

He

481

27

revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la
comunidad educativa americana*

Año IX, Nº 27 - 1997 - ARGENTINA

ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICANOS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl*, las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicanos y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje.



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los
Estados Americanos*

revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación
Básica de la O.E.A., a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de
la República Argentina.*



*República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación*



*Organización
de los
Estados Americanos*

**revista latinoamericana
de
innovaciones educativas**

una realización de la comunidad educativa americana

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación
Básica de la O.E.A., a cargo del Ministerio de Cultura y Educación de
la República Argentina.*

**Ministerio de Cultura
y
Educación**

Ministra de Cultura y Educación
Lic. Susana Beatriz **DECIBE**

Secretario de Programación y Evaluación
Educativa
Dr. Manuel **GARCIA SOLA**

Secretario de Políticas Universitarias
Lic. Eduardo **SANCHEZ MARTINEZ**

Secretario de Ciencia y Tecnología
Lic. Juan C. **DEL BELLO**

Director Ejecutivo del Instituto Nacional
de Educación Tecnológica
Lic. Martín **REDRADO**

Director Nacional de Cooperación
Internacional
Lic. Francisco **PIÑON**

**Secretaría General de la
Organización de los Estados
Americanos**

Secretario General - OEA
Dr. César **GAVIRIA**

Secretario Ejecutivo para el
Desarrollo Integrado
Dr. Leonel **ZUNIGA**

Director de la Unidad de Desarrollo
Social y Educación
Dr. Benno **SANDER**

Oficial a/c de la Representación de la
OEA en la República Argentina
Sr. Guillermo **CORSINO**

revista latinoamericana de innovaciones educativas

Dirección: **Prof. Darío Pulfer**

Coordinador General: **Prof. Luís O. Roggi**

Consejo Asesor: **Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela**

Asesor Editorial: **Lic. Carlos M. Roggi**

Coordinación Editorial: **Emilce Botte / Cesárea Victoria Pisani**

Colaboran en este número: **M. Victoria Peralta E. / María Cristina Figueira /
Anna Lía Galardini / Mary Eming Young / Norma Reátegui / Marta Arango**

Edición: **Enrique Tornú**

Centro Editorial:
Pizzurno 935 - 1° Piso - Oficina 144 (CP 1020) Buenos Aires
Tel-Fax: (541) 812-8657
e-mail: revista@oea.mcy.gov.ar
<http://www.mcy.gov.ar/zonaedu/OEA/INNEDU/28/>

Editorial

- Nuevos Caminos en la Educación Infantil (2da. parte) 5

Opinión

DOCUMENTOS

- ✓Las Necesidades de América Latina en el Campo de la Educación Inicial y la Formación de los Educadores. *por M. Victoria Peralta E.* 13

Innovaciones Educativas

EXPERIENCIAS

- Portugal: Sistemas de Formación de Profesionales de Educación Infantil y de Capacitación en Servicio. Una Evaluación (Im) posible? *por María Cristina Correa Figueira.* 47 ✓
- Italia: Lugares para Crecer: Proyectos y Experiencias de los Servicios Pre-Escolares en Italia *por Anna Lia Galardini* 61 ✓
- Estados Unidos: Las Implicaciones Políticas de los Programas de Desarrollo para la Primera Infancia *por Mary Eming Young* 75 ✓
- ✓ Colombia: El Perfil del Niño y sus Ambientes de Desarrollo como Base para Evaluar el Impacto de las Políticas de Niñez en la Calidad y Equidad de los Programas *por María Arango* 105 ✓
- ✓ Perú: Evaluación Sistémica: Una Propuesta para Evaluar Innovaciones Educativas en Educación Inicial *por Norma Redéguí* 123 ✓

- RESUMENES ANALÍTICOS 153

Publicaciones y Noticias

- INNOVACION Y PRENSA 187
-

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

editorial

Nuevos Caminos en la Educación Infantil (2da. parte)

Nuestra Revista retoma en este número, y tal como lo ha desarrollado en el anterior, el tema de la **educación como factor fundamental en la formación integral del niño y en su preparación para la vida en sociedad.**

A partir de estos conceptos, los trabajos que hoy proponemos también desarrollan experiencias relacionadas con la educación inicial, trabajos de investigación y de evaluación de programas específicos, presentados en el marco del Cuarto Simposio Latinoamericano de Atención a niños de 0 a 6 años, celebrado en noviembre de 1996 en Brasilia, Brasil, donde se plasmaron los avances logrados en la educación parvularia, no sólo en América Latina, sino en algunos países de Europa, presentes en dicho evento.

Por otra parte, y cerrando con la presente edición las entregas correspondientes al año 1997, queremos también compartir con ustedes nuestro trabajo en relación a la *nueva cara de nuestra Revista*, la de todos. En efecto, las cartas de apoyo de nuestros lectores y las evaluaciones que nos han hecho llegar en relación a la presentación de la publicación, en especial con referencia a la diagramación y diseño, nos han servido para intensificar esfuerzos que conlleven a mejorar los aspectos que hacen a la

lecturabilidad de los materiales que se publican. Pensamos que las evaluaciones favorables y las palabras de aliento fueron excesivas. Las agradecemos y nos comprometemos aún más a la tarea de mejorar cada vez más nuestra Revista.

Volvemos, ahora, a nuestra preocupación central: la educación infantil. En este sentido y con un encuadre similar al de otros documentos presentados en este número, el de María V. Peralta, **“Las necesidades de América Latina en el campo de la educación inicial y la formación de educadores”**, plantea los desafíos cuanti-cualitativos de la educación de infantes.

Entre los primeros, señala la necesidad de una mayor cobertura del sistema para incorporar a amplios sectores de población, especialmente los más carenciados, a partir de la importancia que tiene la atención en edades tempranas para el desarrollo integral del niño. En lo cualitativo, la autora hace referencia a la institucionalidad de este nivel, a sus aspectos legales, a la generación de sistemas de evaluación, al desarrollo de la investigación y, en especial, a la formación de recursos humanos. Estos aspectos, aparecen como necesarios para que la educación inicial pueda impartirse con equidad y calidad y poder contextualizarla dentro de un marco histórico, político, económico, social y cultural, base para tener una visión prospectiva de los futuros requerimientos.

Otro de los aspectos que es imprescindible considerar en esta amplia temática de la Educación de la Infancia, es el de la formación y capacitación docente.

En este sentido, nuestra Revista presenta un documento elaborado por la Prof. María C. Correa Figueira del Instituto Politécnico de Setubal, Portugal, sobre los **“Sistemas de Formación de Profesionales de Educación**

Infantil y de Capacitación en Servicio. Una evaluación (Im) posible''.

Esta experiencia toma en cuenta los aportes de las teorías de Piaget y Vygotsky, a través de un modelo interaccionista construido como un proceso de aprendizaje colectivo y de investigación-acción, donde, a partir de la práctica pedagógica, se encara la formación de grado junto con la capacitación en servicio de los propios educadores, dentro de un mismo espacio educativo.

El poner de manifiesto la importancia de la relación entre la formación inicial y la continua, es una idea central de esta experiencia.

Como en otros trabajos presentados en este número de la Revista, el de Mary E. Young, "Las implicaciones políticas de los programas en desarrollo para la primera infancia", transita por similares líneas- fuerza que coinciden en adjudicarle a la educación parvularia una singular importancia como base para el futuro desarrollo integral de la niñez, de las familias involucradas y de las comunidades que le sirven de marco contextual.

El crecimiento psicofísico, el desarrollo de la personalidad, la construcción de una adecuada conducta social, los beneficios que se logran en la reducción de las desigualdades sociales y a través de la participación de padres y adultos en la educación temprana, los excelentes réditos económicos que resultan de invertir en este nivel de escolaridad, son algunas de las variables que Young analiza. Sin embargo señala, que lo anterior quedará mediatizado si los programas que se llevan a cabo no cuentan con procesos permanentes de evaluación de la calidad.

Desde otra perspectiva, la colaboración

de Anna L. Galardini; **“Lugares para crecer: proyectos y experiencias de los servicios pre-escolares en Italia”**, nos introduce en la realidad social y educativa de la infancia italiana - niños que crecen entre adultos- para, luego, plantear cómo tal situación es enfrentada por experiencias escolares que se están desarrollando en las ciudades medianas y grandes de la zona centro-septentrional de ese país.

El niño en relación con su contexto de vida, en particular con el familiar; la búsqueda de espacios educativos para su mejor desarrollo y aprendizaje; la preocupación por la formación de recursos humanos y la presencia de técnicos para apoyar a las instituciones y un sistema de relaciones entre ellas para asegurar un trabajo conjunto, son las variables consideradas en esas experiencias. Las mismas exigen reflexionar sobre las posibilidades de replicarlas a fin de garantizar, para todos los niños, mejores oportunidades educativas; mejores condiciones de vida.

A los distintos aspectos abordados en nuestro número anterior y en éste que hoy presentamos sobre la educación y formación de la niñez, agregamos uno más, tal como nos lo propone Marta Arango del CINDE de Colombia, en su colaboración **“El perfil del niño y sus ambientes de desarrollo como base para evaluar el impacto de políticas de niñez en la calidad y equidad de los programas”**.

En efecto, la autora revaloriza la importancia del dato que luego deviene en información, como base para la formulación de políticas, de la planificación, monitoreo y evaluación de las acciones y del análisis del impacto de los programas relacionados con el cuidado y desarrollo de los niños de cero a cinco años.

La autora nos dice, **“conozcamos la realidad antes de actuar y , aún, durante nues-**

tra actuación. Sólo así, sabiendo acerca del niño y de sus ambientes escolar, familiar y comunitario, podremos buscar seriamente mayor calidad para el sistema educativo y equidad para grupos específicos”.

En este sentido, Marta Arango expone, sobre un proyecto internacional que busca desarrollar un conjunto de indicadores que sirvan de base para elaborar un sistema de información sobre la educación de infantes y el contexto donde ellos crecen como individuos y como sujetos sociales.

Tan importante como los sistemas de información que presenta Marta Arango para el éxito de programas educativos, son los de evaluación participativa que, Norma Reategui, profesora de la Universidad Católica del Perú, desarrolla en el documento que presentamos: “Evaluación Sistémica: una propuesta para evaluar innovaciones educativas en educación inicial”.

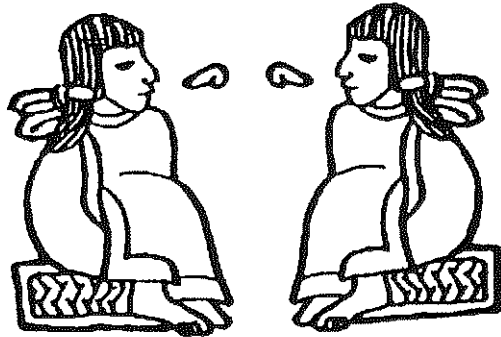
En él, la autora nos introduce en un concepto de evaluación entendida como **proceso** en la medida que es una actividad continua; de carácter **constructivista**, dado que implica la interacción dinámica de sus distintos componentes cuali-cuantitativos; **hermeneútico**, al hacer uso del análisis del lenguaje expresado por los actores del modelo (docentes, directivos, familia, comunidad) y por las fuentes documentales y, por fin, **sistémico**, por cuanto está compuesto por un conjunto de elementos independientes que interactúan funcionalmente entre sí.

Como siempre completamos esta edición con «Resúmenes Analíticos» de los últimos títulos recibidos, así como la presentación de publicaciones y artículos de prensa que nos permiten compartir temas de interés común

Sólo para despedirnos queremos recordarles nuestro deseo de continuar recibiendo aportes de las innovaciones que se llevan a cabo en todos los países de la Región ya que, de no ser así, nuestro esfuerzo no tendría un sentido acabado.

Hasta la próxima.

opini3n



documentos

CHILE

Las Necesidades de América Latina en el Campo de la Educación Inicial, y la Formación de los Educadores.

Por M. Victoria Peralta E. (*)

Se plantean en este documento los desafíos cuantitativos y cualitativos que tiene hoy, y para el futuro, la educación parvularia. La cobertura de la población más necesitada, la exigencia de contenidos que respeten los aspectos culturales más dinámicos que los niños y la comunidad van manifestando, la sustentación de criterios de calidad, la generación de sistemas de evaluación permanente en el nivel inicial y la profundización de la investigación, son parte de esos desafíos. En especial, se trata el papel de la formación y perfeccionamiento docente en este campo educativo.

Introducción

Latinoamérica presenta una mejor situación en la década de los noventa. Se ha recuperado la democracia en gran parte de los países, posibilitando la participación social, una mayor estabilidad económica y, por lo tanto, mejores perspectivas de desarrollo personal y colectivo. Dentro de este contexto, acorde a políticas explícitas sobre el tema, los países están invirtiendo más recursos en educación, lo que ha significado, en varios casos, desarrollar refor-

(*) Coordinadora Magíster en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; Vice Presidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines de Infantes de Chile

mas educacionales o procesos educativos profundos, con el propósito de avanzar más significativamente en los temas de cobertura, calidad y equidad aún pendientes.

Estas políticas sociales y educacionales, en lo que se refieren al nivel de educación inicial o parvularia, plantean una serie de desafíos esenciales de abordar, tanto de tipo cualitativos como cuantitativos.

En el ámbito de lo **cuantitativo**, a pesar de lo incompleto de las estadísticas en este ámbito, se puede estimar que la Región en 1996 atiende, en promedio, a un 20% de la población de 0 a 6 años, con un fuerte aumento en los últimos diez años de un 7%. Las proyecciones para los próximos años continúan promisorias, ya que importantes instituciones financieras apoyan este tipo de programas, debido a que están incorporadas estas medidas en las políticas de los diversos países. Todo ello plantea la necesidad de implementar más programas y continuar en la búsqueda de nuevas estrategias, que permitan compatibilizar las posibilidades económicas de los países con las necesidades de los niños y sus familias, sin desmerecer la calidad de la oferta.

En el plano de lo **cualitativo**, si bien es cierto que paulatinamente se ha ido avanzando en Latinoamérica en una serie de aspectos importantes (institucionalidad y legalidad en el sector, creación de modalidades de atención más pertinentes, generación de sistemas de evaluación más adecuados, investigación en el sector, formación de recursos humanos, etc.), es igualmente válido señalar que hoy se requiere de una mejor formación y de un perfeccionamiento especializado de los educadores del nivel, de manera que puedan asumir los desafíos nuevos y pendientes que la Región plantea para el sector. Esto significa no sólo profundizar en el saber y hacer pedagógico para que la

educación inicial pueda impartirse con equidad y calidad, sino tener un manejo macro del nivel que posibilite contextualizarlo adecuadamente dentro del marco histórico-político-económico-social y cultural en que se desenvuelve la Región y cada país, junto con una visión proyectiva de los requerimientos a futuro.

Estas necesidades de Latinoamérica de hoy y del mañana, son las que originan el llamado a una formación y especialización de los profesionales de la educación, con nuevos y mayores énfasis en diversos aspectos. Entre otros, se visualiza un educador que sea capaz de crear nuevas modalidades curriculares, enfatizando el rol constructivo del niño en sus aprendizajes; asimismo, que pueda hacer estudios, evaluaciones e investigación dura sobre los logros y limitaciones del nivel, como también dirigir, gestionar y supervisar eficientemente instituciones dedicadas a la primera infancia y hacer docencia y capacitación de excelencia a los muchos profesionales y técnicos que atienden directamente a los párvulos.

Este conjunto de necesidades son las que motivan a hacer una reflexión sobre la formación de educadores de educación inicial en la Región, la que presenta una enorme diversidad que va desde una escasa especialización en el nivel, hasta el desarrollo de programas de Maestrías en Educación Parvularia (1). Los fundamentos, objetivos, organización, metodología y logros de esta formación, requieren de una permanente revisión de manera de poder responder a las demandas con eficiencia y eficacia.

Una reseña sobre las necesidades actuales de la educación inicial en Latinoamérica, y su relación con la formación profesional y específica de educadores, es la que se ofrece como tema central del presente trabajo.

(1) Es el caso de Chile, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. U.M.C.E.

Una breve reseña de la formación de los recursos humanos del sector en Latinoamérica

La formación del personal involucrado en dar atención y educación a los párvulos del nivel de educación inicial, varía notablemente según los países, las modalidades de los programas, las instituciones que los capacitan y los años de estudio y títulos que reciben, como se observa en el cuadro a continuación:

Formación de agentes Educación Inicial Convencional y No Convencional (18 países de Latinoamérica y El Caribe)

MODALIDAD	INSTITUCION FORMADORA	AÑOS EST.
Convencional (18 países)	Universidad Estatal o Particular 66,6% (12 países)	3,5 años a 7 años
	Escuelas Normales, Liceos 66,1% (11 países)	1 año a 11 años
	Institutos Técnicos Públicos y Particulares Superiores. 38.896 (7 países)	1 año a 3 años
No-Convencional (16 países)	Institutos, Escuelas, Liceos, Academias 62,5% (10 países)	3 meses a 6 años
	ONGs, Organismos Internacionales, Asesorías docentes, maestros, formación permanente. 50% (8 países)	1 mes a 2 años
	Universidades 18,7% (3 países)	1 año a 5 años 3,5 a 7 años

La información que entrega este cuadro, ratifica claramente lo que señalan diferentes analistas del sector, como Fujimoto y Corback (1993), en cuanto a que "en la formación de docentes de preescolar o inicial en Latinoamérica y El Caribe encontramos una variedad de niveles de formación: en universidades, en institutos superiores pedagógicos no universitarios, en escuelas normales y también docentes de

primaria con cursos de post grado y alumnos de secundaria con capacitación en el nivel'' (2).

Si a esta información se agregan otros antecedentes más cualitativos de lo que sucede en general con la formación de los agentes que trabajan con niños de 0 a 6 años en la Región, resulta interesante establecer una relación entre esta formación y sus implicaciones en el trabajo concreto en terreno.

Formación de los Educadores de Párvulos o Maestros preescolares y sus implicaciones laborales

En cuanto a los educadores que se desempeñan en este sector, cabría señalar que desde principios de siglo ha habido una formación con especialización en el nivel, maestros parvularios o Kindergarterinas en Escuelas Normales en México, Uruguay, Chile, Argentina, y con carácter universitario desde 1944 (3) en Chile, la que se extendió posteriormente a países como Costa Rica, Argentina, Perú, Venezuela y Brasil, entre otros. Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido, esta formación especializada a nivel de Educación Superior de 3 a 5 años como rangos más habituales, no es aún lo más generalizado de la Región; mayoritariamente es una formación profesional en Educación Primaria o Básica, con un cierto tipo de perfeccionamiento posterior en algún área del nivel, generalmente en lo que se refiere al "apresto" o preparación de los niños a Educación Básica. Esta situación, pensamos, es la que explica que estos profesionales se desempeñen principalmente en programas convencionales, lo que ha ocasionado que sólo éstos tengan ese recurso profesional, con el consecuente aumen-

(2) Córnick, M. y Fujimoto, G.; 1993: Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de seis años en América Latina y el Caribe'', OEA, Washington, USA pag. 40.

(3) La primera escuela universitaria de formación de Educadores de Párvulos en Latinoamérica se creó en 1944, en la Universidad de Chile.

to en sus costos de operación. Según M.I. Lira (1994): "El costo del personal docente es, en todos los programas, el que constituye la proporción más alta de los gastos y, consecuentemente, el ítem donde todos han intentado ahorrar" (4). Según datos proporcionados por UNESO (5), los costos de inversión en programas convencionales en la Educación Inicial, tienden a ser el doble que los de Enseñanza Básica o Primaria, debido al menor número de niños que tiene a su cargo los educadores de párvulos. Según ésta misma fuente, entre 1980 y 1991, el número de niños por educador habría disminuido de 27 a 23.

Sin embargo, esta situación de participación casi exclusiva de los educadores profesionales en los programas convencionales, cambia en los pocos países en los cuáles hay una formación universitaria especializada, donde se forma al educador del nivel con el sentido amplio de su campo laboral (convencional y no-convencional) como es el caso de Chile, Perú y Costa Rica. En efecto, en ellos se observa una mayor cantidad de educadores trabajando en sectores rurales, indígenas y en programas no-convencionales en general, situación que ha llevado a un mejoramiento del componente educacional y por lo tanto de la calidad de los programas, como así también a aumentar los costos de estos programas.

Por otra parte, asumiendo que los costos de operación son más altos y que la cantidad de niños que se atienden es menor que en otros niveles de educación por las características propias del educando que se atiende, se empieza, cada vez más, a visualizar la importancia de continuar profesionalizando el nivel, como lo señala -entre otros- el anteproyecto para la Séptima Conferencia de Ministros de Educación para la Región. En él se indica la necesidad de

(4) Lira, M.I.; 1994: "Costos de los Programas de Educación Preescolar No-convencionales en América Latina. Revisión de Estudios", CEDEP, Chile, pag. 216.

(5) UNESO; 1996: "Situación Educativa de América Latina y el Caribe. 1980-1994" Chile. pag 24 y 26.

“profesionalizar los educadores y ampliar su visión. La profesionalización del docente implica la capacidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados” (6).

Respecto a las características de estos educadores, diferentes especialistas señalan que la formación que reciben les otorgan ciertos rasgos, diferentes a la formación tradicional y que valoran como positivas: “La profesión ha traído a este nivel educativo un contingente diferente al que tradicionalmente se ha interesado por la educación primaria. Existiría, entonces, una actitud educadora centrada en el niño, con características más profesionales y, en consecuencia, más favorables a la búsqueda y creación de las respuestas adecuadas a las necesidades del niño, en lo físico, en lo psicoafectivo, lo socio-cultural y lo cognitivo. Cuando es así, la educación cumple con las expectativas de contribuir al desarrollo del niño y a la valoración social de la cultura de la que forma parte” (7).

Las experiencias de educadores parvularios o preescolares en el amplio ámbito de lo no-conventional, ha ido también retroalimentando los planes de estudio y programas en las instituciones formadoras, situación que ha llevado en la actualidad a que la cátedra de “Programas no-conventionales o no-escolarizados” se encuentre como tal, en varias de estas casas de estudio (Chile, Perú). A lo dicho, se agrega que aquellos países que han tenido una mayor tradición en la formación universitaria de estos profesionales, han estado desarrollando y ofreciendo grados académicos en el nivel, como es el caso de Costa Rica y Perú (Licenciaturas) y Chile (Maestría en Educación Parvularia).

(6) UNESCO; 1996: “Séptima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe y Sexta reunión Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”. (Anteproyecto de informe final), Jamaica; pag. 27.

(7) Mora J. y otros; 1988: “Porque es fundamental la Transición de la Educación Inicial a la Primaria. Sus problemas y perspectivas en América Latina”; UNICEF-UNESCO, Colombia. pag. 21.

La formación de técnicos de nivel medio y su inserción en el campo laboral

En algunos países, se encuentran entre los educadores y los agentes comunitarios, agentes educativos que tienen una formación de nivel técnico terciario. Su formación comprende uno o dos años en centros de formación técnica, en cursos especiales anexos a los establecimientos secundarios o, en algunos casos, post-secundarios. Los títulos van desde Técnicos en Educación Parvularia, Puericultura, Recreación Infantil u otros, hasta Auxiliares en trabajo comunitario o similares.

A nivel de la Región, son aún pocos los países que cuentan con estos técnicos y, habitualmente, su formación está poco regulada por algún organismo que avale estos estudios. Entre los países que cuentan con este tipo de técnicos están Chile, Perú, Argentina, México y Ecuador.

Se desempeñan en el área convencional como colaboradores de los profesionales y, en los programas no-convencionales, habitualmente están a cargo de partes importantes de los mismos, con mayor autonomía que en el ámbito formal. Un ejemplo de este último caso es el programa "Jardín Familiar" de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile.

La formación de agentes educativos comunitarios

Estos agentes reciben diferentes denominaciones, tales como animadores, monitores, promotores, voluntarios y auxiliares. Participan en este rol, miembros de las familias de los niños (madres en especial), niños, jóvenes y,

más ocasionalmente, líderes o agentes claves de estas comunidades. Su habilitación depende del organismo o persona que ha participado en su capacitación y no tienen ninguna regulación y reconocimiento más que el que les permite el programa que los incorpora. A veces reciben algún aporte financiero que es denominado de diferentes formas (aporte solidario, beca, etc.), de manera de no incurrir en la situación de dependencia laboral y en las obligaciones que existen al respecto. Esto hace que esos agentes roten mucho al interior de los programas, aunque han implicado en comunidades muy críticas una forma de sub-empleo aceptado. Existen experiencias donde estos agentes, con escaso apoyo externo y con gran motivación, han sostenido programas con muy buenos niveles de participación comunitaria.

Su nivel de escolaridad es heterogéneo, pudiendo variar desde estudios de enseñanza de primaria incompleta hasta secundaria. Su capacitación, fundamentalmente se basa en el trabajo comunitario con participación de la familia, con quienes realizan acciones de atención y educación a los niños provenientes del sector en el cual actúan. Esta capacitación es realizada por profesionales, quienes participan también en su supervisión.

La característica central de la formación de recursos humanos en la Región es su gran heterogeneidad, que no responde siempre a una búsqueda intencionada en la manera de atender necesidades diferentes de los países o sectores, sino a una falta de planificación, unida a la escasez de recursos del nivel.

Por lo general, han sido promovidos a solicitud de las comunidades para poder satis-

facilita la necesidad de expansión que requiere este nivel. Al respecto, las mismas solicitan apoyo de organismos estatales, no gubernamentales y de agencias internacionales para desarrollar algunas modalidades de atención. Con esas comunidades se ha impulsado una importante ampliación de la cobertura de atención y educación al niño de 0 a 6 años, aunque prevalecen los problemas de la calidad, equidad y sustentabilidad de los programas.

Dentro de este conjunto de agentes, se destaca la participación de las madres, como lo señalan diferentes especialistas: "los hallazgos indican que cuando la madre se incorpora como para-profesional al interior de la sala de clases, los niños obtienen los mayores logros en cuanto al desarrollo cognitivo y socioemocional" (8), aspecto que es considerado tanto en programas formales como, en especial, en los no-escolarizados.

En el ámbito de los costos de operación, es indudable que este personal es más económico que un profesional con estudios universitarios o un técnico. Sin embargo, ésta modalidad presenta ciertos riesgos, ya que "para que una persona de la comunidad se transforme en un agente educativo eficaz, se requiere capacitación y supervisión; esto tiene un costo. Este costo es recurrente ya que por lo general la rotación es alta" (9).

Los objetivos de selección de personal comunitario para realizar un rol de agente educativo, "muy frecuentemente obedece a la necesidad de ahorrar en el rubro de recursos humanos" (10); sin embargo, en algunos casos, también apuntan a realizar una formación que trascienda al hogar mediante la capacitación a los padres o a una concepción social sobre el

(8) Cormack, M. y Fujimoto, G.; 1993: Estado del Arte de la Atención del Niño Menor de seis años en América Latina y el Caribe", OEA, Washington, USA pag. 42.

(9) Lira, M.I.; 1994: "Costos de los Programas de Educación Preescolar No-convencionales en América Latina. Revisión de Estudios", CEDEP, Chile, pag. 216.

(10) Loc. cit.

valor del trabajo comunitario.

Por lo tanto, acorde a la reseña entregada, se destaca que la característica central de la formación de recursos humanos en la Región, es su gran heterogeneidad, que no responde siempre a una búsqueda intencionada en la manera de atender necesidades diferentes de los países o sectores, sino a una falta de planificación, unida a la escasez de recursos del nivel. Por el carácter no-obligatorio de la educación inicial y por la falta de conciencia que aún existe sobre la importancia educativa de los primeros seis años de vida, este nivel escapa a regulaciones mínimas que aseguren la formación sobre la base de ciertos perfiles y orientaciones básicos, de forma tal que permitan una adecuada complementación de los profesionales, técnicos y agentes comunitarios con los distintos aportes que cada uno puede hacer.

A su vez, el escaso número de profesionales-educadores especializados en el trabajo pedagógico con niños desde los primeros meses de vida hasta los seis-siete años, hace que hayan muchos temas propios de la especialidad pendientes, **y que sólo pueden ser desarrollados con propiedad por los educadores.** Entre ellos, cabría mencionar la construcción de currículos pertinentes para programas formales y no-formales; la elaboración de instrumentos de evaluación desarrollados a partir de los marcos referenciales que favorecen los currículos educacionales y la investigación del sector con parámetros de la pedagogía de párvulos.

Por último, cabría señalar que es importante el tema del **status** de los educadores. A pesar que el saber pedagógico en este ámbito data de más de 300 años, cuando Comenio establece los paradigmas fundantes de la educación moderna y de la educación inicial, posteriormente completados con los aportes de Pestalozzi y Froebel, centrados en un gran respeto al niño como aprendiz activo y constructivo desde que nace, lo cierto es que este saber es continuamente desconocido por

familias, en función a una mayor pertinencia socio-cultural.

Asimismo, es fundamental **investigar y mejorar los sistemas de focalización y evaluación de los programas para la primera infancia**, a fin de aumentar su aporte a las políticas sociales expresando, más adecuadamente, los impactos que generan en la población destinataria. En el ámbito educacional, se hace necesario ir avanzando en la elaboración de instrumentos que den mejor cuenta de lo que implica la **participación de los niños** en un programa especialmente diseñado para ellos.

Por otra parte, **en el plano institucional** no se han realizado estudios sobre las características y aportes de los diferentes tipos de organismos existentes en la Región, experiencia que serviría de base para aquellos países donde aún es escasa o en el mejoramiento de los existentes. Temas como: tipo de dependencia, grado de autonomía, organización, estructura orgánica, formas de descentralización, etc., requieren ser estudiados, para apoyar a la modernización de estos servicios y a la formación de administradores públicos.

También **en el plano del mejoramiento cualitativo**, se hace necesario investigar cuáles son los factores curriculares que más inciden en la calidad de los programas acorde a las realidades regionales, y cómo operan. Todo esto, con el fin de concentrar más recursos en ellos y para considerarlos en el diseño y validación de nuevas formas de atención educacional para poblaciones infantiles que aún no tienen acceso a los programas existentes.

b. En el ámbito de la formulación de políticas, iniciativas legales, financiamiento e institucionalidad del sector

Como se ha señalado en diferentes infor-

mes emitidos en la Región (12), la formulación de políticas específicas, no se encuentra respaldada por dispositivos legales, administrativos y partidas presupuestarias, todo lo cual limita un desarrollo más homogéneo de este sector. Ello, hace necesario que en aquellos países donde se observa tal situación, organismos técnicos internos y externos apoyen la formulación de políticas y la presentación de los proyectos respectivos, a la par de generar sistemas de seguimiento o monitoreo de estas iniciativas para todos los países como conjunto. Esto, con el propósito de ir avanzando significativamente en el tratamiento de este tema y poder **avanzar desde una Política de Gobierno a una Política de Estado.**

En el ámbito legislativo, se requiere apoyar la **actualización de la legislación existente**, lo que implica:

- Revisar todo lo concerniente a la conceptualización legal y técnica, de manera que sea compartida entre las instituciones de los diversos países y, en lo posible, en la Región.
- Generar iniciativas que velen por la maternidad y el derecho del niño de estar con su madre en una relación adecuada en los primeros seis meses de vida; esto significa, en el caso de madres de escasos recursos o que laboran fuera del hogar, alargar los permisos post-natales y, en el caso de las madres que trabajan en el sector informal, ofrecer algún tipo de subsidio que les permita atender adecuadamente a sus hijos. Ello, con el compromiso de participar, a la vez, en algún programa de educación parental que optimice su rol como primeras educadoras.
- Revisar toda ley que discrimine negativamente a los niños, como es, por ejemplo, el tema de los hijos naturales y el abandono o negli-

(12) Los tres Simposios anteriores organizados por la OEA, evidencian en los diferentes informes, reiteradamente este aspecto.

gencia frente a niños con necesidades especiales, como los discapacitados.

- Flexibilizar los horarios de trabajo de las madres, en especial cuando tienen bebés o niños pequeños, a fin de facilitar el amamantamiento o su cuidado en general, dándole también la posibilidad de optar por menores jornadas, sin que estas medidas impliquen una discriminación negativa de las mujeres como trabajadoras.
- Revisar y optimizar las leyes existentes de Salas Cunas y/o Jardines Infantiles para hijos de madres asalariadas, de manera que se otorgue este beneficio a todos los padres, generando formas de financiamiento compartido con los empleadores, sindicatos y otras instancias.
- Reconocer la Educación Inicial como el comienzo del sistema educativo en todos los países, tendiendo a la universalización del nivel de 5 a 6 años, de manera que se establezca como una posibilidad efectiva que ofrece el Estado a todos los niños.
- Generar "Currículos básicos a nivel nacional", como responsabilidad de los Ministerios de Educación de los países, que resguarden los objetivos y criterios básicos que todo programa convencional o no-convencional debería cumplir desde el nacimiento hasta los 6 años.

En el plano de la **institucionalidad**, junto con incentivar, en los casos en que no exista, la definición de algunas organizaciones básicas, a partir del cual el Estado asuma la responsabilidad de desarrollar políticas, acciones y manejar los recursos, se reitera la necesidad de **generar instancias de coordinación permanente de los organismos del sector a través de comisiones interministeriales (13)**. Estas comisiones debe-

(13) Algunas experiencias de este tipo existen en Chile, Brasil y Costa Rica.

mes emitidos en la Región (12), la formulación de políticas específicas, no se encuentra respaldada por dispositivos legales, administrativos y partidas presupuestarias, todo lo cual limita un desarrollo más homogéneo de este sector. Ello, hace necesario que en aquellos países donde se observa tal situación, organismos técnicos internos y externos apoyen la formulación de políticas y la presentación de los proyectos respectivos, a la par de generar sistemas de seguimiento o monitoreo de estas iniciativas para todos los países como conjunto. Esto, con el propósito de ir avanzando significativamente en el tratamiento de este tema y poder **avanzar desde una Política de Gobierno a una Política de Estado.**

En el ámbito legislativo, se requiere apoyar la **actualización de la legislación existente**, lo que implica:

- Revisar todo lo concerniente a la conceptualización legal y técnica, de manera que sea compartida entre las instituciones de los diversos países y, en lo posible, en la Región.
- Generar iniciativas que velen por la maternidad y el derecho del niño de estar con su madre en una relación adecuada en los primeros seis meses de vida; esto significa, en el caso de madres de escasos recursos o que laboran fuera del hogar, alargar los permisos post-natales y, en el caso de las madres que trabajan en el sector informal, ofrecer algún tipo de subsidio que les permita atender adecuadamente a sus hijos. Ello, con el compromiso de participar, a la vez, en algún programa de educación parental que optimice su rol como primeras educadoras.
- Revisar toda ley que discrimine negativamente a los niños, como es, por ejemplo, el tema de los hijos naturales y el abandono o negli-

(12) Los tres Simposios anteriores organizados por la OEA, evidencian en los diferentes informes, reiteradamente este aspecto.

gencia frente a niños con necesidades especiales, como los discapacitados.

- Flexibilizar los horarios de trabajo de las madres, en especial cuando tienen bebés o niños pequeños, a fin de facilitar el amamantamiento o su cuidado en general, dándole también la posibilidad de optar por menores jornadas, sin que estas medidas impliquen una discriminación negativa de las mujeres como trabajadoras.
- Revisar y optimizar las leyes existentes de Salas Cunas y/o Jardines Infantiles para hijos de madres asalariadas, de manera que se otorgue este beneficio a todos los padres, generando formas de financiamiento compartido con los empleadores, sindicatos y otras instancias.
- Reconocer la Educación Inicial como el comienzo del sistema educativo en todos los países, tendiendo a la universalización del nivel de 5 a 6 años, de manera que se establezca como una posibilidad efectiva que ofrezca el Estado a todos los niños.
- Generar "Currículos básicos a nivel nacional", como responsabilidad de los Ministerios de Educación de los países, que resguarden los objetivos y criterios básicos que todo programa convencional o no-convencional debería cumplir desde el nacimiento hasta los 6 años.

En el plano de la **institucionalidad**, junto con incentivar, en los casos en que no exista, la definición de algunas organizaciones básicas, a partir del cual el Estado asuma la responsabilidad de desarrollar políticas, acciones y manejar los recursos, se reitera la necesidad de **generar instancias de coordinación permanente de los organismos del sector a través de comisiones interministeriales (13)**. Estas comisiones debe-

(13) Algunas experiencias de este tipo existen en Chile, Brasil y Costa Rica.

rían diagnosticar permanentemente el desarrollo del sector, monitorear el logro de las metas y proponer futuras líneas de perfeccionamiento de las acciones.

En el plano **financiero**, se detecta la necesidad de buscar sistemas de financiamiento permanente y factibles, a la vez de mejorar los sistemas de gestión y control de ellos.

En el plano de la obtención de **recursos**, ya hay experiencia en la región que ha servido para instalar y financiar instituciones importantes en el desarrollo de programas de nivel nacional (14), debiéndose a la vez facilitar las posibilidades de generar algunos recursos propios por parte de estos organismos para solventar programas pilotos o situaciones emergentes. A su vez, en lo que respecta a los aporte privados, se deben buscar formas efectivas que faciliten la rápida incorporación de donaciones o aportes a cuenta de tributos junto con la creación de bancos de proyectos que incentiven la inversión en el sector.

Siempre en el ámbito de lo financiero se hace necesario **perfeccionar los sistemas para determinar el costo-benéfico de los programas**. Para ello, debería aprovecharse la experiencia de aquellos países (15) que han realizado este tipo de trabajo y reunir a los especialistas para confeccionar una matriz de costos común, con una adecuada explicitación de criterios de manera que pueda ofrecerse a la Región un procedimiento único, que facilite la comparación de programas similares al interior de los países y entre ellos.

(14) En Chile, los sistemas de financiamiento que planteaba en 1970 la Ley N° 17.301 en relación a JUNJI, con aportes de todos los sectores (Estado, empleadores y propios beneficiados), permitió la instalación y rápido crecimiento de esta institución. Posteriormente, el sistema de financiamiento creado por Colombia, en el cual todos los trabajadores aportan un 3% de su sueldo, ha posibilitado el financiamiento de Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que desarrolla también programas para la infancia a nivel nacional.

(15) Chile, Colombia, Argentina son algunos.

c. En el ámbito técnico-operativo específico

En este plano surge un conjunto de sugerencias, las que se agrupan en los siguiente rubros:

- **Continuar con el diseño, validación, implementación y evaluación de los programas para atender con calidad, la diversidad de grupos que conforman la primera infancia.**

Acorde con diferentes antecedentes analizados, en relación a las **necesidades de expansión** de este nivel en una línea de calidad de la oferta, se detectan dos primordiales; por una parte, diseñar e implementar programas que atiendan a las características específicas de las poblaciones infantiles que han sido escasamente atendidas como por ejemplo niños de sectores rurales, niños con alta dispersión poblacional, las comunidades indígenas y discapacitados y, por otra parte, los muchos niños que habitan las zonas urbanas y que por su gran cantidad y concentración no serán atendidos en lo cercano si se continua con los modelos de trabajo imperantes hasta el momento, centrados en locales que solo pueden abarcar pequeños grupos de niños.

Esto último exige visualizar programas para la primera infancia que empleen los **medios de comunicación social y la informática** apoyados en el seguimiento y evaluación de los niños implicados en ellos, con visitas domiciliarias de educadores, realización de talleres grupales y otras formas más personalizadas. De esta manera se pretende avanzar de la mera emisión de programas televisivos o radiales, que es hasta donde se ha llegado en la actualidad, a programas educativos, interactivos, con seguimiento, apoyo específico y evaluación.

El empleo de medios como la radio, la televisión, el teléfono y la computación en programas para la primera infancia, implica, a

su vez, una perspectiva más amplia para los diseñadores, ejecutores y evaluadores de estos programas. Esto hace necesaria su capacitación a través de seminarios y otros, a fin de generar mayor experiencia que permita incorporar posteriormente en la formación de agentes educativos.

En lo que hace a la **calidad**, es esencial una mayor profesionalización de los diseñadores, implementadores, supervisores y evaluadores de los programas, a fin de resguardar la incorporación de aspectos técnicos que velen "por la buena oferta" educativa que se ofrece a los niños.

En el plano de la **equidad**, el desarrollo de programas de integración para niños especialmente vulnerables; discapacitados, desnutridos y otros, aparece como esencial, debiéndose potenciar y difundir las aún escasas experiencias que existen en la región.

- **Formación, perfeccionamiento y capacitación de los ejecutivos, educadores y otros agentes educativos.**

En la región se presenta una gran heterogeneidad en este sentido. Esto requiere que junto con la elaboración de un diagnóstico más preciso, se generen programas que abarquen - en especial- a los siguientes sectores:

a) Plano directivo superior e intermedio de las instituciones.

Dada la institucionalidad existente en la Región, se observa que muchas veces los ejecutivos, coordinadores, supervisores y otros profesionales que dirigen estas instituciones, no poseen suficiente formación en el desarrollo de programas para la primera infancia, dentro de una perspectiva a nivel macro, política, social, cultural, económica, educativa y administrativa. El generar programas de perfeccionamiento de este tipo para ejecutivos de alto nivel, ayudaría

a un mejor planeamiento, implementación, gestión, control y evaluación de los programas, lo que en su conjunto facilitaría una mayor cobertura y una mejor calidad de ellos.

Este perfeccionamiento debería tener, por lo menos, un nivel de diplomado, por lo que involucraría a universidades con el apoyo de algún organismo internacional, siendo deseable, en lo posible, una formación de maestría.

b) Plano de los diseñadores de programas, curriculistas, técnicos en planificación y evaluadores.

Respecto a este segmento de profesionales, que son en general los que han creado o adaptado los diferentes programas existentes en la Región, se hace necesario generar cursos tendientes a ampliar sus posibilidades en cuanto a recursos educativos, en el sentido que incluyan todo lo concerniente al empleo educativo de los medios de comunicación social e informática. Ello posibilitaría el diseño e implementación de nuevos programas para la primera infancia que incorporen estos medios, además de los medios específicos que son necesarios para un adecuado apoyo personalizado y su evaluación.

c) Plano de los académicos formadores de educadores de párvulos, licenciados en educación inicial u otros.

A fin de que las nuevas generaciones de educadores se formen con una visión amplia de su quehacer laboral, se hace necesario realizar cursos de perfeccionamiento a los académicos de las Universidades, Institutos de Formación Superior, Escuelas Normales y otros donde actualmente se forman los profesionales y técnicos del nivel. En estos cursos deberían participar como docentes los curriculistas, planificadores o coordinadores de los programas más innovadores, a fin de transferir su

experiencia a los académicos del sector.

d) Plano de los educadores, técnicos y auxiliares en servicio.

Respecto a este amplio sector, se hace necesario también generar perfeccionamiento que enfatice en los aspectos de calidad educativa, de manera de favorecer aprendizajes relevantes y significativos de los niños que potencien sus posibilidades, con aportes diferentes a los que les ofrece su cotidianeidad.

Dada la gran cantidad de personas que componen este estamento, se hace necesario también emplear medios de comunicación social, como podría ser la televisión, lo que posibilitaría mostrar ejemplos de experiencias de aprendizaje con los niños, con el fin de ir cambiando las prácticas un tanto reiterativas que a veces se observan en este quehacer.

e) Plano de agentes educativos comunitarios estatales.

Respecto a este extenso sector, se hace necesario, conjuntamente con capacitaciones de mejor calidad que privilegien el componente educacional, ir generando alguna certificación que habiliten este tipo de trabajo eminentemente informal; ello, a fin de garantizar una mayor permanencia de estos agentes, insertándolos, además, en los derechos laborales que debe tener todo trabajador.

- **Elaboración y optimización de materiales didácticos acordes a la diversidad de los programas y de los contextos socio-culturales.**

Otra amplia área de trabajo, es continuar el diseño, la validación y, en especial, la diversificación de los materiales didácticos que emplean los diferentes programas. Ello significa en lo específico:

- a) optimizar los materiales para los adultos

(guías, manuales, etc.) de los programas que actualmente se desarrollan, mediante imágenes, mensajes y contenidos más acordes a las necesidades y características propias de los programas, de los grupos involucrados y de los aprendizajes diferentes que requieren los niños.

- b) diseñar materiales para los niños que aprovechen mejor los ejes y contenidos culturales que la región ofrece en lo común y en lo diverso. Sobre el particular, a pesar de los avances de algunos países (México, Costa Rica), hay un enorme vacío de selección y empleo de cuentos, juguetes, imágenes, canciones, etc., con los aportes de las culturas locales y regionales. Este aspecto de la pertinencia cultural de los recursos didácticos para los niños es fundamental para la formación del sentido de pertenencia, autoestima y seguridad personal, aspecto que se ha detectado con problemas en la población infantil.
 - c) diseñar y ampliar nuevos recursos didácticos para adultos y niños, empleando medios de comunicación masiva y computación, adecuándose a las características y necesidades de las poblaciones involucradas.
- **Implementación de sistemas permanentes, abiertos y participativos de evaluación educativa de los objetivos de los programas, a fin de retroalimentar a los actores que participan de ellos.**

Como se ha señalado, uno de los mayores problemas es la falta de sistemas permanentes de evaluación de los programas y de los aprendizajes que promueven. Sin embargo, no se trata solo de crear estos sistemas, sino de insertarlos en la institucionalidad a fin de que sean procedimientos habituales y que, en especial, no se enfoquen como "controles" sino como una retroalimentación efectiva al sistema. Esto implica que estas evaluaciones deben ser parte de la rutina permanente, conocida por todos, y que sus resultados **deben ser trabaja-**

dos por los actores de los programas a fin de reorientar las prácticas inadecuadas. En ese sentido, las experiencias de este tipo deberían profundizarse y extenderse (16).

*** Mejoramiento de la articulación de todas las instancias que vinculan a la educación inicial con otros sectores**

Considerando que el paradigma esencial que plantea la convención de los derechos del niño en su concepción como una persona integrada que evoluciona en una permanente continuidad, se hace necesario generar y/o perfeccionar las instancias que favorezcan la integración de los diferentes sectores y programas acorde a esta concepción. Ello implica:

- . Generar instancias de coordinación a niveles nacionales, intermedios y locales, donde los diferentes organismos que actúan en el sector, diagnostiquen, planifiquen y evalúen el trabajo con la infancia.
- . Diseñar currículos nacionales básicos para la educación inicial, que integren todos los objetivos de 0 a 6 años en una sola propuesta sin hacer divisiones entre los sub-niveles, a fin de facilitar una visión más evolutiva y continua del desarrollo y aprendizaje infantil.
- . Generar con la Educación Básica, instancias de integración permanente a través de: coordinación de los directivos a nivel nacional, intermedio y local; perfeccionamiento común de educadores de ambos niveles y conocimiento y difusión de las experiencias que se desarrollan en una línea de articulación.

Este conjunto de tareas pendientes, todas importantes en el desarrollo presente y futuro de la Educación Inicial Latinoamericana, hacen necesario una información y especialización

(16) En Chile, JUNJI, está haciendo un proyecto de este tipo. En Colombia, el Proyecto Costa Atlántica, también ha realizado acciones de este tipo.

mayor y mejor de los educadores del nivel, línea que planteamos a continuación como una base para la discusión al respecto.

Los desafíos cuantitativos y cualitativos de la educación inicial latinoamericana y los requerimientos que se exigen a los profesionales del sector

Los desafíos en el ámbito cuantitativo

Dos son los principales indicadores que establecen metas importantes a superar en el ámbito cuantitativo: por una parte la cobertura general de atención a niños de 0 a 6 años alcanzada por la Región y, por otra, el porcentaje de niños en pobreza o con otras necesidades prioritarias que no han sido recibidos por el sistema.

Respecto al primer indicador, si bien el cierto que para 1996 se estima llegar a un 20% de la población de 0 a 6 años a través de toda la oferta pública y privada, es evidente que es aún una cifra deseable de aumentar, sobre todo si se consideran que no cubren a la totalidad de los sectores más necesitados (pobreza, indígenas, discapacitados, etc.). A su vez, cabría señalar que la distribución de esta atención por niveles etáreos es muy heterogénea: la mayoría se concentra en los niños de 5 a 6 años y la menor en los de 0 a 2 años.

En lo que se refiere a los sectores de pobreza, no hay estadística al respecto a pesar de lo importantes del tema, pero se puede inferir que gran parte de la población preesco-

lar no-atendida es pobre e indigente.

Ambos indicadores hacen ver la necesidad de continuar **aumentando la cobertura** con modalidades válidas para los requerimientos de esa población infantil, **pero asegurando la calidad y permanencia de los niños en los programas (17)**, de manera que se puedan efectivamente revertir los efectos negativos de la pobreza. Esta necesidad, en relación a la especialización de los profesionales, implica, por una parte, tener un especial conocimiento del trabajo con estos sectores (sico-sociocultural), para ser capaz de potenciar sus recursos en programas integrales de atención a la infancia que respondan efectivamente a sus necesidades. Por otra, significa poder generar modalidades válidas para atender con cierta prontitud pero con calidad esta importante población infantil aún no atendida. Así, es necesario poder emplear los recursos que ofrecen la tecnología actual en el ámbito de la educación a los párvulos y sus familias.

Los desafíos en el ámbito cualitativo

Junto con la preocupación de aumentar la cobertura, se desprende un conjunto de desafíos fundamentales para que el nivel se optimice permanentemente y para continuar contando con la voluntad política y económica de invertir en el sector:

De tipo interno

a) Continuar preocupándose, que **todo currícu-**

(17) Esta observación se hace considerando los antecedentes que entrega el informe "Educación y Conocimiento" de CEPAL/UNESCO, sobre los "beneficios comprobados de la educación preescolar", donde se señala que: "la duración de los programas es un factor importante de su eficiencia; un programa de 3 a 4 años es óptimo y uno de solo un año tiene escasos beneficios" (pag. 226)

lo que se desarrolle, ya sea en el área convencional o no-convencional (18), **mantenga aquellos criterios de calidad**, que son inherentes al nivel; es decir, propiciadores de un rol activo y constructivo del niño en sus aprendizajes, basado en el juego como metodología básica, con un marco flexible y respetuoso de las características y necesidades de los niños, lo que unido a un enfoque participativo de toda la comunidad educativa, configura al niño como eje y centro del que hacer educacional.

- b) Estar abiertos permanentemente para **detectar las necesidades que surgen de aquellos aspectos dinámicos que la sociedad, la cultura y los propios niños y sus familias van manifestando**, incorporándolas en los currículos a través de criterios de calidad educacionales. Esto significa, acorde a una perspectiva latinoamericana, el planteamiento de la pertinencia cultural de los currículos, junto con la preocupación ambiental, el acceso a la tecnología y la generación, en general, de aprendizajes verdaderamente relevantes y significativos.
- c) A partir de la sustentación de los criterios de calidad, se hace necesario profundizar el de **flexibilidad o diversificación curricular**, de manera de atender las características diferentes de los niños y sus familias. Este planteamiento no sólo significa crear alternativas de atención diferenciadas por grupo-objetivo, como sería el atender párvulos de comunidades agrícolas o indígenas, sino descentralizar, o mejor aún, contextualizar todos los currículos parvularios.
- d) Generar u optimizar los **sistemas para el seguimiento, sistematización y evaluación** de los programas que se desarrollan, a fin de retroalimentarlos y, también, para entre-

(18) Empleamos esta terminología a pesar que consideramos que es inadecuada, acorde a una investigación histórica que hemos hecho sobre el tema.

gar antecedentes que sustenten sólidamente el aporte del nivel al país. Para este punto, es esencial la preparación de los propios educadores, de manera que contribuyan desde un enfoque educativo a esta área que, habitualmente, ha sido campo de otros profesionales, haciendo esfuerzos de trabajo integrado con las Universidades, los Centros de Investigación y las instituciones ejecutoras de programas de atención a los párvulos.

e) Desarrollar **nuevos currículos** tanto en el área convencional como no-convencional que aporten significativamente a solucionar los problemas derivados de la realidad social nacional y latinoamericana. Esto significa dejar de lado la aplicación indiscriminada de modelos surgidos de otras realidades que difieren de las nuestras. Por otra parte, implica también, continuar desarrollando programas no-convencionales de atención a párvulos en respuesta a necesidades diferentes que experimentan ellos y sus familias, frente a los cuales no hay respuestas de las alternativas convencionales. Para ello, se visualiza la necesidad de una mayor incorporación de los medios de comunicación social.

f) Continuar profundizando al saber acumulado específico del sector, a través de la **investigación y teorización** de los temas relevantes y propios. Al respecto, cabe señalar que las principales investigaciones desarrolladas en la Región, han sido elaboradas, básicamente, por profesionales que, siendo competentes en sus áreas, no tienen el conocimiento del saber específico educacional. A su vez, dada la escasez de recursos para la investigación existente, se hace necesario abordar, conjuntamente con las instituciones del sector, los problemas relevantes que se tienen: el aporte de la educación parvularia a través de sus diferentes opciones, el desarrollo diferencial de los niños, las implicaciones de una educación parvularia de calidad en el avance de los países, los efectos de la políti-

cas educacionales en el desarrollo del nivel, etc., dejando de lado aspectos puntuales que no aportan a lo sustancial de la educación parvularia.

- g) **Abordar con profundidad, en la formación y perfeccionamiento de los educadores, los grandes temas que caracterizan a la población infantil latinoamericana, a sus familias y comunidades.** Estos son, principalmente: el tema de la pobreza desde sus diferentes dimensiones, de las diversidades culturales, de los párvulos discapacitados, de la participación familiar y comunitaria, del acceso a la tecnología y de la conservación del medioambiente. A su vez, los problemas de género, de la democracia y de los derechos humanos, se detectan como nuevos temas a abordar y profundizar.

De tipo externo

Asumiendo que la educación parvularia es un subsistema que depende del desarrollo histórico, político, económico, social, cultural y educacional de cada país y de la Región, se hace necesario:

- a) Profundizar los antecedentes y argumentos que sustentan el quehacer educacional en este campo pero, a la vez, tener la capacidad **de sintetizarlos en trabajos y comunicaciones** accesibles a otros sectores. Al respecto, se hace necesario, junto con la calidad de los antecedentes y argumentos que se esgriman, una capacidad de síntesis y de comunicación de los fundamentos que sustentan este nivel, de manera de hacer más "aprehensible" el discurso pedagógico.
- b) Ampliar la **formación y el perfeccionamiento** en las áreas históricas, políticas económicas sociales y culturales, manejando los paradigmas y estrategias básicas de cada una de ellas. De esta manera, se podrá

abordar, desde una perspectiva interdisciplinaria, el tema de la educación parvularia, lo que facilitará su orientación y sustentación.

En síntesis, de este conjunto de necesidades de la educación inicial en la Región, que se constituyen en desafíos cuantitativos y cualitativos a atender, emanan una serie de implicaciones que sustentan la importancia de una óptima formación y especialización del Educador de Párvulos o profesional educativo del nivel, que le permita asumir funciones que van más allá de la atención directa de niños en el Jardín Infantil.

A modo de conclusión

En este trabajo hemos abordado el tema de la formación de los educadores de la Región desde una perspectiva amplia relacionada tanto con la heterogeneidad existente como con las tareas pendientes y sus implicaciones con dicha formación. Si bien es cierto que pensamos que **el educador especializado del nivel es insustituible**, ello no implica no valorar el aporte de los demás agentes educativos y de otros profesionales, como lo hemos planteado reiteradamente en este documento. Todos ellos ocupan y deben continuar ocupando un rol importante en este quehacer.

El énfasis que hemos puesto en el rol del educador, es por la situación actual en que se encuentra: desconocido, disminuido, abandonado en muchos casos, a pesar de estar presente en este tipo de enseñanza desde hace más de un siglo en Latinoamérica, a pesar de haber instalado este nivel en épocas de gran adversidad y desconocimiento del mismo. A los tantos educadores que han permitido que hoy tengamos una institucionalidad básica en el sector, factible de mejorar, hemos querido hacer un homenaje, expresado en un mayor apoyo a la

labor de quienes les continúan en el contexto de un siglo que se acaba y del inicio de un milenio que, esperamos, les posibilite a los niños de mañana mejores destinos.

Por último, como sugerencia final e integradora de todas las aspiraciones que se plantean en este trabajo, pensamos que el aporte más significativo que pueden hacer todos los que tienen algún tipo de vínculos con el campo de la Educación en América Latina y El Caribe es el de **incorporar a la Educación Inicial dentro de su agenda de trabajo como uno de los grandes temas a impulsar**. El campo de las políticas educacionales, su financiamiento, la formación y perfeccionamiento de los recursos humanos, la administración de las instituciones, la calidad y evaluación de los programas y aprendizajes, etc., son todos ámbitos que competen también a la Educación Inicial por obvia que sea esta aseveración; el quehacer concreto ha mostrado que en este siglo, reiteradamente se la ha dejado afuera de éstos temas, hecho que, junto a otros, ha significado su desarrollo intermitente, irregular, llevando a la heterogeneidad existente que no siempre responde a diversidades explícitamente consideradas sino a los impulsos discontinuados que, por momento, diferentes conductores le han dado.

Quiénes nos desempeñamos en el sector, esperamos que en el nuevo siglo, el tema de la Educación Inicial esté en la agenda permanente de los decisores y se le dé el mismo tratamiento de reflexión, estudio, acción e inversión que cada nivel del sistema educativo se merece para favorecer a **un educando que es único y que tiene el derecho a una educación permanente, oportuna y pertinente desde que nace**.

Bibliografía

Cormack, M. y Gaby Fujimoto; 1993: *``Estado del Arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe``*. O.E.A., Washington

O.E.A. 1991. *``Atención integral al niño menor de seis años: experiencias en Latinoamérica``*. Informe final, México.

OEA/JUNJI; 1993: *``Desarrollo de una Atención Integral Pertinente a América Latina``* Primer Simposio Latinoamericano de Educación Parvularia. Chile.

OEA/Ministerio de Educación: 1994. Segundo Simposio Latinoamericano: *``Participación familiar y comunitaria para la atención integral del niño menor de seis años``*. Lima, Perú.

OEA/Ministerio de Educación Pública: 1995. Tercer Simposio Latinoamericano: *``Programas de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza``*, San José, Costa Rica.

OEA: 1996; *``Memorias: La atención Integral al niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas``*, Seminario-Taller realizado en Ecuador en 1992. Dossier, Stgo. de Chile.

Peralta, V.; 1988: *``El Desarrollo Cualitativo de la Educación Parvularia en Latinoamérica. Una exigencia esencial de su Expansión Cualitativa``*, en *``La Educación Preescolar en Chile y en América Latina``*, C.P.U., Chile.

Peralta, V.; 1996: *``Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Una aproximación desde la Educación Infantil y Superior``*. Ed. Andrés Bello, Stgo de Chile.

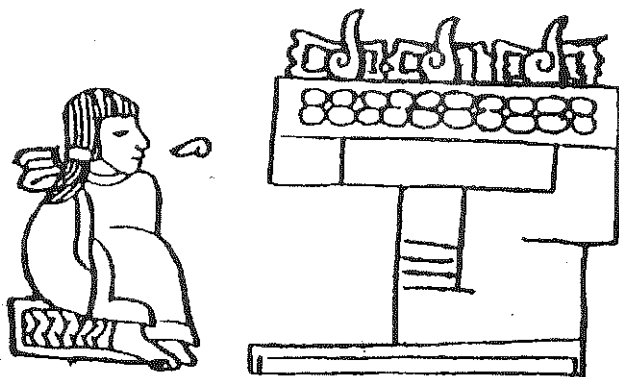
Peralta, V.; 1996: *``La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica. Un análisis de estudios realizados y propuestas para su continuidad``*. OEA., Dossier, Stgo de Chile.

Peralta, V. y E. Larraguibel; 1996: *``Panorama general sobre el cuidado y la educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. Una primera aproximación``*. UNESCO/OREALC, Stgo de Chile.

PIDEE/CEDIAL; 1991: *``Infancia en América Latina, Boletín Bibliográfico y Documental``*. Volumen I, N° 1, Diciembre, Stgo de Chile.

PIDEE/CEDIAL; 1992: *''Infancia en América Latina. Boletín Bibliográfico y Documental''*. Volumen II, N° 2, Setiembre, Stgo de Chile.

innovaciones educativas



"Temachtiani" frente al "Calmeac" donde estudiaban los jóvenes

experiencias

PORTUGAL

Sistemas de Formación de Profesionales de Educación Infantil y de Capacitación en Servicio. Una Evaluación (im)posible?

Prof. Maria Cristina Correa Figueira^(*)

Articular la formación inicial de Educadores de Infancia en la Escuela Superior de Educación de Setúbal, así como la capacitación en servicio de los profesionales que trabajan en terreno, es el gran desafío que se plantea el Instituto Politécnico de Setúbal en Portugal.

Partiendo de los principios de la epistemología genética de Piaget acerca de la construcción del conocimiento por parte de aquel que aprende y de las contribuciones de la teoría de Vygostsky sobre el rol fundamental de la interacción social en esa construcción, se procura coordinar en los tiempos de la práctica pedagógica un trabajo simultáneo de formación de alumnos y de profesionales (educadores-cooperantes).

En 1986, la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Setubal inició sus actividades. En Portugal, la enseñanza superior está administrada por las Universidades y los Institutos Politécnicos.

La Enseñanza Superior debe procurar, de modo

(*) Profesora y Vicepresidenta del Instituto Politécnico de Setúbal. Coordinadora de la formación inicial de Educadores de Infancia de la Escuela Superior de Educación de ese Instituto. Coordinadora de la formación continua de los educadores del distrito.

general, preservar el "saber" ya adquirido, transmitirlo y desarrollar uno nuevo. Ese saber incluye el "saber científico" y el "saber profesional".

La característica principal de la enseñanza superior politécnica es, sin descuidar lo científico, colocar mayor énfasis en la vertiente profesional, combinándola con una perspectiva de animación socio-educativa y de trabajo con la comunidad.

Las Escuelas Superiores de Educación (ESE) forman, principalmente, docentes para los diferentes niveles de la enseñanza, desde la educación pre-escolar hasta el nivel preparatorio (12-14 años) y aseguran la formación especializada a través de Cursos Superiores Especializados en diferentes áreas científicas.

El Curso de Educadores de Infancia es un curso de tres años para alumnos que completaron la enseñanza secundaria y pretende formar profesionales capaces de trabajar con niños de 0 a 6 años.

Aunque no específicamente preparados para ello, los educadores de la infancia también trabajan en áreas de educación no formal (bibliotecas, ludotecas, museos, hospitales pediátricos, centros de animación infantil, internados) y con otros grupos etáreos, especialmente en actividades de tiempo libre para niños y

jóvenes.

El currículo de formación de las ESEs procura incidir, durante el primer año, sobre la **persona del educador**, en los aspectos más directamente relacionados con sus capacidades personales y relacionales, presentándola como un contexto educativo seguro y acogedor, propicio al desarrollo de relaciones interpersonales gratificantes y cálidas.

Por eso, los tiempos de trabajo en terreno, la práctica pedagógica de 4 semanas, buscan apoyar los primeros contactos con el mundo del trabajo profesional.

En un **primer momento**, los alumnos divididos en grupos de 7 u 8, son ubicados en una comunidad local del distrito, donde permanecen durante una semana, apoyados por la respectiva supervisión, tratando de identificar los fenómenos educativos comunitarios a través de las relaciones de vida que los contextualizan y estudiando las características de esa comunidad. Ese periodo, llamado de Actividades Interculturales, será el primer contacto descentralizado con la realidad de la educación y la puerta de entrada para las siguientes semanas de Actividades en Contextos Educativos Diversificados.

Los alumnos tomarán, entonces, contacto con contextos no formales o informales de educación. Visitando o haciendo pasantías en ludotecas, bibliotecas infantiles, parques abiertos, actividades de tiempo libre para niños de edad escolar, internados, centros de animación infantil, hospitales pediátricos, guarderías y otros, van percibiendo la importancia de los valores educativos comunitarios y externos a la escuela-Institución y desarrollando perspectivas de ecoformación. Debe señalarse que, al mismo tiempo, se procura detectar lugares en que trabajan Educadores de Infancia, que constituyen, por consiguiente, potenciales campos de trabajo profesional, diferentes de las respuestas tradicionales de educación pre-escolar (guarderías y jardines de infantes).

Esas semanas incluyen un día de trabajo de reflexión, intercambio y discusión en la escuela, para permitir el enriquecimiento de las experiencias vividas y la crítica facilitadora de los procesos de cambio.

En el **segundo año**, el tema central que integra los componentes científico-pedagógico del currículo será "*El niño en la primera infancia (0-3 años)*".

Por eso, la práctica pedagógica se desarrolla en Guarderías y Jardines de Infantes, durante dos períodos continuados de cuatro semanas en el

1er. semestre, y de seis semanas en el 2do. semestre, trabajando con niños de ese grupo etéreo.

En el **tercer año**, el tema integrador es: "*El niño en la segunda infancia (3-6 años)*" y la práctica pedagógica se realiza en Jardines de Infantes durante dos períodos continuados de 6 semanas en el 1er. semestre y de 8 semanas en el 2do. semestre.

La práctica pedagógica está siempre acompañada por un trabajo semanal de reflexión y de problematización de las situaciones vividas, con discusión en grupo y con la participación de los profesores responsables.

El Curso de Educadores de Infancia pretende conciliar las exigencias de nivel científico con el fuerte componente de una práctica pedagógica que funciona como integradora de las disciplinas teóricas y como eje de la interdisciplinariedad deseable, teniendo siempre en cuenta el perfil del profesional a formar.

Es así que **nuestra preocupación fue siempre articular la formación inicial con la formación continua**, sabiendo que sólo con la mejora de los equipamientos educativos podríamos asegurar las condiciones deseables de la práctica pedagógica, garantizando, simultánea-

mente, la formación de nuestros alumnos y el crecimiento humano y profesional de los **Educadores Cooperantes** – aquellos que reciben a nuestros alumnos en las pasantías.

La conciencia de la necesidad de formación continua nos llevó a organizar, dentro de esta perspectiva, programas de trabajo regular con los cooperantes.

Fue inicialmente una época de experiencias y de inseguridades, en que todos, orientadores de la Escuela, cooperantes y alumnos, nos embarcamos juntos en esa aventura de estructurar **la práctica, en la práctica**, con la conciencia de que se trata – y cito la afirmación de Isabel Alarcão, del Centro de Formación Integrada de Profesores de la Universidad de Aveiro, hablando sobre la Práctica Pedagógica- de “un saber-hacer sólido, teórico y práctico, inteligente y creativo, que permite al profesional manejarse en contextos inestables, indeterminados y complejos... y exige una reflexión y una atención dialogante con la propia realidad que le habla en *back-talk*.”

La experiencia reflexionada y evaluada, año tras año, la maduración de nuestros procesos de trabajo, la presión de las circunstancias del contexto, nos llevó a concluir en la necesidad

de encontrar formas de organizar la propia práctica y la formación de cooperantes en una óptica más adecuada a la perspectiva constructivista y desarrollista que sostenemos en la actuación pedagógica de los educadores.

Piaget habló de un **conocimiento social** que era transmitido por **aquellos que saben** – nombres de cosas, hechos, normas de comportamiento. Pero habló también del **conocimiento lógico-matemático**, ese que es **construido por cada uno que aprende** y que permite comprender las relaciones entre cosas, acontecimientos y personas.

Tal como los niños, los adultos aprenden conceptos y tareas complejas realizándolas, reflexionando y discutiendo sobre ellas.

Se trataba, por lo tanto, de estructurar la formación de los educadores cooperantes de forma tal que se sintiesen auténticos participantes, co-responsables por la formación de nuestros alumnos; en una palabra, que aprendiesen por su acción a orientar su propia formación y la formación de los alumnos que a ellos estaban confiados.

Es así que en el año lectivo de 1992/ 93, propusimos a nuestros cooperantes un programa a desarrollar

entre noviembre y junio, con un total de 188 horas de formación, de las cuales, cerca de 80, eran de trabajo grupal, información teórica y participación de experiencias con el apoyo del equipo de formadores (sesiones teóricas) y las restantes, de trabajo directo con los alumnos a su cargo (sesiones prácticas).

estaba constituido, en Setúbal, por mi persona, como coordinadora de la Práctica Pedagógica; dos Educadores responsables de la formación de los alumnos en la ESE; un Profesor de Psicología; un Profesor de Expresión Dramática y un Profesor de Lengua.

El equipo de formadores

Los objetivos del curso fueron así definidos:

- Promover el aprendizaje activo, a través de oportunidades de aprender con los otros, mediante la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.
- Descubrir las capacidades potenciales de los diferentes participantes, a partir de liderazgos compartidos.
- Proporcionar un amplio espectro de apoyos mutuos, con oportunidades para oír, participar y exponer puntos de vista.
- Garantizar apoyo emocional, mediante la valorización de las ideas y experiencias personales.
- Reconocer que la mayor parte de las personas tienen preocupaciones, dudas, ansiedades y sentimientos de incapacidad, procurando socializar formas para superarlas o lidiar con ellas.
- Promover la participación, la apertura y la solidaridad, a través de un trabajo grupal que funcione como modelo de trabajo con colegas y padres.
- Desarrollar competencias de liderazgo y orientación pedagógica.
- Producir innovaciones pedagógicas, contribuyendo al cambio de las prácticas educativas.

Con estas perspectivas, los contenidos del trabajo, semana tras semana, llevaron a los educadores cooperantes a reflexionar, en primer lugar, sobre sí mismos, reconociéndose como personas y aprendiendo a interactuar con otros y, después, sobre el propio concepto de aprendizaje, sus prácticas educativas y conceptos de desarrollo curricular y a compartir sus prácticas de observación y registro como forma de organizar e innovar en su trabajo con los niños.

Las sesiones, que duraban 4 horas (una tarde por semana), se realizaban en un ambiente de gran informalidad y convivencia, permitiendo estructurar relaciones personales de seguridad y placer y reforzar la autoestima.

Como señala L.Katz (1977), "el principio de congruencia", busca que los educadores sean tratados de acuerdo con los principios de desarrollo que ellos mismos utilizan con los niños: si se respeta la capacidad de los adultos para hacer buenas escuelas para sí mismos, se aumenta su respeto por las competencias de los niños.

Por eso, cuando se aproximó el primer período de prácticas en diciembre los mismos educadores cooperantes prepararon las sesiones semanales de gestión para la formación de los alumnos, elaborando los instrumentos de trabajo y planificando las

reuniones.

Durante las semanas de práctica, de lunes a viernes, los alumnos están en trabajo de campo. Los jueves por la tarde, el educador cooperante y los alumnos se reúnen durante 4 horas, trabajan en grupo los temas escogidos, intercambian experiencias, discuten en plenario y luego, evalúan la semana que pasó y planean la siguiente.

De hecho, los educadores cooperantes, a lo largo de un año de trabajo, aprenden a guiar la formación de los alumnos, dirigiendo semanalmente su formación, discutiendo y reflexionando en grupo sobre sus vivencias y experiencias de trabajo, y practicando de acuerdo a Piaget, cuando señala que el "conocimiento es construido por el aprendiz a través de la acción sobre su medio ambiente y en interacción con sus pares (Piaget, 1980).

Nuestro objetivo era el de facilitar su crecimiento personal y el del grupo y no el de entrenarlo en competencias específicas. En este modelo, el desarrollo de la iniciativa del educador era valorizado en un clima de autonomía y de confianza, basado en el reconocimiento de sus competencias y en el respeto mutuo.

Los educadores

cooperantes deben tomar decisiones y realizar elecciones para los momentos de formación en común con los alumnos, a partir de sus propias experiencias, responsabilizándose crecientemente por los tiempos de preparación y evaluación de las actividades de la práctica.

De forma similar, los alumnos aprenderán acerca de la educación y del aprendizaje. Desempeñando el papel de "Educadores", observando lo que acontece, discutiendo diversas posibilidades con educadores más experimentados que ellos, como son los cooperantes y los orientadores de la ESE, se van percibiendo como **personas que saben** y que son capaces de hacer elecciones adecuadas para sí mismos y para los niños.

Como son aún aprendices en un primer contacto con la profesión, necesitan también de orientaciones consistentes - **conocimiento social**- que clarifiquen sus expectativas respecto a su trabajo y los apoyen en las iniciativas a tomar.

Este papel relevante es asumido por los educadores

cooperantes, que planifican con ellos el trabajo, les ofrecen soporte teórico y les van concediendo creciente autonomía en la acción directa con los niños.

A medida que los alumnos van siendo capaces de construir su conocimiento, a través de la reflexión de la práctica y del desafío a crecer, tomando decisiones y haciendo elecciones, van necesitando cada vez menos de la orientación directa y los educadores cooperantes son, entonces, percibidos como facilitadores y como colegas con quienes es agradable madurar.

Los alumnos, como los niños que les serán confiados, aprenderán mediante la **información teórica** recibida de quienes ya saben -los Educadores Cooperantes y los Profesores de la Escuela- y mediante la reflexión y la discusión con sus pares, que están en un proceso similar de construcción del conocimiento.

Aprender mediante la práctica, en el terreno, implica, asimismo **una relación que proporciona:**

- una motivación intrínseca para aprender activamente por la invención y por la negociación con sus compañeros;

- una posibilidad de escoger y tomar decisiones observando las respuestas de los niños;
- una reflexión con los colegas y los otros adultos que funcionan como facilitadores del crecimiento personal.

Aprender significa, por lo tanto, construir y reconstruir autónomamente las prácticas educativas.

las contribuciones de otros, se tornan crecientemente críticos, resuelven problemas y se asumen como agentes de

La representaciones idealizadas de la infancia con que los futuros docentes llegan a la Escuela, se van transformando a lo largo del curso en una perspectiva profesional de los problemas pedagógicos.

A través de un modelo conscientemente interaccionista y desarrollista, los alumnos se perciben como individuos que aprenden mediante su propia acción y en contextos de relación con los otros, como "aprendices-construtores", que serán llamados a servir, de manera similar, como facilitadores de los procesos autónomos de aprendizaje de los niños.

Este modelo constructivista afectará también a los propios cooperantes que, siendo percibidos por los colegas y por los alumnos como dignos de confianza y de respeto, desarrollan a su vez nuevas competencias, aceptan

cambio.

Por eso, la Práctica Pedagógica de los alumnos, en vez de suscitar la reproducción de las prácticas educativas es, en si misma, motivadora de cambios y oportunidad de desarrollo personal y profesional que afecta de diferentes formas, pero igualmente enriquecedoras, a los alumnos, a los cooperantes y a los profesores de la ESE.

En resumen, el modelo de formación que construimos permitió, en la realidad, **cambios cualitativos importantes en diferentes niveles:**

- en las prácticas de educación pre-escolar desarrolladas por los educadores en las instituciones del distrito;
- en la percepción que los educadores tienen de sí mismos en cuanto agentes de cambio y gestores de formación, por el reconocimiento institucional de la importancia científica del trabajo que realizan, dándoles voz activa en la formación de los estudiantes;
- en la formación de los alumnos, que deja de centrarse exclusivamente en la Escuela y en sus profesores, pasando a ser manejada en una unidad colectiva en la cual los profesionales tienen un papel decisivo;
- en la experiencia vivida por los alumnos, de crecimiento personal y profesional a través de relaciones gratificantes y del aprendizaje interactivo, como modelo de futuras relaciones en su trabajo con los niños;
- en la dimensión formativa de la propia Escuela, que se abre a una perspectiva de animación socio-educativa de la comunidad y acepta compartir el campo de acción.

La evaluación de este proyecto de formación, construido como un proceso de aprendizaje colectivo y de investigación-acción, no es

tarea fácil.

El curso pretendía desarrollar en los responsables de la formación, **capacidades** de:

- auto-aprendizaje, a través de oportunidades de aprender con los otros, resolviendo problemas y trabajando cooperativamente;
- participación y socialización de saberes, a través del trabajo interpersonal y de grupos;

- liderazgo y orientación pedagógica;
- innovación y cambio de prácticas educativas;
- gestión de la formación, integrando adecuadamente teoría y práctica.

Al final del curso, los educadores-cooperantes presentaron informes individuales sobre los alumnos que se les había confiado, con análisis críticos de sus desempeños, analizando sus trayectorias formativas en relación a las contribuciones que el curso les facilitó y posicionándose críticamente, en una perspectiva de innovación y cambio de las prácticas educativas.

En el seminario final de evaluación, se pidió a estos educadores, bajo la

forma de un juego que garantizaba el anonimato, que evaluaran cualitativamente su propia dinámica de participación en el trabajo desarrollado e igualmente lo hiciesen con sus colegas, a partir de parámetros que se les daban. Este trabajo constituyó una forma interesante de auto y heteroevaluación, con una toma de conciencia individual y grupal de los esfuerzos realizados.

De igual modo se **evaluaron** también:

- la pertinencia de los ejercicios realizados;
- los aprendizajes realizados;
- las interacciones establecidas;
- las competencias de tutoría y gestión de la formación, que se ejercieron integrando la teoría y la práctica.

La evaluación de los participantes fue francamente positiva. Los aprendizajes realizados y el placer experimentado estaban a la vista; las

competencias profesionales acrecentadas y la auto-estima reforzada, fueron las principales referencias que los participantes señalaron

unanimemente.

¿Y cómo evaluar el impacto de la formación inicial en los jóvenes que ingresan a una ESE recién salidos del secundario y que, tres años después egresan transformados en profesionales de cuerpo entero?

En estos momentos está en desarrollo un trabajo de evaluación del Curso de Educadores que pretende analizar los perfiles de ingreso y de egreso y dar cuenta de los cambios de representaciones sobre la infancia, sobre sí mismos y sobre el trabajo y la profesión.

que los futuros docentes llegan a la Escuela se van transformando a lo largo del curso, en una perspectiva profesional de los problemas pedagógicos.

La niñez y sus contextos educativos, las interacciones sociales que sirven de soporte a un desarrollo auto-construido y una actitud concientemente asumida de creer en la reciprocidad como base del crecimiento del niño, constituirán el eje de una identidad profesional que se afirma en el trabajo desarrollado en el terreno y en el

La niñez y sus contextos educativos, las interacciones sociales que sirven de soporte a un desarrollo auto-construido y una actitud concientemente asumida de creer en la reciprocidad como base del crecimiento del niño, constituirán el eje de una identidad profesional que se afirma en el trabajo desarrollado en el terreno y en el diálogo con sus pares.

Independientemente de la importancia de ese trabajo de carácter científico que permitirá validar las intenciones o las evidencias empíricas, creo poder afirmar que el currículo, tal como está estructurado, es facilitador de un profundo cambio en los jóvenes que son formados en la Escuela Superior de Educación.

La representaciones idealizadas de la infancia con

diálogo con sus pares.

Año tras año, nuevas reflexiones y nuevos desafíos se presentan en el trabajo formativo y en la articulación con la capacitación en servicio de los Educadores de Infancia.

El descubrimiento de la importancia del concepto de co-participación en la articulación entre la formación inicial y la

continúa es una idea clave que orienta nuestro trabajo.

Proponer nuevas modalidades que sirvan de soporte a las prácticas renovadas y faciliten la construcción compartida de la innovación, es una función que asumimos como desafío.

Actualmente estamos en la elaboración de **Diarios Pedagógicos**, como forma de problematizar la práctica y de encontrar pistas para reflexionar y solucionar los problemas cotidianos que presenta el trabajo con los alumnos y con los Cooperantes.

La búsqueda de calidad en la formación es un trabajo largo, en permanente evolución y que apela a la creatividad y a

la capacidad de innovación.

Formar docentes felices... un objetivo y un deseo que expresamos abiertamente en la propuesta curricular para nuestro curso.

Termino con el testimonio de una alumna de 3° año que, en 1993, **hablaba así de su pasantía:**

“Por regla general, llego a mi lugar de prácticas con las dudas y las certezas de quien descubre un nuevo ambiente.

Llevo aquello que soy y que sé. Espero:

Recibo a cambio el sabor de momentos únicos, sentidos y compartidos, que acrecientan lo que soy y sé, aquello que llegaré a ser y a saber.”

Referencias bibliográficas

- BRUCE, T (1990) *Early Childhood Education*. Great Britain, Hodder and Staughton
- DRUMMOND, M. J.; LALLY, M.; PUCH, G. (1989). *Working with children. Developing a curriculum for early years: A Learning pack for people who work with children*. London, National Children's Bureau, cop.
- JONES, E. (1986). *Teaching adults: an active learning approach*. Washington D.C. Naeyc.
- JONES, E. (1993). *Growing Teachers: partnerships in staff development*. Washington D.C. Naeyc.
- MASLOW A. (1962) *Toward a psychology of being*. New York, Van Nostrand Reinhold.
- PETERSON R.; FELTON-COLLINS U. (1986). *The Piaget handbook for teachers and parents*. New York, Teachers College Press.
- SIGUAN, M. (Coord.) (1987). *Actualidad de L. Vygotsky*. Barcelona, Antropos Editorial del Hombre.
- WOOD, D. (1993). *How children think and learn*. Great Britain, Blackwell.

Lugares para Crecer: Proyectos y Experiencias de los Servicios Pre-Escolares en Italia

Por: Anna Lia Galardini (*)

La situación general de la educación en la primera infancia en Italia y una relación sobre una experiencia concreta en la zona centro-septentrional de ese país, es el núcleo de este documento. La idea básica de la misma es que toda instrucción es una trama de relaciones entre los actores del hecho educativo: el niño, el educador y los padres y comunidad, cuya presencia es indispensable para el integral desarrollo de la infancia.

Situación de la educación para la primera infancia

Estos comentarios se refieren a los servicios dirigidos a los niños de cero a seis años de edad en Italia, particularmente en la región centro-septentrional del país.

Antes de entrar en los aspectos específicos de los proyectos de educación de esa zona, desearía presentar, sintéticamente, algunos datos

(*) Directora de los Servicios Educativos para la Infancia. Prefectura de Pistoia - Italia

relativos a la organización de la educación para la primera infancia en Italia.

Al considerar el panorama italiano, son dos los elementos que aparecen como los más significativos desde el punto de vista cuantitativo: **la heterogeneidad** en la extensión de los servicios en las diversas partes del país y **la disparidad** en la utilización de las guarderías (lugares que reciben a los niños de cero a tres años de edad) y de las escuelas maternas (que reciben a los niños de tres a seis años), en una proporción de 6% y 96% de la población del país, respectivamente.

Los principales responsables de las guarderías son los gobiernos locales, en razón que a ellos fue confiada, en base a una ley nacional, la gestión directa de tales establecimientos. La escuela maternal, por el contrario, posee una pluralidad de modelos de gestión: hay escuelas estatales, municipales y particulares.

Además de la guardería y de la escuela maternal, que poseen modelos de organización bastante definidos y rígidos, en cuanto a horario y modalidad de funcionamiento, **se están difundiendo nuevas tipologías de lugares para los niños, más flexibles y diferenciados, requeridos por las exigencias cada vez más articuladas de las familias.**

En lo que hace a las

guarderías, las desigualdades regionales son muy acentuadas; hay regiones en el centro-norte, en las cuales el porcentaje de niños atendidos gira alrededor del 35%, y regiones en el sur, donde esos servicios no existen. La escuela maternal, por el contrario, registró en los últimos años, un notable incremento en todas las regiones y, en algunas, atiende a casi la totalidad de los niños. Ese es un dato muy importante y positivo, que coloca a Italia en una posición de vanguardia en toda Europa.

Es verdad que, entre las escuelas, existe una sensible diferencia de modelos de formación, de modo tal que, al lado de escuelas clasificadas como las mejores del mundo, coexiste un buen número de otras a las que aún les falta bastante para tener niveles importantes de calidad educativa.

La base cultural sobre la cual se apoyan los servicios pre-escolares en Italia está centrada en una producción de estudios e investigaciones sobre la infancia que tuvieron el mérito de introducir elementos transformadores en los modelos culturales relativos a los niños, a su desarrollo, a sus exigencias y a sus capacidades sociales y de conocimiento. El debate cultural que se produjo en torno de los servicios, contri-

buyó a despertar cierta sensibilidad respecto a las necesidades de los niños, que deben ser considerados como sujetos sociales autónomos y que requieren políticas específicas, institutos jurídicos e instrumentos operacionales tales que sean capaces de dar respuesta a sus exigencias. Niños que, por lo tanto, tienen derechos de ciudadanía en la sociedad; **derechos que no solamente deben ser reconocidos sino también concretamente asegurados.**

Y es en el ámbito de las garantías concretas que aparecen muchos atrasos. En Italia, la infancia está pasando por dificultades, sea por falta de opciones políticas y de recursos financieros resultantes de la

ofrecen a los niños.

La natalidad se ha reducido en Italia a la tasa más baja de todos los países de Europa y la tasa de fecundidad tiene, también, el índice más bajo del mundo, llegando apenas a 1,2 hijos por mujer. Se habla, por eso, con razón, del "enrarecimiento" de la niñez, no solamente a causa de su disminución numérica, sino también por su progresiva pérdida de peso en el ámbito de la población en general.

Italia es el país europeo con más bajo porcentual de población de cero a 14 años de edad (15,5% del total de población). De eso se desprende que el mundo de

Por un lado, las nuevas generaciones tienen un peso insuficiente en relación con las demás, en razón de lo cual la división de recursos privilegia a las generaciones más viejas, pues éstas disponen de poderosas organizaciones de representación, que las nuevas no poseen. Por otro lado, los niños son vistos como "recurso" a ser utilizado o, más propiamente, a ser disputado por los medios de comunicación, por la publicidad, como consumidores privilegiados.

crisis del *welfare state*, sea por las críticas condiciones de la vida cotidiana que los contextos urbanos y las transformaciones estructurales de las familias

nuestros niños es un mundo dominado por los adultos.

La vida de los niños, en especial en los primeros

años, se desarrolla en ambientes de adultos; en espacios repletos de la presencia de personas adultas y de personas viejas.

Este fenómeno se presta a muchas consideraciones y tiene relevancia también para las reflexiones sobre los contextos educativos a ofrecer a los niños, fuera de la familia.

De hecho, los datos numéricos no se restringen sólo a la cuestión de la cantidad, sino también de la calidad de la infancia; esto es, cómo crecen los niños y cómo ven el mundo.

Por un lado, las nuevas generaciones tienen un peso insuficiente en relación con las demás, en razón de lo cual la división de recursos privilegia a las generaciones más viejas, pues éstas disponen de poderosas organizaciones de representación, que las nuevas no poseen. Por otro lado, los niños son vistos como "recurso" a ser utilizado o, más propiamente, a ser disputado por los medios de comunicación, por la publicidad, como consumidores

privilegiados.

Otro aspecto problemático es el relativo a la dinámica de las relaciones dentro de la familia. En Italia, la maternidad y la paternidad son ocasiones únicas para la gran mayoría de las parejas y, por lo tanto, los niños son objeto de una enorme inversión afectiva. Pero, junto a la carga psicológica, crece en los padres un sentimiento de inadecuación, que los torna inseguros respecto de las opciones educativas porque, frente a la inmensa gama de mensajes, a veces contrastantes, difundidos por los *mass media* y al debilitamiento de la transmisión de un "saber" que se daba entre las generaciones, se sienten ambivalentes en relación a su propio rol. Existe, por lo tanto, la necesidad de auxiliarlos a través de servicios capaces de compartir la función educativa con las familias y surge, en consecuencia, **la importancia de implementar políticas para la infancia que otorguen peso y relevancia social a los niños y apoyen a los padres en su papel de educadores.**

La identidad educativa de los servicios para niños de cero a seis años de edad

Luego de las consideraciones anteriores, bastante

generales, procuraré, ahora, caracterizar la peculiaridad

de aquellos servicios para niños de cero a seis años que, desde lo educativo, son lugares favorecedores del crecimiento, del bienestar, del aprendizaje. Se trata de servicios de guarderías y de pre-escuelas existentes en algunas ciudades medias y grandes de la Italia centro-septentrional, manejados por los gobiernos locales, que pusieron en práctica, al invertir en la infancia, una voluntad política decisiva y continua. En Italia, es posible hablar positivamente de una dimensión local de la educación, que asumió características decididamente innovadoras: proyectos, planes de acción, modalidades, que fueron proyectados y consolidados por los gobiernos locales, por los gobiernos de las ciudades, transformándose en estímulo y anticipando soluciones que, posteriormente, fueron incorporadas a toda la nación por el poder legislativo. La atención pre-escolar de esa región del país se concretó en experiencias piloto que se transformaron en punto de referencia para las investigaciones sobre la infancia, también fuera de las fronteras italianas.

Un caso ejemplar en ese sentido es la ciudad de **Régio Emilia**, cuyas escuelas son centros de interés de estudiosos, profesores y políticos de diversos países, preocupados en entender la organización y el proyecto de servicios en los cuales parecen sentirse bien los niños, los profesores y las familias.

No resultó fácil otorgarle un papel específicamente formativo a instituciones orientadas a los más pequeños, tradicionalmente objeto de los cuidados familiares, en una sociedad no acostumbrada a considerar a los primeros años de vida como espacio adecuado para una acción formativa organizada.

Un aspecto relevante en la evolución cualitativa de esos servicios está en el hecho de que fueron concebidos como estructuras potencialmente abiertas a la totalidad de los niños, no solamente para aquellos en situación de pobreza o para los más necesitados socialmente.

La propuesta se caracterizó por un positivo entrelazamiento de debates teóricos y actividades pedagógicas.

La investigación psicológica, en este campo, reveló cosas nuevas y preciosas sobre la niñez, descubriendo la especificidad y la complejidad de sus carencias, ofreciendo la imagen de una niñez intrínsecamente activa, verdadera interlocutora en su relación con el mundo, con los adultos y con los otros niños y, por lo tanto, la imagen de una infancia que, desde el punto de vista evolutivo, se construye en base a elementos de fuerza más que de debilidad. Claro que la investigación científica tiene una misión de reconoci-

miento antes que un sentido proyectivo, centrándose más en el niño inserto en un contexto que en el contexto como elemento de formación de ese niño.

Fue necesario, por lo tanto, inventar, proyectar nuevas estrategias, construir nuevos espacios para los niños, en fin, crear realidades que permitiesen concretar experiencias de relación y de aprendizaje, para salir de la lógica de la asistencia y del cuidado que, tradicionalmente, caracterizaron a los servicios para niños en edad pre-escolar.

Actualmente disponemos de un rico patrimonio de prácticas pedagógicas y de conocimientos que, por otra parte, están siempre en vías de sistematización y organización. El Ministerio de Instrucción Pública produjo, en 1991, un

documento para las pre-escuelas –*Orientaciones*–, que es una colección de las realidades más significativas, con el valor de propuestas para todas las escuelas maternas públicas. Para las guarderías, aún no existe un texto semejante que pueda constituirse como punto de referencia para la atención pública en todo el país, pero existen muchas iniciativas de nivel local, que procuran reelaborar todo el saber pedagógico y organizacional producido en las instituciones que atienden a los niños.

Las experiencias a las cuales me refiero se definen, fundamentalmente, en algunas **ideas-fuerza** que buscan establecer el ambiente propicio para el crecimiento y el aprendizaje. Cito algunas:

- una fuerte ligazón con el territorio y con la comunidad social y la consecuente intensificación de relaciones profundas y articuladas con las familias;
- la búsqueda de calidad del contexto educativo, entendido en sentido lato como ambiente físico, ambiente social y sistema de relaciones;
- la preocupación en la formación de recursos humanos y la presencia de técnicos para apoyo de las instituciones;
- la creación de sistemas de redes, esto es, de puntos de ligazón y de intercambio entre los diferentes servicios dentro de un mismo territorio.

Procuraré analizar, sintéticamente, esos aspectos.

Comunidad social y familia

Esos servicios realizaron su proyecto educacional con un fuerte basamento en la comunidad circundante y establecieron con ella un impacto circular en cuanto a coaliciones, comparaciones, colaboraciones. Como ya he señalado, la gestión de la mayor parte de esas instituciones es de responsabilidad de los gobiernos locales; se trata por lo tanto, de una gestión que no se somete a los vínculos burocráticos y normativos que sistematizan a los sistemas escolares nacionales, vínculos que imponen límites rígidos entre roles y funciones, tornan-do así a las escuelas menos

elaborado por Uri Bronnfenbrenner en su trabajo sobre ecología del desarrollo humano, que subraya la interacción entre el niño en desarrollo y su ambiente.

Estos servicios educativos están, de hecho, centrados en el niño en relación con su contexto de vida y, en particular, con su ambiente familiar; se trata de servicios marcados por una intensa vida de relación entre educadores y niños, entre padres y comunidad social.

La idea que los sustenta es que toda instrucción es una trama de relaciones de comunicación, un sistema de relaciones en el cual los procesos formativos están estrechamente ligados a los comunicacionales y los intercambios sociales son utilizados como instrumento

Estos servicios educativos están, de hecho, centrados en el niño en relación con su contexto de vida y, en particular, con su ambiente familiar; se trata de servicios marcados por una intensa vida de relación entre educadores y niños, entre padres y comunidad social.

transparentes y menos transitables.

Una referencia teórica importante fue el modelo

de crecimiento. Si están comprometidos varios sujetos: los niños, los educadores y los padres, el centro del proyecto no puede ser solo

un sujeto sino las relaciones establecidas entre ellos. Esos tres sujetos se encuentran en situación de tal interdependencia que el bienestar o malestar de uno está en correlación con el bienestar o malestar de los demás.

Este concepto de interdependencia llevó a que los servicios se organicen de modo tal que la presencia y el protagonismo de las familias sea reconocido tanto como la presencia y la participación de los niños y de los educadores.

La participación de las familias tiene momentos más formales y otros menos formales, aunque igualmente significativos, y se expresa por medio de modalidades diferentes que tienen como finalidad la promoción de una relación de mutuo descubrimiento, de auxilio y de cooperación educativa entre padres y educadores. Por una parte, el servicio informa, comunica, da a las familias los instrumentos para la comprensión de sus niños; por otra, la familia pone a disposición los recursos y ofrece su contribución adquirida en la convivencia emocionalmente rica con los niños.

Se trata, por lo tanto, de un modelo de participación que privilegia los aspectos educativos sobre los gerenciales.

La relación con las familias beneficiarias se ubica en el

ámbito de un proyecto de participación más amplio, orientado hacia la comunidad en su conjunto y supone, por lo tanto, de ulteriores estrategias de comunicación y promoción.

Cuando el servicio se presenta a la comunidad y se da a conocer a las familias que lo utilizarán, se ejecuta una acción compleja que posee un valor cultural y un valor político: contribuye a la difusión de conocimientos sobre la infancia, utiliza la participación como elemento de ejercicio más amplio de la democracia por los ciudadanos respecto de las instituciones y requiere una pluralidad de sujetos que asuman responsabilidades delante de las nuevas generaciones.

Un espacio que refleje una cultura de la infancia

Veamos el segundo aspecto, aquel relativo a las características del contexto ambiental de un sistema de atención a los niños que se proponga ser un lugar de desarrollo y de aprendizaje.

Aparece, aquí, la influencia de las teorías constructivistas e interaccionistas que realzan el papel del contexto en el cual se realiza la experiencia cotidiana de los

niños y cómo éste influye en su modo de organizar el conocimiento.

yecto educativo concebido para ese grupo de niños.

Los servicios educativos de esta experiencia, por lo tanto, se presentan como lugares del hacer, con espacios ritualizados y realzados, estructurados en proyectos de acción, que orientan la mirada, las manos, los gestos de los niños, buscando la educación de sus mentes, no tanto para reconocer el mundo, sino para construirlo.

Según esa concepción, el conocimiento es fruto de una elaboración activa en interacción con el mundo físico y social. De ahí la valoración de la iniciativa de los niños y de la confrontación de sus ideas con el mundo físico y con el mundo social, pero también el interés hacia las características del contexto en el cual se realizan las experiencias infantiles.

Es así que se volcaron muchos esfuerzos sobre los aspectos organizativos de las condiciones ambientales de los servicios.

Un espacio y el modo como está organizado, resulta siempre de las ideas, de las opciones, de los saberes de las personas que lo habitan. Por lo tanto, el espacio de un servicio orientado a los niños traduce la cultura de la infancia, la imagen de la niñez que poseen los adultos que lo organizaron; es un poderoso mensaje del pro-

Es por eso que el proyecto educativo se expresó especialmente como un proyecto con una organización meditada de los espacios. Se buscaron ambientes bien caracterizados y calificados, con adecuados equipamientos y materiales pensados y seleccionados para un fin específico. Esta fuerte identidad, lleva a los niños a asumir un comportamiento más articulado y los orienta hacia una utilización más adecuada del espacio y de la propuesta, lo que permite motivarlos por más tiempo.

De esa forma se pasó de una situación en la cual los ambientes tenían, de manera esquemática y superficial, muchas propuestas de juegos y de actividades, frecuentemente incoherentes entre sí, a ambientes diferenciados, orientados a actividades precisas (biblioteca, atelier,

espacios para recreo, etc.), capaces de orientar la reflexión y el juego de los niños y, de ese modo, favorecer actitudes y motivaciones para el conocimiento. **Espacios previsibles y predispuestos, apoyan la capacidad del niño para autoorganizarse, lo inducen a comportamientos más acabados, en cuanto sustentan la reflexión y la capacidad de concentración.**

Los servicios educativos de esta experiencia, por lo tanto, se presentan como lugares del hacer, con espacios ritualizados y realizados, estructurados en proyectos de acción, que orientan la mirada, las manos, los gestos de los niños, buscando la educación de sus mentes, no tanto para reconocer el mundo, sino para construirlo.

Hablar de aprendizaje y de conocimiento en los niños de esa edad no significa descuidar los aspectos ligados a la afectividad, a los sentimientos, a las emociones.

El espacio de un servicio para niños debe respetar las necesidades más articuladas; por lo tanto debe ser, también, un espacio personalizado, acogedor, agradable, con lugares que incentiven al juego individual y a la relación entre pocos niños. Debe ser un espacio que favorezca más la intensidad que la cantidad de relaciones e intercambios comunicativos, con el objetivo de apoyar

el sentimiento de participación con los otros, que ayude a los niños a comprenderse recíprocamente y a permanecer juntos con agrado.

La búsqueda de un espacio de calidad representó, dentro del proyecto educativo de esas instituciones, una manera de afirmar el sentimiento de confianza en la capacidad de los niños, que experimentan la sensación de moverse con gran seguridad en un ambiente en el cual pueden comprender fácilmente las señales de bienvenida y de apoyo a su quehacer. Significó también dar un valor diferente al adulto que, de referente único para el niño, asumió una función más creativa, orientada a proporcionar un contexto en el cual la curiosidad, la inteligencia y la afectividad del niño puedan encontrar explicación.

La formación de los educadores

Hoy día, en Italia, no puede caracterizarse a los servicios educativos como lugares para incrementar la preparación profesional de los docentes de la primera infancia. Particularmente en las guarderías, pero también en la pre-escuela, los docentes se enfrentan a su tarea educativa sin una prepara-

ción específica.

Por tal razón, se hacen necesarios proyectos de formación apoyados en la práctica educativa, en los cuales los docentes puedan adquirir los conocimientos necesarios, el repertorio metodológico y, sobre todo, la motivación y el equilibrio para sustentar la carga emocional que comporta el trabajo con los chiquillos y con sus familias.

La actualización de las experiencias a las que me refiero fue objeto de una gran inversión de recursos y creó una alianza entre los investigadores comprometidos en las experiencias formativas y los docentes, la cual produjo, no solamente una mejor calidad de la práctica educativa sino, también, avances en la investigación, que se expresaron, en Italia, en la elaboración de numerosa literatura científica sobre la cuestión del desarrollo infantil.

Tanto los niños como los

cursos de perfeccionamiento, que proponen saberes y fórmulas pedagógicas standardizadas.

Se procuró, por el contrario, entender el proceso de actualización como una actitud propia de la identidad profesional e individual de los docentes, colocando en primer plano la construcción de comportamientos tales como la reflexión, la observación, la documentación, el cambio. Esas actitudes se ejercitaron en un contexto colegiado que permitió el compartir y enriquecerse por medio de la comparación de las experiencias de cada uno. De hecho, si los servicios se definen como sistemas de relación, la competencia profesional más importante es la de saber, pensar, proyectar, trabajar en una dimensión de colegialidad.

Se trata, por lo tanto, de una competencia relacional que significa capacidad de conocerse a si mismo y a los

Si los servicios se definen como sistemas de relación, la competencia profesional más importante es la de saber, pensar, proyectar, trabajar en una dimensión de colegialidad.

docentes se transformaron en constructores del propio saber. Es importante señalar que se hizo algo más que rutinarios

otros.

Hablar de profesionalismo, significa, también,

verificar las condiciones cotidianas de trabajo con los niños. Hay por eso, empeño en obtener situaciones de trabajo favorables a los adultos (espacios racionales, acogedores, relaciones adulto-niños adecuadas, organización de los tiempos, etc.). **En el horario de trabajo hay un tiempo pre-establecido para la formación y, sobre todo, para las reuniones colegiadas**, un tiempo en que se compara el trabajo educativo con los niños, en que se favorece la reflexión sobre lo realizado, de diálogo entre los colegas, de escucha y de comprensión de las necesidades recíprocas. Esta posibilidad favorece la práctica del registro de las experiencias, práctica de registro-documentación hecha diariamente, la cual permite "volver" sobre lo que se hizo, compartir con los otros el propio trabajo y, también, devolver a los niños, de forma cualitativa, los resultados de sus experiencias.

ral significativo de relaciones frecuentes con estudiosos y ambientes de investigación, podrán reconocerse por medio del trabajo colegiado en un proyecto colectivo y podrán recoger los beneficios éticos de su trabajo.

Un sistema integrado de servicios

Finalmente, un aspecto que contribuyó a la sustentación de la calidad en cada institución, fue la relación que se estableció en cada territorio entre los diversos servicios de atención a la infancia, para asegurar una ligazón entre los mismos y para crear una dinámica capaz de hacer posible la circulación de las experiencias y de las ideas.

En las ciudades, los servicios de atención a la

Un aspecto que contribuyó a la sustentación de la calidad en cada institución, fue la relación que se estableció en cada territorio entre los diversos servicios de atención a la infancia, para asegurar una ligazón entre los mismos y para crear una dinámica capaz de hacer posible la circulación de las experiencias y de las ideas.

De ese modo, también los adultos se sentirán representados en sus necesidades, se insertarán en un circuito cultu-

infancia fueron apoyados por eventos como muestras, ciclos de conferencias, fiestas, etc., ocasiones propicias para

promover, dentro de cada institución, momentos de discusión y deseo de cambios en un sentido innovador.

Se puede decir que se trabajó en un clima de "experimentalismo difuso", de proyección participada, y eso favoreció el desarrollo de un sentido de pertenencia a un proyecto de mayor alcance para mejorar las condiciones de vida de los niños en la ciudad, en relación a aquel que se podía realizar dentro de cada servicio.

Las escuelas y las guarderías, en fin, no quedaron aisladas, dependiendo únicamente de los recursos de los educadores. El trabajo de cada una fue amplificado formando un coro. Por medio de los proyectos colectivos, se aseguró también una mayor visibilidad del trabajo educativo de los docentes y se incentivó, en toda la comunidad, la solidaridad hacia los servicios de atención a la niñez.

Ese trabajo en red es la garantía para la construcción de una coherencia entre las diferentes acciones y para la continuidad entre los momentos de pasaje de los niños de una institución a otra. Junto al término de calidad, debemos colocar la palabra coherencia

para subrayar que el objetivo más amplio, que en estos momentos está en el centro de los proyectos educativos, es el de crear un sistema integrado de servicios.

Para concluir, deseo indicar que se han ilustrado los aspectos más positivos de las experiencias italianas; que fueron mostradas las cartas ganadoras. El camino no es fácil ni lineal. Ni se trata de un horizonte ya conquistado en relación a la seguridad de crecimiento para todos los niños.

Sabemos que hemos trabajado en un ámbito de realidades favorecidas desde el punto de vista socioeconómico, que hemos tenido como apoyo a comunidades sociales caracterizadas por elevados indicadores cívicos. Al estar juntos en este evento, en un contexto internacional, se pone en evidencia, sin embargo, que a pesar de las diferencias, la educación de la infancia como problema, no tiene límites nacionales. La capacidad de poner en común recursos, competencias y voluntades, podrá garantizar, para todos los niños, mejores condiciones de vida y de desarrollo de todas sus potencialidades.

Las Implicaciones Políticas de los Programas de Desarrollo para la Primera Infancia

Por: Mary Eming Young (*)

El documento aborda la importancia creciente que los estudios sobre la primera infancia van adquiriendo en países desarrollados o en desarrollo. En ese sentido, señala la efectividad de las intervenciones en ese área en términos de beneficios para la reducción de las desigualdades sociales, el incremento de la eficiencia de la educación primaria y media, la mejora de la productividad y el ingreso futuro, el aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral y de la comunidad en el proyecto pedagógico escolar.

Pero, sobre todo, se plantea la relevancia de la educación parvularia, en tanto es en las edades tempranas cuando se produce el mayor crecimiento mental y se cimenta la personalidad y la conducta social.

La necesidad de evaluar estos programas aparece como requisito para que los mismos redunden en una educación de calidad.

Los programas de desarrollo para la primera infancia (Early Childhood Development: ECD) se han abierto camino, tanto en los países desarrollados como en desarrollo, durante las últimas tres décadas. En la actualidad, las evidencias

(*) PhD en Medicina. Pediatra. Especialista Senior en Salud Pública. Banco Mundial. Wash., D.C.

disponibles sugieren que estos programas son efectivos en relación a temas vitales para el desarrollo humano, tales como la desnutrición en niños menores de 5 años, la carencia de desarrollo cognitivo y la falta de preparación para la educación primaria.

La evidencia proveniente de todo el mundo, desarrollado o no, indica que **las intervenciones realizadas en la primera infancia pueden incrementar la eficiencia de la educación primaria y secundaria, contribuir a la mejora de la productividad y el ingreso futuros y reducir el costo de la atención de la salud y de otros servicios.** Los beneficios indirectos de estas intervenciones incluyen la reducción de las desigualdades de género y el incremento de la participación de la mujer en la fuerza laboral, así como también se favorecen los esfuerzos para el desarrollo comunitario.

Qué es lo que entendemos por ECD? Primero, que los niños no solamente crezcan en tamaño, sino que también desarrollen, maduren y dominen actividades cada vez más complejas. El ECD cubre todas las necesidades básicas de los niños, no solamente el alimento, la protección y el cuidado de la salud, sino también las necesidades de interacción y estimulación, afecto y aprendizaje. Este tipo de programa contiene actividades que promueven el desarrollo psicológico e intelectual

de los niños, ayudándolos, por lo tanto, para mejorar su escolaridad y su rol productivo en la sociedad.

Las investigaciones realizadas indican que el crecimiento mental más importante tiene lugar durante la niñez y la primera infancia y que, sin duda, los primeros años son críticos en la formación y el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. También señalan que, dada la decisiva influencia de la estimulación temprana sobre el desarrollo físico, psicológico y social de los niños, los programas iniciados en la escuela primaria o aún en el jardín de infantes, cuando los niños tienen entre 5 y 6 años, pueden resultar demasiado tardíos para contrarrestar la privación inicial y la ausencia de adecuada estimulación.

En los últimos treinta años, la investigación ha documentado la efectividad de los programas de cuidado diurno, sobre la vida de los menores con desventajas. En los Estados Unidos, la primera tanda de estudios, realizada entre 1960 y la mitad de los años 70, se preguntó si la intervención temprana tenía algún efecto posterior positivo. Una vez superado el escepticismo inicial, la segunda ola de estudios, realizados en los 70, investigó si diferentes

programas podrían tener diferentes efectos sobre el desarrollo infantil. En la actualidad, el foco se centra en la identificación de las características esenciales de los programas de pequeña escala y en la búsqueda del modo de expandirlos a nivel nacional.

Este informe se plantea revisar los programas de desarrollo para la primera infancia

La evidencia

Los déficits individuales causados por la desnutrición temprana y el cuidado inadecuado pueden afectar la productividad laboral y el desarrollo económico de la sociedad. Las intervenciones realizadas en la primera infancia, adecuadamente diseñadas e implementadas, resultan en beneficios multidimensionales, tanto para el individuo como para la sociedad, refuerzan las habilidades escolares, incrementan la eficiencia de las inversiones en escolaridad primaria y formación de capital humano y promueven conductas sociales beneficiosas, disminuyendo, en consecuencia, los costos del bienestar social al estimular el desarrollo comunitario y ayudando a las madres a obtener mejores ingresos.

Pero, precisamente porque los efectos de la atención

en los países desarrollados y en desarrollo, evaluar su eficacia y discutir las implicancias políticas para los países en desarrollo. La cuestión actual no es si invertir o no en tales programas, sino cómo implementarlos a gran escala y cómo poner los resultados de nuestra investigación, al servicio de aquellos niños y familias que más los necesitan.

de la salud, la nutrición y la estimulación son **sinérgicos**, el desarrollo infantil no puede ser considerado en dominios separados. Una reciente investigación sobre la influencia de estas variables sobre los niños, ha demostrado que un adecuado suplemento alimentario no es suficiente para asegurar que el niño sobreviva y, además, que el crecimiento y el desarrollo requieren que todas estas variables se encuentren presentes en un medio protector.

Las necesidades de los niños van cambiando, sin embargo, mientras su existencia se desarrolla desde la cuna al pre-escolar. Cuanto menor es un niño, más difícil es diferenciar los factores fisiológicos y psicológicos que gobiernan su salud. Mientras el niño es un bebé, por ejem-

plo, la limpieza del ambiente, el alimento adecuado y el cuidado y seguridad son, claramente, de la mayor importancia. Pero aún así, una necesidad tan básica como la nutrición, tiene sus aspectos psicológicos. Dado que alimentar es algo más que dar comida al niño y supone un proceso interactivo que acompaña la ingestión del alimento, el crecimiento puede ser deficiente a causa de la inad-

cuada nutrición o del modo en que el niño es alimentado. La interacción del niño con la persona que está a cargo de su cuidado, es también crítica para el posterior desarrollo infantil. Los programas para el desarrollo de la primera infancia pueden incluir la distribución de instrucciones básicas en relación a la atención de las necesidades de los niños respecto a su salud, nutrición y desarrollo.

Resultados de las investigaciones

Dado que el crecimiento mental más rápido ocurre durante la niñez y la infancia temprana, los primeros años son críticos en la formación y desarrollo de la inteligencia, la personalidad y la conducta social. La evidencia científica señala que el 50% del cambio en el desarrollo intelectual se establece alrededor de los cuatro años.¹ A causa de la importancia de estos primeros años, una intervención en el jardín de infantes puede ser demasiado tardía para ayudar a desarrollar tales capacidades en los niños. Hoy es posible afirmar, con mayor seguridad que hace una década atrás, que el

cerebro responde en forma preferencial a las experiencias de los primeros años de vida.

Las investigaciones sobre la inteligencia han documentado la importancia del medio en la función cerebral. La Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children², por ejemplo, encontro que:

- El desarrollo cerebral en el primer año de vida es más rápido y extenso que el que se realizara previamente. Aunque la formación celular está virtualmente completa antes del naci-

(1) Bloom BS. *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons. 1964.

(2) Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. *Starting Points: meeting the needs of our youngest children*. Carnegie Corporation of New York. 1994.

miento, la maduración cerebral continua rápidamente después del mismo.

- El desarrollo cerebral es mucho más vulnerable a la influencia del medio que lo que se supone. Una nutrición inadecuada después del nacimiento y en el primer año de vida, por ejemplo, puede interferir seriamente en el desarrollo cerebral y llevar a desórdenes neurológicos y conductuales, tales como deficiencias en el aprendizaje y retardo mental.
- La influencia del medio sobre el desarrollo intelectual es de largo alcance. Hay considerable evidencia que demuestra que los infantes que dispusieron de una buena nutrición, juguetes y compañeros de juegos —comparados con aquellos que se criaron en un ambiente menos estimulante— tenían, en forma comprobable, un mejor desarrollo cerebral a los doce años de edad.
- El medio, no solo afecta el número de células del cerebro y el número de conexiones entre ellas, sino también el modo en que estas conexiones están “comunicadas”. El proceso de eliminación del exceso de neuronas y sinapsis, desde el denso e inmaduro cerebro, continúa aún en la adolescencia, pero es más importante en los primeros años de vida y es guiado, en gran medida, por las experiencias sensoriales que el niño recibe del mundo exterior.
- Un stress temprano puede afectar las funciones cerebrales, el aprendizaje y la memoria en forma adversa y permanente. Recientes investigaciones proveen de una base científica al ya reconocido hecho de que el niño que experimenta un stress extremo en sus primeros años, se enfrenta a un alto riesgo de desarrollar diversas dificultades cognitivas, conductuales y emocionales.

Racionalidad socioeconómica

Diversos estudios en los Estados Unidos indican que la educación en la primera infancia puede incrementar el retorno de las inversiones realizadas en la escolaridad primaria y secundaria, contribuir a la formación

del capital humano, incrementar la productividad y los niveles de ingreso de los beneficiarios y, al reducir los costos del bienestar, la salud y la educación, reducir el gasto público. La investiga-

ción realizada durante los años 70 y 80 mostró que, si bien con sólo unos pocos años de escolaridad es posible señalar importantes cambios en el valor económico de las habilidades de un individuo, los programas pre-escolares, al incrementar las destrezas iniciales, incrementan las ganancias derivadas de un nivel dado de escolaridad y los beneficios netos derivados de la escolaridad adicional. La inversión en educación y, en particular, en educación primaria, asociada con estimulación temprana y preparación sensoriomotriz, da como resultado una mayor tasa de retorno del dinero gastado, que la correspondiente a la educación secundaria o superior.³

En el Programa High/Scope Perry Preschool, iniciado en 1962, por ejemplo, cada dólar invertido rendía U\$S 7,16 de ahorro, a causa del bajo nivel de los gastos educacionales y de bienestar social realizados sobre los participantes y del aumento de su productividad.⁴ Otros seis estudios longitudinales en los Estados Unidos y el National Head Start Program han confirmado que, buenos programas para

niños que viven en situación de pobreza, confieren beneficios a largo plazo.⁵ Una revisión de 71 informes sobre los programas Head Start, encontró evidencias de efectos positivos sobre el CI, un mejor desarrollo de las habilidades en el momento de ingresar a la escuela y mayores logros al finalizar los primeros grados.⁶ Sin embargo, el compromiso de los padres en la educación de sus hijos, fue un factor crítico para el éxito del Head Start.⁷

El U.S. Abecedarian Study, que fue replicado en el proyecto CARE y en el Infant Health and Development Program, encontró en forma consistente que, aún los niños mas vulnerables, eran afectados positivamente por una intervención temprana de alta calidad, tal como la que los niños incluidos en el estudio recibieron en sus primeros años. El Programa citado en segundo término consistió en una muestra al azar, destinada a medir la eficacia de las técnicas educativas desarrolladas en los segmentos pre-escolares de los proyectos Abecedarian y

(3) Psacharopoulos G. **Returns to education: a further international update and implications.** Journal of Human Resources. 1985; 20: 583-601.

(4) Schweinhart, L. J. y otros. **Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27.** Ypsilanti, Michigan: High / Scope Press. 1993

(5) Schweinhart, L. J. **Early Childhood Education.** En: Marvin C. Alkin, ed. Encyclopedia of Educational Research. 6ta. Edición. 1992. 2:351-61.

(6) Idem cit 5

(7) Zigler E., Muenchow S. **Head Start: The Inside Story of America's Most Successful Educational Experiment.** New York: Harper Collins Publishers. 1992.

CARE y se aplicó sobre 985 niños nacidos con bajo peso, de madres con desventajas sociales y económicas. Bajo las condiciones del programa, la intervención temprana intensiva previno el retraso en el desarrollo, de modo tal que, comparado con la muestra de control, la incidencia del retardo mental (CI<70) se redujo en un promedio del 2.7⁸. Debe destacarse que en cada uno de estos estudios, el programa de estimulación comenzó tempranamente a los tres meses de edad, mientras que en otros programas, la estimulación se inicia alrededor de los tres años.⁹

Estudios similares realizados en Asia, Medio Oriente y, particularmente en América Latina, sugieren que la educación temprana de los niños incrementa la habilidad escolar, promueve la matriculación, baja las tasas de repetición y de desgranamiento y favorece, sobre todo, las habilidades académicas. El análisis de R.G. Myers de diecinueve

evaluaciones longitudinales, sobre los efectos de la intervención temprana en América Latina, encontró que los niños que participaron en programas de ese tipo presentaban menos probabilidades de repetir grados en la escuela primaria.¹⁰

Los niños que participaron en este tipo de programas, como son el Jamaica's First Home-visiting¹¹, el India's Integrated Child Development Service¹², el Programa No Formal de Educación Inicial (PRONOE) del Perú¹³ y el Proyecto de Turquía para áreas de bajo ingreso en Estambul¹⁴, obtuvieron, en promedio, mejores puntajes en los tests de aptitud intelectual que aquellos que no habían participado.

También en esos casos, la edad promedio de matriculación escolar fue más baja. Y en el PROMESA, de Colombia, se señalan tasas de matriculación significativa-

(8) Ramey, C.T. y otros. **Early Intervention: Why, for Whom, How and at What Cost?** Clinics in Perinatology. 1990. 17:47-55.

(9) Myers R.G. **The twelve who survive.** London and New York:Rouledge. 1992.

(10) Herrera M. **Super C. School Performance and Physical Growth of Under-privileged Children: Results of the Bogota Project at Seven years.** Report to the World Bank. Cambridge, Massachusetts: Harvard School of Public Health. 1983

(11) Pontieri M.J., Cavalcanti F., Gandra Y.R. **Araligão de Aproveitamento Escolar de Pre-Escolares de Programa Centro de Educação e Alimentação de Pre-escolar.** Revista de Saude Publica. Vol.15. Diciembre 1981. Suplemento sobre Educação a e Alimentação de Pre-Escolar. 1981. 148-158.

(12) Chaturvedi S. Y otros. **Impact of Six Years' Exposure to ICDS Scheme on Psycho-Social development.** Indian pediatrics. 1978. 24: 153-64.

(13) Herrera M. Op. cit.

(14) Schweinhart L. Y otros. Op.cit.

mente altas entre los chicos del programa¹⁵.

ron en los programas repitieron grados con menor fre-

Todos estos programas, que han mostrado una declinación en las tasas de deserción, incorporan también a los padres de los niños atendidos, sugiriendo así que los programas de educación inicial y la participación parental están positivamente asociados con la asistencia escolar.

La participación en estos programas puede ser muy efectiva en la promoción de la matriculación en los grupos tradicionalmente en desventaja social. Uno realizado en Argentina fue especialmente exitoso en la reducción de las edades de ingreso escolar de los grupos rurales de bajos salarios. La reducción de las edades de ingreso, obtenida en el programa Dalmau en la India y en un estudio de Guatemala, sin embargo, fue significativa solo para las niñas. Los estudios también sugieren una asociación positiva entre las edades tempranas de ingreso escolar y los programas no formales, el compromiso de los padres y los suplementos nutricionales.

Los niños que participa-

ciencia e hicieron mayores progresos en la escuela que niños en similares circunstancias que no asistieron a esos programas¹⁶. Como ejemplo, puede señalarse que los niños del PROMESA de Colombia¹⁷, del estudio de Alagoas y Fortaleza en el Noreste de Brasil y en el caso de Argentina, tuvieron todos, en promedio, bajas tasas de repetición.

También pareciera que la educación temprana de los niños reduce las tasas de deserción, las cuales fueron bajas en tres de los cuatro estudios analizados. En el programa Dalmau de la India¹⁸, el único estudio en el cual se midió la asistencia, la misma se elevó un 16% en el

(15) Ninnicht G., Posada P.E. **The Intellectual Development of Children in Project PROMESA**. Medellín, Colombia. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Informes de investigación y evaluación. N° 1. Octubre 1986. Informe preparado para la Fundación B. Van Leer.

(16) Selowsky M. **Nutrition, health and education: The economic significance of Complementarities at early age**. Journal of development Economics. 1981. 9: 331-346.

(17) Richards H. **The Evaluation of Cultural Action: An Evaluative Study of the Parents and Children program (PPH)**. London: McMillan. 1985.

(18) Chaturvedi S. Y otros. Op.cit.

grupo de 6 a 8 años de edad. En el proyecto PROMESA, de Colombia, la matrícula del tercer grado aumentó un 100%, como reflejo de la baja en las tasas de deserción y repetición. El desgranamiento también se

incorporan también a los padres de los niños atendidos, sugiriendo así que los programas de educación inicial y la participación parental están positivamente asociados con la asistencia

Los programas dirigidos a la primera infancia pueden ser una importante ayuda para romper las barreras de discriminación y desigualdad de género, que ya se han rigidizado cuando llega el momento de ingresar en la escuela.

redujo en el proyecto Indian Haryana, donde el efecto de la educación inicial fue particularmente importante en los grupos vulnerables. Resultó significativo que las tasas de deserción cayeron un 46% en las castas inferiores y un 80% en las castas medias, pero no manifestaron cambios destacables entre los niños de las castas superiores¹⁹. En Choco, una región extremadamente empobrecida de Colombia, el 60 % de los niños del programa alcanzaron el cuarto grado de la escuela primaria, en oposición a sólo el 30% del grupo de control. Todos estos programas, que han mostrado una declinación en las tasas de deserción,

escolar.

El desarrollo de programas de atención temprana, también incluye iniciativas respecto al cuidado de la salud y a la nutrición. El estudio realizado en Jamaica²⁰, muestra inequívoca evidencia que los suplementos nutricionales favorecen el desarrollo mental. Los efectos de esta suplementación están también asociados con la estimulación psicosocial. En el proyecto Colombia Community Child Care and Nutrition²¹ y en el caso de los Bolivia Integrated Child Development Projects²², los niños participantes debían

(19) Lal S., Wati, R. **Non-formal preschool education- an effort to enhance school enrollment**. Trabajo presentado en la National Conference on Research on ICDS. Nueva Delhi: National Institute for Public Cooperation in Child Development. (NIPCCD).

(20) Klein, R. **Malnutrition and human behaviour: a backward glance at an ongoing longitudinal study**. En D. Levitsky, ed. *Malnutrition, environment and Behaviour*. Ithaca. New York. 1979.

(21) World Bank. Op.cit.

(22) World Bank. **Bolivia: Integrated Child Development**. Junio 7, 1993. Report N° 11905-BO.

completar sus inmunizaciones dentro de los seis meses de ingreso a los centros de cuidado diurno. Tales programas también monitorearon el crecimiento y entregaron alimentos suplementarios y micronutrientes. Los servicios de desarrollo para la primera infancia constituyen por lo tanto, un modo efectivo de potenciar los programas de salud pública, tales como los de inmunizaciones masivas.

Es importante enfatizar que las ventajas de las intervenciones tempranas en la niñez son especialmente importantes para las niñas. La discriminación educativa se inicia muy pronto en algunas culturas. En muchos países del Africa, las tasas de matriculación primaria de las mujeres son un 50% menores que las de los varones. Los programas dirigidos a la primera infancia pueden ser una importante ayuda para romper las barreras de discriminación y desigualdad de género, que ya se han rigidizado cuando llega el momento de ingresar en la escuela.

Por ello, el nivel de escolarización de las mujeres es, a menudo, un mejor predictor de logros sanitarios y reproduc-

tivos que otras variables de carácter familiar (tales como el ingreso familiar o la ocupación del esposo). La expansión de la matrícula escolar femenina ofrece, por lo tanto, una atractiva solución política a los problemas de la lenta reducción en las expectativas de vida, la salud infantil y el control de la fertilidad en los países en desarrollo²³. Estudios realizados en diferentes culturas muestran que las niñas que participan en los programas para la primera infancia, están mejor preparadas y con mayor probabilidad asistirán a la escuela y continuarán en ella. Mas aún, el éxito de estas niñas hace cambiar las expectativas de sus padres acerca de sus hijas, quienes tienen así mayores posibilidades de continuar sus estudios. Puesto que está hoy documentado que una mujer educada tiene menos hijos y cuida mejor de ellos, las intervenciones tempranas dirigidas a las niñas pueden reforzar la posibilidades de la mujer de permanecer en la escuela por más tiempo e, indirectamente, favorecer la reducción de la fertilidad materna y la mortalidad infantil.

Implicaciones políticas

La inversión en programas de desarrollo para la

primera infancia, está firmemente basada en los princi-

(23) World Bank. Op. cit.

pios de equidad, eficiencia y eficacia. Aunque no existe ningún programa social que, aisladamente, pueda resolver los problemas enfrentados por las familias en situación de pobreza, los programas de apoyo a la infancia muestran tangibles beneficios, no solo para los niños sino también para los padres y la comunidad.

Pero para que estos programas sean exitosos y sustentables es necesario que estén encuadrados en una política global (o set de programas) focalizada en la formación de capital humano, en general, y en el desarrollo de la niñez, en particular. Hoy en día, sólo unos pocos países tienen una política sobre educación para la primera infancia y menos aún políticas sobre atención y desarrollo infantil. Por ejemplo, en el Perú, la reforma educativa de 1973 hace responsable al Ministerio de Educación de la educación de los niños desde 0 a 5 años. El Ministerio respondió estableciendo servicios pre-escolares, experimentando con programas de centros de atención infantil con voluntarios de la comunidad. En la India, la política nacional para la niñez, vigente desde 1971, llevó al establecimiento del National Children's Board, cuyas principales funciones son proveer orientaciones para la educación y

el bienestar y realizar la coordinación de todos los servicios esenciales.

La amplitud y contenido de las políticas para el desarrollo infantil puede, por supuesto, variar según las necesidades y recursos de cada país. Pero, ciertamente, tales políticas deben incluir lo siguiente:

- Poner su énfasis en los niños de las poblaciones económicamente vulnerables.
- Proveer un conjunto de servicios integrados para el desarrollo de la niñez, que incluyen atención de la salud, nutrición y estimulación psicosocial.
- Utilizar los servicios para la primera infancia como vehículos de desarrollo social.

Resulta fácil no dar la importancia debida a lo que puede obtenerse dentro de un marco de políticas focalizadas en la niñez. Ese compromiso puede, por ejemplo, requerir la reasignación de las prioridades nacionales. Pero los logros potenciales serán mayores si existe suficiente interés político para encarar el crecimiento y desarrollo infantil, tanto en las políticas como en los hechos.

Un conjunto de servicios esenciales

La investigación indica que los programas más efectivos de desarrollo para la primera infancia incluyen una apropiada nutrición, atención de la salud, estimulación psicosocial e interacciones significativas entre los niños y sus cuidadores. La estimulación psicosocial afecta el desarrollo socioemocional, la imagen de sí mismo y la autoestima, así como el desarrollo de las habilidades motoras y de lenguaje y todos estos factores trabajan en forma sinérgica para promover el crecimiento y desarrollo del niño desde su nacimiento.

Dado que el desarrollo humano sigue una pauta general, no obstante las variaciones existentes entre los individuos y las culturas, es posible establecer actividades para la primera infancia, apropiadas a cada estadio del desarrollo infantil. Estos estadios corresponden, generalmente, a grupos de edad: **prenatal; lactantes** (del nacimiento al año de edad), que incluye el destete, el aprender a caminar y los primeros desarrollos del lenguaje; **deambuladores y post-deambuladores** (de uno a tres años de edad), donde la coordina-

ción, el lenguaje, las habilidades sociales y la capacidad de pensamiento de los niños avanzan rápidamente; **pre-escolar** (de tres a seis años), cuando los niños ya poseen una mayor coordinación, se desarrollan sus habilidades cognitivas y pre-alfabetas y prestan más atención a las relaciones con sus pares, y el período de **acomodación a la escuela y al mundo en general** (de seis a ocho años).

L.J. Schweinhart y D. Weikart enfatizan que los efectos a largo plazo de la educación temprana no se expresan en el rendimiento intelectual de los niños, como alguna vez se pensó, sino más bien en su preparación para llevar a cabo con más éxito su rol de estudiantes en la sociedad²⁴ Es así como ellos explican esta perspectiva:

- La experiencia recogida en un buen programa para la primera infancia capacita a los niños para lograr un éxito mayor en sus primeras semanas en la escuela.
- Este éxito incrementa su

(24) Schweinhart L.J. y Weikart, D.P. *Young children grow up: the effects of the Perry Preschool program on youths age 15*. 1980. Ypsilanti, MI. High/Scope Press.

motivación, los lleva a obtener un mejor rendimiento escolar y a ser mejor considerados por sus maestros y compañeros.

- Los resultados exitosos en la escuela aumentan las posibilidades de graduarse en el nivel secundario, conseguir trabajo y no delinquir.

Para adecuarse al proceso de desarrollo infantil, un programa de calidad debe responder a las necesidades cognitivas, sociales, emocionales y físicas de los niños. La adecuación al desarrollo significa ofrecer una enseñanza activa, donde el niño pueda

hacer elecciones, tener acceso a variedad de materiales para manipular, pueda crear diferentes usos para esos materiales y sea alentado a relatar lo que ha experimentado.

El éxito de un programa debe medirse en la forma en que los niños adquieren competencia para enfrentar las expectativas sociales; avanzan adecuadamente en la escuela; no se meten en problemas y tienen una buena auto-imagen y altas aspiraciones y no debe medirse en relación a si el CI del niño ha variado en cinco o diez puntos.

Focalizando la atención sobre las poblaciones en riesgo

Los programas para el desarrollo de la primera infancia deben diseñarse para captar el mayor número posible de niños que viven en situación de pobreza o en comunidades con alta prevalencia de la desnutrición, quienes están en riesgo de retraso o debilitamiento de su crecimiento mental, social y emocional. Aunque los niños de tres a seis años de edad son los elegidos para prepararlos para su ingreso escolar, los efectos de una adecuada

nutrición, atención de la salud y estimulación psicossocial son mucho más críticos en las edades tempranas y aún por debajo de los dos años de edad. En los EE.UU., el Eight-site Infant Health and Development Program, orientado a los infantes de bajo peso al nacer, por ejemplo, demuestra la eficacia de la intervención temprana para apoyar las condiciones cognitivas, conductuales y de salud de los infantes prematuros de bajo peso.

Componentes mínimos de un programa de calidad

La escasez de recursos humanos y financieros de los países en desarrollo limita las amplias posibilidades de los programas de cuidado infantil a metas más específicas, referidas a ciertos aspectos educacionales o a otros propios del desarrollo del niño. Por ejemplo, los programas en la India están orientados, principalmente, a la seguridad y la supervivencia de los niños y en Kenya y Zimbabwe, la educación temprana es una política explícita, destinada a promover el desarrollo infantil.

Algunos expertos en desarrollo infantil temprano han sugerido que "en tanto el niño reciba un cuidado adecuado y tenga interés en el juego y otros niños jueguen con él, no es demasiado importante el tipo de experiencias pre-escolares que reciba".²⁵ Otros defensores del cuidado infantil adhieren a una aproximación de carácter más educativo, sosteniendo que la falla en la adopción de un determinado punto de vista o modelo de curricula, conduce a una educación de baja calidad.

Cualquiera sea el encua-

dre, un programa exitoso requiere adoptar una curricula específica, basada en una concepción teórica, para llevar adelante la propuesta. Una vez que se toma esa decisión el staff puede ser entrenado para implementar métodos específicos, el programa puede evaluarse sobre la base de standares existentes para el desarrollo de interacciones y actividades y es posible aplicar los métodos más adecuados. Por el contrario, una colección de ideas valiosas, pero sin estructuración, no pueden ser evaluadas ni replicadas y los cánones de calidad no pueden ser mantenidos. Es, por lo tanto, esencial adoptar un modelo específico y válido como primer paso para que un programa sea realmente efectivo. La evidencia disponible en los países en desarrollo no permite todavía medir la eficiencia de los diferentes enfoques. En los Estados Unidos e Inglaterra, sin embargo, los datos sugieren que **el curiculo no es una variable de mayor importancia, como sí lo es el hecho de que la aplicación**

(25) Osborn A.F., Milbank, J.E. *The Effects of Early education: A Report from the Child Health and Education Study*. New York. Oxford University Press. 1987.

del mismo sea consistente y de buena calidad. Tomando en cuenta estas consideraciones, la siguiente guía puede ayudar a asegurar la calidad de la implementación de los programas de desarrollo para la primera infancia:

- Diseñar un programa que responda a las necesidades físicas y psicosociales de los niños, tanto como a las educativas. Lo más importante es brindar un entorno que facilite a los niños poder elegir sus propias actividades de aprendizaje, tomar responsabilidad sobre ellas para completarlas y tener la posibilidad de hablar acerca de lo que han realizado.
- Realizar el entrenamiento en servicio del staff que llevará a cabo el programa.
- Brindar supervisión y apoyo.
- Armar los grupos de niños con el siguiente esquema: de tres a cinco años de edad; entre dieciséis y veinte participantes por cada dos adultos; de dos años de edad; alrededor de doce niños, por cada tres adultos y de un año de edad; cerca de ocho niños por cada dos adultos.
- Enfatizar la importancia de que el staff sea sensible a las necesidades físicas, de salud y

nutrición de los niños, así como a aquellos requerimientos de sus familias en cuanto al cuidado infantil y a los servicios sociales.

- Evaluar la adecuación de los procedimientos a aplicar según los diferentes estadios del desarrollo infantil.

Los programas de desarrollo infantil temprano pueden no alcanzar todas las metas planteadas. Un estudio reciente: "Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers", muestra que, en los Estados Unidos, solo uno de cada siete centros ofrece un nivel de calidad suficiente para promover el desarrollo de la salud y el aprendizaje infantil. De los 225 centros de cuidado infantil observados durante el estudio, más de la mitad de los bebés y deambuladores estaban siendo atendidos en lugares cuyo nivel de calidad era menor que el mínimo admitido²⁶. La calidad del cuidado infantil fue asociado primariamente con una alta relación de personal por niño, una mejor educación del personal y con administradores con más experiencia previa. Las características más importantes que distinguieron a los centros de escasa calidad de los

(26) Cost, Quality and Child Outcome Study. Executive Summary. Study conducted by University of Colorado at Denver, University of California at Los Angeles, University of North Carolina, Yale University. 1995.

buenos, fueron los salarios, la educación y el entrenamiento especializado de los docentes de esos servicios.

Puesto que la higiene, la salud y la estimulación mental son las bases para asegurar el desarrollo infantil, en los países en desarrollo se debería asegurar, como mínimo, las siguientes condiciones:

- Un espacio seguro donde los niños puedan moverse y

jugar.

- Un mobiliario flexible y multifuncional que pueda ser manipulado por los niños.
- Agua limpia para beber e higienizarse y alimento adecuado.
- Materiales especialmente adaptados para manipular, experimentar y que estimulen su imaginación.

Conclusión

En más de treinta años de experimentar con programas de intervención temprana, hemos aprendido que no existe una forma rápida de optimizar el crecimiento y desarrollo de un niño ni hay un momento mágico en la vida del niño cuando se realiza una intervención. El apoyo de los padres, la atención comprensiva de la salud, una escolaridad apropiada a su nivel de desarrollo y el cuidado adecuado deben persistir durante toda la niñez, así como el programa debe diseñarse para responder a las necesidades de la comunidad dentro de las posibilidades presupuestarias existentes. Lo que queda en claro es la necesidad de seguir trabajando para re-evaluar los aspectos económicos de los

programas de desarrollo para la primera infancia, para revisar los roles desempeñados por las ONGs, el gobierno y el sector privado y para identificar fuentes alternativas de financiamiento. Es importante evaluar continuamente estos programas. Para estimar los costos marginales de los diferentes tipos de servicios para niños, deben realizarse estudios longitudinales en diferentes programas de los países en desarrollo. Y, finalmente, se requiere investigar sobre las características de las comunicaciones sociales que motiven a los padres y a las comunidades a demandar, participar y a pagar por los servicios para la primera infancia.

ANEXO

1. Estudios longitudinales sobre los beneficios de los programas para la primera infancia, para niños en situación de pobreza, en los Estados Unidos

Denominación: THE PERRY PRESCHOOL STUDY – Berrueta, Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein & Weikhart – 1984

Edad inicial: 3 ó 4 años.

Edad final del seguimiento: 27 años.

Universo en estudio: 123 niños con CI entre 60 y 90, examinados a los 3 años.

Componentes de la intervención: Una visita al hogar por semana y clases diarias matutinas durante dos años para los de tres años y de un año para los de cuatro.

Grupos de comparación: Niños seleccionados según similar CI, luego distribuidos al azar en dos grupos: 58 niños en el programa pre-escolar y 65 en el grupo de control

Resultados: 13% de reducción en el ingreso a la educación especial; 5% de reducción en la repetición; 18% de reducción en la deserción en la escuela secundaria; significativa limitación de los embarazos adolescentes; 18% de aumento en las posibilidades de empleo a los 19 años. Aumentos significativos en los ingresos mensuales, en las tasas de propiedad de la vivienda y de escolaridad completa y baja tasa de arrestos y de recepción de beneficios de los servicios sociales hasta los 27 años.

Denominación: THE EARLY TRAINING PROJECT STUDY – Gray, Ramsey & Klaus - 1982

Edad inicial: 3 ó 4 años

Edad final del seguimiento: 18 años

Universo en estudio: 80 casos

Componentes de la intervención: Clases part-time, 5 días por semana en el verano y visitas semanales a los hogares en el período escolar durante dos o tres años.

Grupos de comparación: Distribución al azar de 40 niños en el programa pre-escolar, 20 en el grupo de control y 20 en el grupo de comparación.

Resultados: 26% de reducción en el ingreso a la educación especial; 16% de reducción en la repetición de grados; 21% de reducción en el abandono de la escuela secundaria; 58% de mayores posibilidades de retorno a la escuela de las adolescentes madres.

Denominación: THE PROJECT HOPE STUDY – Golls – 1989

Edad inicial: 3, 4 ó 5 años.

Edad final del seguimiento: 18 años

Universo en estudio: 700 casos

Componentes de la intervención: Lecciones televisivas hogareñas de carácter diario, visitas semanales a los hogares y provisión de materiales impresos de apoyo. Experiencias semanales para grupos de niños en locales móviles. Posteriormente se agregaron grupos de discusión con los padres.

Grupos de comparación: Selección al azar. En la comunidad, grupos expuestos a: 1) solo TV; 2) TV, materiales impresos y visitas semanales; 3) igual que el anterior y, además, experiencias grupales semanales. Fuera de la comunidad: grupo de control.

Resultados: Los efectos de exposición solamente a la TV y a las experiencias grupales no fueron perceptibles después de los primeros años de la escuela primaria. Las visitas hogareñas dieron como resultado un 50% de disminución de la repetición de grado y de la tasa de deserción en el nivel secundario. Se mejoró el auto-concepto de las niñas y los métodos de competencia de los varones.

Denominación: THE HEAD START STUDY IN ROME,

GEORGIA – Monroe,
McDonald - 1981

Edad inicial: 5 años

Edad final del seguimiento: 20 años

Universo en estudio: 218 casos

Componentes de la intervención: El programa matutino Head Start, visitas periódicas a los hogares, atención médica y dental, nutrición y otros servicios sociales y compromiso de los padres como empleados, voluntarios y participantes en la toma de decisiones.

Grupos de comparación: Estudio cuasi-experimental aplicado sobre niños de primer grado que fueran definidos como económicamente en desventaja, algunos de los cuales eran incluidos en el Head Start y otros no.

Resultados: 14% de reducción en el ingreso a la educación especial. 12% de reducción en la repetición. 17% de reducción en la tasa de deserción de la escuela secundaria.

Denominación: THE SYRACUSE STUDY – Cally, Mangione & Honing - 1988

Edad inicial: Prenatal. Madres en el tercer trimestre de embarazo.

Edad final del seguimiento: 15 años

Universo en estudio: 216 casos

Componentes de la intervención: Visitas semanales al hogar dirigidas a los padres, como intervención primaria, y cuidado infantil, como intervención suplementaria (50 semanas por año en los primeros cinco años de vida), con provisión de almuerzo y dos snacks.

Grupos de comparación: Grupos apareados respecto a sexo, origen étnico, características del nacimiento, edad, ingreso familiar, status marital de la familia y edad y nivel educativo de la madre al momento del nacimiento.

Resultados: A los 36 meses de edad, los participantes mostraban puntajes significativamente más altos en los tests de CI que el grupo de control, pero a los 60 meses, estas diferencias desaparecían. Diez años más tarde, el programa encontró efectos positivos en el funcionamiento escolar y sobre el ausentismo en las niñas. Estas, a su vez, tenían actitudes más positivas hacia otras personas. Y tanto ellas como los varones tenían actitudes más positivas hacia sí mismos. Se registró también una reducción del 16% en la delincuencia juvenil y una gran disminución en la gravedad de los delitos.

Denominación: THE HARLEM STUDY- Palmer - 1983

Edad inicial: 2 ó 3 años

Edad final del seguimiento: 13 años

Universo en estudio: 310 niños (varones)

Componentes de la intervención: Dos sesiones de 50 minutos, del niño con su tutor, dos veces por semana durante 7 u 8 meses. Limitado compromiso parental. Los niños recibían un entrenamiento conceptual mediante el uso de un curriculum específico o se determinaba el tipo de entrenamiento con el cual el niño había iniciado su aprendizaje.

Grupos de comparación: 120 niños de 2 años de edad y 120 niños de 3 años de edad. 70 niños como grupo de control. En todos los grupos, se mezclaron niños de clase media y baja.

Resultados: Ambos grupos del programa superaron al grupo de control en todas las mediciones, pero eran comparables entre sí. Se redujo la repetición en un 21%, pero fue más significativa en el grupo de entrenamiento conceptual. No aparecen diferencias según edad de entrenamiento, pero sí respecto a la clase social.

Denominación: THE NEW YORK PUBLIC SCHOOL PRE-KINDERGARTEN STUDY - Irvine - 1982

Edad inicial: 4 años

Edad final del seguimiento: 9 años

Universo en estudio: 5000 niños de 4 años de edad, participaron en el programa cada año; 2058 niños fueron estudiados.

Componentes de la intervención: Programa de pre-jardín de infantes de un año de duración, que incluía atención física, mental, dental, nutricional y social. Los padres estaban empleados en el programa y comprometidos en la toma de decisiones respecto al mismo.

Grupos de comparación: Muestra asignada según localidad. Se utilizaron 2 grupos de control: 87 niños de la lista de espera del programa y 171 niños pertenecientes a un estrato ligeramente superior, de otros distritos escolares.

Resultados: Efectos generales sobre las habilidades verbales. Mayores probabilidades de realizar un progreso normal en la escuela primaria. Mínimo de 5-6 meses como necesario para influir en el conocimiento de los conceptos verbales. Incremento del compromiso parental.

Denominación: CAROLINA ABECEDARIAN PROJECT - Campbell & Ramey - 1994

Edad inicial: 44 meses

Edad final del seguimiento: 12 años

Universo en estudio: 11 niños nacidos a término, pertenecientes a familias de bajos ingresos, sin factores genéticos o infecciosos relacionados con el retardo mental

Componentes de la intervención: Pre-escuela de tiempo completo. Participación de los padres en el consejo asesor. Servicios sociales para los pre-escolares y el grupo de control. Este recibió refuerzos de hierro durante 15 meses. Las maestras trabajaron con los niños y los padres dos veces por semana.

Grupos de comparación: Muestreo al azar. Grupo de control, sin tratamiento. Grupo experiemntal, con tratamiento en los tres primeros años del periodo escolar primario (5 - 8 años) = 54 niños. Grupo experiemntal con tratamiento desde el pre-escolar hasta el tercer año de escolaridad primaria (hasta 8 años) = 57 niños.

Resultados: Efectos positivos en los resultados académicos y en

el desarrollo intelectual, registrados hasta los 12 años. Los puntajes de logro cognitivo y académico aumentaron correlativamente con la extensión del tratamiento.

2. Estudios de evaluación del impacto de los programas para la primera infancia en los países en desarrollo

País / Intervención: Colombia, Bogotá - Herrera – 1983

Localización: Urbano marginal

Edad de los niños: Prenatal y desde los 3 meses a los 7 años (seguimiento)

Uníversono en estudio: 443 familias

Componentes de la intervención: Todos los grupos recibieron atención de la salud. Suplemento nutricional según diferentes edades. Para los subgrupos, visitas hogareñas.

Grupos de comparación: Asignaciones al azar en los grupos bajo tratamiento:

1. Suplemento nutricional para la madre
 2. Suplemento nutricional para los niños – de 3 meses a 3 años
 3. Estimulación temprana – del nacimiento a los 3 años.
 4. Estimulación temprana y nutrición.
-

País / Intervención: Colombia, Cali - Mc Kay – 1982

Localización: Urbano marginal

Edad de los niños: De 3 a 7 años

Uníversono en estudio: 333 niños desnutridos de hogares de bajo nivel de ingreso

Componentes de la intervención: Pre-escolarización. Suplemen-

to nutricional. Cuidado y supervisión de la salud.

Grupos de comparación: Asignaciones al azar del seguimiento:

1. Durante 4 años empezando a los tres años.
 2. Durante 3 años empezando a los cuatro años
 3. Durante 2 años empezando a los 5 años
 4. Durante 1 año empezando a los 6.
 5. Sin tratamiento. Grupo de bajos ingresos. Peso y talla normal.
 6. Sin tratamiento. Grupo de altos ingresos.
-

País / Intervención: Jamaica - Grantham y Mc Gregor - 1991

Localización: Urbano marginal

Edad de los niños: De 9 a 24 meses

Universo en estudio: 128 niños desnutridos.

Componentes de la intervención: Suplemento (1 kg. leche fortificada / semana). Estimulación semanal en el hogar con una auxiliar de salud comunitaria.

Grupos de comparación: Asignaciones al azar de los niños:

1. Grupo de control: 32
 2. Grupo con suplementación: 32
 3. Grupo con estimulación: 32
 4. Grupo con ambos tratamientos: 32
-

País / Intervención: Guatemala, INCAP - Klem - 1979

Localización: Rural - cuatro aldeas

Edad de los niños: Prenatal y desde los 6 meses.

Universo en estudio: 671 niños (450 estudiados longitudinalmente)

Componentes de la intervención: Suplemento nutricional desde los 6 meses a los 7 años

Grupos de comparación: Dos aldeas recibieron suplementos con alto contenido en proteínas y calorías. Las otras dos aldeas no recibieron suplemento de proteínas y sí un modesto suplemento de calorías.

País / Intervención: México - Chávez y Martínez - 1983

Localización: Rural - una aldea

Edad de los niños: Prenatal - seguimiento durante 10 años.

Universo en estudio: 34 niños

Componentes de la intervención: Suplemento nutricional para la madre durante el embarazo y la lactancia. Alimentación suplementaria para el bebé desde aproximadamente los tres meses.

Grupos de comparación: Grupo de control: 17 mujeres embarazadas con buena salud, peso normal y entre 18 y 36 años de edad. Se seleccionaron los niños nacidos con 2,5 kg. o más y un APGAR de 8. Grupo de tratamiento: 17 niños. Grupo apareado de control: 1 año después.

País / Intervención: Turquía - COMPREHENSIVE PRE-SCHOOL EDUCATION RESEARCH PROJECT - Kagitcibasi - 1987

Localización: Urbana

Edad de los niños: De 3 a 5 años

Universo en estudio: 251 niños

Componentes de la intervención: Educación maternal aplicando una adaptación turca del Programa HIPPI. Educación pre-escolar vs. cuidado en guarderías vs. cuidado hogareño.

Grupos de comparación: Niños del mismo vecindario apareados en edad y criterios económicos y familiares, que no asistan al pre-escolar. Madres con entrenamiento vs madres sin entrenamiento.

País / Intervención: India – INTEGRATED CHILD DEVELOPMENT SERVICE (ICDS) - Dalman Project - Chaturvedi – 1987

Localización urbana/rural: Rural

Edad de los niños: De 0 a 6 años

Universo en estudio: Niños de 6 a 8 años en la escuela primaria. 214 ICDS – 205 no ICDS

Componentes de la intervención: Suplemento nutricional, inmunización, chequeos de salud, atención sanitaria, nutrición. Educación pre-escolar no formal

Grupos de comparación: Niños de un área cercana no participantes del ICDS pero similares en características socioculturales, geográficas y antropológicas. Selección al azar de las aldeas dentro del área.

País / Intervención: India – ICDS - Haryana State - Lai y Wati – 1986

Localización: Rural

Edad de los niños: De 0 a 6 años

Universo en estudio: Niños de escuela primaria – 1271 ICDS – 436 no ICDS

Componentes de la intervención: Similar al caso anterior.

Grupos de comparación: Niños de la misma área que no participaron en el ICDS.

País / Intervención: Morocco – LITERACY ACQUISITION RESEARCH - Wagner – 1981

Localización: Urbana y rural

Edad de los niños: De 5 a 7 años.

Universo en estudio: 378 niños

Componentes de la intervención: Pre-escolaridad "moderna" o quranica

Grupos de comparación: Niños en pre-escuelas de Quran comparados con niños en pre-escuelas "modernas" y grupo de niños sin pre-escuela. Muestra construida para control por clase social.

País / Intervención: ESTUDIO DE CUATRO PAISES LATINOAMERICANOS – Argentina / Bolivia / Chile / Colombia - Filp – 1983

Localización: Urbana y rural

Edad de los niños: De 4 a 7 años

Universo en estudio: 2545 niños

Componentes de la intervención: Pre-escolaridad

Grupos de comparación: : Niños de primer grado que hubiesen asistido al pre-escolar vs. niños que no asistieron (seleccionados del mismo u otro grado, en las mismas escuelas). Análisis según status socioeconómico.

País / Intervención: Brasil, Fortaleza – PRE-SCHOOL RESEARCH

Localización: Urbana

Edad de los niños: De 6 a 7 años.

Universo en estudio: 127 niños

Componentes de la intervención: Participación en jardines de infantes públicos

Grupos de comparación: Niños que intentaron inscribirse en el mismo jardín de infantes pero no pudieron hacerlo por falta de espacio, apareados por género, orden de nacimiento,

hermanos.

País / Intervención: Perú - PROGRAMA NO FORMAL EN EDUCACIÓN UNICIAL- PRONOEI – Myers – 1985

Localización: Urbana y rural

Edad de los niños: 3 a 5 años

Universo en estudio: 334 niños

Componentes de la intervención: Prescolaridad no formal. Suplemento nutricional. Proyectos de mejora de la comunidad.

Grupos de comparación: Niños de comunidades donde no se aplicó el PRONOEI, apareados según nivel socioeconómico

País / Intervención: Chile, Osorno – PROYECTO PADRES E HIJOS - PPH -Richards- 1985

Localización: Rural

Edad de los niños: 4 a 6 años

Universo en estudio: Niños de 52 comunidades

Componentes de la intervención: Educación para la salud y la nutrición. Educación para el desarrollo infantil. Desarrollo de la comunidad.

Grupos de comparación: Niños de la misma clase que no participaron del PPH.

País / Intervención: Colombia – PROMESA - Ninmicht – 1986

Localización: Rural

Edad de los niños: 0 a 7 años

Universo en estudio: 4 comunidades

Componentes de la intervención: Educación para la salud/ nutrición/ desarrollo infantil. Programa de estimulación temprana. Proyectos de mejora de la comunidad

Grupos de comparación: Niños de las mismas comunidades que no participaron en el PROMESA.

País/Intervención: Brasil – Alagoas – PROAPE- Min. Salud – 1983

Localización: Rural

Edad de los niños: 4 a 6 años

Universo en estudio: 184 niños del PROAPE / 556 niños del CASULO / 320 niños del KINDER / 334 no preescolares.

Componentes de la intervención: Supervisión de la salud. Suplemento nutricional. Pre-escuela

Grupos de comparación: Comparación entre niños provenientes de diferentes pre-escuelas con otros sin pre-escolaridad, en el primer grado.

País/Intervención: Filipinas – Early childhood enrichment program – ECEP - CYRC, 1988

Localización: Urbana y rural

Edad de los niños: 0 a 6 años

Universo en estudio: Pre-test = 88427 / Post test= 4875 / Seguimiento= 660

Componentes de la intervención: Enriquecimiento cognitivo realizado en centros o en los hogares

Grupos de comparación: Niños ECPC vs no-ECPC con simila-

res “desventajas”. ECPC y otras pre-escuelas vs. no-ECPC.

País /Intervención: Brasil; San Pablo – CEAPE - Pontieri et al. 1981

Localización: Urbana

Edad de los niños: de 4 a 6 años.

Universo en estudio: CEAPE: 268 niños / no CEAPE: 268 niños

Componentes de la intervención: Enriquecimiento cognitivo. Nutrición.

Grupos de comparación: Niños participantes del CEAPE vs. no participantes, de la misma comunidad.

El perfil del niño y sus ambientes de desarrollo como base para evaluar el impacto de las políticas de niñez en la calidad y equidad de los programas (1)

Por Marta Arango (*)

La elaboración de un sistema de información como elemento indispensable para conocer los diversos medios y culturas en que se desarrollan los niños y para fortalecer la capacidad de atender a la niñez a partir de la familia y la comunidad, es la afirmación fundamental de este trabajo. En otras palabras, para centrar la atención en la calidad y equidad del sistema educativo, que incluye necesariamente el monitoreo de las acciones que lleva a cabo, es indispensable conocer la realidad para, luego, poder actuar sobre ella. Realidad, que incluye al niño como actor principal y a sus ambientes escolar, familiar y comunitario como contexto influyente en su desarrollo personal y social.

Introducción

El presente estudio piloto constituye un subproyecto dentro de un proyecto internacional iniciado por el Consultative Group on Early Childhood Care and Development, que busca desarrollar y probar inicial-

(1) Informe preliminar del estudio piloto en Chocó, Colombia.

(*) Ph.D. Universidad de Berkeley, California, especialista en curriculum y desarrollo infantil. Fundadora del CINDE. Consultora de organismos internacionales.

mente en Colombia, Jordania, Jamaica y Kenia, un conjunto de indicadores y mecanismos sobre *El Perfil del Desarrollo del Niño (PDN)* y *El Perfil de sus Ambientes de Desarrollo (en familia, en la escuela y en la comunidad)*, que sirvan como base para elaborar un sistema de información sobre la niñez para la formulación de políticas, la planificación, el monitoreo y la evaluación de la calidad y equidad de los programas de cuidado y desarrollo de la niñez. Además, estos perfiles permitirán analizar el impacto de los programas existentes en el desarrollo de los niños de cinco a siete años y determinar qué tan preparados están los ambientes de aprendizaje institucionales para responder a las necesidades de grupos específicos y, también, para

organizarlos y adecuarlos con miras a mejorar la calidad de los procesos educativos. Para la ejecución del proyecto en su primera etapa, se constituyó un equipo nacional coordinado por el Programa FAMI, de la División Social de Planeación Nacional, en el cual han participado los Ministros de Educación, Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, UNICEF, la OPS y el DANE para tomar decisiones sobre estrategias, instrumentos, indicadores y mecanismos de coordinación. En una segunda etapa, el Centro Internacional de Estudios Avanzados en Niñez y Desarrollo Social (CINDE) asumió la responsabilidad de desarrollar el estudio piloto mencionado más arriba.

Marco Conceptual

El monitoreo de los procesos de desarrollo infantil como estrategia para la definición de las políticas y las prioridades de inversión en el sector social

Planear y gerenciar el desarrollo social de un país, implica contar con una información confiable, completa y actualizada del comportamiento de los procesos de desarrollo en cuestión y, para ello, una de las áreas estratégicas más importantes por su sensibilidad

para mostrar las tendencias y el impacto del desarrollo más global, es el contar con indicadores de cómo progresa o no la población infantil de dicho país.

Existe casi unanimidad en cuanto a que la *sostenibili-*

dad del crecimiento económico de un país, su *estabilidad* política y el grado de *equidad* en su desarrollo social dependen de la capacidad de movilizar al Estado y a la sociedad civil en procura de soluciones integrales y holísticas a sus problemas. También se acepta que los sistemas de información y los indicadores responden a los modelos de acción política, económica y social que animan los países. Por tanto, una visión integral y comprensiva del desarrollo de un país requiere, para poder estructurarse como políticas, programas y proyectos, que los sistemas de planificación y gestión respondan a tales criterios.

En tal sentido, el legado de los enfoques acerca del desarrollo prevalecientes en lustros pasados, se reflejó, entre otras cosas, en que los sistemas de información y los indicadores se focalizaran sólo en aspectos económicos y, cuando consideraron lo social, se centraron en dimensiones físicas de éste. Además, consideraron estos indicadores y sistemas de información aislados de la planeación y la gestión.

Estas distorsiones requieren ser superadas. Es imposible promover un desarrollo integral con base en información parcial y sesgada, recolectada al margen de quienes las van a usar para la planeación y para la acción. Pero lograrlo implica hacer cambios y realizar inversiones que no siempre son

fáciles, dadas las restricciones que padecen los países. En tal sentido, es necesario priorizar e identificar la información y los indicadores más relevantes, de manera que con los menores costos posibles se recolecte la información más relevante.

La información acerca de la niñez de un país cumple más que suficientemente estas características, dado que las condiciones en que ella se encuentra, expresan simultáneamente los procesos estructurales de un país y el impacto de los programas más significativos.

Los ingresos de la población -reflejo de su productividad-, la estabilidad de dichos ingresos -reflejo de la competitividad del país-, las distribuciones -reflejo de la equidad social-, la cobertura de los servicios -reflejo de la capacidad de acción del Estado y de la sociedad civil- así como de su articulación, etc; se expresan en la calidad de la vida de los niños de dicho país. Por tanto, es imposible conocer el real grado de desarrollo de un país, su estabilidad y su equidad, al margen del análisis de la condición de su niñez.

La consolidación de sistemas de información que permitan a los países planear y gestionar políticas integrales y sostenibles de desarro-

llo, requieren por tanto incluir información significativa y cualitativa acerca de la situación de sus niños. Además, la urgencia de recolectar y usar información acerca de la niñez, se justifica aún más cuando se analiza que los países requieren consolidar su estabilidad marcoeconómica, emprender procesos de crecimiento sostenibles e insertarse en la economía mundial con posibilidades de competir en el nuevo contexto que la caracteriza y de beneficiarse de las potencialidades que se abren.

Es imposible lograr la estabilidad marcoeconómica, lo mismo que la política, si no se compensa el elevado costo social que han significado los programas de ajuste. Al respecto, existe plena claridad en cuanto a que los principales perjudicados han sido los niños de los sectores más pobres. Por tanto es necesario compensarlos

duales, no sólo se afecte su futuro como personas, sino que se multiplique la presión sobre los sobrecargados e insuficientes servicios de salud, educación y protección social.

Además, las posibilidades de lograr ritmos estables de crecimiento, son obviamente imposibles cuando, generación tras generación, la población de un país sufre daños irreversibles por falta de atención integral en sus primeros años. Ese daño hará que en los países que no sepan atender a su población más joven y no la vean como su principal recurso, el capital humano se deteriore, disminuyendo con ello su productividad, su competitividad y, por tanto, hará que su inserción en la economía mundial sea cada vez menos favorable.

En consecuencia, tanto

En la actualidad hay consenso de que los programas de atención deben centrarse, no solo en la cobertura, sino, en especial, en la calidad y equidad y que éstas están ligadas a la integralidad de los servicios, a que éstos respondan a las necesidades de los diversos medios y culturas en los que se desarrollan los niños y a que se fortalezca la capacidad local de atenderlos a partir de la familia y la comunidad.

y evitar que al seguirse deteriorando sus condiciones indivi-

la estabilidad actual como el crecimiento a mediano y

largo plazo, dependen de que las políticas nacionales de un país incluyan la atención integral a la infancia como prioridad económica, política y social. Esto implica que el país, las instituciones y organizaciones constitutivas de la sociedad civil, cuenten con la información acerca de la niñez y de los ambientes físicos y psicológicos en los cuales se desarrolla, que les permita formular las políticas y programas, gestionarlos y, especialmente, seguirlos para

evaluar su impacto real.

Esta perspectiva lleva a que la política social prevea las acciones pertinentes y oportunas para crear en los diferentes contextos culturales, ambientes que propicien un desarrollo integral y saludable de su población más vulnerable, cuidando de ofrecer los elementos necesarios para su protección y supervivencia.

Los Sistemas de información sobre el perfil del niño y de sus ambientes como base para la calidad y la equidad de los programas

En la actualidad hay consenso de que los programas de atención deben centrarse, no solo en la cobertura, sino, en especial, en la calidad y equidad y que éstas están ligadas a la integralidad de los servicios, a que éstos respondan a las necesidades de los diversos medios y culturas en los que se desarrollan los niños y a que se fortalezca la capacidad local de atenderlos a partir de la familia y la comunidad. Pero para responder a las necesidades de los diferentes contextos y ambientes, es necesario saber en qué son diferentes y que aspectos necesitan fortalecerse.

La calidad y equidad, así concebidas, no podrán lograrse sin sistemas de información

adecuados, para diagnosticar, planear, gerenciar y evaluar los programas a nivel local y para formular o modificar las políticas y priorizar las inversiones a nivel nacional.

Por lo tanto, la ejecución responsable de todo programa nacional, regional o local debe incluir como componente indispensable el diseño de un sistema de información basado en los perfiles de los niños y sus ambientes que sirva como línea de base y que oriente el monitoreo de los mismos y la racionalización de las inversiones.

En general, el establecer un perfil de niño permite:

ficas de los niños. Al crear un **Perfil del ambiente de aprendizaje en las escuelas** es posible hacer el monitoreo de la influencia del ambiente en este proceso interactivo.

Adicionalmente a los factores relacionados con los ambientes institucionales de aprendizaje del niño y la niña, su desarrollo es influenciado por los ambientes de la familia y la comunidad donde el niño crece y se desarrolla durante sus primeros años. Para un número considerable de niños y niñas menores de siete años, éstos son los únicos ambientes que influyen su desarrollo antes de entrar a la escuela, lo que pone de relieve la necesidad de elaborar, paralelamente, el **Perfil del ambiente familiar y comunitario**.

Antecedentes nacionales

Pese a que existe en Colombia todo un esfuerzo por establecer un sistema nacional de evaluación del sistema educativo, sólo se evalúan los niños en el grado 3 y 5 de primaria y, además, sólo en lenguaje y matemáticas, pero no se conoce su nivel de desarrollo y sus condiciones socio-familiares al momento de entrar a la escuela.

Este y los factores enunciados previamente, ponen de relieve la necesidad de contar

en el país con un sistema de información económica y administrativamente viable, que permita disponer de datos confiables, actualizados y de tipo cualitativo, para la toma de decisiones en el campo de la atención a la niñez, para lo cual se tienen varios antecedentes entre los que podrían mencionarse: a) Las conclusiones y recomendaciones registradas en el informe técnico final sobre la Evaluación de los Hogares Comunitarios de Bienestar, en el que se plantean las grandes deficiencias en su monitoreo y seguimiento y la necesidad, en ese sentido, de incorporar a la mayor brevedad un sistema integral permanente y sistemático, con ficha única y centralizado, además de un estudio longitudinal que incluya datos sobre desempeño de los niños en los dos primeros grados de escuela primaria; b) La inclusión de información específica sobre las condiciones de la niñez en la encuesta de calidad de vida de los hogares colombianos realizada por el Departamento Nacional de Estadística (DANE); c) La necesidad expresada en el último Plan de Desarrollo de desarrollar registros institucionales y sistemas de información que permitan hacer seguimiento de los niños y de programas; d) La carencia en el Ministerio de Educación de instrumentos y mecanismos que permitan hacer seguimiento

de sus programas y del progreso de los niños; e) Los tropiezos que ha tenido que atravesar una iniciativa como la del SISVEN (Sistema de Vigilancia Epidemiológica, Alimentaria y Nutricional) para el registro de niños menores de 5 años; f) La preocupación del sector salud colombiano que trabaja con la niñez, para complementar la información centrada solamente en los indicadores de desarrollo físico y condición nutricional con la de carácter psicosocial; g) El esfuerzo realizado por el Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTES) para desarrollar inicialmente el "Perfil Morfológico, Funcional y Motor del Escolar Colombiano", orientado a la predicción del futuro rendimiento físico de la población joven (Garage y Ordoñez, 1994).

Con las consideraciones anteriores, el CINDE, en coordinación con el equipo técnico nacional, ha estado construyendo estos perfiles por tres años. Una de las motivaciones es desarrollar la metodología e instrumentos que provean información sobre el estado de desarrollo de la niñez, antes de entrar a la escuela, para mejorar la calidad de la educación básica primaria en Colombia y otros países de América Latina. Un sistema de educación básica primaria, como el de Escuela Nueva vigente en Colombia, que promueve automáticamente

te a los niños de un nivel a otro, requiere de sistemas de información y de mecanismos apropiados para adecuar los ambientes de aprendizaje a las características de los educandos y crear condiciones para lograr los aprendizajes básicos con calidad. **Estos perfiles elaborados antes de que los niños entren a la escuela pueden ser útiles para:**

- Analizar comparativamente el impacto de los programas de niñez en el desarrollo de los niños y dar pistas para su fortalecimiento.
- Proveer a los maestros y a la administración, de información que les permita conocer más acerca de los educandos y sus familias para adecuar el ambiente educativo a sus características. Este tipo de información es básica, si la escuela va a responder a las necesidades de los educandos, en vez de lo que ha ocurrido hasta ahora, que los educandos deben responder a los requerimientos de la escuela.
- Proveer información al director y a los maestros que les oriente en la comprensión de cómo adecuar el ambiente educativo para responder a las necesidades de los educandos específicos que asisten a la escuela.
- Proveer las bases para un

sistema nacional de evaluación con expectativas razonables sobre los logros posibles, teniendo en cuenta las habilidades de los educandos, la habilidad de la familia para atender las necesidades de los niños y la habilidad de la escuela para responder a las necesidades de los mismos.

CINDE cree que el uso de un sistema que use el perfil del educando, el perfil del ambiente educativo incluyendo el ambiente del educador, como parte de su sistema de evaluación, podría contribuir significativamente a crear un sistema en el cual se reduzca o elimine el fracaso escolar.

Objetivos del estudio

Generales

- a. Unificar criterios acerca de los indicadores de desarrollo del niño y la calidad de los ambientes de aprendizaje que utilizan diferentes instituciones del sector público y privado en el país.
- b. Elaborar un perfil de una muestra de niños de 5 a 7 años que permita tener una línea de base sobre su desarrollo en el momento de entrar a la escuela.
- c. Elaborar perfiles de los ambientes de desarrollo: institucionales (primer grado escolar en la Educación Básica Primaria) familiares y comunitarios donde crecen y se desarrollan los niños y niñas.
- d. Institucionalizar en las estadísticas nacionales la información sobre los perfiles, para hacer el seguimiento de la población infantil, evaluar el impacto de los programas en marcha y para apoyar la toma de decisiones y formulación de políticas.

Específicos

- a. Elaborar una serie de instrumentos y mecanismos que permitan evaluar el desarrollo del niño en las diferentes áreas y, por éste medio, evaluar la evolución de

grupos de niños por regiones y sectores geográficos y obtener información sobre la evolución de los programas a nivel nacional y regional.

- b. Elaborar una serie de instrumentos y mecanismos que sirvan de base para identificar las características de los ambientes donde se desarrollan los niños : ambientes institucionales, familiares y comunitarios.
- c. Difundir la información a nivel nacional y lograr la institucionalización de los mecanismos para la elaboración del perfil en las diferentes agencias del estado y ONG's que tienen programas nacionales o regionales con niñez.
- d. Convertir los resultados principales de los perfiles en indicadores sociales de tipo cualitativo e incorporarlos en las estadísticas nacionales.
- e. Hacer un estudio longitudinal que sirva de seguimiento a los programas de atención y/o educación a la niñez.
- f. Hacer estudios comparativos entre países y regiones.

Metodología

Procedimiento

Para el desarrollo del proyecto se han seguido los siguientes pasos.

El proyecto en Colombia lo inició el CINDE con el apoyo del Grupo Consultivo y como parte de un estudio más amplio a realizarse en otros tres países: Jamaica, Jordania y México. La primera etapa realizada por CINDE en cooperación con el

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, consistió en la identificación y análisis de instrumentos sobre el desarrollo del niño, validados y usados en Colombia y en la región, y en la identificación de indicadores.

Luego se procedió a organizar el Comité Técnico Nacional, coordinado por

Planeación Nacional y conformado por representantes de los Ministerios de Educación y Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Nacional de Estadística, la UNICEF, la OPS y el CINDE, cuya función principal fue la revisión de instrumentos y criterios existentes a nivel nacional e internacional sobre el perfil del niño, análisis de indicadores, de posible metodologías y estrategias de administración y realización del proyecto y de elaboración del plan de acción para la ejecución del mismo a nivel nacional. A partir de ese análisis, CINDE diseñó un procedimiento de prueba y validación y, con los indicadores seleccionados, se elaboraron dos conjuntos de instrumentos, los cuales fueron sometidos a prueba en varias comunidades del Chocó, Bogotá y Medellín.

Se inició el proceso con la aplicación de instrumentos en

Instrumentos

Para determinar los perfiles de desarrollo del niño, de su ambiente escolar y de su ambiente familiar y comunitario, se elaboró un conjunto de pruebas y entrevistas que recogen información sobre el niño, la madre y el ambiente familiar, el ambiente comunitario, el maestro y el ambiente escolar.

febrero y marzo de 1995, y la realización de entrevistas, que incluían diferentes aspectos del perfil, a grupos pequeños de niños, padres y maestros. Después de analizar los resultados de esta muestra y revisar los instrumentos, se realizó una segunda aplicación de los mismos en febrero de 1996.

Concluido este proceso, se harán los reajustes y la transición a la siguiente etapa, con una reunión ampliada del Comité Técnico Nacional en la cual se presentarán y discutirán los resultados obtenidos del estudio piloto y se expondrá la propuesta para la realización del estudio nacional con miras al levantamiento de los perfiles regionales y el perfil nacional, que servirá de línea de base para las comparaciones que se espera realizar de ese momento en adelante.

Perfil de desarrollo del niño y la niña (PND)

El perfil del desarrollo del niño busca describir las características del niño entre las edades de cinco a siete años, cuando éstos están a punto de moverse del ambiente familiar al escolar y a

tener mayor participación en la vida comunitaria.

Como paso preliminar para el diseño de los instrumentos base, se inició la construcción de un primer ejemplo de Perfil de Desarrollo del Niño, a partir de los datos de la investigación de Hogares Comunitarios de Bienestar, en la cual se aplicó la Escala Abreviada de Desarrollo del Niño, elaborada bajo los auspicios del Ministerio de Salud, UNICEF y la OPS (1992), la de la modalidad de dos a siete años, realizadas por UNICEF e ICBF y la del análisis de otras escalas de desarrollo utilizadas internacionalmente y en el país.

La estructura de los instrumentos incluye una escala abreviada que refleja de una manera integral y equilibrada el desarrollo del niño, incluyendo indicadores sobre puntos críticos en lo físico, social, emocional, cognitivo y del lenguaje, que permite identificar posibles avances, retrasos o trastornos severos de ese desarrollo, así como un índice global a partir de los resultados de cada una de las distintas áreas o esferas. Puede responder a las diferentes características culturales de los ambientes donde se aplique; es sencillo y de fácil aplicación.

Los instrumentos incluyen indicadores de salud o desarrollo físico, aprestamiento para la escuela, habilidad intelectual basada en el pensa-

miento lógico, desarrollo psico-social, desarrollo de lenguaje, desarrollo motriz fino y autoconcepto.

El perfil del Ambiente Escolar

El instrumento de entrevistas al maestro, director y supervisor escolar y de observación del aula y de la escuela para obtener el perfil del ambiente escolar, presenta indicadores ya incluidos en el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación y que han mostrado ser los factores asociados con más alta correlación al logro, en ciertas áreas de la educación básica primaria.

Incluye información sobre las características y actitudes del maestro, tales como nivel de formación, sexo, edad, tipo de vinculación laboral, entre otras; autoconcepto: auto-imagen frente a la relación con sus alumnos, con la comunidad y con los padres de familia; nivel de expectativas frente al trabajo, a su profesión y a los logros; responsabilidad frente a las condiciones en que llegan los alumnos; percepción de la propuesta pedagógica. Incluye, además, características del aula y la escuela; sobre infraestructura básica, mobiliario apropiado, duración del día escolar, existencia de biblioteca,

servicios ofrecidos por el plantel, etc..

Perfil de los Ambientes Familiar y Comunitario

Para la selección de las variables a incluir en los respectivos instrumentos del perfil de los ambientes de desarrollo de los niños a nivel familiar y comunitario, se partió de la Encuesta Nacional sobre Calidad de Vida y del Sistema Nacional de Recolección de Información Social del DANE, de las que se tomaron indicadores que pueden ser asociados a variables que afectan diversas dimensiones del ambiente del niño, tales como nivel de violencia a nivel familiar y comunitario, uso de espacios públicos, estímulos educativos comunitarios. Se incorporaron otros indicadores relacionados con dimensiones tan significativas en el desarrollo del niño, como son su ambiente socio-afectivo, la calidad de las interacciones en su ambiente familiar y comunitario, el auto-concepto o nivel de aspiraciones de la madre. Los instrumentos recogen, además, información sobre la educación de la madre, el ingreso familiar y las condiciones de la vivienda.

Muestra

Para la prueba y validación de los indicadores seleccionados

para establecer los perfiles del niño y de los ambientes de desarrollo, se trabajó en 1995 y 1996 en cuatro municipios del Chocó, sobre dos muestras estratificadas por género (Masculino-Femenino), la Procedencia (Rural-Urbana Urbana Marginada), la etnia (Blanca, Negra e Indígena), y el estrato socio-económico para zonas urbanas (Alto, Bajo y Medio), de 439 y 506 niños entre 5 y 7 años que estaban iniciando primer grado escolar y sus correspondientes padres y maestros. También se trabajó en Bogotá y Medellín en 1996.

Estas regiones se definieron por las facilidades de acceso y logística que ofrecían al CINDE para una recolección de información expedita y confiable.

Logros

Las dos pruebas de validación en el Chocó, se realizaron unidas a un proyecto que CINDE está orientando sobre Escuela Nueva, lo que de hecho provee una valiosa herramienta de línea de base como apoyo para la evaluación de ese proyecto.

El interés es desarrollar un perfil nacional para los niños de las escuelas públicas que apoye todo el sistema de evaluación educativo. Sin embargo, ha habido proble-

mas de financiación. De las comunidades evaluadas en 1996, es claro que el perfil de los niños de Bogotá es un poco más alto que el de Medellín y bastante más alto que el de las comunidades del Chocó.

Es importante resaltar que esta fase piloto ha implicado un proceso continuado de elaboración y revisión para el desarrollo de pruebas y entrevistas y, a pesar de ello, subsisten aún algunos aspectos débiles e importantes sobre los que no se tienen respuestas; uno de ellos es cómo simplificar el sistema para que sea factible su costo y administración a nivel nacional.

Los logros más importantes han sido el desarrollo y revisión de los instrumentos, el ensayo de la metodología de administración de las pruebas y la capacitación del personal.

Conclusiones

Aunque la idea inicial del desarrollo del perfil fue sólo la de desarrollar instrumentos y mecanismos para hacer el monitoreo de la calidad e impacto de los programas de atención a la niñez de 0 a 6 años, la experiencia nos ha demostrado que éste es un mecanismo válido para hacer el seguimiento de diferente tipo de programas. Por ejemplo, en el Chocó, la información obtenida está sirviendo para evaluar

la calidad de los programas de atención a la niñez y como línea de base para el programa de fortalecimiento de Escuela Nueva, que las comunidades han denominado La Nueva Escuela Nueva.

Recomendaciones

Aunque éste es sólo un informe preliminar de algunos aspectos destacados surgidos de los primeros análisis, se desprenden del mismo algunas recomendaciones:

- Que en ésta etapa inicial del desarrollo de la metodología e instrumentos para los perfiles, las instituciones que financian proyectos nacionales de atención a la niñez, apoyen el desarrollo de todas las fases del proyecto para tener instrumentos y mecanismos que sirvan de base para los desarrollos de otros países.
- Ampliar a todos los países de la región la realización del perfil del niño y de sus ambientes de desarrollo, como base para hacer el monitoreo y evaluación de los programas de niñez que se están implementando y, también, hacer estudios comparativos.
- Promover actividades de capacitación sobre el desa-

rrollo y administración del perfil al personal encargado de los estudios en los diferentes países.

CINDE, como institución, estaría dispuesta a compartir sus experiencias y a trabajar mancomunadamente con otras instituciones que tengan experiencia en

estas áreas para refinamiento de los instrumentos. Pero este esfuerzo requiere una clara conciencia de la trascendencia del proyecto y una disposición de apoyo que se traduzca en la correspondiente asignación de fondos, que ha sido el gran cuello de botella que hemos encontrado en Colombia.

Bibliografía

ARANGO M. y otros. *Hacia un Concepto Renovado de Educación Básica para Todos: Alternativas y Acciones Complementarias*. Caracas/Bogotá, 1991. CINDE, Serie Documentos Ocasionales # 9.

ATKIN, R y otros. *Paso a Paso: Cómo Evaluar el Crecimiento y Desarrollo de los Niños*, México: Pax, 1987.

ATKIN, L. A. *Análisis de los Instrumentos Utilizados en América Latina para la Evaluación del Desarrollo Psicosocial de los Niños Menores de Seis Años*. México. Instituto Nacional de Perinatología.

CINDE. *Propuesta para el Desarrollo del Perfil del Niño en Colombia: Borrador Preliminar para la Discusión del Equipo Técnico*. 1994.

CINDE. *Memorias de las Reuniones sobre el Perfil del Niño Colombiano (1993-1994-1995)*

CINDE. *Evaluación del Proyecto de Educación Básica PRODEBAS*. Convenio Ministerio de Educación-Organización de Estados Americanos, OEA. Sabaneta. 1994-1995-1996.

DANE. *Las Estadísticas Sociales en Colombia*. Departamento Nacional de Estadística, DANE. Santafé de Bogotá. 1993.

ICBF. *Evolución Conceptual del Proyecto de Atención Integral al Menor de Siete Años*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. En: Revista "Los Niños", #16, 1988, PP. 4-12

LANDERS, C. and KAGITCIBANI, C. *Measuring The Psychosocial Development of Young Children*. UNICEF/International Child Development Centre. Florence, Italy. 1990.

MYERS, R. *Profiles of The Status of Children and of their Learning Environment and Action Research Framework*. Document prepared for UNESCO, The Young Child and the Family Project, The High/Scope Educational Research Foundation and The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, May 1994.

NIMNICHT, G y otros. *Conjunto de Pruebas para la Evaluación del Programa Juega y Aprende a Pensar: Lenguaje, Matemáticas y Solución de problemas*. Sabaneta, Colombia, 1993.

NIMNICHT, G y otros. *Conjunto de Pruebas para la Evaluación del*

Programa Escuela Nueva: Prueba Piloto, Desarrollo Social e Intelectual del Niño, Entrevista para el Niño, Entrevista para Padres o Acudientes, Prueba para definir el Perfil de los Maestros. Sabaneta, Colombia, 1993.

NIMNICHT, G y otros. *El Perfil de los Niños del Chocó.* Quibdó CINDE/PLAN. 1995.

NIMNICHT, G y otros. *Evaluación del Programa Escuela Nueva.* CINDE/PLAN. Sabaneta, Colombia, 1995.

NIMNICHT, G y otros. *Pruebas y Entrevistas de CINDE para la Evaluación de Programas de CINDE/PLAN.* Sabaneta, Colombia, 1995.

NUNES, T. *El Ambiente del Niño.* Occasional Paper N° 6. La Haya, 1994.

SEGUEL, X. y otros. *Variables de Interacción Versus Variables Familiares como Predictores del Crecimiento y Desarrollo del Preescolar Pobre.* Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, CEDEP. Santiago, 1989.

The High Scope/ Educational Research Foundation and The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. *Perfiles del Nivel de Desarrollo de los Niños antes de la Escolarización y el Ambiente de Aprendizaje en las Escuelas. Una Propuesta de Investigación-Acción.* Traducción del CINDE. Febrero de 1992.

UNESCO. *Monitoring Evaluation for All Goals. Focusing on Learning Achievement. Progress Report (September 1992-March 1994).* Division of Basic Education. Paris. March, 1994.

Evaluación Sistémica: Una Propuesta para Evaluar Innovaciones Educativas en Educación Inicial

Por Norma Reátegui (*)

A partir del objetivo central, focalizado en la atención integral a menores de 5 años, se desarrolla en este trabajo un modelo de evaluación sistémico y participativo, el cual permite a los distintos integrantes de la comunidad educativa y responsables del modelo tener nuevas responsabilidades y desarrollar nuevas capacidades para que todos puedan conocerlo y manejarlo. En este sentido, el proceso evaluativo se inicia con el proyecto de atención integral y le sigue en su desarrollo, de modo tal que los actores den y reciban información sobre él, puedan tomar decisiones y conocer, así, el proceso para, finalmente, "llegar al ideal de la evaluación: la autoconciencia".

Introducción

El **Modelo Sistémico de Evaluación** del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas no Formales, nace de su complejidad y de la necesidad de evaluar sus efectos al interior de lo que se denomina **Programa de Atención Integral a menores de 5 años**.

Desde esta óptica, la atención integral compromete acciones pedagógicas de estimulación, atención en salud y alimentación; éstas dos últimas como producto de la coordinación con los sectores respectivos.

El Proyecto busca movilizar socialmente a las comunidades donde se aplica a través de acciones de promoción comunal y de difusión. Este compromiso lo desplaza de la esfera de la educa-

(*) Psicóloga Educacional; Profesora Principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ción formal y lo convierte en un proyecto de innovaciones pedagógicas no formales que requiere ser evaluado.

La generación de un modelo de evaluación para un proyecto de esta naturaleza, plantea, como condición previa, recoger algunas evidencias teóricas empíricas y previas a la elaboración del modelo. En este caso, contamos con la experiencia de evaluación de uno de sus programas, el de 0 a 3 años, donde se han puesto a prueba algunos instrumentos y generado positivos resultados de evaluación. El proyecto cuenta también, en cuanto a instrumentos, con la experiencia evaluativa sobre niños de 3 a 5 años.

La envergadura y la complejidad del **Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales** nos obliga a revisarlo en sus componentes estructurales e identificar su naturaleza sistémica, lo que determina que la evaluación se ubique dentro de estas características. Asimismo, la intencionalidad participativa del proyecto exige y determina que la evaluación deba ser también **participativa**.

Toda evaluación moderna y que busque innovaciones en este campo, debe ser participativa. Como proceso convencional, la evaluación siempre se ha considerado como un sistema de arriba a abajo, unidireccional y autoritario. Los actores del proceso son meros informantes, a quienes sólo se les utiliza para ello, desconociendo la utilidad de la información que ellos proporcionaron. Finalmente, la evaluación queda como un dato estadístico sin llegar a cumplir una de sus funciones más importantes: **la toma de decisiones**.

Una evaluación participativa, por el contrario, exige y demanda que los actores intervengan en todo el proceso evaluativo, que los datos que ellos dan y recogen simultáneamente les permita ir tomando decisiones e ir conociendo el proceso. Pero además, deben ir reforzando sus actuaciones, retroinformando a los responsables, para finalmente llegar a un ideal de la evaluación moderna: **la autoconciencia**.

La autoconciencia es el percatamiento del proceso evaluativo, de sus componentes, su función y su utilidad. Esto permite que deje de ser un juicio de valor dado por expertos y se convierta en un instrumento de transformación social. Esto es lo que la hace participativa.

La generación de un modelo, por definición, sólo nos da la estructura esquematizada, ya que trata de cubrir todos los ele-

mentos; por su amplitud y función no desarrolla detalles ni llega a niveles de operación específicos. En el caso del Proyecto es necesaria la operacionalización del modelo; para ello se ha considerado generar una capacitación de carácter autoinstructivo para cumplir con la dimensión de participación propuesta en el Proyecto.

La participación de los actores, llámense docentes coordinadores, animadores, responsables del Proyecto o padres de familia, requiere de la capacitación, no en unas nuevas formas de evaluación, sino en responsabilidades y competencias específicas. La generación de módulos autoinstructivos deberá permitir la interacción y comunicación participativa de los diferentes actores en los componentes del modelo. Todos los actores deberán conocer y manejar la evaluación de cada componente o elemento del sistema que figura en el modelo.

El que presentamos, es un instrumento que permite definir y ordenar los módulos. Así, en función de él, existe un módulo para evaluar el entorno, otro para evaluar a las educadoras, al niño, los materiales y el currículum. Finalmente, uno que sólo corresponde a los máximos responsables del Proyecto pero que es compartido por todos los actores, y es el módulo de seguimiento o monitoreo. Se inicia la secuencia con un módulo que presenta el modelo a través del concepto nuclear de evaluación.

En este documento sólo desarrollamos el modelo, pues los módulos son subproductos independientes, aunque sistemáticamente relacionados con él. Los módulos son la concreción del modelo, que es el referente último, abstracto y general. Este es sólo para uso de los responsables del Proyecto, ya que utilizarlo de otra manera puede llevarnos a generar una asimetría innecesaria. Este debe ser asumido por quienes definen las metas y los fundamentos del programa y deben ser ellos quienes vayan ajustando el modelo en función de los cambios que se generen al interior del Proyecto.

Aproximación Conceptual a la Evaluación

El concepto de evaluación es ciertamente muy amplio, razón por la cual ha provocado el desarrollo de varios enfoques teóricos y metodológicos. No obstante, es posible aproximarnos a un concepto de evaluación que recoja los puntos principales de consenso. En este sentido, la evaluación puede ser definida como un proceso donde se delinea, obtiene, procesa y difunde información útil para establecer un juicio de valor en torno a alternativas

de decisión.

Desde este punto de vista, la evaluación es un proceso en la medida que es una actividad continua que pasa por etapas estratégicamente determinadas, donde se identifica información relevante y necesaria, se recogen y organizan los datos, se los analizan y sistematizan en función de los objetivos y fines previamente especificados y se transmiten los hallazgos como elementos de juicio para la toma de decisiones.

La evaluación, vista desde sus diversos enfoques, hace posible que uno juzgue valorativamente la estructura y/o el funcionamiento de acciones y propuestas, a fin de determinar oportunamente la pertinencia y efectividad de las mismas y, entonces, mejorarlas. Desde los intereses educativos, sean éstos formales y no formales, podemos constatar cómo se dan estos hechos. Sin embargo el énfasis en la mejora del proceso es lo que debe privilegiarse desde este interés.

Esta aproximación conceptual a la evaluación, nos permite definir la naturaleza del modelo generado para la evaluación del Proyecto de Experiencias Innovadoras en Educación No Formal. Así, podemos decir que la evaluación propuesta tiene un **carácter constructivista**, dado que implica la interacción dinámica de sus componentes cualitativos y cuantitativos en dirección hacia la generación de estructuras de conocimiento y pautas de funcionamiento que hagan posible una continua transferencia productiva a los espacios de realidad. Este proceso estaría igualmente aludiendo a su **carácter holístico**.

Desde este punto de vista, es un modelo de evaluación interpretativo, en la medida que hace uso de lo cualitativo para la descripción de los hechos observados, así como de los cuantitativo para la toma de decisiones.

A nivel cualitativo, y centrado en el entorno, el modelo es **hermenéutico** al hacer uso del análisis del lenguaje expresado por los actores como por las fuentes documentales generadas, las cuales son determinantes para juzgar los alcances y las limitaciones del programa.

A nivel cuantitativo-cualitativo y centrado en los logros, el modelo de evaluación que se proponen es **sistémico**, vale decir

compuesto por un conjunto de elementos independientes que interactúan funcionalmente entre sí.

Ciertamente, una evaluación entendida desde esta concepción integradora, es fundamental en la ejecución, mejora y continua renovación del Proyecto de Atención Integral. Así, la evaluación es un proceso comprometido con el cambio. En este compromiso, el proceso de evaluación nos conduce a la reflexión permanente sobre los supuestos, implicancias y consecuencias de las actividades de atención integral con las animadoras, las docentes coordinadoras, los padres de familia y la comunidad; una reflexión orientada a elevar los niveles de calidad e intercambio en las diferentes esferas de la acción educativa.

Finalmente, es importante resaltar que un modelo de evaluación como el propuesto, supone asumir el sistema y proceso educativo como un todo con capacidad de autorregulación, un conjunto global activo de espacios, actores y acciones orientadas hacia el logro de metas claramente definidas.

Funciones de la Evaluación

La delimitación conceptual de evaluación y del modelo propuesto, nos lleva a desarrollar el espacio de las funciones de un modo igualmente integrador, focalizando los aspectos esenciales alrededor de los cuales se organiza y ejecuta esta importante actividad educativa.

El énfasis estará, entonces, en el planteamiento de las funciones de una evaluación optimizadora de la acción educativa y del carácter autoregulador del sistema.

En este sentido, las funciones de la evaluación son: de retroinformación, de reforzamiento, de decisiones y de autoconciencia.

• De Retroinformación

Es el aspecto cognitivo de la evaluación; genera una representación o conocimiento válido de los procesos, objetos y/o fenómenos evaluados en la medida que la evaluación sea técnicamente elaborada. La retroalimentación es una función

requerida en el decurso del programa con la finalidad de saber qué está sucediendo en cada momento de la ejecución del programa.

- **De Decisiones**

La toma de decisiones racional implica identificar áreas críticas y diseñar intervenciones para actuar correctivamente en ellas. Se supone que un área crítica hace vacilar las metas funcionales del sistema y lo desequilibra. Las decisiones tiene una finalidad equilibradora, es decir permitir que el sistema recupere la dirección que tiene como meta a impulsar. Las decisiones son retroactivas para el programa.

- **De Reforzamiento**

Es el aspecto afectivo-motivacional de la evaluación. Toda acción evaluativa debe ser pensada y aplicada teniendo en mente que el objeto de evaluación son siempre personas, llámense diseñadores, evaluadores, etc.. En este caso, serán responsables, especialistas, docentes, animadoras, miembros de la comunidad y niños.

La evaluación debe cumplir un papel motivacional. No se trata de frustrar a los participantes en cualquiera de los niveles de acción, sino de motivar su participación, la corrección de sus errores o el señalamiento de sus aciertos en un ambiente de tolerancia y "puestos los ojos" en las tareas y las responsabilidades compartidas.

Asociados y coordinados, los aspectos cognitivos, la retroinformación y los afectivo-motivacionales, ponen en mejor situación a los participantes para la toma de decisiones.

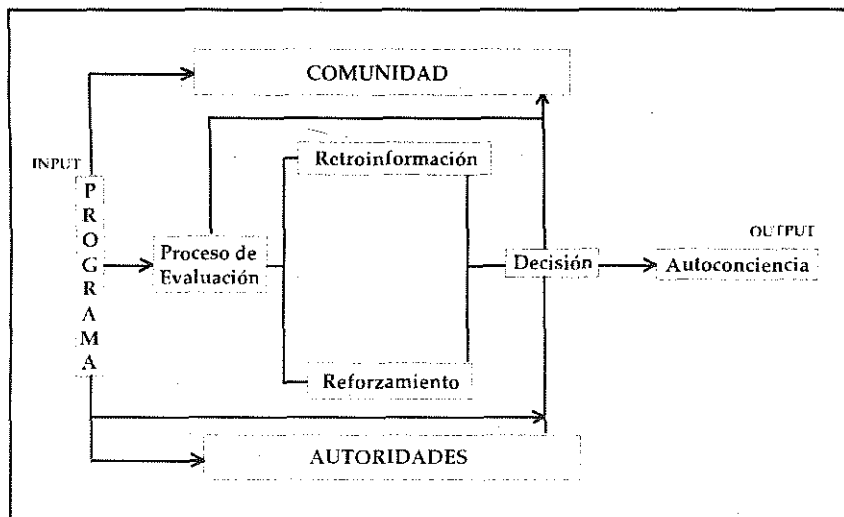
- **De Autoconciencia**

El output o salida del sistema tiene como resultante la autoconciencia del proceso de participación en la evaluación, retroinformación, reforzamiento y toma de decisiones. Cuando un sistema adquiere autoconciencia, ésta es producto de su programa de evaluación y es la garantía de un funcionamiento autorregulado. Alcanzar un comportamiento autorregulado, racional y afectivamente maduro, es cumplir un fin permanente de toda acción educativa, y en el caso del Proyecto de

Innovaciones Educativas no Formales es un fin primordial.

El siguiente modelo gráfico ilustra las interacciones entre cada una de las funciones:

Gráfico N° 1



Tipos de Evaluación

Los tipos de evaluación educativa pueden ser clasificados, siguiendo a Froemel, bajo tres modalidades fundamentales: la pseudoevaluación, la cuasi-evaluación y la evaluación propiamente dicha. Si bien es necesaria para reconocer a qué otras cosas estamos denominando evaluación sin serlo.

Se considera pseudoevaluación cuando existe una orientación de los estudios hacia una visión positiva o negativa de algún objeto con independencia de su valor. Por otro lado, la cuasi-evaluación se orienta más bien a partir de preguntas específicas, cuyas respuestas pueden o no calificar el valor de algún objeto. Finalmente, la evaluación propiamente dicha, es la que se orienta hacia estudios que buscan calificar el valor de algún objeto.

propone como una de sus estrategias, la construcción de una tecnología educativa. Al ubicarse en esta postura, la propuesta organiza y define la evaluación propiamente dicha dentro de un sistema abierto y producto de la participación; consideramos importante respetar los tipos clásicos de evaluación a fin de facilitar la comunicación. Estos serán ampliados con el objetivo de incluir aquellos elementos recientemente incorporados.

La concepción sistémica de tecnología educativa, ha propuesto tipos de evaluación en función de los niveles de los propósitos evaluativos. Considera tres modalidades básicas: la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

La evaluación diagnóstica es aquella que evalúa algo que ya existe y donde se considera necesario identificar la presencia de algún problema, su naturaleza y dimensión. Se la conoce también con el nombre de identificación de necesidades, análisis de necesidades, análisis de contextos, entre otros.

La evaluación formativa se desarrolla a partir de la necesidad de información que genera la puesta en marcha de un sistema y la orientación de mantenerlo eficientemente. Se conoce también con el nombre de evaluación del proceso, evaluación de la implementación, evaluación del progreso o evaluación continua, entre otros.

Esta modalidad se comporta de dos maneras: formal e informal. La formativa-formal, puede ser de entrada y de salida, midiendo, así, la eficacia del sistema al hacer corresponder la meta con los logros terminales. Es de proceso o por objetivos, cuando informa sobre cada uno de los componentes del sistema para su organización. Un modo importante y cada vez más requerido en esta modalidad, es la evaluación de seguimiento o monitoreo, cuya función principal es retroinformación permanente. Es la instancia a través de la cual se toma la decisión final respecto a la marcha del Programa.

La evaluación formativa-informal es pocas veces utilizada por el sistema educativo. Sin embargo, recoge información no prevista al poner en marcha el sistema, controlando los efectos accidentales que puedan afectar la eficiencia del mismo. Es el espacio donde nuestra intuición y nuestra preocupación encuentran su cualificación y, por lo tanto, su posibilidad de comunicar.

La evaluación sumativa, se orienta hacia el juicio de valor

acerca del funcionamiento del sistema a fin de tomar decisiones de tipo positivo o negativo. Se conoce también con el nombre de evaluación terminal, evaluación de resultados o evaluación del impacto, entre otros.

Estas tres modalidades de evaluación actúan en diversos niveles y pueden comprender al sistema, a los componentes, a la estructura o al entorno, de acuerdo a dónde nos ubicamos. Lo ético en evaluación es expresar objetivamente en qué nivel estamos.

El Proyecto de Innovaciones Educativas no Formales exige, por su estado actual, que el desarrollo e implementación de la evaluación se centre en la evaluación formativa. Esta es necesaria y se requiere para determinar la generalización de sus efectos, así como los reajustes y modificaciones que este tipo de evaluación procura.

Tipos de Instrumentos de Evaluación

Los tipos de evaluación propuestos, al ubicarse en un sistema abierto, generan un universo de posibilidades e instrumentos evaluativos. Estos pueden ser cualitativo y/o cuantitativos; ambos pueden interactuar para obtener información más completa y pertinente cuando se trata de sistemas educativos.

Los instrumentos cualitativos susceptibles de ser utilizados, sobretodo en la evaluación diagnóstica, son: el análisis de contenido, las etnografías, las entrevistas y las observaciones. Cada una de ellas, a su vez, presentan diversas posibilidades de combinación (ver cuadro N°1 en la siguiente página).

Los instrumentos cuantitativos se usan, tanto en la evaluación formativa o de proceso, como en la sumativa o terminal. Debemos señalar que esta clasificación resulta un tanto forzada, sobretodo cuando se actúa en una realidad específica como es el caso de lo educativo, donde los niveles nos llevan a optar por ambos procedimientos.

A continuación presentamos un cuadro que sintetiza los tipos de instrumentos según la modalidad de evaluación. Estos se presentan en algunos casos como realidad, en los módulos, y en otros como posibilidad, en la medida que las exigencias del proyecto lo vayan requiriendo.

Instrumentos cualitativos y cuantitativos

Cuadro N° 1

Modalidad cualitativa	Tipo de Instrumento
Entrevista	<ul style="list-style-type: none">. Estructuradas. Semi-estructuradas. En profundidad
Observación	<ul style="list-style-type: none">. Naturalista. Participante. Interactiva. Etnografías. Registros de tiempo y de conducta
Análisis de Contenido	<ul style="list-style-type: none">. Análisis de pertinencia. Análisis de calidad. Análisis de uso. Análisis técnico

Modalidad cuantitativa	Tipo de Instrumento
Logros	<ul style="list-style-type: none">. Logros académicos. Listas de cotejo. Encuestas
Psicométricas	<ul style="list-style-type: none">. Escalas. Inventarios
Económico	<ul style="list-style-type: none">. Análisis de costo/beneficio

Modelo de Evaluación del Programa

Concepto de Modelo

Se consideran a los modelos como una esquematización que, al reducir la complejidad de una realidad, un fenómeno o un proceso a un conjunto relativamente pequeño de dimensiones, los hace más comprensibles y manejables. Si no hay un modelo que esquematiza la complejidad del fenómeno, la evaluación resulta

imposible. Es el que pone los límites y define el territorio de la evaluación, así como explicita sus reglas de juego.

Por lo tanto, todo modelo es relativo al momento en que se genera y a los elementos que identifica. Es una estructura abierta al cambio de metas, de entorno y es por eso que cuando se habla de modelo se reconoce como tal con las restricciones y limitaciones propias de la esquematización y se le juzga por lo que propone, no por lo que no hace.

Un modelo, en nuestro caso, será un orientador de la práctica evaluativa respecto al Proyecto, que supone programas que se proponen actuar integralmente sobre una población de niños en extrema pobreza de zonas urbano-marginales y rurales. Su propósito es alcanzar objetivos, metas y fines especificados, en un lapso precisado, movilizandolos todos los recursos posibles para revertir tal situación.

En el caso que nos ocupa, el modelo evaluativo busca, por la naturaleza del Proyecto, ser sistémico, interactivo y autorregulado. Definiremos cada uno de estos conceptos:

Un sistema es una realidad dotada de componentes, estructura y entorno. Pretender hacer una evaluación **sistémica** del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales significa, principalmente, dos cosas: la primera es hacer un análisis sistémico de los componentes del proyecto que pretende evaluarse y la segunda es tratar de que la evaluación refleje este carácter sistémico y participativo de la realidad evaluada.

Por **interactivo** entendemos un modelo cuyos componentes no sólo actúen con carácter unidireccional, como, por ejemplo, profesores sobre alumnos, sino que deben abrirse a relaciones multidireccionales tales, que hagan posible que cada elemento pueda ser influido y a su vez influir en los demás.

El carácter de **autoregulado** será adquirido en la medida que el sistema sea capaz de orientarse a sí mismo. Esto exige elevar los niveles de participación en un doble sentido: en un sentido extensional, haciendo partícipes de información y decisiones a cada vez mayor número de componentes y, también, en sentido intencional, por la toma de conciencia de las responsabilidades compartidas que en el desarrollo del proyecto tienen todos sus elementos. Esta toma de conciencia posibilita que la base social vaya tomando en sus manos la dirección y ejecución de las actividades que afectan su vida.

Componentes del Modelo Sistémico

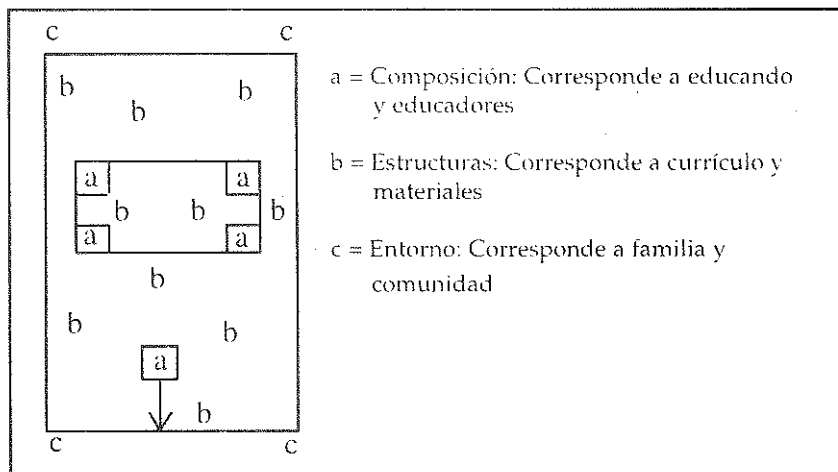
Un sistema es tal en la medida que tenga una composición, estructuras y un entorno. En la Figura N° 1 hacemos una presentación gráfica de lo que es un sistema y en el Cuadro N° 2 presentamos un análisis sistémico del programa.

La **composición** fundamental del sistema la constituyen los educadores y los niños. No debe olvidarse que un hecho social, y todo hecho educativo es un hecho social, tiene como componentes fundamentales a personas, en este caso los que cumplen los roles pedagógicos de animadores.

Las dimensiones relevantes a los sub-roles de los educadores para el caso del Proyecto, son los docentes coordinadores y animadoras. Son, pues, éstos los objetos de evaluación en este primer componente.

El segundo componente es el niño, entendiendo a los niños como los receptores de las acciones pedagógicas de los programas. En este componente se pueden distinguir tres aspectos fundamentales en el Proyecto: los aspectos educativos, nutricionales y de salud, que corresponden a las condiciones que, respecto a estos aspectos, tienen los niños al inicio, en el decurso y al final de cada uno de los Programas.

Figura N° 1 Elementos de un Sistema



Por otro lado, las estructuras de un sistema están definidas por las interacciones estables entre los elementos. Podemos identificar en el Proyecto dos estructuras muy importantes: el currículo y los materiales (ver cuadro N° 2 en la siguiente página). El primero define la interacción educativa profesor-alumno, programada con fines y objetivos pedagógicos. Los materiales son "objetos" de interacción confeccionados y propuestos para ser un elemento de encuentro interactivo óptimo en el desarrollo del currículo. Por su importancia, actualmente se busca separarlos y evaluarlos independientemente.

Del **currículo** deben evaluarse los objetivos, los contenidos, las actividades y el proceso e instrumentos de evaluación, que son las cuatro dimensiones curriculares básicas.

Por otra parte hay tres tipos de **materiales** principales: los materiales lúdicos dirigidos al niño, los materiales textuales dirigidos a los coordinadores y animadores y, eventualmente, a los padres de familia y, finalmente, el material generado para la difusión.

Por último, el **entorno** de un sistema lo constituyen los elementos externos al sistema, en este caso los que están fuera de las interacciones pedagógicas pero que afectan a éstas y a los componentes del sistema.

Debemos considerar a los dos elementos del entorno: los responsables del proyecto y los grupos de usuarios, estos últimos diferenciados en familia y comunidad.

Consideramos a los responsables del proyecto como una dimensión que se expresa a través de los fundamentos que ellos proponen al Proyecto, incluyendo los fines y principios y teorías que presuponen estos fines. En este caso, se ubican en el Ministerio de Educación.

Otra dimensión de este componente son los recursos humanos, económicos y materiales que se movilizan para efectivizar el Proyecto.

Finalmente, otro componente se refiere a las metas, es decir los planes y etapas y la administración y control de los mismos, realizado por las responsables. Este componente se convierte en la evaluación en lo que se denomina Seguimiento o Monitoreo.

En el cuadro N° 2 hacemos un resumen de los elementos sistémicos; las dos primeras columnas signadas como generales y

específicos y las dimensiones evaluables de estos elementos en la tercera columna.

Elementos Generales y Específicos y Dimensiones Sistémicas del Programa de Evaluación

Cuadro N° 2

Elementos Generales	Elementos Específicos	Dimensiones
Composición	Educadores	Capacitación Coordinación Animación
	Educandos	Nivel Educativo Nivel Nutricional Nivel de Salud
Estructura	Currículo	Objetivos Actividades Evaluación
	Materiales	Lúdicos Textuales Difusión
Entorno	Autoridades	Fines Recursos Metas
	Familia	Motivación Participación Impacto
	Comunidad	Motivación Participación Impacto

La siguiente acción de la evaluación sistémica debe concebir ordenadamente la actividad evaluativa sobre los elementos sistémicos del fenómeno real ya identificados. Trataremos este tema en las siguientes líneas bajo el concepto de aspectos ordenadores de la evaluación.

Aspectos Ordenadores de la Evaluación

Definimos como aspectos ordenadores de la evaluación al conjunto de elementos identificados como: Educadores y Niños

(composición); Currículum y Materiales (estructura); Autoridades, Familia y Comunidad (entorno), a los que se les adiciona los interrogantes evaluativos de: el qué, el cómo, el cuándo y el quién de la evaluación correspondiente. Esto se constituye en un segundo nivel de operacionalización, de donde emergen variables, procedimientos y cronogramas (ver cuadro N° 3).

A la primera pregunta sobre **el qué** de la evaluación, se la denominará proceso. Su conjunto constituye los procesos efectivos a evaluar.

La segunda pregunta, saber **el cómo** de la evaluación, explícita el procedimiento que deberá utilizarse para evaluar el proceso identificado.

La tercera pregunta: **el cuándo**, establece la secuencia respecto al desarrollo del programa en que se aplicará los procedimientos evaluativos.

La cuarta y última pregunta: **el quién**, informa sobre los participantes en el proceso de evaluación en relación a las dimensiones de composición: educadores y educandos y de su entorno: autoridades, familia o comunidad. Los denominamos ordenadores de la evaluación aplicados a los elementos generales y específicos del sistema y a sus dimensiones. Es importante señalar que los participantes son sujetos y objetos simultáneos de la evaluación. Responde, por lo tanto, a quiénes evaluarán.

Para poder interpretar adecuadamente este cuadro, deberá considerarse siempre que la primera columna, **Elementos**, está referida al Cuadro N° 2 en la que los mismos se despliegan en generales y específicos.

De hecho, lo que se evalúa son las dimensiones, pero no las hemos considerado en el Cuadro N° 3 por razones de extensión.

Resumen de los Aspectos Ordenadores de la Evaluación

Cuadro N°3

Elementos	Qué: procesamiento	Cómo: procedimiento	Cuándo: secuencia	Quién: particip.
Educadores Coordinadores Animadora	Formación Desempeño Capacitación	Exámen de selección Seguimiento de tareas Logros de capacitación	Inicio Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos

Elementos	Qué: procesamiento	Cómo: procedimiento	Cuándo: secuencia	Quién: particip.
Niños	Cond. Nutricional Cond. Salud	Eval. Formativa Eval. Sumativa	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
Currículo	Diseño Planificación Aplicación	Cond. Inicial Eval. avances Cond. Terminal	Inicio de programa Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
Materiales	Lúdicos Textuales	Ev. de Calidad Ev. de Pertinencia Ev. de Uso Ev. de Cobertura	Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
Responsables	Fundamentos	Ev. de Calidad Ev. de Coherencia Ev. de Pertinencia Ev. de la Investigación	Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
	Recursos	Ev. Rec. Humanos Ev. Rec. Materiales Ev. Rec. Económicos	Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
	Planes	Ev. de Etapas Ev. de Metas	Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
Familia	Motivación Participación Impacto	Ev. niño/familia Ev. actit./percepción Ev. camb./actitud	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsables Grupos
Comunidad	Motivación Participación Impacto	Diag. Situacional Funcio. grupos Ev. cambio actitud	Inicio programa Concurrente Final	Educadores Responsables

La Evaluación de los Elementos del Sistema

Basándonos en el Cuadro N° 3, ahora se describirán las características que se proponen en los aspectos de procesos, procedimientos, secuencias y participantes para la evaluación de cada elemento del sistema. En el plan de evaluación que se desarrolla en las páginas siguientes, se fijan modalidades y medios y se especifica la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los diferentes elementos de evaluación. Para ello, utilizamos los ordenadores a través de las preguntas: qué evaluamos, cómo, cuándo y quién evalúa.

Evaluación de los Educadores

Los roles educacionales en el programa están definidos por los animadores y docentes coordinadores; deberá evaluarse la

formación, el desempeño de las funciones y la capacitación que estos roles exigen en el plano de la acción educativa. Para esta evaluación se deberán utilizar tres procedimientos: un examen de selección al inicio del programa, un seguimiento de tareas y los efectos de la capacitación.

El examen de selección, por su naturaleza, debe ser un proceso relativamente independiente donde se asigne la responsabilidad a las autoridades locales bajo criterios muy generales y flexibles.

El seguimiento de tareas debería ser concurrente a toda la ejecución de las acciones pedagógicas y se derivan de los roles específicos de los animadores y docentes coordinadores. Es importante, en este caso, el funcionamiento jerárquico de los roles, de tal manera que cada actor pueda evaluar y ser evaluado en su nivel correspondiente.

Las actividades de capacitación requieren considerar la evaluación de dos componentes básicos: los cognitivos y los afectivos. En el primer caso, se debe conocer la calidad de los conocimientos obtenidos. En el segundo, es necesario conocer las opiniones y actitudes que este proceso generó. Ambos componentes deben evaluarse antes y después del proceso de capacitación.

Deberán participar en todo el proceso de evaluación de este elemento, tanto las autoridades y los diseñadores y responsables de las evaluaciones, quienes deberán dirigirlo, como los miembros de la comunidad y familias involucradas en el programa. La participación de éstos últimos, si bien complementaria y accidental, debe concebirse como una participación educativa para la comunidad; se trata de un típico caso de evaluación formativa informal.

Los educadores, en la medida que se van incorporando al programa como responsables de diversas acciones, deberán participar en un proceso de evaluación a sí mismo y a sus colegas.

Presentamos a continuación el Plan General de Evaluación para el elemento **educadoras**, como primer componente del sistema de evaluación del Proyecto. Este plan se convierte, a su vez, en un instrumento de evaluación en el módulo denominado **¿Cómo evaluar a las educadoras?**.

Plan de Evaluación: Elementos Educadores

Elemento General	Composición
Elementos Específicos	Docentes coordinadores Animadores
Proceso	Capacitación y Desempeño

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Capacitación Talleres: -Nacionales -Locales	.Precisión y claridad en formulación .Coherencia con las orientaciones del proyecto .Utilidad de los contenidos	.Ev. Formativa Formal (F) Informal (Y)	.Prueba de Entrada y Salida (F) .Encuesta de opiniones (F) Autoevaluación (I)	Durante la capacitación	Responsables del proceso de capacitación
2. Desempeño	.Claridad en el rol	.Seguimiento de roles	.Guía de observación Encuesta	Durante la ejecución del programa	- Equipos locales - Docentes coordinadores

NATURALEZA DE LA EVALUACION:

- 1- Capacitación - Cuantitativo
- 2- Desempeño - Cualitativo

Evaluación de los Educandos

Son tres los procesos que deberán evaluarse respecto a los educandos: su desarrollo educativo, su condición nutricional y su estado de salud (morbilidad).

En lo que se refiere al **desarrollo educativo**, los educandos deberán ser sometidos a pruebas de entrada y salida, elaboradas en consonancia con los objetivos educacionales propuestos para cada aspecto del desarrollo humano. Esto permitirá seguir los avances de cada niño hacia el cumplimiento de dichos objetivos y de inferir la potencia del currículum como instrumento de transformación y desarrollo y optimización del individuo.

El plan que presentamos a continuación considera procedimientos de evaluación sumativa que actúan como cierre de etapas y como condición terminal de los educandos. En este caso, son las pruebas psicopedagógicas de logros las que permitirán el cumplimiento de esta meta.

La secuencia del conjunto de procedimientos pedagógicos que actúan sobre el niño, se mide a través del **Chequeo de Logros Pedagógicos**, que corresponde, en términos generales, al inicio del programa, concurrente con su aplicación y final.

La dirección de la evaluación de los niños, debe corresponder a los educadores; las familias y la comunidad deberán participar complementariamente y los responsables del Proyecto deberán desarrollar evaluaciones de control. Las tres instancias evaluativas deberán intercambiar información y tener en cuenta las decisiones de la evaluación de los otros sectores participantes.

Los otros dos procesos a evaluar relativos al educando, son los de su **condición nutricional** como estado que se relaciona directamente con la condición socioeconómica y que afecta indirectamente el desarrollo educativo y el **estado de salud**. Esta es una condición del organismo, necesaria de mantenerse y controlarse para asegurar y mejorar la calidad de vida y, por lo tanto, mejorar los efectos educacionales. En ambos casos, la evaluación deberá ser dirigida por los docentes coordinadores con las animadoras y las madres de familia. En casos especiales, se deberá coordinar con especialistas de Nutrición y Salud para que participen en la ejecución de exámenes complejos.

La familia y la comunidad deberá participar, también, en esta evaluación, ya que es una experiencia que les servirá de

Plan de Evaluación: Educandos

Elemento General
Elementos Específicos
Proceso

Composición
Niños de 0 - 3 Niños de 3 - 5
- Desarrollo Educativo - Condiciones nutricionales - Estado de Salud

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Desarrollo Educativo, Identidad y Autoestima . Descubrimiento del entorno físico y social . Comunicación Integral y Representación	Niveles de desarrollo del niño: . Afectivo . Cognitivo . Social	. Ev. Formativa	. Lista de Chequeo de Logros Pedagógicos . Guías de Observación . Pruebas de Logros Psicopedagógicos	Antes, durante y después	Animadores Madres de Familia
		. Ev. Sumativa		. Después del Programa . Durante el Programa	Docentes Coordinadores
2. Condición Nutricional	. Tipo de alimentación . Higiene bucal . Peso	. Condición inicial y final	. Ficha de alimentación . Ficha de peso	Antes y después del Programa	Animadora con apoyo de Docente Coordinador y participación de madre de familia
3. Estado de Salud	. Estado físico . Vacunas	. Ev. Concurrente	. Ficha de Salud Talla	Durante el proceso	Animadores con apoyo de Docentes y participación madre de familia

142

NATURALEZA DE LA EVALUACION:

- 1- Desarrollo Educativo. Cuantitativo / Cualitativo
- 2- Condición nutricionales - Cuantitativo
- 3- Condiciones de Salud - Cualitativo

soporte educacional para mejorar su conocimiento y capacidad de intervención y mejoramiento en la higiene, alimentación y cuidado del niño.

Las autoridades deberán ejercer un seguimiento o monitoreo en estas áreas. La secuencia evaluativa debe acompañar el inicio del programa con exámenes sobre la condición inicial de cada niño, proseguir con sus avances en ambas áreas en términos de condición nutricional y estado de salud y cerrar la ejecución del programa con una exploración final.

Evaluación del Currículo

El currículo es, simultáneamente, un instrumento de enseñanza-aprendizaje y el conjunto efectivo de experiencia que, con este fin, se propone al educando. El currículo, como instrumento universal, consta de cuatro dimensiones fundamentales: los objetivos generales y específicos, los contenidos, las actividades y métodos y el proceso de evaluación educacional a seguir en la constatación del logro de objetivos.

Aquí no es tan importante cada niño, como sí lo es la evaluación del educando. Aquí interesa el grupo de niños y lo que sucede con ellos como agrupación humana y dicente.

Las cuatro dimensiones del currículo señaladas, se evalúan en términos de pertinencia, aplicación y logro. La pertinencia es la adecuación de estas dimensiones a las necesidades y realidades sociopersonales, ecológicas y culturales de la comunidad y de los niños.

La aplicación, por su parte, informa sobre la menor o mayor dificultad que tienen los docentes en la ejecución educacional de las dimensiones y los factores que causan esa dificultad donde ella exista. Esta debe ser evaluada a través de guías de observación y entrevista como instrumentos fundamentales.

Los logros informan sobre los resultados de la acción educativa, insistimos aquí, en términos de grupo. La evaluación del currículo debe ser concurrente a su ejecución a través de instrumentos ad hoc que den cuenta de las condiciones de su aplicación, pertinencia y logros. Estos últimos se verifican a través de las pruebas de logros pedagógicos que son derivados del currículum pero que se mantienen relativamente indepen-

Plan de Evaluación: Currículum

Elemento General
Elementos Específicos
Proceso

Estructura
Currículum
Objetivos - Contenidos - Métodos / Actividades - Evaluaciones

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Objetivos Pertinencia Aplicación de Logro	<ul style="list-style-type: none"> -Articulación de los objetivos con fines del proyecto -Nivel de operacionalización -Claridad en la formulación -Niveles de logro de los objetivos 	Análisis de contenido	Material de análisis de contenido	-Diseño antes del inicio del Programa	Especialistas en currículum
			Prueba de Logros del Niño		Animadoras
2. Contenidos Pertinencia Aplicación Logro	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación a la realidad -Aplicabilidad para el docente -Adecuación al niño -Precisión en la formulación 	Análisis de contenido	Material de análisis de contenido	-Programación durante el programa	Docentes coordinadores
3. Actividades Pertinencia	<ul style="list-style-type: none"> -Adecuación a los niveles infantiles -Pertinencia cultural -Funcionabilidad para el docente 	Observación	Guías de Observación	-Aplicación durante el programa	Docentes coordinadores
4. Evaluación Pertinencia Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> -Correspondencia con objetivos -Aplicabilidad -Adecuación a la realidad 	Técnicas de chequeo/ observaciones	Guías de Observación Biografías	-Aplicación durante el programa	Animadores Docentes coordinadores Padres de Familia

diente y que ya fueron consideradas en la evaluación de los niños.

En esta área, es importante la intervención evaluativa estrecha y coordinada de expertos, educadores, autoridades, comunidad y familia. Los educadores, como actores principales de la ejecución curricular, deben centrar la evaluación en su aplicación; los expertos en su calidad teórica; las autoridades en los logros que se van obteniendo y la comunidad en la pertinencia o no de las diversas dimensiones curriculares.

La complejidad del currículum lleva a ubicar en su manejo tres etapas bien diferenciadas; la del diseño, la de la programación y la de la aplicación curricular.

Evaluación de los Materiales

El Programa hace uso de tres tipos de materiales: los lúdicos destinados a los niños, los textuales destinados a los educadores y, en casos de alfabetización, a la familia, y los de difusión orientados a la comunidad.

Los materiales lúdicos deben recibir un tratamiento muy especial, pues son los medios de inducción más importantes para la actividad mental y la interacción motriz y social del niño. Debe evaluarse en estos materiales la calidad, la pertinencia y el uso en los aspectos y formas que se adecuen a la naturaleza del material.

Los materiales textuales deben ser evaluados por procedimientos que determinen la pertinencia o adecuación a las necesidades de los usuarios a las que va dirigido y a su uso en términos de frecuencia, legibilidad y aplicación.

Los materiales de difusión deben ser evaluados dentro de los parámetros de medios de comunicación de masas, es decir el impacto, la llegada del mensaje, la cobertura y la frecuencia.

La evaluación de este elemento del sistema debe contar con la participación de los educadores, quienes deben dirigirla, de las autoridades, quienes deben hacer la evaluación de control, y de la comunidad y familia que deben participar complementariamente. Los aspectos formales deben estar bajo la responsabilidad evaluativa de especialistas en materiales.

El plan general de evaluación figura a continuación y su

Plan de Evaluación: Material

Elemento General Estructura
 Elementos Específicos Materiales
 Proceso Textuales - Lúdicos - Difusión

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Materiales textuales Formales Contenido	Diagramación Legibilidad Formato Objetivos Contenido. Actualidad/ Actividades. Aplicabilidad Sugerencias/ recomendaciones	Ev. de calidad	-Matriz de análisis de textos	Al culminar el material	Especialistas en materiales
		Ev. de uso	-Encuestas y observaciones	Durante la aplicación del material	Docentes coordinadores Especialistas de la sede central
2. Materiales lúdicos	Pertinencia cultural Variedad y calidad de estímulo Facilidad para uso infantil Áreas y potencia de estimulación	Ev. de calidad	-Encuestas y observaciones	Durante la aplicación del material	Animadoras Madres de Familia
		Ev. de uso	-Encuestas y observaciones		
3. Material de difusión	Periodicidad Comprensión del mensaje Cobertura	Ev. de uso	-Encuestas y observaciones	Durante el programa	Animadoras

NATURALEZA DE LA EVALUACION:

- 1- Materiales Textuales - Cualitativa
- 2- Materiales Lúdicos - Cualitativa
- 3- Materiales de Difusión - Cualitativa

operacionalización se hace en el módulo N° 5, en el mismo en que se evalúa el currículum.

Evaluación de los responsables

Este elemento sistémico comprende tres procesos, a los que denominamos: fundamentos, recursos y planes.

Los fundamentos tiene que ver con los principios, las teorías, los fines explícitos o implícitos con los que se orienta el programa en sus aspectos fundamentales. Estos provienen de investigaciones de base y de experiencias previamente validadas.

En este sentido, la evaluación debe desarrollar estrategias y procedimientos que le permitan captar la calidad de las fuentes, la coherencia en el diseño del proyecto y la pertinencia de los programas en su conjunto y de la política educativa que refleja las necesidades y realidades de las diversas comunidades donde se aplica. Esta es una tarea cuya responsabilidad principal recae en las autoridades, complementadas por los educadores y los grupos familiar y comunitario.

La evaluación de los fundamentos, deberá tener una secuencia concurrente al desarrollo y final del programa.

Los recursos materiales, financieros y humanos puestos al servicio del programa, deberán ser evaluados técnicamente en forma concurrente y final.

En cuanto a los recursos financieros, es importante mantener un perfil de gasto educacional que posibilite su generación a comunidades similares para que no sea un programa que agote sus posibilidades en la aplicación de sí mismo. Es imprescindible, en este sentido, un análisis integral costo-beneficio.

Ambos componentes necesitan de una evaluación especializada que requiere cierta independencia del sistema general de evaluación.

Evaluación de la Familia

Las familias deberán estar motivadas, principalmente al inicio del programa, e incrementar o mantener esta motivación

Plan de Evaluación: Autoridades

Elemento General
Elementos Específicos

Entorno/ Autoridades
Autoridades: Fundamentos
Recursos
Planes

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Fundamentos . Principios . Teóricos . Fines . Investigaciones 2. Recursos Humanos Financieros Materiales 3. Plan / Operativo Nacional y local Cobertura Condición: Socio-económico y cultural	. Calidad de Fuentes Coherencia con la propuesta Pertinencia del Programa Compatibilidad con los objetivos de educ. no formal. . Calidad y cantidad de especialistas. . Oportunidad de Recursos costo del Programa . Calidad, costo y oportunidad de los materiales - Metas - Gestión administrativa	Análisis documental Calificación de especialistas. Análisis de Costo Beneficio. Efectividad Seguimiento y Monitoreo	- Matriz de análisis Constatación documental	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades, especialistas de la sede central y local
			Escala de Evaluación de competencia profesional y técnica Análisis Económico	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades del equipo central
			Encuestas	Durante el Programa y al finalizar	Autoridades del equipo central y locales. Secundariamente, familiares y comunidad.

NATURALEZA DE LA EVALUACION:

Fundamentos: Evaluación cualitativa
 Recursos: Evaluación cualitativa /cuantitativa
 Planes Operativos: Evaluación cuantitativa

durante su desarrollo; igualmente deberán participar en la ejecución y tareas del mismo. Ellas, finalmente, serán las mayores beneficiarias, ya que el impacto más fuerte de la acción del programa recae en sus hijos y, directa e indirectamente, en su entorno.

Por tanto, estos tres procesos: motivación, participación e impacto, serán evaluados a través de registros de la relación niño-familia en entrevistas de percepción sobre el programa.

Básicamente, el modelo considera, en su operacionalización, a la modalidad de encuesta. Este elemento del Sistema es incluido dentro de lo que hemos denominado entorno y figura en el Módulo N° 2 ¿Cómo evaluamos el entorno?.

La familia, para el Proyecto, en la medida que alberga al niño, es el más importante participante de esta evaluación. Deben aplicarse, aunque no en forma exclusiva, técnicas de autoevaluación, como dinámicas grupales, pero se requiere un gran apoyo de educadores y autoridades para que tengan éxito y cumplan un papel autoinformativo.

Evaluación de la Comunidad

Los procesos de motivación, participación e impacto, también deben ser evaluados en la comunidad. Al inicio del programa debe realizarse un diagnóstico situacional que permita, no sólo un conocimiento básico de la comunidad en sus aspectos ecológicos, socio-culturales y económicos, sino en sus actitudes y funcionamiento micro social.

Durante el desarrollo del programa, deben evaluarse el funcionamiento de los grupos comunitarios en las diversas tareas de apoyo y los cambios de actitud que el programa se propone.

Al final, deberá realizarse una evaluación integral de la comunidad para poder establecer el impacto inmediato que el programa ha producido en ella.

Funcionamiento del Modelo de Evaluación

La puesta en marcha del modelo evaluativo, por la estruc-

Plan de Evaluación: Familia

Elemento General
Elementos Específicos

Entorno
Motivación
Participación
Impacto

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
1. Demografía	- Ingreso familiar - Nivel Educativo - Número de Hijos - Hábitos alimenticios	Ev. Demográfica	Encuestas y Entrevistas	Al inicio del Programa	Animadores y familia
2. Motivación de la Familia	- Niveles de aceptación del Proyecto - Interés por su desarrollo y mantenimiento	Ev. Concurrente	Encuestas para observaciones	Durante el Programa	Docentes, coordinadores y animadores
3. Participación de la Familia	- Colaboración en el desarrollo del Proyecto - Asistencia eventos y actividades - Apoyo en Actividades educativas	Ev. Concurrente Ev. del Impacto	Observación de familia Encuestas sobre percepción del proyecto	Durante el Programa Al final del Programa	Animadores Docentes coordinadores Autoridades Comunidad
4. Impacto	- Mejora en la calidad de vida familiar	Seguimiento de fases			

NATURALEZA DE LA EVALUACION:

Demografía : Evaluación cualitativa
Motivación : Evaluación cuantitativa
Participación : Evaluación cualitativa
Impacto : Evaluación cuantitativa

Plan de Evaluación: Comunidad

Elemento General
Elementos Específicos

Entorno
Comunidad: Motivación / Participación / Impacto

¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?		¿Cuándo?	¿Quién evalúa?
Aspecto	Indicadores	Técnica	Instrumentos		
Motivación de comunidad	- Niveles de aceptación - Importancia social asignada al programa - Interés por su desarrollo y mantenimiento	Ev. Concurrente	Encuestas de opinión.	Durante y al finalizar el programa	Animadores Docentes coordinadores
Participación de la comunidad	- Colaboración en el desarrollo del programa - Cooperación de las diversas Instituciones sociales y culturales - Apoyo económico indirecto	Ev. Concurrente	Encuestas de opinión.	Durante y al finalizar el programa	Animadores Docentes coordinadores
Impacto	- Mejora la calidad de vida de la Comunidad	Ev. Diagnóstica	Encuestas / Fichas demográficas / Fichas socio-económicas Etnografías de las familias Encuestas sobre percepción del programa	Antes y después del programa	Autoridades Docentes coordinadores Animadores Líderes de comunidad Padres de Familia

NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN:

1. Motivación de Comunidad - cuantitativo / cualitativo
2. Participación de la Comunidad - cualitativo
3. Impacto - cuantitativo

tura holística y sistémica de los elementos que interactúan, requiere para su operacionalización, de un conjunto de módulos, ya que supone pasos que, cómo hemos visto, se inician con la identificación de los elementos a evaluar y las consiguientes acciones de qué, cómo, cuándo y quién evaluará. El núcleo dinámico se ubica en el cuándo, es decir, en la secuencia: si ésta es antes, durante y después.

Antes de la evaluación debemos estar en condiciones de identificar los problemas y las necesidades educativas para ajustarlas entre lo real y lo ideal, de clarificar la meta, describir el entorno de la comunidad y la familia, así como identificar los factores y recursos disponibles que facilitarán o dificultarán el funcionamiento del Programa.

Durante el proceso de evaluación, debemos estar en condiciones de analizar los avances que se van logrando y las dificultades que se estén presentando, establecer el éxito o el fracaso de la estrategia que se esté utilizando, la naturaleza del cambio, la efectividad del programa y los cambios en los medios a utilizar, así como controlar los resultados no deseados. Este proceso es, por definición, participativo, en cuanto supone interacciones necesarias entre cada uno de sus elementos que, al ser transferido a los actores del Proyecto, posibilitan una actuación dinámica y transformadora de la realidad.

Al término de la ejecución del programa, la evaluación nos permitirá verificar el cumplimiento de los objetivos, medir e interpretar los logros obtenidos, examinar la eficiencia y la eficacia de los programas en comparación con otros y determinar su validez. A partir de ello, se podrán sugerir nuevos métodos para futuras acciones en los programas y obtener criterios para generalizar la propuesta.

Finalmente, es importante tener presente que la evaluación, en la concepción del Proyecto de Innovaciones Pedagógicas No Formales, tiene como meta el cambio, la calidad y la optimización de nuestras acciones frente a la sociedad. Como sistema abierto debe ser flexible y capaz de asimilar todos aquellos elementos necesarios de considerarse para este mejoramiento permanente que exige una educación innovadora.

resúmenes analíticos

ARGENTINA

Nº 0117

Introducción a la Psicología Cognitiva

AUTOR:

Mario Carretero

PUBLICACION:

Ed. Aique, Bs. As., Argentina, 1997

DESCRIPTORES:

Aprendizaje, desarrollo cognitivo, educación preescolar, lenguaje, memoria, metáfora computacional, Piaget, psicología cognitiva, Vigotsky

DESCRIPCION:

En esta obra, Mario Carretero, profesor de Psicología Cognitiva en la Universidad Autónoma de Madrid, presenta una visión reflexiva sobre las tesis centrales de la psicología cognitiva, en especial en sus supuestos computacionales y formalistas, sobre los que se presenta una visión crítica y actualizada. Además se señalan los aportes realizados a este enfoque por la psicología europea, en particular por autores como Piaget y Vigotsky.

FUENTES:

Bibliografía con 295 títulos.

CONTENIDO:

Este libro está compuesto por cinco capítulos. En el primero de ellos se aborda el contexto histórico reciente en el que surge la orientación cognitiva y en especial su

enfrentamiento con el conductismo. Además se introducen los aportes europeos al movimiento cognitivo.

En el segundo y tercer capítulo se realiza una caracterización de la disciplina en el contexto de los cambios ocurridos en los últimos años, a partir de lo que el autor denomina "señas de identidad". Entre ellas cumple un papel fundamental la metáfora del ordenador. Se presentan además otras dos concepciones que se preocupan por entender la mente humana como los enfoques narrativo y conexista.

En el capítulo cuarto se presenta una visión actualizada de las relaciones entre el desarrollo cognitivo y aprendizaje a partir de las herencias de Piaget y Vigotsky al igual que las críticas que suscitan dichas posiciones.

Por último en el capítulo quinto, se describen las implicancias que tiene la psicología cognitiva para la educación, a partir de una visión de la misma no restringida al ámbito escolar.

Invitación a la psicología cognitiva

En ésta presentación se señalan los objetivos centrales del libro y el posicionamiento teórico del autor. Se comenta, además, brevemente, cómo se ha producido la recepción y desarrollo de los trabajos cognitivos tanto en España como en otros países de Latinoamérica.

1. Historia reciente de la psicología cognitiva

Uno de los síntomas más evidentes de que un nuevo enfoque o disciplina se ha impuesto en el ámbito científico es que comienza a considerarse su historia. La progresiva cognitivización de la psicología era ya un hecho a finales de los años setenta, la psicología cognitiva había dejado de ser una disciplina prometedora para convertirse en un enfoque dominante.

En este primer capítulo se señala el contexto histórico reciente en el que surge ésta orientación en oposición al conductivismo.

El declive del inductivismo como enfoque dominante

El autor señala que el estudio de los procesos cognitivos de forma sistemática pueden situarse en el año 1956 a partir de la publicación de tres obras fundamentales como "A study of thinking" de Bruner, Goodnow y Austin (1956), "Syntactic Structures" de Chomsky (1956) y el artículo sobre "el número mágico siete, mas-menos dos" de Miller.

Sin embargo, en la década del cincuenta el conductivismo se había impuesto por su rigor metodológico y porque sentaba las bases para una psicología científica. Los autores realizan una categorización general de la evolución, crisis y declive de ésta disciplina a partir de la caracterización de los siguientes aspectos:

- Reduccionismo y asociacionismo
- Continuidad filogenética
- Inductivismo metodológico

La influencia de los "tiempos modernos"

Frente al debilitamiento de las teorías conductistas, hacia mediados de los cincuenta, gran número de psicólogos sintieron la necesidad de un cambio de rumbo. Es un hecho, entonces, la influencia de diversas disciplinas cercanas a la psicología como la teoría de la comunicación, los estudios sobre ordenadores y la lingüística chomskiana. Estos aportes son analizados por el autor en la presente sección.

Guerra de "psiglas". La sustitución del E-R por el T.O.T.E.

El autor señala como uno de los hechos más importantes en la psicología, en los años cincuenta y sesenta, el cambio de su objeto de estudio. Para profundizar en este sentido, se analizan los aportes de Bruner, a partir de la influencia de la teoría de los ordenadores, y de Miller, Galanter y Pribram, y los conceptos de plan, ejecución e imagen.

Oponiéndose al enfoque conductivista sostienen que

era necesario dejar atrás una mirada molecular del comportamiento a estudiar, e incorporar una mirada global sobre la conducta que incluya, en el análisis, la manera particular en que dicho comportamiento ha sido adquirido y concebido. Dejar atrás, entonces, la unidad de análisis estímulo -respuesta (E-R) y reemplazarla por la secuencia T.O.T.E. test-operation-test-exit (Evaluación-Operación-Evaluación-Salida) desarrollada en éste título.

Las ideas irracionales

Considerando la expansión del enfoque cognitivo se señala la aparición de otros desarrollos y movimientos que comienzan en la década del sesenta como los que conciernen al estudio de los procesos afectivos y emocionales, especialmente los desarrollados por Ellis (1962).

La aportación de la psicología europea

En este título se intenta dar cuenta de los aportes realizados por planteamientos cognitivos provenientes de Europa, antes de la denominada "revolución cognitiva" anglosajona. Entre ellas se menciona las hechas por Vigotsky, Piaget y la Escuela de Ginebra, la Gestalt y la de autores como Bartlett y Binet.

El autor sostiene que estos aportes, si bien no son reconocidos en muchos casos por el enfoque anglosajón, permiten tener una idea sobre la evolución de la psicología cognitiva en las décadas del cincuenta y sesenta.

2. Las señas de identidad

Debido a la considerable expansión del enfoque cognitivo en ámbitos relacionados con los temas tratados y con su influencia en otros campos de la psicología aplicada como la clínica, la psicología del trabajo y la educación, el autor presenta y describe los conceptos fundamentales o "metapostulados" que comparten los investigadores en diversos ámbitos y que otorgan sentido a los trabajos tanto empíricos como teóricos dentro de éste enfoque.

¿Qué estudia la psicología cognitiva?

El autor define y distingue entre la ciencia cognitiva y la psicología cognitiva. Mientras la primera centra su estudio en todos los sistemas inteligentes, sean naturales o artificiales, la segunda lo hace sobre los seres humanos.

A continuación, y a partir del análisis de los contenidos de veinticuatro libros de texto que han intentado ofrecer un panorama general de la disciplina, el autor categoriza los temas que ésta estudia y los presenta en forma de tablas, para luego analizarlos detalladamente.

Los temas categorizados, en función de los manuales examinados, son: percepción y atención, memoria, razonamiento y solución de problemas, lenguaje, conceptos y categorías, representación, desarrollo cognitivo, aprendizaje y conciencia.

¿Cómo se procede en el estudio de la cognición?

Aquí, el autor aborda la manera en que se estudian los temas descriptos en el título anterior, no a partir de metodologías en sentido estricto, sino en función de lo que denomina metapostulados de la disciplina cognitiva descriptos por Garner (1985) en cinco rasgos fundamentales:

- enraizamiento en los problemas filosóficos clásicos
- tendencia a mantener relaciones interdisciplinarias
- establecimiento del nivel de análisis en el estudio de las representaciones
- escasa importancia de la influencia del afecto, el contexto, la cultura y la historia en el conocimiento humano
- influencia mayor o menor del ordenador como metáfora del conocimiento.

En los títulos que mencionamos a continuación el autor profundiza cada uno de éstos rasgos para luego pensar su situación actual. El último punto mencionado será tratado con detenimiento en el capítulo siguiente ya que, el mismo, determina la manera en que se aplican en cada tendencia cognitiva los cuatro puntos anteriores.

Psicología cognitiva y epistemología: un juego de espejos

Interdisciplina y soberanía de la ciencia cognitiva

¿Qué clase de representaciones?

Conocimiento y deseo

3. El poder de las metáforas

En el tercer capítulo el autor se ocupa de las metáforas que han influenciado el desarrollo de la psicología cognitiva, en particular, la visión computacional (o metáfora computacional) y su influencia en el estudio de la memoria.

En la actualidad ésta metáfora ha sufrido numerosas e importantes críticas cuya descripción y análisis se incorpora en éste capítulo. Entre ellas se mencionan la metáfora narrativa que, a diferencia de la anterior, parte de una concepción eminentemente social de la psicología y la metáfora del cerebro que ha dado lugar a la visión conexionista.

La metáfora computacional: ese chip que todos llevamos dentro

En primer término, se establece el lugar que ocupan las metáforas en el ámbito científico como modelos generales útiles para comprender un conjunto de fenómenos que, de otra manera, carecerían de sentido. Su utilización tendría entonces no sólo un valor heurístico sino también un poder de justificación.

En segundo lugar, se analiza la metáfora computacional que implica, a grandes rasgos una comparación y no equivalencia, entre la mente humana y una computadora. Para tal efecto se describe y compara el funcionamiento de ambos sistemas (natural y artificial) a partir de conceptos como software y hardware, cerebro y mente, memoria RAM y ROM, memoria transitoria y permanente.

La estructura de la memoria

El enfoque cognitivo ha mantenido desde la década del sesenta la existencia de tres fases con respecto a la memoria: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

A partir de la metáfora antes mencionada, el autor describe las analogías que se establecen con el ordenador tomando como base a estos conceptos, los cuales son brevemente descriptos. Sostiene que su importancia reside en que estas fases representan todo el flujo humano de procesamiento de información.

Los programas y el pensamiento de las máquinas

En éste apartado, se describe el funcionamiento de la estructura de la mente humana y la de un ordenador a partir de los conceptos de programa y simulación.

En general, un programa suele definirse como la descripción detallada de los pasos que sigue un sistema de conocimiento para alcanzar un determinado objetivo. Si la psicología cognitiva elabora y utiliza programas es porque se sostiene que su elaboración contribuye a simular la cognición humana.

Frente a este desarrollo el autor se pregunta sobre la posibilidad de pensamiento de las máquinas.

Narratividad y recuperación del significado

La forma más elemental de cualquier conocimiento, se argumenta, consiste en las historias que contamos y nos cuentan. Así, el enfoque narrativo sostiene que el conocimiento se genera en un contexto social y cultural. En este título el autor describe y analiza esta visión que formula, en líneas generales, una metáfora del conocimiento humano a partir, precisamente, de su capacidad narrativa.

El cerebro como metáfora: los modelos conexionistas

La posición conexista es vista como una derivación de la metáfora computacional o, mas bien, como su

competidora. En éste título se describen sus conceptos básicos.

4. Piaget, Vigotsky y la psicología cognitiva

En el capítulo cuarto se desarrollan las ideas de pensadores como Piaget y Vigotsky, a partir de los aportes que han hecho al enfoque cognitivo respecto de conceptos tales como desarrollo cognitivo y aprendizaje. Así mismo, se da cuenta de la posición actual de sus teorías y se hace una lectura sobre el desarrollo de sus obras en función de los avances cognitivos de los últimos tiempos.

A pesar de las diferencias entre ambos pensadores, el autor considera que los une la defensa que hacen de la necesidad de mirar el conocimiento de manera evolutiva, para lo cual resulta primordial el estudio de la génesis de los procesos mentales.

El niño salvaje en medio del debate sobre el conocimiento

El autor recupera los trabajos del doctor Itard sobre el niño salvaje de Aveyron en 1800, como antecedente de estudios empíricos sobre las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

La compleja obra de Vigotsky: marxismo y psicología

Aquí se introduce el pensamiento de Vigotsky, teniendo en cuenta el contexto socio-político en el cual tuvo lugar y desarrollando sus aportes fundamentales en torno a los cuales se organiza su producción.

- La psicología como estudio de la conciencia
- La actividad instrumental y la interacción social en el estudio de los procesos psicológicos superiores
- La influencia de las variables socio-históricas
- La Zona de Desarrollo Próximo como marco de explicación de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo
- Las relaciones entre pensamiento y lenguaje

La historia sin fin de Piaget: sus relaciones con la psicología y la ciencia cognitiva

La obra de Piaget ha contribuido en forma decisiva al conocimiento de los mecanismos del desarrollo cognitivo. Sin embargo sus producciones y las de la escuela de Ginebra han ido modificándose según su propio desarrollo y ha partir de numerosas críticas, como las provenientes del procesamiento de la información. A partir de esto surgieron las llamadas teorías neopiagetianas, como una posición intermedia.

En este apartado el autor sostiene y desarrolla la idea de una clara coincidencia entre los objetivos generales de la obra de Piaget y los de la actual psicología cognitiva y focaliza sus análisis en los postulados de la Escuela de Ginebra y sus métodos.

Todo lo que realmente me hacía falta saber en la vida, lo aprendí en preescolar

Se introducen algunas de las conclusiones de los trabajos actuales sobre el desarrollo cognitivo. Debido a que la teoría de Piaget es la que ha ofrecido la caracterización más amplia de dicho desarrollo, el autor considera conveniente ofrecer esta visión general en relación con la de la Escuela de Ginebra.

¿Son la memoria y la experiencia alternativas al desarrollo?

El autor señala que el interés por el desarrollo de los procesos cognitivos se encuentra en el origen del cambio de rumbo de la psicología contemporánea hacia el cognitivismo.

En el presente título se abordan las relaciones y aportes mutuos entre la psicología cognitiva y el desarrollo cognitivo. Esta interacción ha producido cambios cualitativos de importancia en ambas producciones

teóricas, especialmente en trabajos sobre la memoria y la experiencia, que son aquí desarrolladas.

5. Cuando la mente va a la escuela

En éste último capítulo se desarrollan algunas de las posibles aplicaciones que tiene el estudio de los procesos cognitivos en el ámbito educativo.

Se tratan en particular cuestiones generales que tienen que ver con las relaciones entre el conocimiento psicológico y la educación, y las demandas cognitivas de la escuela y el papel de la memoria en la educación.

De la utilidad de la psicología cognitiva para la educación

Por un lado, el autor analiza algunas cuestiones que dificultan las relaciones entre investigación cognitiva y educación. Entre ellas pueden mencionarse la posibilidad de determinar lo que los alumnos pueden o no entender de las tareas escolares, la selección de las tareas cognitivas que se utilizan en el trabajo experimental y en qué medida éstas representan los contenidos escolares.

Por otro lado, se propone considerar los aportes de la psicología cognitiva, tanto en su visión vinculada al procesamiento de la información como a los enfoques de Piaget y Vigotsky, considerando a la educación como un saber pragmático que debe buscar la solución a sus problemas en una integración de tendencias.

El alumno como turista accidental

Siendo una de las características de la escuela el presentar permanentemente al alumno una gran cantidad de información nueva (como el turista que por primera vez pisa un país extranjero), el autor revela la utilidad de una disciplina como la psicología cognitiva en el ámbito escolar, ya que se ocupa, precisamente, del procesamiento de dicha información. Resalta, así mismo, la importancia de retraducir las conclusiones de los trabajos de investigación psicológica a las necesidades y valores educativos.

El aprendizaje es un proceso constructivo interno

Para el aprendizaje del alumno, no basta la presentación de la información, sino que es necesario que éste la construya mediante una representación interna, cumpliendo una función primordial las ideas previas del alumno, así como sus expectativas, habilidades, intereses, etc..

Si bien éstas ideas son en la actualidad aceptadas y compartidas por la mayoría de los autores que trabajan sobre conocimiento y aprendizaje, el autor comenta de qué forma, en la investigación cognitiva, este conocimiento previo puede funcionar a la vez que como facilitador y como obstáculo para el aprendizaje.

¿Es posible enseñar cualquier concepto a cualquier edad de manera intelectualmente honesta?

Si hasta la década del setenta se pensaba que el desarrollo cognitivo suponía un límite en las posibilidades de la educación, en la década del ochenta, y a través de la recuperación del pensamiento de Vigotsky, esta relación será reformulada. En este título el autor describe este pasaje, revalorizando los aportes del mencionado pensador y su teoría.

¿Cuál es el papel de la memoria en la educación?

Se analiza el lugar que ocupa la memoria en la educación desde la visión cognitiva, teniendo en cuenta que la metáfora computacional, descrita en el capítulo tres, así como la investigación de las últimas décadas sobre el sistema humano de procesamiento de la información, ha significado un importante avance para la comprensión de los procesos de aprendizaje.

COLOMBIA

Nº: 0118

**Materiales educativos e innovaciones –
Programa Materiales Educativos y Calidad
de la Educación Básica.**

AUTOR: Bernardo Restrepo Gómez, Martha Vargas de Avella, Lucila Cardona de Jimenez, Rodolfo M. Vega, Miguel de Zubiría, Julián de Zubiría, Miguel Angel González, Movimiento Fe y Alegría.

PUBLICACION: SECAB, Acuerdo GTZ-SECAB, Santafé de Bogotá, Colombia, 1994.

DESCRIPTORES: Calidad de la educación, capacitación de recursos humanos, educación popular, innovaciones educativas, materiales educativos.

DESCRIPCION:

El Programa de Materiales Educativos y Calidad de la Educación de la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB), ha patrocinado esta publicación con el objeto de asegurar una aproximación seria a las innovaciones asociadas a materiales educativos. Se presentan aquí ocho documentos conceptuales y metodológicos sobre el rescate y desarrollo de innovaciones educativas.

FUENTES:

Bibliografía con 73 títulos

CONTENIDO:

Introducción

El objetivo del *Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación* es ampliar y fortalecer las capacidades nacionales para el desarrollo, la producción y distribución de materiales educativos de buena calidad y bajo costo. Sus estrategias son: capacitación de recursos humanos, promoción del trabajo intersectorial nacional, intercambio de información y articulación interagencial. El Programa depende del Convenio Andrés Bello (CAB). El CAB es una organización internacional intergubernamental cuya misión es la integración educativa, científico-tecnológica y cultural de Bolivia, Colombia, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, de acuerdo con el propósito de favorecer el desarrollo integral de sus pueblos.

Los documentos presentados en este libro son los siguientes.

1. Materiales educativos e Innovaciones en el Marco del programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica de la SECAB, por Martha Vargas de Avella.

La autora señala que el interés del Programa Materiales Educativos y Calidad de la Educación Básica por las innovaciones educativas, surgió al constatar que las diferentes tendencias en la reflexión, sistematización o puesta en práctica de experiencias que modifican la rutina e introducen nuevos elementos para promover aprendizajes significativos, apelan a diferentes materiales educativos.

El Programa se propuso, entonces, lograr una conceptualización en torno al tema de las innovaciones educativas y su asociación con los materiales, teniendo en cuenta que las experiencias pedagógicas innovativas constituyen un potencial que no ha sido suficientemente desarrollado. Se creó, entonces, la oportunidad de probar una estrategia de desarrollo de innovaciones a través de las siguientes acciones:

- Elaborar una conceptualización sobre innovaciones asociadas a materiales educativos o que generen los suyos propios.
- Seleccionar dos experiencias para probar la estrategia de desarrollo.
- Desarrollar las dos experiencias innovativas aplicando gradualmente la estrategia diseñada, con la participación de los equipos innovadores encargados de la experiencia.
- Evaluar los criterios y estrategias de desarrollo que se han utilizado durante el proceso.
- Presentar las experiencias pedagógicas innovativas en una reunión subregional para discutir su aplicación en los siete países del CAB.

A continuación se describen las tres fases que se llevaron a cabo para la formulación de la estrategia.

(fase de preparación, de selección de las experiencias y de planificación de la estrategia), se establecen los criterios de análisis de las experiencias innovadoras y se describe la aplicación de la estrategia.

Los productos elaborados por el programa en torno al tema Materiales Educativos e Innovaciones conforman el conjunto documental que se recopila en el presente libro.

2. **Innovaciones y Materiales Educativos, por Bernardo Restrepo**

En este trabajo el autor destaca el papel que cumplen los materiales educativos en los procesos de innovación educativa.

El documento está dividido en dos partes. En la *primera* de ellas se trabaja el concepto de innovación y su aplicación en la educación a partir de tres obras clásicas de este campo como son "*Innovation*" de H.G. Barnett publicado en 1953, "*Innovation in Education*" de M.B. Miles de 1964 y por último un estudio que Huberman (1973) realizó para la UNESCO con el título "*Cómo se realizan los cambios en educación: Una contribución al estudio de la innovación*".

Se analiza el objeto de la caracterización de innovaciones adelantada por el proyecto EMECAB: la "canasta escolar" para los tres primeros grados de básica primaria. Su contenido se divide en dos grupos: los materiales de control estudiantil y los de control docente. A continuación se enumeran algunos de estos elementos y se comenta, brevemente, sus posibles fuentes de innovación, señalando que, si bien algunos de ellos son poco susceptibles de innovación, ésta puede provenir no de su naturaleza sino de un uso diferente del objeto por enfoques metodológicos que demandan aplicaciones no convencionales.

El autor señala, en relación al origen de una innovación, que la identificación y caracterización de la misma debe partir de una evaluación de su historia inicial, ya que permite comprender el grado de necesidad de los cambios impulsados. Se refiere, además, a la relación de

la investigación con desarrollos innovadores, destacando que cualquier innovación debe estar acompañada de un proceso de investigación de desarrollo y evaluación que permita abrir espacios de experimentación de la misma en pos de su efectividad, comprobar la validez de la hipótesis central generando formas mejores de desarrollar la propuesta y una evaluación permanente de su desarrollo. Así mismo, se realiza una caracterización de los agentes innovadores, renuentes o refractarios.

Finalmente, desarrolla algunos de los criterios básicos para la toma de decisiones sobre el valor de una innovación:

- Duración
- Cambio de modelo y de actitud y formación de opinión pública
- Implementación y documentación
- Capacidad de integración
- Impactos potenciales
- Costo-efectividad
- Viabilidad y poder generalizador

En la *segunda* parte del documento se presentan el concepto de difusión, las etapas que comprende, su ritmo de expansión, determinantes y las dificultades que afronta, así como algunas formas de acelerar ese proceso de expansión de las innovaciones.

Con referencia a este último aspecto, el autor señala que existe un claro "retardo" en su aceptación y difusión de aproximadamente 85 años. Entre sus determinantes comenta la excesiva dependencia del magisterio a instituciones de la educación, la falta de publicaciones para informar sobre los cambios y sus procesos, la carencia de investigaciones serias sobre las experiencias pedagógicas alternativas y la falta de agentes promotores que ayuden a los agentes involucrados a comprometerse con la idea innovadora.

Para el autor, no basta la información general sobre la innovación sino que es necesario planear y desarrollar su promoción para que la difusión avance rápidamente. Para finalizar señala un conjunto de estrategias, elaboradas por los autores mencionados al principio del trabajo, como formas de aceleración del ritmo.

3. **Las innovaciones educativas y su relación con los materiales educativos. Aportes para una discusión conceptual, por Rodolfo Manuel Vega.**

Este documento se presenta como un aporte destinado a la discusión colectiva del fenómeno de las innovaciones educativas. El autor desarrolla, entonces, las características que el concepto de innovación deberá tener para un uso adecuado en el campo educativo.

El objetivo particular de este documento es el de presentar una descripción de las diversas experiencias sobre innovación educacional que hoy en Chile tienen relevancia, tanto por la cobertura que alcanzan como por su importancia con relación al apoyo oficial que reciben. Dicha descripción está dividida entre aquellas experiencias generadas desde organismos del Estado y aquellas originadas en organismos no estatales.

En cuanto a las primeras, se destacan las realizadas en torno al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación de Chile:

- El *Proyecto de Perfeccionamiento de Directivos Superiores*, consiste en viabilizar la innovación educativa a partir de la aceptación y compromiso con la misma, por parte de los directivos superiores de los establecimientos.
- El *Programa Nacional de Fomento al Desarrollo de Innovaciones Educativas* consiste en canalizar recursos obtenidos en la Reforma Tributaria de 1990 con el fin de provocar, fomentar y apoyar aquellas innovaciones cuyo objetivo es producir un cambio planificado de las conductas y de los comportamientos en los procesos pedagógicos y administrativos.

El autor señala además dos proyectos desarrollados desde el Ministerio de Educación:

- El *Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de Sectores Pobres* está destinado a asistir a las 1385 escuelas de educación general básica que en los últimos años han presentado los puntajes más bajos en las evaluaciones de rendimiento y que están ubicadas

en áreas rurales y de extrema pobreza.

- El *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Chilena (MECE)* es el de mayor envergadura y consiste en el desarrollo a gran escala de las actividades ejecutadas en los otros programas ya mencionados, además de acciones de generación de propuestas y de reflexión en los niveles de preescolar, educación básica y media.

En el ámbito de las innovaciones educacionales generadas desde organismos no gubernamentales o personas, las actividades y los proyectos son muchos. En este documento, el autor se centra en las experiencias llevadas a cabo dentro del ámbito de lo que se reconoce por movimiento de renovación pedagógica y que se han desarrollado alrededor del trabajo de educación formal y no formal de los organismos no gubernamentales chilenos. Estas experiencias tienen como característica principal producir innovaciones con el fin de provocar un cambio cualitativo y profundo en el sistema educacional, acentuando su preocupación por los procesos de aprendizaje relacionados al desarrollo social, afectivo y cognitivo de los educandos.

A continuación se analiza la contribución de diferentes autores con el fin de desarrollar el concepto de innovación aplicado a los fenómenos educativos y se aproxima al problema de la calidad de la educación como intencionalidad que debería estar contenida en las innovaciones educativas. Describe, además, los procesos de viabilidad, replicabilidad y masificación de las innovaciones, con el fin de discriminar los procesos involucrados en éstas, desde el momento de su emerger hasta el de su implementación general.

El autor señala que, cualquier innovación, por alejada que esté del diseño de materiales educativos, debe tener una posición respecto de ellos, teniendo en cuenta el rol que desempeña como soporte de comunicación en toda acción educativa.

Por último se presentan una serie de consideraciones y criterios con el fin de proponer una conceptualización de las innovaciones educativas, partiendo de la idea de que no toda actividad de cambio es necesariamente una

innovación.

4. **Estrategia para el desarrollo de innovaciones, por Lucila Cardona de Jiménez**

En este documento, dividido en cuatro partes, la autora esboza una visión crítica sobre el concepto de innovaciones y presenta varias alternativas relacionadas con estrategias de sistematización y desarrollo de las mismas.

En la *primera* parte del trabajo se señalan los supuestos que fundamentan la estrategia para el desarrollo de innovaciones:

- La educación es una práctica interactiva e intencional.
- La resistencia al status quo favorece al florecimiento y desarrollo de una innovación y allí puede hallarse el germen de una nueva ideología transformadora.
- Las acciones transformadoras deben realizar los valores de la intencionalidad que lo orienta.
- La evaluación se considera un mecanismo de ajuste continuo de la innovación y produce conocimiento sobre el proceso de cambio y de la realidad que se intenta cambiar.
- Mantener vivo el problema. La problematización sería un proceso que mantiene viva la energía del problema.
- La metodología propuesta es la Investigación Acción Cooperativa que actúa como medio de concientización y auto-aprendizaje de los maestros.

En la *segunda* parte del documento se propone la estrategia de Proyectos Pedagógicos para el desarrollo endógeno de una innovación. Dicha propuesta toma distancia de una estrategia de proyectos desde un punto de vista instrumental y asume una concepción fenomenológica en la cual un grupo de personas que comparten un contexto vital, pueden desarrollar una visión compartida del mismo, de tal manera que lleguen a consensos que permitan orientar sus acciones. En este sentido la autora señala que asume el paradigma de la

Acción Comunicativa de Habermas, como la perspectiva al interior de la cual una estrategia de proyectos permite el desarrollo endógeno de la innovación.

La dinámica generada por estos procesos produce transformaciones en las relaciones entre los sujetos, de las estructuras organizativas y produce sentido compartido, pertenencia a la institución y nueva identidad.

La metodología de este modelo es la reflexión de la práctica hecha por los sujetos involucrados que articula la acción transformadora y la teoría produciendo cambios en la realidad y en los sujetos.

A continuación la autora describe las características de las estrategias y profundiza los contenidos de los procesos necesarios.

- Proceso de conciencia

La necesidad de tener una idea clara y distinta que lleve a actuar con intención transformadora. En tal sentido, la autora, propone y desarrolla distintos procedimientos que permiten identificar los problemas y tomar conciencia de la necesidad de los cambios.

- Procesos de conceptualización

Para el desarrollo de la conceptualización, la autora parte del supuesto de que los maestros tienen una autocomprensión de su práctica y de la escuela que se deriva del núcleo de creencias y valores que han desarrollado en su experiencia escolar, personal, profesional y de los contextos institucionales en los que ha trabajado.

La autora sostiene que el desarrollo de una base conceptual es un proceso que hay que propiciar ya que es condición necesaria para que un colectivo de maestros se proponga innovar en su práctica pedagógica. La estrategia que se propone para esta conceptualización es constructiva. Para el conocimiento del modelo pedagógico que se desea implantar se considera imprescindible una reflexión teórica de la práctica real. En relación a esto, se desarrollan los modos en que se desenvuelve esta reflexión al igual que los efectos y

conocimientos que produce

- Procesos de investigación

La autora señala que la propuesta de investigación le otorga un papel importante a los docentes para investigar su propia práctica. Al convertirla en un objeto de estudio, requiere ser registrada por observadores externos. De esta forma los profesores autoinspeccionan su práctica y permiten que otros también lo hagan en actitud investigativa. Se menciona, además, la necesidad de entrar en contacto con universidades o institutos para hacer la investigación que requiere la experimentación y la evaluación del impacto de lo que se va consiguiendo.

- Procesos de formación y profesionalización de los docentes

A pesar de considerar que el mejor espacio para la formación de los maestros es el proporcionado por la dinámica de la construcción social de una intervención, en este apartado la autora se refiere a una intervención más sistemática en la formación docente como la ofrecida por parte de los CEP o microcentros que tienen esa función.

Se señala que las necesidades de capacitación de un grupo de maestros debe iniciarse en la autoidentificación de dichas necesidades y debe mantener y producir la autoconducción del proceso. Se enumeran, también, algunos procesos que estructuran la estrategia de sistematización.

A continuación, en este documento, se desarrollan y profundizan los mecanismos de manejo de la resistencia y los conceptos de evaluación y planificación, teniendo en cuenta que son herramientas esenciales dentro del cambio. Se presentan, también, algunos de los problemas más comunes que surgen en la etapa de implementación del proceso innovador y sus posibles soluciones. Entre ellos se desarrollan con particular atención los relacionados con el manejo de los tiempos y espacios, los problemas de la insuficiencia de los recursos humanos y el compromiso desigual con la experiencia innovadora por parte de padres, alumnos, maestros, administrati-

vos, etc. Otro núcleo de problemas es el presentado por los comportamientos que afloran en una estructura de relaciones permisiva, entre adultos y jóvenes o niños que, por lo general, tienen huellas de relaciones fuertemente normatizadas de la escuela tradicional.

En la tercera parte de este documento se señalan las estrategias para el desarrollo de materiales educativos. Estos son considerados como la mejor concreción del avance pedagógico del proyecto y como cierre de un círculo metodológico que se inicia con ideas generales sobre currículum, creencias y valores pedagógicos desarrollados en la práctica docente, conocimiento de una realidad desgarradora y una intención de un grupo por transformar esa situación. Para dar cuenta de la producción de materiales educativos se analiza su producción en fases:

- Fase I: Iniciación
- Fase II: Elaboración de unidades didácticas o guías de trabajo
- Fase III: Seguimiento y evaluación
- Fase IV: Reajuste de la unidad didáctica
- Fase V: Proyección editorial

Por último, en la cuarta parte, analiza la divulgación de la experiencia innovadora y propone una serie de medios a partir de los cuales es posible llevarla adelante.

5. **Instituto Alberto Merani: Una Institución para Educación de Superdotados, por Miguel de Zubiría, Julián de Zubiría y Miguel Angel González.**

El presente documento recoge la reflexión y sistematización en torno al origen y desarrollo de una innovación educativa en la cual la producción de materiales impresos ha jugado un papel destacado.

Los autores señalan que el trabajo pretende reconstruir críticamente el nacimiento y vida del Instituto Alberto Merani, que implicó un largo proceso en el que un grupo de pedagogos e investigadores buscaron respuestas a preguntas tales como: ¿Qué entiende un niño cuando escucha una clase? ¿Por qué retienen durante un tiempo tan breve la información transmitida en la escuela? ¿Por qué resulta tan difícil mantener la motiva-

ción de los alumnos en la escuela? ¿Qué ocurre con los alumnos muy brillantes en la escuela regular?

1. Orígenes de la innovación educativa.

Se describen los diversos pasos y fenómenos que dieron origen a la publicación del libro "Fundamentos de Pedagogía Conceptual", en el cual se presenta la propuesta específica para el área de Ciencias Sociales desde un enfoque conceptual. Propuesta contextualizada por los diversos estudios e investigaciones que le dieron origen, como por los resultados de la aplicación experimental de un currículo alterno con el fin de lograr que la escuela promueva las habilidades intelectuales y que favorezca las capacidades comprensivas sobre la memoria.

Las dificultades para expandir el programa a otros centros educativos y para experimentarlo en las áreas de ciencias naturales, lenguaje y matemáticas, dieron origen a un trabajo especial con alumnos dotados con habilidades intelectuales sobresalientes. Este fue, precisamente, el origen del Instituto Alberto Merani.

A continuación se presentan los diversos procesos y trabajos que se llevaron adelante en relación a la selección de alumnos y profesores, la relación con los padres, la comunidad y el currículo.

2. El Instituto Alberto Merani

El Instituto Alberto Merani es un colegio de Educación Formal Especial para niños y jóvenes con inteligencia superior y posee cursos equivalentes a todos los grados de la educación básica primaria y secundaria hasta el grado once. Se presenta en este capítulo una caracterización del mismo.

Se desarrollan, también, los problemas esenciales a los que está abocado el plan de estudios, el cual se fundamenta en el modelo educativo conocido como Pedagogía Conceptual, cuyo énfasis está en formar los instrumentos de conocimiento (nociones, conceptos, categorías) así como en potenciar las habilidades y estrategias cognoscitivas.

Con relación al marco conceptual, los autores asumen la existencia de ritmos variables en el aprendizaje y en el desarrollo evolutivo intelectual. De tal forma la estructura curricular del Instituto asume la promoción flexible en todos sus grados.

Una preocupación central del equipo directivo es diagnosticar con continuidad los resultados de ese proceso educativo. Se presentan, entonces, los mecanismos que permiten llevar adelante una evaluación del proceso y de las posibles deficiencias del sistema y del modelo de pedagogía conceptual en experimentación, además de describir los principales logros obtenidos.

3. Las fases de investigación y de divulgación

Desde la constitución del Instituto Alberto Merani, una preocupación central fue validar científicamente la propuesta pedagógica, tanto en educación especial como regular. Se adelantan, entonces, diversas investigaciones y estudios y la estrategia del Instituto con relación a los materiales educativos que involucran la fase de divulgación

4. Análisis y Conclusiones Generales

Para los autores, los propósitos principales, tanto cognoscitivos como valorativos de la Pedagogía Conceptual introduce variaciones decisivas que configuran una propuesta totalizante: un paradigma educativo. Sostienen que el futuro de la cultura privilegiará los tópicos cognoscitivos y valorativos mucho más que la simple posesión de conocimientos. Sin embargo, todo cambio conlleva resistencias. En tal sentido se describen las dificultades que deben ser consideradas al asumir cualquier innovación educativa.

6. **Movimiento "Fe y Alegría": "Yo digo mi palabra". Español y literatura para primaria, como una innovación pedagógica para mejorar la calidad de la educación desde una perspectiva popular.**

El presente documento fue preparado por un equipo de docentes de la Fundación Fe y Alegría. En él se presentan los resultados de sus acciones en la gestión y desarrollo de la experiencia "Yo digo mi palabra" como

innovación pedagógica.

1. El movimiento Fe y Alegría como marco amplio donde nace la experiencia.

El Movimiento Fe y Alegría es un movimiento de educación popular integral que lleva veinte años en Colombia. Su origen fue la captación vivencial de la ignorancia del pueblo como causa fundamental de todas las injusticias que sufre. Su fundador fue el Padre José María Vélaz. En este capítulo se presenta una caracterización del Movimiento.

2. Antecedentes de la Innovación

Los autores señalan que, "Yo Digo Mi Palabra", nace como fruto de la participación en distintas corrientes pedagógicas durante más de una década y, sobre todo, de la escucha atenta de la realidad del pueblo. En tal sentido se señalan los antecedentes pedagógicos-académicos, en donde se mencionan algunos movimientos pedagógicos de los años 60 y 70, los orígenes sociales y por último, la conformación de un equipo de reflexión para pensar la praxis educativa.

El trabajo de ese equipo dio como resultado la elaboración de textos que enseñen las disciplinas académicas. Los autores señalan que el área de español ofreció la posibilidad de cubrir los objetivos académicos y de formación. Comentan, además, que la Educación Liberadora, que estaba en la mira del equipo de reflexión, preconizaba la necesidad de que el alumno se hiciera capaz de *decir su palabra*, de *leer su realidad* y de *escribir su historia*.

3. "Yo Digo Mi Palabra"

En 1978 nace la primera experiencia "Yo Digo Mi Palabra", un texto de lenguaje para segundo elemental que recoge textos libre aportados por los niños. Esta primera experiencia se enfrentó a un conjunto de dificultades, como la escasez de recursos humanos y financieros, que llevaron a un receso de casi diez años.

Se inicia entonces una nueva etapa de la experiencia teniendo en cuenta las dificultades anteriores y a partir de un análisis serio sobre el nuevo contexto histórico y

educativo en el cual se vería inserto. Se señalan, también, los procesos que permitieron consolidar la experiencia, así como las innovaciones en el diseño, manteniendo siempre el objetivo primero de la experiencia: partir de la realidad que viven los niños para convertirla en instancia de educación y formación de agentes de cambio social. Se presentan y desarrollan, aquí, los objetivos que caracterizan esta nueva etapa.

Finalmente, se realiza un análisis crítico del desarrollo de la experiencia hasta en año 1991.

4. Principios orientadores

Los autores señalan que, si bien los principios educativos que orientaron la experiencia estuvieron presentes desde el comienzo, es recién en 1991 cuando éstos son enunciados oficialmente en la Universidad Pontificia Bolivariana.

A continuación se desarrollan los tres principios que orientan la práctica educativa: la antropología del pobre, la pedagogía centrada en la persona y una educación que salta los muros de la escuela.

5. Proyección

Se analiza la situación de la experiencia en función de las tres etapas de la *Estrategia para el desarrollo de Innovaciones*.

Anexos

Anexo 1: Ideario de Fe y Alegría Internacional

Anexo 2: Ideario de Fe y Alegría Medellín

Anexo 3: Evaluación "Yo Digo Mi Palabra" – Módulo N°1 "A expresarnos Pues"

Anexo 4: Concepto emitido por la División de Currículo sobre los Módulos 1 y 2 de "Yo Digo Mi Palabra", para el área de español y literatura, tercer grado de Educación Básica Primaria.

Anexo 5: Comentarios evaluativos al texto "Yo Digo Mi

Palabra"

Anexo 6: Propuesta de experimentación y verificación de impactos del material para español y literatura "Yo Digo Mi Palabra", por Margarita Inés Lopera de G. y Ana María Bernal Alvarez.

7. **Calidad de la educación, innovaciones y materiales educativos, por Bernardo Restrepo Gómez.**

En este documento, presentado en cuatro títulos, el autor establece una relación conceptual entre los tres conceptos.

1. Determinantes y definición de la calidad de la educación.

En primer lugar analiza los determinantes y la definición de calidad de la educación, teniendo en cuenta que este término no es unívoco, ya que evoca conceptualizaciones diferentes determinadas por factores históricos y sociales, por metas de desarrollo y enfoques pedagógicos que establecen demandas específicas a la educación.

Se realizan, así, análisis diferenciadores (contextualización histórica, regional y de niveles de enseñanza) que permiten aproximarse a una definición básica de calidad. Para el autor, la calidad de la educación se comprueba verificando hasta que punto ésta ha cumplido los objetivos para los cuales se implementa, los cuales se fijan en conocimiento de las necesidades propias de la teoría actualizada en las áreas de la psicología y la educación, con los saberes actualizados de las áreas curriculares que estructuran el currículo y con el consenso internacional ilustrado en torno a las demandas que el mundo presente y futuro hacen al hombre y a las sociedades.

Si bien en el pasado los organismos internacionales afines a la educación han privilegiado el análisis de indicadores externos de desempeño como cobertura, retención, promoción, tamaño de clase, duración del año, etc., recientemente parece haber cambiado el foco de discusión incorporando elementos inherentes al acto educativo mismo. Se describen, en ese sentido, conferen-

cias y documentos de la UNESCO y del Banco Mundial.

2. Enfoques para evaluar la calidad de la educación.

Se analizan tres enfoque para evaluar la calidad de la educación de acuerdo a la observación de la literatura existente al respecto. El tercero de ellos reúne en cierta forma a los dos anteriores y los complementa.

- la calidad como rendimiento académico y como indicadores de eficiencia
- la calidad como satisfacción de necesidades sociales
- la calidad como satisfacción de necesidades pedagógicas, sociales y culturales.

3. Innovaciones, materiales educativos y calidad

En primer lugar se analiza la relación entre innovaciones y cambios educativos en función de su alcance, sistematicidad y origen, y la manera en que la innovación responde a los nuevos requerimientos para satisfacer grados de calidad más altos.

En segundo lugar se profundiza en el significado de los materiales educativos en innovaciones particulares. Teniendo en cuenta que casi todas las innovaciones acuden a materiales educativos o producen materiales didácticos innovativos y en particular material textual, el autor analiza su función en el mejoramiento cualitativo de la educación a partir de dos casos de innovación estudiados en Colombia dentro del Proyecto de Materiales Educativos de la SECAB. Los casos estudiados para probar la estrategia de desarrollo endógeno de innovaciones son los del Instituto Alberto Merani de Santafé de Bogotá para el estudio de la inteligencia y de los procesos cognitivos del desarrollo intelectual, y el proyecto "Yo Digo Mi Palabra", de la fundación Fe y Alegría en Medellín.

Por último, el autor señala que, si bien el papel de los materiales, en especial del material escrito, cumple un objetivo central en la implementación de la innovación y en el mejoramiento cualitativo de la educación, esto no se da sin inconvenientes y sin restricciones. Para analizar estos indicadores de restricciones y aportes a la calidad

desde su origen hasta que fueron estimuladas por el Proyecto de Materiales Educativos de la SECAB en su desarrollo endógeno, se toman nuevamente las innovaciones del Instituto Merani y "Yo Digo Mi Palabra".

4. Conclusiones sobre innovaciones, materiales educativos y calidad

A manera de síntesis de los anteriores análisis teóricos sobre calidad y enfoques para evaluarla, y del análisis de casos concretos de innovaciones educativas, su significado frente a la calidad y el papel que juegan los materiales en la promoción del mejoramiento de la calidad, se esbozan, aquí, las conclusiones del documento.

8. **Estrategia de Desarrollo Endógeno de Innovaciones Educativas, por Bernardo Restrepo Gómez**

El desarrollo desigual de experiencias innovadoras, y el deseo de ayudar a los países de la subregión en su propósito de acceso a la modernidad por vía innovadora, llevó a la SECAB a generar, a través de Proyecto de Materiales Educativos, una estrategia para el desarrollo endógeno sistemático de experiencias innovadoras promisorias. El autor señala cuatro objetivos que inspiraron el primer esquema:

- Recuperación histórica
- Sustentación teórica
- Evaluación estructural y funcional
- Proyección social

Se realizaron tres aplicaciones del esquema que llevaron al reconocimiento de, por lo menos, dos modalidades de desarrollo de innovaciones que hacían pensar en dos esquemas o paradigmas estratégicos.

El primero de ellos, el lineal-secuencial, es efectivo cuando la innovación está precedida de una conceptualización sólida, de hipótesis de partida sobre problemas generales, su ámbito es general, sus métodos de sistematización o investigación son clásicos, busca difusión a gran escala con procedimientos gerenciales y se propone producir teoría sobre la innovación y su desarrollo.

En el segundo de ellos el cuadro situacional no se ajusta al paradigma antes mencionado y se caracteriza por una innovación liderada por maestros, más espontánea y sin fundamentación conceptual clara, funciona como ensayo tentativo para responder a problemas particulares, sus métodos se acercan más a prácticas etnográficas y de investigación-acción y por lo tanto no busca únicamente producir teoría, sino recoger y potenciar prácticas particulares.

A continuación se presenta y desarrolla la estrategia inicial para innovaciones sistemáticas y de alcance general. Se expone en sus tres etapas y catorce fases, señalando que el orden de las mismas no implica rigor lógico de ocurrencia y que actúan como elementos de un modelo o tipo ideal:

1. Etapa de concientización, recuperación y auto-evaluación
 - 1.1. Concientización
 - 1.2. Interés
 - 1.3. Documentación
 - 1.4. Sustentación teórica
 - 1.5. Autoevaluación crítica
 2. Etapa de experimentación, desarrollo y verificación de impactos
 - 2.1. Ensayo experimental
 - 2.2. Desarrollo y verificación de impactos
 3. Etapa de adopción y difusión
 - 3.1. Capacitación de ejecutores
 - 3.2. Producción adecuada u oportuna de materiales
 - 3.3. Creación de medios de comunicación entre investigadores, adoptantes, ejecutores y renuentes.
 - 3.4. Generación de opinión pública
 - 3.5. Generación de apoyo financiero
 - 3.6. Adecuación administrativa
-

innovación y prensa

publicaciones

y noticias



Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

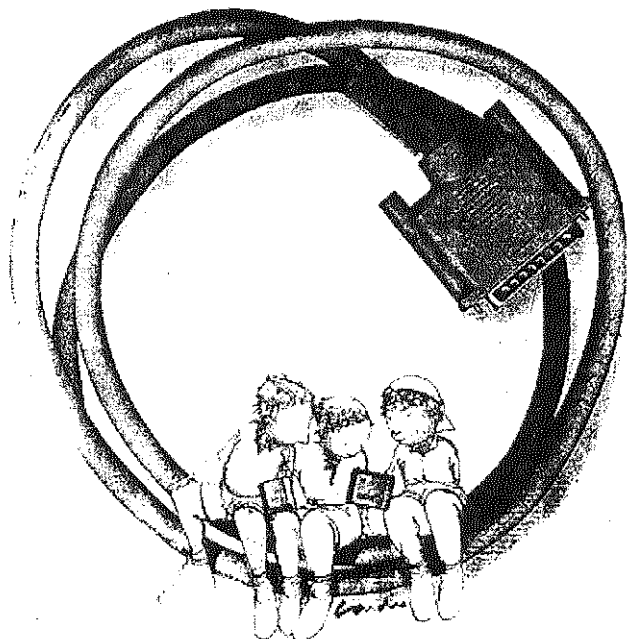
Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlán*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amatl*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

EDUCACION

ALIAS CORDONES
CORDONESAS

Una escuela en la montaña
RIVERA



Enseñanza asistida por computadora, educación virtual, teleconferencias, aulas llamadas centrifugas, pizarras electrónicas y programas multimedia serán, al parecer, el nuevo escenario de las aulas del mañana. La discusión es qué pesará más: la relación maestro-alumno o las innovaciones tecnológicas que lleguen a la escuela.

ANÁLISIS TECNOLÓGICOS

El aula del **FUTURO**

LA CLASE DE FUTURO

Ahora la Tecnología llega también al aula

Enseñanza asistida por computadora, educación virtual, teleconferencias, aulas llamadas centrífugas, pizarras electrónicas y programas multimedia serán, según parece, el nuevo escenario de las aulas del mañana.

INES TENEWICKI

Enseñanza asistida por computadora, educación virtual, teleconferencias, aulas llamadas centrífugas, pizarras electrónicas y programas multimedia serán, parece, el nuevo escenario de las aulas del mañana. Si bien para Bill Gates, dueño de Microsoft, y otros representantes de las empresas de Informática, la tecnología aporta más y más herramientas de aprendizaje a los niños, ciertos especialistas en educación prefieren **tomar distancia** de posturas tan entusiastas. El aula del futuro, dicen, dependerá más de la **relación maestro-alumno** que de las **innovaciones tecnológicas** que irrumpen en la escuela.

La licenciada Beatriz Fainhoilc, titular de la cátedra de Informática Educativa de la Universidad de La Plata, opina por

ejemplo que la enseñanza y la enseñanza virtual, no son conceptos excluyentes, sino complementarios. Otros, como Antonio Battro y Denham en su reciente libro **La educación digital**, previenen sobre la pérdida del trato directo entre el maestro y el alumno, «que es un contacto esencial, sobre todo cuando reviste un carácter tutorial». Los mismos autores hacen hincapié en un motivo de incertidumbre económica: «¿No será que la educación a distancia eliminará alumnos del aula?». A esto responden que la integración de ambas modalidades pedagógicas será el tema central de la educación digital y la enseñanza limitada al aula no tendrá futuro.

El aula ideal

Fainhoilc menciona una situación experimental creada por una empresa para investigar so-

bre software (programa) educativo: entre 10 y 20 alumnos, cuyos niveles iban de adultos a chicos de primaria, fueron ubicados en un **círculo de computadoras**, sentados en sillas giratorias y dándose la espalda entre sí y al profesor.

El **aula centrífuga**, esa disposición se denomina así, estaba provista de un pizarrón electrónico del cual se recibían textos en las pantallas, y un pizarrón blanco. A diferencia del aula actual, con atención al frente, la dirección en este caso apunta hacia el centro del espacio, en forma de círculo, y para eso la arquitectura tiene que permitir una flexibilidad apropiada para trabajar en diferentes espacios dentro de la sala.

Durante 45 minutos trabajaron en sus PC, en el sistema de computación asistida de manera independiente pero conectados a la red para **compartir trabajos** de otros, ya sea en el aula o fuera de ella y con la posibilidad de acceder a las **mejores fuentes de información**. Luego de ese tiempo podían girar en sus sillas para verse entre sí y entablar, durante otros 45 minutos, un debate, entre todos y el maestro, sobre la materia que habían estudiado en la computadora.

Los alumnos **quedaron fascinados** con el trabajo en conjunto de ambas formas de comunicación. A veces manifestaron el bienestar que sentían al abandonar el frente a frente con la pantalla y poder **relacionarse** con personas en lugar de máquinas. Dijeron que usar ambos métodos era

mejor que hacerlo por separado con cualquiera de ellos.

Así, el maestro se convierte en un asistente virtual, los atlas y mapas en programas multimedia y de animación, los profesores serán especialistas internacionales que darán sus explicaciones -en videoconferencias interactivas para aulas lejanas- a través de la tecnología multimedia desde cualquier país del mundo.

A este esquema idílico, se le debe acotar la prudencia de ciertas afirmaciones como la de César Liniewsky, responsable del área de Tecnología del Ministerio de Educación, cuando opina que «la tecnología sola no **tiene importancia** si no es acompañada por el correspondiente cambio en la relación maestro-alumno». También explica el sentido de la palabra «tecnología».

«Son recursos de muy diferentes **materiales y funciones**. Se puede hablar de tecnología, por ejemplo, sin tocar la computadora». Liniewsky frente a la tendencia de las corporaciones a afirmar que es inevitable el uso de la Informática, destaca que «no hay que hacer con computadoras todo lo que pueda hacerse sin ellas».

Como para darle la razón al especialista, en el Instituto Bet-El se trabaja en un proyecto de «escuela inteligente», donde la idea es que todos los espacios **transmitan información**.

No sólo las paredes de las aulas, sino las de los pasillos

y patios, están revestidas, por sectores, con alfombra. En ellas se pegan distintos materiales con propuestas para que los chicos trabajen con títeres, música, pintura o en el taller literario.

Allí, el **rincón de la computación** es uno entre todos. «Cada rincón es un **portador de información** -cuenta Batia Nemirovsky, directora de la escuela-. Las paredes del aula no son el espacio donde el docente cuelga la lámina sino que es un **lugar interactivo**, elaborado y expuesto en forma conjunta con los chicos».

Dentro de los recursos tecnológicos, en esta institución consideran tan importante a la PC que hay en cada aula como al reloj de pared, «que permite diseñar la agenda del grado», el grabador con casetes, la biblioteca del aula o los 'bolsilleros' que permiten a los chicos acercarse en forma autónoma a resolver consignas propuestas por sus maestros.

El Colegio Inmaculada Concepción, en Almagro, es una institución considerada «modelo» dentro del Programa Educación para la Nueva Generación llevado a cabo por las empresas Microsoft, Futurekids y Hewlett Packard. Su «aula del futuro» comenzó con **seis computadoras en red** en el año 1992, pero el equipamiento se adquirió luego de establecer las **necesidades** y de fijar las **metas** que se querían alcanzar.

El director del área, Daniel Moares, indica que el camino inverso es contraproducente» por

que primero se consiguen los fondos y después no se sabe lo que se querrá de esas máquinas». En la actualidad la escuela tiene dos salas con veinte PC y todos sus multimedios con CD en red en cada una.

Las PC en las paredes laterales

La disposición de las salas, algo más grandes que las comunes, ubica las PC en las paredes laterales con los alumnos sentados de espaldas al centro. Hay pizarrones blancos (que se escriben con marcadores) para evitar la tiza cuyo polvo daña a las máquinas.

El profesor, en el medio, observa **todas las pantallas**. En el nivel primario cada docente tiene a su cargo cinco PC y éstas son usadas por **dos alumnos simultáneamente**.

El área de computación es transversal a todo el colegio, y comienza en sala de tres años del nivel inicial. Según Moares, el objetivo general del área es «el de proveer a los alumnos de la capacidad necesaria para manejarse en un mundo en el que la tecnología será insoslayable y a la vez prepararlos para los continuos cambios de productos con los que se enfrentarán en el futuro de esa materia».

Frente al monitor de su PC, un alumno de preescolar puede aprender a restar con la ayuda exclusiva de **algunos pececitos de colores**. Del mismo modo conocerá los números y comenzará a con-

tar mientras colabora, por ejemplo, con el león Rory para crear juguetes. Tales personajes pueblan el universo de «My Personal Tutor», de Microsoft, un programa didáctico que favorece el aprendizaje de las operaciones básicas y hasta de la lectoescritura.

En Reader Railway, otro software educativo, se ofrecen más de 50 actividades de lectura tales como la de idear un libro de cuentos propio. Todo esto en colores tan atractivos como los de cualquier dibujo animado. No es mera ficción: se trata de que el negocio de la informática educativa llegue a estas latitudes con la furia con que conquista, por ejemplo, los Estados Unidos.

Daniel Allub, uno de los fundadores de Futurekids, una empresa de educación en computación, da su postura: lo esperable en menos 50 años, para él, es el aprendizaje a distancia y el estudio en el hogar con un docente asistente como guía, lo que facilitaría la integración familiar. Las nuevas tecnologías, según Allub, fortalecerían la educación a distancia permitiendo salir de las ciudades a los más capacitados, que vivirán y trabajarán en el campo.

Para Tomás Oulton, ge-

rente de Microsoft, la perspectiva es menos abarcadora. En su opinión, métodos como el de las calificaciones escolares van a perdurar por mucho tiempo. Según Oulton, la tecnología es una herramienta complementaria para lograr la información que no se pueda conseguir de otra manera.

Frente al monitor de su PC, un chiquito puede aprender a restar con la ayuda exclusiva de pececitos de colores

Fainholc está convencida de que la escuela y el aula no desaparecerán, dado que es el lugar, después de la familia, donde la persona se socializa en roles que le permitirán enfrentar la vida adulta en una sociedad democrática.

Por lo mismo, tampoco desaparecerá el profesor. En todo caso -reflexiona- será necesario que la organización social «escuela» revise desde adentro su función y revea sus expectativas frente a los cambios tecnológicos para ayudar realmente a los chicos a crecer, a ser más pensantes, más solidarios y comprometidos, tres rasgos que parecen en desuso porque reina más el pensamiento débil que el explicativo o de comprensión.

ESTADOS UNIDOS

Pocas escuelas aprovechan las computadoras

Las altas inversiones en informática no garantizan mejores logros académicos.

SANDY BANKS Y LUCILLE RENWICK
Los Angeles Times. Especial para Clarin.

Los estudiantes de la secundaria Fairfax usan sus tardes libres para **navegar en Internet**. Así aprovechan, como el resto de los alumnos estadounidenses, los miles de millones de dólares que las escuelas invierten para estar «on line».

Pero cuando estos chicos recorren la autopista de la información, sus paradas más frecuentes son en los sitios de Internet relacionados con «autos, deportes y sus filmes favoritos», comenta el profesor Alan Warhaftig. «Cuando uno mira lo que sale de la impresora, se trata esencialmente de fotos de Michael Jordan».

Así los entusiastas cibernautas de la web ponen en evidencia las **expectativas** y a la

vez los **obstáculos** de esta carrera de las escuelas por acceder a la tecnología.

Hasta el momento, las abultadas inversiones en computadoras han producido **pocos logros académicos** en la mayoría de las escuelas. Sin duda, los alumnos pueden beneficiarse aprendiendo a manejar computadoras. Pero los especialistas aseguran que ni la mejor tecnología es capaz de hacer más inteligentes a los alumnos o más capaces a los profesores.

Se destinan miles de millones de dólares para comprar las computadoras y enseñar a los chicos, pero es poco lo que se invierte en explicarles a los docentes cómo explotar las computadoras para mejorar el aprendizaje. El resul-

tado es que, en muchas escuelas, las costosas máquinas son apenas algo más que un **elemento decorativo**, una herramienta complementaria para los ejercicios de matemática o de lenguaje, o un dispositivo para que los alumnos adornen sus pruebas con los colores del arco iris.

Una buena experiencia

Según una investigación realizada el año pasado por la empresa Rand, un laboratorio con sede en Santa Mónica, existen pocos estudios sobre el impacto de la tecnología en la educación. No obstante, hay algunas experiencias positivas, en escuelas que realmente transformaron el aprendizaje a través del uso de las computadoras.

En el distrito escolar de Port Hueneme, en Ventura Country, al noroeste de Los Angeles, la secundaria Blackstock es ya un modelo nacional: todos, desde el presidente Bill Clinton hasta el empresario Bill Gates, elogian sus **aulas inteligentes** por la forma en que se utilizan las computadoras para ayudar a los chicos a aprender ciencia, historia, inglés y matemática.

La escuela tiene una computadora cada dos alumnos. La mayoría son latinos, de familias de bajos ingresos: un veinticinco por ciento habla poco inglés. Pero los resultados de las pruebas son cada vez mejores. Sin embargo, el éxito de Blackstock necesitará casi diez años y tres millones de dólares de

inversión. Varios profesores tuvieron un año de licencia con sueldo para poder actualizar sus programas incorporando a las computadoras.

Otro ejemplo, es el del estado de Carolina del Norte, donde se estableció en todos los niveles qué tareas deben realizar los alumnos en las computadoras.

Pero, según el estudio de Rand, a pesar de la «famosa revolución educativa de la que todos hablan, son pocas las escuelas que utilizan la tecnología para transformar el contenido y el modo de instruir».

Para algunos profesores, la enorme cantidad de dinero y energía destinados a la tecnología informática implica una **pérdida de tiempo** alimentada por altas expectativas, basadas más en la esperanza que en la evidencia.

Una encuesta reciente realizada por el Servicio de Evaluación Docente reveló que son pocos los profesores preparados para utilizar las computadoras eficazmente en clase. Sólo el 15 por ciento de los maestros de todo el país recibió nueve horas de **capacitación** en tecnología educativa.

En este momento, la mayoría de los sistemas educativos en los Estados Unidos invierten menos del 15 por ciento de sus presupuestos de tecnología en capacitación docente, mientras que los estudios nacionales recomiendan que se invierta el doble.

EXPERIENCIA PILOTO

Elegir cómo Aprender

En nueve escuelas primarias judías. La propuesta ya se extendió a 200 colegios israelitas. Se respetan los ritmos y los gustos de los alumnos. Las aulas son centros interactivos.

MONICA RELTRAN

Dos mil alumnos de nueve escuelas primarias judías llevarán adelante durante tres años una experiencia piloto de enseñanza para la **diversidad**. Para eso se están capacitando docentes, ampliando aulas y comprando tecnología.

El programa, basado en una experiencia que en Israel abarca ya a 200 escuelas primarias y jardines de infantes, consiste en ofrecerle al alumno distintas actividades para que sea él mismo quien elija la forma de trabajar en clase, siguiendo **su propio ritmo** y de acuerdo a sus intereses.

«La tecnología nos permite responder a las necesidades de los alumnos considerados di-

ferentes, y va a cambiar la manera en que ellos se apropian del conocimiento, que hasta ahora era una forma mecánica sin demasiado sentido», dijo a **Clarín** Esther Chacham, experta israelí que creó este proyecto junto a Jaia Yaniv.

La propuesta es que el maestro deje de ser el centro de atención en el aula y que se convierta en un **guía**. Para eso, la clase tradicional, donde el docente habla y los alumnos escuchan, no se extenderá por más de diez o quince minutos en los primeros grados de la primaria. Luego, el maestro sugerirá distintas actividades para que el alumno elija.

«Habrán actividades obligatorias, para cumplir con los planes de estudio oficiales; y otras optativas, para darles a los alumnos las **mayores oportunidades**.

El chico deberá optar si quiere trabajar solo, en grupo, con quiénes y con qué medios. Esto le permitirá reflexionar sobre lo que hizo y por qué», señaló Chacham.

Las especialistas calculan que llevar adelante esta nueva forma de enseñar, necesita de una **capacitación docente** de por lo menos cinco años, que se hace al mismo tiempo que se practica en el aula.

Para las escuelas argentinas incluidas en el proyecto piloto, este método de enseñanza se adapta perfectamente a los nuevos contenidos de la reforma educativa. «Se trabaja sobre metodología, no sobre contenidos. Este es un programa integral que atraviesa el **modelo de gestión** escolar. Además la Ley Federal de Educación tiene mucho en común con este programa de enseñanza para la diversidad, el tema es llevarlo a la práctica», explicó Susana Krele, directora de la escuela Medinath Israel de Devoto.

El aula deberá ser más amplia que las comunes, con ventanas enormes, que ocupen casi la mitad de la pared. Habrá biblioteca, videocaseteras, televisores y computadoras.

Todo a mano

Uno de los primeros pasos que dio la escuela Medinath fue equiparse: compraron mesas y sillas, montaron bibliotecas en aulas y pasillos, adquirieron una videocasetera y un televisor para cada grado. Y alfombraron pare-

des que se convirtieron en **centros interactivos** donde los chicos, solos, pueden sacar tarjetas con distintas guías de trabajo.

«Las aulas tienen rincones de plástica, teatro o música, con el mismo principio que se usa en el jardín de infantes, pero en la escuela primaria, aumentan los contenidos y las exigencias», aclaró Rebeca Anijovich, coordinadora del programa para las escuelas argentinas.

«La paradoja es justamente que en el jardín los chicos saben ser responsables, juegan solos, saben trabajar en grupo. Luego, cuando entran a la primaria, les dicen «ustedes no saben hacer nada, son irresponsables». Pareciera que en vez de crecer, los chicos son cada año menos autónomos», opinó Chacham.

Trabajar en equipo, compartir y desarrollar un pensamiento autónomo «son **valores** que se convierten en contenidos. El chico que aprende a ser responsable será un hombre responsable», dijo la especialista israelí.

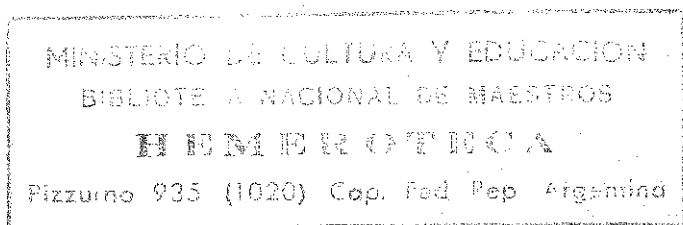
El programa de enseñanza para la diversidad propone respetar el ritmo de cada alumno. «Hay distintos modos de pensamiento de los chicos. Lo que se trata es de rescatar que cada alumno encuentre dentro de su propio **potencial** qué cosas le gustan más. Si quiere ir a la parte cultural, que vaya, si prefiere la matemática, que lleve su trabajo a ese área, e igual si quiere desarrollarse en la ciencia» continuó

Chacham. «La idea es que se le den todas las oportunidades a

cada uno para que llegue a lo máximo que pueda en su nivel».

LA ESCUELA EN ISRAEL

La inversión educativa en ese país es de 10 puntos del producto bruto interno. Hay actividad escolar seis días por semana y la jornada escolar es de 5 a 6 horas. El 76 por ciento de los israelíes de entre 17 y 18 años cursaron ya doce de escolaridad.



Impreso en los Tall. Gráf. del Ministerio de Cultura y Educación



H 0025888



República Argentina
Ministerio de Cultura
y Educación



ORGANIZACION
DE LOS ESTADOS AMERICANOS

PROYECTO MULTINACIONAL
REVISTA LATINOAMERICANA DE INNOVACIONES EDUCATIVAS