

EL NINO Y SUS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

(con énfasis sobre la preparacion del nino para
entrar a la escuela y la preparacion de la escuela
para recibir al nino)

Presentacion preparada para la reunion sobre

"La Transicion de la Familia a La Escuela"

Santiago, Chile
Diciembre 4-7, 1990

Robert G. Myers

The Consultative Group on
Early Childhood Care and Development

New York
Diciembre de 1990

Conceptos y Enfoques: La Necesidad de Cambiar el Discurso

En este ensayo, describo y hago una crítica de tres orientaciones, relacionadas entre sí, que sirven como marco para el análisis de la relación entre la familia y la escuela durante el periodo de la entrada del niño a la escuela. Las tres orientaciones, o posturas están representadas en las siguientes frases:

La transición de la familia a la escuela (título del encuentro)

La compensación de las deficiencias y las desventajas en el
aprendizaje

La preparación del niño para la escuela

Sostengo que estas frases, tomado en conjunto, reflejan una posición que, en el mejor de los casos, es incompleta, y en el peor, de los casos es inapropiada como guía para la programación dirigida a facilitar el aprendizaje de los niños en sus primeros años. Cada uno contiene conceptos y un enfoque que limitan el discurso y la programación.

Como una postura alternativa, propongo que:

- o en vez de enfocarse sobre la "transición" del niño "de la familia a la escuela" o de la cultura popular a la cultura dominante, hablemos en términos de una "apertura" en la vida del niño hacia "múltiples ambientes" para el aprendizaje (casa, comunidad, pre-escuela, escuela), cada uno con sus ventajas y desventajas y en términos de la "articulación" entre los ambientes.
- o en vez de organizar los programas alrededor de la compensación de deficiencias, orientemos la programación en base a un proceso de "construcción social", partiendo de lo bueno y lo que es valorada en cada cultura y en cada ambiente para el aprendizaje.

- o en vez de pensar principalmente (o peor aun, solamente) en terminos de la preparacion del nino para la escuela, debemos reconocer la necesidad de preparar la escuela para el nino, y considerar las dos necesidades simultaneamente, en interaccion, pero como ambientes distintos en cuanto a sus demandas.

Desde la transicion hacia la apertura y la articulacion

"La transicion" aparece como concepto clave en el titulo de esta reunion. Admito que con frecuencia he recurrido a este concepto en el pasado para caracterizar el tiempo de cambio que vive el nino cuando se lanza a la escuela. Pero ahora pienso que el concepto de la transicion no es adecuado ni apropiado para orientar un analisis de dicho proceso, ni para un analisis de la relacion entre la casa y la escuela o entre la cultura popular y la cultura dominante, como pretende en esta reunion. Aun mas, siento que el lugar central que hemos dado al concepto puede dar como resultado un analisis y sugerencias para la accion que, casi sin darnos cuenta, desvirtuan el rol de la familia y de la centralidad de la cultura popular en el proceso educativo. Siento la necesidad, entonces, de reflexionar, al principio de esta presentacion, sobre el concepto de "transicion" y sobre formas alternativas de acercarse al analisis de la relacion entre la casa y la escuela dentro de un contexto social amplio.

La transicion como un paso. La primera definicion de la palabra "transicion" que se encuentra en el diccionario es "accion de pasar de un estado o modo de ser a otro diferente." La idea de "pasar" tiene en forma implicita tambien la nocion de dejar atras el estado anterior. La convocatoria del taller empieza con esta interpretacion

de la palabra transición, destacándola en su uso en la frase "de (o desde) la familia a la escuela."

En el "desde ... a" encontramos un gran problema. Aunque la entrada a la escuela normalmente indica algo nuevo para el niño, no representa "pasar" de la familia a la escuela. El niño no deja de ser miembro de una familia cuando entra a la escuela. Con pocas excepciones, sigue viviendo físicamente en su casa donde pasa la mayor parte del tiempo. La influencia más importante sobre la vida del niño sigue siendo la de su familia. La responsabilidad de la educación del niño sigue siendo de la familia. Con la entrada a la escuela (o a un programa de educación inicial) el niño está entrando a un ambiente diferente y adicional para su aprendizaje pero no está pasando de uno al otro. El proceso es más de "apertura" que de "transición," definida como un paso. El niño empieza su aprendizaje en múltiples ambientes.

La transición como continuidad en un proceso de cambio. También, se encuentra entre las definiciones de la palabra, "transición" una interpretación relacionada con los discursos o escritos; la transición significa una construcción que ayuda a hacer una conexión fluida, continua, y sin interrupción, facilitando un cambio de tema. El énfasis en el segundo significado es sobre lo que ayuda a entender la relación entre dos temas, dentro de una obra más extensa. Aplicando esta idea a nuestro tema, la "transición" sería una construcción que ayuda a establecer cierta continuidad entre la familia y la escuela, facilitando el entendimiento entre las dos.

A primera vista, esta definicion, que enfatiza la continuidad, parece mas adecuado para nuestra analisis y para orientar la programacion y accion. Pero surgen algunas interrogantes: Existe tal discontinuidad entre la casa y la escuela que hace necesario buscar una transicion? En que consiste la discontinuidad? Por que es tan importante para el entendimiento establecer la continuidad? Que implica? En que consiste, o debe consistir, tal continuidad? Si buscamos continuidad, cuales son las posibles consecuencias negativas que podrian aparecer?

Por que la continuidad? Es evidente que, con frecuencia, existen diferencias marcadas en los ambientes y procesos de la casa y de la escuela (vease Figura 1).

Tambien, parece que estas diferencias, al nivel general, son aun mas marcadas cuando hablamos de una familia en condiciones de pobreza o de una familia que pertenece a un grupo etnico o racial que representa una cultura que no es la dominante en el pais. Estas diferencias, segun la literatura, dificultan el ajuste del nino al ambiente de la escuela. Y, la inhabilidad del nino para ajustarse favorece el fracaso escolar mientras que la continuidad favorece el exito.

Ademas, se argumenta que cierta continuidad entre las vivencias de la casa y de la escuela, puede favorecer la participacion de la familia en la vida escolar y en las tareas escolares del nino. Y, las investigaciones nos muestran que la participacion de los padres constituye un elemento clave en el exito escolar del nino.

Si aceptamos la formulacion y la argumentacion, la conclusion para

la planeacion y para la implementacion de los programas es que debemos buscar formas de matizar o suavizar las diferencias para obtener continuidad entre la casa y la escuela, la cual es necesaria para mejorar el rendimiento escolar y para evitar el fracaso con sus

FIGURA 1

AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE: LA CASA Y LA ESCUELA

La Casa	La Escuela
- Relacion padres-nino informal, con afecto	- Relacion maestro-nino mas formal, menos personal
- Aprendizaje por imitacion, experiencia, ensayo y error	- Aprendizaje por ensenanza didactica, memorizacion
- Flexibilidad en las acciones	- Rigidez
- Integracion en su ambiente inmediato	- Separacion del nino de su ambiente: descontextualizado
- Ajuste a los intereses y necesidades del nino	- Ajuste del nino a las necesidades de la escuela
- Enfasis en lo concreto	- Uso de simbolos
- Participacion activa en quehaceres, rituales	- Rol pasivo en eventos de la escuela
- Aprendizaje en la lengua materna	- Aprendizaje en el idioma nacional
- Enfasis en la comprension del lenguaje	- Enfasis en la produccion de lenguaje
- Enfasis en el proceso	- Enfasis en los resultados

Nota: Las frases obviamente representan caricaturas de la realidad. Algunos maestros logran una buena relacion personal con los ninos en su clase, responden a sus necesidades e intereses personales, enfatizan el proceso, etc. Algunos padres no pueden lograr con sus ninos la relacion informal y afectuoso que se espera de su casa, son muy rigidos en cuanto a lo que esperan del nino, muestran poca flexibilidad en sus acciones o poco ajuste a las necesidades individuales, etc.

posibles consecuencias graves, tanto a nivel personal como a nivel familiar y social.

En que consiste la continuidad?. La idea de continuidad (o discontinuidad) entre la familia y la escuela es demasiado general; para un mejor entendimiento, es necesario identificar varias dimensiones.

Fines. Existe discontinuidad en los fines que orientan el aprendizaje en la familia y en la escuela? Debemos esperar continuidad entre la familia y la escuela en cuanto a los fines a los que se les da mas valor? Si, por ejemplo, la independencia tiene un alto valor en la cultura de la escuela y en la cultura dominante, debe tambien tener un alto valor en la familia? Debemos empezar a orientar al nino hacia la independencia antes de entrar a la escuela? Las mismas preguntas se puede hacer en cuanto a otras valores, como, por ejemplo, la solidaridad o la disciplina.

Contenido. El contenido del aprendizaje en la familia esta muy relacionado a la vida cotidiana -- al trabajo, al juego, los ritos y el mantenimiento de la vida. Esta muy vinculado a la gente y a los recursos que le rodean. Cuando el contenido es verbal, se presenta, en la mayoria de los casos, en la lengua materna. Debemos cambiar el contenido hacia algo mas relacionada a la lecto-escritura, al idioma dominante para dar continuidad? Debemos llevar el contenido de la casa a la escuela?

El proceso y el estilo de aprendizaje. Si el proceso del aprendizaje en la casa es contextualizado, activo, por ensayo y error o por imitacion, con sus propias reglas y secuencias, etc., debemos cambiarlo para acercarlo mas al estilo de la escuela?

El facilitador. Es obvio que las personas que facilitan el aprendizaje en el ambiente de la familia y en la escuela no son las mismas. Tienen distintas actitudes, relacion con el nino, valores, conocimientos, estilos, niveles de motivacion, etc. Como manejamos estas discontinuidades?

Es posible pensar que la continuidad puede ser (o debe ser) importante en cuanto a algunos de las dimensiones señaladas, pero no a otras. Por ejemplo, en cuanto a la habilidad de leer y escribir en el

idioma de la cultura dominante, observamos una discontinuidad entre las familias de la cultura popular y las de la cultura dominante en cuanto a su habilidad para enseñar a los niños. El idioma de la cultura dominante no se maneja dentro de la casa pero en la escuela no solo se maneja sino que se exige. Al mismo tiempo, se puede observar que muchas familias de la cultura no dominante quieren que sus niños aprendan el idioma dominante, porque es necesario para conseguir un buen trabajo. El ejemplo muestra una continuidad de fines pero una discontinuidad en la habilidad de los dos ambientes para responder a la meta de aprender el idioma dominante que comparten la familia y la escuela.

Pero, ¿cuál es la implicación de nuestras observaciones para la programación? Debemos buscar la forma de asegurar que el niño llegue a la escuela con el idioma dominante?

En este trabajo, no pienso abordar más cada uno de estas dimensiones, pero creo que se deben tomar en cuenta en las discusiones del taller, buscando las dimensiones que parecen más importantes para lograr cierta articulación entre familia y escuela.

En defensa de la discontinuidad. Aunque un acercamiento de la escuela y la familia a lo largo de varias dimensiones puede facilitar el ajuste y el entendimiento entre los dos, existe una línea paralela de argumentación que sostiene que tal acercamiento no es necesario, y que puede tener consecuencias negativas. Se construye el argumento sobre dos bases, una más relacionada al proceso de aprendizaje y la otra relacionada a sus implicaciones sociales.

En cuanto al aprendizaje, la posición es de que, para ampliar la visión y motivar el aprendizaje, necesitamos conocer y analizar experiencias diversas. Aun más fundamental, es que en base a la confrontación de experiencias variadas es que hacemos distinciones y generalizaciones a un nivel superior. Si las experiencias que presentan tanto la escuela como la casa son demasiado similares, proporcionando una suave continuidad, nos podemos quedar dentro de un espacio limitado en relación a nuestras posibilidades de conocer y actuar en, y sobre, el mundo que nos rodea.

Desde una perspectiva social, el buscar la continuidad puede llevarnos hacia la homogenización de los conocimientos y las culturas y hacia una posición social que enfatiza el ajuste y la aceptación, más que la exploración y la transformación. Hay que preguntarse si esto es el camino que queremos tomar?

Buscar una estrecha continuidad entre ambientes distintos implica modificaciones. Pero hay que preguntarse si las modificaciones dirigidas al acercamiento pueden debilitar uno u el otro, quitando lo importante, lo esencial y sobresaliente de una cultura en favor de la otra? Juntando esta pregunta con la tendencia implícita en la primera definición de transición -- un paso desde la familia hacia la escuela -- nos hace pensar que estamos corriendo el riesgo de buscar acomodados solo desde un lado -- el ajustar al niño y a la familia a las condiciones y la visión promovida por la escuela, pero no al revés, desprestigiando a la familia y a la cultura popular en que la familia está inserta. Corremos el riesgo de desprestigiar también el tipo de conocimiento basado en la experiencia y transmitido por la cultura

oral. Nuestro ejemplo de los idiomas y de la lecto-escritura así lo sugiere.

Desde la perspectiva social, hay que preguntarse también si el esfuerzo por matizar las diferencias como solución al problema de la relación entre la casa y la escuela va en contra de la socialización a una habilidad de aprender en, y a manejarse dentro de, ambientes distintos -- como hay que hacer en la vida actual. Va en contra también de una socialización que permite no solamente tolerar, sino también apreciar las diferencias culturales? No son estos valores fundamentales para la democratización? La posición contrasta con la búsqueda de democratización mediante la homogenización.

Desde esta perspectiva, mantener cierta discontinuidad entre la casa y la escuela parece tener su atractivo. Parece importante reconocer las diferencias entre los ambientes, afirmando que la familia y la escuela nos proporcionan distintas posibilidades de aprender y que cada una nos demanda distintas habilidades para el aprendizaje, el ajuste, y la transformación. Por ejemplo, hay que reconocer que existe la necesidad de que el niño aprenda a comunicarse bien en su lengua materna. Esta necesidad está reconocida por familias pero no por la escuela, dando una discontinuidad. Aprender a leer y escribir en el idioma dominante no debe llevarnos uno a descartar el idioma materno, ni a la tradición vinculada al idioma, ya sea oral o escrito.

Desde la compensacion hacia la construccion social

Durante los ultimos 30 anos, hemos visto una evolucion, lenta e incompleta, de la forma de pensar sobre la organizacion de programas sociales, incluyendo los programas de atencion a la ninez. Es posible distinguir por lo menos tres formas de conceptualizacion y organizacion de los programas dirigidos al mejoramiento del aprendizaje del nino, caracterizados como programas de:

compensacion de los desventajas y las deficiencias
haciendo compatible las diferencias y las discontinuidades
construccion, basada en el reconocimiento, rescate, y
extension de las fortalezas de cada ambiente

1. Compensacion de las diferencias y de las desventajas. Durante la decada de los 60's en los Estados Unidos, crecio una vision "compensatoria" basada en parte en las investigaciones dentro del campo de la psicologia que muestran las "deficiencias" en CI a partir de los primeros anos, divida en los grupos sociales mas pobres y/o de ciertas culturas no dominantes. Estas deficiencias se vinculo a deficiencias en el ambiente familiar del nino. La atribucion fue aportado por estudios antropologicos que pretendian describir una "cultura de la pobreza" que muchas veces fue interpretada como "una cultura pobre," es decir, sin su propia riqueza. Otros estudios mostraron que era posible mejorar el coeficiente de inteligencia en base de intervenciones, dando a los ninos estimulacion en un ambiente definido como mas adecuado -- como, por ejemplo, en un programa preescolar. El programa de "Headstart" empezo en este tiempo con este

enfoque compensatorio, que ha sido exportado a varios lugares de America Latina (aunque el mismo programa ha ido cambiando en el transcurso).

Empezar un analisis del ambiente familiar desde un enfoque centrado en las deficiencias siempre va a llevarnos a una lista de deficiencias porque no es dificil encontrarlas, ya sea en el altiplano del Peru o en una familia de clase media-alta de un suburbio de un gran ciudad de los Estados Unidos. Por ejemplo, en un nino de 18 meses en el altiplano, no seria sorpresa el encontrar:

- o escasez de objetos en uso para estimular la vision (numero y diversidad) en la casa,
- o falta de objetos para manipular,
- o falta de estimulacion auditiva y de interaccion verbal,
- o falta de comunicacion en castellano,
- o falta de atencion adecuada a necesidades basicas de nutricion y salud
- o una "cultura de la pobreza" incluyendo un alto nivel de "fatalismo."

Como es obvio del ejemplo, cuando el enfoque es sobre una transicion hacia la escuela, la identificacion de deficiencias y "desventajas" implica algun estandard de lo deseado. Aunque lo deseado difiere de cultura en cultura, la tendencia es a definir las deficiencias en terminos de las demandas de la escuela, es decir, en terminos de la cultura dominante. Lo que se deja de lado es la consideracion de que la cultura tambien tiene caracteristicas positivas y que estas son necesarias para que el nino aprenda dentro de su contexto familiar y cultural.

Como cambaria la situacion en el ejemplo si:

- o ampliamos la definicion de resultados esperados (incluyendo la supervivencia y la solidaridad, y no solo un coeficiente alto de inteligencia medida por una prueba importada)?

- o reconocemos la importancia de formas de aprendizaje no-formal y la expresion de inteligencia en formas tradicionales (p.e., aprender a discriminar diferentes huellas de animales, o el manejo de formas complejas de saludar parientes y miembros de la comunidad)?
- o ajustamos los instrumentos y las medidas de diferencias a las condiciones culturales de aprendizaje en la cultura no dominante (p.e., dandole peso a la comprension de lenguaje y no solo a la produccion)?

Si no ampliamos la definicion de inteligencia y de lo deseado, si no ajustamos los indicadores de desventaja, y si mantenemos un enfoque compensatorio, es probable que llegemos a l conclusion de que la cultura popular no solo es deficiente, sino que es inferior a la cultura dominante, y que la sabiduria tradicional que ha sostenido los padres durante muchos anos (si no es que siglos) no tiene ningun valor para el nino. La solucion del problema de las deficiencias seria el montar un programa para el ambiente de la casa y/o un programa de educacion de los padres, destacando lo que la cultura dominante define como necesario para salir de su desventaja.

En su enfasis sobre lo deficiente, la vision compensatoria facilmente puede poner "etiquetas" injustas sobre los ninos y centrar la culpa en el nino y en su familia, ignorando factores causales fundamentales, ignorando lo positivo, y dando como resultado un programa que impone soluciones desde afuera.

Con la vision compensatoria, no se van a encontrar los valores y comportamientos que ayudan al nino a aprender en su ambiente y que, muchas veces pueden tambien servir como punto de partido para los programas orientados hacia el mejor aprendizaje del nino en la escuela.

2. **Hacer compatibles** las diferencias y las discontinuidades. En

los años 70, la idea de una cultura de la pobreza y de programas compensatorios empezó a cambiar. En vez de denominar como superior un conjunto cultural de creencias, actitudes y prácticas, reapareció una corriente de reconocimiento de las diferencias entre culturas sin asignarles de antemano un valor positivo o negativo. Se admitió que distintas culturas y ambientes pueden tener diferentes pautas de crianza y aprendizaje. Como correlato, se empezó a pensar en formas nuevas de tratar el problema de la discontinuidad entre las demandas de la casa y las de la escuela que no implicó el remplazo de una por la otra.

Aunque el cambio en perspectiva es significativo, su expansión ha sido muy lenta y no ha conducido a un gran cambio en la forma de programación. Como en el caso de la "compensación" lo que se busca es hacer compatible y dar continuidad principalmente a través de cambios en la familia y en el niño, muy pocas veces por medio de cambios en la escuela, y casi nunca mediante un ajuste mutuo entre los dos.

3. **Construcción social.** En los últimos años, un tercer enfoque ha empezado a tomar fuerza con énfasis en el proceso de construcción social, y partiendo de varios supuestos. Un supuesto central de este enfoque es que cada cultura y ambiente, cualquier que sea su nivel de "desventaja" tiene creencias y prácticas que merecen apoyo. Vale, entonces rescatar, apoyar, y fortalecer dentro de una cultura y/o ambiente lo que es positivo para el aprendizaje. En este sentido, el enfoque contrasta directamente con el compensatorio. Otro supuesto importante es que la sabiduría tradicional constituye un fuente válido

de conocimientos. Tercero: que no es necesario hacer compatibles las culturas para facilitar el desarrollo en múltiples ambientes o para construir algo nuevo que es digno y propio. Cuarto, un proceso que pone énfasis en la auto-estima, la satisfacción asociada con logros definidos desde adentro, y el acompañamiento dentro de un proceso social compartido que va a conducir a un desarrollo individual y social que es superior a un proceso que pretende hacer compatible las culturas. El principio se puede aplicar tanto a un ambiente familiar como un ambiente escolar.

**Desde la Preparación del niño para la escuela
hacia la preparación de la escuela para el niño y viceversa**

Existe una tendencia marcada de asignar al niño todo la culpa asociada con el fracaso escolar en los primeros años de la escuela. En su estudio, "Papito, porque tengo que repetir el año?" Toro y de Rosa (1983) entrevistaron a directores, maestros, padres y niños para determinar la razón del fracaso. Sin excepción, el niño resultó ser el culpable -- estúpido o perezoso o travieso o ... Hasta el mismo niño creyó en su culpabilidad. Como reflejo de este punto de vista, la solución principal al fracaso escolar ha sido el buscar programas para crear un niño mejor preparado y ajustado a las demandas de la escuela.

Esta forma de abordar el problema -- buscando cambios en el niño -- compagina demasiado bien con los dos anteriores. Tanto el concepto de la "transición" como el de la "compensación" se prestan a la idea

de que el niño (y su familia) deben cambiar, ajustándose a la escuela, mientras que la escuela esta aceptada como algo mas o menos fijo.

Si hay que asignar culpa, yo diria que debemos enfatizar la falta de ajuste por parte de la escuela a las necesidades del niño y a las characteristics del contexto cultural y social en que esta inserta. Pero, en vez de asignar culpa o buscar soluciones de un lado o del otro, seria mucho mas logico y fructifero considerar los dos, simultaneamente y en interacción. Por razones de exposicion, voy a discutir "el niño preparado" primero, "la escuela preparada" segundo, y "relaciones entre los dos" tercero.

El niño preparado. En que consiste un niño preparado? El hecho de que la escuela este asociada con una forma de aprendizaje que enfatiza la lectura y la escritura, lleva a una definicion del niño preparado en terminos de su manejo de habilidades de la pre-lectura, la pre-escritura, y tambien de la pre-matemática. El énfasis se pone en la parte cognitiva del desarrollo del niño. Los programas de preparacion ponen su énfasis en este aspecto. En algunos casos la preparacion se define, incorrectamente, en terminos de la habilidad del niño de recitar o escribir letras del alfabeto antes de entrar a la escuela. En otros, la preparacion se define en terminos de la habilidad del niño para manejar un juego de conceptos esenciales para la lectura y escritura.

Pero sabemos que el éxito en la escuela esta relacionado a mucho mas que las habilidades cognitivas. La escuela no es solamente una institucion "intelectual"; es tambien una institucion de socializacion a valores y de desarrollo emocional y exige habilidades en estas areas

del desarrollo. Mas que eso, partiendo de un concepto integral del desarrollo del niño, se debe considerar tanto la salud y el estado nutricional del niño, como su desarrollo mental, social, y emocional.

Tomando en cuenta todo lo anterior, el perfil del niño que esta listo para entrar a la escuela debe ser el de un niño:

fisicamente sano

bien nutrido

con habilidad para manejar conceptos cognitivos esenciales para aprender a leer, a escribir y a realizar operaciones aritmeticas

con habilidad para relacionarse con otros, y

con un buen concepto de si mismo.

Ademas, sabemos que el aporte social que recibe el niño por parte de sus padres y las expectativas que ellos tienen del desempeño de su hijo influyen en su éxito. Esto se puede anadir como otra dimension del perfil del niño preparado, aunque es una característica de los padres o de la familia.

El lector observara que no he puesto la habilidad de hablar en el idioma de la escuela como una característica del niño preparado. La omision es consciente, porque es un area en la que se puede esperar un ajuste por parte de la escuela. La omision es consistente tambien con la idea de que el niño tiene que aprender bien como comunicarse en su idioma materno para aprender bien en el ambiente de la familia. Es consistente con la posición de que la preparación en la escuela no implica dejar atras la cultura de la familia.

El énfasis en la preparación del niño para la escuela ha resultado en tres tipos de programas:

(1) **Programas para mejorar el ambiente familiar.** Estos programas ponen el énfasis sobre los cambios en el niño por medio de los cambios logrados en el ambiente familiar y/o en la comunidad. Algunos programas ofrecen a las familias aportes directos que subsidian cambios en el ambiente físico, tales como programas para agua y saneamiento, servicios de salud, o la entrega de alimentación suplementaria. Otros, menos directos, operan por medio de programas de educación de padres. Y, otros, todavía más indirectos ponen el énfasis en el proceso de conscientización acompañado por un esfuerzo de cambio que se inicia desde adentro de la familia y/o de la comunidad. Solo algunos de los muchos programas que se incluyen en esta categoría inician explícitamente con el fin de mejorar la preparación del niño para la escuela.

(2) Es más común, todavía, el buscar una sustitución para, o un "enriquecimiento" de los ambientes familiares mediante la creación de ambientes alternativos en programas preescolares. Estos programas construyen un ambiente para el aprendizaje que es intermedio e independiente de la casa y de la escuela. Varían mucho en cuanto a su ubicación, las edades de los niños, sus componentes, sus enfoques, etc. No es el propósito de aquí elaborar estos programas, ni su relación con la escuela. Este será el tema de otros trabajos en el taller. Lo que sí quiero destacar es que los programas preescolares esperan un cambio en el niño, muchas veces con el fin explícito de una mejor preparación para la escuela. En algunos casos, llegan a ser réplicas de una escuela, aun cuando el niño, en términos de su propio desarrollo, no está en buenas condiciones de responder.

(3) Programas remediales esperan la llegada del niño a la escuela donde empiezan a enseñarle el niño las destrezas y actitudes que debería haber logrado antes de llegar y que se consideran necesarias para el éxito en la escuela. Aunque estos programas se encuentran, en muchos casos, dentro de la misma escuela, no implican cambios drásticos en la forma de enseñar en la misma. No son programas en que se hace un ajuste en la escuela para que este mejor preparada para el niño y no representan ajustes hacia la cultura del niño.

En esta categoría de programas se encuentran los programas del "Año 0," (Schiefelbein, 1989), de monitores (Slavin, et. al, 1990), y los programas remediales de lecto-escritura. En la mayoría de los casos, estos programas enfatizan la preparación relacionada con el desarrollo cognitivo del niño, pero algunos incluyen componentes de salud y nutrición. Hay muy poca atención a los ajustes sociales y emocionales.

La Escuela preparada. Hace poco, un funcionario del Ministerio de Educación de un país que visite, me habló con cierto orgullo de la flexibilidad de su sistema frente a los niños de una minoría (10%) que llegaron a la edad escolar sin haber aprendido la lengua de la cultura dominante. La flexibilidad consistía en permitirles la inscripción. Pero una vez dentro del sistema, "No los dejamos hablar en su idioma. Y también les dimos instrucciones de que no hablaran en su idioma materno dentro de la casa, porque tenemos nuestros espías." Aunque un poco exagerado, el relato muestra la actitud de muchos educadores en cuanto a la posibilidad de hacer cambios en la escuela.

En que consiste una escuela preparada? El perfil debe incluir lo siguiente:

Disponibilidad y acceso

Un nivel de calidad, incluyendo practicas apropiadas al nivel de desarrollo del nino

Respuestas a las necesidades y las circunstancias locales

Con el paso del tiempo, la disponibilidad y el acceso son menos problematicos, aunque existen areas en que todavia no hay escuelas, donde el maestro no esta presente durante muchas dias del ano, o donde en algunas temporadas la escuela esta cerrada o inaccesible.

En cuanto a la calidad de la ensenanza, hay que preguntarse no solamente si la escuela cuenta con el minimo de condiciones fisicas, con los materiales para el aprendizaje y con maestros motivados y capacitados, sino tambien si el curriculum y la capacitacion de los maestros estan orientadas hacia practicas apropiadas para el nivel de desarrollo fisico, mental, y socio-emocional de los ninos que entran a la escuela. Es comun encontrar actividades y metodos pocos apropiados al nivel de desarrollo, independientemente de los factores culturales (Bredekamp, 1987) Es comun encontrar actividades que aseguran que el nino va a fallar, no solo fallando en su aprendizaje, sino aprendiendo a fallar.

Las necesidades locales a lo cual la escuela debe ajustarse variarian mucho de lugar en lugar. El ajuste a la lengua materna es uno de los mas importantes. Pero tambien tales ajustes pueden incluir la incorporacion en el curriculum de temas y cuentos locales. En muchas lugares, el ajuste a las necesidades locales implica la

inclusión de atención a la salud y a la nutrición de los niños. Entre los ajustes más difíciles de realizar están los de la preparación del maestro para los niños. El sistema de selección y asignación de maestros muchas veces resulta en la presencia de un maestro que no es de la zona, sin la habilidad de hablar en el idioma local, y sin el conocimiento de las costumbres y las tradiciones. El ajuste es difícil.

Además, el concepto de "maestro" puede hacer difícil una respuesta adecuada. La imagen del maestro es la de una persona que proporciona conocimientos. No es la de un facilitador cuya tarea es de ayudar a los niños a construir sus conocimientos en base de la experiencia. Cuando se combina esta imagen con un currículum que es rígido y controlado desde el centro, y con una remuneración miserable para los maestros, no es sorprendente encontrar situaciones en las que el maestro y la escuela no hacen ningún ajuste -- no están preparados para el niño.

Fortaleciendo la relación preescolar-escuela. Empezamos esta sección hablando de la importancia de ver los ambientes de aprendizaje como un conjunto. En vez de enfatizar la preparación del niño en sus ambientes de la familia, de la comunidad, de la preescolar, o la preparación de la escuela para el niño, debemos tratar los dos en interacción.

Para facilitar tal interacción, hay que buscar formas de juntar los actores principales de los distintos ambientes -- los padres, aquellos que actúan en programas preescolares, y los maestros de los

primeros años de la primaria. Esto se puede hacer en comités de padres y maestros, en grupos de reflexión o planeación, en cursos compartidos de capacitación, en actividades organizadas para beneficio de la escuela, o en actividades para el mejoramiento del ambiente de la comunidad. Una de las metas de tales encuentros y participación debería ser el mejor entendimiento de las diferencias y de las similitudes, en cuanto a las expectativas que cada uno tiene en relación al niño y en cuanto a los métodos que son más apropiados para cada nivel de desarrollo del niño. Se debe, juntos, buscar maneras de orientar el niño a la escuela y vice versa.

La estructura de los Ministerios de Educación no facilita la interacción entre los ambientes de familia, pre-escuela, y escuela. Normalmente, se asigna programas de la primaria y pre-primaria a distintas unidades en el Ministerio. Sería posible pensar en una reorganización en la que una sola unidad fuera la responsable de los programas de aprendizaje del niño entre 3 y 8, o de 0 a 8 años? Por lo menos, cada ministerio debe tener un comité con participantes de los programas de preprimaria y de los primeros años de la escuela. El comité, o la nueva unidad podría también incluir expertos en la salud y la nutrición de los niños de estas edades.

Más allá de la transición, la compensación,
y el niño listo

Partiendo de lo anterior, hay varias implicaciones para la programación:

- o en vez de buscar una transición en el sentido de facilitar el paso de la familia a la escuela, debemos reconocer los dos como ambientes en que el niño aprende. El niño va y viene, entrando a diferentes ambientes -- familia, comunidad, iglesia, escuela -- y tiene que saber como funcionar bien en todos, según las demandas.
- o en vez de buscar una "transición" suave y continua de un ambiente al otro, deberíamos identificar y fortalecer lo positivo de cada uno, buscando la manera en que la persona pueda manejar y transformar distintas ambientes.
- o en vez de poner tanto énfasis en los cambios del niño que puedan facilitar su actuación dentro de la escuela, o sobre cambios de la escuela con el mismo fin, debemos considerar los dos en interacción, es decir, pensar en términos simultáneos de 1) la preparación del niño para la escuela, y 2) la preparación de la escuela para el niño.
- o Como parte de la preparación del niño para la escuela y viceversa, debemos destacar no solamente lo cognitivo, pero aun más, la importancia de algunas dimensiones como la auto-estima y una visión positiva hacia el aprendizaje del niño; las expectativas que tienen los padres y la escuela; y la seguridad y confianza del maestro, como persona, que debe facilitar su habilidad de trabajar con las diferencias individuales y sociales que los niños traen a la escuela.

o Se deben buscar maneras formales e informales de facilitar la comunicacion entre los responsables de los distintos ambientes en que el nino sigue aprendiendo -- para buscar lo necesario en cuanto a compatibilizacion, evitando asi una socializacion al fracaso, y promoviendo un entendimiento y respeto de las diferencias entre culturas que dan al nino oportunidades distintas para aprender y que enriquecen nuestro mundo.

REFERENCIAS

- Bredenkamp, S. (Ed.). "Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8," Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1987.
- Chavez, A. and C. Martinez, "School Performance of Supplemented and Unsupplemented Children from a Poor Rural Area," in A.E. Harper and G.K. Davis (eds.), *Nutrition in Health and Disease and International Development: Symposia from the XII International Congress on Nutrition*, Vol. 77, Progress in Clinical and Biological Research. New York: Alan R. Liss, Inc., 1981.
- Filp, J. et.al., "Relationship between Pre-primary and Grade One Primary Education in State Schools in Chile," in K. King and R. Myers (Eds.), *Preventing School Failure*. Ottawa: The International Development Research Centre, 1983, pp. .
- Halpern, R. and R. Myers, "Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries," A paper prepared for the United States Agency for International Development, Ypsilanti, Mich.: The High/Scope Educational Research Foundation, April, 1985. (Mimeo.)
- Herrera, M. and C. Super. "School Performance and Physical Growth of Underprivileged Children: Results of the Bogota Project at Seven Years," Report to the World Bank. Cambridge: Harvard School of Public Health, 1983.
- King, K. y R. Myers (Eds.) *Evitando el Fracaso Escolar*. Ottawa: The International Development Research Centre, 1983.

Referencias (a continuacion)

- Filp, J. *El Primer Año de Escuela en Chile*. Santiago, Chile: Centro de Investigacion y Desarrollo de la Educacion, Diciembre de 1988.
- McKay, A. "Longitudinal Study of the Long-term Effects of the Duration of Early Childhood Intervention on Cognitive Ability and Primary School Performance," Unpublished Ph.D. Dissertation, Northwestern University, Evanston, Illinois, 1982.
- Mora, J, G. Calvo, y E. Toro (Relatores). "Porque es Fundamental la Transicion de la Educacion Inicial a la Primaria," Informe Final del Taller Regional de Reflexion-Accion sobre la Articulacion de la Educacion Inicial y la Primaria en America Latina, Paipa, Colombia 25-29 de abril, 1988. UNICEF, Bogota, 1988.
- Myers, R. *The Twelve Who Survive*. London: Routledge, Kegan Paul, Ltd. (Forthcoming, 1991).
- Nimnicht, G. with P.E. Posada, "The Intellectual Development of Children in Project Promesa," Medellin, Colombia, Centro Internacional de Educacion y Desarrollo Humano (CINDE), Research and Evaluation Reports, No. 1, October, 1986.
- Schiefelbein, E. "Siete Estrategias para Elevar la Calidad y Eficiencia del Sistema de Educacion," Santiago Chile, Marzo de 1988. (Mimeo.)
- Slavin, et. al. "Success for All: First-Year Outcomes of a Comprehensive Plan for Reforming Urban Education," *American Educational Research Journal*, Vol 27, No. 2 (Summer 1990), pp. 255-278.
- Toro, B., and I. de Rosa, "Papito, Yo Porque Tengo que Repetir el Año?" Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1983. (Mimeo.)