

*LA EDUCACIÓN INFANTIL,
UNA PROMESA DE FUTURO*

Documentos de un debate



FUNDACIÓN SANTILLANA

B. La generalización de la educación durante la primera infancia

por ROBERT G. MYERS,

*Director del Grupo Consultor sobre Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia
y Director de la Fundación de Investigaciones Sociales Educativas High Scope*

Introducción *

Como introducción, permítanme informar de que la mayor parte de mi trabajo se ha centrado en los países de Asia, África y América Latina, pero no en Europa, y me gustaría pedirles que piensen ahora más allá de los confines de España y que busquen puntos de contacto y posibles áreas de aprendizaje para sus intereses particulares con respecto a España y con respecto a la primera infancia en España.

Un punto de comienzo, y muy importante, para esta conversación se encuentra en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. En dicha conferencia, la Declaración afirmaba: «El aprendizaje comienza con el nacimiento», aunque debería haber dicho: «El niño está aprendiendo incluso con su nacimiento.» Esta declaración invoca una atención a la primera infancia y una educación temprana. Se pueden suministrar éstas a través de acuerdos que impliquen a las familias, a las comunidades o a programas institucionales, según el caso. El Marco de Acción, consecuencia de esta gran reunión internacional, afirmaba: «La expansión del cuidado a la primera infancia y las actividades de desarrollo, incluyendo intervenciones por parte de la comunidad y la familia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos e incapacitados, debería ser parte del Marco.»

* Se recoge en este apartado introductorio la presentación oral de la ponencia, realizada por el autor durante la celebración de la primera sesión de la Semana Monográfica.

Comienzo con estas dos afirmaciones porque creo que la Conferencia Mundial empezó a establecer un tono para lo que Ricardo Díez Hochleitner ha mencionado como un «cambio de paradigma». Aquí se sitúa el énfasis en el aprendizaje, no en la escolarización. El énfasis es puesto en la atención y en las actividades que promueven el desarrollo, y «educación inicial» es la expresión que se usa. Éstos constituyeron cambios importantes. También debería decir que, cuando comenzó el debate que llevaría a la Conferencia Mundial, la primera infancia no aparecía dentro del concepto global de la educación básica. Éste fue el resultado de varios debates anteriores a la reunión y, por tanto, fue un enorme logro el conseguir que se incluyera y que se reconociera como una parte, una parte fundamental, de la educación básica.

Si se toma una perspectiva muy amplia de este campo, a lo ancho de muchos países, se aprecia que probablemente la educación temprana es uno de los sectores de más rápido crecimiento dentro del campo de la educación. Crece muy de prisa, pero en la mayor parte de los lugares lo hace desde una base inicial muy baja, y, por tanto, el campo que cubre sigue siendo reducido, particularmente en la etapa anterior a los tres años. Las distribuciones normalmente se inclinan bastante hacia los hijos de la clase alta y hacia las zonas urbanas. La realización de programas a gran escala sigue siendo un desafío en la mayoría de los lugares.

En los últimos dos años, o quizá tres o cinco años, se percibe un tremendo cambio en la voluntad de la gente,

en los gobiernos y las organizaciones internacionales, de considerar el espectro de la primera infancia y los programas de desarrollo como algo en que merece la pena invertir; y creo que se unen a una gran cantidad de argumentos que no desarrollaré en detalle, pero apuntaré elementos a los que podemos volver.

Hay un argumento de derechos humanos que creo que ha entrado a jugar un importante papel, y, dado que la Convención para los Derechos del Niño y la Cumbre para los Niños tuvieron lugar el pasado año, éstos estuvieron mucho más presentes en la mente de la gente.

Hay un conjunto de valores sociales y morales. Efectivamente, los niños constituyen la próxima generación, y las sociedades transmiten sus valores a través de los niños.

Hay un grupo de argumentos económicos que tienen que ver con el hecho de si los niños repiten o no escuela en los primeros años, si se va a tener que gastar más en nutrición, salud, programas sociales, o si se pueden prevenir estos hechos con programas efectivos en los primeros años, y constituyen un importante argumento económico que también se extiende a mejoras en la productividad.

Hay un argumento de eficacia del programa. Es decir, los programas bien realizados en el campo de la educación a la primera infancia tienen incidencia en otros tipos de programas también. Pueden ser programas que tienen que ver con el trabajo de las mujeres, pueden ser programas de salud, pueden ser programas de nutrición.

Hay un argumento de igualdad social. Las diferencias sociales comienzan bastante antes de que las escuelas empiezan a ocuparse de los niños, y los niños desfavorecidos se retrasan rápidamente respecto a sus compañeros más privilegiados. ¿Qué se puede hacer para equipararlos?

Y, por supuesto, hay un creciente grupo de argumentos científicos que resultan de la psicología y la biología, de la educación y de la psicología, que, según creo, apuntan más y más hacia el pensamiento de que la conducta futura depende de lo ocurrido en los primeros años de vida.

Estos argumentos han aparecido conjuntamente con unas condiciones sociales y económicas de cambio, y en el Tercer Mundo una de estas circunstancias es simplemente que la tasa de mortalidad infantil ha caído drásticamente en los últimos treinta años, y ahora se sitúa cerca de la mitad de la tasa de mortalidad infantil de 1960. Cuando dimos la vuelta a la tasa de mortalidad, en vez de decir que uno de cada doce (de hecho probablemente ahora uno de cada trece) niños en el mundo muere antes de llegar a un año de edad, debemos pensar que doce o trece de esos niños sí llegan a esa edad,

y que probablemente viven en las mismas condiciones de pobreza que les impusieron el riesgo de morir, y ahora se sitúan en condiciones de desarrollo debilitado o retrasado. En algún punto, uno se vuelve y afirma: «Detraeremos nuestra atención de ese último, aun siendo cierto que todavía muere, y vamos a poner más atención en los niños que sobreviven.» La migración/urbanización que ha traído consigo cambios en las estructuras familiares, cambios en los modelos y prácticas de crianza de los niños, también nos ha llevado a replantearnos cómo deberían ser los primeros años y qué deberíamos hacer para crear un mejor entorno para los niños.

Otro grupo de condiciones viene dado por la entrada a gran escala de la mujer en la fuerza de trabajo remunerado. Todas estas condiciones se han reunido, creo, para situar el foco de atención en el cuidado y en el desarrollo de la primera infancia, de una forma en que no estaba presente tan solo hace cinco años.

Permítanme mencionar tres formas en las que, según creo, una perspectiva desde la primera infancia puede ser extremadamente útil para la educación en su conjunto.

En la infancia temprana normalmente el énfasis no recae en la escolarización. No hablo de la etapa preescolar; hablo del período de 0 a 6 años. Y la pedagogía empleada es más bien un tipo de pedagogía de participación y aprendizaje a través de la acción. No nos enfrentamos al mismo tipo de restricciones que encontramos cuando entramos en el sistema de la escuela primaria o secundaria, donde hay un modelo didáctico de aproximación a las cosas. Si esta visión presente en la educación infantil se pudiera llevar hacia arriba en el sistema educativo, usarla como inspiración, sería un gran avance, desde mi punto de vista.

En los primeros años, el vínculo a los padres y la comunidad es mucho más directo de lo que puede ser en la mayoría de los sistemas reglados de escolarización, desde la enseñanza primaria hacia arriba. Si tomamos esta vía y construimos sobre ella, de nuevo obtenemos una lección para el sistema educativo en su conjunto. En los primeros años una visión holística del niño, como ha sido mencionado antes, es crucial y aceptada, de forma que se mira más allá de la mera educación cuando tratamos al niño. Este punto de vista debe ser llevado también al resto del sistema educativo. El papel de la educación infantil no se circunscribe sólo a la acción sobre niños de 0 a 6 años, sino que se presta una atención global a lo que la educación hace por los niños en los distintos niveles. Y nos proporciona elementos, de los cuales podemos aprender.

Para acabar, permítanme mencionar tres o cuatro desafíos que simplemente lanzaré ahora, y que espero podamos debatir más adelante.

Primero, si tenemos una visión holística del niño, parece bastante claro que no podemos dejar el área de la educación temprana exclusivamente a los educadores. Ni tampoco podemos dejarla en manos de los padres y la comunidad, que deben ser, por supuesto, involucrados. También implica a los sectores de la salud y la educación. Debemos pensar en la educación temprana como una educación para la vida, no para la escuela.

También tenemos que pensar: «¿Pero cómo lo hacemos?» Éste es el desafío, que aparece atractivo sobre el papel: cómo realizar esos vínculos. Tenemos que respetar la variedad: económica, social, cultural, geográfica. Pero la tendencia a centralizar y burocratizar es muy fuerte. ¿Cómo podemos descentralizar? ¿Cómo podemos contemplar el conjunto de programas más como un puzzle con sus diferentes piezas y formas y colores, que tienen que unirse para constituir un todo?

Tercero, debemos prestar atención a la calidad, es verdad; ¿pero cómo podemos prestar atención a la calidad, de forma que no excluyamos a gente que está menos educada, en términos de enseñanza reglada, pero que tiene más que ofrecer a los pequeños en su aprendizaje que los profesores de nuestro sistema de preescolar, con su formación pedagógica reglada?

Finalmente, ¿cómo se pueden adaptar las escuelas a los niños y no sólo los niños a las escuelas? Cuando reflexionamos sobre este tema, existe una tendencia importante a decir: «La escuela es fija. Entonces, ¿qué podemos hacer en los primeros años para que el niño encaje en la escuela?» Pero no debemos olvidar que las escuelas tienen una obligación de adaptarse a aquellos niños que van a ellas.

Reconocimiento internacional de la importancia de la educación infantil

En los últimos veinticinco años del siglo XX, la educación durante la primera infancia ha logrado abrirse camino y entrar en los programas educativos de desarrollo de más largo alcance a nivel tanto nacional como internacional, lentamente y pasando casi inadvertida.

Quizá la expresión más clara de la aparición de la educación durante la primera infancia en el panorama internacional consista en el tratamiento que se le dio durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos¹. En la Declaración de la conferencia se afirmaba que:

«El aprendizaje comienza en el momento del nacimiento. Eso exige una asistencia y educación inicial durante la primera infancia. Se puede ofrecer durante una serie de sistemas en los que participen las familias, las comunidades o mediante programas institucionales, como se considere más conveniente» (Art. 5).

El Marco de Acción incluye la lista de objetivos a fijar por los distintos países:

«La expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo durante la primera infancia, incluyendo intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente en los casos de los niños pobres, en situaciones de inferioridad o aquejados de minusvalía» (párrafo 8.1).

El Marco contenía también la siguientes declaraciones:

«Abordar las necesidades básicas de aprendizaje de todos significa: asistencia y oportunidades de desarrollo durante la primera infancia...» (párrafo 10).

«Las condiciones previas para la calidad, equidad y eficiencia educativas se fijan durante los primeros años de la infancia, lo que hace que la atención a la asistencia y el desarrollo durante la primera infancia sean fundamentales para la consecución de metas u objetivos educativos básicos» (párrafo 20).

La forma en que se trata esos primeros años de la vida en los documentos de la Conferencia Mundial es al menos tan importante como su inclusión como parte de la educación básica. En primer lugar, lo que se pide no es una expansión de los parvularios, sino, en términos más amplios, la extensión de las actividades de asistencia y desarrollo durante la primera infancia. En segundo lugar, esas actividades se consideran como una forma de abordar necesidades básicas de aprendizaje (pero quitando una vez más el acento de las escuelas). En tercer lugar, se concede prioridad a los niños pobres, en condiciones de inferioridad y aquejados de minusvalías (lo que contrasta con las políticas educativas durante la primera infancia de numerosos países que, por acción u omisión, conceden prioridad a las clases medias y altas). Aunque no esté presente en las declaraciones anteriores, también es importante para nuestros fines o propósitos el reconocimiento que se hace en el documento de la importancia de la nutrición y la salud, que mantienen una relación sinérgica con la educación.

Estos énfasis se reflejarán en esta ponencia. Por ejemplo, nos referiremos con la misma frecuencia a la asistencia y desarrollo durante la infancia como a la educación temprana. Nuestra atención se centrará en los niños que viven en condiciones que les pongan en situación de riesgo, allí donde se encuentren.

El actual estado de los programas de asistencia y desarrollo durante la primera infancia

En su tratamiento de la primera infancia, la Conferencia Mundial reconoció y dio un ímpetu adicional a una expansión que estaba ya en marcha. Hoy en día, en numerosos países y sobre todo en América Latina, la edu-

cación preescolar ha sido la parte del sector educativo que ha experimentado un crecimiento más rápido (UNESCO, OREALC, 1990). Cuando se suman parvularios o programas preescolares de carácter no formal y programas de asistencia durante la primera infancia relacionados con los mismos, el crecimiento que experimenta el niño resulta realmente impresionante.

No obstante, la imagen más amplia y general que surge de cualquier intento por describir los programas de asistencia y desarrollo durante la primera infancia, resulta algo desdibujada y contiene lo que parecen ser incoherencias. Por un lado, parece ser que se han dado enormes pasos, sobre todo en los últimos cinco años. Se han producido algunos aumentos espectaculares en la cobertura, junto a innumerables ejemplos de programas innovadores, algunos de los cuales han conocido una gran difusión. Por otro lado, nos enfrentamos a una impresión generalizada de que la situación dista mucho de ser la adecuada y de que están empezando a surgir dificultades cada vez mayores.

Basándonos en las experiencias que hemos podido reunir de fuentes tales como encuestas e investigaciones de la UNESCO e informes anuales de UNICEF, junto con investigaciones mantenidas en el transcurso de visitas personales a numerosos países a lo largo de los últimos cinco años, podemos extraer las siguientes conclusiones sobre el estado actual de los programas:

1. La cobertura en numerosos países de la educación infantil, en forma de programas identificables y organizados, sigue siendo relativamente escasa. Esto resulta especialmente aplicable a los países subsaharianos.
2. Numerosos proyectos y programas continúan siendo únicamente actividades de carácter «piloto» o de demostración, innovadoras, eficaces y fáciles de reproducir, pero que no se han extendido de manera significativa. Todavía no se han adaptado las decisiones políticas necesarias para que eso ocurra.
3. A pesar de mejorar, la distribución de los programas, sobre todo de los programas más institucionalizados, continúa favoreciendo por lo general a las ciudades.
4. La cobertura varía según la edad. La cobertura más extendida se da en los programas correspondientes al año inmediatamente anterior a la entrada en la escuela obligatoria (normalmente entre las edades de 5 y 6 años) o, algunas veces, en programas para edades preescolares de 3 o más años. El llegar a los niños de 3 años con programas que incorporen un componente educativo o de desarrollo psicosocial continúa representando un auténtico reto o desafío.
5. Los programas de apoyo y educación para los padres han crecido espectacularmente en algunos países, pero brillan prácticamente por su ausencia en otros.

Existe una cierta tendencia a que los programas de educación parental se dirijan a dar información sobre la asistencia, educación y proceso de socialización durante la primera infancia en lugar de trabajar de forma participativa con las familias y comunidades para rescatar y apoyar conocimientos de carácter local y funcional al tiempo que se aportan nuevas ideas.

6. Numerosos programas de «carácter voluntario» han superado ya la fase o etapa del entusiasmo inicial y del espíritu de voluntariado que tanta importancia tienen para ponerlos en marcha y han empezado por tanto a perder ímpetu. Y, sin embargo, esos programas no han sido configurados como merecedores de un apoyo o financiación pública, y están por tanto en peligro de desaparecer. En algunos casos en que los programas no formales adquieren un carácter más formal, los cambios introducidos durante la marcha consumen su vitalidad original. Además, el aumento de los costes reduce la posibilidad de ampliar la cobertura al tiempo que apenas aporta nada a la efectividad.

7. Con frecuencia, la calidad de los programas es deficiente, de forma que sus efectos o repercusiones sobre los niños son mínimos. La combinación de elementos en programas de atención integrada al niño pequeño sigue representando un reto o desafío, a pesar de los éxitos y de una cada vez mayor conciencia del problema.

Estos puntos pueden contribuir a explicar la conclusión final a la que llegamos: la de que el campo de la educación infantil está creciendo de forma significativa, pero es todavía muy frágil y necesita una atención cada vez mayor, tanto para mantener y consolidar los avances como para llenar grandes lagunas. También contribuyen a explicar los resultados aparentemente distintos y contradictorios de evaluaciones sobre los efectos o repercusiones de los programas, de los cuales sólo algunos muestran un impacto claro e inequívoco.

Razones para la generalización de la educación infantil

El documento básico de trabajo para este seminario expone las razones humanitarias, éticas y morales, sociales, científicas, políticas y demográficas, que justifican la necesidad de dar una respuesta rápida e inexcusable a las demandas de atención y educación a la primera infancia, por lo que no es necesario repetir aquí estos argumentos². No obstante, a ellas podemos añadir algunas más:

- *Ampliación del razonamiento demográfico.* Al menos 13 de los 14 niños nacidos en 1991 lograrán sobrevivir hasta cumplir su primer año (Grant, 1991). Cuando esa estadística se compara con la cifra correspondiente a 1960 de 5 de cada 6 niños nacidos, resulta evidente que a lo largo de los últimos 30 años se ha

producido un importante avance en el campo de la supervivencia infantil. Las previsiones para el año 2000 parecen indicar que 19 de cada 20 niños nacidos lograrán sobrevivir hasta cumplir su primer año.

Esta tendencia descendente de la mortalidad infantil ha contribuido a impulsar a los planificadores, programadores y otros expertos a mirar más allá de la simple supervivencia y a intentar encontrar respuestas a la pregunta de «supervivencia, ¿para qué?». Ha servido para que se reconozca cada vez más el hecho de que millones y millones de niños de todo el mundo que logran sobrevivir continúan viviendo en condiciones de pobreza, tensión y/o abandono que les pone en peligro de un desarrollo físico, mental, social y emocional retrasado o debilitado durante sus primeros meses y años de vida.

- *La extensión de la escolarización primaria.* Uno de los logros más extraordinarios de las tres últimas décadas ha consistido en la difusión de la escolarización primaria. Por ejemplo, entre 1960 y 1983, y en el África subsahariana, la tasa de matriculación en la escuela primaria pasó del 36 al 75 % para el grupo de edad al que la escuela primaria se supone presta sus servicios (Banco Mundial, enero de 1988). Durante el período comprendido entre 1965 y 1985, la tasa de matriculación pasó del 75 al 104 % en los países de «ingresos bajos y medios» (Lockheed, Verspoor, y otros, 1991).

Según la tasa de matriculación se aproxima a la cifra del 100 %, los planificadores pueden ir centrando su atención en la educación durante la primera infancia, y de hecho lo están haciendo cada vez más. Esta apertura forma parte del nuevo énfasis puesto en la calidad y eficiencia de la escuela primaria, algo a lo que se prestó bastante menos atención durante la fase expansionista.

- *Argumentos económicos.* A los expuestos ya en el documento básico de trabajo podemos añadir toda una nueva serie de argumentos económicos. Tanto si nos gusta considerar a los niños como una *inversión* o como un *input* para la escolarización o como una razón para emplear a personas de manera económicamente productiva como si no, resulta evidente que los programas de asistencia y educación durante la primera infancia van asociados a beneficios económicos en potencia. La dimensión económica de estos programas constituye una preocupación fundamental para numerosos planificadores y programadores enfrentados a la difícil tarea de elegir entre estrategias educativas y de programas sociales de carácter alternativo. En consecuencia, su atención se centra sobre todo en las discusiones económicas.

Pero, aun sin recurrir a los escritos de carácter científico, el sentido común nos lleva a pensar que una per-

sona que está bien desarrollada física, mental, social y emocionalmente, tendrá mayores posibilidades de contribuir económicamente a la familia, la comunidad y el país que otra que no lo esté. Basándose en ese sentido común, un conjunto cada vez mayor de investigaciones parece indicar que la sociedad se beneficiará de la mayor productividad y de la reducción de los costes derivados de un mejor desarrollo durante la primera infancia (Selowsky, 1982; Myers, de próxima aparición).

La cadena de causas y efectos sigue más o menos el esquema siguiente: la asistencia y educación durante la primera infancia mejora las capacidades tanto físicas como mentales afectando a la tasa de matriculación, avance y rendimiento de los niños durante la escolarización. La escolarización se asocia a cambios importantes en las habilidades (para obtener y utilizar conocimientos) y capacidades prospectivas (como por ejemplo la capacidad para influir sobre el propio futuro) que a su vez afectan a la capacidad tecnológica y de adaptación, y a la productividad económica tanto en el sector industrial como en el agrícola o de servicios (Rogoff, 1980; Grawe, 1979; Lockheed, Lau y Jamison, 1980; Colclough, 1980).

Otra forma en que las inversiones en asistencia y educación durante los primeros años de la vida pueden producir unos rendimientos económicos, es mediante unos ahorros en los costes, reduciendo las pérdidas laborales, disminuyendo la posterior necesidad de programas de asistencia o bienestar social, rebajando los costes de la sanidad y mejorando la asistencia de los sistemas educativos mediante reducciones en las tasas de repetición y de abandono de los estudios antes de tiempo.

Los beneficios económicos de los programas de educación durante la primera infancia pueden obtenerse también a través de sus repercusiones sobre el empleo y los ingresos de los encargados de prestar esos servicios (Psacharopolous, 1982). Los programas de asistencia y desarrollo infantiles no sólo ofrecen oportunidades de empleo a los profesionales encargados de prestar esos servicios, sino que también aumenta el tiempo libre y de ese modo ofrecen la posibilidad de una mayor participación en el mercado de trabajo a las madres y la oportunidad a los hermanos mayores de aprender y también de obtener ingresos. Sin embargo, y desgraciadamente, los beneficios potenciales no son muchas veces tomados en consideración en los programas de educación infantil, que se centran únicamente en el desarrollo cognoscitivo de los niños y que se organizan sin tener en cuenta los intereses de los encargados de cuidarles.

Podemos decir, a modo de resumen, que abundan las razones éticas, morales, sociales políticas, demográficas y económicas, por las que la educación durante la primera infancia ha logrado captar la atención y por las que este seminario la ha considerado como una «promesa para el futuro».

Mirar hacia adelante

Nos encontramos en un momento crucial en el proceso de expansión y generalización de los programas destinados a mejorar la educación y desarrollo de los niños durante sus años preescolares. En la mayoría de los países, el nivel relativamente bajo de cobertura de programas deja bastante espacio para la innovación, según se va produciendo el crecimiento. Ofrece también la posibilidad de evitar cometer errores, algunos de los cuales se derivan claramente de la experiencia obtenida según los sistemas de escolarización primaria han ido expandiéndose hasta alcanzar su nivel actual. Así pues, parece conveniente terminar esta ponencia con diversas sugerencias que podrían aplicarse según vaya avanzando el proceso:

1. La generalización de la asistencia y educación durante la primera infancia no se debería dejar únicamente en manos de los educadores. Esta precaución se deriva del carácter integral del desarrollo infantil y del reconocimiento de la fuerte influencia que ejerce el estado de salud y nutritivo en la aparición de dificultades de aprendizaje. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos pidió que se prestara una atención adicional a los temas de la salud y la nutrición. Se debería prestar oídos a dicho llamamiento.

Lo que se deriva de esta sugerencia es la necesidad de buscar nuevas formas de trabajar superando directrices burocráticas que tanto dificultan combinar los programas educativos con los de salud y nutrición.

2. La generalización de la asistencia y educación durante la primera infancia no debería interpretarse como una prolongación hacia atrás de la educación primaria. En primer lugar, en la educación y desarrollo durante la primera infancia van implícitas muchas más cosas que la simple preparación para la escuela. En segundo lugar, muchos de los métodos didácticos tan institucionalizados en las escuelas no resultan adecuados durante la fase o etapa de aprendizaje en los años preescolares. De hecho, y en términos pedagógicos, resultaría mucho más conveniente trasladar a los primeros años de escolarización primaria el énfasis en el juego y en el aprendizaje lúdico propio de la educación infantil, en lugar de actuar en sentido contrario. De ese modo, se podría pedir a la educación durante la primera infancia que contribuyera a las reformas de la escuela primaria.

3. Coincidiendo con la expansión de los sistemas de escolarización primaria, se ha registrado una marcada tendencia hacia un contenido y organización homogeneizados y estandarizados. Esta tendencia responde a necesidades burocráticas y nacionalistas, y algunas veces contribuye a prevenir contra una deficiente calidad de la enseñanza. No obstante, la estandarización exagerada resulta inadecuada cuando en el sistema participan numerosos grupos distintos de personas.

Según se van desarrollando los sistemas de educación infantil, y si se desea respetar la diversidad cultural y que el aprendizaje tenga sentido, se deberán encontrar formas de responder a las diferencias básicas. Eso parece indicar la conveniencia de un enfoque multicultural de la educación infantil y de una mayor flexibilidad y descentralización de esfuerzos que los que se produjeron durante el desarrollo de las escuelas primarias. También parece indicar la conveniencia de abandonar la idea de «generalización» como simple extensión de un único modelo y de sustituirla por la idea de que se puede conseguir «todo» uniendo entre sí numerosas piezas distintas, como en un puzzle o rompecabezas. Es posible que cada pieza tenga su propia forma y colorido, pero juntas las piezas forman un todo coherente.

4. En numerosos programas para la primera infancia, los padres y las comunidades han desempeñado un papel fundamental. En muchos países ha ocurrido también durante los primeros años de desarrollo de la escuela primaria. Pero, según los gobiernos han ido asumiendo la responsabilidad de los programas, ha aumentado la tendencia a que los padres y las comunidades se retiren (o se vean apartados), quedando de ese modo relegados. Si se desea la generalización de los programas para la primera infancia, eso constituiría un grave error.

Si nos olvidamos de las precauciones anteriormente expuestas y lo miramos desde un punto de vista positivo, veremos que el apoyo a los programas de asistencia y desarrollo durante la primera infancia pueden ofrecer una visión nueva y de refresco sobre el tema de la educación. Tal como recomienda la Conferencia Mundial, nos permitirá centrarnos más fácilmente en el aprendizaje que en las «escuelas», ya que la mayor parte de la educación durante la primera infancia no gira en torno a la escuela. Nos permitirá adoptar una visión más completa e integral del niño que aprende. Y nos ofrecerá la oportunidad de apoyar unos esfuerzos descentralizados y basados en la comunidad en los que los padres participan mucho más extensamente en la educación de sus hijos de lo que lo hacen actualmente la mayoría de los sistemas educativos.

Nuestras observaciones parecen asimismo indicar que, en esta última década del siglo XX, nos encontramos en una situación excelente para realizar un avance importante y sostenido para la asistencia, desarrollo y educación durante la primera infancia. No obstante, si no actuamos a su debido tiempo, podremos fácilmente perjudicar a las generaciones futuras, permitiendo que se extienda un modelo de educación infantil desfasado, monolítico, socialmente parcial, burocrático y poco creativo. Hace falta desplegar un esfuerzo consciente para poner énfasis en el aprendizaje durante los primeros años de la vida, en el desarrollo no sólo físico y mental, sino también social, y en la participación de la familia y la comunidad. Pero esos cambios de enfoque y organización no se producirán por sí solos. Y, si no ponemos manos en la obra, muy pronto habremos de-

jado pasar el momento que nos permitiría alcanzar auténticas diferencias en cuanto a los resultados organizativos. Ayudemos a conservar sus cualidades distintivas de la educación infantil mientras se introduce en el reino de la educación para todos.

REFERENCIAS

Berutta-Clemente, y otros. *Vidas cambiadas: efectos o repercusiones del programa preescolar Perry sobre los jóvenes hasta los 19 años de edad*. Ypsilanti Michigan: Fundación de Investigaciones Educativas High/Scope, Monografía núm. 8, 1984.

Colclough, C. «La escolarización primaria y el desarrollo económico: revisión de las evidencias disponibles.» Washington D. C. Banco Mundial. Ponencia del Trabajo, núm. 399, 1980.

Galinsky, E. *Invertir en una asistencia infantil de calidad: Informe para AT&T*. Nueva York: Bank Street College of Education, 1986.

Grant, J. *Situación de los niños del mundo, 1991*. Nueva York: Oxford University Press, 1990 (para la UNICEF).

Grawe, R. «La capacidad en los preescolares, los ingresos y el entorno familiar.» Washington, D. C.: Banco Mundial, Ponencia de Trabajo, núm. 322, 1979.

Inter-Agency Comisión Interdepartamental para la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. «Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje», Nueva York. Edificio UNICEF, abril 1990.

Lockheed, M. E., A. Verspoor, y otros. *Mejorar la educación primaria en los países en vías de desarrollo. Revisión de las opciones políticas*. Washington, Banco Mundial, noviembre 1991.

Lockheed, M. E., D. Jamison y Lau. «Investigación sobre la educación de los agricultores y la eficiencia agrícola», *Desarrollo Económico y Cambio Cultural*, núm. 29 (octubre 1980), págs. 37-76.

Ministerio de Saude e Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, «Análise de PROAPE: Alagoas com Enfoque na Area Economica», Brasilia: NS/INAN, 1983. Copia mimeografiada.

Myers, R. *Hacia un arranque positivo para los niños*. Paris: UNESCO, Proyecto del Niño Pequeño y el Entorno Familiar, 1990.

Myers, R. *The Twelve Who Survive*. Londres, Routledge, de próxima aparición.

Psacharopoulos, G. «Economía de la educación durante la primera infancia en las guarderías», *International Review of Education*, tomo XXVIII (1982), págs. 53-70.

Rogoff, B. «La escolarización y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas», en la obra de H. Triandis y A. Heron (directores de edición), *Handbook of Cross-cultural Psychology*. Tomo 4. Boston: Allyn-Bacon, 1980.

Selowsky, M. «Nutrición, salud y educación: importancia económica de los complementarios durante los primeros años de la vida», *Journal of Development Economics*, tomo 9 (1981), págs. 331-346.

Naciones Unidas, «Organización educativa y cultural, Oficina Regional de Educación para América Latina. Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1987». Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, proyecto principal de educación, 1990.

Banco Mundial. *La educación en el África subsahariana. Medidas políticas para el ajuste, la revitalización y la expansión*. Washington, D. C. Banco Mundial, enero.

NOTAS

¹ Para que quede constancia, conviene señalar que el primer borrador del documento de antecedentes elaborado para la conferencia no hacía mención de la educación durante la primera infancia. De hecho, se situaban los primeros años de la vida del niño dentro del marco de la preparación para el aprendizaje que, por implicación, se consideraba que comenzaba en la escuela primaria. Esta omisión evidente y conceptualización incorrecta se corrigieron en posteriores borradores.

² Una serie parecida de razonamientos puede encontrarse en la obra de R. Myers, *Toward A Fair Start for Children*. Paris., UNESCO, Proyecto el Niño Pequeño y la Familia, junio de 1990.