

LAS POLÍTICAS EN DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO

Diagnóstico, recientes estudios,
aportes de la no escolarización

Gaby Fujimoto-Gómez

RESUMEN

El trabajo tiene por finalidad estimular el análisis y reflexión acerca del desarrollo infantil, sus desafíos y logros. La primera parte del artículo presenta un breve diagnóstico sobre la atención a la infancia en el nivel de la educación inicial y básica en América Latina, El Caribe y los EEUU. La segunda parte sintetiza algunos aportes de las investigaciones y estudios referidos a la importancia de invertir en la infancia, mientras que la tercera pone en relieve la participación familiar y comunitaria y su aporte a la experiencia de la no escolarización como un ejemplo latinoamericano a la educación universal. Aporta elementos sobre bondades y virtudes de esta alternativa de atención así como los desafíos que todavía persisten como producto de la práctica. Finalmente, y dentro de un contexto generoso de apoyos políticos mundiales favorables en torno al reconocimiento de la importancia del desarrollo infantil, la cuarta parte termina alertando sobre la importancia de convencer a los tomadores de decisiones financieras en los países para que se invierta en programas de calidad para la infancia.

Panorama de la atención infantil y básica

*Según datos del documento *El Estado Mundial de la Infancia* publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en 1995, la población total de América Latina y el Caribe, es de 459 millones. El 70% de ella vive en Brasil, México, Argentina y Colombia. La población menor de 16 años alcanza los 169 millones. Los niños de 0 a 5 años son 55 millones, de los cuales 9.321 millones participan de la educación inicial, preescolar o parvularia, lo que equivale a un 18%. El gasto promedio en la región es del orden de 6% en salud, de 9% en educación y de 5% en defensa.*

El proyecto de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en relación a la superación de la pobreza, estimó en 1990 que 270 millones de latinoamericanos vivían en situación de pobreza, lo que corresponde al 62% de la población total. De éstos los más afectados son los niños, 2000 de ellos mueren a diario a consecuencia de la pobreza.

El crecimiento de las tasas de atención, particularmente de la población de 5 a 6 años de edad, representa un logro significativo del sector educación, sin embargo, subsisten problemas tales como:

- alto porcentaje de niños no incorporados
- concentración de la oferta en zonas urbanas

--diferencias significativas en la calidad de servicios prestados de acuerdo a los estratos económicos atendidos

--inadecuada formación, capacitación y remuneración de los agentes educativos, y

--disparidad de enfoques pedagógicos entre educación inicial y primaria.

En lo que se refiere a la educación básica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), afirma que ha habido un crecimiento en casi todos los países, lo que se refleja en el continuo incremento de la tasa neta de escolarización que alcanza un 86% de la población de 6 a 11 años. Sin embargo, en varios países de la región persisten las insuficiencias de escolarización en las áreas rurales más aisladas y en las zonas de asentamientos indígenas.

El avance en materia de calidad de la educación es lento y se destacan serios problemas en la mayor parte de los sistemas educacionales de la región. Varios indicadores directos señalan serios problemas de calidad, como en el caso de los altos niveles de repetición --que particularmente en primer grado alcanzan a 41.4%-- y los bajos rendimientos académicos de algunos países de la región cuando se los ha comparado con los países desarrollados, o en el caso de los alumnos de sectores rurales en relación a los de sectores urbanos.

La UNESCO afirma también que los alumnos de familias pobres --que están debajo del percentil cincuenta de la distribución de ingresos-- tienen tasas de repetición muy superior al promedio nacional. Si se supone que las tasas de repetición de esas familias duplican el promedio de repetición de los alumnos que están arriba del percentil cincuenta de la distribución de ingreso, la repetición en primer grado de las familias pobres sería cercana al 60%.

Como consecuencia del problema de la repetición, el costo para América Latina y el Caribe se ha estimado aproximadamente del orden de US\$34 billones por año sólo en educación primaria. Una parte de estos recursos se dedican a los desertores temporales que regresan al mismo grado al año siguiente, ya sea en la misma o en otra escuela.

Otros indicadores indirectos vinculados con el problema de la calidad son los bajos niveles relativos de salario de los maestros, la corta duración efectiva del año escolar, el reducido tiempo destinado al aprendizaje, la no disponibilidad de textos por parte de los alumnos, las malas condiciones materiales de las escuelas y la alta deserción temporal.

El Departamento de Comercio de los EE.UU. publicó el estudio de Kominski y Andrea *School Enrollment Social and Economic Characteristics of Students* en octubre de 1992, donde se informa que la población infantil de 3 a 6 años es de 15.308 millones (7% de la población total). De éstos 7.712 millones son niños entre las edades de 3 y 4 años, de los cuales 3.073 millones (29.7%) concurren a la escuela. Del otro grupo de 7.596 millones, en edades de 5 a 6 años, 7.252 millones (95.5%) participan de la institución escolar. De los datos considerados en ese estudio se deduce que la población menor de 0 a 3 años es de 12.3 millones.

De la población de niños de 3 a 6 años, los que están matriculados en el Sistema Educativo o participan de alguna experiencia escolar suman 10.315 millones (67%).

En el mismo estudio se informó que del grupo de niños de 3 a 4 años que participaron en una experiencia preescolar, 939,000 (36.2%) fueron matriculados en escuelas públicas mientras que 1,657,000 (63.9%) fueron a centros privados. La misma fuente señala que la población total de niños entre los 7 y 9 años es de 11.177 millones, de los cuales 11.106 (99.4%) van a la escuela. La población de 10 a 13 años de edad alcanza a 14.753 millones de los cuales 14.672 (99.4%) asisten a la escuela.

Los datos del mismo censo, señalan que aproximadamente el 55.5% (6.400 millones) de niños entre las edades de 3 a 5 años fueron matriculados en escuelas preprimarias en 1992, entre el grupo de 3 y 4 años 39.7% (26.6 millones) la mayoría de ellos en cunas y centros de cuidado diario infantil. Debido a la cantidad de centros infantiles que ofrecen servicio a los niños de 5 años, en los 50 Estados, la mayoría de los niños fueron inscritos en escuelas públicas (92.4%).

El nivel de ingreso de los padres, al igual que en Latinoamérica, condiciona la proporción de niños, de 3 a 4 años, que accede a los servicios de los Centros infantiles (Pre-kinder).

Las estadísticas señalan que el nivel educativo de los padres influye para que el niño de 3 a 4 años participe de experiencias escolares, por ejemplo las madres del 57.5% de los niños, tenían grado universitario, comparado con el 25.8% de los niños cuyas madres no habían completado sus estudios secundarios.

En 1992, en los Estados Unidos, habían aproximadamente 30.2 millones de estudiantes matriculados en escuelas (grados 1 al 8), este número es el que atiende el sistema educativo. El acceso es universal y de 99%.

En el nivel secundario (básica y/o bachillerato), en los Estados Unidos, el 93.4% de la matrícula es en escuelas públicas y el 7.6% en escuelas privadas.

Respecto al problema de deserción en USA, entre los años 1991-92, aproximadamente 384,000 (4.3%) de los estudiantes en el 10, 11 y 12 grado desertaron. Las cifras muestran que la deserción a nivel nacional es relativamente baja, pero si esta misma información se analiza a nivel de las diferentes etnias culturales, veremos que los porcentajes de deserción son: en la población blanca 4.1%, en la población negra 4.9% y en la latina 7.9%. Del análisis se desprende que en correspondencia con la situación de América Latina y el Caribe, el ingreso económico de los padres juega un papel importante en el porcentaje de deserción. Por ejemplo, en familias con ingreso bajo, la deserción es de 7.2%; mientras que en las familias de ingreso alto es de 1.3%. En un análisis de los porcentajes de deserción por sexos, el 13.5% corresponde al sexo masculino y el 11.9% al sexo femenino. En cuanto al análisis de los porcentajes de deserción en zonas residenciales éste alcanza el 11.0%, mientras que en los barrios pobres de las áreas metropolitanas es de 15.2% y en las áreas rurales/no metropolitanas es de 12.4%.

Aportes recientes de las investigaciones

En marzo de 1994, la Dra. Rebecca Marcon presentó y publicó el documento *Early Learning and Early Identification Follow-up Study: Transition from the Early to the Later Childhood Grades 1990-93* (Aprendizaje e identificación temprana, estudio de seguimiento: Transición de los años tempranos a los grados futuros 1990-93). La muestra comprendió el 15% de la población preescolar de las escuelas públicas de Washington, D.C. Las conclusiones del estudio son las siguientes:

--Existe una transición crucial entre la educación preescolar y la educación primaria.

--Los programas preescolares con enfoque académico y dirigido por la maestra tienen impacto negativo en el desarrollo socio-emocional y académico del niño; este comportamiento se demuestra a los 9 años, edad en la que puede ubicarse en educación primaria de cuarto a sexto grado.

--El maestro de preescolar y básica debe esforzarse por cambiar la orientación metodológica, centrada en los niños y orientada hacia el comportamiento positivo. Señala, asimismo que el desarrollo socio-emocional debería ser un objetivo fundamental e indiscutible, en los primeros grados de la experiencia de los niños. Esta área impacta en lo físico, cognitivo, social y emocional del niño. Tiene efecto positivo a largo plazo y en el desarrollo de destrezas cognitivas/académicas y socio emocionales.

--La orientación atinada de la educación inicial/preescolar debería ser la base del currículum y de la instrucción. Los esfuerzos de esta naturaleza permiten asegurar que los índices de deserción se reducirían a futuro, para ello es importante redefinir y reexaminar las políticas educativas existentes para respaldar su operativización.

--La participación de los padres de familia a partir de la educación preescolar tiene efectos duraderos y permanentes en el comportamiento socioemocional y académico en los niños. Esta participación no requiere una presencia exagerada de los padres para que tenga los efectos descritos y de calidad.

En los Estados Unidos, los resultados de la Carnegie Corporation, publicada en abril de 1994, titulada *Starting Points, The Report of the Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children* (El informe del Comité de la Carnegie sobre las necesidades de los niños menores. Puntos de inicio) ratifica que el estímulo externo en el que se desenvuelve la vida del recién nacido, influye en el número de células y conexiones entre las mismas.

De acuerdo al informe, los recién nacidos cuentan al nacer con miles de millones de células cerebrales, muchas más de las que tiene en el tercer año de vida y el doble de las que tendrán como adultos. Durante los primeros meses de edad, las conexiones entre células, denominadas "sinapsis", se multiplican rápidamente hasta llegar a mil billones, dando lugar a las estructuras que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje.

Hay experimentos que demuestran que el cerebro se desarrolla de manera diferente en un ambiente externo más estimulante y rico, por lo tanto desarrollan más conexiones o sinapsis, comparados con aquellos casos en los que no se les ofrece dicha estimulación. En contraste con las experiencias positivas, la falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo cerebral, ya que éstas pueden alterar la organización normal del cerebro. Señalan los estudios de Carnegie que los niños nacidos en ambientes de pobreza pueden llegar a mostrar deficiencias cognitivas a los 18 meses, consideradas como irreversibles. Las situaciones de stress extremo por efecto de la pobreza, tiene un efecto negativo en las células cerebrales relacionadas con el aprendizaje y la retención de la memoria. Estos

estudios muestran también que, lo mejor para los niños es que sus padres permanezcan en su hogar junto a ellos durante los primeros seis meses de vida, dado los cambios que ocurren en su desarrollo mental y los reajustes familiares que implican estos primeros años, después del nacimiento.

Las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro señalan consecuencias trascendentales para los niños en situaciones de alto riesgo o desventajas, quienes podrían ahorrarse vidas de retraso mental gracias a una intervención temprana. Los niños considerados en la categoría de alto riesgo que asistieron a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%. A la edad de 3 años, estos niños mostraban coeficientes de inteligencia de 15 a 20 puntos superiores a niños con antecedentes y condiciones similares que no habían asistido a estos programas. A la edad de 12 años, estos niños aún funcionaban a un nivel superior de inteligencia y a la edad de 15 años los efectos se mostraban aún más fuertes, lo que sugiere que los programas educativos en la edad temprana pueden tener efectos acumulativos de larga duración.




Los niños de alto riesgo que ingresan al jardín infantil a la edad de tres años, también muestran mejorías en sus coeficientes intelectuales, pero no logran los beneficios de aquellos que empezaron a una edad temprana.

La Carnegie demuestra en su investigación que:

- El desarrollo del cerebro antes del primer año de la infancia es más rápido y extenso de lo que antes se conocía.
- El desarrollo cerebral es más sensible a factores en el medio ambiente de lo que antes se sospechaba.
- La influencia del medio ambiente exterior a temprana edad deja huellas para siempre.
- El medio ambiente no sólo afecta el número de células cerebrales, y el número de conexión entre ellas mismas, sino también la manera como esas conexiones se afirman.
- Existen evidencias científicas del impacto negativo que tiene el stress en el funcionamiento del cerebro

La calidad de autoconcepto o de nivel de autoestima se desarrolla desde muy temprana edad, en la medida que el niño se desenvuelve desde que nace en relación con su medio ambiente. El modelo, ejemplo o impresiones que el niño internaliza desde edades muy tempranas van configurando su autoestima, es decir, van potenciando y modelando su capacidad de confianza y como resultado su capacidad de seguridad, autonomía e iniciativa en su inter-relación con el medio.

Los factores protectores de los primeros años son:

-  Buenos cuidados del embarazo hasta el nacimiento del niño, tales como gestación normal, peso adecuado del niño y de la madre.
-  Responsabilidad de los adultos para que el niño crezca en un ambiente familiar de adultos responsables y prácticas de cuidado infantil adecuadas y positivas.
-  Apoyo de la comunidad asegurando que no hayan factores de riesgo ambientales

tales como la violencia, drogas, entre otros. Viviendo en una comunidad segura disminuyen estos riesgos.

Está demostrado de igual manera que los primeros años de vida se caracterizan por el cambio, el crecimiento y desarrollo acelerado, por la vulnerabilidad para incorporar transformaciones significativas, de allí la importancia de aprovechar esta edad como el momento más oportuno, necesario y adecuado para asegurar al niño la estimulación eficiente y pertinente que necesita.

A fin de demostrar la relación que existe entre los resultados de una atención educativa adecuada durante los primeros seis años de vida y el futuro desempeño escolar del niño, L. Schweinhart realizó un estudio longitudinal en el que se evaluó el impacto de programas de buena calidad con curriculum para el aprendizaje activo a nivel preescolar (la participación del niño es activa, el aprendizaje gira en torno a los intereses y destrezas del niño y la maestra se convierte en facilitadora). Estos programas dieron resultados a corto y largo plazo en niños que viven en condiciones de pobreza y se encuentran en situación de alto riesgo para desertar, repetir o ausentarse de la escuela. Por casi tres décadas (27 años) este estudio longitudinal, dio seguimiento a 123 niños de poblaciones económicas de bajo ingreso.

La experiencia trabajó con dos grupos de niños: el grupo de control tuvo las mismas características que el experimental con la única diferencia de no haber recibido educación preescolar. El objetivo propuesto fue lograr el desarrollo social y cognitivo de los niños participantes. Los resultados de la evaluación de los 123 niños que participaron en el estudio se resumen en las siguientes conclusiones:

--Los niños que participaron en el programa preescolar entre los 3 y 4 años de edad, sentaron la base para que triunfaran en la vida cuando adultos. Redujeron significativamente los efectos negativos de la pobreza de su niñez y alcanzaron un mejor desempeño durante los años escolares. La experiencia se tradujo en efectos positivos en la educación, el rendimiento escolar, las responsabilidades sociales, mejor estatus económico y la creación de un núcleo familiar sólido. Este grupo tiene ahora 30 años, se puede asumir que las contribuciones que recibieron durante los primeros años de vida han tenido un efecto permanente y positivo en sus vidas.

--Las vidas de los niños de los dos grupos han seguido un patrón predeterminado de desarrollo desde sus primeros años preescolares. Otras intervenciones posteriores no han cambiado ni mejorado sus niveles de vida.

--Los efectos del programa de preescolar en las mujeres fueron distintos, generaron interés de permanecer y graduarse en la escuela, un buen porcentaje de las niñas de la muestra terminaron y se graduaron.

--Las experiencias de estimulación temprana del niño con los patrones de mejoramiento social, éxito escolar y relación adecuada con la comunidad depende de la disposición de permitir al niño interactuar con otras personas y con su medio ambiente.

--La inversión económica en programas de buena calidad y curriculum activo con niños menores, a largo plazo se traducen en beneficios

sociales, políticos y económicos en los participantes del programa preescolar, sus familias y la comunidad. Si el programa no se ofreciera, los costos a la sociedad se demostrarían en pérdida de participación en la fuerza de trabajo, alta incidencia en comportamiento criminal y dependencia en sistemas de asistencia pública que pudieran sobrepasar los gastos del programa.

En resumen, los estudios científicos están demostrando que los tres primeros años, sobretodo el primero, son críticos y decisivos en el desarrollo del ser humano. Es en este año que el ser humano desarrolla su inteligencia, personalidad, comportamiento social y otras potencialidades, desde que nace y, a largo plazo demuestra sus productos con mejores ciudadanos. Sin lugar a duda el desafío está en invertir en programas para niños menores de seis años familia-mujer y comunidad, para revertir los efectos de la pobreza y disminuir costos sociales en el futuro.

La participación familiar y comunitaria, la no escolarización como alternativa

Los estudios e investigaciones tratados anteriormente ratifican una vez más que el éxito de los programas dirigidos a los niños es mayor cuando se da la participación decisiva de los padres de familia. Esta conjunción aumenta la eficiencia, pertinencia, oportunidades de supervivencia, desarrollo del niño, la familia y su comunidad. En el plano práctico dicha participación es más evidente en los programas no formales, no escolarizados o no convencionales. Estos Programas nacieron en Perú, en 1965, con la creación de los Wawa-wuasis y Wawa-uta que en quechua y en aymara significa "Casa de los niños". Se generaron como una alternativa de expansión de los servicios para ampliar la cobertura. Esta experiencia es un aporte latinoamericano a la educación universal.

Ante la falta de atención a la infancia marginada y pobre y la falta de recursos de los gobiernos, se diseñaron estos programas como alternativa, donde su característica fundamental es la participación familiar y comunitaria, así como la ruptura del tiempo y el espacio como base de la flexibilidad. A partir de estas características, estos programas resultan ventajosos en términos de metodologías y estrategias flexibles, prácticas de pertinencia y equidad en su doctrina y en su aplicación, así como rentabilidad y sustentabilidad cuando ésta práctica es coherente con la filosofía de manera de trascender el desarrollo pedagógico y alcanzar el desarrollo comunal.

Filosofía de los programas no formales o no escolarizados

--Se basan en el trabajo responsable y creador de la comunidad:

--Los padres y la comunidad participan tomando decisiones.

--Los roles de liderazgo van rotando de acuerdo al criterio promocional.

--Usan creativamente los recursos y estimulan el potencial educativo.

--Responden a necesidades sentidas y realidades concretas:

--Brindan igualdad de oportunidades.

--Usan los principios de flexibilidad y funcionalidad de los conceptos de tiempo, espacio y gestión social.

--Hacen práctica la autoeducación y el interaprendizaje.

--Promueven y facilitan la integración y alianzas para el desarrollo integral humano y colectivo.

Características de los programas

--Aplican la flexibilidad, democratización, integralidad, totalidad y participación.

--Brindan servicios de acuerdo a la alternativa de organización a niños de 0 a 5 años.

--Mediante acciones que realizan conjuntamente con los padres de familia refuerzan, complementan y/o mejoran la acción educativa del hogar.

--Estimulan la acción educativa del hogar a través del animador y promotor voluntario.

--Funcionan en variados ambientes de la comunidad, viviendas familiares o en locales expresamente construidos.

--Respetan la realidad geográfica, climatológica y socio-económica de cada comunidad.

--Aseguran el logro de objetivos mínimos por los niños.

--Desarrollan contenidos curriculares priorizando aquellos que se refieren a salud, alimentación, comunicación, aprestamiento, formación de hábitos y socialización.

--Adecuan metodologías de trabajo de acuerdo a cada realidad.

--Son Programas con participación directa de los padres de familia y de la comunidad.

--Forman parte de los Planes de Desarrollo Comunal.

--Responsabilizan la organización, asesoramiento, seguimiento y evaluación a un docente que realiza trabajo simultáneo con los padres de familia y la comunidad.

Ventajas de los programas

Son flexibles. Se adecuan a las necesidades y realidad de los usuarios: metodologías, contenidos, ambientes educativos, organización y ejecución, materiales educativos, horarios, duración y frecuencia.

Son democráticos. Brindan igualdad de oportunidades educativas y de atención integral del niño(a) de las poblaciones más marginadas, niño(a), núcleo familiar y comunidad. Socialización del conocimiento.

Son integradores. Favorecen la armonización de esfuerzos de la comunidad, sectores e instituciones en acciones mancomunadas a favor del niño(a) y la familia. Alianzas entre sectores e instituciones.

Son integrales, totales, globales. Consideran la formación armónica y equilibrada del niño(a) en sus aspectos bio-psicomotor, intelectual y socioemocional. Orientan y capacitan a padres de familia y comunidad.

Son participativos. Involucran y movilizan la comunidad, instituciones, gobiernos locales y familias en torno al niño(a), actuando sus miembros como agentes educativos y gestores de su propio desarrollo.

Limitaciones y aspectos críticos

--*Propinas o pago del voluntariado.* La práctica negativa respecto del pago de propinas ha generado una reputación impropia a los programas, calificándolos de servicios de segunda clase o de tercera categoría. El pago por largo tiempo/años de "voluntariado", está distorsionando la concepción de los programas. Conviene revisar y ratificar los criterios de promoción social de este tipo de programas.

--*Apoyo y flexibilidad de la administración pública para responder a la demanda en coherencia con la filosofía.* Falta la flexibilidad de la administración o gerencia de los sectores e instituciones, a las exigencias de este tipo de programa y a la concepción de lo que significa la administración en el contexto de gestión social de servicios. Este tipo de programas tiene que ser respaldado por políticas y normas públicas que faciliten la continuidad, la adaptación de los calendarios, el desarrollo de las jornadas con niños y padres acorde a las necesidades de éstos, el desembolso de recursos para acciones comunales, de programas de alimentación, de salud, legales, psicológicos, entre otros, o áreas no tradicionales de la administración pública.

--*Estrategias y metodologías de capacitación.* En la medida que éstas determinan el éxito o fracaso de los programas ya que condicionan la calidad de las experiencias, debemos responder a los desafíos de una capacitación bajo concepciones coherentes con la educación permanente, el trabajo comunal, el desarrollo social, el trabajo con adultos para llegar a los niños por intermedio de ellos. Hasta el momento, después de más de 20 años de aplicación de la no escolarización siguen los retos de la capacitación.

Como un logro, hay avances de algunos países en donde han empezado a profesionalizar al promotor o animador para que se convierta en docente, esos casos convendría generalizarlos. Falta también la realización de estudios de resultados de experiencias y perfeccionar las formas, estrategias y materiales de capacitación que deben hacerse en el proceso.

--*Diseño de políticas integradas con responsabilidades compartidas* entre las instituciones de gobierno, la sociedad civil y las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). No es saludable dejar la responsabilidad total del programa en la comunidad, si bien es cierto que existen características de participación éstas deben llevarse a la práctica. No se trata eliminar la responsabilidad del Estado sino de

fortalecerla en forma mancomunada, esta opción cambiará la imagen de servicios de segunda categoría que se le otorga a la no escolarización; sus alternativas son adecuadas a diferentes contextos. Su práctica no excluye las responsabilidades de la familia, la comunidad y el Estado.

En esta materia no hay un avance significativo de políticas integradas a nivel de los países aunque existen esfuerzos por conseguirlo.

--Necesidad de estudios, sistematizaciones y evaluaciones. Particularmente con relación a costo-beneficio, resultados y estudios de cohorte y seguimiento para ratificar las bondades, desafíos o dificultades de los programas. Por su flexibilidad exige la evaluación en el proceso y los reajustes constantes en el desarrollo, acorde a las exigencias. Los pocos estudios que existen son de cuando la experiencia era de tipo experimental, algunos países como Colombia y Chile están llevando a cabo evaluaciones. A pesar de dichos esfuerzos que falta difundir, el panorama es todavía deficiente.

--Sensibilización de los tomadores de decisiones en los sectores de economía y hacienda. En los países se hace evidente la falta de inversión en programas para la infancia. En la actualidad existen fundamentos científicos y prácticos que pueden ayudar en la decisión de invertir en la infancia. Nuestra más dura crítica es que los técnicos que ahora tenemos la claridad técnico-científica que no teníamos hace 20 años, no hemos podido abordar a los decisores de presupuesto. Algo más que falta alcanzar es el lenguaje parlamentario que requiere estas decisiones: preciso, claro y con demostraciones convincentes.

--Demostración de que no existe antagonismo entre ambas alternativas y conjugar bondades de los programas no escolarizados con el sistema formal. Aceptar que en una misma jurisdicción o ámbito geográfico se pueden manejar varias alternativas juntas resulta difícil de aceptar, existe todavía la discusión de "Alas escolarizadas y las no escolarizadas". Sin embargo, existe la necesidad de continuar con el servicio, de seguir constantes en la búsqueda de respuestas creativas, acordes a las necesidades de los niños, de la comunidad y de la realidad. Falta convencernos de que los procesos educativos para ser exitosos deben ser permanentes y concertar esfuerzos interdisciplinarios, de interniveles del sistema educativo e intersectoriales.

--Respuestas más atinadas para manejar la retribución económica. No siempre la retribución a la comunidad debe ser en propinas, también hay fórmulas para beneficiar el servicio con mejor infraestructura, mejores insumos, en mejoras de la propia comunidad, en estímulos a los agentes educativos a través de becas de estudio en la universidad o en centros superiores u otras formas de retribución que no sean las de enfrentar al Estado como el sector empresarial y los voluntarios como el sector laboral mal pagado.

--Apoyo más agresivo de los medios de comunicación y difusión, desde niveles locales hasta nacionales, para la elaboración de videos u otros medios que demuestren la bondad de los programas, los avances en la

madurez de las poblaciones, en el desempeño de los niños y niñas, la eficiencia de los promotores padres, las mejoras comunales. Algunas "lecciones" para que otros aprendan de lo experimentado.

Acerca de los logros

--Todos los países aprueban que es una alternativa viable en respuesta a la facilidad con que se maneja la pertinencia socio-cultural, ya que esta alternativa permite atender las necesidades de los niños, la familia y la comunidad. De igual manera es una fórmula formidable para hacer práctica la equidad, ya que es factible llegar al lugar más inaccesible de cualquier país o lugar de las Américas.

Su experiencia trascendió el plano pedagógico hacia el desarrollo de la comunidad y por ende al mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida.

--Está demostrado en base a lo anterior, que el criterio de equidad también es fácil de verificar.

--Cuando las experiencias se inician en poblaciones vulnerables, con niños menores de dos años, la sensibilización de la población es más rápida, permanente. Asimismo, la participación concertada de sectores, disciplinas y población en general resulta menos dificultosa.

--Las experiencias, en su mayoría empezaron con muestras piloto que después han ido a gran escala al nivel nacional. Perú, El Salvador, Colombia, México, Guatemala, Brasil, realizaron este camino junto con otros países de Latinoamérica y El Caribe. En algunos casos, como en Perú, la experiencia permitió fortalecer alternativas rurales y urbano-marginales de servicios integrados. De Latinoamérica se llevaron experiencias a Africa, ejemplo: Angola y Mozambique.

El compromiso con la infancia

En los acápite desarrollados anteriormente es indiscutible, por las demostraciones científicas, la importancia crucial de los cinco primeros años de vida de los niños y niñas y de los factores que condicionan o favorecen su crecimiento y desarrollo. De igual manera, debemos reconocer que en términos pedagógicos, metodológicos y de estrategias organizativas existen avances significativos sobre cómo brindar atención integral al niño con participación de los padres de familia y comunidad, en una perspectiva de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida.

Por otra parte debemos recordar que desde la década de los 70, se produjo un movimiento político de toma de conciencia sobre la importancia de los primeros años de vida del niño y la necesidad de priorizar su atención. Se aprueban muchos acuerdos internacionales, como parte de este proceso y en 1990, es contundente la declaración mundial sobre educación para todos, realizada en Jomtien, Tailandia, con participación de 155 estados, 200 organismos intergubernamentales y 150 organismos no gubernamentales, quienes después de revisar las necesidades educativas básicas de millones de seres humanos acuerdan que "la educación básica empieza desde que el niño nace".

En resumen, los acuerdos internacionales ratificados por los países en diferentes circunstancias y temas de convocatoria, proponen:

--Cumplir con los compromisos y otorgar alta prioridad al niño, la familia, la mujer, las comunidades marginadas.

--Mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más pobres: salud, alimentación, educación, vivienda, trabajo, entre otros.

--Formular, consolidar, impulsar políticas públicas integradas, planes, acciones, servicios que fortalezcan el rol de la familia y la prioridad de atención a la infancia.

--Articular esfuerzos con organismos financieros y de cooperación, y redoblar e intensificar acciones para lograr la universalización de la educación básica con una concepción que acepta que las bases del aprendizaje empiezan desde que el niño nace, lo que se traduce en la inclusión de la educación inicial, parvularia o preescolar como parte del proceso educativo.

Estos acuerdos hacen que el tema de la prioridad de la infancia cuente con las sustentaciones y consensos políticos necesarios, los que unidos a las demostraciones científicas y a los avances técnico-metodológicos respecto de la atención integral del niño, podrían presentar un panorama favorable para invertir en servicios de calidad orientados al mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y las familias más pobres, y como consecuencia como una estrategia de lucha contra la pobreza.

En contraste con las circunstancias favorables: políticas, científicas, metodológicas y de demanda del servicio de atención integral a la infancia, la que en América Latina y El Caribe no alcanza ni al 20%, considerando los niños y niñas de 0 a 6 años, la percepción es que en la región existen limitaciones y desafíos que hay que enfrentar y darle soluciones. Entre las más frecuentes se pueden señalar:

--En la política global de desarrollo de los países, no existe una prioridad clara con enfoque integrado sobre los niños de 0 a 6 años.

--La voluntad política manifestada en los acuerdos y compromisos internacionales, por parte de los países, falta traducirlo en términos concretos de presupuesto suficiente para invertir en la infancia con programas de calidad.

--La articulación de esfuerzos entre las instituciones de gobierno, no gubernamentales, universidades e instituciones donantes o financieras requiere perfeccionarse. Subsiste la duplicación de esfuerzos y recursos, el enfrentamiento entre las instituciones, la sectorialización de las acciones desde la planificación hasta la evaluación, el levantamiento de metas de cobertura en forma independiente unos de otros sectores e instituciones, entre otros.

--Persiste la necesidad de democratizar la información, publicar resultados de estudios e investigaciones, sobre todo los beneficios económicos de las inversiones en la infancia, que a largo plazo tiene efecto catalizador más consistente en términos de costo-beneficio.

--Los estudios científicos están demostrando que el primer año, hasta el tercero de vida del ser humano es decisivo en su desarrollo, sin

embargo no existen inversiones significativas para hacer realidad los servicios integrados y de calidad para estos grupos etáreos.

--Finalmente, estrictamente en términos pedagógicos, para perfeccionar la calidad del servicio de atención integral a la infancia, convendría redefinir desde la etapa de formación de la docente:

a) el tipo y perfil de maestra más de carácter agente socio-educativo

b) el curriculum, los programas y la tecnología educativa, hacerla más ágil, flexible, pertinente, participativa, innovadora, en respuesta a las necesidades del niño, la familia y la comunidad y,

c) flexibilizar la organización y administración de los servicios en función de las realidades y con un enfoque de gerencia social de servicios más pertinente a las demandas, donde el sistema formal con el no escolarizado son aliados.

En conclusión, a manera de reflexión final, si logramos que las decisiones de políticas hagan realidad la inversión en la infancia con programas de calidad, haremos también realidad el inicio de la educación básica desde que el niño nace. Con esta práctica, asumo que habremos reducido los efectos negativos de la pobreza y los altos porcentajes de deserción y repitencia. Como consecuencia podremos alcanzar un mejor desempeño escolar y social en las futuras generaciones.

SUMMARY

The purpose of this article is to encourage analysis of and thoughts on infant development, its challenges, and accomplishments. The first section briefly evaluates the attention given to infants during initial and basic education in Latin America, the Caribbean and the United States. The second section presents some of the findings of research studies regarding the importance of investing in infant education, and the third section highlights family and community participation and its contributions to non-formal education as a Latin American example of universal education. The article advocates the merit and virtue of this alternative to education, and presents the challenges that continue to exist as a product of the same. Finally, and within the context of global political support for the recognition of the importance of infant development, the fourth section ends by signalling the importance of convincing financial decision makers in the countries to invest in quality programs for infants.

BIBLIOGRAFÍA

Gaby Fujimoto. Fue Coordinadora Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica que integra el Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE) que ejecutan los Estados miembros con el apoyo de la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Actualmente se desempeña como especialista en la Unidad de Desarrollo Social y Educación

Bernard Van Leer Foundation. *Newsletter 74* (1994).

Carnegie Corporation of New York. *Starting Points. Meeting the Needs of our Youngest Children*. New York: Carnegie Corporation of New York, 1994.

Children's Defense Fund. *The Health of America's Children 1992. Maternal and Child Health Data Book*. Washington, D.C.: CDF, 1992.

Córmack Lynch, Maribel y Gaby Fujimoto-Gómez. *Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de Seis Años en América Latina*. Washington, D.C.: PREDE/OEA, 1993.

Fujimoto-Gómez, Gaby. *Programas No Convencionales en Educación Inicial, Políticas de Atención a la Infancia y Políticas Internacionales en Función a la Familia y la Infancia*. Washington, D.C., 1993, 1994.

Kominiski, R. and Andrea, A. *School Enrollment-Social and Economic Characteristics of Students: October 1992*. Washington, D.C.: U.S. Bureau of the Census, 1992.

Marcon, Rebecca A. *Early Learning and Early Identification Follow-up Study: Transition from the Early to the Later Childhood Grades*. Washington, D.C.: District of Columbia Public Schools, 1994.

Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Situación y Perspectivas de la Familia en América Latina y el Caribe*. Cartagena de Indias: CEPAL, LC/L.758 (Conf. 84/3), 1993.

Rawlings, Steve. *Household and Family Characteristics: March 1992*. Washington, D.C.: U.S. Bureau of the Census, 1992.

Schweinhart, L. *The High Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Educational Foundation. Ypsilanti: Michigan, 1994.

UNICEF. *The State of the World's Children 1995*. New York: Oxford University Press, 1993.