecto Regional de Centros de Excelencia desarrolla un modelo de actualización profesional en lectoescritura para capacitar a los docentes de los primeros grados. El proyecto Prometam capacita en matemáticas con cooperación de Japón.</p> <p>La profesionalización de docentes de primaria sin título pedagógico se realiza en el Proyecto de Certificado a Educadores Comunitarios de los centros de preescolar no formal. La educación continua se brinda en las modalidades presencial, a distancia y en línea. La universidad ofrece postgrados, maestría y doctorado.</p>
México	<p>En 1984 la formación docente se integra a la educación superior. Las escuelas normales de educación superior ofrecen licenciatura en educación preescolar y primaria.</p> <p>El Acuerdo 259/99 establece el plan de estudios para formación de profesores de primaria. El Acuerdo 268/00 establece el plan de estudios para profesores de preescolar. La duración de los estudios es de cuatro años y el plan de estudios comprende las líneas: (i) psicológica, (ii) formación social, (iii) pedagógica, (iv) instrumental, y (v) otras áreas de formación específica.</p>	<p>El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio depende de la Secretaría de Educación Pública. Su función es mantener una oferta continua, pertinente, flexible y de calidad, de programas de actualización para todos los docentes y personal directivo de la educación básica, a fin de enfrentar los cambios curriculares y actualizar sus conocimientos en las ciencias de la educación.</p> <p>Las políticas de capacitación son propuestas por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio.</p>

²⁰⁴ <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/136>

²⁰⁵ www.oest.oas.org/iten/documentos/presentaciones/Elivirspanish.ppt

Nicaragua	<p>La formación de docentes de educación primaria está a cargo de las escuelas normales a nivel secundario que dependen del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Los estudios comprenden tres años de ciclo básico y dos años de bachiller con formación diversificada. Al finalizar los estudios se otorga el título de maestro de educación primaria. Si desea trabajar en preescolar recibe capacitación durante once meses en cursos a distancia.</p> <p>Por el Plan Nacional de Educación 2001-2015 se proyecta convertir las escuelas normales en escuelas normales superiores o institutos pedagógicos superiores, ó la formación pasará a las facultades de educación de las universidades.</p> <p>El plan de estudios de formación comprende las áreas de: (i) formación general (humanística y científica), (ii) psicopedagógica, (iii) práctica profesional, y (iv) actividades prácticas y de estética.</p>	<p>La capacitación y actualización de los docentes en servicio está a cargo de la Dirección de Formación Docente. La Red Nacional de Formación Docente, responsable de la estrategia nacional de capacitación involucra al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a las delegaciones departamentales y municipales, a los directores de los centros educativos y a los docentes en los minicentros de intercapacitación (MIC).</p> <p>En 1995 se inició el Proyecto de Educación Básica APRENDE, financiado por el Banco Mundial para mejorar el desarrollo de las personas; y en una segunda fase otorgó becas para familias pobres para promover la permanencia de los niño/as de la zona rural hasta el sexto grado.²⁰⁶ También se desarrolla un proyecto para docentes de preescolar apoyado por la OEA.</p>
Panamá	<p>La Ley Orgánica de Educación 47/46 modificada por la Ley 34/95 establece que la formación docente se realice en centros de formación superior y universidades.</p> <p>Las opciones son profesorado preescolar, profesorado de primaria, profesorado y licenciatura en educación y bachillerato pedagógico de nivel superior no universitario.</p> <p>El tiempo de formación es variable pero en promedio dura cuatro años. El plan de estudios comprende un tronco común de cultura general y formación especializada.</p>	<p>El Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (Sindepro) de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Profesional, dependiente del Ministerio de Educación es responsable del desarrollo de los programas de capacitación.</p> <p>Los cursos pueden ser de: capacitación, actualización y profundización.</p>
Paraguay	<p>En 1990 se inicia un proceso de reforma de la educación que concluye con la promulgación de la Ley de Educación y la Ley de Educación Superior que norman que la educación superior se realizará en las universidades, los institutos superiores y otras instancias de tercer nivel. Estas instituciones realizan los programas de formación docente inicial. La duración de los estudios es de cuatro años en los institutos superiores.</p> <p>El plan de estudios comprende: (i) formación general básica, (ii) profundización, (iii) especialización, (iv) núcleo fundamental, que</p>	<p>El Ministerio de Educación y Cultura ha establecido el Sistema Nacional de Actualización Docente, que es el responsable de brindar capacitación y actualización en servicio, a través de las modalidades: formación docente continua, especialización y profesionalización.</p> <p>La educación intercultural bilingüe es una preocupación central en la formación docente.</p>

²⁰⁶ <http://www.comminit.com/en/node/41470/303>

	comprende: educación y formación humana, educación y sociedad, educación, conocimientos específicos y formación estética. También incluye prácticas educativas, proyectos pedagógicos, seminarios de integración curricular, educación familiar y educación ambiental.	
Perú	<p>La Ley General de Educación 28044 establece que para el ejercicio de la docencia en los niveles de la educación básica es necesario tener título pedagógico otorgado por institutos superiores pedagógicos o universidades.</p> <p>La duración de los estudios es de cinco años obteniendo el título de profesor de educación inicial o de primaria.</p> <p>El plan de estudios se encuentra actualmente en revisión y el contenido anterior comprende²⁰⁷ las áreas de: (i) ecosistema, (ii) sociedad, (iii) educación religiosa, (iv) comunicación integral, (v) matemática, (vi) estimulación integral, y (vii) educación.</p> <p>El currículo de formación docente para primaria considera las mismas áreas que para inicial, pero el área de estimulación integral es reemplazada por la de trabajo y producción.</p>	<p>La Dirección de Educación Superior Pedagógica es la entidad responsable de formular, dirigir y evaluar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para profesores y directivos, en el marco del Sistema de Formación Continua, que comprende la capacitación, actualización y especialización en coordinación con las direcciones regionales de educación y las unidades de gestión educativa local. Las universidades seleccionadas establecen convenios con el Ministerio de Educación para desarrollar programas de formación continua.</p> <p>Las universidades ofrecen también el programa de bachillerato académico en educación para los docentes titulados de los institutos superiores pedagógicos que desean seguir estudios de postgrado en los niveles de maestría y doctorado, y programa de licenciatura en educación dirigido a los graduados en los ISP que desean obtener una licenciatura con valor universitario.</p>
República Dominicana	<p>La Ley N° 66/97 establece que la formación docente será coordinada por un órgano descentralizado de la Secretaría de educación. Se crea así el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.</p> <p>Por el Decreto N° 427/00 el Sistema de Escuelas Normales se convierte en el Instituto Universitario de Formación Docente, dando lugar a los programas de profesorado en educación inicial y educación básica.</p> <p>La formación docente se realiza en universidades y en recintos del Instituto Superior de Formación docente. La formación del profesorado requiere dos años de estudios y la licenciatura es de dos años más (cuatro años)</p>	<p>La formación continua se realiza a través de las siguientes estrategias: diplomados, cursos, pasantías, seminarios, foros y videoconferencias. Está a cargo de universidades, escuelas, recintos del Instituto Superior de Formación Docente.</p> <p>Los temas se seleccionan a partir de los resultados de las pruebas nacionales, el programa de seguimiento del desarrollo curricular y el monitoreo al desarrollo curricular.</p>

²⁰⁷ http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/curriculo_ed_inicial.doc

	El plan de estudios comprende: (i) conocimientos generales, (ii) conocimiento específicos, (iii) psicopedagogía, y (iv) práctica docente.	
Uruguay	<p>En el año 2007 se aprueba el Sistema Único Nacional de Formación Docente por Res. No. 67 que señala que se ha “<i>repensando la profesionalidad a partir de tres elementos innovadores: a) el marco del Sistema Único, b) el carácter universitario y c) la concepción de la “formación como un proceso continuo, globalmente planificado, que abarque Cursos de grado, postgrado y actualizaciones.</i>”²⁰⁸</p> <p>El nuevo currículo de formación docente, comprende el núcleo de formación profesional común y las asignaturas correspondientes a las disciplinas y la didáctica, a las que incorpora la investigación.</p>	<p>En el área de capacitación se busca la implementación de cursos de postgrado para el logro de mejores resultados educativos en todo el sistema.</p> <p>Para ello, se conformará una red de institutos de formación docente (IFD), base de un sistema unificado. En tal sentido, los Centros Regionales de Profesores (CERP) pasaron a la órbita del área media y técnica de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Las ofertas curriculares (a distancia, semipresenciales y presenciales) tienen como objetivo lograr la titulación en todos los niveles²⁰⁹.</p>
Venezuela	<p>En 1980 la Ley Orgánica de Educación establece la carrera docente a nivel de educación superior. En ese sentido la formación docente tiene tres categorías: los profesores que egresan de institutos pedagógicos, los licenciados de las universidades y los técnicos superiores de institutos universitarios.</p> <p>En 1988 los institutos oficiales de formación docente se integran a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador para estructurar un sistema coherente y coordinado.</p> <p>En el año 2003, se establece la Misión Sucre, dirigida especialmente a la educación superior, desde la perspectiva de la municipalización de la enseñanza, uno de cuyos programas es el <i>Programa Nacional de educadores</i>. El plan de estudios comprende: (i) formación general, (ii) formación pedagógica, (iii) práctica profesional y (iv) formación especializada.</p>	<p>El Ministerio de Educación Superior y las instituciones de educación universitaria que tienen a su cargo la formación docente, son las instituciones que deben formular las bases del programa nacional de formación permanente.</p> <p>El Consejo Nacional de Universidades autoriza los cursos de postgrado que comprenden especializaciones profesionales, maestrías y doctorados; así como cursos de capacitación, ampliación o actualización, perfeccionamiento profesional y posdoctoral.²¹⁰</p>

Fuente: Organización de Estados Iberoamericanos. *Organización y estructura de la formación docente en América Latina*. Extraído de <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>

El análisis de este cuadro permite afirmar que en la mayoría de los países, la formación docente inicial se realiza en institutos superiores pedagógicos y en universidades donde la

²⁰⁸ http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf

²⁰⁹ http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf

²¹⁰ http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf

duración de los estudios fluctúa entre tres y cinco años. En Bolivia, Guatemala y Nicaragua los docentes de preescolar y primaria se formaban en escuelas normales en el ciclo diversificado de la educación media, en la actualidad estas escuelas normales están en proceso de transformación en instituciones de nivel terciario. En Honduras para el nivel inicial se requiere tener el título de maestro de primaria obtenido en la media diversificada, y luego seguir dos años más de estudio.

De otro lado, en América Latina, en la zona rural y en la urbano marginal, la educación de niños/as desde el nacimiento a los seis años se lleva a cabo en programas no formales o no escolarizados, en los que el agente educativo, generalmente, es un miembro de la comunidad de preferencia con educación secundaria completa, aunque en las zonas apartadas el nivel educativo es inferior. Ante la carencia del respaldo de un título pedagógico y para garantizar el mejor desempeño de sus funciones, estos agentes educativos son capacitados, asesorados y supervisados por un profesional de la educación del nivel correspondiente. La labor del promotor o técnico se desarrolla con un grupo de niños/as o con padres de familia.

Perfiles de los docentes de preescolar en los países de América Latina

Otro rasgo común a todos los países es la formulación de perfiles del personal docente. Sin duda, el perfil constituye uno de los factores más significativos para orientar los contenidos del currículo o los programas de formación docente.

A continuación se presentan los perfiles docentes propuestos por los países de América Latina y que generalmente son comunes a la formación de los docentes de educación de preescolar y primaria, constituyendo de esta manera, un elemento que permitiría establecer un tronco común de contenidos para los dos niveles educativos.

Cuadro 18. Perfiles de los docentes de preescolar en los países de América Latina

Países	Perfil docente
Argentina	<p>El docente debe ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dominar los contenidos básicos comunes y ser capaz de contextualizarlos en su tarea docente, • fundamentar teóricamente sus prácticas de enseñanza enmarcadas en concepciones éticas y sociales del conocimiento, en función de la escuela y de la educación, • establecer relaciones institucionales y personales positivas, • participar, conjuntamente con otros docentes, en la elaboración y la implementación del Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con el contexto social particular de la escuela, • analizar e interpretar los resultados de su trabajo, de • evaluarlos y de modificarlos para mejorar la calidad de los aprendizajes, • participar en investigaciones educativas, y • cooperar activamente en procesos de innovación y de transformación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional.
Bolivia	<p>El docente se concibe como alguien que debe ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mediador e iniciador de aprendizajes, • modelador de actividades de construcción de conocimientos, • articulador del trabajo en equipo, • observador de los estudiantes y comunicador intercultural capaz de establecer relaciones de interacción productivas. • Además, debe ser capaz de configurar el aula como espacio de aprendizajes diversos y de trabajo en grupo, de diversificar los contextos de aprendizaje, de incentivar procesos de aprendizaje con metodologías

	activas, y de desarrollar en los alumnos la autorreflexión y los procesos mentales superiores.
Brasil	<p>El docente deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • guiarse por principios de la ética democrática, • comprender el contexto y las relaciones en las que está inmersa la práctica educativa, • orientar las decisiones metodológicas y didácticas por principios éticos y epistemológicos, • investigar el contexto educativo y tomar la práctica educativa como objeto de reflexión, • generar una práctica educativa que tome en cuenta las características de los alumnos y de la comunidad, • generar propuestas didácticas que promuevan y potencien el aprendizaje, • utilizar diversas estrategias de evaluación, y • establecer relaciones de colaboración con los padres.
Chile	<p>El docente deberá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • promover el logro de los aprendizajes de sus alumnos, • orientar la enseñanza hacia aprendizajes significativos, • asumir la diversidad existente entre los alumnos, • elaborar proyectos y modificar componentes curriculares, • desarrollar hábitos de colaboración y trabajo en equipo, • manejar nuevas metodologías, técnicas de trabajo y materiales de apoyo, y • animar actividades extraprogramáticas.
Colombia	<p>El docente colombiano debe ser un profesional de la educación, capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; • superar el tradicional método de enseñanza magistral; • garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad, • crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo (...), • lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica (MEN, 1996).
Costa Rica	<p>El docente debe ser :</p> <p>Comprometido socialmente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abierto y sensible • Tolerante • Creativo • Actualizado en las áreas que debe enseñar • Crítico • Interdisciplinario • Comprometido con el cambio y con la innovación • Abierto al trabajo cooperativo y grupal • Plenamente consciente de su liderazgo • Conocedor del contexto sociocultural y natural del estudiantado

	<ul style="list-style-type: none"> • Participante en la gestión educativa de la escuela, de la comunidad y del sector.
Ecuador	<p>El perfil se desagrega en una serie extensa de cualidades a partir de los siguientes rubros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • guía en la construcción de aprendizajes, • diseñador del microcurrículo, y • evaluador de procesos y logros.
El Salvador	<p>Se concibe al maestro como el profesional que tiene la responsabilidad de facilitar y de orientar el proceso de aprendizaje en forma individual y de grupos de estudiantes.</p> <p>Se requiere un maestro reflexivo de su práctica docente en el aula, para que transforme la realidad y para que planifique los procesos educativos en equipos de trabajo.</p>
Guatemala	<p>El docente debe ser un orientador que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • respete y fomente el respeto para su comunidad en torno a los valores éticos y morales de esta última, • conozca su entorno ecológico, la realidad económica, histórica social, política, y cultural guatemalteca; • realice la planificación eficiente de su trabajo; • participe en actividades de actualización y capacitación pedagógica; • colabore en la organización y realización de actividades educativas y culturales de la comunidad en general; • propicie en los educandos y en sí mismo, una actitud favorable a las transformaciones y la crítica en el proceso educativo.
Honduras	<p>El futuro docente desarrollará las competencias que le permitan actuar como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del alumno, • investigador de la situación educativa a nivel del aula, del centro educativo y del entorno comunal, y • promotor del desarrollo del centro educativo y de la comunidad donde presta servicios.
México	<p>El docente se caracterizará por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • haber logrado una autonomía profesional que le permita tomar decisiones; • estar comprometido con su práctica docente y su formación continua; • organizar el trabajo educativo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas; • reconocer la diversidad de los niño/as que forman el grupo a su cargo; y • apoyar el establecimiento de normas de convivencia en el aula y fuera de ella.
Nicaragua	<p>El docente debe ser un:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamizador en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades y destrezas básicas del educando; • líder capaz de manifestar sensibilidad social, proyectándose como agente positivo de cambios en la escuela y en la comunidad; • ciudadano que practica y fomenta la honestidad y la honradez, repudiando toda forma de corrupción que atente contra la ley, la moral y las buenas costumbres; y

	<ul style="list-style-type: none"> • generador de cambios en el contexto social.
Panamá	<p>El docente panameño debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • preservar y enriquecer su salud física, mental y social; • estar comprometido con los valores cívicos, éticos, morales, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales, dentro de un espíritu nacionalista; • tener una amplia visión del universo; y • poseer sentimientos de justicia social, solidaridad humana, vocación docente y actitud crítica, creativa y científica en el ejercicio de la profesión.
Paraguay	<p>El docente debe ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • practicar principios y valores que muestren conciencia cívica y propicien una convivencia democrática; • manifestar sensibilidad y responsabilidad para la preservación, la recuperación y la actualización de los recursos del medio ambiente natural y social; • asumir el compromiso de la difusión, conservación y rescate del patrimonio cultural, con apertura hacia las diferentes culturas; • manifestar una actitud positiva hacia el plurilingüismo y el pluriculturalismo paraguayo, y consoliden el bilingüismo como fundamento y núcleo de la identidad nacional; • aplicar los fundamentos filosóficos, científicos y pedagógicos del currículo a su acción educativa; • emplear con fluidez los idiomas guaraní y castellano en su comunicación oral y escrita; • demostrar habilidad en el manejo de las estrategias pedagógicas activas; • tener capacidad de desarrollar procesos y acciones de innovación para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para planificar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje.
Perú	<p>Considera una detallada relación de características como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • persona, • ser social, • profesional, • facilitador, • investigador y • promotor en las dimensiones de saber ser, saber convivir, saber pensar y saber hacer.
República Dominicana	<p>El docente debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mostrar capacidad de desempeñarse en el trabajo con dominio de sus funciones, tanto pedagógicas como administrativas; • tener un espíritu crítico e innovador que le permita valorar las nuevas corrientes e incorporarlas a su práctica; • ser íntegro, capaz de servir de modelo y de ejemplo a sus alumnos y a los que trabajan en su entorno; • ser respetuoso de su entorno y siempre comprometido con la excelencia; y • ser capaz de comprometerse con una visión de excelencia de la educación, para transformar su práctica docente.
Uruguay	<p>El docente como profesional asume su condición de “sujeto situado” en las</p>

	<p>complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva; • con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos; • capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de los derechos humanos, prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los derechos humanos; • protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita; • comprometido con la formación integral de sus estudiantes; • consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis; • formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales; • capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. • que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos.
Venezuela	<p>El docente debe :</p> <ul style="list-style-type: none"> • propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos; • estar preparado para considerar el contexto social, las implicaciones éticas, el desarrollo del estudiantado; • tener dominio de los saberes básicos de las áreas de conocimientos en los cuales se adscriben sus campos de especialidad; • tener saber vivencial de los procesos de formación del estudiantado; • ser conocedor de la realidad educativa y sus relaciones con los factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región la comunidad; • ser consciente de sus responsabilidades en el análisis y solución de problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad; y • con actitud crítica a las posibilidades de cambio y de superación permanente.

Fuente: OEI. *Organización y estructura de la formación docente en América Latina*. Extraído de <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>

En relación a los perfiles, Braslavsky (1999,) señala lo siguiente:

Cuando se hace referencia al perfil que deben tener los profesores suelen constatar dos tendencias. La primera es una sobre simplificación. Se dice que debe saber y saber enseñar. La segunda es una falta de jerarquización. Se presentan largos listados de cualidades y conocimientos que los profesores deberían tener. Probablemente sea necesario encontrar una alternativa intermedia, (...) que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también que focalice la atención

y jerarquice las acciones que se emprendan. (...) Se propone que ese foco sea garantizar, al mismo tiempo, competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y para una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos (pág. 28)²¹¹.

Los países han desarrollado una serie de materiales y documentos que brindan orientaciones al docente para acompañar su tarea pedagógica, en un proceso de formación permanente. Algunos de estos documentos son:

- *Los contenidos básicos comunes para el nivel inicial y el primer y segundo ciclo de la EGB*, en Argentina, que propician la continuidad entre los dos niveles. Otro documento que orienta el quehacer docente en las zonas rurales en Argentina es el denominado *La sala multiedad en la educación inicial*²¹² al que los autores califican como una propuesta de lecturas múltiples. El objetivo del documento es apoyar, acompañar y enriquecer la tarea de los docentes de las zonas rurales, generando formas de organización de los niños/as, mobiliario, materiales y propuestas de enseñanza que consideren las singularidades y características de estas zonas. En las aulas multiedad se brinda atención y educación a niños/as de diferentes edades entre los dos y los cinco años.
- *Los parámetros en acción*, en Brasil,²¹³ brindan orientación al docente para el estudio de la propuesta curricular a fin de facilitar su comprensión y uso. El documento está organizado en módulos de estudio que contienen actividades diversas que tienen por finalidad hacer reflexionar a los docentes sobre las experiencias que desarrolla diariamente en la escuela, favoreciendo el trabajo en grupo y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico.
- *Los criterios técnicos de articulación curricular entre educación parvularia y educación básica* en Chile²¹⁴, constituyen normas de tipo técnico pedagógico destinadas a apoyar y orientar el proceso de articulación entre los dos niveles, para garantizar el ingreso, retención y progreso de los niños/as y niñas en la educación primaria. Esta propuesta está dirigida a los docentes de ambos niveles para que realicen actividades conjuntas en la biblioteca y en el centro de recursos para el aprendizaje, entre otras posibles.
- *Los módulos del programa de formación y actualización docente*, de México, tienen como objetivo ofrecer una alternativa que permita, a los docentes, conocer el nuevo programa de educación preescolar, mediante el estudio autónomo y la reflexión, para su aplicación en el trabajo diario con los niños/as. El programa consta de los siguientes documentos: I. Guía de autoestudio, II. Lenguaje oral,²¹⁵ III. Aproximación de los niños/as al lenguaje escrito, IV. Pensamiento matemático infantil, V. Exploración y conocimiento del mundo, VI. Expresión y apreciación artísticas, VII. Desarrollo físico y salud.
- *Las orientaciones para el desarrollo curricular para las edades de cuatro, cinco y seis años en Guatemala*²¹⁶ que tiene por finalidad ofrecer sugerencias para el desarrollo curricular y las actividades de aprendizaje en torno a cuatro temas: “Conociéndonos”, “Tejiendo relaciones”, “Construyendo nuestra convivencia” y “Sembrando el futuro”. Según se señala en el

²¹¹ Braslavski, C (1999) *Revista Iberoamericana de Educación*, N°19. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de Profesores. Item 3.2. Orientarse hacia la formación de competencias básicas Biblioteca digital de la OEI. Extraído de <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/braslavsky1999.pdf>

²¹² <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1860>

²¹³ http://www.oei.es/inicial/curriculum/pcnacao_eduinf.pdf

²¹⁴ http://www.mineduc.cl/index.php?id_seccion=1432&id_portal=16&id_contenido=2511

²¹⁵ <http://www.oei.es/linea3/ModuloII.pdf>

²¹⁶ www.oei.es/inicial/curriculum/orientaciones_infantil_guatemala.pdf

documento cada tema genera varias actividades; cada actividad tiene la información necesaria para facilitar su comprensión como son: un nombre relacionado con su contenido; una tabla con el nombre de las áreas, la competencia o competencias a alcanzar, los lineamientos para su desarrollo y los indicadores de logro. Cada uno de los temas incluye al final un ejemplo de actividad o instrumento que puede ser utilizado en la evaluación.

Estos documentos y disposiciones para la formación continua de los docentes están orientados a mejorar la calidad de la educación, así como para favorecer la continuidad de acciones entre los dos niveles educativos. Por otra parte, en el sistema educativo argentino el *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial* comparte la estructura y gran parte del contenido con el *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario*. En su formulación se ha tenido en cuenta que ambos diseños surgen de procesos comunes, se basan en el mismo enfoque teórico y están dirigidos a formar maestros en niveles educativos que coinciden en algunas características y por tanto deben estar estrechamente articulados.

En Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, institución líder y rectora en la formación de docentes en el proyecto curricular Licenciatura en Educación Infantil, forma maestros para la educación de niños/as del nacimiento a los ocho años, tendiendo un puente entre el preescolar y la básica.

Sin embargo, algunos expertos en primera infancia creen que esta integración en la formación docente, puede afectar el desarrollo de las actividades en las aulas de preescolar, al limitar el desarrollo de estrategias pedagógicas centradas en el niño/a, así como en las actividades de juego para los más pequeños (Kaga, 2007)²¹⁷. Por este motivo una alternativa a la propuesta de Francia sería que, además de la formación conjunta de los docentes, se establezca entre los niveles de preescolar y de primaria, acuerdos o alianzas para promover la continuidad entre ambos, pero cuidando que uno no prevalezca sobre el otro. Una estrategia adecuada sería lograr que los servicios para la educación preescolar y para educación primaria actúen conjunta y coordinadamente con participación de los padres y de la comunidad desde una concepción compartida del niño/a, del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento; con la finalidad de elaborar y poner en práctica una cultura común para la de la primera infancia, sentando las bases para una “colaboración fuerte y equitativa” (OCDE, 2001, 2006) entre la educación preescolar y la escuela. Al respecto, Neuma (2008) sugiere que los cursos de capacitación de los docentes en servicio se realicen conjuntamente, ya que ello les brindaría la oportunidad de aprender unos de otros, compartir experiencias y reflexionar sobre sus propias prácticas.

En los programas no formales o no escolarizados el agente educativo no posee título pedagógico que respalde su labor docente. Por tanto, es necesario que el docente responsable del monitoreo y seguimiento de los programas, desarrolle con el personal a su cargo un plan de capacitación permanente a fin de mejorar la calidad de su práctica pedagógica. La observación y evaluación del desempeño de los promotores en su interacción con los niño/as, permitirá que el docente detecte las habilidades y las limitaciones para que a partir de ello elabore su plan.

Indudablemente, la formación inicial y continua de los docentes involucrados en la atención y de la primera infancia requiere de un análisis más profundo, a fin de poder identificar las fortalezas y debilidades que presentan los docentes y de esa manera poder diseñar las estrategias y contenidos más adecuados para garantizar la calidad de la educación y las transiciones exitosas desde el hogar hasta la escuela. Generalmente los supervisores registran esta información para en función de ella, planificar los cursos de actualización, perfeccionamiento o capacitación.

La formación docente en educación bilingüe intercultural en América Latina

²¹⁷ Kaga, Y. (2007). *Formación y condiciones laborales de docentes franceses de nivel preescolar*, 37. Extraído el 30 de agosto, 2008, de www.unesco.org/education/earlychildhood/brief

Un área de formación docente que requiere especial atención, en los países donde existen poblaciones indígenas cuya lengua materna es diferente a la oficial, es la de formación de docentes bilingües. Numerosos estudios e investigaciones, señalan los beneficios de la educación en la lengua materna especialmente en educación preescolar. También se cuenta con información que muestra que la enseñanza simultánea en la lengua oficial del país y la lengua materna de los niños/as contribuye al logro de mejores resultados escolares, estimulando el desarrollo cognitivo de los niños/as. (Mediano, 1974; Stewart, 1983; Jung et al., 1989; Muñoz, 1994; Skutabb-Kangas & García, 1995)²¹⁸ Sin embargo, en algunos países, todavía es insuficiente el número de docentes bilingües para atender la demanda de estas poblaciones. Este es un factor que afecta la calidad de la educación y por este motivo UNESCO en el Informe de seguimiento 2007, propone como alternativa la participación de los miembros plurilingües de la familia y la comunidad como un precioso recurso tanto dentro como fuera del aula.

Por otra parte, en algunos países de la región se han realizado experiencias exitosas en educación bilingüe intercultural, que en alguna medida también favorecen las transiciones y la inclusión de la diversidad, por lo que deberían ser tomados en cuenta por los diseñadores de política, y por las entidades responsables de la educación y de la asignación de recursos, en los países de América Latina, al formular los lineamientos de política en los planes de desarrollo. Algunas de las experiencias exitosas son:

- El programa (PRONEBI) en Guatemala, donde al evaluarlo “*se comprobó que los niños/as que recibían educación bilingüe superaban a sus pares de la escuela común en matemáticas, lenguaje y ciencias naturales*”²¹⁹
- El programa de Formación de Maestros Bilingües en la Amazonía Peruana (FORMABIAP)²²⁰ como una especialidad en educación intercultural bilingüe para primaria del Instituto Superior Pedagógico de Loreto, cuyo personal diversificó el currículo de primaria, formuló lineamientos para la formación docente inicial, para la profesionalización y la capacitación y elaboraron la Guía kapeshi 2 para promotoras de PRONOEI (Programa no Escolarizado de Educación Inicial)²²¹.
- El Programa de Profesionalización Docente, para formar maestros bilingües indígenas, desarrollado por la Escuela Normal Superior de Sibundoy²²² en Colombia.
- El Programa Nacional Intercultural Bilingüe en Tucumán²²³ Argentina, donde también se incursionó en el campo de la formación de docentes bilingües. Esta es la primera experiencia piloto que se desarrolla en el país. Como parte del programa se han abierto dos centros de formación docente para el I y II ciclo de educación básica, a nivel terciario, con orientación intercultural.

²¹⁸ López, L.(1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Extraído el 27 de agosto, 2008, de www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm.

²¹⁹ López, L.(1998). *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos*. Extraído el 20 de agosto 2008, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a03.pdf>

²²⁰ *Una pedagogía de la selva*. Extraído el 20 de agosto, 2008, de www.cab.int.co/cab42/downloads/MaestrosindiosPeru.pdf

²²¹ *La Guía Kapeshi 2*. (2005) *Una mirada a la forma de aprender en el mundo asháninka*. Extraído el 30 de agosto, 2008, de www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1085 (consultado 30/8/2008)

²²² Extraído el 29 de agosto, 2008, de www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-90428.html

²²³ Extraído el 30 de agosto, 2008, de www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1612

3. La formación del docente que labora en los países del Caribe

Con respecto a la capacitación y formación del personal que trabaja en primera infancia en el Caribe, Charles y Williams (2006) reportan que debido a la informalidad con la que han ido expandiéndose los servicios de cuidado y educación temprana en la región, el resultado es un nivel bastante pobre de formación. Los niños/as son cuidados por adultos que tienen una educación básica limitada y una pobre comprensión del desarrollo y cuidado del niño/a.

De acuerdo al *Plan de Acción del Caribe* para el 2002-2015, sólo Bahamas, Barbados y British Virgin Islands requieren formación post secundaria para el personal que lidera los preescolares y sólo Barbados y Bahamas requieren esas calificaciones también para personal líder de los centros de cuidado²²⁴. Más aún, en alrededor de diez países no se requiere haber terminado la secundaria para trabajar en un centro de cuidado como personal de apoyo y en otro grupo significativo de países tampoco se requiere el título para trabajar en un preescolar. Jamaica, Belize, Bahamas, Barbados, Islas Caimán y Trinidad y Tobago proporcionan capacitación con certificación para el personal que trabaja con primera infancia.

Barbados es quizás una de las excepciones más notables en relación a la formación y calificaciones del personal que trabaja con primera infancia. En este país la capacitación en educación y cuidado temprano se introdujo en las escuelas pedagógicas en 1987. Por ello, en la mayoría de centros de cuidado los maestros tienen formación en pedagogía o un título pedagógico. Un porcentaje importante, según reportan Charles & Williams (2006), tiene título de magíster en educación temprana y otra proporción considerable ha tenido formación en servicio, en educación temprana.

En Trinidad y Tobago, desde 1980 SERVOL ofrece un programa de capacitación a través de un centro regional de capacitación y de recursos²²⁵. Este centro se creó para capacitar a docentes, administradores en el país y en otros, y expandir el modelo de educación temprana y cuidado. En su página Web, SERVOL señala que en las dos décadas pasadas ha capacitado alrededor de 600 docentes de Antigua, Barbados, Grenada, Guyana, Haití, y Saint Kitts. Igualmente, en los últimos años el Ministerio de Educación ha realizado esfuerzos para mejorar el nivel de capacitación y formación de quienes trabajan con niños/as en edad preescolar. De acuerdo a información del Ministerio de Educación de Trinidad y Tobago (2008) hoy en día es necesario que en cada centro de educación y cuidado temprano exista un maestro calificado que garantice que se cumplan los estándares de calidad y que el currículo sea interpretado de acuerdo a los estándares establecidos en la guía curricular. El Ministerio de Educación en coordinación con las varias instituciones de educación superior ha garantizado que el título en educación temprana sea ofrecido en las universidades y que SERVOL ofrezca certificación en primera infancia. Para trabajar como un asistente o auxiliar de maestro en un centro de educación y cuidado temprano es necesario haber aprobado los exámenes nacionales que se toman en los últimos años de secundaria en cinco materias y tener una certificación profesional como lo estipula el Ministerio.

Diversos países han iniciado procesos para mejorar y fortalecer las competencias y habilidades de quienes trabajan con niños/as. Desde el Plan de Acción por la Educación Temprana del Caribe, firmado en 1997 por los países del Caribe, se estableció que uno de los nueve objetivos de los países caribeños en relación a la primera infancia era el educar y capacitar a todos los proveedores de servicios de educación y cuidado. En Jamaica, Grenada, San Vicente, y las Granadinas han desarrollado un sistema nacional de certificación basado en competencias

²²⁴ Estos datos provienen de los trabajos de Charles & Williams, -previos al GMR 2007 de UNESCO- quienes realizaron una encuesta en catorce países de la región Caribe, para recoger información sobre los logros alcanzados en primera infancia y del Plan de Acción por la Educación Temprana del Caribe.

²²⁵ Para ser maestro en Trinidad y Tobago se debe obtener un número de registro, para el cual se debe cumplir con uno de los cinco criterios: tener cinco aprobaciones en cinco exámenes *O'Level* (exámenes nacionales y equivalentes con los exámenes de Inglaterra a nivel de secundaria) o una calificación de una universidad acreditada o instituto superior de educación.

que está siendo usado como la base de la capacitación de los que trabajan en el campo de primera infancia.

El modelo de educación y capacitación de Jamaica, basado en competencias, es un sistema que incorpora conocimientos, habilidades y actitudes a la actividad de preparación de la fuerza laboral. Las competencias están basadas en requerimientos específicos de las distintas ocupaciones y en los estándares ocupacionales para primera infancia (elaborados y publicados en 1998). Recientemente se han publicado estándares nacionales para la operación, manejo y supervisión de los programas de educación y cuidado temprano²²⁶ (Early Childhood Commission, Jamaica, 2007). Los estándares indican que el personal debe haber alcanzado por lo menos el nivel uno de capacitación. Las instituciones que forman al personal docente y profesores en Jamaica son la Universidad de West Indias, Universidad Tecnológica, tres universidades, la Agencia Nacional de Capacitación (*National Training Agency*) de HEART (*Human Employment and Resource Trust*) y el Concejo Nacional en Educación y Capacitación Técnica y Vocacional (NCTVET).

Este modelo de certificación basado en competencias fue adoptado por CARICOM para uso regional (Canta, 2005). CARICOM lo adoptó en el 2002 como marco regional de calificaciones vocacionales. Este modelo está organizado en los cinco niveles de calificaciones, cada nivel con un grado diferente de autonomía, habilidad y responsabilidad que corresponde a los niveles de empleo en el mercado laboral. El certificado se entrega al completarse la evaluación que se mide en función de los estándares ocupacionales nacionales y regionales. Las calificaciones reconocen las competencias que se requieren para realizar el trabajo en los distintos niveles. Este marco proporciona un sistema continuo para integrar las rutas académicas y vocacionales:

- Nivel 1: supervisión directa, posición de entrada;
- Nivel 2: trabajador con destreza - trabajador independiente;
- Nivel 3: trabajador independiente u autónomo – supervisor;
- Nivel 4: especialista o supervisor – técnico-gerente;
- Nivel 5: jefe o trabajador profesional – ejecutivo, profesional.

Los tres primeros niveles son los niveles ocupacionales y se han desarrollado y aprobado estándares ocupacionales para los niveles uno a tres, para quienes trabajan en primera infancia.

Saint Kitts & Nevis debería haber ya introducido la certificación en primera infancia basada en las competencias de acuerdo con los planes anunciados en el 2006. En Antigua y Barbuda el *Early Childhood Educational Training Centre* en colaboración con el Instituto de Educación Continua de Antigua & Barbuda, ha introducido las calificaciones vocacionales del Caribe (CVQ) en educación temprana. En Guyana, la formación para trabajar como personal en los centros de cuidado puede ser pre-servicio en instituciones superiores y sacar un título en educación temprana que les permite enseñar también en los primeros dos grados de la primaria. Esta formación dura tres años. La otra opción es mediante un programa de formación en servicio que dura dos años.

Otro documento que proporciona información sobre las calificaciones mínimas del personal que trabaja en los programas de primera infancia es *Estándares mínimos de servicio para la primera infancia* elaborado por CARICOM (2006), que hace referencia al perfil y la preparación de las personas que trabajan en primera infancia en el Caribe. Como estándar mínimo se requiere, de acuerdo al texto, completar la educación secundaria y la certificación previa en primera infancia de acuerdo al nivel apropiado. Estos niveles pueden ser: (i) certificado de educación superior para el manejo de servicios para niños/as de tres a cinco años (por ejemplo

²²⁶ El primer estándar tiene que ver con el personal y señala que “el personal que trabaja en estos programas tiene las características, capacitación, conocimiento, habilidades y actitud para ayudar a los niños/as a alcanzar su potencial” estableciendo siete criterios para medir ese estándar.

certificado de bachiller o TVET nivel tres); (ii) certificado como docente calificado para trabajar con niños/as, por ejemplo un diploma nacional en educación temprana; y (iii) certificado como cuidador o persona que trabaja en ambientes de educación temprana, por ejemplo niveles uno y tres.

Con respecto a las iniciativas de formación docente que favorecen las transiciones, en Saint Kitts existe un programa mediante el cual, las docentes de preescolar en las escuelas primarias asisten a una capacitación anual que está dirigida a cuidadores de centros de educación y cuidado temprano. El objetivo es asegurar una transición más suave para los niños/as que pasan de los programas de ECD a preescolar (Charles & Williams, 2006).

En Nevis, con el apoyo de UNICEF (2008), se inició en los noventa un programa (*Transition Programme*) para facilitar la transición. El programa fue implementado por fases. En una primera fase los niños/as pasaron unos días en el nuevo ambiente antes de empezar oficialmente las clases. En la segunda fase, los niños/as del preescolar participaron de actividades en los salones de kindergarten. En el 2000 se introdujo la tercera fase que permitió a algunas docentes de kindergarten participar en el taller de orientación de dos semanas que generalmente está dirigido a docentes de preescolar. En la cuarta fase, y con el apoyo de UNICEF y OAS, se realizaron seminarios de un día sobre el tema, dirigidos a todos los directores de las escuelas de primaria. Durante este seminario, los directores debían desarrollar un plan que permitiera una transición sin dificultades. Luego se reunieron todos los docentes de kindergarten durante dos semanas para trabajar el tema y estar más conscientes de las habilidades y experiencias de los niños/as al ingresar a kindergarten.

En Guyana se estableció como objetivo en el 2002, que los maestros de primaria mejores calificados iban a ser ubicados en los primeros grados de primaria, como una estrategia para mejorar la calidad de la educación en los primeros años y, por lo tanto, contribuir a fomentar transiciones positivas. Los docentes que se forman siguiendo una especialización en educación temprana, pueden enseñar también en los primeros dos grados de primaria. La formación tiene una duración de tres años.

Al igual que en Guyana, en Suriname los docentes de preescolar tienen las calificaciones formales para enseñar a niños/as de cuatro y cinco años, así como en los dos primeros grados de primaria. La formación como docente de preescolar abarca el período de cuatro a ocho años, mientras que la formación de docente de primaria abarca el período de seis a doce años. La formación como docente de preescolar es una formación de preescolar y primaria, es una formación a nivel vocacional medio en comparación con la formación de docente de secundaria, que es una formación vocacional superior. De acuerdo con el Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario, los requerimientos mínimos al 2004 para formarse como docente de preescolar, es haber alcanzado el nivel de formación secundaria general junior tres, mientras que para la formación de docente de primaria se requiere haberse graduado de la formación secundaria general junior.

Conclusiones

El reconocimiento del docente, uno de los factores clave en la calidad de la educación, llevó a analizar el contenido de la formación inicial y continua que reciben, para identificar si en ellas recibían alguna orientación sobre las transiciones.

Se ha constatado que los requerimientos de formación del personal que trabaja en los programas de cuidado para niños/as menores de tres años, son menores a los requerimientos de formación de quienes trabajan como docentes en preescolares, como es el caso de países de la OCDE y el Caribe. Las calificaciones mínimas varían de acuerdo a los países y el tipo de servicios. Generalmente se les pide un diploma de secundaria completa más uno o dos años de

formación superior vocacional. El personal que trabaja con niños/as menores de tres años recibe remuneraciones bajas, por debajo de los salarios que reciben los docentes; por este motivo, hay un alto grado de deserción en este tipo de programas.

Una tendencia clara en los países del Caribe y algunos países angloparlantes de la OCDE (Reino Unido, Estados Unidos), es el desarrollo de un sistema de desarrollo profesional basado en competencias y certificación con escalafones que el personal va alcanzando a medida que gana experiencia. El objetivo de estos modelos de desarrollo profesional es permitir la profesionalización del personal que trabaja en primera infancia que no tiene calificaciones académicas, a partir de programas de certificación que evalúan su experiencia y su desempeño medido en función a estándares. Para establecer los escalafones se desarrollan perfiles sobre lo que el docente debe saber, conocer y hacer. Para ir accediendo en la escala de reconocimiento y pago es necesario haber alcanzado los estándares previos y los del nivel al que se accede. En el Reino Unido, por ejemplo, estos estándares y perfiles para personal de primera infancia se asemejan a los estándares que existen para los docentes de primaria. El objetivo último es mejorar el nivel de formación del personal de primera infancia para mejorar así la calidad de los servicios.

Las evidencias encontradas permiten concluir que una opción para estructurar la formación docente sería la de una formación como docente de primera infancia y de los dos primeros grados de primaria, indistintamente. En diversos países de la OCDE (Francia, Países Bajos, Italia, España) la formación es indistinta lo que le permite enseñar en ambos niveles. En países como Dinamarca, Noruega, el docente de preescolar puede enseñar indistintamente en los primeros grados de primaria, lo que sucede también en el Caribe (Guyana y Suriname) y América Latina. En Latinoamérica se ha encontrado que algunos países están desarrollando experiencias que deben ser validadas para luego dar a conocer los logros y dificultades. Entre esas está la realizada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia al formular un currículo de licenciatura en educación inicial para formar docentes para los niño/as desde nacimiento a los ocho años, tendiendo así un puente entre preescolar y primaria. En Argentina el currículo de formación de docentes para educación inicial comparte con el de docentes de educación primaria el enfoque teórico y procesos comunes.

Un estudio más detallado sobre los currículos de formación en esos países permitirá determinar hasta qué punto la formación de estos docentes incorporan elementos de la formación de docentes de preescolar y de primaria, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, entre otros. En un contexto ideal, se esperaría que se dé un balance entre las dos orientaciones, con un mayor énfasis en la metodología de trabajo con niños/as en la temprana infancia, para así combatir la tendencia general en muchos países de primarizar la educación preescolar.

Sin embargo, sería necesario ir más allá de la formación conjunta y hacer un análisis más profundo sobre la formación docente. En primer lugar, habría que establecer las competencias que deberían desarrollar los docentes de los dos niveles, en los nuevos roles que la educación del siglo XXI le está exigiendo. Tareas como diversificar el currículo, manejar técnicas para el trabajo con adultos (padres de familia y líderes comunitarios), facilitar las transiciones desde el hogar hasta la escuela, el cuidado y educación de los menores de tres años y manejar técnicas de investigación, entre otras.

Las capacitaciones conjuntas, de los docentes de una misma jurisdicción, son una estrategia que permitirá el acercamiento entre los docentes de inicial y primaria, compartiendo proyectos comunes como organizar una biblioteca o ludoteca para los niños/as, intercambiando experiencias sobre planificación, evaluación, estrategias de aprendizaje y de enseñanza, y analizando documentos como currículos y guías.

A pesar de la evidencia del efecto positivo que la educación en la lengua materna tiene en el aprendizaje del niño/a, especialmente en los primeros grados de primaria, todavía no hay en

Latinoamérica una política de formación de docentes bilingües interculturales que cubra las demandas de la población vernáculo hablante para la educación de sus niños/as.

Referencias bibliográficas:

- Avalos, B. (2003) La formación docente inicial en Chile www.iesalc.unesco.org.ve ; www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf (Consulta 20 de junio de 2008).
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de Profesores. Revista Iberoamericana de educación, N°19. http://www.mepsyd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/variados/braslasvsky_1999.pdf (Consulta 20 de abril de 2008).
- Bureau of Labor Statistics Occupational Outlook Handbook 2010-211 en <http://www.bls.gov/oco/ocos318.htm> (Accedido en Enero 2010).
- Canta (2005). CARICOM process for workforce training, assessment and certification. Accedido en Febrero, 2009. http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/news/biblio/car_wtac.htm.
- CWDC (2008). "Introduction and Information Guide Early Years Professionals Creating Brighter Futures" accedido en Noviembre, 2008. Pagina web www.cwdcouncil.org/uk/eyps/futures.
- Council of Ministers of Education (2008). Education in Canada, Toronto Ontario 2008. Accedido de la pagina web <http://www.cmec.ca/Pages/splash.aspx> (Septiembre, 2008)
- CDWC (2008). Clear Progression 2008. The next steps towards building an Integrated Qualifications Framework for the Children and Young People's Workforce. <http://www.iqf.org.uk/> (Noviembre, 2008).
- Children's Workforce Development Council CWDC (2008). Guidance to the Standards for the award of Early Years Professional Status. London: CWDC.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australian Government (2008). *Quality Child care*. Accedido Septiembre, 2008 http://www.dest.gov.au/sectors/early_childhood/programmes_funding/quality_child_care.htm.
- Early Childhood Commission, Jamaica (2007). *Start Them Right. A User Guide to the Early Childhood Act, Regulations and Standards for Operation of Early Childhood Institutions in Jamaica. Disponible en la Web* <http://www.ecc.gov.jm/Ecc%20user%20guide.pdf> (Noviembre, 2008)
- Department for Education and Skills (2005). Common Core of Skills and Knowledge for the Children's Workforce. Every Child Matters. Change for Children. <http://www.everychildmatters.gov.uk/deliveringservices/commoncore/> (Accedido en Noviembre, 2008).
- Kaga, Y. (2007). Formación y condiciones laborales de docentes franceses de nivel preescolar. Nota de la UNESCO sobre las políticas de la infancia, 37. www.unesco.org/education/earlychildhood/brief
- López, L. E. (1997). Educación Bilingüe intercultural. La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación, 13 Recuperado el 27 de agosto de 2008, de: www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a03.pdf> (Consultado el 20 de agosto de 2008).
- Burga, N. (2005). La Guía Kapeshi 2. Una mirada a la forma de aprender en el mundo Asháninka. Recuperado el 30 de Agosto de 2008, de: www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1085
- Marchesi, A. (2009). Revista Internacional Magisterio sobre Educación y Pedagogía Entrevista La docencia una profesión moral. www.oei.es/noticias/spip.php?article2268 (Consultado 30 de julio de 2008).

- Ministry of Education New Zealand (2007). Kindergarten Teachers, Head Teachers and Senior Teachers' Collective Agreement.
http://www.minedu.govt.nz/educationSectors/Schools/SchoolOperations/EmploymentConditionsAndEvaluation/CollectiveAgreements/KindergartenTeachers/Appendix_C_National_Professional_Standards_for_Kindergarten_Teachers_Head_Teachers_and_Senior_Teachers.aspx. (Accedido Septiembre, 2008)
- Ministry of Education New Zealand (2007). Briefing for the Incoming Minister of Education. November 2007. Accedido de la pagina Web <http://www.minedu.govt.nz/> (Septiembre, 2008).
- Ministry of Education, Trinidad and Tobago (2008). *Update on Education, 1*. Extraído de <http://www.moe.gov.tt/Docs/UpdateonEducation.pdf> (Diciembre, 2008)
- Ministerio de Educación y Desarrollo Comunitario, Suriname (2004) *Educational Development in the Republic of Suriname*. Un informe preparado para la 47a sesión de la Conferencia Internacional sobre la Educación.
- National Professional Standards for Advance Teaching and for Principals. Second Consultation Paper (2008). Teaching Australian. Canberra: Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited
- New Zealand Teachers Council (2007). Graduate Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. <http://www.teacherscouncil.govt.nz/education/gts/gts-introduction.pdf> (Noviembre, 2008).
- New Zealand Teachers Council (2007). Graduating Teacher Standards: Aotearoa New Zealand. Wellington: Annual Report.
- OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care
http://www.oecd.org/document/63/0,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html
 (Accedido en Junio 2008)
- Pogré, P. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay.
www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estado_arte_situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf (Consulta 2 de junio de 2008).
- Teaching Australia (2008). Charter for the Australian Teaching Profession. A Statement of Values and Commitments. Accedido en Noviembre, 2008 de www.teachingaustralia.edu.au.
- TeachNZ (2008). "Is there a place for you in Early Childhood Teaching. Teacher Education Qualifications 2008". <http://www.teachnz.govt.nz/thinking-of-becoming-a-teacher/early-childhood/early-childhood-overview> (Noviembre, 2008).
- Tenti Fanfani, E. (2003). Algunas dimensiones. de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política
www.iipe-buenosaires.org.ar/LogArchivos/download_attach.asp? (Consulta 3 de agosto de 2007).
- The New Zealand Gazette (1996). Revised Statement of Desirable Objectives and Practices (DOPs) for Chartered Early Childhood Services in New Zealand. Wellington: The New Zealand Gazette.
- Torres, R. M. (2008) "Los desafíos de la educación infantil". *Revista Espacio para la infancia*, 29. Fundación Bernard van Leer. <http://es.bernardvanleer.org/> (Consulta 20 de noviembre de 2008).
- Training and Development Agency (2007). Professional Standards for Teachers Why Sit Still in your career? London: Training and Development Agency.
- UNICEF (2008). In Focus 2008. Nueva Delhi: Valeska Stupak, Editorial & Design Consultant.
- Watson, L. (2006). *Pathways to a Profession. Education and Training in early childhood education and care*. Extraído en mayo, 2008, de http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/pathways_to_a_profession.htm
- U. S. Department of Health & Human Services (2008). DHHS Head Start Act Staff Qualifications and Development. Accedido Julio 2008. <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Professional%20Development/Staff%20Development/All%20Staff/Sec648AStaff.htm>

Páginas Web:

- Una pedagogía de la selva www.cab.int.co/cab42/downloads/MaestrosindiosPeru.pdf
- Organización y estructura de la formación docente en América Latina. OEI
<http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>
- SERVOL <http://community.wow.net/servol/>
- CDA Council <http://www.cdacouncil.org/>
- Ministry of Education and Research, Norway – Early Childhood Education and Care Policy
<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic.html?id=491283>. Accedido Noviembre 2008.
- Department of Education and Early Childhood Development, State of Victoria, Australia – Early Years services – The Validation Process for Early Childhood Teachers
http://www.education.vic.gov.au/oecd/childrens-services/validation_process.html
- TDA – Qualified Teacher Status. Accedido Octubre 2008
 - <http://www.tda.gov.uk/Recruit/thetrainingprocess/qualifiedteacherstatus.aspx>
 - <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>

V. LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN Y CUIDADO

La familia tiene un rol fundamental en promover el desarrollo del niño/a en los primeros años. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se dan las primeras relaciones sociales, se aprenden las primeras pautas de comportamiento, se consolidan algunos hábitos y se realizan los primeros aprendizajes sobre los que más tarde se irán construyendo nuevos conocimientos. Los padres constituyen el primer modelo o referente y es en la interacción con ellos que los niños/as se van desarrollando. Por ese motivo, cuando el niño/a ingresa al centro de cuidado o a la escuela, es necesario incorporar a los padres en el proceso que se inicia, promover la comunicación y el intercambio para favorecer la continuidad de las experiencias que el niño/a trae del hogar, así como permitir introducir en la escuela los códigos sociales de los padres (su lenguaje junto con sus aspiraciones, expectativas, creencias, valores, etc.). En el presente capítulo se hace un análisis sobre cómo las políticas de primera infancia en algunos países de la OCDE y Latinoamérica y el Caribe favorecen la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos, y contribuyen a lograr transiciones positivas.

La participación de los padres de familia en el centro o programa

La participación de la familia y la articulación de las acciones entre la familia y la instancia educativa son temas que han estado presentes desde el origen de la educación. Fröebel, Pestalozzi y otros pedagogos precursores de la educación infantil destacaron la importancia del trabajo con los padres en la educación de sus hijos. La participación de los padres en la educación de sus hijos tiene efectos positivos en el aprendizaje y desarrollo. De acuerdo al estudio de Sylva y colaboradores (2004) estos efectos son tan importantes como la educación de los padres, ocupación o ingresos²²⁷. Es por esto que acciones pertinentes y oportunas promovidas desde los programas de educación y cuidado temprano ofrecen a los padres la oportunidad de contribuir al desarrollo de sus hijos, obtener mayor seguridad en el desempeño de su rol parental y adquirir destrezas que contribuirán a mejorar las interacciones con sus hijos.

En la actualidad se reconoce que es durante los primeros tres años de vida del niño/a cuando la atención de la familia tiene mayor impacto. Más tarde cuando el niño/a ingresa a la escuela, la participación de la familia hará posibles mejores logros educativos de los niños/as, sobre todo en los contextos de pobreza. Cuando los padres se involucran en la educación de sus hijos, los niños/as tienen mejores notas, mejor asistencia, actitudes y conductas más positivas, mayores posibilidades de graduarse²²⁸. Arnold (2004) señala que:

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. Frecuentemente los padres subestiman su propia habilidad para brindar a sus hijos oportunidades de aprendizaje para su desarrollo lingüístico y su sentido de identidad. No obstante, éstas son precisamente las capacidades de mayor peso cuando se trata de lograr que los niños/as hagan progresos en la escuela y rompan así el ciclo de la pobreza (p.16)²²⁹.

Por este motivo, muchas veces, los programas dirigidos a padres se articulan con programas de alfabetización.

A pesar de la importancia que tiene la participación de los padres en la educación de sus hijos, esta generalmente se ve restringida a contribuciones monetarias o en especie, o a algunas sesiones informativas sobre el desempeño de los niños/as. La OCDE, (2007) en una publicación reciente señala que es curioso que los padres hayan tenido un rol tan limitado en el desarrollo de la política de primera infancia y la supervisión de servicios, considerando que la primera infancia es uno de los sectores donde más apertura se ha dado para el involucramiento de los padres.

Los padres y docentes deben ser conscientes que la escuela es un lugar privilegiado para la comunicación, donde se intercambian opiniones, socializan conocimientos y se llegan a acuerdos en la educación de los niños/as. Sensat (2004, p. 6) señala que *“en la educación de los pequeños es imprescindible la buena relación, comunicación e intercambio entre padres, madres*

²²⁷ Al respecto un estudio regional del Banco Mundial muestra que en los niños/as menores de cinco años, cuyas madres carecen de educación, las tasas de mortalidad son de 140/1000, que baja a 90/1000 cuando la madre tiene entre cuatro y seis años de escolaridad, y a 50/1000 cuando ha completado la educación primaria. Otros estudios han demostrado la importancia de la madre como factor educativo y cultural y la estrecha relación existente entre baja educación materna y los deficientes rendimientos escolares de los hijos (Silveira, S. *La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación*. Extraído de www.cinterfor.org.uy/jovenes/doc/not/libro273/epieck14.pdf)

²²⁸ Henderson & Berla (1994). citado por HRFPP (2004).

²²⁹ Arnold, C. (2008). La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años. *Revista la primera infancia en perspectiva*, 2, Fundación Bernard van Leer.

y educadores, y es necesario propiciar su derecho a intervenir democráticamente en la gestión de los centros²³⁰.

Es por ello que se debe promover distintos tipos de participación, desde la gestión del centro o programa hasta la participación en el aula. El proceso de transición del hogar al programa se facilita cuando los padres tienen un rol activo, dando continuidad al proceso que vive el niño/a, actuando como puente entre los distintos servicios, y siendo la principal fuente de apoyo para el niño/a. Para ello los padres deben sentirse bienvenidos en las escuelas y centros de educación temprana. Reconociendo el rol central que tienen los padres, la mayoría de los países cuentan con políticas explícitas para involucrar a los padres.

1. La participación de los padres en los países de la OCDE

Los países de la OCDE han incorporado en sus políticas referencias a la importancia de la participación de los padres de familia y al uso de estrategias para establecer alianzas entre los servicios y los padres en pro de la educación de los niños/as.

Finlandia y Noruega son dos países que promueven una participación integral de los padres de familia. En Finlandia la política de educación y cuidado temprano establece que la educación de los niños/as es responsabilidad de los padres, y prioriza el diálogo y trabajo en equipo entre los padres y los educadores (y los mismos niños/as). También señala que los padres deben ser informados sobre los servicios de educación temprana para seleccionar el ambiente donde sus hijos van a permanecer. Los padres deben trabajar con los educadores para apoyar el desarrollo y aprendizaje de sus hijos. Se les deben ofrecer oportunidades para formar grupos de apoyo. En Noruega, el *Acta de Kindergarten* establece que el preescolar debe apoyar a los padres en el cuidado de los niños/as y brindar los cimientos para el desarrollo y aprendizaje para la vida. Entre los padres y el preescolar debe haber respeto y reconocimiento por las responsabilidades y funciones de cada uno, y colaboración y contacto regular en el que se intercambia información sobre el desarrollo del niño/a y las actividades pedagógicas. Debe existir confianza por parte de los padres, sentir que puedan traer al kindergarten los asuntos que les preocupan en relación a sus hijos, así como tener la seguridad que sus hijos son respetados. Por otro lado, los kindergarten deben ser sensibles a las expectativas y a la procedencia cultural de los padres, y deben comunicar los objetivos y actividades pedagógicas regularmente con los padres.

Igualmente los documentos de política en Australia, Nueva Zelanda, y el Reino Unido resaltan la importancia de las alianzas con los padres. En Australia el *Marco Nacional de Calidad* (2008) señala que un componente de los programas de calidad son las alianzas con los padres para garantizar programas que respondan a las necesidades lingüísticas y culturales. Igualmente establece que los programas de educación y cuidado deben convertirse en espacios de interacción para compartir experiencias. En Nueva Zelanda, el plan estratégico nacional de primera infancia "*Senderos al Futuro*" plantea como uno de sus tres objetivos promover la colaboración con los padres para así empoderarlos para que estén más involucrados en el aprendizaje temprano de sus hijos. En el Reino Unido el documento *el Plan de los Niños (2007)* resalta como aspecto central la alianza con los padres en el proceso educativo de los niños/as en todos los niveles (primeros años, primaria y secundaria). Un principio que subyace al plan es que son los padres quienes crían a los niños/as, por lo que el Estado debe apoyarlos en esa función.

La participación de los padres en la política de la primera infancia

En Suecia la política sobre primera infancia fue fuertemente influida por presiones de la sociedad civil, principalmente los padres, quienes abogaron por servicios de educación y cuidado temprano para sus hijos. En la década de los sesenta las madres que se reinsertaban al mercado

²³⁰ Sensat, A.M. (2004). La educación Infantil un derecho Revista de la Asociación de maestros Rosa Sensat. In-fan-cia educar de 0 a 6 años p. :6

laboral iniciaron un movimiento reclamando servicios por parte del Estado para apoyarlas en el cuidado de sus hijos. Colocaron en el debate público la necesidad de proveer servicios de cuidado y educación en la agenda política. Hacia 1990 los suecos veían ya, como un derecho que el Estado proveyera servicios de cuidado y educación subvencionados.

La participación de los padres en el manejo del centro o programa

En Dinamarca se enfatiza la participación de los padres en los aspectos de gestión del centro o programa; para monitorear y mejorar la calidad de los programas de educación y cuidado temprano. Desde 1993, los centros de cuidado son supervisados por los comités de padres (así como por las autoridades municipales). Los comités de padres son elegidos y tienen poder de decisión con relación a establecer los principios que guían las actividades en el centro y para el manejo del presupuesto. Igualmente pueden dar recomendaciones con relación al personal, y tienen un rol importante en la definición de los planes anuales del centro que son enviados a las autoridades municipales para ser subvencionados.

En Nueva Zelanda hay una amplia participación de los padres de familia en el manejo de la política del centro o programa principalmente bajo la modalidad de grupos de juego (*playgroups*). En los grupos de juego los padres tienen oportunidades para discutir las operaciones del grupo y estar involucrados en las decisiones que se toman. Igualmente se comparte información sobre las operaciones de los grupos de juego. Las regulaciones sobre los otros tipos de programas de educación y cuidado temprano también especifican en sus políticas la importancia de involucrar a los padres. Los padres deben tener acceso a la información sobre la filosofía de operación del centro y la información concerniente a su hijo; deben recibir información sobre cómo pueden involucrarse en el servicio, sobre los gastos y costos; y finalmente, deben participar en la revisión y desarrollo de los documentos operativos del servicio (incluyendo las operaciones y procedimientos).

La participación de los padres en el desarrollo del contenido curricular

En Finlandia el currículo establece que deben trabajar en conjunto, padres y docentes los planes individuales de cada niño/a. Los padres deben también involucrarse en la elaboración del currículo del centro. Al igual que en Finlandia, en Noruega los kindergarten deben diseñar un plan anual para guiar a los maestros en las actividades pedagógicas (como base para la supervisión municipal) pero también como punto de partida para que los padres tengan oportunidad de influir en el contenido de las actividades. Las prioridades del plan así como su contenido deben ser discutidos en los consejos de padres y los comités de coordinación.

Informar a los padres sobre el progreso educativo de sus hijos

Con respecto a la elaboración de documentos dirigidos a los padres, Finlandia ha desarrollado documentos para informar acerca de las políticas de la primera infancia y del rol que tienen los padres. Se elaboró un documento conciso que explica los principios del cuidado y educación temprana, los modos en que los niños/as aprenden y la función de los padres en el desarrollo del plan individual de su hijo y del currículo local. Es un documento que permite tener una visión de conjunto de este período, brindando información clave a los padres sobre los fundamentos del currículo del país, y dando pautas sobre su rol en el proceso²³¹.

En Australia se han desarrollado documentos que buscan transmitir información sobre el niño/a a los padres y de los padres a los educadores, ya que son los educadores quienes apoyan a los niños/as en los programas de educación y cuidado, y los padres quienes los apoyan en el hogar con actividades y materiales. En Nueva Zelanda se distribuye información a los padres que busca promover que los padres participen activamente del aprendizaje y desarrollo de sus hijos.

²³¹ Aunque por limitaciones de idioma no se revisaron otros documentos para padres producidos para padres por limitaciones del idioma, todos los países cuentan con un número importante de recursos elaborados para los padres.

Igualmente se les proporciona servicios de apoyo y desarrollo desde los centros de educación y cuidado temprano.

En el Reino Unido se ha planteado crear un *Charter de padres*, documento que describe el mínimo nivel de apoyo que los padres deben esperar de las autoridades locales en los centros *Sure Start*. Igualmente se sugiere el uso de un récord individual del desarrollo para cada niño/a desde su nacimiento hasta los once años que permanece con los padres. Finalmente también se propone trabajar con consejeros de apoyo a los padres desde las escuelas para mejorar la asistencia y la conducta o dar consejos. Se han puesto a disposición recursos financieros para una serie de pilotos a fin de identificar las estrategias más apropiadas a nivel local, que buscarán una mayor participación de los padres.

Una modalidad que se utiliza en los países de la OCDE para informar a los padres de familia sobre los objetivos de la educación preescolar, las actividades, etc., son las páginas Web. En las páginas Web se incluyen documentos que abarcan aspectos vinculados a los derechos de los padres en relación al acceso a programas de educación y cuidado; pautas de crianza, y cómo involucrarse en las actividades de sus hijos en el centro. Los Ministerios de Educación del Reino Unido y Nueva Zelanda cuentan con una página Web dirigida específicamente a los padres de niños/as pequeños. El Ministerio de Educación de Nueva Zelanda a través de su página Web *Team Up*, creada en 2004, publica documentos y materiales para padres en cada uno de los niveles del sistema educativo. Sobre los primeros años se publica información sobre crianza, actividades para hacer en casa, e información sobre políticas y programas del ministerio. La información también está disponible en Maorí y Pasifika.

En Australia la asociación “*Primera infancia Australia*” (ECA) ha publicado una serie de recursos en línea para orientar a los padres y educadores a ayudar a los niños/as a hacer las transiciones del centro de cuidado al preescolar y del preescolar a la escuela. Un recurso importante es el libro: “*El primer año de tu hijo en la escuela, un libro para padres*”, escrito por la Asociación de Directores de Australia y la Asociación ECA, y que se repartió a comienzos del año escolar 2007 a 23,000 padres en setecientas escuelas según informan²³².

De otro lado también se han financiado investigaciones que documentan los efectos de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Uno de estos programas es *Provisión Efectiva de Educación en la Temprana Infancia* en el Reino Unido. Las varias evaluaciones realizadas a este estudio longitudinal de niños/as (desde que estaban en el preescolar y a lo largo de la escuela) documentan que el ambiente del hogar y la participación de los padres en la educación de sus hijos son cruciales para mejorar los logros de aprendizaje de los niños/as. Como señalan Sylva y colaboradores (2004), la participación de los padres puede ser hasta más importante que el nivel educativo, la ocupación o el ingreso de los padres.

Diversidad de programas dirigidos a padres de familia

En los países de la OCDE se vienen implementando una diversidad de programas que incluyen componentes dirigidos a padres de familia. En el Reino Unido están los *Centros para Niños/as Sure Start (Sure Start Children’s Centers)* que brindan servicios de apoyo a padres focalizando las acciones en los vínculos entre padres e hijos y modelando conductas, entre otras actividades (ver siguiente capítulo para más información). Otro programa fue el programa demostrativo *Proyecto en Alianzas de Aprendizaje Temprano (Early Learning Partnership Project)* que se implementó entre octubre del 2006 y marzo del 2008, y que brindó apoyo a la

²³²El libro se organiza en capítulos que contienen información sobre: el niño/a que empieza la escuela y cómo los padres deben darle una base segura y apoyar su independencia; la escuela y asuntos prácticos; sobre desarrollo y aprendizaje; aprendizaje en la escuela; los padres y su hijo; la alianza padre escuela; cómo monitorear el aprendizaje de los niños/as; y cómo trabajar juntos para solucionar problemas.

familia para que a su vez apoyaran el aprendizaje de sus hijos²³³. Otra iniciativa fue *Comenzando la Escuela y Progresando (Starting School and Moving on)* implementada por el Instituto de Familia y Padres con el apoyo del Departamento de Niño/as, Escuela y Familia²³⁴. Actualmente las escuelas en el Reino Unido vienen implementando una serie de reformas para proveer apoyo a los padres por medio de talleres de aprendizaje conjunto para padres e hijos, sesiones de información en las fases claves de transición, y desarrollo de aulas para padres para promover el aprendizaje formal e no formal.

En Irlanda el *Proyecto Preescolar Comienzo Temprano (Early Start Preschool Project)* es un programa preventivo que se ofrece durante un año en escuelas de zonas desfavorecidas a niños/as que cursan el nivel preescolar (de tres y cuatro años). Cada centro de Early Start está ubicado en un aula vacía de la escuela y sesenta niños/as son atendidos en dos horarios, de mañana y de tarde, por maestros calificados. El programa tiene como uno de sus componentes centrales el involucramiento y participación de los padres, a través del manejo y organización de las actividades del centro. Cuenta con el apoyo de un coordinador de hogar, escuela y comunidad. Este coordinador fomenta la participación de los padres y trabaja con el personal del programa para desarrollar planes estructurados de actividades, a lo largo del año. El objetivo de la participación es formar a los padres como los principales educadores, brindándoles las herramientas y desarrollando habilidades para que maximicen su participación en el proceso educativo preescolar de sus hijos. El rol del coordinador es buscar todas las oportunidades posibles para involucrar a los padres, sea a través de las visitas a los hogares o por contacto no formal en las escuelas. El coordinador apoya al padre en el proceso de matrícula y brinda también apoyo continuo al personal del programa.

En los Estados Unidos el programa *Head Start* tiene un fuerte componente de participación de la familia en las actividades de los centros (para mayor detalle ver el siguiente capítulo en este documento). Otros programas reconocidos con un fuerte componente de participación de los padres son: el programa High/Scope Perry Preschool, el Carolina Abecedarian, y el Chicago Child Parent Center. El programa *Carolina Abecedarian* implementado en la década de los setenta desarrolló un currículo basado en el juego de padres e hijos, de pequeñas actividades individualizadas que pueden ser incorporados en la rutina diaria y que dan énfasis especial al desarrollo del lenguaje. El currículo es ahora comercializado y está disponible para enriquecer los currículos de los centros de educación y cuidado. Son cinco volúmenes y cada uno contiene las actividades detalladas con fotografías, una lista de verificación de hitos de desarrollo para el período que cubre cada volumen, e información general sobre el desarrollo adecuado. El material está disponible en español bajo el título *Aprendamos Juntos*. Los efectos del programa han sido evaluados en participantes al cumplir quince y veintiún años, demostrando un impacto positivo.

²³³ Se trabajó con nueve instituciones voluntarias quienes implementaron, cada una, un reconocido programa de trabajo con padres, en una o más escuelas. El objetivo era aprender de la experiencia de capacitar a autoridades escolares sobre cómo trabajar con padres de niños/as entre uno y tres años que están en riesgo de un retraso en el desarrollo. La evaluación se hizo sobre veinte escuelas demostrando efectos positivos en las percepciones de los padres y en sus prácticas.

²³⁴ Consistió en sesiones de información sobre transiciones. Durante estas sesiones el objetivo era establecer las bases para una efectiva alianza entre la casa y la escuela, y brindar a los padres información, ideas y oportunidades para la discusión sobre la crianza; así como sobre los servicios locales y nacionales disponibles. Se desarrolló una guía de ideas para que las escuelas contaran con sugerencias, para el contenido de sus sesiones. Se espera que para el 2010 estas sesiones sean incluidas en las actividades de apoyo a los padres que realicen las escuelas. Estas guías se puede bajar de <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/extendedschools/teachernetgovukcoreoffer/parentingsupport/>. Se espera que para el 2010 estas sesiones sean incluidas en las actividades de apoyo a los padres que realicen las escuelas.



El programa *Niño/a Padre de Chicago* (*Chicago Child Parent Program*) también tuvo un fuerte componente de participación de los padres de familia. El objetivo era mejorar las relaciones padre-niño/a, su vinculación con la escuela, así como preparación para el ingreso a la primaria. Cada centro tenía un maestro llamado *Parent-Resource* (maestro recurso para los padres) que implementaba el componente para padres. Este componente incluía actividades en las aulas de recursos, voluntariado en el aula (por lo menos una media mañana a la semana), participación en los eventos de la escuela, y participación en cursos de desarrollo personal. Igualmente el programa contaba con un componente para favorecer la transición que buscaba apoyar a los niños/as en la transición a la escuela primaria desde primer a tercer grado haciendo que los niños/as participen de clases de menor tamaño, incorporando asistentes de maestras en cada clase, proveyendo materiales extras y coordinando actividades pedagógicas, desarrollo profesional y actividades para padres a través del centro de recursos.

En los Estados Unidos el sector no gubernamental también viene implementando un número importante de iniciativas que tienen un eje en la participación de los padres. El programado llamado “Escuelas Listas” o (“*Ready Schools*”) busca preparar a las escuelas públicas para recibir a niños/as desfavorecidos a fin de promover el éxito escolar. El programa se desarrolla en 31 locales en los estados de Arkansas, Connecticut, Indiana, Oregón, Washington y West Virginia, empleando dos estrategias para promover la participación de los padres de familia. Una de ellas la de involucrar a los padres en las actividades de la escuela a través de: (i) tener un documento escrito con la política de trabajo con los padres, (ii) brindar un paquete de bienvenida a los padres en el idioma materno, (iii) dar capacitación a los maestros para establecer relaciones con padres de distintas culturas, (iv) crear un centro para los padres en las escuelas, (v) organizar actividades de bienvenida para los padres y niños/as al inicio del año escolar, (vi) organizar talleres de lectura, (vii) mantener una política de puertas abiertas para los padres, entre otros.

La otra estrategia es la de apoyar una serie de iniciativas para mantener la participación de los padres en la educación de sus hijos fuera de la escuela mediante: (i) brindarles consejos a los padres sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas, (ii) permitirles a las familias que saquen materiales de la escuela para usar en casa, (iii) visitar a las familias en sus casa, entre otras.

Como estas escuelas tienen también una fuerte presencia de niños/as migrantes, las escuelas mantienen una serie de estrategias para capturar a las familias de otras culturas traduciendo los comunicados a los idiomas predominantes, capacitando a voluntarios y mentores bilingües, ofreciendo clases de inglés para padres, entre otros.

2. La participación de los padres en los países de América Latina

La revisión de la literatura relacionada con la participación de los padres en la educación de los niños/as menores de seis años, demuestra que en Latinoamérica se ha investigado mucho

sobre el tema. Puede encontrarse información sobre la influencia en el aprendizaje de las experiencias primeras en el hogar, la importancia de la continuidad de los aprendizajes del hogar en la escuela y de la escuela en el hogar, las estrategias más pertinentes para involucrar a los padres en la educación de sus hijos. En América Latina los países han desarrollado múltiples estrategias de trabajo con los padres de familia, tanto en programas presenciales como a través de los medios de comunicación y en los documentos normativos se promueve la participación de los padres en la educación de sus hijos.

Entre las numerosas investigaciones que demuestran la importancia de las interacciones tempranas entre el adulto y el niño/a está la de la Interacción temprana madre-bebé (1999), realizado por la Universidad Metropolitana de Venezuela (CENDIF, UNIMET)²³⁵, en la que se desarrolló una estrategia de intervención educativa, para favorecer la calidad y cantidad de interacciones entre madres e hijos, de nivel socio-económico bajo. El objetivo del proyecto fue brindar una alternativa de educación no convencional a madres y niños/as de sectores pobres, desarrollando materiales culturalmente pertinentes, efectivos y válidos científicamente. La hipótesis fue que la intervención incrementaría la cantidad de interacciones lingüísticas entre la madre y el bebé favoreciendo así el desarrollo socio-lingüístico del niño/a, contribuyendo a superar más tarde el bajo rendimiento y el fracaso escolar en los primeros grados de primaria de los niños/as.

El estudio se realizó a partir de los hallazgos realizados por Blank (1975); Cross (1977); Tough (1977); Ringler (1977); Schachter (1979); Tulkin y Kagan (1979); Wells (1981); Chávez (1985); García-Coll (1990); Bernstein (1995); según los cuales, el bajo rendimiento escolar está relacionado con las formas de comunicación que utilizan los padres de sectores pauperizados, cuando interactúan con sus hijos. Estas formas de comunicación denominadas códigos restringidos, se inician desde las primeras interacciones madre-bebé o padre-bebé, en la etapa denominada pre-lingüística (Snow, Dubber & Blauw, 1982; Murray & Trevarthen, 1985; Murray, 1988, 1992). El proyecto demostró ser una experiencia exitosa en promover la calidad de la interacción entre madres e hijos que viven en contextos de pobreza. Los efectos en el niño/a fueron significativos, especialmente en el desarrollo cognitivo a partir de los seis meses de edad, manteniéndose las ganancias hasta el año de edad.

En el Perú, González Moreyra²³⁶, (1995) realizó una investigación para explorar el desarrollo del lenguaje en el niño/a peruano menor de tres años. La importancia del estudio reside en que se valora el lenguaje como un elemento importante en el proceso educativo, por el impacto que tiene en el desarrollo cognitivo y emocional, así como por su relación con el fracaso escolar. Se ha comprobado que el niño/a que llega a la escuela con retrasos o dificultades en su desarrollo lingüístico más tarde va a presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. En el estudio se parte de la premisa que en la adquisición del lenguaje juega un rol fundamental la interacción madre-niño/a a través de los formatos lúdicos, como los denomina Bruner (1986). Como en el caso de la investigación Madre-bebé, el investigador señala la importancia que tienen las interacciones madre-niño/a en el desarrollo del lenguaje y por consiguiente en la competencia lingüística posterior. En la muestra seleccionada se incluyeron niños/as de zona urbano- marginal, rural y población bilingüe. Una de las recomendaciones de este estudio señala que en todo programa de intervención dirigido a madre-niño/a en situación de marginalidad se “*debe incorporar componentes destinados a mejorar la calidad, la frecuencia y la duración de sus interacciones verbales*” (Gonzalez,1995, p. 33)²³⁷ capacitando, con este propósito, a las madres desde las primeras etapas, prelocutivas o prelingüísticas, hasta los tres años de edad.

Estos ejemplos muestran que la participación de la familia en la educación de sus hijos, va a promover el desarrollo de habilidades y destrezas que favorecerán tanto la transición de los

²³⁵ <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/interaccion-temprana-madre-bebe/interaccion-temprana-madre-bebe.pdf>

²³⁶ González Moreyra, R. (1995). *Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño/a peruano menor de tres años. Un modelo interactivo*. Documento de trabajo. Fundación Bernard van Leer-Ministerio de Educación Perú.

²³⁷ González Moreyra, R. op. Cit. p. 33.

niños/as al nuevo ambiente de socialización fuera del hogar, como el mejor desempeño posterior, en la escuela. Al respecto Anne Henderson, investigadora norteamericana, que posee una vasta experiencia acerca del trabajo de la escuela con la familia, al referirse a la participación de los padres en la educación de sus hijos, señala que “*cuando los padres se involucran en el proceso educativo de sus hijos, los niños/as tienen éxito en la escuela y por este motivo los padres los envían a mejores escuelas*” (McAllister, 1987).²³⁸

Pero también es necesario tener presente determinadas condiciones para que esa participación tenga resultados satisfactorios. Para lograrlo se requiere que tenga intencionalidad educativa, y que tenga como punto de partida una planificación con objetivos concretos y posibles de alcanzar, seleccionando temas que son o pueden ser de interés para los padres y van a tener impacto positivo en el desarrollo infantil. Además, se debe tener suficiente criterio para elegir el momento más apropiado, como puede ser la celebración de una fiesta escolar, una reunión de padres de familia, la entrevista personal para llenar la ficha de matrícula o la entrega de las libretas de evaluación, entre otros posibles. La construcción de un proyecto en el que las acciones programadas estén bien seleccionadas y articuladas entre sí y que se les haya asignado tiempo suficiente para desarrollar el tema a profundidad, son condiciones imprescindibles para poder llegar a tomar acuerdos, así como para compartir responsabilidades. La programación debe tener como fuentes de información para seleccionar los temas a tratar: tanto la problemática detectada en los niños/as, como las inquietudes y propuestas de los padres. De esta manera se logra mantener siempre vivo el interés y la expectativa de los padres, su participación y compromiso.²³⁹

Una forma de participación de los padres es en la formulación del diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional al que ellos puede aportar información relevante sobre el contexto, las tradiciones, los patrones culturales, las características de los niños/as, sus intereses y otros relacionados con el desarrollo de los niños/as, que luego se podrán ir verificando mediante la observación del niño/a en el aula. La estrategia seleccionada para los programas no será la misma en todos los casos pues dependerá del tema a tratar, del interés de los padres, de los tiempos acordados y de las ayudas o medios seleccionados, entre otros. La importancia de estas acciones reside en que todas buscan dar continuidad, en la escuela al proceso educativo iniciado en la familia. Al respecto, McAllister al analizar investigaciones de Kegan (1982), Heath (1983) y Locust (1988), señala que

Confrontados los niños(as) con discontinuidades significativas entre el hogar y la escuela, fracasando en el intento de encontrar un pedazo de sí mismos en la escuela, no viendo que sus experiencias pasadas de aprendizajes sean reflejadas en la escuela, fracasando en encontrar información a su construcción de significado en el mundo, estos niños(as) pueden rechazar o ignorar la nueva información que están recibiendo y continuar usando exclusivamente su “antiguo” esquema de procesamiento²⁴⁰.

En el mismo sentido, López, Ássael y Neumann (1984)²⁴¹, encontraron que los niños/as deben dejar de lado los aprendizajes realizados en su hogar y en su comunidad, para poder asimilar la información que la escuela les proporciona. Esto significa que para aprender los contenidos escolares, los niños/as deben distanciarse de su cultura, de los valores y tradiciones de

²³⁸ McAllister, S. (1987). La participación de los padres y su relación con los logros de los niño/as. En Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación Infantil latinoamericana*, p.23. Extraído de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf> (Pg. 24).

²³⁹ Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Extraído de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf> (Pág. 24).

²⁴⁰ Cita de Mc Allister, S En Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Extraído de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf> (Pág. 24).

²⁴¹ López, G., Assael, J. & Neumann, E. (1984). La cultura escolar ¿responsable del fracaso? . En Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: PIIE. (Pág. 24). Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>

su familia. Ante la disyuntiva a la que se enfrentan frecuentemente, los niños/as deciden no aprender lo que enseña la escuela porque hacerlo, significa alejarse de su cultura.

Entre las acciones que se están desarrollando en América Latina para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos se encuentran diversas iniciativas descritas a continuación:

El *Programa Nacional de Desarrollo Infantil Primeros Años*²⁴², en Argentina, constituye una política pública dirigida a proporcionar información, acompañamiento y recursos a las familias en temas como: la crianza de sus hijos, el fortalecimiento de las redes de sostén entre las familias y la movilización social alrededor de las iniciativas locales de promoción del desarrollo de los niños/as desde el nacimiento a los cuatro años. El programa se desarrolla a nivel nacional con participación de los sectores de: desarrollo social, educación, salud y ambiente. Los objetivos son: (i) instalar como política pública el abordaje integral del desarrollo de los niños/as del nacimiento a los cuatro años en su contexto familiar y comunitario desde una perspectiva de integración social, institucional y territorial de las acciones de gobierno; (ii) consolidar espacios interinstitucionales que cuenten con capacidad instalada para desarrollar las acciones en el contexto familiar y comunitario de los niños/a; (iii) fortalecer a las familias en la crianza de sus hijos desde el nacimiento a los cuatro años. Para el efecto se seleccionaron las siguientes estrategias: (i) Acciones coordinadas entre los tres ministerios a nivel nacional, provincial y municipal. (ii) Asistencia técnica a los equipos provinciales. (iii) Difusión por medios masivos de comunicación. (iv) Producción de materiales de capacitación, para facilitadores y familias. (v) Formación de facilitadores responsables de la ejecución del programa con los padres a cargo de equipos técnicos provinciales. (vi) Acompañamiento a las familias en sus prácticas de crianza. (vii) Desarrollo de iniciativas locales comunitarias.

Entre los materiales de apoyo se encuentra la colección “Educando a los más chicos” integrada por doce cuadernillos con los siguientes temas: la familia, primeros años, el primer año de vida, niñas y niños, ¿cómo soy?, alimentarse, el momento de la comida, cuidar la salud, abrir la puerta, divertirse y aprender, conversando nos entendemos y desarrollo del lenguaje.

El *programa Familia Brasileña Fortalecida por la Educación Infantil*²⁴³, en Brasil, con participación del UNICEF, tiene por objetivo mejorar la relación entre la institución de educación infantil (cuna y preescolar) y las familias para contribuir a ampliar sus conocimientos sobre los niños/as y sus derechos. Cada institución infantil que participa en el programa recibe cinco documentos relativos a la atención, cuidados y educación de los niños/as del nacimiento a los seis años, desde la perspectiva de sus derechos, aportando información, orientaciones y promoviendo la discusión sobre asuntos relacionados con la salud, la higiene, alimentación, seguridad, desarrollo y aprendizaje. Los estados y municipios forman y preparan equipos estatales y municipales cuya función es capacitar a los profesores y gestores de las instituciones educativas para que trabajen directamente con las familias.

El programa “*Toma mi mano*”²⁴⁴ que se realiza en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y tiene como finalidad: apoyar y acompañar el proceso formativo de las madres de sectores desfavorecidos, en la tarea de educar a sus hijos en los primeros años de vida, para promover el desarrollo de sus capacidades. El programa asocia la formación de las madres/padres participantes en los programas de alfabetización y de educación de adultos con los que están dirigidos a sus hijos/as. Con esa finalidad se han desarrollado módulos de trabajo, materiales educativos, guías de orientación didáctica y estrategias para el uso de los facilitadores, promotores y coordinadores del proyecto. Los contenidos de los materiales son: pautas de crianza, desarrollo infantil, juego, psicomotricidad, desarrollo del lenguaje, salud, nutrición.

²⁴² <http://www.encuentro.gov.ar/Content.aspx?Id=109&IdSeccion=18>

²⁴³ <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=469>

²⁴⁴ http://www.oei.es/quipu/mano_index.html

La *Iniciativa Regional para Centroamérica (Rica)*²⁴⁵ es desarrollada por Save the Children, en las comunidades rurales de Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua. Rica constituye un modelo regional que tiene un marco de referencia, un plan y sistema de monitoreo que es común a todos los países involucrados. La finalidad es apoyar a las comunidades y a las familias para que promuevan el sano desarrollo de sus hijos, y los preparen para la transición al sistema educativo.

El modelo cuenta con la participación de maestros y autoridades educativas locales, para de esta manera garantizar que la escuela esté preparada para recibir a los niños/as, especialmente para la transición más difícil, al primer grado. Los componentes del modelo consideran educación inicial y atención temprana, y educación para la transición. En educación inicial y atención, se presentan actividades educativas dirigidas a los padres para apoyar la calidad de la educación preescolar que considere al niño/a como centro y que se continúen en el hogar; y la utilización de los recursos ambientales con fines educativos). Se incluye la atención a madres con niño/as menores de tres años, y la incidencia en las políticas de educación y salud en los gobiernos municipales. La educación para la transición incluye la educación dirigida a los padres para la preparación de sus hijos para la transición escolar; la formación de maestros para la transición exitosa al primer grado, y la selección y aplicación de estrategias pedagógicas centradas en el niño/a durante los primeros grados de la educación primaria.

Los objetivos de Rica son: (i) incrementar el acceso de los niños/as menores de nueve años a programas de educación temprana de calidad que promuevan su desarrollo cognitivo, social, emocional y físico; (ii) reducir las tasas de repitencia y deserción escolar mejorando la calidad de la educación preescolar y de los tres primeros grados de primaria; (iii) fortalecer la capacidad de la comunidad para ofrecer protección a la niñez y promover su desarrollo temprano; (iv) incidir en las políticas gubernamentales locales, nacionales y regionales en favor del desarrollo de la primera infancia, asignando los recursos públicos requeridos.

El Proyecto Multilateral de la OEA "*Atención a Sectores Prioritarios Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación*" (PROJIAMEC)²⁴⁶, en Chile, Colombia y México. PROJIAMEC es una estrategia de comunicación y educación que tiene como finalidad orientar a los padres, madres u otros familiares para la atención y educación de sus hijos. En Colombia el programa que se desarrolla desde Septiembre de 2001, se denomina "A Gatas, Cantos y Cuentos para una Crianza mejor", se transmite en 40 emisoras comunitarias con el propósito de generar una creciente movilización social a favor de la infancia.

El Proyecto ha desarrollado materiales de comunicación entre los que se encuentran 20 programas radiales de 15 minutos cada uno, una propuesta de investigación sobre el estado de la infancia en el municipio y sobre las percepciones de las personas acerca de la niñez y 5 cartillas para orientar a los participantes. Las opiniones vertidas por los oyentes se recogen y sirven de insumos para formular programas radiales ágiles, amenos y reales, con cantos y cuentos.

El programa *Conozca a su Hijo*²⁴⁷, en Chile, se desarrolla con madres de zonas rurales dispersas. Ellas reciben orientación sobre pautas educativas para que puedan brindar a sus hijos el apoyo que requiere el aprendizaje de sus hijos menores de seis años, que no asisten a otros programas educativos. Se desarrolla durante dos años en diferentes locales comunitarios o escuelas.

El programa "*Educo*" en El Salvador²⁴⁸ se desarrolla en las áreas rurales más pobres de El Salvador, donde existe un elevado déficit en la cobertura educativa de este grupo de edad, con participación de la comunidad. Tiene los siguientes objetivos: (i) orientar a los padres y madres

²⁴⁵ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>

²⁴⁶ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87241.html>

²⁴⁷ http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_parv/parv_prnv.php#1

²⁴⁸ <http://www.comminit.com/en/node/39015/37>

de familia en la tarea educativa con sus hijos; (ii) promover acciones de enriquecimiento personal. Para su implementación las asociaciones comunales de educación (ACE), integradas por padres de familia, firman un convenio con el Ministerio de Educación, quien les hace entrega de recursos económicos para ser administrados por las comunidades en el financiamiento de servicios de educación preescolar y básica que requieren y la elección y contratación de los maestros.

En México el *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE)²⁴⁹ proporciona educación inicial no escolarizada a más de 373 mil padres de familia y tutores, así como a alrededor de 415 menores de cuatro años de edad. El objetivo es mejorar las prácticas de crianza y que los niños/as adquieran habilidades y competencias que les permitirán ser buenos estudiantes cuando ingresen a preescolar y primaria.

El *Programa de Atención Integral a la Niñez – Painin*²⁵⁰, en Nicaragua, se propone entre otros objetivos el fortalecimiento de las prácticas de crianza en el hogar y el apoyo a las madres y padres de familia integrados a los Ciclos. Es una experiencia que se realiza en 35 municipios del país con un enfoque preventivo promocional. La ejecución está a cargo del Ministerio de la Familia, asociaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG), y es financiado por el gobierno de Nicaragua, con donación del Reino Unido de Noruega (NORAD) y préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El *programa Qatari Wawa* (Levántate niño/a)²⁵¹, en el Perú, tiene como objetivos identificar, valorar y aplicar milenarias y saludables prácticas de crianza infantil, incorporando otras de manera vivencial, progresiva y consensuada fortaleciendo las capacidades de las familias y de la comunidad, para promover el desarrollo integral de los niños/as desde la gestación hasta los 47 meses. El programa tiene un enfoque intercultural. Los contenidos que se seleccionan están referidos a la salud, la alimentación y el desarrollo de los niños/as menores de tres años, las condiciones de vida en el hogar y en la comunidad; y el apoyo y soporte emocional y afectivo que deben brindar a sus hijos.

Qatari Wawa también ofrece a las familias orientación para nuevas formas de organizar su vivienda y promueven el desarrollo de habilidades para mejorar la salud, la alimentación y relación con sus hijos. La responsabilidad del programa recae en un equipo de trabajo interdisciplinario que realiza las siguientes actividades: talleres con las madres y sus niños/as; con los hermanos mayores y con las familias en general; encuentros con autoridades y líderes locales y con madres y adolescentes líderes; visitas domiciliarias; vigilancia del crecimiento y desarrollo de los niños/as. La información recogida sobre el Programa menciona una actividad denominada “*Jugando con mis hijos en el Yachay Wasi* (Casa del Saber)”, que se realiza en un local cedido por la comunidad para las reuniones con la familia y para la atención de los niños/as. Los niños y niñas asisten con su madre y/o su padre para jugar y aprender a través de diversos materiales y actividades con la orientación de un promotor/a.

También, para apoyar los programas dirigidos a los padres de familia, los ministerios de educación de los países de Latinoamérica han elaborado documentos de orientación familiar que contienen temas referidos al cuidado y educación de los menores de seis años. Algunos de ellos son:

- “*Juntos. Para mejorar la educación*”²⁵², en Argentina, que tiene por finalidad establecer vínculos entre la escuela y las familias, para que acompañen el aprendizaje de sus hijos desde que comienzan a asistir a la escuela. Contiene sugerencias para facilitar la continuidad del aprendizaje de los niños/as, y una breve presentación de los núcleos de

²⁴⁹ México, “*Equidad educativa, nuevo programa de educación inicial y básica*”
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2889>

²⁵⁰ <http://www.oei.es/inicial/nicaraguane.htm>

²⁵¹ <http://www.mimdes.gob.pe/dgna/qatariwawa/index.htm>

²⁵² http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/juntos_inicial.pdf

aprendizaje prioritarios, que comienzan en el nivel inicial y continúan en los primeros grados de EGB.

- La Cartilla dirigida a las familias²⁵³, en Brasil, tiene como objetivo comprometer a los padres en la educación de sus hijos, para que los acompañen en las actividades pedagógicas, participen en los consejos escolares, y verifiquen si la escuela está bien organizada, así como para que identifiquen lo que la escuela ofrece a los niños/as, evaluando la de los servicios, entre otros.
- “*Creciendo juntos*”²⁵⁴ elaborado por la Fundación Integra en Chile, está dirigido a las madres, padres y familias de los niños/as que asisten a salas cuna, para orientar su labor educadora. Contiene temas relacionados con la crianza de los hijos y ofrece respuestas a las inquietudes más frecuentes de los padres sobre qué hacer para que los niños/as crezcan felices y sanos. Los contenidos son: Una nueva vida; Ha llegado una nueva guagua a casa; Una persona por descubrir y conocer; El primer año; A nadie le enseñan a ser mamá pero se aprende; Una aventura que rápido avanza; Las preguntas de siempre; El segundo año; Nunca se termina de aprender a ser mamá; Mi hija me sorprende cada día más; Lo que nos quita el sueño; Cómo aprovechar la vida cotidiana; Rayando la cancha a nuestros hijos e hijas; y La sala cuna también es nuestra casa. El documento está acompañado de un CD con veinte canciones infantiles.
- “*Educando en los primeros años*”²⁵⁵ es un documento elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, que consta de diez cartillas: El niño/a y la niña antes de nacer; Primeras necesidades y aprendizajes; Aprovechando los espacios educativos; La formación personal social; Se comunican a través del lenguaje; Se comunican de diferentes formas y son creativos; Valorar la cultura familiar; Aprenden de los seres vivos y su entorno; Juegan a las matemáticas; Lo que hemos aprendido juntos. Además de estas cartillas el programa ha elaborado un cuaderno para uso del facilitador familiar que contiene la metodología de trabajo con adultos, las estrategias para cada sesión y algunos contenidos relevantes para trabajar con los participantes.
- “*La educación inicial y la familia*” en Venezuela, se ha elaborado en el marco de la política de atención integral a los niños/as desde la gestación hasta los seis años. Tiene por finalidad ofrecer a los padres y a la comunidad orientaciones para la educación en la primera infancia, privilegiando el contexto familiar como el ambiente que garantiza el desarrollo y la protección infantil. En el índice se detalla el contenido del documento que consta de diez capítulos: La educación inicial y la familia; El embarazo, comenzó una vida; Mis primeros seis meses de vida; El juego y la familia, Niños y niñas de 0 a 1 año; El juego y la familia, Niños y niñas de 1 a 3 años; El juego y la familia, Niños y niñas de 3 a 5 años; Formando valores en familia; Aprendiendo a leer y escribir en la familia; ¿Qué hacer cuando...?; La familia y el Centro de educación inicial. Estas cartillas están acompañadas de videos.
- En Perú el *Manual para padres*²⁵⁶, ofrece orientación para que ayuden a sus hijos, que están cursando la educación básica regular, a tener éxito en la escuela. El manual sugiere y recomienda una serie de acciones para que el padre de familia conjuntamente con los profesores, contribuyan al aprendizaje de sus hijos, organizando el ambiente para el estudio y estableciendo horarios para ayudarlos a organizarse mejor. Entre otras sugerencias les recomienda que mantengan un diálogo permanente con sus hijos, que les demuestren afecto y jueguen con ellos. En otros capítulos y a partir de la pregunta *¿Qué deben aprender tus hijos en la escuela en comunicación, matemática y desarrollo*

²⁵³ http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2629&debut_5ultimasOEI=10

²⁵⁴ <http://www.crececontigo.cl/adultos/documentos.php?q1=4&q2=8&Buscar=Buscar>

²⁵⁵ <http://www.familiaeduca.mineduc.cl/>

²⁵⁶ <http://www.minedu.gob.pe/>

personal? se desarrollan los contenidos curriculares para educación inicial, primaria y secundaria y se proponen estrategias para el trabajo conjunto entre padres, madres y profesores.

En este contexto, en el documento “*Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*”²⁵⁷, que recoge entre otros los resultados de una investigación realizada por Reveco (2000), se presenta información relativa a los “*acuerdos internacionales referidos a la educación e infancia; los marcos políticos de los países de América Latina, y los programas que se están desarrollando en diferentes países de la región, desde las siguientes perspectivas: (i) concepción de familia que subyace en los programas; (ii) tipos y modalidades de participación; (iii) actores involucrados y sus roles; (iv) estrategias utilizadas; (v) elementos que obstaculizan y facilitan su desarrollo, y (vi) la evaluación de los programas*”. Los autores expresan que en las Leyes Generales de Educación al tratar la participación de la familia en la educación de los niños/as, han priorizado:²⁵⁸ la importancia de la participación de la familia en la educación de los hijos en el hogar; la importancia de la participación de la familia en asociaciones de padres; la educación como deber de la familia para con sus hijos; el Estado como garante del derecho de la familia a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas; y la familia como fuente de educación, tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 19. La participación de las familias en la educación de sus hijos

Importancia de la participación de la familia en la educación de los hijos en el hogar	Importancia de la participación de la familia en asociaciones de padres	La educación como deber de la familia hacia sus hijos	El Estado como garante del derecho de la familia a participar en el proceso educativo de sus hijos	La familia como fuente de educación
Argentina, Colombia, México, Paraguay,	Venezuela, Argentina, Colombia, Costa Rica,	Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay	Panamá	Guatemala

Fuente: Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf> p. 41

En la revisión de los documentos normativos de los países se ha podido comprobar que en todos de manera explícita se expresa la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos ya sea en el contexto familiar, en la escuela, como agente educativo, en las asociaciones de padres o para aportar información sobre los niños/as. Sin embargo, la revisión de estudios e investigaciones realizadas por el sector educación a través de los informes de seguimiento y evaluación de sus planes estratégicos y de desarrollo, por los organismos internacionales como OEA, OEI, UNICEF, UNESCO, Fundación Bernard van Leer y por otros

²⁵⁷ http://www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf

²⁵⁸ Blanco, R. & Umayahara, M. (2004), op.cit, p. 4.

investigadores sobre el tema como Robert Myers, Ofelia Reveco, Gaby Fujimoto, María Victoria Peralta entre otros, permite establecer que los padres participan también en la educación de sus hijos de otras maneras, como con la construcción o cesión de locales, la participación como agentes educativos y en la preparación de alimentos, cultivo de huertos, la confección de material didáctico y mobiliario, entre otros, como se presenta en el siguiente cuadro²⁵⁹.

Cuadro 20. Otras formas de participación de los padres

País	Programa no escolarizado o no formal	Aporte de la familia
Brasil	Cunas en el Domicilio	Local y trabajo
Colombia	Centros Vecinales	Local y trabajo
Costa Rica	CDI	Local y trabajo
Chile	Jardines Familiares y Jardines Laborales	Local
El Salvador	Centros de Cuidado Diario	Local y trabajo
Guatemala	Casas de Cuidado Diario	Local y trabajo
Nicaragua	Centros de Educación Preescolar no Formal	Local, materiales y trabajo
Paraguay	Modalidades no Formales Escuelas Básicas	Terreno, construcción, Mantenimiento
Perú	PRONOEI (Programa de Educación Inicial No Escolarizado)	Local, selección de la promotora comunitaria, preparación de alimentos, materiales y mantenimiento.
República Dominicana	Escuelas y Maternales	Bibliotecas y recursos didácticos
Venezuela	Educación Preescolar No formal	Locales

Fuente: Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf> p. 44

3. La participación de los padres en los países del Caribe

Las pocas evaluaciones que existen sobre la efectividad de los programas dirigidos a padres de familia en los países en desarrollo provienen del Caribe, principalmente de Jamaica. En Jamaica se han realizado estudios sobre el impacto de estos programas bajo la modalidad de visita de hogares²⁶⁰. Se han realizado alrededor de ocho estudios de efectividad de programas dirigidos a padres de niños/as desnutridos o con bajo peso al nacer. Estos estudios han demostrado efectos a corto y largo plazo.

Es en función de estos estudios y otros que Powell y colaboradores (2004) establecen que los elementos centrales de los programas de visitas de hogares son: (i) visitas a hogares por una hora y media; (ii) cada diez días; (iii) por un período de un año; (iv) un currículo estructurado que el visitador puede seguir y que involucra el desarrollo de juguetes hechos en casa y libros que se quedan en el hogar por una semana y luego rotan; (v) sesiones en las que se demuestran actividades a la madre de juego con el niño/a; (vi) un programa implementado por para

²⁵⁹ Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). op.cit p. 44.

²⁶⁰ Grantham-McGregor et al. (2006); Grantham-McGregor S., Powell, C. Walker, S. & Himes, J. (1991); Powell C. (2004). *An evaluation of the roving caregivers programme of the rural family support organization*, May Pen. Clarendon: Unicef.
Powell, C. Baker-Henningham, H., Walker S., Gernay, J. & Grantham-McGregor, S. (2004). *Feasibility of integrating early stimulation into primary care for undernourished Jamaican children: cluster randomized controlled trial*. BMJ, 329,p. 89

profesionales capacitados, por seis a ocho semanas; y (vii) supervisión constante donde el supervisor visita al hogar una vez al mes.

Un programa emblemático de la región Caribe que inicialmente se implementó en Jamaica y actualmente es replicado en otros cinco países del Caribe es el *Roving Careviger*. El programa capacita a jóvenes para llevar a cabo visitas a padres de niños/as pequeños (menores de tres años) en sus hogares una vez a la semana y brindar actividades de estimulación. El foco es la estimulación del niño/a y la educación y apoyo del padre en la crianza. Las madres reciben pautas de cómo promover el desarrollo, salud, higiene y seguridad de su hijo. Países como Santa Lucía, Grenada, Dominica y San Vicente han adoptado el programa y lo están aplicando. Actualmente con el apoyo de la fundación van Leer se realiza la evaluación longitudinal del programa en Santa Lucía que medirá el efecto del programa tanto en los niños/as como en los padres (actitudes y cambios en la conducta), desde el preescolar hasta la secundaria.

Otra modalidad de experiencias de trabajo con padres es la que se realiza en Barbados a nivel preescolar. En Barbados, complementando el proyecto de expansión de preescolares se introdujo también un programa que venía implementándose desde 1996, el Parent Volunteer Support Program o *Programa de Apoyo de Padres Voluntarios* (Ministerio de Educación, Asuntos del Adolescente y Deportes, Barbados, 2005). Mediante este programa se busca fomentar la participación de los padres de familia en las aulas de preescolar, como un apoyo y ayuda al docente para que pueda facilitar la implementación del programa adecuadamente. Los padres pueden trabajar como voluntarios por un período máximo de cuatro años. Si bien son llamados voluntarios, ellos reciben una remuneración de \$50 por semana, siempre y cuando trabajen un mínimo de diez horas semanales. Los padres apoyan, entre otras funciones, con los hábitos, en la interacción con los niños/as, en las actividades dentro y fuera del aula, al momento de la alimentación y el cambiarse de ropa.

En los últimos años los países del Caribe han expresado la necesidad de contar con políticas específicas sobre “parenting” o crianza. En la última reunión de CARICOM se presentaron los avances con respecto a este tema. La CCSI (*Caribbean Child Support Initiative o Iniciativa de Soporte al Niño del Caribe*) elaboró un borrador de política. En ese documento se estableció que: “los países de la región creen un marco nacional multi-sectorial integrado para la formulación de las políticas y legislación que va a guiar buenas prácticas de crianza y servicios de apoyo”²⁶¹. Para ello se señala necesario realizar: (1) una revisión de la legislación para identificar los vacíos sobre la niñez y crianza; (2) desarrollar un sistema estandarizado para recoger información por medio de los censos nacionales, sobre patrones de crianza y un perfil de las características de los padres que permita que los futuros programas y servicios se basen en evidencias; y (3) desarrollar un marco de política y una organización regional para coordinar estos temas.

De acuerdo a la CCSI (2008) Jamaica está desarrollando una política nacional de patrones de crianza (*Towards a National Parenting Policy*). Se espera que esta política alcance los siguientes objetivos: (i) defina un marco común para apoyar y facilitar una crianza apropiada; (ii) defina el rol del Estado en facilitar el ambiente propicio para una adecuada crianza; (iii) provea de una plataforma para abogar a favor de mejores parenting; y (iv) provea de un marco nacional para desarrollo de programas y materiales y servicios, con una atención particular a las familias vulnerables.

Con respecto al desarrollo de un sistema estandarizado de recolección de información sobre patrones de crianza, una iniciativa importante de resaltar es la que se realizó en Jamaica. Se elaboró un módulo para recoger información sobre los patrones de crianza, actitudes, interacción con los niños/as, disciplina, y nivel de estrés de los padres que fue adjuntado a las preguntas que se realizan en el censo nacional. Esta información ha contribuido a caracterizar a los padres, y el tipo de participación e involucramiento que tienen con en la educación y cuidado de sus hijos.

²⁶¹ CCSI (2008). P. 2.

Ricketts (2006) encontró que muchos de los padres experimentaban estrés, sobre todo aquellos que vivían en condiciones de pobreza y que el estrés elevado resultaba en el hecho que los padres pasan menos tiempo con sus hijos.

Otra iniciativa regional que se viene llevando a cabo es el desarrollo de un sistema para la certificación de quienes trabajan en programas dirigidos a padres. Es una iniciativa de UNICEF (2008) con PPC (*Parenting Partners Caribbean*) que toma como referencia el trabajo realizado en Jamaica. En el 2000 se aprobaron estándares vocacionales para facilitadores que trabajan con padres. Estos estándares, en el 2007, fueron traducidos en cursos que ofrecen certificación. Se acordó que cada país desarrollaría un curso online y que podrían obtener la calificación del nivel III (*calificación vocacional del Caribe*) de CARICOM a través del curso o por una evaluación. Países como Belize, Granada, y Trinidad y Tobago han iniciado la capacitación de los facilitadores de grupos de padres bajo el liderazgo de *Parenting Partners, Jamaica*.



Desde el 2001 la página Web del Caribe de primera infancia (www.uwi.edu.caribecd) viene divulgando mensajes sobre crianza. Igualmente, desde el 2004, con apoyo de la fundación van Leer, los países del Caribe han diseñado un programa regional radial dirigido a padres. Este programa busca mejorar la colaboración entre las estaciones de radio y las comunidades para el desarrollo de programas de radio dirigidos a padres. Se produjeron programas radiales que podían ser reproducidos en un período de ocho a doce meses.

Conclusiones

Gran parte de países de la OCDE incorporan en sus documentos de política referencias explícitas al trabajo con padres de familia como aliados en el proceso educativo y promueven estrategias puntuales para lograrlo. En los países del Caribe también se le da un énfasis al rol de los padres, pero principalmente como una alternativa para expandir la cobertura de los programas a los niños/as más pequeños, menores de tres años, a quienes se llega por medio de programas dirigidos a sus padres. En América Latina los ministerios de educación han incluido en sus Leyes de Educación y en otros documentos normativos objetivos para los programas dirigidos a los

padres de familia. Entre ellos se prioriza el fortalecimiento de las prácticas de crianza, el acompañamiento en las transiciones que viven sus hijos en la primera infancia, así como otras formas de participación en talleres de elaboración de material educativo, como agentes educativos en los programas no formales o no escolarizados, en la preparación de alimentos, etc.

Los países de la OCDE promueven distintos grados de participación de los padres de familia. Finlandia y Noruega hacen referencia a una participación integral de los padres de familia no sólo como aliados a quienes se les debe informar sobre lo que sucede en los programas de cuidado o preescolares, sino como aliados en la gestión de los centros y preescolares y como poseedores de un conocimiento importante sobre los niños/as que debe reflejarse en el diseño de los contenidos curriculares o los planes individuales de los niños/as. En Noruega por ejemplo, los documentos de política señalan que entre los padres y el preescolar debe haber respeto y reconocimiento por las responsabilidades y funciones de cada cual, y colaboración y contacto regular durante el cual se intercambie información sobre el desarrollo del niño/a y las actividades pedagógicas.

Una forma de participación que se promueve en algunos países de la OCDE es en la gestión del centro o programa. Dinamarca enfatiza la participación de los padres en los aspectos de gestión del centro o programa; sea para monitorear o mejorar la calidad de los programas de educación y cuidado temprano. En Nueva Zelanda los padres deben tener acceso a la información sobre la filosofía de operación del centro y la información concerniente a su hijo; deben recibir información sobre cómo pueden involucrarse en el servicio, sobre los gastos y costos; y finalmente, deben participar en la revisión y desarrollo de los documentos operativos del servicio (incluyendo las operaciones y procedimientos).

Una segunda modalidad de participación que se promueve es en el desarrollo del contenido curricular como sucede en Finlandia y Noruega. En Finlandia los padres de familia deben involucrarse en el desarrollo del currículo del centro o programa y en el plan individual de sus hijos. En Noruega los padres de familia deben comentar y trabajar con los centros el plan anual de trabajo.

La participación de los padres de familia también se ve en la influencia en el curso de política de primera infancia. Ese ha sido el caso de Suecia donde la sociedad civil, liderada por los padres de familia, abogaron por servicios universales de cuidado, para tener donde dejar a sus hijos cuando se reinsertaban al mercado laboral. El sistema de atención de primera infancia en Suecia, ha alcanzado los estándares que tiene, en parte por una presencia activa de los padres que reclamaban sus derechos.

Otra forma de hacer partícipes a los padres de familia, es informándolos acerca de los objetivos del programa así como brindarles información sobre la importancia de la primera infancia con el fin de motivarlos a involucrarse activa y positivamente con la educación de sus hijos ya sea en el centro o programa o en el hogar. Todos los países de la OCDE estudiados cuentan con recursos dirigidos a padres de familia que proporcionan información sobre los derechos en relación al acceso y calidad de los servicios, sobre pautas de crianza, y actividades que pueden realizar con sus hijos (por ejemplo Nueva Zelanda, Reino Unido, Australia). Todos los países han publicado materiales dirigidos a los padres para informarles acerca del proceso educativo de sus hijos y la importancia de esta etapa. Estos documentos buscan interesar a los padres y motivarlos a participar del proceso educativo. La modalidad más común es publicar estos recursos electrónicamente o diseñar páginas Web específicamente dirigidas a los padres de familia (Nueva Zelanda, el Reino Unido).

Otra modalidad en países del Caribe como Barbados y también en experiencias específicas de programas de la OCDE como Head Start, Carolina Abecedarian, entre otros, es la participación de los padres de familia como apoyo en las actividades del aula. En el caso de

Barbados existe un programa ya estructurado que permite que padres de familia apoyen directamente como auxiliares, en la educación en los centros preescolares.

A nivel de la política de primera infancia, en los países del Caribe se ha plateado la necesidad de contar con políticas específicas sobre “parenting” o crianza y con sistemas de certificación para quienes trabajan en este tipo de programas. Esos pueden ser vistos como intentos para regular y formalizar por medio de los padres, la atención a niños/as pequeños. Esta necesidad sin embargo no se ha evidenciado en los países de la OCDE ni de América Latina.

En Latinoamérica la participación de los padres en la educación de sus hijos es una tradición de larga data. En la mayoría de los países, las leyes de educación y otros documentos normativos consideran entre los objetivos del nivel preescolar la participación de los padres de familia y de la comunidad. Sin embargo, los países difieren en las concepciones sobre la participación de los padres. En ese contexto algunos conciben la participación de los padres en la educación de sus hijos en el hogar (Argentina, Colombia, México y Paraguay); otros la participación en las asociaciones de padres de familia (Argentina, Colombia, Costa Rica y Venezuela); la mayoría piensa que la educación de los niños/as es responsabilidad de la familia (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay, Panamá, y Guatemala).

Los ministerios de educación y otras instituciones de la sociedad civil han promovido programas dirigidos a los padres de familia para orientar el cuidado y educación de sus hijos con distintos objetivos, como el acompañamiento de la familia para fortalecer sus prácticas de crianza (Argentina, Brasil, México, Nicaragua y Perú), promover el desarrollo de capacidades y favorecer la transición a la escuela (Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá).

En los programas no formales de educación preescolar, especialmente en los que se desarrollan en las zonas rurales y las urbano-marginales, los padres participan también de otras formas construyendo o cediendo locales para el programa, preparando los alimentos para los niños/as, como agentes educativos, en la elaboración del mobiliario y el material educativo, mantenimiento e higiene del aula, entre otros (Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela)

Los programas pueden desarrollarse en locales de la comunidad, en la escuela, en el hogar de las familias, en ludotecas, en la iglesia, el municipio, etc. Complementariamente se han desarrollado documentos como cartillas, manuales, folletos, que a veces están acompañados de CD (Argentina, Brasil, Chile, Perú, Venezuela). Otros programas han elaborado videos, power point y spots televisivos, en los que muchas veces actúan como protagonistas los participantes del programa.

Referencias bibliográficas

- Arnold, C. y Bartlett, K.(2008). La pobreza los padres y la preparación de los niños para la escuela En Woodhead, M. y Moss, P. (2008) “La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años”. Revista *La primera infancia en perspectiva 2*. Fundación Bernard van Leer
www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/la_primera_infancia_y_la_enseanza_primaria_las_transiciones_en_los_primeros_aaos/file (Consultado 3 de setiembre de 2008).
- Anderson, P. & Ricketts, H. (2008).The Impact of poverty and stress n the interaction of Jamaican caregivers with Young children. *International Journal of Early Years Education*, 16 (1).

- Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf> (Consulted August 2, 2010).
- Caribbean Child Support Initiative (2008). *Parenting Policies and Support Practices. A Position Paper for the Special Session of Council of Human & Social Development (COHSOD) on Children*. Guyana Marzo 2008. Prepared Bridgette Barrett for CCSI.
- Connor, P. & Like, J. (2008). *Your child's first year at school. A book for parents*. Extraído en noviembre, 2008, de http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/pdf/first_year/your_childs_first_year_sample.pdf
- Council of Chief State School Officers (2006). Parent Involvement at Selected Ready Schools. http://www.ccsso.org/content/pdfs/Parent_Involvement_at_Ready_Schools.pdf (Diciembre, 2008).
- Evangelou, M., Sylva, K., Edwards, A. & Smith, T. (2008). *Supporting parents in promoting early learning. The evaluation of the early learning partnership project*. Oxford: Department for Children, Schools and Families.
- González Moreyra, R. (1995). *Exploración del desarrollo del lenguaje en el niño/a peruano menor de tres años. Un modelo interactivo*. Documento de trabajo Fundación B. van Leer-Ministerio de educación Perú
- Korpi, B. (2007). *The Politics of Pre-School Intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish Pre-school*. Stockholm: Ministry of Education and Research Sweden.
- López, G.; Assael, J.; Neumann, E. (1984). La cultura escolar ¿responsable del fracaso? En Blanco, R. & Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación Infantil latinoamericana*. Santiago: PIIIE. Extraído del sitio Web: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd20/familias.pdf> (Consulted August 2, 2010).
- McAllister, S. (1990). *La participación de los padres y su relación con los logros de los niño/as*. Traducción de Icaza, Bernardita y María I. Caviedes. Santiago: Cide.
- Ministry of Education, Youth Affairs and Sports (2005). *Policies and Strategies Related to ECCE/ECD*. Barbados: National Report of Barbados.
- Universidad Metropolitana. Venezuela CENDIF UNIMET (1999) Informe sobre el Proyecto Interacción temprana madre-bebe. Página Web <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/interaccion-temprana-madre-bebe/interaccion-temprana-madre-bebe.pdf> (Consultado 8 de octubre de 2007).
- Page, A. (2008). Transition Information Sessions. Demonstration Project 2006-2008. Lessons Learned Report. Research Report DCSF-RW055. London: Departement for Children, Schools and Families.
- Ramey, S.; Ramey, C.; Phillips, M.; Lanzi, R. et al. (2000) *Head Start children's entry into public school: a report on the National Head Start/Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/ch_trans/reports/transition_study/transition_study.pdf
- Ricketts, H. (2006). *Identification of Parenting Practices for Informing Parenting Interventions in Jamaica. The Use of the Household Survey*. Presentación hecha en el Banco Interamericano de Desarrollo, Washington D. C.
- UNICEF (2008). Children in Focus. Barbados: UNICEF-Office for Barbados and Eastern Caribbean.

Páginas Web:

- www.teamup.co.nz/default.htm
- Early Childhood Australia: http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/resource_themes/school_readiness_and_childrens_transitions.html
- Programa Effective Provision of Preschool Education <http://eppe.ioe.ac.uk/>
- The Carolina Abecedarian Project

- <http://www.fpg.unc.edu/~abc/#home>
- Chicago Child Parent Program
<http://www.waisman.wisc.edu/cls/component.htm>
- CSI Roving Caregiver Program
<http://www.ccsi-info.org/pageselect.cfm?page=47>
- Ministry of Education, Early Childhood Education – Leadership Management and Administration – Parent Involvement and Information. Pagina Web accedida en Septiembre 2008
<http://www.lead.ece.govt.nz/CentreBasedECEServices/GovernanceManagementAdministration/ParentInvolvement/default.htm>
<http://www.lead.ece.govt.nz/Playgroups/ManagementAdministration/ManagementAdministration+Criteria/MA2Parentinvolvement.htm>

VI. ESTUDIOS DE CASOS:

PROGRAMAS QUE INCORPORAN ESTRATEGIAS PARA TRANSICIONES

En este capítulo se presentan siete estudios de casos. Los programas provienen tanto de países de la OCDE como de América Latina y el Caribe. Han sido seleccionados porque de alguna u otra manera abordan aspectos vinculados a las transiciones. De los países de la OCDE se presenta el caso del programa nacional Head Start en los Estados Unidos; el Preescolar en Suecia; el programa nacional Sure Start Children's Learning Centers (*Centros de Aprendizaje para Niños/as Sure Start*) en Reino Unido. En América Latina y el Caribe se abordan los CENDI en Monterrey, México; el programa nacional Wawa Wasi en Perú; los programas de la JUNJI en Chile; y el programa Roving Caregiver en el Caribe.

1. El Programa Head Start en los Estados Unidos

El programa Head Start (HS) es un programa comprehensivo de educación y cuidado temprano dirigido al niño/a menor de seis años proveniente de hogares de bajos recursos. Tiene más de cuarenta años de existencia. En la actualidad atiende a alrededor de 900,000 niño/as con un presupuesto de aproximadamente seis billones de dólares. El programa es financiado por el presupuesto nacional, que es reautorizado cada cierto tiempo por medio de un decreto ley²⁶². La entidad responsable del programa es el Departamento de Salud y Servicios Humanos (DSSH), a través de la Oficina de Head Start.

El programa es implementado por organizaciones sin fines de lucro que reciben subsidios del gobierno federal. En el 2007, 1.600 organizaciones recibieron fondos del gobierno para operar sus programas locales Head Start. Para acceder al financiamiento, estas organizaciones cumplen con las normas de desempeño del programa Head Start (*Head Start Performance Standards*) que establecen los criterios o estándares de calidad (el equivalente a un reglamento obligatorio al que las agencias concesionarias deben sujetarse para administrar y operar un programa local HS). La oficina de HS en la DSSH regula los programas locales HS, otorga licencias, y proporciona materiales y recursos para el desarrollo de capacidades humanas en los proveedores de servicio.

En 1994 se creó el sub programa Early Head Start (EHS) que es un programa *hermano* dirigido a niños/as menores de tres años y sus padres que ofrece también servicios comprehensivos en salud y educación y apoyo familiar. El presupuesto del EHS se encuentra incluido en el total de los fondos del programa HS que procede del tesoro público. El EHS opera bajo la misma dinámica que el HS; por medio de organizaciones sin fines de lucro que proveen los servicios y la oficina de HS que regula, financia y supervisa al igual que evalúa. El programa EHS se basa en nueve principios, de los cuales más de la mitad están vinculados a las transiciones: promover relaciones positivas y continuidad entre los niños/as, padres, personal; la participación de los padres; la cultura; la colaboración, y las transiciones de EHS a HS.

Ambos programas HS y EHS son evaluados continuamente ya que cuentan con un presupuesto asignado para investigaciones de impacto y evaluaciones. Dos de las investigaciones longitudinales más reconocidas que se vienen realizando son: "Faces" 1997-2010 (Encuesta sobre las experiencias del niño y su familia) y el Estudio de impacto y seguimiento 2000-2009. La investigación Faces proporciona información longitudinal periódica sobre las características, experiencias, y resultados de los niños/as de HS así como de las características de los programas HS. Hasta la fecha se han recogido datos de cuatro cohortes de niños/as que participan en HS (1997, 2000, 2003 y 2006). De otro lado, el estudio de impacto es un estudio nacional cuyo objetivo es determinar cómo HS afecta la preparación para la escuela en niños/as que participan y no participan del programa y determinar bajo qué condiciones HS trabaja mejor y para qué tipo de niños/as. Es un estudio longitudinal que involucra aproximadamente 5,000 niños/as de tres y cuatro años de 84 programas HS, seleccionados aleatoriamente. También se vienen realizando estudios similares para el programa EHS como el Faces bebé (2007-2012), la evaluación e investigación Early Head Start (EHSRE 1996-2009).

Con respecto a las transiciones, el programa Head Start ha puesto especial cuidado en abordar la transición del EHS al HS. El objetivo es ofrecer continuidad en los servicios (*seamless services*) en los años que preceden al ingreso al kindergarten. Uno de los nueve principios guía del programa EHS es el de asegurar una transición sin dificultades del programa EHS al HS u otro programa. Las normas de desempeño de HS señalan que seis meses antes que el niño/a cumpla los tres años, se debe iniciar el proceso de apoyo individual al niño/apara la transición al programa HS u otro. El planeamiento debe considerar individualmente al niño/a, su salud, su

²⁶² En diciembre 2007 el presidente de los Estados Unidos aprobó la ley pública 110-134 *Improving Head Start for School Readiness Act of 2007* que reautoriza el programa hasta el 2012.

nivel de desarrollo, progreso alcanzado en el EHS, las necesidades específicas de la familia, y la disponibilidad de un HS u otro programa. Cada programa debe plantear sus propias políticas y mecanismos a partir del diálogo con los padres.

Igualmente, para dar continuidad a la experiencia en EHS-HS y escuela se ha innovando con una serie de iniciativas y políticas para incorporar lo que mejor sabe hacer HS con lo que ofrecen las escuelas públicas. Se pilotearon 31 programas demostrativos locales involucrando a 450 escuelas públicas que fueron evaluadas para estudiar la posibilidad de incorporar en los primeros años de la escuela primaria pública algunas de las estrategias que se implementan en HS. El objetivo era extender los servicios de HS hacia a los cuatro primeros grados de primaria. Las escuelas fueron aleatoriamente designadas como beneficiarias de un programa local demostrativo o como grupo control. Por medio del programa demostrativo recibían apoyo adicional y personal para que escuelas y programas HS implementaran: (i) actividades para involucrar a los padres; (ii) fortalecimiento del aspecto educativo facilitando prácticas apropiadas y acordes con el nivel de desarrollo de los niños/as y ofreciendo continuidad en las experiencias de aprendizaje de los niño/as; (iii) servicios de apoyo a las familias; (iv) salud y nutrición.

Entre las actividades más exitosas que este estudio promovió estuvieron: (i) la creación de centros de recursos para padres en las escuelas, (ii) realización de visitas a los hogares, (iii) envío de información sobre las actividades de la escuela a los padres, (iii) enseñanza a las familias para realizar actividades educativas en casa, (iv) inclusión en el aula de primaria, de prácticas más apropiadas al nivel de desarrollo del niño/a, (v) mayor involucramiento de los padres en actividades no tradicionales en la clase, (vi) incremento en la comunicación entre la escuela pública y el programa HS, y (vii) estrategias para promover el aprecio por las diferencias lingüísticas de los alumnos.

La ley de Reautorización (2007) cuenta con una sección específica que aborda las transiciones y la articulación desde el kindergarten al duodécimo grado de primaria. Estas provisiones fueron modificadas y expandidas con la reautorización reciente estableciendo que los programas HS deben trabajar con la comunidad para garantizar la continuidad de los servicios y transiciones efectivas. Para ello deben: (i) mantener canales continuos de comunicación entre HS y sus contrapartes para coordinar programas, (ii) desarrollar actividades curriculares apropiadas al desarrollo y expectativas de aprendizaje y desarrollo de los niños/as al transitar a la escuela; (iii) organizar capacitaciones conjuntas a HS y escuelas; (iv) establecer políticas de transición y procedimientos que apoyen a los niño/as a transitar a la escuela; (v) invitar a los padres y maestras a discutir las necesidades de sus hijos; (vi) ayudar a los padres cuya primera lengua no es el inglés; (vii) ayudar a los padres a comprender la importancia de su participación en el éxito académico de su hijo al mismo tiempo que proporcionarle estrategias para tenerse involucrados a medida que el niño/a va de HS a primaria, entre otros.

Los programas locales HS operan siguiendo normas o estándares mínimos que garantizan la calidad de servicios. Estos estándares contemplan aspectos específicos sobre las transiciones como mantener procesos que apoyen transiciones exitosas para los niño/as del hogar al programa, o del programa a una escuela primaria. Dichos procesos incluyen involucrar a los padres en capacitación para prepararlos a ejercer sus derechos y responsabilidad en lo concerniente a la educación de sus hijos en la escuela, y asistirlos en la comunicación con los docentes y personal de la escuela primaria para que puedan participar de las decisiones que tienen que ver con la educación de sus hijos. También incluyen procesos a nivel del programa como coordinar la transferencia de record con las escuelas y otras agencias, promover la comunicación entre el personal de HS y su contraparte en las escuelas, iniciar reuniones que involucren a los padres, las maestras de kindergarten, u otro personal de los programas y las maestras de HS, e iniciar capacitaciones conjuntas para maestras de las escuelas, personal de otros programas de cuidado y personal de HS.

En relación al material disponible se han elaborado una serie de documentos específicos dirigidos al personal que trabaja en HS para capacitarlo en estrategias que favorezcan transiciones positivas:

- ***Guías de capacitación para la comunidad Head Start. Prácticas de transiciones efectivas, facilitando la continuidad*** (*Training guides for the Head Start learning community. Effective transition practices – facilitating continuity*): Ésta es la primera de la serie de guías y manuales que abarca las transiciones a diferentes ambientes de aprendizaje desde el nacimiento hasta los ocho años. Quienes completan el entrenamiento ofrecido en esta guía están capacitados para identificar elementos y requerimientos de prácticas de transiciones efectivas, apoyar a los niños/as, y familias a prepararse para esas transiciones, desarrollar prácticas de transiciones que facilitan la continuidad entre los ambientes o instituciones. La guía está dividida en dos partes; una primera que desarrolla competencias en el personal sobre transición y cambio, transición y continuidad y alianzas por la continuidad; una segunda que proporciona información sobre los conceptos usados en la guía y presenta información de diverso tipo que incluyen ejemplos de programas de transición dentro y fuera de HS, de actividades para realizar y una relación de recursos disponibles.
- ***Transiciones: los padres son claves. Guías de capacitación para la comunidad Head Start*** (*Transitions: parents are key. Training guides for the Head Start learning community*): Esta guía está dirigida a los padres para apoyarlos en el proceso que viven sus hijos al transitar a los HS y está dividida en tres secciones. La primera proporciona información sobre la guía misma, el objetivo, y las regulaciones del programa. La segunda parte proporciona herramientas (sugerencia de actividades) de acción para los padres en la casa y para los programas. Incluye nueve herramientas de acción para comprender las transiciones, el rol central de los padres y formas de cómo implementar los estándares, organizadas en tres categorías: el apoyo a cada niño/a, el construir alianzas, y el fortalecer las habilidades de abogacía. La tercera sección se centra en experiencias continuas de capacitación y guía al personal y los padres, expandir sus redes, formar parte de organizaciones y continuar el rol de los padres en las transiciones de sus hijos.
- ***Guías de capacitación para la comunidad de Head Start. Transiciones para los infantes y caminadores*** (*Training guides for the Head Start learning community. Infant and toddler transitions*): En el documento se plantea un marco para apoyar transiciones efectivas en los primeros años. Señala que las transiciones son un proceso continuo que se apoya en el desarrollo infantil temprano, y que se deben establecer alianzas con la familia, ofrecer relaciones continuas y afectivas, e individualizar las necesidades en el proceso de transición. Desde la perspectiva de las necesidades de desarrollo del niño/a y de su familia, la guía aborda cómo construir alianzas con los padres para apoyar el desarrollo de los niño/as; y cómo individualizar rutinas y prácticas según las necesidades, temperamento y cultura de cada niño/a para facilitar consistencia y continuidad; y cómo evaluar la calidad y efectividad de la transición utilizando distintas técnicas.
- ***Planificando las transiciones. Guías de capacitación para la comunidad Head Start*** (*Planning for transitions: training guides for the Head Start learning community*): Esta guía fue hecha para acompañar el manual *Prácticas efectivas de transición, facilitando la continuidad*. Se basa en el concepto de transición exitosa que involucra coordinación y continuación de servicios desde el nacimiento hasta los ocho años. Incluye competencias y herramientas que necesitan para el trabajo con las familias y con personal de otros programas para facilitar continuidad en los servicios. Está dividida en cuatro módulos: (i) Poniéndose al día en la planificación para la transición; (ii) Trayendo a las familias al equipo para la planificación; (iii) Haciendo conexiones con otros programas; y (iv) Accediendo a servicios a través de los lazos y vínculos con la comunidad. Cada módulo incluye actividades para trabajo grupal como para uno en uno.

- **Estrategias de transiciones: continuidad y cambio en la vida de los infantes y caminadores. Estrategias para programas EHS** (*Transitions strategies: continuity and change in the lives of infants and toddlers. Early Head Start Program strategies*): El documento proporciona información sobre tres transiciones: transición al programa EHS, del EHS al HS y transiciones dentro de EHS. Entre las estrategias que plantean está la de construir redes de apoyo, y planificar la transición de manera individualizada para el niño/a.
- **Cómo facilitar la transición del preescolar al kindergarten: una guía para maestros de educación temprana y administradores** (*Easing the transition from preschool to kindergarten: a guide for early childhood teachers and administrators*): Esta publicación ofrece una variedad de ideas para maestras de kindergarten o preescolar para establecer nexos y facilitar la transición de un ambiente educativo a otro. Se desarrollan cuatro elementos críticos que favorecen una transición: (i) proveer de continuidad a través de un currículo apropiado para el nivel de desarrollo de los niño/as en el preescolar y kindergarten; (ii) mantener comunicación entre el personal de preescolar y el kindergarten; (iii) preparar a los niños/as para la transición; (iv) involucrar a los padres en la transición.

2. La educación preescolar en Suecia

Suecia tiene uno de los sistemas para la primera infancia mejor desarrollados y más completos de Europa (UNESCO 2006; OECD 2007). Abarca desde el primer año de vida hasta el ingreso a la primaria, período durante el cual el niño/a sueco tiene acceso a una serie de programas preescolares. Las modalidades de atención preescolar incluyen: programas preescolares para niños/as de uno a cinco años; atención en centros de cuidado familiar que se realiza en el hogar de una persona; el preescolar abierto que es para niño/as cuyos padres no trabajan; y la *clase preescolar* para niños/as de seis años, que está integrada a las escuelas públicas, aunque la atención es de carácter no obligatorio y la política está regida por la de la del nivel preescolar.

La política de atención es responsabilidad del Ministerio de Educación forma parte del sistema de política social que incluye licencia por maternidad y beneficios del Estado. El gobierno central regula y da los lineamientos generales, y las aproximadamente 290 municipalidades son responsables de proveer los servicios en su jurisdicción. La participación es casi universal para niños/as de cuatro a seis años y la matrícula bastante alta para los niño/as de uno a tres años.

El sistema sueco es lo que es hoy, debido a una serie de movimientos políticos, sociales, y económicos que contribuyeron en los últimos cuarenta años a consolidar el sistema. El componente educativo se incorporó desde los inicios, cuando en los años treinta se buscó remover el estigma asociado a centros de cuidado para niños/as pobres y brindar servicios educativos a niños/as de familias acomodadas. La expansión del sistema se dio posteriormente, cuando surgió la necesidad de contar con centros de cuidado para los niños/as ya que las madres, a raíz del movimiento de liberación femenina y el boom económico, se insertaban en el mercado laboral. La sociedad civil, movilizada por los padres de familia, abogó por servicios universales²⁶³. El debate público sobre los centros de cuidado fue respaldado por el gobierno (principalmente por el primer ministro Palme) iniciándose una serie de reformas. En los noventa los padres de familia consideraban el acceso a centros de cuidado como un derecho.

La expansión de los programas preescolares fue financiada inicialmente por el gobierno central que otorgaba fondos a las municipalidades. Las municipalidades son las encargadas de

²⁶³ Visto desde la perspectiva del Estado, para poder atraer a la fuerza laboral femenina, los gobiernos locales o municipales se percataron que debían ofrecer servicios de guardería.

abrir y asegurar espacios para niños/as en edad preescolar en los centros preescolares y pueden otorgar licencias a cooperativas de padres para abrir preescolares privados, pero la provisión es principalmente pública. Un veinte por ciento de los preescolares son operados por el sector privado. Las municipalidades pueden cobrar un monto pequeño por los servicios preescolares, que no debe representar un porcentaje mayor al 3,2 o 1 por ciento del ingreso familiar total. Las municipalidades continúan recibiendo subsidios del gobierno central para mantener los costos bajos.

En un inicio, las regulaciones sobre los estándares mínimos de calidad fueron establecidas por el gobierno central, a través del Directorio Nacional de Salud y Bienestar (NBHW). Esta entidad establecía las regulaciones tanto para los centros de cuidado como los preescolares. Hoy día cada municipalidad ha establecido sus propios directorios para supervisar las escuelas y preescolares.

Un aspecto relevante del modelo sueco es su marco curricular y el proceso mediante el cual fue elaborado. El actual currículo preescolar (Lpfo 98) está basado en un trabajo de investigación riguroso, realizado por una comisión especialmente designada en los sesenta y setenta, que propuso cambios a la concepción tradicional de cuidado. A raíz de ese proceso de investigación se señaló que: los centros de cuidado debían integrar actividades pedagógicas y estar organizados a partir de temas y no en materias; el personal debía trabajar en grupos combinados de maestros y auxiliares; y los niños/as en grupos mixtos de edades. El trabajo de investigación se plasmó en la legislación del 1975 (Acta de Preescolar) y el currículo preescolar.

El currículo preescolar (Lpfo98) es bastante simple. Tiene tan sólo 16 páginas y está dirigido al docente y a todo el personal que trabaja en los centros de cuidado y educación. El currículo es un marco referencial sobre el que cada escuela y preescolar debe desarrollar su propio plan ajustando el contenido, organización, y método de trabajo a las condiciones locales. Está organizado en dos partes, una primera que presenta los valores fundamentales del nivel preescolar y las tareas para el nivel, y una segunda parte que plantea las metas y lineamientos. Las metas del currículo establecen la orientación del trabajo preescolar y los objetivos de calidad deseados. Son metas hacia las que, los docentes y el personal que trabaja en los programas de primera infancia, tiene que encaminar y ayudar a desarrollar a los niños/as. Los docentes o cuidadores deben traducir e implementar los objetivos generales del currículo en prácticas de aprendizaje y enseñanza en el aula.

Las metas y lineamientos se organizan alrededor de cinco puntos: (i) las normas y valores que el preescolar debe estimular en los niños/as, para desarrollar una comprensión de los valores democráticos de la sociedad; (ii) el preescolar debe estar caracterizado por una aproximación pedagógica donde el cuidado, la crianza y el aprendizaje forman una totalidad o conjunto; (iii) el preescolar proporciona los cimientos para que los niños/as comprendan que es la democracia. El desarrollo social de los niños/as presupone que en relaciona a su capacidad, ellos puedan tomar responsabilidad de sus propias acciones y por su ambiente preescolar; (iv) el preescolar deben complementar al hogar, creando las mejores de las condiciones para garantizar que el desarrollo de cada niño/a sea rico y variado; (v) debe existir cooperación entre la clase preescolar, la escuela y los centros de actividades fuera del horario escolar para poder apoyar el desarrollo integral del niño/a. La escuela debe establecer relaciones de trabajo cooperativo con el preescolar y los centros.

El currículo refleja los valores suecos sobre la educación y la niñez. El objetivo del preescolar es desarrollar la curiosidad del niño/a y la confianza en sus propias capacidades y no medir el nivel de conocimiento. El currículo preescolar no busca la adquisición de datos o información sino darle significado a esa información y conocimiento. La documentación está a la base del proceso de enseñanza y aprendizaje y es una forma de evaluar las propias prácticas docentes, y una herramienta para reflejar y visualizar el aprendizaje del niño/a. El currículo da un lugar a la niñez por sí misma, como un período valioso para el desarrollo del niño/a que requiere

de ambientes estimulantes donde él/ella es agente de su propio desarrollo y tienen un rol activo en el desarrollo e implementación del currículo en el aula.

El currículo incorpora el aprendizaje en el idioma materno. En Suecia existe una creciente población migrante, y en los preescolares si bien la educación se imparte en sueco se fomenta el desarrollo del idioma materno. Existe una gama de material de lectura disponible en el aula para reforzar el idioma materno. Se dispone de libros en los distintos idiomas que hablan a los niños/as, codificados con colores y acompañados por un CD con el audio respectivo. Estos mismos libros están en sueco y son los que se trabajan en el aula. Así mismo desde el preescolar se les enseña un tercer idioma, el inglés. De esta manera los niños/as adquieren conciencia de lo que implica aprender un idioma que, según señalan los expertos suecos, es diferente al aprendizaje vivencial que hacen del sueco los niños/as migrantes.

En el aspecto pedagógico se trabaja la complementariedad del currículo del preescolar y el escolar. En el currículo preescolar y el currículo de primaria (Lpo 94) se establece una continuidad. El currículo preescolar refleja aspectos que existen en el currículo nacional y los objetivos están alineados en términos de lo que el niño/a debe poder alcanzar cuando termine el preescolar. Similarmente, el currículo de primaria ha incorporado aspectos del currículo preescolar como el énfasis en el juego, la exploración y creatividad y el uso del modelo de trabajo en equipos de maestras. Distintas formas de cooperación son promovidas entre la clase preescolar y la escuela para enriquecer el desarrollo y aprendizaje del alumno. La clase preescolar da importancia al aspecto cognitivo, pero desde el aprendizaje de manera no convencional, a través del juego. Esto garantiza una progresión gradual entre el jardín y el escolar, pasando de actividades de tiempo libre a actividades más estructuradas.

3. El programa Sure Start en Inglaterra

El programa *Sure Start (Inicio Seguro)* es una estrategia del gobierno para reducir la pobreza infantil y la exclusión social. Busca incrementar la disponibilidad de centros de cuidado para niños/as menores de cinco años para mejorar por medio de éstos, su desarrollo emocional y salud, y apoyar a los padres en su labor de crianza y en su búsqueda de empleo. Todo en una sola instalación que reúne a proveedores de servicios de salud, educación temprana y social así como a organizaciones privadas y voluntarias.

El programa tal como se implementa hoy en día se basó en los programas locales *Sure Start* que se establecieron en 1997 como parte de la estrategia *Todo Niño/a Importa*. Estos programas eran desarrollados localmente y dirigidos a niños/as menores de cuatro y a sus padres, en zonas de pobreza económica. Los locales donde estos programas se desarrollaban así como otros locales nuevos, han servido de infraestructura en la que se ha desarrollado el programa nacional *Sure Start*.

El programa se imparte en los centros para niños/as *Sure Start (Children's Centers Sure Start)*. Estos centros ofrecen servicios de cuidado y educación temprana; apoyo a padres incluyendo consejería y acceso a servicios especializados; servicios de salud para el niño/a y la familia; y apoyo para padres que desean trabajar. El componente educativo está garantizado porque los centros deben tener un mínimo de docentes calificados. Igualmente se ha reglamentado que en las áreas o comunidades más pobres, los centros deben ofrecer un mínimo de diez horas al día de atención de servicios de cuidado con educación temprana, cinco días por semana, 48 semanas al año.

Se busca que para el 2010 cada comunidad cuente con un *centro para niño/as Sure Start*. En un inicio sólo las comunidades más pobres contaban con un centro. Entre 2006 y el 2008 se

construyeron centros en el treinta por ciento de las áreas SOAs pobres²⁶⁴. Para el 2010 se estima habrán 3.500 centros en total. La ubicación específica de los centros la deciden las autoridades locales, las cuales reciben apoyo de un consorcio de organizaciones privadas y del sector público llamado *Juntos para los Niño/as (Together for Children)*, para desarrollar capacidad local para planificar, comisionar, y manejar programas. En muchos casos, al ser las escuelas los centros de la comunidad, estas resultan la opción obvia para definir la ubicación de los centros para niños/as.

Con respecto a los servicios de apoyo a los padres, cada centro para niños/as *Sure Start* debe escoger dentro de una variedad de programas disponibles, el que más se adecue a su contexto. El gobierno invita a las autoridades locales incluyendo los centros de niños/as para que diseñen e implementen una estrategia dirigida a padres que considere las necesidades de las madres. Ésta deberá ser incluida en el *Plan de la Niñez y los Jóvenes o Children and Young People's Plan*, del gobierno local.

Cuentan con material desarrollado como los *Lineamientos prácticos de los centros para niños/as Sure Start (Sure Start children's centres practice guidance*²⁶⁵). Estos lineamientos están dirigidos a quienes dirigen los centros, las autoridades locales, y a quienes trabajan en los centros, los docentes y otro personal. La guía destaca como elementos de buenas prácticas lo siguiente: conocer la comunidad, realizar visitas a hogares, y utilizar indicadores de desempeño basados en resultados para monitorear los servicios de los centros²⁶⁶. También subraya la importancia de manejar los centros en un contexto multi-agencias, trabajando en alianzas con los padres, los centros de salud y las escuelas. La guía señala que como mínimo los centros deben brindar los siguientes servicios si buscan tener un impacto: (i) atender por un mínimo de doce horas y media a la semana, por 38 semanas al año, a los niños/as de tres y cuatro años; (ii) brindar información sobre patrones de crianza, organizar grupos de apoyo y educación para padres; (iii) brindar servicios de atención pre y postnatal; (iv) brindar información sobre empleo; (v) proporcionar información en los momentos claves de transición (en el nacimiento del niño/a, al ingreso a primaria); y (vi) brindar servicios adicionales de apoyo a familias que experimentan retos particulares.

Específicamente, en relación a las prácticas de trabajo en alianzas con los padres, la guía señala que se debe involucrar formal e informalmente a los padres. Los padres de familia pueden formar parte de los comités que se encargan de la gobernabilidad del centro, o trabajando como voluntarios con los profesionales, o brindando apoyo a pares, o participando de capacitaciones.

En el 2001 se comisionó la evaluación del programa *Sure Start* (NESS) a la universidad de Brikbeck. Una serie de reportes han sido publicados al respecto. El más reciente ha sido sobre el impacto de los programas locales *Sure Start* en el desarrollo del niño/a y el funcionamiento de la familia. Esta evaluación de cerca de 900 familias en 150 programas locales compara información de niños/as que se beneficiaron del programa cuando tenían nueve meses (estudio del 2005) y tres años (2008) con un grupo de niños/as control provenientes de zonas con similares niveles de pobreza pero donde no se establecieron los programas locales. La investigación encontró un impacto positivo del programa en siete de las catorce áreas investigadas. Los padres demuestran una reducción en patrones de crianza negativos y proporcionan un espacio

²⁶⁴ Los Super Output Areas son unidades geográficas determinadas por la oficina nacional de estadística. Cada SOA tiene aproximadamente el mismo número de hogares y de población. Los gobiernos locales han estudiado las características de los hogares en cada SOA para desarrollar un índice múltiple de deprivaciones y así hacer un ranking. Existen 32,482 SOAs en el país

²⁶⁵ La guía está dividida en tres partes centradas en las siguientes temáticas: en el cómo del manejo del centro y en las buenas prácticas en áreas específicas como: brindar información a los padres, apoyar a los padres y la familia, empleo, servicios de maternidad, desarrollo del lenguaje y habla, salud familiar, reducir la obesidad y dejar de fumar; cómo los servicios se deben adaptar para ajustarse a las necesidades de grupos particulares.

²⁶⁶ Por ejemplo indicadores de resultados en desarrollo (porcentaje de niños/as que alcanzan por lo menos 78 puntos en el Foundation Stage profile); de salud (porcentaje de niño/as obesos en recepción); pobreza infantil (porcentaje de niño/as entre nacimiento y cuatro años que viven en hogares donde se depende de beneficios de desempleo)

estimulante en el hogar. Los niño/as de tres años demuestran mejores niveles de desarrollo social e independencia y auto regulación.

4. Los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) en Monterrey, México²⁶⁷

Los CENDI son centros de desarrollo infantil promovidos por el Frente Popular Tierra y Libertad, en Monterrey, Nuevo León, México, que ofrecen cuidado y educación a niños/as desde los 45 días de nacido hasta los seis años, hijos de madres trabajadoras que viven en zonas urbano marginales.

Es ante la exigencia de las madres trabajadoras ante el gobierno federal, para contar con un servicio de atención para sus hijos, durante su jornada laboral, que en el año 1990, comienzan a funcionar los CENDI, como un proyecto de educación inicial para niños/as procedentes de zonas de extrema pobreza, cuyas madres trabajan fuera del hogar. Sin embargo, aunque éste fue el propósito inicial, la propuesta se extendió a otros hogares con diferentes estatus socioeconómicos para favorecer una temprana interrelación positiva, entre los niños/as de diferentes niveles sociales. En ese sentido la población infantil beneficiaria estuvo integrada en un setenta por ciento por los niño/as de zonas marginadas, un quince por ciento por niño/as de familias que no viven en esas zonas y otro quince por ciento por los hijos de los trabajadores del CENDI.

La oferta de servicios del CENDI, no se circunscribe sólo al centro educativo si no que ofrece un amplio abanico de alternativas que se realizan a través de dos modalidades: formal o institucional y no formal.

Los programas formales

La educación formal se brinda en doce centros, ubicados en cuatro municipios del estado de Nuevo León, con una cobertura aproximada de 3.150 niños/as. El servicio de atención y educación dirigido a los niños/as está organizado de acuerdo con la normatividad oficial que considera los siguientes niveles de

educación inicial para: lactantes, de 45 días a un año y seis meses; maternal, de un año y seis meses a tres años; y educación preescolar, para los de tres a seis años. Cada uno de estos niveles se divide a su vez en tres subniveles.

Cuadro 21. Niveles y subniveles de atención en los CENDI

Nivel	Sub nivel	Edad
Lactantes	I	de 45 días a seis meses
	II	de siete meses a once meses
	III	de un año a un año y seis meses
Maternal	I	de un año y siete meses a un año y once meses
	II	de dos años a dos años seis meses
	III	de dos años seis meses a tres años
Preescolar	I	de tres años a tres años once meses
	II	de cuatro años a cuatro años once meses
	III	de cinco años a cinco años once meses

Fuente: *Cobertura y servicios de los CENDI. Niveles de atención*
<http://www.cendi.org/espanol/servicios.html>

El currículo

²⁶⁷ ¿Qué son los CENDI? Extraído el 10 de septiembre, 2008, de www.cendi.org/espanol/acerca.html

En el área pedagógica tanto con los niños/as menores de tres años como con los de tres a cinco años de edad se utiliza los programas oficiales de educación inicial y preescolar establecidos por la Secretaría de Educación Pública. En educación inicial, para los menores de tres años, se señala que la atención y educación tiene como propósito contribuir a la formación armónica y equilibrada de los niños/as, desarrollando las habilidades básicas y las capacidades propias de ese grupo etáreo. Para educación preescolar, el programa se estructura en función de las competencias que se espera que el niño/a logre en seis áreas: expresión y apreciación artística, desarrollo personal y social, pensamiento matemático, desarrollo físico y salud, lenguaje y comunicación y exploración y conocimiento del mundo.

A lo establecido a nivel normativo, la entidad promotora ha adicionado otros programas denominados co-curriculares o compensatorios, con la finalidad de enriquecer las experiencias de los niños/as a través de diferentes disciplinas, a cargo de profesores especializados en inglés, computación, música, danza, dibujo y modelado, educación física, karate, yoga y gimnasia Infantil. Otro programa es el de Apoyo al Rezago en el Desarrollo Infantil, que es realizado por un grupo de especialistas del CENDI, con el objeto de detectar los posibles retardos en el desarrollo que presenten los niños/as, para su tratamiento o derivación a instituciones externas especializadas, si el caso lo requiere.

Áreas fundamentales de trabajo

La atención integral que se brinda a los niños/as comprende cinco áreas de trabajo fundamentales: (i) médica, (ii) nutricional, (iii) pedagógica, (iv) psicológica, y (v) trabajo social.

Cada una de estas áreas cumple diferentes acciones que se explicitan en el plan de acción de la institución, y se llevan a cabo a través de las siguientes estrategias: (i) detección de las necesidades educativas de los niños/as, con base en un diagnóstico que permitirá la formulación, ejecución, desarrollo y evaluación del plan; (ii) establecimiento de prioridades; (iii) determinación de las acciones a seguir y asignación de responsabilidades a los distintos especialistas; (iv) planeamiento y realización de las actividades con participación de los padres de familia, aprovechando los espacios y recursos disponibles; y (v) supervisión y seguimiento, para verificar tanto el cumplimiento de las acciones planificadas, como para introducir las modificaciones necesarias a fin de lograr los objetivos propuestos.

Un componente importante del programa es la evaluación integral del niño/a, que realizan, en un proceso continuo y cotidiano, los profesionales de cada una de las áreas mencionadas. La finalidad de la evaluación es medir el desarrollo evolutivo del niño/a a fin de detectar oportunamente posibles riesgos o problemas en el desarrollo. La evaluación se realiza en tres momentos: (i) en agosto, durante la etapa diagnóstica, se establecen las estrategias y líneas de acción a corto, mediano y largo plazo; (ii) en enero se realiza la evaluación media donde se verifican los resultados de lo planificado y se comprueba la efectividad o no de lo planificado; (iii) en junio tiene lugar la evaluación final para comprobar si se lograron las metas y objetivos propuestos y confirmar los avances en las áreas de riesgo. En esta etapa se programan nuevos objetivos y estrategias para continuar con el proceso formativo del niño/a durante su permanencia en el CENDI.

El sistema de evaluación integral del niño/a considera los siguientes instrumentos, parámetros e indicadores.

Cuadro 22. Instrumentos, parámetros e indicadores del sistema de evaluación del niño/a en los CENDI.

Proceso Clave	Indicadores	Parámetros	Instrumentos	Responsable
Nutrición	Peso	Estado	Ficha de registro diario	Nutricionista

	Edad Talla Circunferencia braquial Circunferencia cefálica	nutricional	de consumo de alimentos de cada niño/a	
Médica	Incidencia de enfermedades agudas Enfermedades prevalentes Estado nutricional Valoración del desarrollo neuromotor Exámenes de laboratorio Frecuencia de accidentes	Índice de salud	Ficha de registro diario de enfermedades, accidentes, síntomas, diagnóstico, días de suspensión y observaciones.	Médico
Psicología	Control postural Coordinación motora Lenguaje Socialización	Coefficientes de desarrollo	Brunet Lezine Escala de desarrollo en LI a MII Brunet Lezine despistaje grueso en MIII a PIII	Psicóloga
Pedagogía	Área personal Área social Área ambiental	Maduración	Guía de evaluación del niño/a de tres a seis meses Guía de evaluación del niño/a de seis a nueve meses	Jefa de área
Trabajo social	Nivel socio cultural Nivel educativo	Estatus socioeconómico	Estudio socioeconómico aplicado antes del ingreso	Trabajadora social

Fuente: Rodríguez Martínez, G. (2005). La evaluación integral en los CENDI de Monterrey, México. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional Evaluación de Programas de Desarrollo Infantil en América Latina y el Caribe*. BID, Banco Mundial, OEA.

Cada niño/a cuenta con una ficha evolutiva personal donde se registra su evolución en las áreas pedagógica, médica, nutricional y psicológica. Anualmente se entrega a los padres la ficha de su hijo, donde se consignan los resultados de la evaluación inicial, media y diagnóstica. En el rubro observaciones, se señalan las habilidades sobresalientes así como las áreas en las que presentan déficit o retraso y sobre las que es necesario prestar atención.

Criterios para favorecer las transiciones

El ingreso al centro de desarrollo infantil desde el hogar obliga a realizar acciones para favorecer el proceso de adaptación. Con esa finalidad se trabaja conjuntamente con la familia a fin de evitar las posibles angustias y traumas que pueden afectar el desarrollo emocional del niño/a al ingresar a un nuevo ambiente de socialización, diferente a los ya conocidos.

Para la transición de un nivel a otro, se agrega al criterio de la edad cronológica, el de maduración, vale decir que el niño/a tiene que alcanzar determinados logros deseables en cada etapa de desarrollo para poder pasar a la sección siguiente. Para pasar por ejemplo, de lactantes I a lactantes II, el bebé debe dominar el control postural; de lactantes II a lactantes III puede comer de la cuchara; de maternales I a maternal II, debe lograr el control de esfínteres. Además, se programa una fase de adaptación al siguiente nivel. En ese sentido el niño/a realiza visitas periódicas a la nueva sala, estas visitas culminan cuando el niño/a lo establezca sin experimentar estrés o angustia.

Con los alumnos egresados, se ha establecido un programa de seguimiento que evalúa su desempeño académico, intercambiando información con, los docentes de los otros niveles, los padres de familia y los ex alumnos. Para ello se aplican encuestas y también se realizan reuniones con los padres y los niños/as. Se obtiene el record académico de los ex alumnos que permite tener una información más completa de su desempeño. Se puede decir después de 17 años de labor, que se ha comprobado que la mayoría de los ex alumnos de los CENDI, a pesar de su extracción social, han tenido éxito académico, se destacan como líderes y son participativos y colaboradores en su desempeño social.

Calidad de los servicios de atención y educación

Uno de los elementos que ha contribuido a la calidad de los servicios, entre otros, es la capacitación continua del personal que allí labora. En ese contexto además de las reuniones de evaluación, capacitación e intercambio de experiencias que se realiza en cada CENDI, se han realizado encuentros internacionales que cuentan con la participación, como ponentes, de destacados especialistas y expertos en diversos temas. A los encuentros asisten docentes de todos los estados y también del extranjero. Hasta el año 2008 se han organizado siete encuentros internacionales y dos congresos mundiales.

Los programas no formales²⁶⁸

Además de los programas formales la institución promotora realiza programas de extensión a la comunidad dirigidos a los niños/as y a los padres de familia que viven en zonas socioeconómicas desfavorecidas. Entre los diversos programas se encuentran:

La **Escuela de Padres** que es un programa que reconoce la importancia de la participación de los padres y busca crear un vínculo muy estrecho entre el hogar y la institución educativa a fin de garantizar un trabajo conjunto, que favorezca el desarrollo integral de los niños/as. Los contenidos que se desarrollan están referidos a todas áreas de trabajo mencionadas anteriormente y se realizan de acuerdo a un cronograma en: (i) reuniones mensuales desarrolladas por el consejo técnico; (ii) reuniones para tratar y orientar procesos especiales como la adaptación, ablactancia, control de esfínteres y otros; (iii) talleres de salud y nutrición en los que el padre de familia se capacita en prácticas nutricionales, primeros auxilios y técnicas de puericultura; y (iv) asesorías individuales para tratar una problemática específica.

Aprendiendo Juntos es un programa de acción comunitaria que brinda atención y orientación a las familias cuyos hijos, menores de seis años, no asisten al CENDI, ni a otro centro educativo, y además presentan signos de posibles retardos en el desarrollo. Son responsables de estos programas, educadoras, asistentes educativos y especialistas en las áreas médica, de nutrición, psicología y trabajo social, de los CENDI. Sus objetivos son: (i) ofrecer igualdad de oportunidades a los niños/as de zonas marginales próximas a los CENDI, (ii) articular los programas institucionales con los no formales a fin de que los niños/as logren los mismos niveles en el desarrollo, a través de una atención especializada e multidisciplinaria que integre acciones de educación, salud y nutrición.

Rescatando Inteligencias es un programa nutricional dirigido a niños/as menores de seis años, alumnos del CENDI y del Programa “Aprendiendo Juntos”. En él se brinda a los niños/as complementos nutricionales para fortalecer su alimentación diaria y el desarrollo cerebral. Este programa es prioritario por la estrecha relación existente entre una buena nutrición y el desarrollo físico, emocional e intelectual, especialmente en la primera infancia. Para el desarrollo del

²⁶⁸ Rodríguez Martínez, G. (2005). La evaluación integral en los CENDI, de Monterrey, México. *Ponencia presentada en el Seminario Internacional Evaluación de Programas de Desarrollo Infantil en América Latina y el Caribe*. BID, Banco Mundial, OEA.

programa se realizan las siguientes acciones: censo, formación del equipo responsable, talleres de capacitación para padres, entrega de complementos nutricionales, seguimiento y evaluación.

Construyendo un Mejor Mañana es un programa prenatal dirigido a mujeres embarazadas, desde los cuatro meses de gestación. Los ejes del programa son: salud prenatal, nutrición, psicoprofilaxis, estimulación intrauterina y capacitación. La finalidad del programa es: brindar apoyo y concienciar a la mujer sobre la importancia fundamental que tiene en la vida del futuro bebé la etapa pre-natal, a fin de propiciar el nacimiento de individuos sanos, con un mayor potencial y una adecuada adaptación a su entorno social.

En el programa se ha atendido a mujeres de escasos recursos económicos, con baja escolaridad,²⁶⁹ y cuenta con servicios médico, psicológico, nutricional, enfermera y trabajo social. Cada mujer recibe atención dos veces por semana durante una hora y media, en grupos de 25. Se realiza el seguimiento post-natal y se facilita el ingreso de los niños/as a los CENDI.

5. El programa nacional Wawa Wasi (PNWW) en el Perú ²⁷⁰

El programa nacional Wawa Wasi (Casa de niños/as, en quechua) es un programa social del Estado que brinda atención integral a niños/as menores de cuatro años, hijos de madres que trabajan o estudian, y que viven en situación de pobreza o extrema pobreza. En el PNWW se atiende actualmente a 65 mil niñas y niños/as en todo el país en 33 sedes regionales. Son objetivos del PNWW: (i) brindar servicios de atención integral a la niñez temprana en pobreza y extrema pobreza; (ii) promover y desarrollar, con los padres de familia y la comunidad, una cultura de crianza mediante la aplicación de prácticas saludables de crianza; (iii) promover la cogestión entre el Estado, comunidad y el voluntariado comunal en favor de la niñez temprana; (iv) contribuir al desarrollo personal y a elevar la calidad de vida de la mujer, facilitándole la búsqueda de oportunidades de generación de empleo y educación.

El PNWW se desarrolla a nivel nacional en comunidades rurales, andinas y amazónicas, y en asentamientos humanos periurbanos, que se caracterizan por la pobreza y extrema pobreza de sus habitantes. En los WW se brinda a los niños/as atención integral en salud, nutrición y aprendizaje infantil temprano, durante todo el año, de lunes a viernes, en el horario de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. En el componente alimentación se proporciona a cada niño/a tres comidas diarias que garantizan el ciento por ciento de proteínas y el setenta por ciento de calorías que requieren para su sano desarrollo. El componente educativo cuenta con estrategias de aprendizaje infantil temprano, con la evaluación del desarrollo mediante la lista de cotejo y el panel interactivo; el plan curricular y la matriz de articulación para la planificación de las acciones educativas, considerando las condiciones para el aprendizaje, los recursos metodológicos y los materiales educativos; y las acciones de acompañamiento y capacitación²⁷¹ El control de la salud lo realiza el personal de los servicios de salud que están próximos al WW.

Cada sede del programa cuenta con un equipo responsable que está integrado por un especialista zonal en gestión comunal y un conjunto de profesionales de distintas disciplinas que actúan como coordinadores de campo y en la asistencia administrativa, supervisando cada WW en las comunidades participantes. A nivel nacional el PNWW cuenta con más de 13.000 actores comunales entre madres cuidadoras, madres guías, socias de cocina, repartidores, miembros de comités de gestión y consejos de vigilancia. La participación de la comunidad se realiza a través de las organizaciones sociales de base (comedores populares y organizaciones de mujeres entre

²⁶⁹ El 45 por ciento tiene sólo estudios de primaria, el 17 por ciento son madres solteras o separadas, el 25 por ciento madres adolescentes de entre trece y veinte años y el 69 por ciento no cuenta con servicio médico.

²⁷⁰ Programa Nacional Wawa Wasi. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Extraído de <http://www.mimdes.gob.pe/wawawasi/>

²⁷¹ <http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/PRESENTACIONES%20-%20PRESENTATIONS%20-%20MAYO%20->

otros) y de sus organizaciones territoriales, de donde proceden los miembros responsables del comité de gestión. Este comité está organizado en torno al servicio WW y es el responsable de gestionar los recursos que le otorga el Estado para la atención de las niñas y niños/as de su jurisdicción.

Los Wawa Wasi pueden ser de: gestión familiar que funciona en el mejor ambiente de la vivienda de una madre cuidadora; donde atiende entre seis y ocho niños/as (un módulo), el WW comunal que funciona en locales cedidos por la comunidad o construidos por el PNWW en los que se atienden entre 16 y 24 niños/as (dos ó tres módulos). En la zona rural, los WW comunales o familiares, tienen en cuenta las necesidades de los niños/as así como la cultura, actividades productivas y dinámicas de la localidad.

Otra modalidad es el WW institucional que es promovido por el PNWW ante la demanda de servicios de cuidado y educación, que no son atendidos por el Estado. Para el efecto el PNWW ha suscrito 36 convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas para organizar servicios de cuidado diurno en estas instituciones. Además, en el marco de la responsabilidad social se han realizado coordinaciones con gobiernos regionales, provinciales y municipales. La meta de atención de cada WWI es variable, fluctúa entre ocho y sesenta niños/as, dependiendo de factores financieros y logísticos de la institución. El WWI, funciona en un ambiente donde los niños/as tienen experiencias diversas.

La inversión inicial de los WWI²⁷² debe considerar los siguientes aspectos: (i) *Adecuación de la infraestructura*; (ii) *implementación básica de la cocina y el ambiente para los niños/a*; (iii) *contratación de personal: madres cuidadoras (c/u a cargo de un máximo de ocho niños/as), responsable de cocina y coordinadora del programa* (iv) *costos de la alimentación compuesta por el refrigerio de media mañana, el almuerzo y el refrigerio de media tarde*; y (v) *otros como el mantenimiento, renovación del mobiliario, capacitaciones, etc.* Los montos base se definen conjuntamente con la institución teniendo en cuenta las posibilidades de cada una.



El Programa Nacional Wawa Wasi ha obtenido los siguientes premios: Creatividad Empresarial - Inversión Social para el Futuro: Wawa Wasi, 2005; Mención Honrosa – Categoría Pública Nacional; Buenas Prácticas Gubernamentales - Categoría Sistema de Gestión Interna Subvenciones Sociales Inteligentes: Wawa Net, Premio 2006; Buenas Práctica Urbanas - Categoría Desarrollo Social Urbano, 2006.

²⁷²Wawa Wasi institucional. Una propuesta de atención a la infancia temprana. Extraído de <http://www.mimdes.gob.pe/wawawasi/wwinstitucional.htm>

El programa Qatari Wawa (Levántate Niño/a)

Qatari Wawa es una modalidad diseñada especialmente para los niños/as del área rural, donde los índices de pobreza, exclusión y desnutrición son más altos. El programa, que recoge la experiencia del proyecto Allin Tayta I y II, se inició experimentalmente a cargo del MIMDES en noviembre del año 2004, y en marzo del 2007, el MIMDES institucionaliza la estrategia Qatari Wawa mediante Resolución Ministerial, y encarga al programa nacional Wawa Wasi su implementación, en la zona rural andina del país.

Qatari Wawa tiene como objetivo fortalecer las capacidades en las familias y en la comunidad de las zonas alto andinas, para que generen condiciones favorables para el desarrollo integral de sus niños/as y niñas, desde su gestación hasta los 47 meses, con un enfoque intercultural. En ese sentido promueve la participación de toda la familia y de los líderes comunales, mediante acciones de sensibilización, capacitación y difusión en torno al objetivo que se ha propuesto.

El programa tiene tres componentes: desarrollo de capacidades, promoción de la gestión comunal y promoción del desarrollo. El desarrollo de capacidades se lleva a cabo a través de distintas estrategias: (i) reuniones en las que se hacen demostraciones relacionadas con salud y nutrición; (ii) visitas domiciliarias que permiten la interacción interpersonal, la vigilancia familiar y comunal de los Yachay Wasi, los cuales son espacios para el aprendizaje de la comunidad en temas de infancia. La promoción de la gestión comunal se lleva a cabo mediante la promoción de la participación de la comunidad en las diversas etapas del programa. En ese sentido la comunidad hace un diagnóstico sobre la situación de la infancia que es de utilidad para que la comunidad acepte el programa en función de la información recogida. La promoción del desarrollo orientada a lograr un cambio de actitudes y comportamiento en las familias y la comunidad, junto con el compromiso de mejorar su calidad de vida y lograr el desarrollo integral de la primera infancia.

El programa tiene el acompañamiento permanente de un equipo multidisciplinario de la sede central y de la sede regional. Son los coordinadores de campo quienes desarrollan las acciones programadas, teniendo a su cargo de dos a cuatro comunidades, cada uno, en función de la dispersión geográfica. El coordinador de campo es el mediador cultural, con experiencia y habilidades para el trabajo en comunidades rurales.

Se han seleccionado 32 comunidades de las zonas rurales andinas en las que se atiende aproximadamente 1,280 niños/as entre nacimiento y los 47 meses. Las comunidades están ubicadas en los departamentos de Huánuco (ocho comunidades), Huancavelica (16 comunidades) y Ayacucho (ocho comunidades). En cada comunidad se seleccionan cuarenta familias como máximo, integradas cuarenta madres de familia, cuarenta padres de familia, treinta hermanos mayores, ocho líderes comunales y cinco funcionarios de la municipalidad distrital

Con la finalidad de promover el intercambio de experiencias y de fortalecer las acciones a favor de la infancia, algunas actividades se realizan a nivel distrital o provincial. Entre estas actividades están los encuentros de líderes (comunales, madres y adolescentes) a las que asisten también los alcaldes distritales o provinciales y los regidores, dando lugar a la firma de convenios u otras acciones a favor de la primera infancia.

Entre los logros del programa están: (i) la creación de espacios recreativos para los niños/as; (ii) el comienzo de más interacción de las madres con sus bebés a través del juego; (iii) la mejora del cuidado y protección al niño/a a través de un sistema social de vigilancia promovido desde los espacios de encuentro; (iv) la detección de las necesidades de, cada grupo social, niño/as y niñas, madres, familia, adolescentes y líderes comunales, a fin de satisfacerlas;

(v) la disminución de la violencia familiar al incluir a la mujer en espacios públicos donde puede denunciar estos hechos; (vi) la mejora de las prácticas positivas de crianza, y adopción de nuevas formas que favorecen el desarrollo de sus hijos; (vii) la cobertura de atención a 3,013 beneficiarios, además de la capacitación a más de 4.040 beneficiarios, entre mamás de niños/as del nacimiento a tres años, niño/as de tres a seis años, adolescentes, familias y líderes comunales.

6. Programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)²⁷³ en Chile

Los programas educativos de la JUNJI, en Chile se desarrollan en todo el país. Brindan atención integral a los niños/as menores de seis años, a través de diversas estrategias. La atención integral incluye alimentación, asistencia social, educación de calidad, oportuna y pertinente. Los servicios a la primera infancia se ofrecen a través de programas formales y no formales cada uno con características peculiares en su organización y funcionamiento. Pero en todos se tiene la misma concepción de niño/a como persona que tiene un rol protagónico y activo en su proceso de aprendizaje y que el adulto tiene un rol mediador entre el niño/a y el entorno.

Entre los programas están los que se describen a continuación: los Jardines Infantiles que ofrecen atención a niño/as desde los 85 días de nacido, hasta su ingreso a la educación básica, integrando a niños/as y niñas con necesidades educativas especiales. Las secciones son: sala cuna, desde los 84 días hasta un año; menor, de uno a dos años; medio, de dos a tres años; mayor, de tres a cuatro años; transición primer nivel (prekinder), de cuatro a cinco años; y segundo nivel (kinder), de cinco a seis años. Desde el kinder los niños/as comienzan asistir a escuelas dependientes de la municipalidad o a colegios. El funcionamiento del jardín infantil responde a las necesidades de los niños/as y de las familias. Por este motivo hay turnos de media jornada y de jornada completa o extendida, de lunes a viernes durante once meses. Los niños/as reciben servicio de alimentación que es gratuito.

Los jardines son administrados por la JUNJI o por los municipios a los que esta traspasa fondos o también a entidades sin fines de lucro. En general están ubicados en áreas urbanas de alta densidad poblacional o en zonas semiurbanas, donde la población cuenta con escasos recursos o están en situación de riesgo. Los locales deben reunir ciertos requisitos de acuerdo con las normas establecidas en ese sentido, como contar con los siguientes ambientes salas de actividades, salas de higiene, servicio de alimentación, bodega, patios y dependencias administrativas. También se han establecido algunos criterios para favorecer los aprendizajes de los niños/as como (i) colocar el material didáctico al alcance de los niños/as que permita desarrollar su autonomía y responsabilidad a la vez que permite posibilidades de juego, exploración e interacción cognitiva; (ii) permitir que el niño/a descubra y use nuevos espacios como oportunidades de enriquecimiento de los aprendizajes en diversos contextos; (iii) favorecer las interacciones de los niños/as en pequeños y grandes grupos (iv) promover la toma de decisiones participativas considerando los intereses de los niños/as, niñas y sus familias.

El currículo

El currículo que se utiliza en el jardín infantil es coherente con las características, necesidades e intereses de los niños/as así como con las expectativas de la familia y la comunidad. El proyecto educativo; que se elabora con participación de la comunidad educativa constituye una guía para el trabajo pedagógico.

En la planificación a largo, mediano y corto plazo y en la diversificación curricular padres y maestros trabajan conjuntamente, articulando el plan para favorecer aprendizajes significativos y relevantes y teniendo en cuenta las diferencias individuales de los niños/as. En la

²⁷³ http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=section&id=31&Itemid=148

planificación diaria se incorporan experiencias de los núcleos de lenguaje verbal y relaciones lógico matemática junto con las de otros núcleos, buscando un enfoque holístico y el equilibrio entre los aprendizajes esperados, en las distintas dimensiones del desarrollo humano. En el currículo se plantean dos estrategias metodológicas básicas: el trabajo educativo con los niños/as y el trabajo educativo con la familia. El trabajo con la familia busca promover su participación en el aprendizaje de sus hijos, para dar continuidad en el hogar a los aprendizajes realizados en la escuela. Ello implica incorporar en la planificación de aula contenidos para trabajar con la familia y que se desarrollarán en las reuniones generales y de micro centro, en los talleres y en todas las ocasiones en que se reúnen los padres. De esta manera, se incorpora a todos los actores involucrados en la mediación de los aprendizajes esperados.

Para la evaluación, integral del proceso educativo, cada equipo de aula, debe tomar decisiones acerca de cómo evaluar, teniendo en cuenta la realidad del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de esta evaluación que realiza el docente en el aula, la JUNJI aplica un instrumento de evaluación de los aprendizajes esperados que permite, identificar los logros alcanzados, a nivel institucional.

Otros programas

La JUNJI desarrolla también programas alternativos que se caracterizan por tener mayor flexibilidad y menor costo de operación que los centros formales. En estos programas se ofrece atención integral gratuita, de lunes a viernes durante once meses, a niños/as desde los dos años hasta su ingreso a la educación básica. El agente educativo es un técnico en educación parvularia. La participación de la familia en el proceso educativo es un factor clave para la continuidad de los aprendizajes. Se localiza preferentemente en sectores rurales y semi-urbanos. Las estrategias son diversas, unas ofrecen atención directa de los niño/as y otras lo hacen a través de los padres. Los programas no convencionales son:

El Jardín Infantil Familiar: que funciona medio día de 8:30 a 14:00 horas o de 13:00 a 17:30 horas, de lunes a viernes, durante once meses al año. En jornada alterna se realiza el trabajo con los padres de familia y con la comunidad donde se tratan temas de interés para los padres sobre desarrollo y aprendizaje infantil. El programa para la planificación y ejecución de las actividades pedagógicas tiene una guía curricular semiestructurada y una guía metodológica que han sido elaboradas por el departamento técnico de la JUNJI. La cobertura de atención de cada jardín fluctúa entre veinte y 36 niños/as. El agente educativo es una auxiliar de educación parvularia (técnico en educación preescolar), que cuenta con el apoyo de familiares de los niños/as que han sido previamente capacitados.

El Jardín Laboral: para niños/as cuyas madres trabajan fuera del hogar y se organiza de acuerdo con sus necesidades, ofreciendo según el caso, extensión horaria y alimentación. El programa está a cargo de un técnico en educación parvularia y por un familiar o líder que la comunidad elige, quien recibe un aporte solidario de la misma comunidad o es contratado por los municipios. La acción pedagógica se desarrolla con base en el currículo del jardín infantil familiar.

El Jardín Estacional: ofrece atención a hijos de madres que realizan trabajos temporales en áreas productivas como fruticultura, agroindustria, pesca y turismo. Funciona durante tres o cuatro meses en el verano, en locales municipales u otros cedidos por organismos comunitarios, especialmente habilitados. El programa está a cargo de dos técnicos en educación parvularia. Para el desarrollo de la acción educativa utilizan una guía curricular elaborada por el departamento técnico de la JUNJI. El horario de atención es de lunes a viernes, desde las 08:30 a 19:30 horas. Los niños/as reciben alimentación.

El Jardín Infantil Intercultural: diseñado para niño/as entre dos y cinco años de edad pertenecientes a los pueblos originarios Aymara, Atacameño, Colla, Rapanuí, Mapuche,

Pehuenche, Huilliche, Kawashkar y Yámana. Funciona en salas de escuelas o en centros comunitarios especialmente habilitados para atender a los niño/as, durante once meses del año, de lunes a viernes, en media jornada de mañana o tarde, adecuándose a las necesidades de cada grupo. Se aplica un currículum intercultural, correspondiente a cada etnia. La educadora es de origen indígena, reconocida por la comunidad y por los líderes locales.

El Programa de Mejoramiento de Atención para la Infancia (PMI): dirigido a niños/as en situación de vulnerabilidad. Funciona en espacios comunitarios con la participación de las familias y agentes culturales, quienes, con apoyo de profesionales de la JUNJI brindan solidariamente educación y cuidado.

Los Programas para la Familia: en estos programas la familia es la protagonista del proceso educativo de sus hijos, en su propio hogar. Los hogares de los niños/as pasan a constituir espacios educativos, donde los padres o familiares cercanos guían los procesos de aprendizaje con el acompañamiento y la asesoría de educadoras de párvulos complementados con materiales de apoyo. La JUNJI los comienza a realizar a partir de 1990 a fin de ampliar la cobertura de atención de la educación parvularia. El primer programa fue Sala Cuna en el Hogar.

El programa educativo para la familia tiene como marco referencial las bases curriculares de la educación parvularia, que establecen los aprendizajes que se esperan que los niños/as logren. La definición de ciclos de las bases curriculares, constituyen un referente tanto para el educador/a como para la familia, ofreciendo orientación sobre los períodos óptimos para el logro de determinados aprendizajes. Asimismo, facilita la selección de los objetivos en cada etapa de la vida del niño/a, y la organización de qué y cuándo aprende cada niño/a.

Las estrategias metodológicas de este programa consideran el trabajo con los niños/as, el educador/a y su familia, tanto en forma individual como grupal. En las instancias de trabajo grupal de niño/as, la conformación de grupos estables tanto de niños/as como de adultos permite crear interacciones y dinámicas que enriquecen el trabajo colectivo, y facilitan el seguimiento que realiza el educador/a al trabajo educativo realizado. La planificación curricular se da a dos niveles que mantienen correlación: la que elabora el educador/a responsable del programa y que puede plantearse a corto, mediano o largo plazo, y la que elabora la familia para el trabajo individual que realiza con su hijo.

La evaluación del programa educativo para la familia se sustenta en los criterios definidos para este contexto en las bases curriculares de la educación parvularia. Considera evaluación diagnóstica, formativa o de proceso, y la sumativa o final. En el caso de la modalidad en el centro de salud, se cuenta con evaluaciones del desarrollo psicomotor de los lactantes.

Entre los programas para la familia se mencionan los siguientes²⁷⁴:

Sala Cuna en el Consultorio: está ubicado en dependencias del sistema de salud pública, ofrecen atención educativa a niños/as, con riesgo socio ambiental, a través de un trabajo multidisciplinario con participación de la familia. Está a cargo de una educadora de párvulos, quien planifica, ejecuta y evalúa programa para los niños/as, y orienta a los adultos para realizar actividades educativas en el hogar que se complementa con un manual de apoyo. Además se organizan talleres con los familiares de los niños/as y las niñas, para potenciar su rol de agentes educativos de sus hijos. Funciona en un horario flexible fijado de común acuerdo con el adulto que lleva al niño/a al consultorio.

Programa Comunicacional: Está dirigido a niños/as que no asisten a programas formales de educación parvularia. Se desarrolla a través de programas radiales, que se complementan con guías educativas para las familias. Proporciona sugerencias de actividades educativas para

²⁷⁴ <http://www.oei.es/linea3/inicial/chilene.htm#9>

realizar en el hogar, así como metodologías de trabajo que facilitan el proceso de aprendizaje de los niños/as. También incorpora contenidos referidos al mejoramiento de la calidad de vida, como elemento básico de las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje.

Jardín infantil Patio Abierto: brinda educación a niños/as de tres y cinco años que no tienen acceso al sistema educativo y que pertenecen a sectores urbanos. Se desarrolla los días sábado en los patios de establecimientos que funcionan de lunes a viernes. El trabajo es realizado por una educadora de párvulos, con la participación de monitores que han sido capacitados para desarrollar las actividades con los niños/as. El trabajo se complementa con visitas a los hogares de los niños/as, encuentros grupales de trabajo entre adultos y guías educativas para desarrollar en el hogar. Los niños/as reciben alimentación de acuerdo con la jornada a la que asisten.

La JUNJI desarrolla también en Chile, un programa del buen trato para proteger a los niños/as contra el maltrato infantil de todo tipo en el marco de lo establecido por la Convención Internacional de Derechos del Niño/a.

7. El Programa Roving Caregivers en el Caribe

El programa *Roving Caregivers* se inició en Jamaica en 1992 y hoy en día es una intervención regional. La experiencia inicial empezó en dos comunidades rurales en el centro de Jamaica y se expandió, en un período de seis años, de quince a 25 distritos, beneficiando a 3.500 niños/as y setecientos hogares en sesenta comunidades. En 1998 fue tomado como una iniciativa del gobierno para la erradicación de la pobreza y el modelo piloteado en áreas urbanas beneficiando a 1.300 niños/as. El programa lo implementó la ONG RuFamSo (Rural Family Support Organization) con el apoyo económico de UNICEF y Bernard van Leer Foundation. El programa recibió el premio Maurice Pate Award de UNICEF en el 2000. Fue conceptualizado como un programa multidimensional e integral.

El programa *Roving Caregivers* es un programa no formal de visita de hogares. Mediante visitas a los hogares se brinda estimulación temprana a niños/as desde que nacen hasta los tres años. El objetivo es enriquecer los patrones de crianza de los padres y la estimulación que reciben los niños/as de sus padres para facilitar su desarrollo.

El elemento clave del programa está en la capacitación. Primero, la capacitación de los *rovers* como un grupo base de jóvenes con estudios secundarios, capacitados en desarrollo infantil y en la metodología del programa, quienes con el programa tienen la oportunidad de desarrollar su autoestima, conocimiento y reconocimiento dentro de su comunidad. Segundo, la capacitación a los padres de familias para promover el desarrollo integral de sus hijos y patrones de crianza que promueven el desarrollo infantil.

Los *rovers* son seleccionados para trabajar en las comunidades donde viven. Se les capacita para demostrar y enseñar a los padres de familia actividades de estimulación y prácticas de crianza. El proceso incluye una semana de capacitación pre-servicio (o inicial), una capacitación continua de un día cada dos semanas, y cuatro capacitaciones a lo largo del año, cada una de una semana. Cada dos semanas, en las sesiones de capacitación continua, se discuten asuntos concernientes a las visitas, se revisan los planes semanales de trabajo para el siguiente período, y se elabora material de juego para las actividades de estimulación. Las visitas a hogares son monitoreadas por un supervisor.

Los *rovers* van de hogar en hogar trabajando con los padres y los niños/as. Cada *rover* es responsable de treinta familias. Los *rovers* proporcionan a los niños/as materiales coloridos y juguetes interesantes, muchos de los cuales son elaborados por los mismos participantes del programa. Entre el paquete de materiales se entregan cojines con cierres y botones para desarrollar la coordinación viso-motora, cajas de huevos con conchas y tapas de botellas para juegos de clasificación, pelotas y aros para desarrollo motor, figuras para el desarrollo del

lenguaje, entre otros. En las sesiones grupales dirigidas a los padres se abordan temas como la estimulación temprana, salud e higiene, aspectos ambientales, promoción de la vacunación, registro de nacimientos, e intervenciones tempranas para retrasos en el desarrollo.

En el 2004/2005 se realizó una evaluación del programa con una muestra de grupo de tratamiento y grupo control de 163 niños/as de doce a treinta meses. La evaluación demostró una reducción en el retraso del desarrollo en infantes y niños/as pequeños de zonas pobres en Jamaica. Como resultado de la intervención los niños/as que recibieron las sesiones de estimulación padre-niño/a cada dos semanas tenían menos probabilidades de tener una disminución en medidas de desarrollo infantil en comparación de los niños/as que no participaron del programa. Posterior a la intervención los niños/as que participaron obtuvieron mejores puntajes de desarrollo y coordinación viso-motora así como un mejor desempeño en las escalas de la prueba Griffiths que el grupo control. Igualmente los padres que participaron demostraron mejores puntajes en una prueba sobre conocimiento de desarrollo del niño/a y de crianza²⁷⁵.

De acuerdo a McDonald (2000) el éxito de la intervención y la calidad del programa RCP se debió a factores como: (i) la integración de los servicios de apoyo al niño/a y a la familia; (ii) la aproximación holística que reconoce el desarrollo integral del niño/a pero también reconoce los múltiples roles de la mujer como madre, trabajadora; (iii) la transferencia de habilidades a los padres; (iv) el trabajo desde distintos niveles sobre nutrición, promoción de la lactancia, planificación de los menús, asistencia en huertas; (v) la flexibilidad en la provisión de servicios en casas alejadas de hogar en hogar y en casas próximas en grupos; (vi) el involucrar a las distintas configuraciones de familias (por ejemplo abuelas); (vii) la sostenibilidad de los materiales de juegos (hechos por los padres de manera simple con material reciclado); (viii) el sistema de referencias a clínicas de salud de niños/as; (ix) la retención del personal, en promedio tres años; (x) el foco en la documentación del proceso y de los materiales; (xi) los sólidos mecanismos de monitoreo y retroalimentación (con sesiones cada dos semanas, supervisión in situ); (xii) la orientación hacia la investigación que lleva a la acción (evaluaciones de desarrollo a los niños/as, estudios de seguimiento del programa).

De acuerdo a Roopnarine (2008), el RCP es un programa exitoso debido a: (i) que está basado en principios teóricos e investigación culturalmente relevantes (ii) toma en consideración las diversas estructuras familiares; (iii) durante la visita el énfasis es las habilidades motoras, cognitivas, y lenguaje; (iv) se focaliza en mejorar la interacción padre-hijo; (v) las actividades son culturalmente apropiadas; (vi) cuenta con un conjunto de materiales de trabajo bien desarrollado; (viii) los para-profesionales son seleccionados de la comunidad; y (ix) toma el capital social e intelectual de la comunidad utilizando la iglesia y escuela para dar información y guía.

Actualmente el programa está siendo replicado en cinco islas del Caribe: Dominica, Grenada, Saint Lucía y Saint Vicente y las Granadinas con apoyo de la fundación Bernard van Leer y la CSI (*Caribbean Child Support Initiative o Iniciativa de Apoyo al Niño del Caribe*). Los objetivos del proyecto regional son: (i) ofrecer estimulación temprana a los niños/as y mejorar los patrones de crianza; (ii) reclutar y capacitar a cuidadores de las comunidades para que apoyen el servicio a padres; y (iii) transferir el conocimiento adquirido y las habilidades en el trabajo con familias a una serie de agencias locales de apoyo. Los *rovers* son paraprofesionales con poco conocimiento en patrones de crianza y desarrollo infantil por lo que es necesaria una retroalimentación evaluación continua. Los *rovers* visitan los hogares de las familias para demostrar y asistir a los padres en actividades que promuevan la estimulación del niño/a y la adecuada educación. Las sesiones grupales dirigidas a padres se realizan cada mes con el objetivo de mejorar el conocimiento sobre estrategias de desarrollo infantil y para en conjunto desarrollar actividades de generación de ingresos.

En Saint Vicente la agencia Vinsave (Childcare Training and Development Agency o Agencia de Desarrollo y Capacitación en Cuidado Infantil) es la responsable de implementar el

²⁷⁵ Como lo señala la página Web de RCP en base al estudio de Roopnarine, 2005.

programa en las zonas de Byera, Sandy Bay y Barrouallie. En Saint Lucía, es el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Desarrollo Infantil Temprano, la que coordina la implementación del programa. Se implementa en cinco zonas: Anse la Raye, Vieux-Fort, Micoud, Gros Islet y Dennery. En Dominica, la ONG Christian's Children Fund (CCF) implementa el programa en las zonas de Castle Bruce, Petite Soufriere, San Saouveur, Good Hope, Carib Territory y Atkinson. Finalmente, en Grenada la agencia que implementa el programa es GRENCASE (Grenada Citizen Advice and Small Business Agency- La Agencia de Grenada de Consejería y Pequeños Negocios) en las comunidades de Mt. Tranquil/Vincennes y Dudmar, Belle Plain y Windsor Forest en la zona de St. David's. Estos programas vienen implementándose desde el 2004 (en Dominica). El último país en introducir el programa ha sido St. Vicente. En total, los cinco países, atienden a aproximadamente 1.200 niños/as.

Cuadro 23. Cobertura del programa Roving Caregivers en los países del Caribe

País	Fecha de inicio	No. de Rovers	No. de Familias	No. de niños/as
Dominica	Julio 2004	145	1.083	1.261
Grenada	2006	151	1.351	1.409
St Lucía	Febrero 2005	132	1.907	2.112
St Vicente	Julio 2005	142	1.748	1.778

Fuente: <http://www.ccsi-info.org/pagesselect.cfm?page=47>

Actualmente en St. Lucía se viene realizando una evaluación de impacto del programa. El programa se inició a raíz de un estudio sobre educación de padres en el que se concluyó que el RCP era el mejor modelo para fortalecer y cambiar los patrones de crianza de los padres en la isla. El programa busca promover la introducción de apropiadas prácticas de crianza para facilitar el sano desarrollo de niño/as desde el nacimiento hasta los tres años. La evaluación de impacto se realiza en quince comunidades, siete de las cuales son comunidades donde se implementa el RCP y las otras ocho son comunidades que conforman el grupo control. El estudio, de carácter cuantitativo y cualitativo, es llevado a cabo por AIID (Instituto de Ámsterdam para el Desarrollo Internacional).

El estudio cuantitativo busca responder a las siguientes preguntas: ¿el programa tiene un efecto en los patrones de crianza de niño/as desde nacimiento a los tres años? ¿los padres han adquirido habilidades para ser mejores educadores y cuidadores de sus hijos? La evaluación tiene un diseño cuasi-experimental, con una línea de base y tres evaluaciones posteriores. La muestra es de 400 a 450 niños/as entre recién nacidos y 24 meses, que serán evaluados a través del tiempo, con intervalos de un año hasta que los niño/as ingresen al preescolar. Se tiene planeado llevar a cabo seguimientos también cuando los niño/as ingresen a la primaria y a la secundaria. Se recogerá tres tipos de información: información sobre habilidades cognitivas, motoras, habla/oído; desarrollo emocional; y medidas antropométricas del niño/a. Cuando el niño/a esté en la primaria, estas evaluaciones sobre desarrollo se completarán con pruebas de números y lenguaje. Se evaluarán conocimientos, habilidades y conductas de los padres así como su ingreso y redes de apoyo. Se tienen altas expectativas sobre los resultados que se obtengan de este estudio debido a la solidez del diseño de la evaluación pero también porque esta será una de las pocas evaluaciones sólidas realizadas a un programa de visita de hogares en un país de la región de Latinoamérica.

Conclusiones

El programa Head Start (HS) es un programa comprensivo de educación y cuidado temprano dirigido al niño/a menor de seis años proveniente de hogares de bajos recursos y a sus padres. Al ser Head Start un programa que busca el desarrollo holístico e integral del niño/a, es

inherente al programa la apreciación por cada niño/a y su familia, incorporando a la familia del niño/a, su entorno y promoviendo la resiliencia del niño/a.

El programa en sus dos modalidades HS para niños/as de tres a seis años y EHS para niños/as menores de tres, trabaja explícitamente los aspectos vinculados a la transición del hogar a los programas EHS, HS y posteriormente a la escuela primaria. Uno de los principios del programa es justamente facilitar transiciones positivas. Para ello se han desarrollado materiales dirigidos a los maestros y personal, a los administradores de los programas HS sobre como apoyar las transiciones de los niños/as. Igualmente se practican y promueven una serie de estrategias que están delineadas en la ley de autorización, como mantener canales continuos de comunicación entre HS y sus contrapartes para coordinar programas; organizar capacitaciones conjuntas a HS y escuelas; establecer políticas de transición y procedimientos que apoyen a los niños/as a transitar a la escuela; ayudar a los padres a comprender la importancia de su participación en el éxito académico de su hijo al mismo tiempo que proporcionarle estrategias para tenerse involucrados; entre otras.

Suecia tiene uno de los sistemas de primera infancia mejor desarrollados y más comprensivos de Europa. En el modelo Sueco de atención en la primera infancia, las transiciones son abordadas desde distintos ángulos. Uno es desde el currículo, en el que el currículo de primaria ha incorporado por conceptos y métodos utilizados en el abordaje de la educación preescolar como el énfasis en el juego, la exploración y creatividad y el uso del modelo de trabajo en equipos de maestras. Igualmente el currículo de preescolar no excluye el aprendizaje en el idioma materno, sino que es facilitado en los centros preescolares. De esta manera se ayuda en las transiciones de niños/as provenientes de poblaciones minoritarias. Finalmente con la creación de la clase preescolar para niños/as de seis años y ubicada en las escuelas primarias, se buscó familiarizar a los niños/as en la cultura escolar pero a la vez influir también en las aproximaciones pedagógicas en la primaria para acortar las diferencias. La ubicación de la clase preescolar en las escuelas primarias permite un trabajo más coordinado y en colaboración entre las docentes de ambos niveles, a la vez que familiarizar a los niños/as con el siguiente nivel.

El programa Sure Start busca mejorar el desarrollo emocional y la salud de los niños/as ingleses y apoyar a los padres en su labor de crianza y en su búsqueda de empleo, todo en una sola instalación, con un solo programa. Un elemento importante que favorece las transiciones es el de brindar servicios integrales no sólo al niño/a sino a la familia.

Los CENDI en Monterrey, México, ofrecen atención integral de calidad a niños/as desde los 45 días de nacidos hasta el ingreso a la escuela. Los niños/as proceden de zonas de pobreza cuyas madres trabajan fuera del hogar. La oferta de servicios se da a través de dos modalidades formal y no formal. La educación formal se brinda en doce centros, cada uno de los cuales cuenta con un equipo integrado por educadoras, psicólogo, médico, enfermera, nutricionista, trabajadora social y profesores responsables de los programas curriculares. Cada niño/a cuenta con una ficha donde se registra la evolución de su desarrollo integral (nutrición, médico, psicológico, pedagógico y social). Los CENDI han establecido pautas para la transición, de los niños/as menores de tres años, de una sección a otra. Con los de tres a seis años se atiende la transición a la escuela y se realiza el seguimiento de los egresados.

La participación de los padres se considera fundamental en los CENDI y por ello se han establecido programas no formales con la finalidad de crear un vínculo entre el hogar y la institución que favorezca una tarea conjunta. Los programas son: la Escuela de Padres, donde se tratan temas referidos a la atención integral del niño/a y también temas específicos; Aprendiendo Juntos, es un programa de orientación a las familias cuyos hijos no asisten a un centro educativo; Rescatando Inteligencias, es un programa que brinda a los niños/as del CENDI y de Aprendiendo Juntos, el apoyo nutricional que requieren; y el programa pre-natal Construyendo un Mejor Mañana, dirigido a mujeres desde los cuatro meses de gestación. Los CENDI han sido premiados

en múltiples oportunidades, nacional e internacionalmente, por la calidad de los servicios que ofrecen.

El programa nacional Wawa Wasi, en Perú, es un programa no formal del Estado que tiene carácter social. Ofrece atención integral a niño/as que viven en condiciones de pobreza y cuyas madres trabajan fuera del hogar. El agente educativo es una madre de familia, capacitada y supervisada por una docente. El programa promueve la co-gestión entre el Estado, la comunidad y el voluntariado comunal y promueve la participación de los padres en la educación de sus hijos a fin de continuar en el hogar los aprendizajes que el niño/a realiza en el programa. Cuenta con un currículo diversificado e instrumento para la evaluación y seguimiento del niño/a y de los programas. El Wawa Wasi puede ser familiar que funciona en la casa de una madre, comunal establecido en un local de la comunidad y el institucional, que es producto de un convenio entre el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social con empresas. Para las áreas rurales se ha establecido el Qatari Wawa a cargo de un equipo multidisciplinario que atiende a la población infantil con mayor riesgo y vulnerabilidad a través de sus padres para desarrollar una cultura de crianza y garantizar un buen inicio.

Los programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles tienen alcance nacional y ofrecen atención integral a los niños/as menores de seis años. Los programas son formales y no formales o no escolarizados. Entre los formales está el Jardín Infantil, que atiende niños/as desde los 84 días hasta su ingreso a la escuela, brindando atención en jornada de cinco u ocho horas, según los requerimientos de la familia. Funciona cinco días a la semana durante once meses al año. El currículo que se aplica guarda coherencia con los recursos, intereses y aspiraciones de la comunidad, en el marco del proyecto educativo que guía el trabajo pedagógico. En su formulación participan los padres de familia junto con el equipo de aula.

Entre los programas alternativos o no formales de la JUNJI se encuentran el Jardín Infantil Familiar, que funciona en media jornada con los niños/as y en jornada alterna con los padres y comunidad para adquirir conocimientos sobre el cuidado y educación de los niños/as. Para el desarrollo de actividades pedagógicas pertinentes y de calidad, el agente educativo cuenta con una guía curricular y una guía metodológica. Otros programas son el Jardín Laboral, dirigido a niños/as cuyas madres trabajan fuera del hogar; el Jardín Estacional, para hijos de madres que tienen trabajo temporal; el Jardín Intercultural, para niños/as que pertenecen a comunidades indígenas a cargo de una educadora que pertenece a su cultura; el programa de Mejoramiento de Atención para la Infancia, para niños/as en situación de vulnerabilidad y riesgo. También se desarrollan programas para la familia que se realizan en el hogar o en dependencias del sistema de salud entre otros, y cuentan con la asesoría de educadoras y a través de los medios.

El programa Roving Caregivers, constituye un buen ejemplo de un programa dirigido a niños/as menores de tres años que incorpora elementos favorables a las transiciones. Entre estos elementos está el ir familiarizando a los padres con el tipo de servicios que se puede brindar en centros de educación y cuidado de una manera gradual, partiendo desde el hogar.

Referencias bibliográficas

- Administration for Children and Families (2006). *Normas de Desempeño del Programa Head Start*. Extraído en julio, 2008, de <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/espanol/Headstart%20PPS>
- Administration for Children and Families. Pagina web del Early Head Start National Resource Center <http://www.ehsrc.org/AboutUs/ehs.htm> (Octubre, 2008).
- DHHS (1998). *Transitions: parents are Key. Training guides for the Head Start Learning Community*. Extraído en agosto, 2008 de http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED424021&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED42402.

- DHHS (1999). *Training Guides for the Head Start Learning Community. Infant and Toddler Transitions*. Accedido el 21 de Agosto del 2008 de http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/03ECE19742960029E2FBF60123D4454F.pdf.
- DHHS (1997). *Planning for Transitions: Training Guides for the Head Start Learning Community*. http://www.headstartinfo.org/pdf/Planning_Transitions/Planning%20for%20Transitions.pdf (21 de Agosto de 2008).
- Early Head Start National Resource Center (2004). *Transitions Strategies: Continuity and Change in the Lives of Infants and Toddlers. Early Head Start Program Strategies*. Accedido en Septiembre, 2008 de http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/85D28064E708026B50FF7E7B3BB04137.pdf
- DHHS (2003). *Easing the Transition from Preschool to Kindergarten: A Guide for Early Childhood Teachers and Administrators*. http://www.headstartinfo.org/recruitment/trans_hs.htm#acknowledgements (Accedido en Septiembre, 2008).
- Gilliam, W. (2008). Head Start's evolving model of collaboration, early education and family support: comments from Guest Editor". *Infants & Young Children, January/March, 2008*, 21(1), pp. 2–3. Extraído en septiembre, 2008, de http://www.nursingcenter.com/library/JournalArticle.asp?Article_ID=763718.
- Improving Head Start for School Readiness Act of 2007 Public Law 110-134. Pagina Web http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Program%20Design%20and%20Management/Head%20Start%20Requirements/Head%20Start%20Act/HS_Act_2007.pdf. (Accedido Agosto, 2008).
- Ramey, S. et al. (2000). *Head Start Children's entry into Public Schools: A Report on the National Head Start Public School Early Childhood Transition Demonstration Study*. http://www.acf.hhs.gov/programs/pre/hs/ch_trans/repors/transition_study/transition_study.pdf (Septiembre, 2008)

Suecia

- Dahlberg, G. (2007, Octubre). *Curriculum issues and Swedish preschool. A pedagogical philosophy based on children's exploration and play*. Presentación realizada en la Casa de Suecia, Washington, D. C.
- Hojeberg, J. (2007, Octubre). *From theories to realities in pre-school*. Presentación realizada en la Casa de Suecia, Washington, D. C.
- Martin Korpi, B. (2007). *The Politics of Pre-School Intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish Pre-school*. Stockholm: Ministry of Education and Research Sweden.
- Toftenius, C. (2007, Octubre). *Early childhood education and care. A universal welfare model*. Presentación realizada en la Casa de Suecia, Washington, D. C.

Sure Start

- Barlow, J. et al. (2007). *Family and Parenting Support in Sure Start Local Programs*. Rockville: National Evaluation summary.
- Department for Children, Schools, and Families (2008). *The Sure Start Journey. A summary of the Evidence*. Accedido 14 de Octubre del 2008 de www.dcsf.gov.uk
- Department for Education and Skills. *Sure Start Children's Centres. Practice Guidance. Every Child Matters. Change for Children*. Accedido el 14 de Octubre de 2008 de www.surestart.gov.uk
- DfES (2008). *National Evaluation Summary. The Impact of Sure Start Local Programmes on Three-Year-Olds and Their Families*. Accedido el 14 de Octubre de 2008, de www.surestart.gov.uk
- Evangelou, M., Sylva, K., Edwards, T. & Smith, A. (2008). *Supporting Parents in Promoting Early Learning. The Evaluation of the Early Learning Partnership Project. Research Report DCSF-RR039*. Department for Children, Schools and Families.

Roving Caregiver

- Brown, J. & Williams, S. (2006, Mayo). *Research approaches and findings on childrearing and socialisation of young children (birth to eight years of age) in the Caribbean*. Preparado para los participantes en la reunión de los investigadores Fort Young Hotel, Dominica.
- Caribbean Child Support Initiative (CSI) Pagina Web <http://www.ccsi-info.org/pagesselect.cfm?page=47> (Octubre, 2008)
- Chitolie-Joseph, E. (2008). The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE). National Report of Saint Lucia. Corporate Planning Unit. Ministry of Education and Culture. http://www.crefal.edu.mx/descargas/confintea_vi/saintlucia.pdf (Diciembre, 2008).
- McDonald, K. (2000, Abril). "Elements of Quality in Early Childhood Home Visiting Programmes. Profiles of here Homevisiting Models in Jamaica". Documento presentado en la Conferencia del Banco Mundial ECD. Extraído el día 2 de Febrero, 2009, de <http://siteresources.worldbank.org/INTECD/Resources/kerida.htm>
- Ministry of Education Grenada. Página Web <http://www.gov.vc/Govt/Government/Executive/Ministries/Education.Youth.Sports/Education/Education.asp?a=1559&z=37>. (Accedido Octubre, 2008).
- Roopnarine, J. & Hossain, Z. (2007, Noviembre). "The Roving Caregiver Program a Family-based early intervention programme for enhancing early child development and parenting". En *Early Childhood Matters* . Number 109. Extraído http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/strengthening_the_young_childs_care_environment/file
- UNICEF Jamaica extractos de la Pagina Web "Roving Caregivers - Providing Early Childhood Care and Stimulation Right at Home". Extraídos el día 2 de Febrero, 2009 de http://www.unicef.org/jamaica/violence_2337.htm & Some of Our Patterns, en http://www.unicef.org/jamaica/SOME_OF_OUR_PARTNERS.pdf

CENDI

Rodríguez Martínez, G. (2005). Ponencia "La evaluación integral en los CENDI de Monterrey, México". Ponencia presentada en el Seminario internacional evaluación de programas de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. BID, Banco Mundial, OEA.

- ¿Qué son los CENDI? www.cendi.org/espanol/acerca.hmt
- <http://www.cendi.org/espanol/servicios.html>
- <http://www.cendi.org/espanol/impacto.html>
- <http://www.cendi.org/espanol/extras.html>
- <http://www.cendi.org/espanol/calidad.html>
- <http://www.cendi.org/forum/images/programa/talleres-web.pdf>

Wawa Wasi and Qatari Wawa

- <http://www.mimdes.gob.pe/wawawasi/>
- <http://www.sedi.oas.org/dec/documentos/simposio/PRESENTACIONES%20-%20PRESENTATIONS%20-%20MAYO%20>
- Wawa Wasi Institucional. Una propuesta de atención a la Infancia temprana <http://www.mimdes.gob.pe/wawawasi/wwinstitucional.htm>
- <http://www.mimdes.gob.pe/dgna/qatariwawa/index.htm>
- <http://www.up.edu.pe/losninios/ver-destacados.php?id=1683&cont=&tipo=ver&var=Las%20Regiones&subvar=educacion>
- <http://peru21.pe/impres/ noticia/fortalecer-programa-wawa-wasiww/2008-07-31/20642>

Junta de Jardines Infantiles (JUNJI)

- http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=section&id=31&Itemid=148
- <http://www.oei.es/linea3/inicial/chilene.htm#9>

- <http://www.junji.cl/>
 - http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_parv/parv_junj.php
 - http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=category§ionid=24&id=68&Itemid=117
 - http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=category§ionid=24&id=69&Itemid=118
- http://www.junji.cl/junjijoomla/index.php?option=com_content&task=category§ionid=24&id=70&Itemid=119

VII. CONCLUSIONES

Definición de las transiciones

Las transiciones en la primera infancia se refieren a los procesos de cambio que viven los niños/as en sus primeros ocho años, vinculados al acceso (o no) a distintos servicios educativos (al centro de educación y cuidado temprano, al preescolar y a la escuela primaria). Las transiciones son procesos en los que es importante lo que sucede en la instancia anterior y en la instancia a la que se accede; e implican ajustes del niño/a y del ambiente. Afectan no sólo al niño/a sino a su entorno y la instancia por la que transita. El hogar, el centro de educación y cuidado, el preescolar y la escuela, constituyen subsistemas por los que el niño/a transita, y éstos a su vez se ven afectados por el paso del niño/a. Existe una responsabilidad compartida entre el niño/a, los pares, la familia, el maestro y la comunidad.

Una transición exitosa se describe como el paso que da el niño/a de una institución educativa o de cuidado a otra, acompañado de sus padres y docentes; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/a y su experiencia pasada. En ese paso, los padres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o de cuidado, en función a políticas que promueven su participación. Una transición exitosa en la primera infancia es más probable que se dé si existe un marco regulatorio y político común que favorezca la continuidad de las experiencias. Un sistema integrado de atención de la primera infancia (menores de siete años) bajo una misma institución facilita, la articulación de los servicios, la creación de estándares comunes de atención de los programas, y perfiles basados en competencias para el personal que trabaja en estos programas.

Sustentos teóricos desde las distintas disciplinas

De acuerdo con la psicología el niño/a requiere, a medida que va creciendo, satisfacer sus necesidades básicas de afecto, alimentación, cuidados y educación, para desarrollar las potencialidades que trae al nacer. No es el mismo niño/a con las mismas capacidades el que transita de un nivel educativo a otro. Es una conceptualización de un niño/a que no es estático, sino que está en permanente crecimiento y desarrollo, por lo que los estímulos y demandas del medio deben ajustarse a ello.

Desde las neurociencias se sabe que tanto el factor genético como las experiencias, el ambiente, afectan el desarrollo del cerebro y del niño/a. Por lo tanto, se hace evidente que las experiencias de cambio de un ambiente de cuidado y educativo a otro, que vive el niño/a, tiene un impacto en él. Es por lo tanto relevante abordar las transiciones en la primera infancia, para darle continuidad y progresión a estas experiencias en distintos ambientes.

Factores que influyen en las transiciones

Al respecto autores como Peralta (2008) identifican tanto factores internos, vinculados al niño/a y su familia, como factores externos, vinculados a la institución por la que transitan. Los factores internos incluyen el estado nutricional, el nivel de desarrollo cognoscitivo y socio-emocional alcanzado al momento de la transición, así como factores relacionados a su entorno familiar, el nivel socio-económico, la valoración que se le da a la educación y cuidado temprano, entre otros. Con respecto a los factores externos, están la calidad de la institución educativa o de cuidado por la que el niño/a transita, y por lo tanto, todos los elementos que hacen que un servicio sea de calidad (la formación del personal, el currículo que se utiliza, el tipo de participación de los padres que se promueve, las condiciones de la infraestructura, los materiales educativos, entre otros). Estos factores están normados por la política de atención y educación de la primera infancia. Por ello el análisis de la política también es relevante.

Cómo se abordan las transiciones en la política de atención al niño/a menor de ocho años

La política de atención al abordar la temática de las transiciones busca ofrecer a los niños/as y padres de familia un sistema integrado de atención con calidad en el que haya, como señala Peralta, (2008) “continuidad”, “progresión” y “diferenciación”. Un elemento que ha sido considerado en los países de la OCDE es el de integrar la responsabilidad de la política de la primera infancia bajo el sector educación. Esta tendencia es vista como un esfuerzo para facilitar la continuidad (y las transiciones positivas) en el proceso educativo. La integración de la política de atención bajo un sólo sector facilita la articulación de las propuestas educativas de los servicios para niño/as menores y mayores de tres años y con la primaria, al manejar una noción común sobre niñez, cuidado y educación, y supervisión de la calidad de los servicios. Los países que cuentan con un sistema integrado son: Nueva Zelanda, Suecia, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Países Bajos y Australia.

En América Latina la atención y educación de los niños/as del primer ciclo (nacimiento a tres años) es promovida por instituciones diferentes al Ministerio de Educación, con otras normas; mientras el segundo ciclo (tres a seis años) y la educación primaria dependen de dicha instancia, por lo que es probable que también se dificulte la continuidad entre el primer y el segundo ciclo. Por otra parte, en el marco de la atención integral se ofrece, a la primera infancia, servicios complementarios de salud y alimentación a cargo de otros sectores; situación que a veces puede ocasionar disparidades en el acceso y en la calidad de los servicios ya que es posible que no sean coordinados con el sector educativo.

En gran parte de los países, las transiciones entre el segundo ciclo y la educación primaria son abordadas a nivel de los planes estratégicos, planes de desarrollo, y en algunos casos, en la legislación del sector educación. Sin embargo, todavía es incipiente su incorporación a la práctica pedagógica; un primer paso que se ha dado en ese sentido, es la articulación de los documentos curriculares y guías metodológicas que, en alguna medida, contribuye a dar continuidad a los aprendizajes en los distintos niveles del sistema educativo. Otro elemento importante, que es común a todos los países de la región, es la participación de los padres de familia. Su involucramiento en la educación contribuirá a la transición satisfactoria del niño/a, del hogar a los diferentes servicios de atención y educación.

La política de los países de la OCDE aborda de manera específica y explícita el tema de las transiciones, resaltando la importancia de acciones dirigidas a facilitarlas. Los planes estratégicos en primera infancia llegan incluso a estar organizados por temas transversales que incluyen las transiciones (como es el caso de Reino Unido, Finlandia y Nueva Zelanda), o a tener secciones específicas sobre ellas. En otros países, si bien la mención sobre transiciones no está presente en los planes o leyes de manera explícita, si hay alusiones a aspectos o elementos relacionados con las transiciones como fomentar la participación de los padres de familia. Ese es el caso de Dinamarca, Irlanda y Francia en su legislación.

Características de un currículo favorable a las transiciones

A partir de la información proveniente de los países de la OCDE se evidencia que un elemento favorable a las transiciones es que el marco curricular permita ser adaptado al contexto local. La adaptación no entendida como una simple diversificación de contenidos, sino como el mismo desarrollo del currículo a nivel de centro o programa, es lo que permite que el currículo se ajuste a las necesidades, intereses, y características específicas de los niños/as. Ese es el caso de Suecia donde el currículo es desarrollado por cada centro o programa con base en principios generales. De otro lado, en América Latina, en el caso del Perú se plantea la diversificación curricular.

En los países de la OCDE, América Latina y el Caribe, un elemento importante es que el marco curricular incluya aspectos referidos no sólo al aprendizaje y la preparación para la

escuela, sino al desarrollo integral del niño/a, considerando y dando un rol central a metodologías centradas en el niño/a y la forma como aprenden, por medio del juego.

Otra característica está en que el currículo incluya contenidos específicos para poblaciones indígenas o migrantes (Suecia, Finlandia), o inclusive que sea desarrollado con participación de estos grupos como se dio en Nueva Zelanda y en la mayoría de países de América Latina que tienen grupos de distintas etnias (Chile, Perú, Ecuador, Bolivia, Paraguay, entre otros).

Una característica adicional es que éste comparta elementos comunes con el currículo de la primaria. Debe existir articulación no sólo en los contenidos de todo el nivel de primera infancia y entre el último nivel de preescolar con el primer grado (como es el caso del currículo del Reino Unido), sino en la metodología, la organización de los ambientes, los materiales educativos, etc. En la parte operativa debe optarse por una organización funcional de los objetivos o competencias o capacidades y actitudes en áreas, o ámbitos, o dimensiones, etc. que permitan la continuidad de los aprendizajes de una sección a otra y de un ciclo a otro, articulando además, el currículo de preescolar con el de primaria.

En relación con los fundamentos que sustentan la propuesta, éstos deben incluir la información actualizada de las diferentes disciplinas a fin de orientar el enfoque pedagógico, la metodología, las estrategias, los criterios de evaluación; especificando lo relativo al primer ciclo y al segundo ciclo, por las peculiaridades de cada grupo de edad.

Sería deseable que se incluyeran perfiles de egreso de los niños/as para cada ciclo, de manera que sirvan de referencia a los docentes, sobre los logros que se espera alcancen los niños/as al finalizar cada ciclo, tal como se viene haciendo en el Reino Unido. Finalmente, el currículo debería propiciar y permitir que los padres de familia participen en el proceso educativo de sus hijos, incluso en la formulación del currículo de la institución.

Limitaciones que enfrentan los países para implementar currículos favorables a las transiciones

Las limitaciones que, a opinión de las autoras, enfrentan los países para implementar currículos favorables a las transiciones residen en: (i) La capacidad y competencia del personal en implementar un currículo que no es prescriptivo, que les demanda más esfuerzo a ellos como docentes o al personal responsable, para traducirlo en actividades que tengan significado y relevancia para los niños/as en cada contexto particular. (ii) La conciliación de la metodología de preescolar que privilegia el juego, con la del nivel de primaria que tiene un enfoque más cognoscitivo. (iii) Las condiciones de pobreza y exclusión que afecta a las familias de las áreas más deprimidas; situación que les impide ofrecer las oportunidades y experiencias necesarias para que los niños/as desarrollen las capacidades básicas, que les permita enfrentar con éxito los desafíos de la escolaridad. (iv) La falta de coordinación intersectorial, entre los sectores que brindan servicios de salud y nutrición, que generalmente ocasiona que éstos no lleguen a las zonas más lejanas, donde las tasas de desnutrición y morbilidad infantil son más altas. (v) La carencia de maestros bilingües en todas las zonas donde se hablan lenguas diferentes de la oficial, que impide la comprensión de los niños/as y contribuye a incrementar la repitencia y la deserción. (vi) Los cambios frecuentes en los documentos curriculares, la poca capacitación de los docentes para el manejo de los mismos, la falta de una infraestructura y equipamiento adecuado.

Elementos que deben encontrarse en la formación docente para facilitar las transiciones

La formación del personal docente que trabaja con la primera infancia debe tener un perfil de egreso que considere todas las funciones que deberá desempeñar el docente no sólo con los niños/as, sino también con los padres de familia y la comunidad, en los diferentes contextos geográficos, socioeconómicos y culturales del país. Se considera necesario contar con un currículo por competencias, acompañado de un diseño de evaluación que permita validar la

propuesta curricular. De esta manera cada cierto tiempo (tres ó cuatro años) se podrán ir introduciendo, las modificaciones necesarias a partir de los resultados y de los avances de la ciencia y la tecnología.

Sería importante que la formación docente para la primera infancia abarcara la etapa del nacimiento a los ocho años, lo cual permitiría que los docentes puedan acompañar al niño/a en el tránsito a la escuela primaria, a los primeros dos grados, como es el caso de Francia, Dinamarca, Noruega, y Suecia de la OCDE, en Colombia en América Latina, y Guyana en el Caribe.

En los países de Latinoamérica donde se hablan varios idiomas o dialectos es necesario que el docente domine la lengua materna de los niños/as.

Por otra parte, la formación inicial requiere ir acompañada de la formación continua a través de diplomados, cursos de capacitación, especializaciones, maestrías y doctorados que contribuirán al perfeccionamiento permanente del personal docente. La formación continua debe ser programada por las instituciones responsables teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones realizadas en las acciones de monitoreo y supervisión para: orientar el manejo de nuevos documentos curriculares o guías metodológicas; analizar investigaciones recientes sobre crecimiento y desarrollo infantil; dominar la aplicación de estrategias de aprendizaje y la planificación curricular; y otros contenidos solicitados por los docentes. Los cursos pueden ser presenciales o a distancia, con una duración de no menos de un mes por cada capacitación, con un enfoque teórico práctico. También se pueden organizar grupos de aprendizaje donde se reúnen docentes para intercambiar experiencias, analizar documentos, planificar acciones y realizar pasantías, entre otros.

En el caso del personal que trabaja en los programas no formales o no escolarizados la capacitación permanente es necesaria para garantizar la calidad del servicio. Igualmente, sería necesario elaborar perfiles por competencias para el personal no docente que trabaja en los programas dirigidos a niños/as menores de tres años. Esto contribuirá al desarrollo de sistema de desarrollo profesional para el personal docente y no docente en primera infancia. En América Latina, México, a través del CONAFE, viene implementando un sistema de desarrollo del personal no docente.

Políticas que favorecen la participación de los padres de familia en la educación y cuidado de sus hijos

Las políticas de primera infancia de los países de la OCDE y de América Latina y el Caribe favorecen de manera explícita la participación de los padres en el proceso de aprendizaje y desarrollo de sus hijos. El nivel de participación que promueven depende de cada país, desde una participación integral, en la que los padres de familia gestionan el centro de educación y cuidado y contribuyen al desarrollo del contenido curricular, hasta una participación de carácter informativo, en la que proporcionan (y reciben) información a los docentes sobre sus hijos. Como se ha visto, la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos es un factor clave en el acompañamiento de sus hijos en la transición de un nivel a otro. En el caso específico de las zonas rurales de América Latina, los padres de familia participan en la construcción y mantenimiento de locales de los programas no formales y la confección de material didáctico y mobiliario y además ejercen la vigilancia social en el funcionamiento de los servicios de alimentación y educación.

En los países de la OCDE y América Latina se ha elaborado material para informar y hacer partícipes a los padres de familia sobre el proceso educativo de sus hijos e instruirlos en determinados contenidos. En la mayoría de países de la OCDE y América Latina se producen revistas, programas radiales, televisivos y videos, dirigidos a los padres de familia con hijos menores de seis años, con mayor énfasis en la etapa del nacimiento a los cuatro años. Y en

América Latina, los ministerios de educación y salud han elaborado documentos de orientación para el cuidado, educación y prevención dirigidos a los padres de familia.

Elementos que favorecen las transiciones en las experiencias reseñadas

En las experiencias de la OCDE reseñadas, se encuentran una serie de elementos favorables a las transiciones, listadas a continuación: (i) un currículo coordinado y articulado en el que hay continuidad tanto en el contenido como en la metodología, que ubica al niño/a al centro del proceso de aprendizaje; (ii) políticas de participación de los padres de familia en las que se les invita a participar de las actividades de los programas, y en las se les brinda información; (iii) programas dirigidos a niños/as menores y mayores de tres años que tienen continuidad; (iv) uso de estrategias que promueven la articulación con la primaria, tal como la de incorporar la clase preescolar en los centros educativos de primaria, como mecanismo para familiarizar a los niño/as; (v) la formación continua del docente, en equipos, con personal de los distintos niveles (preescolar y primaria); y (vi) servicios integrales para el niño/a y los padres, brindados en una sola instalación.

En los programas de América Latina recién se está implementando el enfoque de transiciones en el sistema educativo; sin embargo, en las experiencias seleccionadas se ha encontrado que en los CENDI de México se han incorporado criterios para: la transición de una sección a otra de los niños/as desde el nacimiento a los tres años, la preparación de los de seis años para la transición al primer grado, y el seguimiento de los egresados de la institución para conocer su desempeño en educación primaria. Además, se considera la participación de los padres en el proceso educativo y la permanente capacitación del personal.

El Wawa Wasi y el Qatari Wawa en Perú, los CENDI en México, y los programas de la Junta de Jardines infantiles en Chile, tienen en común la participación de los padres en la educación de sus hijos desde edades tempranas; esta estrategia junto con la atención integral y la evaluación permanente del crecimiento y desarrollo infantil, garantizan un buen inicio para su escolaridad posterior. Estos programas cuentan además con un equipo multidisciplinario que promueve la atención integral mediante las acciones de monitoreo y supervisión.

Tendencias de las políticas de los países de la OCDE sobre las transiciones

En los países de la OCDE, de acuerdo a la información revisada, la tendencia es abordar las transiciones no sólo desde la legislación y normatividad, sino desde las políticas de formación docente, en el marco curricular y en las políticas de participación de los padres de familia. Finlandia, Nueva Zelanda, España, y el Reino Unido norman sobre las transiciones en sus documentos de política de primera infancia, señalando que se debe buscar y dar continuidad al proceso educativo a lo largo de la primera infancia y el inicio de la primaria. En el resto de países si bien los documentos normativos no hacen mención explícita a las transiciones, sí resaltan elementos que son favorecedores de las mismas.

En relación a los marcos curriculares, países como Suecia, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda y el Reino Unido, cuentan con un marco curricular para toda la primera infancia, con estándares diferenciados para niños/as menores y mayores de tres años, pero dándole continuidad. De otro lado, países como Francia, Países Bajos y el Reino Unido, han elaborado marcos curriculares articulados para el nivel preescolar y la primaria. En Finlandia, Suecia y Dinamarca la clase preescolar ubicada en la escuela primaria es una estrategia que busca acortar la distancia entre el nivel preescolar y la primaria. En el caso de Noruega y Suecia, el marco curricular de la primaria incorpora concepciones metodológicas del nivel preescolar. En Italia se promueve el uso de portafolios en el nivel preescolar que acompaña al niño/a en su paso por la escuela primaria.

Con respecto a la formación docente, la tendencia es hacia estructurar bajo una misma formación la formación del docente del nivel preescolar y los dos primeros grados de la primaria,

como es en Francia, Países Bajos, Australia, Dinamarca y Noruega. Finalmente, con respecto a la participación de los padres de familia, todos los países estudiados tienen políticas que favorecen la participación de los padres en el proceso educativo, la cual es vista como un elemento favorecedor y facilitador de las transiciones y el grado que se promueve depende del país. En Noruega y Finlandia, los padres de familia participan inclusive en el diseño del contenido curricular del centro.

Tendencias de las políticas en América Latina y el Caribe sobre las transiciones

A nivel de legislación (planes de desarrollo, leyes generales de educación), en América Latina, todos los países norman las transiciones, especialmente la del preescolar a la primaria. En Brasil y Uruguay, la legislación aborda la transición del centro de cuidado (niño/as menores de tres) al preescolar (mayores de tres). Como acciones concretas se destacan las de Argentina y Chile, países en los que se han elaborado guías metodológicas complementarias que mantienen la continuidad. En el caso de Bolivia, se señala la necesidad de continuar los aprendizajes del hogar con los de la escuela. En Colombia, la formación de los docentes abarca el período de atención de los niños desde el nacimiento hasta los ocho años.

En los países del Caribe la tendencia es que cada vez más se aborden las transiciones en los documentos de política, estrategias de formación docente, y principalmente en las políticas de participación de los padres de familia. De acuerdo con el Plan Regional por la Niñez del Caribe, se plantea como una meta de trabajo de los países, desarrollar un sistema integral de atención con parámetros comunes, participación de los padres de familia, certificación, desarrollo de estándares, y elementos claramente favorables a las transiciones.

Reflexiones

Es claro que un marco político común para la primera infancia es un elemento que favorece el trabajo en transiciones, y que un sistema de atención en primera infancia integrado facilita la coordinación y da continuidad a los servicios. Para el efecto, es necesario unificar la atención de cuidado y educación de los niño/as menores y mayores de tres años bajo un mismo sector. Bajo qué sistema hacerlo dependerá de cada país. Se deberán evaluar elementos como qué sector es más sólido, cual cuenta con más recursos, y cuál podría realizar las acciones de coordinación, entre otros. Si se opta por el sector de bienestar social, es importante tener presente el componente educativo de la atención como lo hacen Dinamarca y Finlandia.

Con respecto al currículo, no existe un modelo único, pero es importante tomar en cuenta los elementos que favorecen las transiciones. El enfoque curricular que se le dé dependerá de los valores y objetivos establecidos por los Estados para la educación preescolar y el proyecto de país que se plantea. Sin embargo, es importante que no sólo se dé importancia a la preparación para la escuela, es decir, el enfoque cognoscitivo, porque éste puede hacer perder de vista elementos importantes del enfoque social pedagógico que busca el desarrollo integral del niño/a.

Igualmente, en países como los latinoamericanos, es importante tener en cuenta que en muchos casos, los niños/as provienen de condiciones socioeconómicas desfavorecidas donde han recibido poca estimulación, y que necesitarán una preparación mayor para alcanzar las metas que se espera que ellos alcancen para desempeñarse satisfactoriamente en la escuela primaria. Finalmente, es mejor desarrollar un marco curricular que sea producto de una investigación sólida, consultado con los docentes y especialistas y que sea aceptado por todos; que realizar modificaciones y reformas constantes en las propuestas nacionales para actualizarlos sin llevar a cabo las investigaciones y consultas necesarias. En los países de la OCDE los currículos tienen en algunos casos alrededor de diez años de vigencia.

Los estudios de casos seleccionados ilustran los distintos elementos centrales para las transiciones. Se sugiere que se realicen “study tours” para poder comprender con mayor detalle cómo funcionan estos programas y aprender de las estrategias que implementan para favorecer las transiciones. Un elemento común a los estudios de caso de los programas de la OCDE, es que éstos han sido y continúan siendo evaluados. De las evaluaciones de impacto realizadas se ha aprendido mucho en torno a su funcionamiento, y ha repercutido en mejoras para los programas. En América Latina si bien los programas han sido premiados por la calidad de los servicios (CENDI y Wawa Wasi), todavía no se cuenta con investigaciones que evalúen los resultados de las transiciones desde el hogar al centro de cuidado o al preescolar y de este a la escuela.

Se sugiere que se realicen estudios de caso a nivel de país, para comprender qué aspectos de las instituciones educativas contribuyen o dificultan las transiciones que viven los niño/as, tales como los que viene realizando la organización Save the Children, con los Niños del Milenio en Perú, en el que se hace un seguimiento a un grupo de niños/as, de las transiciones de la primaria a la secundaria. Es necesario no sólo realizar el estudio de la política, sino además realizar investigaciones de campo, en las que se recoja datos sobre los niños/as, sus padres y las instituciones a las que acceden, y que luego se realice el cruce con la información proveniente de evaluaciones nacionales o censales sobre rendimiento y aprendizaje.

Se espera con este trabajo haber planteado algunos temas generales sobre lo que vienen haciendo tanto los países de la OCDE como los de la región Latinoamericana y del Caribe con respecto a las transiciones, para enriquecer el debate nacional y regional. Si bien el tema de las transiciones en el proyecto “*Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño/a hacia la socialización y la escuela*” constituye un aporte importante al debate sobre la educación de la primera infancia y la formulación de políticas, aún se requiere ahondar más en el tema, ya sea profundizando en uno de los varios aspectos abordados, o en los programas de algunos países que se considere que son líderes en esta área. Se requiere hacer una mayor difusión sobre la importancia de las transiciones para ir generando mayor debate y lograr una mejor y mayor comprensión del proceso de transición que se inicia desde el nacimiento. También es necesario que los países continúen en la búsqueda de mejores y más pertinentes prácticas para promover las transiciones exitosas para todos los niños/as, para aprender de ellas.

ANEXO I.

Bibliografía anotada

Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward

Autor: Carolina Arnold, Kathy Bartlett, Saima Gowani y Rehana Merali

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer – Aga Khan Foundation

Año: 2007

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Van Leer. Working paper 41.

Fuente de información: http://www.bernardvanleer.org/news/2007/is_everybody_ready_-_working_paper_on_transitions

Este documento fue elaborado tomando como base un documento preparado por los autores para el informe de seguimiento de Educación para Todos, 2007. Responde a la problemática de altas tasas de repitencia, deserción y bajos niveles de aprendizaje de la educación primaria; y busca resaltar la importancia de los programas de DIT para preparar a los niño/as para un mejor aprendizaje y aprestamiento. Está organizado en dos capítulos. El primero resume la evidencia internacional sobre los beneficios de los programas de desarrollo infantil temprano en el aprendizaje del niño/a y el éxito en la escuela. Examina en particular, cómo aquellos programas que han sido bien diseñados, efectivamente reducen la pobreza y la exclusión. El segundo capítulo trata sobre la preparación de las escuelas y los padres para estar listas para recibir a los niño/as y cómo ayudar en la transición de la escuela, del hogar, o del programa de DIT. El término transición que se maneja es el período o tiempo antes, durante y después que un niño/a ingresa a la escuela primaria, ya que viene del hogar o desde un programa de desarrollo infantil temprano.

El término “readiness”, señalan los autores, está estrechamente vinculado con el de transición. Para una transición exitosa, los niño/as deben estar listos y las escuelas también. Lo mismo sucede con los padres quienes deben estar igualmente listos y preparados para ayudar en la transición. De acuerdo a los autores, varios factores están relacionados con cuán preparados y listos están los niño/as para la transición: la situación económica, el estado nutricional, el lenguaje, una relación segura y de cuidado con un adulto, oportunidades de aprendizaje y estimulación en el hogar. Señalan que los programas de DIT para padres están experimentando un cambio en su aproximación, no sólo buscan cambiar las prácticas y conductas de crianza, sino a la vez empoderarlos para que sean partícipes activos de la educación de sus hijos a través de un mayor involucramiento en las actividades de la comunidad o programa y hacer valer sus derechos de recibir educación de calidad. En el segundo capítulo, los autores identifican a los “child-friendly schools” como una de las mejores expresiones de escuelas listas para recibir a los niño/as. Necesariamente escuelas listas para recibir a los niños/as en la primaria son escuelas que ofrecen una educación de calidad (calidad y propósito, relevancia, inclusión e igualdad, y participación son elementos de una educación de calidad).

Entre los factores identificados por los autores, que afectan cuán preparada está una escuela para recibir a los niño/as están, la confianza en las escuelas locales y sus maestros, el idioma de instrucción, el tamaño del grupo y las proporciones maestro-niños/as, la calidad de los maestros, y las reformas que ignoran la información recogida sobre los niños/as en los primeros grados. Las autores señalan que para mejorar los procesos de transición, los recursos disponibles deben dirigirse a: medir el éxito en los primeros grados de la primaria (El equivalente a la medición de sobrevivencia infantil en el sector salud), establecer un marco para establecer políticas que favorezcan una transición adecuada del DIT a la escuela primaria (implementación del currículo centrado en el niño/a en la primaria).

El documento hace referencia a una serie de programas que están implementando estrategias para favorecer la transición y concluye sugiriendo que se debe: (i) hacer más y mejor DIT; (ii) vincular de mejor manera los programas de DIT y la escuela primaria; (iii) prestar más atención a los primeros grados de la primaria en las reformas educativas; (iv) involucrar a los padres en la educación de los niño/as en todas las etapas; y (v) mejorar y dar mayor información.

Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.

Autor: Hilary Fabian y Aline-Wendy Dunlop

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Año: Mayo 2007

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Bernard van Leer. Working paper 42

Fuente de información:

http://www.bernardvanleer.org/publications/Browse_by_series/publications_results?getSerie=Working%20Papers

El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero se centra en la investigación sobre transiciones desde la educacional. El segundo capítulo aborda los roles de los actores principales en el proceso de transición—los niño/as, los educadores, los padres. El capítulo tres brinda algunos ejemplos de experiencias exitosas, y el cuarto capítulo identifica experiencias exitosas en transiciones y lecciones aprendidas.

La transición es vista como un concepto ecológico (Bronfenbrenner, 1979) que compromete una serie de estructuras anidadas (microsistema), vinculada a una red (mesosistema), e influenciada por la sociedad (macrosistema). El hogar, la guardería o centro y la escuela constituyen distintos subsistemas a través de los cuales el niño/a transita en los primeros años de vida. La manera como estas transiciones son experimentadas tiene un impacto a largo plazo en el niño/a, ya que en la medida que una transición vivida como exitosa va a influir en las subsiguientes experiencias.

Entre las lecciones aprendidas están (i) actividades que apoyan el aprendizaje a través de las transiciones, por ejemplo actividades transicionales que involucran a los padres, escuela, preescolar, comunidad como: visitas, desarrollo de pensamiento para anticipar cambios en el modelo de aprendizaje, uso de actividades de aprendizaje basadas en el juego en un ambiente y que se completan en el siguiente, y el uso de cuentos que ayudan a tomar conciencia sobre el siguiente ambiente de aprendizaje. (ii) Apoyo socio-emocional durante la transición. (iii) Comunicación entre la escuela y los padres para familiarizar a los padres con el sistema escolar.

Dentro de las recomendaciones a tener en la formulación de políticas, los autores señalan que la integración de servicios así como continuidad en el currículo, es primordial. Proponen una serie de recomendaciones como que las escuelas: nombren a un equipo o persona responsable de monitorear el proceso de transición, permitan visitas antes del inicio de clases, tengan un sistema de comunicación e interacción de calidad entre la escuela y los padres, sean sensibles a las necesidades particulares de cada niño/a, tengan flexibilidad en el proceso de admisión, permitan que los niño/as empiecen la escuela con un amigo, desarrollen la resiliencia en los niño/as, tengan continuidad en el currículo, evalúen el proceso de transición y adaptación en la escuela y finalmente, den capacitación especial a las maestras.

Preparing children for schools and schools for children

Autor: Robert Myers y Cassie Landers

Institución responsable: Consultative Group on Early Childhood Care and Development

Año: 1989, Issue 8 Coordinators' Notebook

País: Estados Unidos

Editorial: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Coordinators Book

Fuente de información: <http://www.ecdgroup.com/download/ac1pcssi.pdf>

Este documento está basado en el manuscrito del capítulo ocho de *Los doce que sobreviven*. Es uno de los primeros artículos que abordan el tema de transiciones sin denominarlo específicamente así. Presenta un marco conceptual en el que se plantea la interacción entre estar listo para la escuela y que las escuelas estén listas para los niños/as; revisa la evidencia del efecto de los programas en DIT en la escuela primaria y presenta evidencia de programas en países en vías de desarrollo. El término “estar listo” (o readiness) es definido como el conjunto de características individuales del niño/a y de la escuela así como características de la familia y comunidad, valores, expectativas, estructuras y organizaciones. El estar listo para la escuela se define en función a las capacidades físicas del niño/a, nivel de actividad, habilidades cognitivas, estilo de aprendizaje, conocimientos, competencias sociales y psicológicas. Estas características son el reflejo del estado nutricional, de salud y emocional del niño/a.

Por otro lado, el estar listo para recibir a los niños/as, está determinado por un conjunto de factores, incluyendo la accesibilidad, calidad, reconocimiento y adaptación a las necesidades locales. Luego de una revisión de la evidencia sobre los efectos de los programas de DIT, los autores concluyen que *“los costos sociales y personales de no proveer transición del hogar a la escuela son de tal magnitud que mejorar esta transición debe ser un objetivo central de la política pública en los países donde existen altas tasas de repitencia y deserción”*.

Para mejorar la transición del niño/a a la escuela y la efectividad de la escuela primaria, los autores consideran que debe darse una integración programática de los programas de DIT y la escuela primaria, en donde no sean los niños/as los que solamente tengan que adaptarse al modelo escolar sino la escuela a las necesidades del niño/a. Para ello los programas DIT deben integrarse con los de la escuela primaria. Sugieren una alternativa organizacional dentro de los ministerios de educación, donde estén bajo una misma autoridad o división los programas para niño/as desde el nacimiento a los ocho años. Así mismo, desde la evaluación, deben considerarse los estudios longitudinales que sigan al niño/a desde el DIT a las escuelas.

Transition to kindergarten

Institución responsable: National Center for Early Development and Learning

Año: 2002, Vol. 2, No 2, Early Childhood Research and Policy Briefs

País: Estados Unidos

Editorial: National Center for Early Development and Learning

Fuente de información: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/TranBrief.pdf>

Esta nota breve aborda el tema de transición del centro de DIT al kindergarten o inicial en los Estados Unidos, considerada importante porque (i) el kindergarten o inicial es importante para el desarrollo de competencias del niño/a que lo ayudarán en la escuela; (ii) el ambiente donde se desarrollan los programas de DIT para los niños/as menores es diferente al del kindergarten, que generalmente emplea un currículo más tradicional, porque brinda apoyo a los padres y familia; (iii) cada vez más los programas de DIT reciben fondos del gobierno y hay que saber cómo implementarlos.

Un problema en la transición del DIT al kindergarten o inicial es el foco de atención que ha recibido el desarrollo de habilidades del niño/a sin prestar importancia a otros aspectos de su entorno. No es sólo el niño/a el que transita al kindergarten sino la familia. Entre las políticas que recomiendan están: fortalecer los lazos entre el kindergarten y el DIT; formar equipos de planificación de la transición que involucren a los padres, escuela y kindergarten y la familia;

fortalecer los lazos entre la escuela y la familia; y mejorar la calidad de los programas de inicial o kindergarten.

**Primera infancia y educación primaria – transiciones en la vida de los niños/as pequeños
(Early childhood and primary education – transitions in the lives of young children)**

Autor: Martin Woodhead y Peter Moss

Institución responsable: Open Society Institute

Año: 2007

País: Reino Unido

Editorial: The Open Society Institute, Early Childhood in Focus N2

Fuente de información:

http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/early_childhood_and_primary_education_transitions_in_the_lives_of_young_children/file

El documento, presenta una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados a la transición a la escuela primaria. Repasa puntos de vista, investigaciones recientes y señala aspectos relevantes para la política pública. Presenta un balance de información que proviene tanto de países de la OECD como de países en vía de desarrollo. Está organizado en cuatro capítulos: (i) la primera infancia y la educación primaria; (ii) transiciones exitosas, una cuestión de “estar listos”; (iii) primera infancia y educación primaria, desafíos globales; y (iv) hacia alianzas fuertes y equilibradas.

En el primer capítulo presenta la situación actual de la primera infancia y la educación primaria. En el segundo revisa las definiciones de estar listo, tanto respecto a los niños/as, como a las escuelas, las comunidades y las familias. Plantea la evaluación de la preparación y el estar “listos” de las escuelas para recibir a los niño/as en relación a: localización y acceso; condiciones del aula; disponibilidad del maestro, su confianza, compromiso y el método de enseñanza; el desencuentro entre el lenguaje y la cultura del colegio y el hogar. Señala que si la escuela no está lista, se puede perder lo avanzando en el programa de DIT.

En el tercer capítulo los autores discuten algunos de los nuevos desafíos, las nuevas y cambiantes transiciones y la redefinición del rol de la escuela y los programas de DIT. Los programas de DIT surgieron para ayudar a facilitar la transición a la escuela y la expansión de los programas de DIT han cambiado la naturaleza de la transición del hogar a la escuela al haber solucionado ese problema; sin embargo no sin dificultades ya que la atmósfera del DIT y la escuela son distintas y se debe redefinir esa relación.

En el último capítulo los autores revisan el contexto de las políticas públicas y su discontinuidad. Proponen trabajar en políticas de primera infancia y educación primaria, que estén integradas y dentro de un continuo, sobre todo en relación a aspectos de continuidad en el currículo, continuidad en la pedagogía, continuidad lingüística, continuidad profesional, continuidad del hogar la escuela.

Issue area framework summary. Successful transitions:

The continuum from home to school

Autor: Fundación Bernard van Leer

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Año: n. a.

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: <http://www.bernardvanleer.org/files/frameworks/transitions.pdf>

La Fundación van Leer ha desarrollado un marco referencial para el desarrollo de su programa en sobre transiciones exitosas. En este breve documento, la Fundación explicita su posición frente a las mismas, la definición que maneja y cómo será trabajado el tema dentro de su programa. La importancia de las transiciones es evidente en la primera infancia, etapa en la que los niños/as pasan por una sucesión de transiciones a distintos ambientes. Más aun, cada niño/a, desde su propio desarrollo empieza estas transiciones desde un punto distinto que debe ser respetado.

La Fundación van Leer trabaja las transiciones desde dos ángulos. El primero desde una perspectiva estructural y sistemática, en la que trabaja los factores que pueden actuar para excluir al niño/a. Segundo, desde las propias fortalezas y debilidades que los niños/as traen a estas nuevas situaciones. El tema de transiciones es trabajado desde áreas como: acceso a los programas de desarrollo infantil temprano, lenguaje y derechos. El mensaje central que la fundación defiende es que los colegios deben poner atención y recursos a los primeros años de primaria y que trabajando en este tema se pueden alcanzar resultados positivos en un mediano plazo.

School readiness assessment of young children: international practices & perspectives

Autor: Rebello, Pía & Dafna Kohen

Institución responsable: UNICEF

Año: 2006

País: Estados Unidos

Editorial: documento de trabajo

Fuente de información: n. a.

Este documento de trabajo elaborado para UNICEF New York hace una revisión de los instrumentos para medir la preparación de los niños/as para la escuela. Inicia con un marco referencial conceptual sobre estar listo para la escuela (“school readiness”). Este concepto según los autores encierra tres sub-categorías: (i) cuán listos están los niños/as para la escuela (children’s readiness for school); (ii) cuán listas están las escuelas para recibir a los niños/as (“school readiness for children”); y (iii) cuán listas están las familias (“family readiness”).

De acuerdo a los autores hay tres razones por las cuales se debe poner atención a este tema, porque: “school readiness” predice el desempeño de los niños/as en la escuela; la gran mayoría de niños/as pueden estar listos para la escuela si reciben la adecuada estimulación y oportunidad de aprendizaje desde antes, y porque las inequidades en desempeño y logro en la escuela son muy grandes entre los niños/as de bajos y muchos recursos, y esta brecha puede ser reducida si se trabaja desde la primera infancia antes de ingresar a la escuela.

Las autores hacen una distinción entre el término “school readiness” y “developmental readiness” que en la literatura son usados indistintamente. Developmental readiness está relacionado a varios aspectos no sólo el verbal e intelectual sino también el social, nutricional y de salud, y predice la preparación para el futuro y la vida y no sólo para la escuela. El término school readiness se refiere al conjunto de conductas y habilidades que el niño/a necesita para aprovechar lo que le proporciona la escuela en el ambiente estructurado. Hace referencia a una combinación de conductas aprendidas (como leer, hacer cálculos) y desarrollo madurativo (coordinación motora gruesa y fina). El énfasis es en lo que niño/a hace y cómo se comporta.

**Transitions in the early years—debating continuity and progression
for children in early education**

Autor: Hilary Fabian, Aline-Wendy Dunlop

Editorial: Routledge Falmer Education

Fuente de información:

<http://www.amazon.co.uk/Transitions-Early-Years-Continuity-Progression/dp/0415276403>

El libro editado por Fabian & Dunlop se compone de once capítulos. El primero presenta un panorama del contexto internacional sobre temas de transición (capítulo que fue el único revisado). El segundo discute lo relacionado a la transición del hogar al centro de cuidado o cuna, los retos para los padres, maestras y niños/as. El tercero se centra en la adaptación social y su importancia en las transiciones tempranas para el futuro éxito. El cuarto revisa las condiciones bajo las cuales los niño/as aprenden, los puntos de vista de los padres, niños/as y educadores, los cuales difieren al respecto. El quinto se centra en la visión de los padres sobre la transición a la escuela. El sexto trabaja el tema de comunicación y continuidad en la transición del kindergarten a la escuela en Dinamarca. El séptimo recoge las voces de los niño/as en este proceso. El octavo la perspectiva de las maestras. El noveno los elementos para la planificación de los programas de transición. El décimo el empoderamiento de los niño/as para las transiciones. Finalmente el undécimo capítulo responde a la pregunta ¿puede haber educación sin transición, y transición sin escuela?

**“Transiciones del niño/a del hogar a la escuela en la primera infancia.
Desafíos para las políticas públicas.”**

En I Seminario hacia una primera infancia exitosa: aportes, desde el Estado, la familia y la comunidad. Lima 2008.

Autor: Ofelia Reveco

País: Perú

Institución responsable: Escuela para el Desarrollo

Fuente de información: No disponible

Las transiciones deben ser vistas desde la perspectiva de la persona que las vive: el niño/a, los padres, los maestros e implican acceder a espacios de convivencia distintos al propio. Es importante por lo tanto, que cuando se lleva a cabo una transición a otro espacio (o cultura) se haga sin descalificar la propia experiencia y cultura.

La autora propone que para hacer de las transiciones experiencias positivas se debe: (i) reconocer las emociones que están a la base del ser maestros; (ii) reconocer las emociones de los niños/as; (iii) tener currículos abiertos, flexibles que permitan incorporar la cultura familias; (iv) integrar las familias y comunidades al preescolar y escuela; (v) formar maestros como profesionales; y (vi) tener oferta de calidad. Igualmente señala que una escuela preparada para los niños/as cuenta con: (i) espacios físicos, mobiliario y material acorde con la cantidad de niños/as; (ii) material adecuado; (iii) proporción maestro niño/a suficiente para un trabajo individualizado; (iv) maestros calificados; y (v) una enseñanza que considere la cultura y lengua materna. Finalmente también establece que la transición se inicia en el hogar. Un niño/a seguro va a ser un niño/a al que le resulte más fácil la transición. La seguridad se logra en el hogar; por ello el trabajo con las familias, para que preparen a sus hijos para las diversas transiciones.

**Niños/as pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar
(Starting strong II early childhood education and care)**

Autor: OCDE

Año: 2006

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf>

En el estudio sobre la política en primera infancia se incluyeron ocho países. El estudio se centró en: razones por las cuales los países invierten en educación y atención preescolar; existencia o no de un enfoque sistemático e integrado de la política preescolar; colaboración fuerte y equitativa con el sistema educativo; criterios universales de acceso, con especial énfasis en niños/as que requieren atención especial; principales inversiones públicas en servicios e infraestructura; modelos participativo para mejorar y asegurar la calidad; formación y condiciones de trabajo idóneas para el personal de educación y atención preescolar; recolección y sistematización de datos y seguimiento; y investigación y evaluación en el marco de un programa estable y a largo plazo. Al adoptar un enfoque más unificado de política preescolar y primaria, para prestar atención a las dificultades que encuentran los niños/as al entrar en primaria, los países han adoptado dos enfoques de política: de preparación para la escuela en los países angloparlantes ó de preparación para la vida en los países nórdicos y de Europa central.

En las conclusiones se proponen diez opciones de políticas: (i) atención al contexto social de la primera infancia; (ii) bienestar, desarrollo temprano y enseñanza como núcleo de la educación y atención preescolar, respetando los medios y estrategias naturales de aprendizaje del niño/a; (iii) creación de estructuras de gobierno que garanticen un sistema responsable y aseguren su calidad; (iv) desarrollo de guías y estándares curriculares para los servicios de educación y atención preescolar, en colaboración con los grupos de interés; (v) cálculo de la financiación pública basado en el logro de los objetivos pedagógicos de calidad; (vi) reducción de la pobreza y la exclusión infantil mediante políticas fiscales, sociales y laborales y aumento de los recursos en los programas universales para la infancia; (vii) fomento de la implicación familiar y comunitaria en los servicios de atención preescolar; (viii) mejora de las condiciones laborales y de la formación profesional de los educadores y cuidadores infantiles; (ix) garantía de autonomía, financiación y respaldo a los servicios de la primera infancia; e (x) interés por un sistema de educación y atención preescolar que apoye un aprendizaje amplio, participación y democracia.

Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care.

Five curriculum outlines

Autor: OCDE 2004, Dirección de Educación

Año: 2004

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf>

Este documento estudia cinco marcos curriculares: el Experiencia, el High Scope, el Reggio Emilia, Te Whariki, y el currículo Sueco. El currículo Experiencial es un modelo educativo que se trabaja con éxito en los Países Bajos y Flandes. Se basa en hacer una descripción, momento a momento, de lo que significa para un niño/a pequeño vivir y ser parte de un ambiente educativo. Establece que el aprendizaje efectivo se da mediante bienestar e involucramiento. El currículo High Scope se basa en el aprendizaje activo de experiencias significativas; se desarrolló en Ypsilanti, Michigan hace cuarenta años por David Wiekart; se utiliza en el preescolar, la escuela elemental y en programas para adolescentes y consiste en un conjunto de principios guías y prácticas que los docentes deben seguir cuando cuidan y trabajan con niños/as. Se estudia el cómo: aprenden los niños/as en un ambiente de aprendizaje activo, se ve un ambiente preescolar de High Scope, se organiza el día en el preescolar, interactúa el adulto con el niño/a, se evalúa, se enseña matemáticas y a leer, y se trabaja con niños/as con necesidades especiales, entre otros.

El marco curricular de Reggio Emilia se basa en un verdadero escuchar al niño/a pequeño. Este currículo o aproximación fue desarrollado por Loris Malagucci en Italia en la municipalidad de Reggio. El documento estudia la responsabilidad comunal detrás del currículo, las dimensiones pedagógicas, los varios lenguajes e idiomas del niño/a, un currículo contextual, los proyectos educativos, la colaboración, los docentes como investigadores, la documentación, y el ambiente.

El currículo Te Whariki que se define como un tejido sobre el que todos se pueden parar. Este currículo fue desarrollado con una gran representación por parte de los padres y los grupos minoritarios Maori en los noventas. El documento señala las características principales del Te Whariki, la responsabilidad del adulto en implementar el currículo, y los retos.

Finalmente el currículo Sueco, que establece las metas para un sistema preescolar moderno que también fue elaborado en la década de los noventa. El documento revisa la historia del currículo, la teoría de aprendizaje que maneja, los objetivos propuestos, las normas y valores, desarrollo y aprendizaje, la influencia del niño/a y la investigación a la base del currículo. El último capítulo señala algunos elementos centrales en el desarrollo del currículo para niño/as pequeños.

Babies and bosses reconciling work and family life.

A synthesis of findings for OECD Countries

Autor: OECD

Institución responsable: OECD

Año: 2007

Editorial: OECD Publishing

Fuente de información:

http://www.oecd.org/document/45/0,3343,en_2649_34819_39651501_1_1_1_1,00.html

Este estudio hace una revisión de las políticas para promover la reconciliación entre el trabajo y la familia, en Australia, Dinamarca, Los Países Bajos, Austria, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Portugal, Suiza, Canadá, Finlandia, Suecia y Reino Unido entre 2002 y 2005. El documento empieza resumiendo las principales recomendaciones. Los capítulos dos y tres presentan el marco laboral y demográfico de los países. En los siguientes capítulos se busca relacionar las diferencias en política familiar y mercado laboral, de acuerdo a: las políticas y beneficios de impuestos (capítulo cuatro), permisos y licencias de maternidad (capítulo cinco), políticas de cuidado infantil (capítulo seis) y prácticas en el ambiente laboral (capítulo siete).

El capítulo cinco sobre licencias y permisos parentales señala que las políticas de licencia parental son muy distintas de país en país. Si existe una tendencia común entre los varios países, es que la combinación de la licencia por maternidad y el permiso parental resulta en aproximadamente un año mientras que para un cuarto de los países de la OCDE la política apoya un permiso parental por tres años completos. Las políticas de licencia tienden a reforzarse mutuamente pero también se da tensión entre ellas; por ejemplo, una licencia parental puede promover una oferta laboral pero si es muy corta o muy larga puede contribuir a que las madres, especialmente, no regresen a sus empleos.

En el capítulo seis se hace una revisión del cuidado infantil formal y fuera de horas de la escuela. Se analizan las tendencias en las políticas y los objetivos actuales, la diversidad en los servicios de cuidado infantil, y el gasto público; y la participación en estos programas. Señala que los países Nórdicos han sido los primeros en desarrollar un sistema de cuidado infantil formal y que continúan siendo los líderes en relación a política, participación, equidad en el acceso y calidad. Los sistemas con los que cuentan son bastantes comprehensivos, y el modelo de política garantiza que la combinación entre las responsabilidades del hogar y el trabajo son posibles. En otros países de la OCDE la cobertura es mucho menor para niño/as desde el nacimiento a los tres años y para niño/as de tres a seis es en programas preescolares pero no por la jornada laboral completa.

**Summary Record of the 2nd Workshop. Beyond Regulation:
Effective Quality Initiative in ECEC**

Autor: OCDE Network on Early Childhood Education and Care. Directorate for Education,
Education Policy Committee

Año: 2008

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/32/40949117.pdf>

Este documento es un resumen de las presentaciones que tuvieron lugar en el II Taller organizado por la Red de Educación y Cuidado Temprano de la OCDE que se realizó en Bruselas, Bélgica en noviembre 2007. El documento incluye un resumen de la presentación de Peter Moss y Claire Cameron sobre cuidado en Europa, entendimiento actual y direcciones futuras, así como un resumen de la presentación y discusión sobre iniciativas de calidad efectivas en Nueva Zelanda y Noruega, Canadá, Finlandia (*New ECE Currículo Guidelines, National ECE quality review, National Webconsultin*), Irlanda (*Siolta a Quality Framework for providers, Framework for Early Learning*), Portugal, Países Bajos (*Quality framework, currículo y pedagogía*), Noruega (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, staff development*), Suecia (Currículo, participación de los padres, iniciativas de calidad), e Inglaterra en el Reino Unido (Todo Niño/a Importa, La Estrategia Diez Años, *Early Years Services*).

En Países Bajos no existe un currículo nacional para ningún nivel de la educación. Sin embargo se ha realizado un esfuerzo coordinado para mejorar la calidad de la educación de los niño/as de dos años y medio a seis de escasos recursos. Se han validado para uso, dos currículos, el Pyramide y el Kaleidoscope, y está en evaluación un tercero. Se ha puesto énfasis también en el aprendizaje temprano del holandés. Desde el preescolar se busca la detección de problemas y deficiencias.

**Early childhood care and education in the Caribbean (CARICOM States).
Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007.**

Strong Foundations: early childhood care and education

Autor: Leon Derek Charles y Sian Williams

Año: 2006

Institución responsable: OCDE

Fuente de información: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147446e.pdf>

Este documento es una revisión de la política de primera infancia en los países del Caribe de habla inglesa para la OCDE. Se elaboró a partir de encuestas que se aplicaron en 19 países de la región con preguntas que buscaban capturar la actual situación de la educación y cuidado temprano; y con base en catorce países que respondieron a la encuesta. También se realizaron visitas de campo en siete países. El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero se centra en el contexto político, social y económico de los países; el segundo evalúa el progreso alcanzado hacia las metas de educación para todos; el tercero revisa algunas iniciativas recientes en educación y cuidado temprano y las lecciones aprendidas; y el cuarto capítulo se focaliza en cómo lograr que la educación y cuidado temprano en la región mejoren.

Starting School: Effective Transitions

Autor: Sue Dockett y Bob Perry

Institución responsable: University of Western Sydney, ECRP

Año: 2001

Editorial: ECRP, Fall 2001. Volume 3, Number 2

Fuente de información: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>

Este documento se focaliza en el programa transiciones efectivas a la escuela. Utilizando una guía de diez lineamientos desarrollados para el proyecto de investigación Empezando la Escuela (Starting School Research Project) proporciona ejemplos de estrategias efectivas en programas de transición. El proyecto Empezando la Escuela se implementó en Australia por tres años, en los que se investigaron las percepciones y expectativas de quienes están involucrados en las transiciones de los niños/as a la escuela (niños/as, padres y educadores).

Las respuestas fueron agrupadas en categorías, a partir de las cuales se presentan algunas recomendaciones para promover las transiciones. De acuerdo a ellas los programas efectivos de transiciones: (i) establecen relaciones positivas entre los niño/as, los padres y los educadores; (ii) facilitan el desarrollo de cada niño/a como una persona capaz de aprender; (iii) diferencian entre programas con una orientación hacia la escuela y una transición a la escuela; (iv) utilizan financiamiento y recursos destinados específicamente; (v) involucran a aliados; (vi) están bien planeados y efectivamente evaluados; (vii) son flexibles y responden a las necesidades; (viii) se basan en mutuo respeto y confianza; (ix) se basan en una comunicación recíproca entre los participantes; y (x) toman en consideración aspectos de la comunidad y las familias individuales.

The transition to kindergarten:

A review of current research and promising practices to involve families

Autor: Marielle Bohan-Baker and Priscilla M. D. Little, Harvard Family Research Project

Año: April 2002

Fuente de información:

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/bohan.html>

Esta nota de política comienza con una revisión de prácticas que incluyen un trabajo con la familia, para resaltar experiencias prometedoras. Aunque con la revisión de la literatura concluye que puede haber múltiples definiciones del concepto de transición, los autores señalan que la transición es un proceso por el que pasan el niño/a, la familia, la maestra y escuela, más que un evento que le sucede sólo al niño/a. El modelo ecológico y dinámico planteado por Kraft-Sayre y Pianta, reconoce la responsabilidad compartida de varios individuos e instituciones para que se de la transición a la primaria y resalta la naturaleza dinámica de estas relaciones.

Una revisión de las prácticas implementadas que involucran a la familia lleva a afirmar que no existe una fórmula de intervenciones que funcione en todos los casos, ya que lo que es efectivo en una comunidad no necesariamente lo será para otra. Las prácticas más frecuentes son llevadas a cabo una vez empiezan las clases y con poca intensidad. Si bien el involucrar a las familias es una práctica establecida y común, las escuelas deben tener un rol más proactivo para involucrar a las familias antes que las clases comiencen. Pianta y colegas (1999) sugieren tres estrategias: llegarles, llegarles antes, y llegarles con la intensidad adecuada.

En la revisión los autores concluyen que el involucrar a los padres debe ser un elemento central en la política y programas de transición. El grado de participación e involucramiento de los padres en la escuela depende de la actitud de los maestros. Así mismo la actitud de los maestros depende de la de sus supervisores. Las capacitaciones de maestros deben tener un componente de cómo trabajar e involucrar a las familias. Finalmente el implementar un equipo de transición en la escuela puede ayudar a facilitar la transición de los niños/as y familias a la escuela.

National education goals panel 1998. Ready schools:

A report of the goal 1 ready schools resource group

Autor: Rima Shore

Año: 1998

Fuente de información: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>

En el documento elaborado en 1997 por la National Education Goal Panels, el primer objetivo para el 2000 era comenzar la escuela listos para aprender (dentro de una definición amplia que incluye principalmente lo cognitivo y de escuela, pero también, salud y desarrollo físico, desarrollo socio emocional, aproximaciones al aprendizaje y comunicación). La misma NEGP llamó a un grupo especial de asesores para elaborar un reporte (“ready schools”) acerca de: lo que requerían las escuelas para estar listas para recibir a los niños/as, recomendaciones para políticas de transición; y los principales atributos de una escuela primaria lista para recibir a los niño/as.

Diez de esos atributos claves son: (i) facilitan la transición de la casa a la escuela (ii) buscan la continuidad entre el cuidado temprano y los programas de DIT y la primaria (iii) ayudan al quien aprende a alcanzar una comprensión del significado del mundo excitante y complejo que los rodea (iv) están comprometidos con que cada uno de los niños/a tenga éxito (v) están comprometidos con que cada una de las maestras y adultos que interactúan con los niños/as durante la jornada escolar, tenga éxito (vi) implementan aproximaciones que han demostrado favorecer el logro (vii) son organizaciones de aprendizaje que modifican sus prácticas si estas no han demostrado algún beneficio para el niño/a (viii) atienden a niños/as en comunidades (ix) son responsables de los resultados (x) tienen un fuerte liderazgo.

La transición del hogar a la escuela se centra en la transición de los centros de cuidado al kindergarten o de la casa a la escuela pública. Las escuelas deben disminuir la diferencia cultural entre el hogar y la escuela trabajando con los padres, conociendo a los niños/as en distintos contextos de su actividad diaria, creando un currículo sensible a las experiencias diarias de los niño/as, y usando el currículo para respetar la tradición oral de las culturas; o realizando también actividades, como visita a hogares, antes de que el niño/a cumpla cinco años.

Se introdujo la iniciativa *National Initiative on Transition from Preschool to Elementary School*, y a nivel de los estados se realizaron una serie de esfuerzos. Algunos programas Head Start realizan esfuerzos consistentes para vincular sus programas con las escuelas a donde van sus niño/as así como iniciativas de capacitación a profesionales que trabajan con niño/as de tres a ocho años.

Las Escuelas listas dan un rol central a la autoestima del niño/a por medio del currículo, a la calidad de la enseñanza (usando lenguaje sencillo, chequeando la maestra que los niño/as están comprendiendo), a los niveles apropiados de instrucción (contenido y el ritmo), a proporcionar incentivos para el aprendizaje (haciendo el material estimulante), y hacen uso efectivo del tiempo, aprendiendo en el contexto de relaciones.

Al estar comprometidos al aprendizaje de cada niño se introducen un currículo y método de enseñanza-aprendizaje que responde a las necesidades individuales de los niño/as, con un ambiente propicio para el aprendizaje y la exploración, considerando aspectos de equidad y pobreza, de responder a las necesidades especiales, y que los niño/as de grupos minoritarios tengan material para ayudarlos a aprender en dos idiomas. Se elaboro un inventario de preguntas sobre qué deben hacerse las escuelas para ver si están implementando las políticas indicadas.

Informe de seguimiento de educación para todos en el mundo 2007.

Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia

País: Francia

Año: 2007

Autor: Equipo integrado por Nicholas Burnett y colaboradores

Institución responsable: UNESCO

Editorial: Impreso en Fortemps Bélgica

Fuente de información: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=49640&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

(consultado 12/01/2008)

El informe de seguimiento del año 2007 está organizado en tres partes, las dos primeras presentan un enfoque global sobre los seis objetivos de educación para todos, puntualizando lo que se ha realizado y lo que aún falta por conseguir. La tercera parte, destinada a la primera infancia, establece los argumentos que sustentan la atención y educación de los niño/as, en sus primeros años de vida, poniendo énfasis en la contribución que una atención integral de calidad puede tener en el bienestar infantil, en el desarrollo y aprendizaje y en la transición a la escuela.

En ese sentido la evaluación de los avances realizados por los países en la atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el mundo, indica que a pesar de los logros obtenidos aún hay muchos niños/as que, por diferentes motivos, no tienen acceso a AEPI especialmente los menores de tres años y los que viven en zonas rurales y son pobres, que son los que se encuentran en riesgo. Para enfrentar esta problemática se sugieren diversas estrategias eficaces de atención, que garanticen una educación con calidad y equidad para todos los niños/as, facilitando la transición a la escuela primaria. Se considera también la necesidad de contar con políticas para la primera infancia y el incremento de la inversión para financiar más y mejores programas.

Las transiciones en los primeros años: Una oportunidad para el aprendizaje.

País: Holanda

Año: 2006

Autor: Editores Teresa Moreno y Jan van Dongen

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Espacio para la Infancia N° 26 <http://www.bernardvanleer.org/>
(consultado 15/03/2008)

Este documento contiene un conjunto de artículos referidos a las transiciones que viven los niños/as desde el ámbito familiar hacia nuevos entornos de socialización, los centros de cuidado, los de preescolar y la escuela. En ese contexto, el tema de las transiciones es enfocado como un proceso continuo, en el que la calidad de las experiencias y el apoyo que los padres, docentes y comunidad brinden a los niños/as, determinarán que estas sean exitosas o no, tanto para las que se realizan durante la primera infancia, como en las posteriores.

Entre los artículos que presenta se encuentra un resumen del informe de seguimiento de Educación para Todos 2007 (Unesco), que evalúa los logros de los países en el cumplimiento de los objetivos de Dakar (2000) y pone énfasis en las transiciones y en la necesidad de incrementar la cobertura de atención de los servicios para la primera infancia, con calidad y equidad.

La entrevista a John Bennett aborda el tema de las transiciones señalando que se deben ver de una manera más positiva, como un reto y no como un problema. Su propuesta se basa en el estudio de Starting Strong y junto con la entrevista a Sheldon Shaeffer, director de la Oficina de la Unesco en Bangkok, aportan sugerencias para asegurar que las transiciones sean una experiencia motivadora para los niño/as.

Finalmente se describen programas exitosos en el marco de las transiciones, como: los programas extraescolares, Un Modelo para la Transición Eficaz, en Mississippi, EE.UU.; la educación de la primera infancia en la zona rural de la India; las clases bajo los árboles en las comunidades pastoriles de Uganda; la educación bilingüe y comunitaria en Guatemala; la experiencia de la Fundación Comenius estableciendo centros preescolares en municipios rurales

de Polonia; el programa Parques Infantiles en zonas rurales del nordeste de Brasil; y un estudio de caso en Israel acerca de la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales, con apoyo de la Fundación Bernard van Leer y el Centro para las Capacidades de Aprendizaje.

**Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades:
Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas**

Autor: Regina Moromizato Izu

Institución responsable: Pontificia Universidad Católica del Perú, Asociación Amazónica Andina y la Fundación Bernard van Leer

Año: 2007

País: Perú

Editorial: Editora & Comercializadora Cartolan. EIRL

Fotografías en <http://aamapresidente.blogspot.com/2007/04/buscando-nuevos-rumbos-para-mejores.html> (Consultado 23/09/2007)

Este documento presenta información relativa a las condiciones en las que crecen, se desarrollan y aprenden los niños/as menores de ocho años, en cuatro comunidades nativas, asháninkas, de la región Junín en el Perú. En el estudio se realiza un análisis del contexto socioeconómico cultural y de la organización política de este grupo étnico, y se recoge información sobre las transiciones que se producen en el continuum familia y escuela y que influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as.

También se identifican las dificultades que enfrentan los niño/as en el proceso enseñanza aprendizaje y su relación con el fracaso escolar, las expectativas de la familia y la comunidad y las opiniones de los maestros sobre su quehacer pedagógico. Como sugerencias de este estudio se propone que, para mejorar la calidad de la educación y garantizar una transición exitosa, es necesario considerar las siguientes líneas de acción: innovación pedagógica, mediante un currículo diversificado con un enfoque intercultural bilingüe y la dotación de infraestructura y materiales educativos pertinentes; el fortalecimiento de las competencias docentes; desarrollo de mejores prácticas de crianza en las familias; el fortalecimiento de alianzas estratégicas entre la comunidad y los gobiernos locales; e incidencia política para beneficio de las comunidades nativas de la selva.

Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida

País: Colombia

Año: 2003

Autor: Fraser J. Mustard

Institución responsable: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Fuente de información: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década.

www.redprimerainfancia.org/aa/img_upload/; y en

www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/desarrollo-cerebral.aspx (consultados 23/05/2007)

El artículo trata sobre el desarrollo del cerebro desde la etapa de gestación y los primeros años de vida destacando el papel que éste tiene en el aprendizaje, el comportamiento y la salud así como su impacto en las etapas siguientes del ciclo vital. Señala la importancia de las experiencias tempranas en la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales (vista, tacto, oído) y analiza las consecuencias que tienen en el desarrollo infantil los abusos físicos y sexuales, la institucionalización en orfanatos, el estrés y la carencia de estímulos. Recoge la opinión de economistas como Heckman y van Der Gaag sobre la necesidad de invertir en programas de desarrollo infantil temprano.

Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo.

Autor: Robert Myers

Año: 1992

País: Colombia

Institución responsable: Organización Panamericana de la Salud

Fuente de información: Comentario sobre el libro en la Revista del Instituto de Medicina Tropical de San Pablo Brasil http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0036-46651994000200020&script=sci_arttext (consultado 24/04/2008)

El autor muestra su preocupación por el futuro de los niños/as que, en los países en desarrollo, están en riesgo de ver afectado su desarrollo físico e intelectual por la situación de pobreza en la que crecen. En ese sentido establece una estrecha vinculación entre la salud y la nutrición y el desarrollo social y psicológico y el efecto sinérgico que se produce entre ellos.

Para afrontar esta problemática presenta programas que se están desarrollando en diferentes países, analizando sus logros, dificultades y sus posibilidades de aplicación, teniendo en cuenta los contextos, los costos y el impacto que pueden tener en la calidad de vida y el bienestar de los niños/as. Considera necesaria la coordinación entre los organismos de cooperación, los gobiernos, las familias y la comunidad para establecer las prioridades e invertir en programas que además de la supervivencia mejoren el crecimiento y desarrollo de los niños/as.

Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representación y temas de la agenda política.

País: Argentina

Año: 2003

Autor: Emilio Tenti Fanfani

Institución responsable: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Fuente de información: www.iipe-buenosaires.org.ar/Archivos/download_attach.asp (Consultado 03/08/ 2007)

El autor destaca la importancia de la función docente y su rol estratégico en la educación de los niños/as y jóvenes, pero esta apreciación del rol docente no ha sido considerada en las reformas educativas que se han llevado a cabo en América Latina, pues su situación profesional no ha mejorado.

El documento también presenta los resultados de una investigación realizada con docentes de Argentina, Perú y Uruguay, que recoge las opiniones de los profesores sobre la apreciación acerca de las funciones de la educación, su rol profesional, el uso de las nuevas tecnologías, los proyectos laborales futuros, la evaluación de su desempeño y su actitud frente a la ubicación en orden jerárquico.

Finalmente, al comentar los resultados obtenidos, el autor propone temas para la agenda política que comprende la selección de los futuros docentes, la formación inicial y continua, el ingreso a la docencia, los incentivos y la evolución del desempeño profesional, así como objetivos y metas para el mediano plazo.

Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud
País: Colombia

Año: 2003

Autor: José Amar Amar; Raimundo Abello Llanos; Carolina Acosta.

Institución responsable: Universidad del Norte. Barranquilla

Fuente de información Revista del Programa de Psicología. Enero – junio. N° 11 pp.: 107 -121.
http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/11/7_Factores%20protectores_Psicologia%20desde%20e1%20Caribe_No%2011.pdf (consultado 22/05/2007)

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre los factores cotidianos de protección que se utilizan en las poblaciones de Tasajera y Barranquilla, realizada en el marco del Proyecto de Atención Integral a la Infancia “Costa Atlántica”.

El estudio toma como referencia el modelo ecológico de desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner que considera tanto las variables cognoscitivas como el ambiente en el que crece y se desarrolla el niño/a así como las interacciones entre los sistemas en los que el pequeño se encuentra inmerso. Este enfoque es complementado con el modelo transaccional de desarrollo de Sameroff y colaboradores dando lugar a un modelo ecológico transaccional.

La identificación de los factores protectores tiene como finalidad disminuir las situaciones de riesgo, que se presentan debido a los procesos educativos que se dan en la familia, la escuela y la comunidad y que incluyen salud, vivienda, afecto y conductas sanas y saludables. Para el efecto se clasifica a los factores protectores, según su naturaleza, en materiales o naturales y en inmateriales o sociales. Se señalan como factores de protección más relevantes la filiación, la seguridad, la afectividad, la formación de valores, la enseñanza de normas, los roles de los miembros de la familia, el acceso a la educación formal, el grado de capacitación de los padres.

Los resultados destacan los beneficios del cambio de paradigma desde lo reactivo ligado a la curación hacia lo proactivo que es la prevención y desde un enfoque negativo que señala los factores de riesgo a uno positivo que son los factores protectores, de esta manera se busca promover un desarrollo saludable y armónico en todas las dimensiones del desarrollo infantil.

Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada

País: Estados Unidos

Año: 2004

Autor: Carol Bellamy, directora ejecutiva de UNICEF

Institución responsable: UNICEF

Fuente de información http://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf
(Consultado 23/07/2007)

Esta publicación realiza un informe detallado de la situación de la infancia en el mundo, destacando los logros obtenidos desde la Convención de los Derechos del Niño/a en relación con la supervivencia, la salud y la educación. Sin embargo, muestra preocupación por los factores de riesgo que amenazan a la infancia y que están dificultando el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Entre los factores de riesgo que tienen mayor impacto en el desarrollo de los niños/as se mencionan la pobreza, los conflictos armados y el VIH/SIDA. Cada factor es tratado individualmente, así el capítulo II se refiere a los niños/as que viven en pobreza; el capítulo III a los niños/as atrapados en los conflictos armados; y el capítulo IV a los niños/as huérfanos o vulnerables a causa del VIH/SIDA. En cada uno se analizan las consecuencias que estos factores de riesgo tienen en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as, se propone un plan de acción para superar la situación a la que están expuestos en cada caso, y se relatan experiencias positivas que se están desarrollando en algunos países.

En el capítulo V se propone a los países la adopción de un enfoque de desarrollo basado en los derechos humanos que defienda a los niños/as del abuso, explotación, violencia y trabajo infantil y se recomienda promover un entorno protector que priorice bienes y servicios esenciales para la supervivencia, la salud y la educación.

La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.

País: Chile

Año: 2000

Autor: Luis Enrique López

Institución responsable: Oficina Regional de UNESCO

Fuente de información: Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.
http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=33 (consultado 26/05/2007)

En este documento se presenta la evolución histórica de la educación en las poblaciones indígenas de Latinoamérica que se inicia con la aplicación de una propuesta curricular hegemónica y el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua dominante. Posteriormente, como resultado de investigaciones y de los movimientos indigenistas, se reconoció la importancia de la lengua materna para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua, pero es en la década del ochenta cuando surge la educación intercultural bilingüe que respetando los valores de cada cultura y la diversidad étnica, cultural y lingüística de las poblaciones indígenas, incorpora a la suya elementos de otras culturas.

Como resultado de un estudio se describe la situación actual de la educación bilingüe intercultural en 17 países de la región y los resultados obtenidos en los programas desarrollados. Destaca la importancia que la lengua materna tiene en el aprendizaje de los niños/as, especialmente en los primeros grados, y su impacto en la disminución de la repitencia y la deserción. Sin embargo, reconoce que todavía son pocos los maestros identificados con su cultura, que manejan la lengua indígena a nivel oral y escrito, situación que afecta el aprendizaje de los niños/as.

Como facilitar la transición del preescolar al kindergarten

País: Estados Unidos

Año: 1986

Autor: Head Start Information and Publication Center

Fuente de información: www.headstartinfo.org/recruitment/easingtransit_span.htm
(consultado 03/04/2007)

Este folleto dirigido a padres y maestros ofrece información sobre las estrategias que facilitarán la transición del niño/a de preescolar al kindergarten (sección de cinco años).

Entre las acciones sugeridas para una transición exitosa el documento menciona: la continuidad del programa de preescolar en el kindergarten mediante la aplicación de un currículo que considere similares contextos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, y que tenga como marco de referencia el desarrollo infantil; mantener comunicación continua y promover la colaboración entre padres y docentes; preparar a los niños/as para la transición familiarizándolo con la escuela, los maestros y los niños/as; incluir a los padres en el proceso de transición para brinden seguridad y confianza a sus hijos.

Transition entre la maison (ou la Garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires a l'entrée a l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant ?

País: Estados Unidos

Año: 2005

Autor: Gary W. Ladd, Ph. D.

Institución responsable: Arizona State University

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

(Consultado 24/11/2007)

El documento trata sobre los resultados del proyecto Pathways que identifica las características del niño/a, de la familia, de la escuela y los pares que pueden afectar la adaptación del niño/a al ingresar a la sección de cinco años de preescolar y los posibles impactos que, esta adaptación temprana, tiene en las posteriores transiciones a la educación primaria, secundaria y superior, así como en el éxito escolar. La investigación que ha realizado el seguimiento de los niños/as y sus familias, durante diez años señala que la agresividad y la ansiedad con la que el niño/a llega al centro preescolar y a la escuela dificultan el establecimiento de buenas relaciones sociales con sus compañeros, afecta la adaptación psicológica y escolar y constituyen un factor de riesgo más tarde.

Para evitar estos problemas recomienda a los padres y a los maestros estar atentos a los sentimientos que tiene el niño/a hacia la escuela, y a la calidad de relaciones que establecen con sus pares para ayudarlo a desarrollar habilidades sociales. Señala que es conveniente brindar al niño/a experiencias y oportunidades de relacionarse con otros niños/as antes de su ingreso a preescolar. A los maestros les sugiere que eviten programar actividades que provoquen estrés en el niño/a, así como trabajos de grupo en los que puedan ser rechazados o cuestionados por los compañeros, por las consecuencias negativas que puede tener en la adaptación y el rendimiento escolar a largo plazo.

**Transition vers l'école et aptitudes nécessaires a l'entrée a l'école:
une conséquence du développement du jeune enfant**

País: Estados Unidos

Autor: Sara Rimm-Kaufman, Ph. D

Año: 2004

Institución responsable: Universidad de Virginia

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

(Consultado 04/12/2007)

El estudio aborda el tema de las transiciones a la escuela y las aptitudes necesarias para que esta sea exitosa. Para el efecto analiza los resultados de las investigaciones de Head Start Transition Study, National Education Longitudinal Study, NICHD Study for Early Child Care, y National Center for Early Development and Learning, que enfocan el tema desde diferentes perspectivas. Una relacionada con las percepciones de los padres y los maestros de preescolar; otra sobre la importancia que tienen las destrezas cognitivas sociales, de autorregulación y la edad cronológica del niño/a; y una tercera que considera además de las aptitudes necesarias para el ingreso a la escuela el efecto que, en los dos primeros grados de educación primaria, tienen las experiencias educativas tempranas y los procesos de socialización vividos en la familia.

Los resultados de este análisis muestran que los padres priorizan las aptitudes académicas y los docentes las sociales. Las investigaciones en cambio establecen un equilibrio entre los indicadores cognitivos, sociales y de autorregulación, destacando la importancia de estas dos últimas en el buen resultado escolar. En el mismo sentido se mencionan como predictores tempranos, éxito en la escuela, la relación positiva con los pares, y el soporte emocional y estimulante de la familia, así como los entornos de calidad de los centros de cuidado.

Synthèse sur la transition vers l'école

País: Canadá

Año: 2007

Autor: Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants

Institución responsable: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>
(Consultado 04/12/2007)

Este artículo contiene un resumen de todos los documentos que, sobre el tema de transiciones, presenta la Enciclopedia sobre el desarrollo de los niño/as pequeños. Destaca la importancia de preparar al niño/a para el ingreso a la escuela señalando las condiciones necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida, así como el rol que, en esta transición, tienen los padres, los maestros, y la comunidad. Pone énfasis en el impacto que las primeras experiencias de socialización fuera del hogar, en centros de cuidado y de preescolar de calidad, tienen en la transición a la escuela, en la adaptación del niño/a al nuevo ambiente y en el éxito escolar. Concluye afirmando que es necesario investigar más sobre el tema para una mejor comprensión del proceso y un mayor conocimiento sobre las mejores prácticas que permitan optimizar la preparación para la escuela de todos los niños/as.

La educación infantil: un derecho

País: España

Año: 2004.

Autor: Consejos Autonómicos de las Revistas Infancia e Infancia, de Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla - La Mancha, Castilla León, Catalunya, Euskadi, Extremadura, Galiza, Illes Balears, Madrid, Murcia, Nafarroa y País Valencia

Institución responsable: Asociación de Maestros Rosa Sensat

Fuente de información: Revista Infancia en Europa: número 7

<http://www.ciefp-laredo.org/documentos/Debate.pdf> (Consultado 25/09/2007)

En este documento se parte del concepto de niño/a como persona, sujeto de derechos, uno de los cuales es la educación, para realizar una propuesta acerca del deber ser la educación infantil, en el marco del debate promovido por el Ministerio de Educación, sobre la nueva ley de Educación. Considera también el rol de la familia, la formación del docente, la inclusión en los contenidos curriculares de la iniciación a la lecto-escritura, la enseñanza de una lengua extranjera y el uso de la computadora, la administración y la financiación de los servicios. La propuesta busca garantizar una educación con calidad y equidad para todos los niños/as.

Calidad de la educación infantil. Instrumentos de evaluación

País: España

Año: 2007

Autor: María José Lera R.

Institución responsable: Universidad de Sevilla

Fuente de información: Revista de Educación 343. Mayo-agosto 2007
www.revistaeducacion.mec.es/re343_14.pdf (Consultado 13/09/2007)

El artículo refiere a las investigaciones realizadas sobre la calidad de la educación infantil desde el año 1979 hasta el 1991, y los indicadores que se utilizaron para evaluarlos. Estos estudios, efectuados en Estados Unidos, permitieron formular un modelo de evaluación que considera el contexto, los instrumentos de evaluación para medir la calidad y los resultados

obtenidos. A partir de esos resultados se estableció que la calidad de los procesos y las condiciones que los facilitan, son los más importantes.

A continuación, la autora, aborda la evaluación en la educación infantil y describe los instrumentos utilizados en la medición de la calidad como es la Escala de evaluación de los entornos infantiles (ECERS – ECERS-R). Esta escala comprende: principios básicos, áreas o subescalas, 37 indicadores y cuatro criterios de evaluación: inadecuada, mínimas, buena, excelente. Como complemento de la evaluación, menciona la observación, y entre los métodos de observación cita el de muestreo temporal, como el más usado, y para medir la práctica educativa utiliza el de observación de actividades preescolares, cuyas categorías abarcan al niño/a, el docente y de la actividad que realizan. Finaliza la presentación con un estudio realizado en Sevilla, España, describiendo el proceso seguido, la muestra y los resultados.

**Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia:
Experiencias en América Latina**

País: Chile

Año: 2004

Autor: Coordinadora del Proyecto Mami Umayahara

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información:

http://www.oei.es/pdfs/coordinacion_intersectorial_politicas_programas_primera_infancia.pdf
(Consultado 18/08/2007)

Esta investigación presenta los mecanismos de coordinación intersectorial e interinstitucional utilizados en programas de cuidado y educación de la primera infancia, examinando los logros, las dificultades así como los factores que propician u obstaculizan dichas coordinaciones. Desde esa perspectiva se examinan experiencias de Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México. Para el efecto se propuso a los países un esquema que considera el origen de la iniciativa, la estructura y composición del mecanismo de coordinación, las funciones desarrolladas por cada uno, los resultados y las lecciones aprendidas.

Los resultados obtenidos en las iniciativas de coordinación intersectorial muestran un mayor interés de la población por el cuidado y educación de la primera infancia, la ampliación de la cobertura de atención integral y una visión holística compartida de la atención integral. En los estudios se coincide en señalar que es necesaria la participación de diferentes sectores que deben coordinar sus acciones, para garantizar al niño/a una atención integral. En ese sentido se requiere la designación de un sector responsable o la creación de un ente coordinador.

Aunque no es posible sugerir un modelo único dadas las diferentes realidades, si se necesita la voluntad política de establecer y mantener los mecanismos de coordinación a pesar de los cambios de gobierno que se dan periódicamente. Se sugiere como aspectos importantes a tener en cuenta para lograr resultados positivos en la coordinación intersectorial de las políticas y programas para la primera infancia: reconocer los derechos del niño/a, sus necesidades y potencial, una visión compartida de la atención integral, la voluntad política y el liderazgo técnico, la toma de decisiones conjuntas a nivel nacional y la participación activa de la sociedad civil en su conjunto.

El juego dramático en el Jardín de Infantes

País: Uruguay

Año: 2001

Autor: Patricia Sarlé

Institución responsable: OMEP, Uruguay

Fuente de información: I Congreso de Educación Inicial del Mercosur y II Congreso de Educación Maternal “La infancia del nuevo milenio, interrogante, desafío, compromiso”.

Montevideo – Uruguay. 27 al 30 de Septiembre de 2001. pp. 87-96.

(ISSN 0328-3534)

No hay página Web.

La autora describe las características del juego en el jardín de infantes como una actividad automotivadora que le permite al niño/a crear, divertirse, aprender, imaginar, expresarse con libertad, tomar decisiones, etc. Luego enfoca el juego dramático, su evolución histórica, los objetivos, la estructura de sus fases o momentos. Para una mejor comprensión presenta un ejemplo de juego dramático y a continuación realiza un análisis minucioso de cada momento del juego. Para cerrar la presentación comenta el sentido del juego y el rol del adulto y del niño/a en las actividades lúdicas de la escuela.

El presupuesto por resultados: un instrumento innovativo de gestión pública.

País: Perú

Año: 2007

Autor: Francisco Córdova S.

Institución responsable: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado –CIPCA.

Fuente de información:

www.elregionalpiura.com.pe/pdfWeb/doc_2007/presupuestoporresultados_fcs2007.pdf

(consultado 18/11/2007)

El ponente presenta el nuevo enfoque en la formulación del presupuesto ante el desafío que plantea el crecimiento de la economía pero que no contribuye a mejorar el nivel de vida de la población. La nueva orientación busca mecanismos que permitan mejorar la asignación de recursos, la implementación de un modelo administrativo que muestre logros efectivos y rendir cuentas de la ejecución del gasto. Para facilitar la comprensión de esta nueva modalidad el autor hace un recuento de la formulación de los presupuestos en el Perú hasta llegar al modelo actual con el que se pretende disminuir la pobreza actual del 49 por ciento al 29 por ciento en el 2011.

Se proponen algunas iniciativas para poner en marcha esta metodología y se plantean los desafíos y las tareas pendientes. Para ello se requiere establecer objetivos claros, diseñar instrumentos pertinentes para el seguimiento participativo del gasto, la aplicación descentralizada, el monitoreo y evaluación, así como el cumplimiento de los plazos en la implementación.

**Observación de la práctica diaria del docente en el aula
en el primer y segundo ciclo de EGB de Buenos Aires**

País: Argentina

Año: 2005

Autor: Marcela Marguery

Institución responsable: Universidad San Andrés

Fuente de información: Conceptualización de infancia que subyacen en la práctica docente Tesis de Maestría www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/MARGUERY.PDF

(Consultado 10/06/2007)

En la introducción de su tesis de Maestría en Educación, Marguery analiza el proceso enseñanza aprendizaje, la relación que se establece entre el educando y el educador y si ese vínculo permite al niño/a ser el constructor de sus conocimientos o es un receptor pasivo de la

información que le transmite el maestro. En ese sentido el propósito de la investigación es identificar las concepciones de infancia y las formas de interacción del niño/a con el docente, con el conocimiento y con la autonomía subyacen en las prácticas pedagógicas. Al examinar las prácticas en el aula se podrá identificar las diferentes maneras en las que se conceptualiza la infancia.

**Marco conceptual y metodológico del sistema de indicadores de UNESCO,
en el marco de EPT/PRELAC**

País: México

Año: 2007

Autor: Daniel Oscar Taccari

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Seminarioindicadores/daniel_oscar_taccari_unesco.pdf
(consultado 6/8/2007)

Esta presentación en power point fue realizada en el III Seminario internacional de indicadores educativos, y tiene como marco de referencia los objetivos de Educación para Todos (EPT) y los de Desarrollo del Milenio (ODM) así como los compromisos regionales (EPT/PRELAC).

El autor señala que los indicadores educativos utilizados tradicionalmente en Latinoamérica y El Caribe están asociados a los modelos de la industria: insumos o recursos, procesos y productos o resultados. La propuesta regional es más elaborada y considera un marco conceptual que se enmarca en un enfoque de derechos y de calidad de la educación que plantea los siguientes aspectos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; también incluye un modelo de análisis que a partir de los aspectos antes mencionados formula las variables correspondientes a cada uno. Estas variables dan lugar a un sistema de indicadores que además de la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, tiene en cuenta los cuatro pilares de la educación del Informe Delors.

Finaliza la exposición presentando el documento Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para el 2007 (www.unesco.cl) y los próximos pasos a seguir en la generación de nuevos indicadores.

Niño/as pequeños grandes desafíos. Educación y atención en la primera infancia.

Resumen ejecutivo

País: España

Año: 2003

Autor: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: www.campus-oei.org/publicaciones/otros_ninos.htm

(consultado 03/07/2007)

El documento presenta un estudio comparativo entre doce países miembros de la OCDE en el que se plantean enfoques innovadores así como políticas educativas pertinentes y de posible adaptación y aplicación a diferentes contextos. Menciona además los elementos a tener en cuenta al formular las políticas para una educación con calidad y equidad.

En el informe ejecutivo se reconoce la importancia que en el aprendizaje de los niños/as tienen la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación y cuidado de calidad, en los

primeros años de vida. También se analizan las tendencias demográficas, económicas y sociales en los países participantes y su impacto en la educación infantil. El estudio propone ocho elementos prioritarios en una política que garantice la equidad y calidad de los programas que son: la necesidad de designar un organismo que coordine las acciones de los diferentes sectores involucrados, fortaleciendo los vínculos entre los padres, profesionales y servicios; un enfoque de aprendizaje desde el nacimiento que facilite las transiciones exitosas; incluir a los niño/as con necesidades educativas especiales y a los menores de tres años en los programas de ECPI; incrementar la inversión del Estado en estos servicios; asegurar la calidad mediante normas reguladoras, el seguimiento y marcos pedagógicos pertinentes que enfoquen el desarrollo integral del niño/a; ofrecer capacitación continua y adecuadas condiciones de trabajo al personal responsable; realizar el monitoreo, supervisión y recoger y analizar datos permanentemente; y propiciar la investigación y la evaluación de los programas difundiendo los resultados.

Marco para el análisis de las políticas públicas dirigidas a la infancia

País: México

Año: 2006

Autor: Francisco Pilotti

Institución responsable: Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre Infancia (CIESPI)

Fuente de información: <http://www.uam.mx/cdi/redesinv/publicaciones/mariana/menezes.pdf>
(consultado 04/07/2007)

En este capítulo del documento el autor reconoce que desde la Convención de los Derechos del Niño/a se han conseguido logros significativos en la ampliación de la cobertura y la disminución de la mortalidad infantil, pero no en otros aspectos. A partir de la conceptualización del niño/a como sujeto de derecho se analizan las políticas para la infancia en América Latina comparando el enfoque tradicional centrado en las carencias con el enfoque de derechos con una perspectiva dinámica. Realiza una crítica a las políticas asistenciales y propone un sistema integrado de bienestar infantil que involucren al niño/a y su familia. Otorga un rol importante a la comunidad en la implementación de acciones de carácter preventivo y concluye señalando que las políticas públicas deben estar enfocadas al cumplimiento de los derechos del niño/a a través de un conjunto de medios y diferentes estrategias.

El valor de educar a todo el mundo en un mundo diverso y desigual

País: Chile

Año: 2006

Autor: Alvaro Marchesi

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información: Revista PREALC 2.- Encuentro sentidos de la educación y la cultura.
Cultivar la humanidad

www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_de_la_educacion_ponencia_alvaro_marchesi.pdf (consultado 06/12/2007)

La ponencia enfoca el tema de la educación llamando a la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre las personas y los problemas sociales de inequidad, discriminación, falta de recursos, violencia, falta de interés de la familia y apatía de los docentes. Esta situación se da en un contexto social en el que se producen cambios acelerados en la ciencia, la economía y la tecnología. Estos cambios tienen impacto en la vida de las personas y especialmente en el aprendizaje de los niños/as y por ello deben ir acompañados de cambios en la educación.

Al referirse a los valores muestra preocupación por las contradicciones entre los que transmite la escuela y los que difunden los medios de comunicación. Por otra parte dentro de la sociedad no todos sus integrantes comparten los mismos valores; es así que el discurso de la educación bilingüe intercultural y de la educación multicultural pierde sentido cuando, en muchos países la cultura dominante impone los suyos a las culturas minoritarias. En este contexto en el que se dan muchas contradicciones, la sociedad demanda a la educación la solución de problemas diversos desde la violencia hasta el fracaso escolar. Por este motivo sugiere realizar reformas en el currículo, mejorar la gestión educativa, la formación docente y los sistemas de evaluación que deben ir acompañados de incremento de la inversión y del apoyo de todos los sectores sociales.

Finaliza su ponencia enfocando los resultados de la evaluación PISA(2002, 2004) y a partir de ellos formular una propuesta fundamentada en: la equidad en el acceso y en la oferta educativa, el compromiso de la sociedad con los niño/as en riesgo que crecen en ambientes con múltiples carencias, la inclusión de una hora diaria de lectura para formar comunidades de lectores, la convivencia y el desarrollo afectivo promoviendo comportamientos prosociales, la transmisión de valores fundamentales, el desarrollo de la educación moral, el compromiso con los profesores y el sentido que este encuentre a su quehacer pedagógico.

Informe del I Simposio internacional: “Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia”

País Estados Unidos

Año: 2007

Institución OEA

Fuente de información: <http://www.symposium-educacioninfancia-oea.org/resumenejectivo2SP.pdf>

El presente informe está referido al simposio “*Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia*”, realizado del 14 al 18 de mayo de 2007, en la Sede de OEA, en Washington D.C., Estados Unidos. El simposio es parte del Proyecto “Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño/a hacia la socialización y la escuela”.

En este evento participaron profesionales e investigadores a nivel mundial; directores nacionales y oficiales de UNICEF de 23 países: Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Brasil, Canadá, Costa Rica, Colombia, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Grenada, Guyana, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Saint Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay; además de 15 delegaciones en representación de organismos e instituciones internacionales.

El informe presenta en primer término algunas consideraciones sobre la necesidad de que las políticas para la infancia tengan un enfoque integral con una visión amplia vinculando la atención y educación del niño/a con otras disciplinas desde un enfoque ecológico que incluya el complejo contexto cultural, histórico, ambiental y social en el que viven los niños/as. Del análisis y reflexión sobre las diferentes exposiciones, se formularon conclusiones y desafíos relativos a la atención y educación de los menores de tres años, en los siguientes temas:

Políticas: Las políticas para la primera infancia de los países plantean ampliar la cobertura de atención con calidad y equidad pero priorizan al grupo de cuatro a seis años de edad. En el informe señalan las deficiencias en su formulación que conllevan a la discontinuidad y falta de sostenibilidad de los programas. Por este motivo se plantea la necesidad de transitar desde una política sectorial o de gobierno a una política de Estado que promueva la equidad e inclusión social.

Currículo: La mayoría de los países han diseñado currículos para los menores de tres años, con una diversidad de enfoques. Se observa que se presentan algunas deficiencias en su formulación y dificultades en su aplicación, por lo que se requiere promover la formulación de propuestas curriculares y orientaciones pedagógicas a nivel macro, con una visión holística, integral y multidisciplinaria.

Evaluación, seguimiento y monitoreo de los programas: Estas acciones presentan deficiencias en el enfoque y en la realización, que dificultan el direccionamiento de los programas. Por este motivo es necesario establecer sistemas de evaluación, seguimiento y monitoreo e indicadores cuantitativos y cualitativos para contar con una información confiable.

Investigaciones: Las investigaciones realizadas con este grupo de edad, se han concentrado en aspectos cuantitativos y aportan escasa información para mejorar la calidad de la atención integral del niño/a con programas más pertinentes y equitativos. El desafío es impulsar las investigaciones en ese sentido.

Formación docente: Este rubro requiere de especial atención por ser el agente educativo factor principal para brindar una educación de calidad. Al respecto en la región se han detectado deficiencias en el desempeño de los docentes que afectan la calidad de los servicios. Es necesario formular currículos pertinentes para la formación inicial e impulsar la formación continua, así como los cursos de postgrado.

Financiamiento: Se observa poca participación del Estado en los programas dirigidos a este grupo de edad. Se requiere una mayor inversión en estos programas dentro de una política para la superación de la pobreza y con igualdad de oportunidades para los grupos más vulnerables y excluidos.

Coordinaciones: Se observa poca coordinación entre los diversos sectores que brindan atención a la población infantil, aunque en algunos países ya comienzan a realizarse coordinaciones a través de diferentes estrategias. Es necesario dar un mayor impulso a la coordinación intersectorial a fin de superar la fragmentación de acciones sociales para garantizar la atención integral y optimizar el uso de los recursos.

Transición: Se observan algunos esfuerzos aislados y desarticulados para la transición del hogar a los centros de atención para los menores de tres años. También son pocos los estudios e investigaciones de estos procesos en la región. El desafío es sistematizar experiencias realizadas y promover investigaciones que aporten información para contar con un referente conceptual que permita implementar estrategias para una transición exitosa.

V Reunión de ministros de educación
“Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial”
País: Colombia
Año: 2007
Fuente de información: www.sedi.oas.org/dec/Vministerial

El documento informa sobre la realización de la V Reunión de Ministros de Educación “Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial” en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) que se llevó a cabo en el Centro de Formación de la Cooperación Española, Claustro Santo Domingo, ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, del 14 al 16 de noviembre de 2007. Durante la reunión se realizaron diversas sesiones: una preparatoria, una inaugural, nueve plenarios y una de clausura.

Durante el desarrollo de la reunión se trataron, entre otros, los siguientes temas: revisión de las políticas de atención integral a la primera infancia en la región y estado del arte de las políticas de la primera infancia en el hemisferio; política pública intersectorial, atención integral y diversidad; marcos normativos y esquemas de financiamiento para la sostenibilidad; programas de atención integral para la primera infancia; y trabajos futuros de la Comisión Interamericana de Educación. Se concluyó con la formulación del documento Compromiso Hemisférico por la Educación Inicial: Conclusiones, Recomendaciones y Agenda Conjunta de Trabajo (2007-2009).

Se contó con la participación de los ministros de educación o representantes de ellos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, quienes informaron sobre las acciones desarrolladas por sus gobiernos en relación con la primera infancia. Por otra parte, los representantes de organismos internacionales y de otras instituciones comprometidas con la primera infancia, presentaron resultados de investigaciones, estudios y recomendaciones, sobre acciones a realizadas para garantizar una atención con calidad y equidad para los niños/as menores de ocho años. Así mismo ofrecieron el apoyo que se requiera para cumplir con el compromiso hemisférico por la educación inicial.

En el informe final se presenta el resumen realizado por la señora Ministra de Educación Nacional de Colombia, de las principales conclusiones y acuerdos que el plenario aprobó: (i) la primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de vida del ser humano; (ii) la educación de la primera infancia está dirigida al desarrollo integral de los niño/as y las niñas desde el nacimiento hasta los ocho años; (iii) el acceso equitativo y oportuno a la educación integral de calidad es un derecho humano; (iv) la familia es la primera e insustituible instancia de educación y cuidado de las niñas y los niño/as; (v) el Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticas y el PRIE cuentan con el apoyo de los ministros y deben considerar incorporar en ellos acciones sobre primera infancia; (vi) la formación profesional de calidad y el desarrollo continuo de agentes educativos se fortalecerá; (vii) los jefes de Estado y de gobierno recibirán la recomendación de incluir acciones destinadas al fortalecimiento de las políticas de primera infancia en la declaración de la V Cumbre de las Américas; (viii) las instituciones gubernamentales, internacionales y de la sociedad civil trabajarán conjuntamente para el logro de los objetivos de este compromiso; y, (ix) la Comisión Interamericana de Educación preparará el Plan de Trabajo 2007-2009 para implementar este compromiso y utilizará como referencia el documento "Lineamientos programáticos para la educación de la primera infancia" el que incluye, entre otros, acciones concretas orientadas a la: evaluación de programas; identificación de buenas prácticas; intercambio de experiencias y prácticas de evaluación y de formación de docentes y agentes educativos; fortalecimiento y ampliación del desarrollo de indicadores; ampliación del alcance del Portal de las Américas, RELPE y otros portales educativos; y, fomento de la participación de la sociedad civil. Se formularon los documentos "Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia" y "Lineamientos Programáticos para la Educación de la Primera Infancia".

**Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años)
en Latinoamérica y Caribe**

País: Chile

Año: 2007

Autor: María Victoria Peralta Espinosa

Institución responsable: Universidad Central de Chile – Instituto Internacional de educación Infantil. OEA

Fuente de información:

http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf

La autora del documento presenta los principales avances, realizados por los países de América Latina y Caribe en cobertura de atención, calidad de la educación así como en la construcción de diseños curriculares para los menores de seis años, con un especial énfasis en nacimiento a tres años. En ese sentido, realiza un análisis detallado de los documentos curriculares, teniendo como referencia criterios y categorías seleccionados previamente.

Señala que tan heterogéneo como la denominación del ciclo de nacimiento a tres años y de las instituciones que brindan atención a los niño/as, son los diferentes aspectos analizados. Comienza la revisión por la denominación que recibe el instrumento curricular que guarda relación con el enfoque y el grado de apertura: manuales, guías, programas, diseño curricular, estructura curricular, referentes curriculares, bases curriculares, lineamientos curriculares, y marco curricular. Luego se refiere a las edades que comprenden, que en la mayoría de los casos van desde el nacimiento o meses de vida hasta los seis años, con un mayor énfasis en la etapa de tres a seis años; sin embargo aún hay países donde no se ha elaborado documento para esta edad. En cuanto a las características formales y de fondo del currículo, menciona entre otras, la flexibilidad, la posibilidad de ser contextualizado, la participación en su aplicación, ya sea para programas formales o no-formales, o para ambos.

En relación con los fundamentos señala entre los más frecuentes los jurídicos, filosóficos, sociales, biológicos, psicológicos y pedagógicos, a los que se han incorporado los siguientes: antropológico-culturales, ambientales, y de las Neurociencias. Y sobre la organización que se han considerado: áreas curriculares, o de experiencia y conocimiento, o de desarrollo del currículo, o de conocimiento y desarrollo; ámbitos de experiencia, de experiencia para el aprendizaje; dimensiones; ejes temáticos y bloques temáticos, ejes curriculares, campos formativos, núcleos generadores. Puntualiza que la formulación o presentación de los objetivos es diversa e incluye competencias, aprendizajes esperados, aprendizajes significativos, objetivos de aprendizaje y otros como metas a alcanzar, propósitos, conductas. Igualmente que los factores del currículo son aquellos que van a facilitar su aplicación y están referidos al ambiente humano, organización del tiempo y del espacio, la selección de recursos, junto a la planificación y evaluación. Finaliza el documento destacando la importancia de contar con un currículo que rescate el derecho del niño/a desde su nacimiento a recibir una educación pertinente y oportuna y por este motivo también es necesario capacitar a los docentes para su adecuada aplicación.

"Las condiciones de educabilidad de los niño/as y adolescentes de América Latina"

País: Argentina

Año: 2002

Autores: Juan Carlos Tedesco, Néstor López

Institución responsable: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Fuente de información: www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF
(consultado el 14/05/2007)

Los autores señalan que cuando los niños/as llegan a la escuela para iniciar la educación básica ya han pasado por una formación inicial en el seno de su familia y en la comunidad. Por su parte los docentes que los reciben esperan que esos niños/as ya estén educados, es decir que ya hayan logrado un conjunto de aptitudes, conocimientos y recursos que faciliten el aprendizaje, siendo la familia la principal proveedora de educabilidad. En este marco, las políticas sociales deberían considerar el acceso de las familias a los recursos que permitirían garantizar a sus niño/as condiciones para poder participar exitosamente del proceso educativo.

Sin embargo la educabilidad, también puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Ello implica actuar sobre la escuela y los sistemas educativos en su conjunto, procurando el desarrollo de estrategias pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos, acercando la

escuela a las familias, y al mismo tiempo que se opera sobre los múltiples mecanismos de integración social, con el fin de que las familias puedan acceder a aquellos recursos que hacen posible que sus niño/as y adolescentes puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse.

Construyendo puentes entre las familias y las escuelas

País: Holanda

Año: 2008

Autor: Regina Moromizato

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Revista Espacio para la Infancia N° 29 La educación infantil:
El desafío de la calidad <http://es.bernardvanleer.org/>

Este artículo presenta un proyecto de transiciones con población de la Amazonía peruana. El proyecto tiene por finalidad mejorar los logros de aprendizaje de los niños/as de cuatro y cinco años y del primero y segundo grado de primaria de esas comunidades nativas. Se señala que para que los niños/as tengan éxito en el proceso educativo, es necesario contar con los recursos y oportunidades necesarias, que les debe brindar la familia y la comunidad. Pero también es importante que la escuela y los docentes respondan a las expectativas de las familias y de los niño/as, ya que ambos comparten el deseo que los alumnos logren “un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes”. Las opiniones de los niño/as sobre la educación y la escuela así como la de los maestros han sido tomadas en cuenta para el diseño del proyecto.

Se plantea un modelo de gestión basado en la corresponsabilidad, y se suscribieron convenios para la formación de la red local con la participación de la municipalidad, los líderes de las comunidades nativas, la Asociación de Maestros Bilingües Interculturales, la Asociación Amazónica Andina y la Pontificia Universidad Católica del Perú. El proyecto sin dejar de valorar el desempeño de los maestros bilingües considera necesario establecer una línea de formación continua para mejorar su práctica pedagógica, rescatando todo lo positivo y modificando lo que no funciona. Otros aspectos considerados son la diversificación curricular para contextualizar el currículo oficial, con el objeto que tenga pertinencia, secuencialidad y continuidad; diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger los logros de aprendizaje de los niños/as; mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas; y desarrollar espacios de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Los desafíos de la educación infantil

País: Holanda

Año: 2008

Autor: Rosa Torres

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Revista Espacio para la Infancia N° 29.
Los desafíos de la educación infantil <http://es.bernardvanleer.org/>

En una entrevista realizada por la Revista a Rosa Torres se refiere a las razones de la escasa inversión en los grupos más vulnerables y menciona dos circunstancias de discriminación: el estatus socioeconómico y la edad. Señala que la mayor inversión así como el concepto de educación y aprendizaje está estrechamente vinculada con la educación primaria. Al referirse a la atención integral, manifiesta que no debe ponerse el acento sólo en lo educativo, considerando a la educación inicial como un anticipo de la escuela cuya finalidad es compensar carencias. La educación debe ser un componente más de esa atención. Si bien la educación se ha extendido en cobertura en los últimos años, ésta no va acompañada de la calidad esperada en los aprendizajes y

con altos índices de repitencia y deserción. En ese sentido enumera una serie de factores que contribuye a la baja calidad de la educación. Pone énfasis en lo que se debe esperar de la educación como por ejemplo la satisfacción de los alumnos y de las familias, la valoración del esfuerzo, poner la atención más en el proceso que en el producto, brindando a todos los niño/as igualdad oportunidades para aprender con motivación y placer.

Considera de mucha importancia la formación del docente para garantizar la calidad de la educación pero señala que también es necesario considerar todos los elementos que contribuyen a lograr la excelencia del docente. Al referirse a las transiciones desde el hogar a los programas de educación inicial y luego a la escuela dice que es necesaria la colaboración entre familia y escuela, teniendo en cuenta las necesidades de los niños/as. Señala que es ineludible un mayor acercamiento entre la escuela y la familia acortando las distancias que las separan, aunque es la escuela “con todos sus recursos institucionales y profesionales, la que está obligada a adecuarse a los niños/as”. Finaliza la entrevista haciendo referencia a la alfabetización de los padres iletrados y a la alfabetización infantil. El interés de los padres por ser alfabetizados reside en la necesidad de ayudar a sus hijos con las tareas. Para los niños/as la importancia reside en que la lectura y escritura constituyen un eje que influye en el éxito escolar.

La docencia: una profesión moral

País: España

Año: 2008

Autor: Álvaro Marchesi

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía

www.oei.es/noticias/spip.php?article2268

En la entrevista realizada a Álvaro Marchesi por la Revista Internacional Magisterio sobre educación y pedagogía se refirió a la docencia como una profesión moral frente a los requerimientos de la escuela contemporánea y las competencias de los educadores. Manifiesta que la escuela contemporánea requiere que el docente cumpla nuevas funciones, y que ante los cambios de paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que renueve las competencias adquiridas para entre otras funciones, contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos, atender a la diversidad, incorporar las TIC en la enseñanza, trabajar en equipo y colaborar con las familias, que deben ir acompañadas de una actitud positiva hacia su práctica pedagógica. Destaca la importancia de la educación en valores, siendo él mismo un ejemplo para los niños/as para de esta manera favorecer su adquisición. Al respecto señala que con algunos proyectos se puede contribuir de forma eficaz a la educación en valores. Por ejemplo el deporte desarrollando el juego limpio, la cooperación y el esfuerzo.

Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores

País: España

Año: 1999

Autor: Cecilia Braslavsky

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.PDF>

La autora aborda en forma crítica la formación docente en América Latina, expresando que hay consenso en la sociedad que la escuela y el sistema educativo tienen que seguir existiendo y concentrando su atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud, pero que sin embargo se requiere que el sistema funcione mejor. Esto quiere decir que las escuelas, actualmente, ofrecen una educación que no satisface las expectativas de la sociedad

por diversas causas relacionadas con los programas, la infraestructura y los materiales didácticos que son insuficientes o no son buenos; los docentes que no tienen las capacidades requeridas; las prácticas están que se han burocratizado; y otra serie de razones que deben ser tomadas en cuenta y mejoradas para garantizar una educación de calidad acorde con las demandas del siglo XXI.

Al referirse al rol de la docente señala que éste está ligado al modelo tradicional de la escuela que propicia escuelas idénticas en contextos diversos y que el modelo de formación docente especialmente en América Latina, responde al modelo fundacional que ya no satisface las necesidades y expectativas de la sociedad del conocimiento. Por otro lado menciona que existen ciertas tradiciones de formación y de perfeccionamiento o capacitación dirigidos a los docentes en ejercicio que suponen la utilización de un determinado conjunto de recursos y estrategias. En ese sentido se plantea si la solución reside en el mejoramiento o la transformación del perfil de los docentes que actualmente están en servicio utilizando los recursos y estrategias existentes o si es necesario recurrir a otros. A partir de estas reflexiones propone algunas características del perfil del profesor o profesora para el siglo XXI, así como algunos criterios para el diseño de programas de postgrado de formación de docentes para América Latina.

**La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana
y los recursos humanos que la educación requiere**

País: Bolivia

Año: 1997

Autor: Luis Enrique López

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: Revista Iberoamericana de Educación Nº 13

<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>

En este trabajo los autores tratan a profundidad el tema de la educación bilingüe desde diferentes perspectivas. La presentación comprende cuatro partes, en las que se abordan y revisan: un rápido análisis de la situación, las necesidades de recursos humanos que la implantación de programas educativos plantea, la oferta disponible en la región, incluida la presentación de una propuesta innovadora de formación de maestros para atender la diversidad étnica, cultural y lingüística; un conjunto de reflexiones finales. Entre los aspectos relevantes aborda algunos referidos a la situación sociolingüística latinoamericana, a las lenguas indígenas y a sus hablantes, y los relaciona con la oferta educativa que las escuelas brindan a los niño/as que hablan una lengua diferente a la oficial, así como al impacto que las políticas educativas de cada país tienen en el aprendizaje infantil. Al enfocar la formación inicial de los docentes señala que, al margen de las diferencias sociolingüísticas que en muchos casos definen las características del bilingüismo de castellano y de uno o más idiomas indígenas, la información psicolingüística y la información pedagógica con que se cuenta, es válida tanto para el bilingüismo de castellano e idioma extranjero como para el de castellano e idioma indígena.

Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana

País: Chile

Año: 2004

Autor: Coordinación: Rosa Blanco y Mami Umayahara. Investigación: Ofelia Reveco

Institución responsable: UNESCO – OREALC

Fuente de información www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf

El estudio revisa y analiza la información documental que hay en la región sobre la participación de la familia en la educación infantil latinoamericana, tanto en el ámbito de las políticas como en el de las prácticas educativas. Entre las investigaciones consultadas se

encuentra la que Reveco efectuara en el año 2000. Además se ha aplicado un cuestionario a instituciones latinoamericanas que trabajan el tema. El documento se estructura en tres partes. En la primera se presenta un marco conceptual; en la segunda se efectúa un análisis de la situación de la participación y educación de los padres y madres en América Latina, y en la última se ofrecen conclusiones y recomendaciones que pueden ser de utilidad para orientar el debate y avanzar en el desarrollo de políticas y programas para el nivel.

El primer capítulo explicita los objetivos y metodología del estudio. El segundo, establece la relación entre infancia y familia y se analizan las concepciones de infancia, familia y educación de la primera infancia, la influencia de la familia y sus pautas de crianza respecto de los niños/as y niñas y los cambios acaecidos en las familia en América Latina, y finaliza señalando la importancia de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.

El tercer capítulo describe cuatro tipos de antecedentes: (i) el concepto teórico de participación; (ii) los aportes de los diferentes tipos de participación al adulto y a los niños/as; (iii) los desafíos pedagógicos que implica la relación entre familia y escuela; y (iv) el tipo de conocimiento que se está difundiendo actualmente a través de una red especializada en temas de investigación y educación. En el cuarto capítulo se analizan las políticas, normativas y programas desde la perspectiva de la participación y educación familiar. El análisis se realiza en función de: los acuerdos internacionales referidos a la educación e infancia; los marcos políticos de los países de América Latina, y los programas que se están desarrollando en diferentes países de la región. El análisis se realiza desde las siguientes perspectivas: concepción de familia que subyace en los programas; tipos y modalidades de participación; actores involucrados y sus roles; estrategias utilizadas; elementos que obstaculizan y facilitan su desarrollo; y la evaluación de los programas.

Indicadores de la primera infancia en América Latina

País: Chile

Año: 2008

Autor: Rosa Blanco y colaboradores

Institución responsable: UNESCO – OREALC

Fuente de información: Documento en formato digital

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970S.pdf>

Los autores expresan que ante la necesidad de tener más y mejor información sobre los servicios de cuidado y educación, dirigidos a la primera infancia, que permita hacer comparaciones entre los diversos programas de la región, se han formulado indicadores para hacer el seguimiento de la educación de la primera infancia, con la finalidad de que los resultados sean útiles para el debate y para la formulación de políticas para los menores de seis años. En este contexto la OREALC, teniendo en cuenta las observaciones realizadas al documento base presentada en la reunión del 2003, ha formulado 55 indicadores para recoger información de los programas dirigidos a los niño/as desde el nacimiento a los seis años. Los indicadores están agrupados en tres categorías: contexto general, contexto familiar y sistema educativo, los que a la vez consideran sub categorías.

Una segunda parte del documento presenta los resultados obtenidos en la aplicación experimental de los indicadores en tres países Brasil, Chile y Perú. Finalmente se realizan algunas conclusiones generales, a partir del estudio y análisis de los programas de la primera infancia en los tres países seleccionados. Finalmente en las conclusiones se señala que los resultados permiten recoger indicios de la calidad y factibilidad de cálculo de los indicadores formulados.

País: Suiza

Año: 2006

Autor: Comité de los Derechos del Niño

Institución responsable: Naciones Unidas

Fuente de información: Documento en formato digital

Asistencia a los padres, las familias y las instituciones para el cuidado de niños (Artículo 18)

La Convención exige que los Estados partes presten asistencia adecuada a los padres, representantes legales y familias ampliadas, en el desempeño de sus responsabilidades en relación con la crianza de los hijos, en particular, ofreciendo a los padres educación sobre este tema. Además, los Estados partes deben asegurar la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado del niño/a y adoptar todas las medidas adecuadas para garantizar que los niños/as cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de servicios de atención infantil, de protección de la maternidad y de instalaciones cuando reúnan las condiciones requeridas. A este respecto, el Comité recomienda que los Estados partes ratifiquen el Convenio N° 183 sobre la protección de la maternidad de la Organización Internacional del Trabajo. Por último, los Estados partes deben asegurar que los padres reciban un apoyo adecuado que les permita hacer que sus hijos pequeños participen plenamente en los programas para la primera infancia, y particularmente en la educación preescolar.