



Organización de los
Estados Americanos

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

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

LAS TRANSICIONES EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA INTERNACIONAL

Macro conceptual, situación, avances y desafíos

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

© Derechos reservados
OEA/DEC, 2009

Prohibida la reproducción parcial o total
de esta obra sin permiso

ISBN 978-0-8270-5615-2

Índice

Presentación	2
Resumen de la obra	4
ANEXO I. Bibliografía anotada	23

Presentación

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

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

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

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

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

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

El libro identifica y compara, después de una revisión bibliográfica, cómo se abordan las transiciones en Latinoamérica y el Caribe; y en algunos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Analiza, compara, concluye y presenta reflexiones sobre la situación actual, el marco conceptual, los avances y desafíos a nivel mundial de las políticas, currículos, material didáctico, formación/capacitación docente y la participación de los padres de familia en las transiciones. Al final se ofrece una bibliografía anotada especializada que sirva al amplio público interesado en propiciar transiciones exitosas de los niños/as de las Américas. Se publica en español e inglés.

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

LENORE YAFFEE GARCÍA
Directora, Oficina de Educación y Cultura

GABY FUJIMOTO
Especialista Senior de Educación

RESUMEN DE LA OBRA

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

responsable de los programas de cuidado y educación temprana, con la del personal docente de preescolar y el docente de primaria.

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

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

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

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

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

Existen múltiples factores que influyen en las transiciones. De acuerdo a Peralta (2007) existen factores internos y externos. Los factores internos abarcan las características individuales del niño/a (estado nutricional, nivel de desarrollo cognitivo, social, emocional, etc.), y las características de la familia (nivel socio económico, valores y actitudes hacia la infancia, etc.). Los factores externos comprenden las características de la institución (sea el centro de cuidado, preescolar o escuela), e incluyen el currículo y la formación del personal, entre otras. Por otro lado, la política pública en primera infancia constituye el marco para operar, en el que se apoyan los centros de cuidado, los preescolares y las escuelas. Este marco de política puede favorecer que las transiciones sean positivas o contribuir a dificultarlas; por ellos es necesario tener una visión de conjunto, de todos los elementos que facilitan las transiciones para trabajar desde todos estos niveles.

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

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

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

En los países de América Latina se encuentra como constante para las trabajadoras una licencia por maternidad de doce semanas, con excepción de Honduras y Bolivia que establecen diez y ocho semanas respectivamente. Esta licencia puede prolongarse en los casos de parto múltiple (Nicaragua), enfermedad de la madre (Chile) o del niño/a. En caso de fallecimiento de la madre, en Colombia y Chile, la licencia puede ser asumida por el padre, y en México sólo si el padre depende económicamente de la esposa. También se otorga licencia de dos semanas a tres meses, por aborto no voluntario, en varios países (Brasil, Colombia, Costa Rica, Panamá y Guatemala). Igualmente se da licencia por la adopción de niños/as menores de siete años en Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Venezuela y en Brasil para los servidores públicos. Los costos sanitarios y de remuneración son asumidos por la seguridad social, o por el empleador, y en algunos casos por ambos; otorgándose el subsidio en un rango que va de 76 a 100 por ciento de la remuneración percibida. Por otro lado, las licencias por paternidad son mínimas o

inexistentes y oscilan entre uno y ocho días en Chile, Uruguay, Argentina, Brasil, Colombia y El Salvador. El permiso por lactancia materna, permite la continuidad del amamantamiento después de concluida la licencia estableciéndose una hora diaria dividida en dos períodos. En América Latina y el Caribe muchos niños/as acompañan a sus padres al centro de trabajo cuando éste es un empleo informal, o en su defecto, son cuidados por familiares en su propio hogar, por lo que esta primera transición no es tan común.

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

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

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

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

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

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

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

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

En la mayoría de los países recién se está incorporando en las políticas educativas, en los planes estratégicos y de desarrollo, acciones para favorecer las transiciones. El primer paso que se está dando al respecto en algunos países, es la articulación de los diseños curriculares desde preescolar hasta secundaria. Por otra parte, en los documentos oficiales se proponen estrategias como: la realización de acciones compartidas entre docentes de preescolar y primer ciclo de Educación General Básica (Argentina), la evitación de pasos traumáticos entre el centro de cuidado y la educación preescolar (Brasil), la visión de un proceso continuo que se inicia en la familia y sigue en la escuela (Costa Rica), la articulación entre preescolar y la educación básica

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

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

(Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay, Perú), la continuidad pedagógica (México), la continuidad, coherencia y progresión curricular entre los ciclos de preescolar y con primaria (Chile), la preparación para la básica (El Salvador, República Dominicana), y la integración preescolar con básica (Venezuela).

Capítulo III. Las transiciones vistas desde el currículo

Con respecto al currículo, se ha encontrado que una manera de facilitar la transición es articular los currículos de los distintos niveles, buscando que exista cierta “*continuidad*”, “*progresión*”, y “*diferenciación*” entre los marcos curriculares de los distintos niveles, no sólo en los contenidos, sino también en los métodos de enseñanza y aprendizaje. En los países de la OCDE se han articulado los currículos del nivel preescolar con los de la escuela primaria (como es el caso en España, Francia, Países Bajos, Italia, Portugal, Estados Unidos, Canadá) o los currículos de los centros de cuidado y educación con el de preescolar, bajo un solo marco curricular para la primera infancia (como es el caso en Nueva Zelanda, Suecia, Noruega, Finlandia, Irlanda, el Reino Unido, Australia).

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

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

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

Con respecto a los fundamentos curriculares, en los países de la OCDE los currículos de los países nórdicos y de Nueva Zelanda están influidos por la pedagogía social que combina

elementos de cuidado, crianza y educación. El foco está en apoyar a los niños/as en su actual desarrollo e intereses. De otro lado está la fundamentación del currículo para facilitar la preparación a la escuela como es el caso de Alemania, Francia, y el Reino Unido. En este caso el énfasis es en el desarrollo de habilidades cognitivas como lectura y escritura. Esta aproximación es más académica, con una programación estructurada y con atención especial al desarrollo de habilidades de lenguaje trabajando desde una concepción más individualista de la educación preescolar.

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

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

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

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

Como se plantea en este capítulo, la formación del personal que trabaja con los niños/as es un elemento clave vinculado a la calidad del servicio. Un docente bien formado maneja mayores elementos teóricos y prácticos para lidiar con situaciones difíciles como también para acercar al niño/a y a sus padres de manera positiva al centro o programa facilitando las transiciones. En este documento si bien no se hace un análisis del currículo de los programas de formación de docentes y personal que trabaja con primera infancia, sí se identifican algunos

aspectos formales de la formación y las estrategias utilizadas por los países, que pueden ser facilitadoras de transiciones. Por ejemplo, realizar una formación común para el docente de preescolar y primaria puede tener elementos positivos si la formación da igual importancia a ambos niveles y no se prioriza la formación en contenidos de primaria.

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

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

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

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

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

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

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

En los países angloparlantes también se promueve la inclusión de estrategias específicas como, la creación de centros de recursos, o designación de consejeros (Nueva Zelanda, EE.UU., el Reino Unido) y el involucramiento de los padres en la formulación de la política de primera infancia. Un estudio de la OCDE (2007) señala que esta participación no ha sido limitada, si se considera que la primera infancia es uno de los niveles que se presta más para ello. Una excepción importante la constituye Suecia, donde la sociedad civil en su conjunto, pero principalmente los padres de familia, en la década de los 60 abogaron por una política universal de atención al niño/a menor de tres años.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los programas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile se llevan a cabo en todo el país a través de diversas estrategias formales y no formales. Ofrecen atención integral a los niños/as menores de seis años que incluye alimentación, asistencia social y educación. Uno de los programas es el Jardín Infantil que atiende a niños/as desde los 85 días del nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, constituyendo un apoyo importante para la madre que trabaja y para su hijo. Las secciones son: sala cuna, menor, mayor y transición

(prekinder y kinder). Se establecen en zonas urbanas o semiurbanas y tiene horario de funcionamiento diferenciado. Puede ser administrado por la JUNJI, por los municipios o por instituciones sin fines de lucro. Las estrategias son trabajo con los niños/as y con la familia, quienes participan en reuniones, talleres y trabajo educativo en el hogar.

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

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

Capítulo VII. Conclusiones

Definición de las transiciones

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

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

Sustentos teóricos desde las distintas disciplinas

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

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

Factores que influyen en las transiciones

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

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

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

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

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

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

Características de un currículo favorable a las transiciones

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

Tanto en los países de la OCDE, América Latina y el Caribe, un elemento importante es que el marco curricular incluya aspectos referidos no sólo al aprendizaje y la preparación para la escuela, sino al desarrollo integral del niño/a, considerando y dando un rol central a metodologías centradas en el niño/a y en la forma como aprenden, por medio del juego. Un elemento adicional es que el currículo incluya contenidos específicos para poblaciones indígenas o migrantes (Suecia, Finlandia), o inclusive que sea desarrollado con participación de estos grupos como se dio en Nueva Zelanda y en la mayoría de países de América Latina que tienen grupos de distintas etnias (Chile, Perú, Ecuador, Bolivia, Paraguay, entre otros).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

mes por cada capacitación, con un enfoque teórico práctico. También se pueden organizar grupos de aprendizaje donde se reúnen docentes para intercambiar experiencias, analizar documentos, planificar acciones y realizar pasantías, entre otros.

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

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

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

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

Elementos que favorecen las transiciones en las experiencias reseñadas

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

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

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

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

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

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

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

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

En América Latina, a nivel de la legislación (planes de desarrollo, leyes generales de educación), todos los países norman las transiciones, especialmente la del preescolar a la primaria. En Brasil y Uruguay, la legislación aborda la transición del centro de cuidado (niño/as menores de tres) al preescolar (mayores de tres). Se destacan acciones concretas de Argentina y Chile, donde se han elaborado guías metodológicas complementarias que mantienen continuidad.

En el caso de Bolivia, se señala la necesidad de continuar los aprendizajes del hogar con los de la escuela. En Colombia, la formación docente incluye la franja de quienes atienden desde el nacimiento a los ocho años.

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

Reflexiones

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

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

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

Los estudios de casos seleccionados ilustran los distintos elementos considerados centrales para las transiciones. Se sugiere que se realicen “study tours” para poder comprender con mayor detalle cómo funcionan estos programas y aprender de las estrategias que implementan para favorecer las transiciones. Un elemento común a los estudios de caso de los programas de la OCDE, es que éstos han sido y continúan siendo evaluados. De las evaluaciones de impacto realizadas se ha aprendido mucho en torno a su funcionamiento, y ha repercutido en mejoras para los programas. En América Latina, si bien los programas han sido premiados por la calidad de los servicios (CENDI y Wawa Wasi), todavía no se cuenta con investigaciones que evalúen los resultados de las transiciones desde el hogar al centro de cuidado o al preescolar y de éste a la escuela.

Se sugiere que se realicen estudios de caso a nivel de país para comprender qué aspectos de las instituciones educativas contribuyen o dificultan las transiciones que viven los niño/as.

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

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

ANEXO I.

Bibliografía anotada

Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward

Autor: Carolina Arnold, Kathy Bartlett, Saima Gowani y Rehana Merali

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer – Aga Khan Foundation

Año: 2007

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Van Leer. Working paper 41.

Fuente de información: http://www.bernardvanleer.org/news/2007/is_everybody_ready_working_paper_on_transitions

Este documento fue elaborado tomando como base un documento preparado por los autores para el informe de seguimiento de Educación para Todos, 2007. Responde a la problemática de altas tasas de repitencia, deserción y bajos niveles de aprendizaje de la educación primaria; y busca resaltar la importancia de los programas de DIT para preparar a los niño/as para un mejor aprendizaje y aprestamiento. Está organizado en dos capítulos. El primero resume la evidencia internacional sobre los beneficios de los programas de desarrollo infantil temprano en el aprendizaje del niño/a y el éxito en la escuela. Examina en particular, cómo aquellos programas que han sido bien diseñados, efectivamente reducen la pobreza y la exclusión. El segundo capítulo trata sobre la preparación de las escuelas y los padres para estar listas para recibir a los niño/as y cómo ayudar en la transición de la escuela, del hogar, o del programa de DIT. El término transición que se maneja es el período o tiempo antes, durante y después que un niño/a ingresa a la escuela primaria, ya que viene del hogar o desde un programa de desarrollo infantil temprano.

El término “readiness”, señalan los autores, está estrechamente vinculado con el de transición. Para una transición exitosa, los niño/as deben estar listos y las escuelas también. Lo mismo sucede con los padres quienes deben estar igualmente listos y preparados para ayudar en la transición. De acuerdo a los autores, varios factores están relacionados con cuán preparados y listos están los niño/as para la transición: la situación económica, el estado nutricional, el lenguaje, una relación segura y de cuidado con un adulto, oportunidades de aprendizaje y estimulación en el hogar. Señalan que los programas de DIT para padres están experimentando un cambio en su aproximación, no sólo buscan cambiar las prácticas y conductas de crianza, sino a la vez empoderarlos para que sean partícipes activos de la educación de sus hijos a través de un mayor involucramiento en las actividades de la comunidad o programa y hacer valer sus derechos de recibir educación de calidad. En el segundo capítulo, los autores identifican a los “child-friendly schools” como una de las mejores expresiones de escuelas listas para recibir a los niño/as. Necesariamente escuelas listas para recibir a los niños/as en la primaria son escuelas que ofrecen una educación de calidad (calidad y propósito, relevancia, inclusión e igualdad, y participación son elementos de una educación de calidad).

Entre los factores identificados por los autores, que afectan cuán preparada está una escuela para recibir a los niño/as están, la confianza en las escuelas locales y sus maestros, el idioma de instrucción, el tamaño del grupo y las proporciones maestro-niños/as, la calidad de los maestros, y las reformas que ignoran la información recogida sobre los niños/as en los primeros grados. Las autores señalan que para mejorar los procesos de transición, los recursos disponibles deben dirigirse a: medir el éxito en los primeros grados de la primaria (El equivalente a la medición de sobrevivencia infantil en el sector salud), establecer un marco para establecer

políticas que favorezcan una transición adecuada del DIT a la escuela primaria (implementación del currículo centrado en el niño/a en la primaria).

El documento hace referencia a una serie de programas que están implementando estrategias para favorecer la transición y concluye sugiriendo que se debe: (i) hacer más y mejor DIT; (ii) vincular de mejor manera los programas de DIT y la escuela primaria; (iii) prestar más atención a los primeros grados de la primaria en las reformas educativas; (iv) involucrar a los padres en la educación de los niño/as en todas las etapas; y (v) mejorar y dar mayor información.

Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.

Autor: Hilary Fabian y Aline-Wendy Dunlop

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Año: Mayo 2007

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Bernard van Leer. Working paper 42

Fuente de información:

http://www.bernardvanleer.org/publications/Browse_by_series/publications_results?getSerie=Working%20Papers

El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero se centra en la investigación sobre transiciones desde la educacional. El segundo capítulo aborda los roles de los actores principales en el proceso de transición—los niño/as, los educadores, los padres. El capítulo tres brinda algunos ejemplos de experiencias exitosas, y el cuarto capítulo identifica experiencias exitosas en transiciones y lecciones aprendidas.

La transición es vista como un concepto ecológico (Bronfenbrenner, 1979) que compromete una serie de estructuras anidadas (microsistema), vinculada a una red (meso sistema), e influencia por la sociedad (macro sistema). El hogar, la guardería o centro y la escuela constituyen distintos sub sistemas a través de los cuales el niño/a transita en los primeros años de vida. La manera como estas transiciones son experimentadas tiene un impacto a largo plazo en el niño/a, ya que en la medida que una transición vivida como exitosa va a influir en las subsiguientes experiencias.

Entre las lecciones aprendidas están (i) actividades que apoyan el aprendizaje a través de las transiciones, por ejemplo actividades transicionales que involucran a los padres, escuela, preescolar, comunidad como: visitas, desarrollo de pensamiento para anticipar cambios en el modelo de aprendizaje, uso de actividades de aprendizaje basadas en el juego en un ambiente y que se completan en el siguiente, y el uso de cuentos que ayudan a tomar conciencia sobre el siguiente ambiente de aprendizaje. (ii) Apoyo socio-emocional durante la transición. (iii) Comunicación entre la escuela y los padres para familiarizar a los padres con el sistema escolar.

Dentro de las recomendaciones a tener en la formulación de políticas, los autores señalan que la integración de servicios así como continuidad en el currículo, es primordial. Proponen una serie de recomendaciones como que las escuelas: nombren a un equipo o persona responsable de monitorear el proceso de transición, permitan visitas antes del inicio de clases, tengan un sistema de comunicación e interacción de calidad entre la escuela y los padres, sean sensibles a las necesidades particulares de cada niño/a, tengan flexibilidad en el proceso de admisión, permitan que los niño/as empiecen la escuela con un amigo, desarrollen la resiliencia en los niño/as, tengan continuidad en el currículo, evalúen el proceso de transición y adaptación en la escuela y finalmente, den capacitación especial a las maestras.

Preparing children for schools and schools for children

Autor: Robert Myers y Cassie Landers

Institución responsable: Consultative Group on Early Childhood Care and Development

Año: 1989, Issue 8 Coordinators' Notebook

País: Estados Unidos

Editorial: Consultative Group on Early Childhood Care and Development, Coordinators Book

Fuente de información: <http://www.ecdgroup.com/download/ac1pcssi.pdf>

Este documento está basado en el manuscrito del capítulo ocho de *Los doce que sobreviven*. Es uno de los primeros artículos que abordan el tema de transiciones sin denominarlo específicamente así. Presenta un marco conceptual en el que se plantea la interacción entre estar listo para la escuela y que las escuelas estén listas para los niños/as; revisa la evidencia del efecto de los programas en DIT en la escuela primaria y presenta evidencia de programas en países en vías de desarrollo. El término “estar listo” (o readiness) es definido como el conjunto de características individuales del niño/a y de la escuela así como características de la familia y comunidad, valores, expectativas, estructuras y organizaciones. El estar listo para la escuela se define en función a las capacidades físicas del niño/a, nivel de actividad, habilidades cognitivas, estilo de aprendizaje, conocimientos, competencias sociales y psicológicas. Estas características son el reflejo del estado nutricional, de salud y emocional del niño/a.

Por otro lado, el estar listo para recibir a los niños/as, está determinado por un conjunto de factores, incluyendo la accesibilidad, calidad, reconocimiento y adaptación a las necesidades locales. Luego de una revisión de la evidencia sobre los efectos de los programas de DIT, los autores concluyen que “*los costos sociales y personales de no proveer transición del hogar a la escuela son de tal magnitud que mejorar esta transición debe ser un objetivo central de la política pública en los países donde existen altas tasas de repitencia y deserción*”.

Para mejorar la transición del niño/a a la escuela y la efectividad de la escuela primaria, los autores consideran que debe darse una integración programática de los programas de DIT y la escuela primaria, en donde no sean los niños/as los que solamente tengan que adaptarse al modelo escolar sino la escuela a las necesidades del niño/a. Para ello los programas DIT deben integrarse con los de la escuela primaria. Sugieren una alternativa organizacional dentro de los ministerios de educación, donde estén bajo una misma autoridad o división los programas para niño/as desde el nacimiento a los ocho años. Así mismo, desde la evaluación, deben considerarse los estudios longitudinales que sigan al niño/a desde el DIT a las escuelas.

Transition to kindergarten

Institución responsable: National Center for Early Development and Learning

Año: 2002, Vol. 2, No 2, Early Childhood Research and Policy Briefs

País: Estados Unidos

Editorial: National Center for Early Development and Learning

Fuente de información: <http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/TranBrief.pdf>

Esta nota breve aborda el tema de transición del centro de DIT al kindergarten o inicial en los Estados Unidos, considerada importante porque (i) el kindergarten o inicial es importante para el desarrollo de competencias del niño/a que lo ayudarán en la escuela; (ii) el ambiente donde se desarrollan los programas de DIT para los niños/as menores es diferente al del kindergarten, que

generalmente emplea un currículo más tradicional, porque brinda apoyo a los padres y familia; (iii) cada vez más los programas de DIT reciben fondos del gobierno y hay que saber cómo implementarlos.

Un problema en la transición del DIT al kindergarten o inicial es el foco de atención que ha recibido el desarrollo de habilidades del niño/a sin prestar importancia a otros aspectos de su entorno. No es sólo el niño/a el que transita al kindergarten sino la familia. Entre las políticas que recomiendan están: fortalecer los lazos entre el kindergarten y el DIT; formar equipos de planificación de la transición que involucren a los padres, escuela y kindergarten y la familia; fortalecer los lazos entre la escuela y la familia; y mejorar la calidad de los programas de inicial o kindergarten.

**Primera infancia y educación primaria – transiciones en la vida de los niños/as pequeños
(Early childhood and primary education – transitions in the lives of young children)**

Autor: Martin Woodhead y Peter Moss

Institución responsable: Open Society Institute

Año: 2007

País: Reino Unido

Editorial: The Open Society Institute, Early Childhood in Focus N2

Fuente de información:

http://www.bernardvanleer.org/publication_store/publication_store_publications/early_childhood_and_primary_education_transitions_in_the_lives_of_young_children/file

El documento, presenta una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados a la transición a la escuela primaria. Repasa puntos de vista, investigaciones recientes y señala aspectos relevantes para la política pública. Presenta un balance de información que proviene tanto de países de la OECD como de países en vía de desarrollo. Está organizado en cuatro capítulos: (i) la primera infancia y la educación primaria; (ii) transiciones exitosas, una cuestión de “estar listos”; (iii) primera infancia y educación primaria, desafíos globales; y (iv) hacia alianzas fuertes y equilibradas.

En el primer capítulo presenta la situación actual de la primera infancia y la educación primaria. En el segundo revisa las definiciones de estar listo, tanto respecto a los niños/as, como a las escuelas, las comunidades y las familias. Plantea la evaluación de la preparación y el estar “listos” de las escuelas para recibir a los niño/as en relación a: localización y acceso; condiciones del aula; disponibilidad del maestro, su confianza, compromiso y el método de enseñanza; el desencuentro entre el lenguaje y la cultura del colegio y el hogar. Señala que si la escuela no está lista, se puede perder lo avanzando en el programa de DIT.

En el tercer capítulo los autores discuten algunos de los nuevos desafíos, las nuevas y cambiantes transiciones y la redefinición del rol de la escuela y los programas de DIT. Los programas de DIT surgieron para ayudar a facilitar la transición a la escuela y la expansión de los programas de DIT han cambiado la naturaleza de la transición del hogar a la escuela al haber solucionado ese problema; sin embargo no sin dificultades ya que la atmósfera del DIT y la escuela son distintas y se debe redefinir esa relación.

En el último capítulo los autores revisan el contexto de las políticas públicas y su discontinuidad. Proponen trabajar en políticas de primera infancia y educación primaria, que estén integradas y dentro de un continuo, sobre todo en relación a aspectos de continuidad en el

currículo, continuidad en la pedagogía, continuidad lingüística, continuidad profesional, continuidad del hogar la escuela.

Issue area framework summary. Successful transitions:

The continuum from home to school

Autor: Fundación Bernard van Leer

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Año: n. a.

País: Países Bajos

Editorial: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: <http://www.bernardvanleer.org/files/frameworks/transitions.pdf>

La Fundación van Leer ha desarrollado un marco referencial para el desarrollo de su programa en sobre transiciones exitosas. En este breve documento, la Fundación explicita su posición frente a las mismas, la definición que maneja y cómo será trabajado el tema dentro de su programa. La importancia de las transiciones es evidente en la primera infancia, etapa en la que los niños/as pasan por una sucesión de transiciones a distintos ambientes. Más aun, cada niño/a, desde su propio desarrollo empieza estas transiciones desde un punto distinto que debe ser respetado.

La Fundación van Leer trabaja las transiciones desde dos ángulos. El primero desde una perspectiva estructural y sistemática, en la que trabaja los factores que pueden actuar para excluir al niño/a. Segundo, desde las propias fortalezas y debilidades que los niños/as traen a estas nuevas situaciones. El tema de transiciones es trabajado desde áreas como: acceso a los programas de desarrollo infantil temprano, lenguaje y derechos. El mensaje central que la fundación defiende es que los colegios deben poner atención y recursos a los primeros años de primaria y que trabajando en este tema se pueden alcanzar resultados positivos en un mediano plazo.

School readiness assessment of young children: international practices & perspectives

Autor: Rebello, Pía & Dafna Kohen

Institución responsable: UNICEF

Año: 2006

País: Estados Unidos

Editorial: documento de trabajo

Fuente de información: n. a.

Este documento de trabajo elaborado para UNICEF New York hace una revisión de los instrumentos para medir la preparación de los niños/as para la escuela. Inicia con un marco referencial conceptual sobre estar listo para la escuela (“school readiness”). Este concepto según los autores encierra tres sub-categorías: (i) cuán listos están los niño/as para la escuela (children’s readiness for school”); (ii) cuán listas están las escuelas para recibir a los niños/as (“school readiness for children”); y (iii) cuán listas están las familias (“family readiness”).

De acuerdo a los autores hay tres razones por las cuales se debe poner atención a este tema, porque: “school readiness” predice el desempeño de los niños/as en la escuela; la gran mayoría de niños/as pueden estar listos para la escuela si reciben la adecuada estimulación y oportunidad de aprendizaje desde antes, y porque las inequidades en desempeño y logro en la

escuela son muy grandes entre los niños/as de bajos y muchos recursos, y esta brecha puede ser reducida si se trabaja desde la primera infancia antes de ingresar a la escuela.

Las autores hacen una distinción entre el término “school readiness” y “developmental readiness” que en la literatura son usados indistintamente. Developmental readiness está relacionado a varios aspectos no sólo el verbal e intelectual sino también el social, nutricional y de salud, y predice la preparación para el futuro y la vida y no sólo para la escuela. El término school readiness se refiere al conjunto de conductas y habilidades que el niño/a necesita para aprovechar lo que le proporciona la escuela en el ambiente estructurado. Hace referencia a una combinación de conductas aprendidas (como leer, hacer cálculos) y desarrollo madurativo (coordinación motora gruesa y fina). El énfasis es en lo que niño/a hace y cómo se comporta.

**Transitions in the early years—debating continuity and progression
for children in early education**

Autor: Hilary Fabian, Aline-Wendy Dunlop

Editorial: Routledge Falmer Education

Fuente de información:

<http://www.amazon.co.uk/Transitions-Early-Years-Continuity-Progression/dp/0415276403>

El libro editado por Fabian & Dunlop se compone de once capítulos. El primero presenta un panorama del contexto internacional sobre temas de transición (capítulo que fue el único revisado). El segundo discute lo relacionado a la transición del hogar al centro de cuidado o cuna, los retos para los padres, maestras y niños/as. El tercero se centra en la adaptación social y su importancia en las transiciones tempranas para el futuro éxito. El cuarto revisa las condiciones bajo las cuales los niño/as aprenden, los puntos de vista de los padres, niños/as y educadores, los cuales difieren al respecto. El quinto se centra en la visión de los padres sobre la transición a la escuela. El sexto trabaja el tema de comunicación y continuidad en la transición del kindergarten a la escuela en Dinamarca. El séptimo recoge las voces de los niño/as en este proceso. El octavo la perspectiva de las maestras. El noveno los elementos para la planificación de los programas de transición. El décimo el empoderamiento de los niño/as para las transiciones. Finalmente el undécimo capítulo responde a la pregunta ¿puede haber educación sin transición, y transición sin escuela?

**“Transiciones del niño/a del hogar a la escuela en la primera infancia.
Desafíos para las políticas públicas.”**

En I Seminario hacia una primera infancia exitosa: aportes, desde el Estado, la familia y la comunidad. Lima 2008.

Autor: Ofelia Reveco

País: Perú

Institución responsable: Escuela para el Desarrollo

Fuente de información: No disponible

Las transiciones deben ser vistas desde la perspectiva de la persona que las vive: el niño/a, los padres, los maestros e implican acceder a espacios de convivencia distintos al propio. Es importante por lo tanto, que cuando se lleva a cabo una transición a otro espacio (o cultura) se haga sin descalificar la propia experiencia y cultura.

La autora propone que para hacer de las transiciones experiencias positivas se debe: (i) reconocer las emociones que están a la base del ser maestros; (ii) reconocer las emociones de los niños/as; (iii) tener currículos abiertos, flexibles que permitan incorporar la cultura familiar; (iv) integrar las familias y comunidades al preescolar y escuela; (v) formar maestros como profesionales; y (vi) tener oferta de calidad. Igualmente señala que una escuela preparada para los niños/as cuenta con: (i) espacios físicos, mobiliario y material acorde con la cantidad de niños/as; (ii) material adecuado; (iii) proporción maestro niño/a suficiente para un trabajo individualizado; (iv) maestros calificados; y (v) una enseñanza que considere la cultura y lengua materna. Finalmente también establece que la transición se inicia en el hogar. Un niño/a seguro va a ser un niño/a al que le resulte más fácil la transición. La seguridad se logra en el hogar; por ello el trabajo con las familias, para que preparen a sus hijos para las diversas transiciones.

**Niños/as pequeños, grandes desafíos II: educación y atención preescolar
(Starting strong II early childhood education and care)**

Autor: OCDE

Año: 2006

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf>

En el estudio sobre la política en primera infancia se incluyeron ocho países. El estudio se centró en: razones por las cuales los países invierten en educación y atención preescolar; existencia o no de un enfoque sistemático e integrado de la política preescolar; colaboración fuerte y equitativa con el sistema educativo; criterios universales de acceso, con especial énfasis en niños/as que requieren atención especial; principales inversiones públicas en servicios e infraestructura; modelos participativo para mejorar y asegurar la calidad; formación y condiciones de trabajo idóneas para el personal de educación y atención preescolar; recolección y sistematización de datos y seguimiento; y investigación y evaluación en el marco de un programa estable y a largo plazo. Al adoptar un enfoque más unificado de política preescolar y primaria, para prestar atención a las dificultades que encuentran los niños/as al entrar en primaria, los países han adoptado dos enfoques de política: de preparación para la escuela en los países angloparlantes ó de preparación para la vida en los países nórdicos y de Europa central.

En las conclusiones se proponen diez opciones de políticas: (i) atención al contexto social de la primera infancia; (ii) bienestar, desarrollo temprano y enseñanza como núcleo de la educación y atención preescolar, respetando los medios y estrategias naturales de aprendizaje del niño/a; (iii) creación de estructuras de gobierno que garanticen un sistema responsable y aseguren su calidad; (iv) desarrollo de guías y estándares curriculares para los servicios de educación y atención preescolar, en colaboración con los grupos de interés; (v) cálculo de la financiación pública basado en el logro de los objetivos pedagógicos de calidad; (vi) reducción de la pobreza y la exclusión infantil mediante políticas fiscales, sociales y laborales y aumento de los recursos en los programas universales para la infancia; (vii) fomento de la implicación familiar y comunitaria en los servicios de atención preescolar; (viii) mejora de las condiciones laborales y de la formación profesional de los educadores y cuidadores infantiles; (ix) garantía de autonomía, financiación y respaldo a los servicios de la primera infancia; e (x) interés por un sistema de educación y atención preescolar que apoye un aprendizaje amplio, participación y democracia.

Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care.

Five curriculum outlines

Autor: OCDE 2004, Dirección de Educación

Año: 2004

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf>

Este documento estudia cinco marcos curriculares: el Experiencia, el High Scope, el Reggio Emilia, Te Whariki, y el currículo Sueco. El currículo Experiencial es un modelo educativo que se trabaja con éxito en los Países Bajos y Flandes. Se basa en hacer una descripción, momento a momento, de lo que significa para un niño/a pequeño vivir y ser parte de un ambiente educativo. Establece que el aprendizaje efectivo se da mediante bienestar e involucramiento. El currículo High Scope se basa en el aprendizaje activo de experiencias significativas; se desarrolló en Ypsilanti, Michigan hace cuarenta años por David Wiekart; se utiliza en el preescolar, la escuela elemental y en programas para adolescentes y consiste en un conjunto de principios guías y prácticas que los docentes deben seguir cuando cuidan y trabajan con niños/as. Se estudia el cómo: aprenden los niño/as en un ambiente de aprendizaje activo, se ve un ambiente preescolar de High Scope, se organiza el día en el preescolar, interactúa el adulto con el niño/a, se evalúa, se enseña matemáticas y a leer, y se trabaja con niño/as con necesidades especiales, entre otros.

El marco curricular de Reggio Emilia se basa en un verdadero escuchar al niño/a pequeño. Este currículo o aproximación fue desarrollado por Loris Malagucci en Italia en la municipalidad de Reggio. El documento estudia la responsabilidad comunal detrás del currículo, las dimensiones pedagógicas, los varios lenguajes e idiomas del niño/a, un currículo contextual, los proyectos educativos, la colaboración, los docentes como investigadores, la documentación, y el ambiente.

El currículo Te Whariki que se define como un tejido sobre el que todos se pueden parar. Este currículo fue desarrollado con una gran representación por parte de los padres y los grupos minoritarios Maori en los noventas. El documento señala las características principales del Te Whariki, la responsabilidad del adulto en implementar el currículo, y los retos.

Finalmente el currículo Sueco, que establece las metas para un sistema preescolar moderno que también fue elaborado en la década de los noventa. El documento revisa la historia del currículo, la teoría de aprendizaje que maneja, los objetivos propuestos, las normas y valores, desarrollo y aprendizaje, la influencia del niño/a y la investigación a la base del currículo. El último capítulo señala algunos elementos centrales en el desarrollo del currículo para niño/as pequeños.

Babies and bosses reconciling work and family life.

A synthesis of findings for OECD Countries

Autor: OECD

Institución responsable: OECD

Año: 2007

Editorial: OECD Publishing

Fuente de información:

http://www.oecd.org/document/45/0,3343,en_2649_34819_39651501_1_1_1_1,00.html

Este estudio hace una revisión de las políticas para promover la reconciliación entre el trabajo y la familia, en Australia, Dinamarca, Los Países Bajos, Austria, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Portugal, Suiza, Canadá, Finlandia, Suecia y Reino Unido entre 2002 y 2005. El documento empieza resumiendo las principales recomendaciones. Los capítulos dos y tres presentan el marco laboral y demográfico de los países. En los siguientes capítulos se busca

relacionar las diferencias en política familiar y mercado laboral, de acuerdo a: las políticas y beneficios de impuestos (capítulo cuatro), permisos y licencias de maternidad (capítulo cinco), políticas de cuidado infantil (capítulo seis) y prácticas en el ambiente laboral (capítulo siete).

El capítulo cinco sobre licencias y permisos parentales señala que las políticas de licencia parental son muy distintas de país en país. Si existe una tendencia común entre los varios países, es que la combinación de la licencia por maternidad y el permiso parental resulta en aproximadamente un año mientras que para un cuarto de los países de la OCDE la política apoya un permiso parental por tres años completos. Las políticas de licencia tienden a reforzarse mutuamente pero también se da tensión entre ellas; por ejemplo, una licencia parental puede promover una oferta laboral pero si es muy corta o muy larga puede contribuir a que las madres, especialmente, no regresen a sus empleos.

En el capítulo seis se hace una revisión del cuidado infantil formal y fuera de horas de la escuela. Se analizan las tendencias en las políticas y los objetivos actuales, la diversidad en los servicios de cuidado infantil, y el gasto público; y la participación en estos programas. Señala que los países Nórdicos han sido los primeros en desarrollar un sistema de cuidado infantil formal y que continúan siendo los líderes en relación a política, participación, equidad en el acceso y calidad. Los sistemas con los que cuentan son bastantes comprehensivos, y el modelo de política garantiza que la combinación entre las responsabilidades del hogar y el trabajo son posibles. En otros países de la OCDE la cobertura es mucho menor para niño/as desde el nacimiento a los tres años y para niño/as de tres a seis es en programas preescolares pero no por la jornada laboral completa.

**Summary Record of the 2nd Workshop. Beyond Regulation:
Effective Quality Initiative in ECEC**

Autor: OCDE Network on Early Childhood Education and Care. Directorate for Education,
Education Policy Committee

Año: 2008

Fuente de información: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/32/40949117.pdf>

Este documento es un resumen de las presentaciones que tuvieron lugar en el II Taller organizado por la Red de Educación y Cuidado Temprano de la OCDE que se realizó en Bruselas, Bélgica en noviembre 2007. El documento incluye un resumen de la presentación de Peter Moss y Claire Cameron sobre cuidado en Europa, entendimiento actual y direcciones futuras, así como un resumen de la presentación y discusión sobre iniciativas de calidad efectivas en Nueva Zelanda y Noruega, Canadá, Finlandia (*New ECE Currículo Guidelines, National ECE quality review, National Webconsultin*), Irlanda (*Siolta a Quality Framework for providers, Framework for Early Learning*), Portugal, Países Bajos (*Quality framework, currículo y pedagogía*), Noruega (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens, staff development*), Suecia (Currículo, participación de los padres, iniciativas de calidad), e Inglaterra en el Reino Unido (Todo Niño/a Importa, La Estrategia Diez Años, *Early Years Services*).

En Países Bajos no existe un currículo nacional para ningún nivel de la educación. Sin embargo se ha realizado un esfuerzo coordinado para mejorar la calidad de la educación de los niño/as de dos años y medio a seis de escasos recursos. Se han validado para uso, dos currículos, el Pyramide y el Kaleidoscope, y está en evaluación un tercero. Se ha puesto énfasis también en el aprendizaje temprano del holandés. Desde el preescolar se busca la detección de problemas y deficiencias.

**Early childhood care and education in the Caribbean (CARICOM States).
Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007.**

Strong Foundations: early childhood care and education

Autor: Leon Derek Charles y Sian Williams

Año: 2006

Institución responsable: OCDE

Fuente de información: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147446e.pdf>

Este documento es una revisión de la política de primera infancia en los países del Caribe de habla inglesa para la OCDE. Se elaboró a partir de encuestas que se aplicaron en 19 países de la región con preguntas que buscaban capturar la actual situación de la educación y cuidado temprano; y con base en catorce países que respondieron a la encuesta. También se realizaron visitas de campo en siete países. El documento está organizado en cuatro capítulos. El primero se centra en el contexto político, social y económico de los países; el segundo evalúa el progreso alcanzado hacia las metas de educación para todos; el tercero revisa algunas iniciativas recientes en educación y cuidado temprano y las lecciones aprendidas; y el cuarto capítulo se focaliza en cómo lograr que la educación y cuidado temprano en la región mejoren.

Starting School: Effective Transitions

Autor: Sue Dockett y Bob Perry

Institución responsable: University of Western Sydney, ECRP

Año: 2001

Editorial: ECRP, Fall 2001. Volume 3, Number 2

Fuente de información: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html>

Este documento se focaliza en el programa transiciones efectivas a la escuela. Utilizando una guía de diez lineamientos desarrollados para el proyecto de investigación Empezando la Escuela (Starting School Research Project) proporciona ejemplos de estrategias efectivas en programas de transición. El proyecto Empezando la Escuela se implementó en Australia por tres años, en los que se investigaron las percepciones y expectativas de quienes están involucrados en las transiciones de los niños/as a la escuela (niños/as, padres y educadores).

Las respuestas fueron agrupadas en categorías, a partir de las cuales se presentan algunas recomendaciones para promover las transiciones. De acuerdo a ellas los programas efectivos de transiciones: (i) establecen relaciones positivas entre los niño/as, los padres y los educadores; (ii) facilitan el desarrollo de cada niño/a como una persona capaz de aprender; (iii) diferencian entre programas con una orientación hacia la escuela y una transición a la escuela; (iv) utilizan financiamiento y recursos destinados específicamente; (v) involucran a aliados; (vi) están bien planeados y efectivamente evaluados; (vii) son flexibles y responden a las necesidades; (viii) se basan en mutuo respeto y confianza; (ix) se basan en una comunicación recíproca entre los participantes; y (x) toman en consideración aspectos de la comunidad y las familias individuales.

The transition to kindergarten:

A review of current research and promising practices to involve families

Autor: Marielle Bohan-Baker and Priscilla M. D. Little, Harvard Family Research Project

Año: April 2002

Fuente de información:

<http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/bohan.html>

Esta nota de política comienza con una revisión de prácticas que incluyen un trabajo con la familia, para resaltar experiencias prometedoras. Aunque con la revisión de la literatura concluye que puede haber múltiples definiciones del concepto de transición, los autores señalan que la transición es un proceso por el que pasan el niño/a, la familia, la maestra y escuela, más que un evento que le sucede sólo al niño/a. El modelo ecológico y dinámico planteado por Kraft-Sayre y Pianta, reconoce la responsabilidad compartida de varios individuos e instituciones para que se de la transición a la primaria y resalta la naturaleza dinámica de estas relaciones.

Una revisión de las prácticas implementadas que involucran a la familia lleva a afirmar que no existe una fórmula de intervenciones que funcione en todos los casos, ya que lo que es efectivo en una comunidad no necesariamente lo será para otra. Las prácticas más frecuentes son llevadas a cabo una vez empiezan las clases y con poca intensidad. Si bien el involucrar a las familias es una práctica establecida y común, las escuelas deben tener un rol más proactivo para involucrar a las familias antes que las clases comiencen. Pianta y colegas (1999) sugieren tres estrategias: llegarles, llegarles antes, y llegarles con la intensidad adecuada.

En la revisión los autores concluyen que el involucrar a los padres debe ser un elemento central en la política y programas de transición. El grado de participación e involucramiento de los padres en la escuela depende de la actitud de los maestros. Así mismo la actitud de los maestros depende de la de sus supervisores. Las capacitaciones de maestros deben tener un componente de cómo trabajar e involucrar a las familias. Finalmente el implementar un equipo de transición en la escuela puede ayudar a facilitar la transición de los niños/as y familias a la escuela.

National education goals panel 1998. Ready schools: A report of the goal 1 ready schools resource group

Autor: Rima Shore

Año: 1998

Fuente de información: <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf>

En el documento elaborado en 1997 por la National Education Goal Panels, el primer objetivo para el 2000 era comenzar la escuela listos para aprender (dentro de una definición amplia que incluye principalmente lo cognitivo y de escuela, pero también, salud y desarrollo físico, desarrollo socio emocional, aproximaciones al aprendizaje y comunicación). La misma NEGP llamó a un grupo especial de asesores para elaborar un reporte (“ready schools”) acerca de: lo que requerían las escuelas para estar listas para recibir a los niños/as, recomendaciones para políticas de transición; y los principales atributos de una escuela primaria lista para recibir a los niños/as.

Diez de esos atributos claves son: (i) facilitan la transición de la casa a la escuela (ii) buscan la continuidad entre el cuidado temprano y los programas de DIT y la primaria (iii) ayudan al quien aprende a alcanzar una comprensión del significado del mundo excitante y complejo que los rodea (iv) están comprometidos con que cada uno de los niños/a tenga éxito (v) están comprometidos con que cada una de las maestras y adultos que interactúan con los niños/as durante la jornada escolar, tenga éxito (vi) implementan aproximaciones que han demostrado favorecer el logro (vii) son organizaciones de aprendizaje que modifican sus prácticas si estas no

han demostrado algún beneficio para el niño/a (viii) atienden a niños/as en comunidades (ix) son responsables de los resultados (x) tienen un fuerte liderazgo.

La transición del hogar a la escuela se centra en la transición de los centros de cuidado al kindergarten o de la casa a la escuela pública. Las escuelas deben disminuir la diferencia cultural entre el hogar y la escuela trabajando con los padres, conociendo a los niños/as en distintos contextos de su actividad diaria, creando un currículo sensible a las experiencias diarias de los niño/as, y usando el currículo para respetar la tradición oral de las culturas; o realizando también actividades, como visita a hogares, antes de que el niño/a cumpla cinco años.

Se introdujo la iniciativa *National Initiative on Transition from Preschool to Elementary School*, y a nivel de los estados se realizaron una serie de esfuerzos. Algunos programas Head Start realizan esfuerzos consistentes para vincular sus programas con las escuelas a donde van sus niño/as así como iniciativas de capacitación a profesionales que trabajan con niño/as de tres a ocho años.

Las Escuelas listas dan un rol central a la autoestima del niño/a por medio del currículo, a la calidad de la enseñanza (usando lenguaje sencillo, chequeando la maestra que los niño/as están comprendiendo), a los niveles apropiados de instrucción (contenido y el ritmo), a proporcionar incentivos para el aprendizaje (haciendo el material estimulante), y hacen uso efectivo del tiempo, aprendiendo en el contexto de relaciones.

Al estar comprometidos al aprendizaje de cada niño se introducen un currículo y método de enseñanza-aprendizaje que responde a las necesidades individuales de los niño/as, con un ambiente propicio para el aprendizaje y la exploración, considerando aspectos de equidad y pobreza, de responder a las necesidades especiales, y que los niño/as de grupos minoritarios tengan material para ayudarlos a aprender en dos idiomas. Se elaboro un inventario de preguntas sobre qué deben hacerse las escuelas para ver si están implementando las políticas indicadas.

Informe de seguimiento de educación para todos en el mundo 2007.

Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia

País: Francia

Año: 2007

Autor: Equipo integrado por Nicholas Burnett y colaboradores

Institución responsable: UNESCO

Editorial: Impreso en Fortemps Bélgica

Fuente de información: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=49640&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

(consultado 12/01/2008)

El informe de seguimiento del año 2007 está organizado en tres partes, las dos primeras presentan un enfoque global sobre los seis objetivos de educación para todos, puntualizando lo que se ha realizado y lo que aún falta por conseguir. La tercera parte, destinada a la primera infancia, establece los argumentos que sustentan la atención y educación de los niño/as, en sus primeros años de vida, poniendo énfasis en la contribución que una atención integral de calidad puede tener en el bienestar infantil, en el desarrollo y aprendizaje y en la transición a la escuela.

En ese sentido la evaluación de los avances realizados por los países en la atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el mundo, indica que a pesar de los logros obtenidos aún hay muchos niños/as que, por diferentes motivos, no tienen acceso a AEPI especialmente los

menores de tres años y los que viven en zonas rurales y son pobres, que son los que se encuentran en riesgo. Para enfrentar esta problemática se sugieren diversas estrategias eficaces de atención, que garanticen una educación con calidad y equidad para todos los niños/as, facilitando la transición a la escuela primaria. Se considera también la necesidad de contar con políticas para la primera infancia y el incremento de la inversión para financiar más y mejores programas.

Las transiciones en los primeros años: Una oportunidad para el aprendizaje.

País: Holanda

Año: 2006

Autor: Editores Teresa Moreno y Jan van Dongen

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Espacio para la Infancia N° 26 <http://www.bernardvanleer.org/>
(consultado 15/03/2008)

Este documento contiene un conjunto de artículos referidos a las transiciones que viven los niños/as desde el ámbito familiar hacia nuevos entornos de socialización, los centros de cuidado, los de preescolar y la escuela. En ese contexto, el tema de las transiciones es enfocado como un proceso continuo, en el que la calidad de las experiencias y el apoyo que los padres, docentes y comunidad brinden a los niños/as, determinarán que estas sean exitosas o no, tanto para las que se realizan durante la primera infancia, como en las posteriores.

Entre los artículos que presenta se encuentra un resumen del informe de seguimiento de Educación para Todos 2007 (Unesco), que evalúa los logros de los países en el cumplimiento de los objetivos de Dakar (2000) y pone énfasis en las transiciones y en la necesidad de incrementar la cobertura de atención de los servicios para la primera infancia, con calidad y equidad.

La entrevista a John Bennett aborda el tema de las transiciones señalando que se deben ver de una manera más positiva, como un reto y no como un problema. Su propuesta se basa en el estudio de Starting Strong y junto con la entrevista a Sheldon Shaeffer, director de la Oficina de la Unesco en Bangkok, aportan sugerencias para asegurar que las transiciones sean una experiencia motivadora para los niños/as.

Finalmente se describen programas exitosos en el marco de las transiciones, como: los programas extraescolares, Un Modelo para la Transición Eficaz, en Mississippi, EE.UU.; la educación de la primera infancia en la zona rural de la India; las clases bajo los árboles en las comunidades pastoriles de Uganda; la educación bilingüe y comunitaria en Guatemala; la experiencia de la Fundación Comenius estableciendo centros preescolares en municipios rurales de Polonia; el programa Parques Infantiles en zonas rurales del nordeste de Brasil; y un estudio de caso en Israel acerca de la inclusión de niños/as con necesidades educativas especiales, con apoyo de la Fundación Bernard van Leer y el Centro para las Capacidades de Aprendizaje.

Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades:

Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas

Autor: Regina Moromizato Izu

Institución responsable: Pontificia Universidad Católica del Perú, Asociación Amazónica Andina y la Fundación Bernard van Leer

Año: 2007

País: Perú

Editorial: Editora & Comercializadora Cartolan. EIRL
Fotografías en <http://aamapresidente.blogspot.com/2007/04/buscando-nuevos-rumbos-para-mejores.html> (Consultado 23/09/2007)

Este documento presenta información relativa a las condiciones en las que crecen, se desarrollan y aprenden los niños/as menores de ocho años, en cuatro comunidades nativas, asháninkas, de la región Junín en el Perú. En el estudio se realiza un análisis del contexto socioeconómico cultural y de la organización política de este grupo étnico, y se recoge información sobre las transiciones que se producen en el continuum familia y escuela y que influyen en el desarrollo y el aprendizaje de los niños/as.

También se identifican las dificultades que enfrentan los niño/as en el proceso enseñanza aprendizaje y su relación con el fracaso escolar, las expectativas de la familia y la comunidad y las opiniones de los maestros sobre su quehacer pedagógico. Como sugerencias de este estudio se propone que, para mejorar la calidad de la educación y garantizar una transición exitosa, es necesario considerar las siguientes líneas de acción: innovación pedagógica, mediante un currículo diversificado con un enfoque intercultural bilingüe y la dotación de infraestructura y materiales educativos pertinentes; el fortalecimiento de las competencias docentes; desarrollo de mejores prácticas de crianza en las familias; el fortalecimiento de alianzas estratégicas entre la comunidad y los gobiernos locales; e incidencia política para beneficio de las comunidades nativas de la selva.

Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida

País: Colombia

Año: 2003

Autor: Fraser J. Mustard

Institución responsable: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Fuente de información: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década.

www.redprimerainfancia.org/aa/img_upload/; y en

www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/desarrollo-cerebral.aspx (consultados 23/05/2007)

El artículo trata sobre el desarrollo del cerebro desde la etapa de gestación y los primeros años de vida destacando el papel que éste tiene en el aprendizaje, el comportamiento y la salud así como su impacto en las etapas siguientes del ciclo vital. Señala la importancia de las experiencias tempranas en la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales (vista, tacto, oído) y analiza las consecuencias que tienen en el desarrollo infantil los abusos físicos y sexuales, la institucionalización en orfanatos, el estrés y la carencia de estímulos. Recoge la opinión de economistas como Heckman y van Der Gaag sobre la necesidad de invertir en programas de desarrollo infantil temprano.

Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el tercer mundo.

Autor: Robert Myers

Año: 1992

País: Colombia

Institución responsable: Organización Panamericana de la Salud

Fuente de información: Comentario sobre el libro en la Revista del Instituto de Medicina Tropical de San Pablo Brasil http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0036-46651994000200020&script=sci_arttext (consultado 24/04/2008)

El autor muestra su preocupación por el futuro de los niños/as que, en los países en desarrollo, están en riesgo de ver afectado su desarrollo físico e intelectual por la situación de pobreza en la que crecen. En ese sentido establece una estrecha vinculación entre la salud y la nutrición y el desarrollo social y psicológico y el efecto sinérgico que se produce entre ellos.

Para afrontar esta problemática presenta programas que se están desarrollando en diferentes países, analizando sus logros, dificultades y sus posibilidades de aplicación, teniendo en cuenta los contextos, los costos y el impacto que pueden tener en la calidad de vida y el bienestar de los niños/as. Considera necesaria la coordinación entre los organismos de cooperación, los gobiernos, las familias y la comunidad para establecer las prioridades e invertir en programas que además de la supervivencia mejoren el crecimiento y desarrollo de los niños/as.

**Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes.
Representación y temas de la agenda política.**

País: Argentina

Año: 2003

Autor: Emilio Tenti Fanfani

Institución responsable: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Fuente de información: www.iipe-buenosaires.org.ar/Archivos/download_attach.asp
(Consultado 03/08/ 2007)

El autor destaca la importancia de la función docente y su rol estratégico en la educación de los niños/as y jóvenes, pero esta apreciación del rol docente no ha sido considerada en las reformas educativas que se han llevado a cabo en América Latina, pues su situación profesional no ha mejorado.

El documento también presenta los resultados de una investigación realizada con docentes de Argentina, Perú y Uruguay, que recoge las opiniones de los profesores sobre la apreciación acerca de las funciones de la educación, su rol profesional, el uso de las nuevas tecnologías, los proyectos laborales futuros, la evaluación de su desempeño y su actitud frente a la ubicación en orden jerárquico.

Finalmente, al comentar los resultados obtenidos, el autor propone temas para la agenda política que comprende la selección de los futuros docentes, la formación inicial y continua, el ingreso a la docencia, los incentivos y la evolución del desempeño profesional, así como objetivos y metas para el mediano plazo.

Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud

País: Colombia

Año: 2003

Autor: José Amar Amar; Raimundo Abello Llanos; Carolina Acosta.

Institución responsable: Universidad del Norte. Barranquilla

Fuente de información Revista del Programa de Psicología. Enero – junio. N° 11 pp.: 107 -121.

http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/11/7_Factores%20protectores_Psicologia%20desde%20el%20Caribe_No%2011.pdf (consultado 22/05/2007)

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre los factores cotidianos de protección que se utilizan en las poblaciones de Tasajera y Barranquilla, realizada en el marco del Proyecto de Atención Integral a la Infancia “Costa Atlántica”.

El estudio toma como referencia el modelo ecológico de desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner que considera tanto las variables cognoscitivas como el ambiente en el que crece y se desarrolla el niño/a así como las interacciones entre los sistemas en los que el pequeño se encuentra inmerso. Este enfoque es complementado con el modelo transaccional de desarrollo de Sameroff y colaboradores dando lugar a un modelo ecológico transaccional.

La identificación de los factores protectores tiene como finalidad disminuir las situaciones de riesgo, que se presentan debido a los procesos educativos que se dan en la familia, la escuela y la comunidad y que incluyen salud, vivienda, afecto y conductas sanas y saludables. Para el efecto se clasifica a los factores protectores, según su naturaleza, en materiales o naturales y en inmateriales o sociales. Se señalan como factores de protección más relevantes la filiación, la seguridad, la afectividad, la formación de valores, la enseñanza de normas, los roles de los miembros de la familia, el acceso a la educación formal, el grado de capacitación de los padres.

Los resultados destacan los beneficios del cambio de paradigma desde lo reactivo ligado a la curación hacia lo proactivo que es la prevención y desde un enfoque negativo que señala los factores de riesgo a uno positivo que son los factores protectores, de esta manera se busca promover un desarrollo saludable y armónico en todas las dimensiones del desarrollo infantil.

Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada

País: Estados Unidos

Año: 2004

Autor: Carol Bellamy, directora ejecutiva de UNICEF

Institución responsable: UNICEF

Fuente de información http://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf

(Consultado 23/07/2007)

Esta publicación realiza un informe detallado de la situación de la infancia en el mundo, destacando los logros obtenidos desde la Convención de los Derechos del Niño/a en relación con la supervivencia, la salud y la educación. Sin embargo, muestra preocupación por los factores de riesgo que amenazan a la infancia y que están dificultando el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Entre los factores de riesgo que tienen mayor impacto en el desarrollo de los niños/as se mencionan la pobreza, los conflictos armados y el VIH/SIDA. Cada factor es tratado individualmente, así el capítulo II se refiere a los niños/as que viven en pobreza; el capítulo III a los niños/as atrapados en los conflictos armados; y el capítulo IV a los niños/as huérfanos o vulnerables a causa del VIH/SIDA. En cada uno se analizan las consecuencias que estos factores de riesgo tienen en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as, se propone un plan de acción para superar la situación a la que están expuestos en cada caso, y se relatan experiencias positivas que se están desarrollando en algunos países.

En el capítulo V se propone a los países la adopción de un enfoque de desarrollo basado en los derechos humanos que defienda a los niños/as del abuso, explotación, violencia y trabajo

infantil y se recomienda promover un entorno protector que priorice bienes y servicios esenciales para la supervivencia, la salud y la educación.

La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.

País: Chile

Año: 2000

Autor: Luis Enrique López

Institución responsable: Oficina Regional de UNESCO

Fuente de información: Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=33 (consultado 26/05/2007)

En este documento se presenta la evolución histórica de la educación en las poblaciones indígenas de Latinoamérica que se inicia con la aplicación de una propuesta curricular hegemónica y el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua dominante. Posteriormente, como resultado de investigaciones y de los movimientos indigenistas, se reconoció la importancia de la lengua materna para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua, pero es en la década del ochenta cuando surge la educación intercultural bilingüe que respetando los valores de cada cultura y la diversidad étnica, cultural y lingüística de las poblaciones indígenas, incorpora a la suya elementos de otras culturas.

Como resultado de un estudio se describe la situación actual de la educación bilingüe intercultural en 17 países de la región y los resultados obtenidos en los programas desarrollados. Destaca la importancia que la lengua materna tiene en el aprendizaje de los niños/as, especialmente en los primeros grados, y su impacto en la disminución de la repitencia y la deserción. Sin embargo, reconoce que todavía son pocos los maestros identificados con su cultura, que manejan la lengua indígena a nivel oral y escrito, situación que afecta el aprendizaje de los niños/as.

Como facilitar la transición del preescolar al kindergarten

País: Estados Unidos

Año: 1986

Autor: Head Start Information and Publication Center

Fuente de información: www.headstartinfo.org/recruitment/easingtransit_span.htm (consultado 03/04/2007)

Este folleto dirigido a padres y maestros ofrece información sobre las estrategias que facilitarán la transición del niño/a de preescolar al kindergarten (sección de cinco años).

Entre las acciones sugeridas para una transición exitosa el documento menciona: la continuidad del programa de preescolar en el kindergarten mediante la aplicación de un currículo que considere similares contextos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, y que tenga como marco de referencia el desarrollo infantil; mantener comunicación continua y promover la colaboración entre padres y docentes; preparar a los niños/as para la transición familiarizándolo con la escuela, los maestros y los niños/as; incluir a los padres en el proceso de transición para brinden seguridad y confianza a sus hijos.

Transition entre la maison (ou la Garderie) à la maternelle/aptitudes nécessaires a l'entrée a l'école : une conséquence du développement précoce de l'enfant ?

País: Estados Unidos

Año: 2005

Autor: Gary W. Ladd, Ph. D.

Institución responsable: Arizona State University

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

(Consultado 24/11/2007)

El documento trata sobre los resultados del proyecto Pathways que identifica las características del niño/a, de la familia, de la escuela y los pares que pueden afectar la adaptación del niño/a al ingresar a la sección de cinco años de preescolar y los posibles impactos que, esta adaptación temprana, tiene en las posteriores transiciones a la educación primaria, secundaria y superior, así como en el éxito escolar. La investigación que ha realizado el seguimiento de los niños/as y sus familias, durante diez años señala que la agresividad y la ansiedad con la que el niño/a llega al centro preescolar y a la escuela dificultan el establecimiento de buenas relaciones sociales con sus compañeros, afecta la adaptación psicológica y escolar y constituyen un factor de riesgo más tarde.

Para evitar estos problemas recomienda a los padres y a los maestros estar atentos a los sentimientos que tiene el niño/a hacia la escuela, y a la calidad de relaciones que establecen con sus pares para ayudarlo a desarrollar habilidades sociales. Señala que es conveniente brindar al niño/a experiencias y oportunidades de relacionarse con otros niños/as antes de su ingreso a preescolar. A los maestros les sugiere que eviten programar actividades que provoquen estrés en el niño/a, así como trabajos de grupo en los que puedan ser rechazados o cuestionados por los compañeros, por las consecuencias negativas que puede tener en la adaptación y el rendimiento escolar a largo plazo.

**Transition vers l'école et aptitudes nécessaires a l'entrée a l'école:
une conséquence du développement du jeune enfant**

País: Estados Unidos

Autor: Sara Rimm-Kaufman, Ph. D

Año: 2004

Institución responsable: Universidad de Virginia

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

(Consultado 04/12/2007)

El estudio aborda el tema de las transiciones a la escuela y las aptitudes necesarias para que esta sea exitosa. Para el efecto analiza los resultados de las investigaciones de Head Start Transition Study, National Education Longitudinal Study, NICHD Study for Early Child Care, y National Center for Early Development and Learning, que enfocan el tema desde diferentes perspectivas. Una relacionada con las percepciones de los padres y los maestros de preescolar; otra sobre la importancia que tienen las destrezas cognitivas sociales, de autorregulación y la edad cronológica del niño/a; y una tercera que considera además de las aptitudes necesarias para el ingreso a la escuela el efecto que, en los dos primeros grados de educación primaria, tienen las experiencias educativas tempranas y los procesos de socialización vividos en la familia.

Los resultados de este análisis muestran que los padres priorizan las aptitudes académicas y los docentes las sociales. Las investigaciones en cambio establecen un equilibrio entre los

indicadores cognitivos, sociales y de autorregulación, destacando la importancia de estas dos últimas en el buen resultado escolar. En el mismo sentido se mencionan como predictores tempranos, éxito en la escuela, la relación positiva con los pares, y el soporte emocional y estimulante de la familia, así como los entornos de calidad de los centros de cuidado.

Synthèse sur la transition vers l'école

País: Canadá

Año: 2007

Autor: Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants

Institución responsable: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants

Fuente de información: <http://www.enfant-encyclopedie.com/fr-ca/accueil.html>

(Consultado 04/12/2007)

Este artículo contiene un resumen de todos los documentos que, sobre el tema de transiciones, presenta la Enciclopedia sobre el desarrollo de los niño/as pequeños. Destaca la importancia de preparar al niño/a para el ingreso a la escuela señalando las condiciones necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida, así como el rol que, en esta transición, tienen los padres, los maestros, y la comunidad. Pone énfasis en el impacto que las primeras experiencias de socialización fuera del hogar, en centros de cuidado y de preescolar de calidad, tienen en la transición a la escuela, en la adaptación del niño/a al nuevo ambiente y en el éxito escolar. Concluye afirmando que es necesario investigar más sobre el tema para una mejor comprensión del proceso y un mayor conocimiento sobre las mejores prácticas que permitan optimizar la preparación para la escuela de todos los niños/as.

La educación infantil: un derecho

País: España

Año: 2004.

Autor: Consejos Autonómicos de las Revistas Infancia e Infancia, de Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla - La Mancha, Castilla León, Catalunya, Euskadi, Extremadura, Galiza, Illes Balears, Madrid, Murcia, Nafarroa y País Valencia

Institución responsable: Asociación de Maestros Rosa Sensat

Fuente de información: Revista Infancia en Europa: número 7

<http://www.ciefp-laredo.org/documentos/Debate.pdf> (Consultado 25/09/2007)

En este documento se parte del concepto de niño/a como persona, sujeto de derechos, uno de los cuales es la educación, para realizar una propuesta acerca del deber ser la educación infantil, en el marco del debate promovido por el Ministerio de Educación, sobre la nueva ley de Educación. Considera también el rol de la familia, la formación del docente, la inclusión en los contenidos curriculares de la iniciación a la lecto-escritura, la enseñanza de una lengua extranjera y el uso de la computadora, la administración y la financiación de los servicios. La propuesta busca garantizar una educación con calidad y equidad para todos los niños/as.

Calidad de la educación infantil. Instrumentos de evaluación

País: España

Año: 2007

Autor: Maria José Lera R.

Institución responsable: Universidad de Sevilla

Fuente de información: Revista de Educación 343. Mayo–agosto 2007
www.revistaeducacion.mec.es/re343_14.pdf (Consultado 13/09/2007)

El artículo refiere a las investigaciones realizadas sobre la calidad de la educación infantil desde el año 1979 hasta el 1991, y los indicadores que se utilizaron para evaluarlos. Estos estudios, efectuados en Estados Unidos, permitieron formular un modelo de evaluación que considera el contexto, los instrumentos de evaluación para medir la calidad y los resultados obtenidos. A partir de esos resultados se estableció que la calidad de los procesos y las condiciones que los facilitan, son los más importantes.

A continuación, la autora, aborda la evaluación en la educación infantil y describe los instrumentos utilizados en la medición de la calidad como es la Escala de evaluación de los entornos infantiles (ECERS – ECERS-R). Esta escala comprende: principios básicos, áreas o subescalas, 37 indicadores y cuatro criterios de evaluación: inadecuada, mínimas, buena, excelente. Como complemento de la evaluación, menciona la observación, y entre los métodos de observación cita el de muestreo temporal, como el más usado, y para medir la práctica educativa utiliza el de observación de actividades preescolares, cuyas categorías abarcan al niño/a, el docente y de la actividad que realizan. Finaliza la presentación con un estudio realizado en Sevilla, España, describiendo el proceso seguido, la muestra y los resultados.

**Coordinación intersectorial de políticas y programas de la primera infancia:
Experiencias en América Latina**

País: Chile

Año: 2004

Autor: Coordinadora del Proyecto Mami Umayahara

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información:

http://www.oei.es/pdfs/coordinacion_intersectorial_politicas_programas_primera_infancia.pdf
(Consultado 18/08/2007)

Esta investigación presenta los mecanismos de coordinación intersectorial e interinstitucional utilizados en programas de cuidado y educación de la primera infancia, examinando los logros, las dificultades así como los factores que propician u obstaculizan dichas coordinaciones. Desde esa perspectiva se examinan experiencias de Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y México. Para el efecto se propuso a los países un esquema que considera el origen de la iniciativa, la estructura y composición del mecanismo de coordinación, las funciones desarrolladas por cada uno, los resultados y las lecciones aprendidas.

Los resultados obtenidos en las iniciativas de coordinación intersectorial muestran un mayor interés de la población por el cuidado y educación de la primera infancia, la ampliación de la cobertura de atención integral y una visión holística compartida de la atención integral. En los estudios se coincide en señalar que es necesaria la participación de diferentes sectores que deben coordinar sus acciones, para garantizar al niño/a una atención integral. En ese sentido se requiere la designación de un sector responsable o la creación de un ente coordinador.

Aunque no es posible sugerir un modelo único dadas las diferentes realidades, si se necesita la voluntad política de establecer y mantener los mecanismos de coordinación a pesar de los cambios de gobierno que se dan periódicamente. Se sugiere como aspectos importantes a tener en cuenta para lograr resultados positivos en la coordinación intersectorial de las políticas y programas para la primera infancia: reconocer los derechos del niño/a, sus necesidades y

potencial, una visión compartida de la atención integral, la voluntad política y el liderazgo técnico, la toma de decisiones conjuntas a nivel nacional y la participación activa de la sociedad civil en su conjunto.

El juego dramático en el Jardín de Infantes

País: Uruguay

Año: 2001

Autor: Patricia Sarlé

Institución responsable: OMEP, Uruguay

Fuente de información: I Congreso de Educación Inicial del Mercosur y II Congreso de Educación Maternal “La infancia del nuevo milenio, interrogante, desafío, compromiso”.

Montevideo – Uruguay. 27 al 30 de Septiembre de 2001. pp. 87-96.

(ISSN 0328-3534)

No hay página Web.

La autora describe las características del juego en el jardín de infantes como una actividad automotivadora que le permite al niño/a crear, divertirse, aprender, imaginar, expresarse con libertad, tomar decisiones, etc. Luego enfoca el juego dramático, su evolución histórica, los objetivos, la estructura de sus fases o momentos. Para una mejor comprensión presenta un ejemplo de juego dramático y a continuación realiza un análisis minucioso de cada momento del juego. Para cerrar la presentación comenta el sentido del juego y el rol del adulto y del niño/a en las actividades lúdicas de la escuela.

El presupuesto por resultados: un instrumento innovativo de gestión pública.

País: Perú

Año: 2007

Autor: Francisco Córdova S.

Institución responsable: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado –CIPCA.

Fuente de información:

www.elregionalpiura.com.pe/pdfWeb/doc_2007/presupuestoporresultados_fcs2007.pdf

(consultado 18/11/2007)

El ponente presenta el nuevo enfoque en la formulación del presupuesto ante el desafío que plantea el crecimiento de la economía pero que no contribuye a mejorar el nivel de vida de la población. La nueva orientación busca mecanismos que permitan mejorar la asignación de recursos, la implementación de un modelo administrativo que muestre logros efectivos y rendir cuentas de la ejecución del gasto. Para facilitar la comprensión de esta nueva modalidad el autor hace un recuento de la formulación de los presupuestos en el Perú hasta llegar al modelo actual con el que se pretende disminuir la pobreza actual del 49 por ciento al 29 por ciento en el 2011.

Se proponen algunas iniciativas para poner en marcha esta metodología y se plantean los desafíos y las tareas pendientes. Para ello se requiere establecer objetivos claros, diseñar instrumentos pertinentes para el seguimiento participativo del gasto, la aplicación descentralizada, el monitoreo y evaluación, así como el cumplimiento de los plazos en la implementación.

**Observación de la práctica diaria del docente en el aula
en el primer y segundo ciclo de EGB de Buenos Aires**

País: Argentina

Año: 2005

Autor: Marcela Marguery

Institución responsable: Universidad San Andrés

Fuente de información: Conceptualización de infancia que subyacen en la práctica docente Tesis de Maestría www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Resumen%20Ma/MARGUERY.PDF
(Consultado 10/06/2007)

En la introducción de su tesis de Maestría en Educación, Marguery analiza el proceso enseñanza aprendizaje, la relación que se establece entre el educando y el educador y si ese vínculo permite al niño/a ser el constructor de sus conocimientos o es un receptor pasivo de la información que le transmite el maestro. En ese sentido el propósito de la investigación es identificar las concepciones de infancia y las formas de interacción del niño/a con el docente, con el conocimiento y con la autonomía subyacen en las prácticas pedagógicas. Al examinar las prácticas en el aula se podrá identificar las diferentes maneras en las que se conceptualiza la infancia.

**Marco conceptual y metodológico del sistema de indicadores de UNESCO,
en el marco de EPT/PRELAC**

País: México

Año: 2007

Autor: Daniel Oscar Taccari

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información:

http://www.inee.edu.mx/images/stories/Seminarioindicadores/daniel_oscar_taccari_unesco.pdf
(consultado 6/8/2007)

Esta presentación en power point fue realizada en el III Seminario internacional de indicadores educativos, y tiene como marco de referencia los objetivos de Educación para Todos (EPT) y los de Desarrollo del Milenio (ODM) así como los compromisos regionales (EPT/PRELAC).

El autor señala que los indicadores educativos utilizados tradicionalmente en Latinoamérica y El Caribe están asociados a los modelos de la industria: insumos o recursos, procesos y productos o resultados. La propuesta regional es más elaborada y considera un marco conceptual que se enmarca en un enfoque de derechos y de calidad de la educación que plantea los siguientes aspectos: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; también incluye un modelo de análisis que a partir de los aspectos antes mencionados formula las variables correspondientes a cada uno. Estas variables dan lugar a un sistema de indicadores que además de la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, tiene en cuenta los cuatro pilares de la educación del Informe Delors.

Finaliza la exposición presentando el documento Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para el 2007 (www.unesco.cl) y los próximos pasos a seguir en la generación de nuevos indicadores.

Niño/as pequeños grandes desafíos. Educación y atención en la primera infancia.

Resumen ejecutivo

País: España

Año: 2003

Autor: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: www.campus-oei.org/publicaciones/otros_ninos.htm
(consultado 03/07/2007)

El documento presenta un estudio comparativo entre doce países miembros de la OCDE en el que se plantean enfoques innovadores así como políticas educativas pertinentes y de posible adaptación y aplicación a diferentes contextos. Menciona además los elementos a tener en cuenta al formular las políticas para una educación con calidad y equidad.

En el informe ejecutivo se reconoce la importancia que en el aprendizaje de los niños/as tienen la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación y cuidado de calidad, en los primeros años de vida. También se analizan las tendencias demográficas, económicas y sociales en los países participantes y su impacto en la educación infantil. El estudio propone ocho elementos prioritarios en una política que garantice la equidad y calidad de los programas que son: la necesidad de designar un organismo que coordine las acciones de los diferentes sectores involucrados, fortaleciendo los vínculos entre los padres, profesionales y servicios; un enfoque de aprendizaje desde el nacimiento que facilite las transiciones exitosas; incluir a los niño/as con necesidades educativas especiales y a los menores de tres años en los programas de ECPI; incrementar la inversión del Estado en estos servicios; asegurar la calidad mediante normas reguladoras, el seguimiento y marcos pedagógicos pertinentes que enfoquen el desarrollo integral del niño/a; ofrecer capacitación continua y adecuadas condiciones de trabajo al personal responsable; realizar el monitoreo, supervisión y recoger y analizar datos permanentemente; y propiciar la investigación y la evaluación de los programas difundiendo los resultados.

Marco para el análisis de las políticas públicas dirigidas a la infancia

País: México

Año: 2006

Autor: Francisco Pilotti

Institución responsable: Centro Internacional de Estudios e Investigaciones sobre Infancia (CIESPI)

Fuente de información: <http://www.uam.mx/cdi/redesinv/publicaciones/mariana/menezes.pdf>
(consultado 04/07/2007)

En este capítulo del documento el autor reconoce que desde la Convención de los Derechos del Niño/a se han conseguido logros significativos en la ampliación de la cobertura y la disminución de la mortalidad infantil, pero no en otros aspectos. A partir de la conceptualización del niño/a como sujeto de derecho se analizan las políticas para la infancia en América Latina comparando el enfoque tradicional centrado en las carencias con el enfoque de derechos con una perspectiva dinámica. Realiza una crítica a las políticas asistenciales y propone un sistema integrado de bienestar infantil que involucren al niño/a y su familia. Otorga un rol importante a la comunidad en la implementación de acciones de carácter preventivo y concluye señalando que las políticas públicas deben estar enfocadas al cumplimiento de los derechos del niño/a a través de un conjunto de medios y diferentes estrategias.

El valor de educar a todo el mundo en un mundo diverso y desigual

País: Chile

Año: 2006

Autor: Alvaro Marchesi

Institución responsable: UNESCO/OREALC

Fuente de información: Revista PREALC 2.- Encuentro sentidos de la educación y la cultura.
Cultivar la humanidad

www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/sentidos_de_la_educacion_ponencia_alvaro_marchesi.pdf (consultado 06/12/2007)

La ponencia enfoca el tema de la educación llamando a la reflexión sobre las relaciones que se establecen entre las personas y los problemas sociales de inequidad, discriminación, falta de recursos, violencia, falta de interés de la familia y apatía de los docentes. Esta situación se da en un contexto social en el que se producen cambios acelerados en la ciencia, la economía y la tecnología. Estos cambios tienen impacto en la vida de las personas y especialmente en el aprendizaje de los niños/as y por ello deben ir acompañados de cambios en la educación.

Al referirse a los valores muestra preocupación por las contradicciones entre los que transmite la escuela y los que difunden los medios de comunicación. Por otra parte dentro de la sociedad no todos sus integrantes comparten los mismos valores; es así que el discurso de la educación bilingüe intercultural y de la educación multicultural pierde sentido cuando, en muchos países la cultura dominante impone los suyos a las culturas minoritarias. En este contexto en el que se dan muchas contradicciones, la sociedad demanda a la educación la solución de problemas diversos desde la violencia hasta el fracaso escolar. Por este motivo sugiere realizar reformas en el currículo, mejorar la gestión educativa, la formación docente y los sistemas de evaluación que deben ir acompañados de incremento de la inversión y del apoyo de todos los sectores sociales.

Finaliza su ponencia enfocando los resultados de la evaluación PISA(2002, 2004) y a partir de ellos formular una propuesta fundamentada en: la equidad en el acceso y en la oferta educativa, el compromiso de la sociedad con los niño/as en riesgo que crecen en ambientes con múltiples carencias, la inclusión de una hora diaria de lectura para formar comunidades de lectores, la convivencia y el desarrollo afectivo promoviendo comportamientos prosociales, la transmisión de valores fundamentales, el desarrollo de la educación moral, el compromiso con los profesores y el sentido que este encuentre a su quehacer pedagógico.

Informe del I Simposio internacional: “Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia”

País: Estados Unidos

Año: 2007

Institución: OEA

Fuente de información: <http://www.symposium-educacioninfancia-oea.org/resumenejectivo2SP.pdf>

El presente informe está referido al simposio “*Conocer y divulgar el estado del arte de la atención educativa en la primera infancia*”, realizado del 14 al 18 de mayo de 2007, en la Sede de OEA, en Washington D.C., Estados Unidos. El simposio es parte del Proyecto “Políticas y estrategias para una transición exitosa del niño/a hacia la socialización y la escuela”.

En este evento participaron profesionales e investigadores a nivel mundial; directores nacionales y oficiales de UNICEF de 23 países: Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Brasil, Canadá, Costa Rica, Colombia, Chile, Ecuador, Estados Unidos, Grenada, Guyana, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, Saint Lucía, Suriname, Trinidad y Tobago, Uruguay; además de 15 delegaciones en representación de organismos e instituciones internacionales.

El informe presenta en primer término algunas consideraciones sobre la necesidad de que las políticas para la infancia tengan un enfoque integral con una visión amplia vinculando la atención y educación del niño/a con otras disciplinas desde un enfoque ecológico que incluya el complejo contexto cultural, histórico, ambiental y social en el que viven los niños/as. Del análisis y reflexión sobre las diferentes exposiciones, se formularon conclusiones y desafíos relativos a la atención y educación de los menores de tres años, en los siguientes temas:

Políticas: Las políticas para la primera infancia de los países plantean ampliar la cobertura de atención con calidad y equidad pero priorizan al grupo de cuatro a seis años de edad. En el informe señalan las deficiencias en su formulación que conllevan a la discontinuidad y falta de sostenibilidad de los programas. Por este motivo se plantea la necesidad de transitar desde una política sectorial o de gobierno a una política de Estado que promueva la equidad e inclusión social.

Currículo: La mayoría de los países han diseñado currículos para los menores de tres años, con una diversidad de enfoques. Se observa que se presentan algunas deficiencias en su formulación y dificultades en su aplicación, por lo que se requiere promover la formulación de propuestas curriculares y orientaciones pedagógicas a nivel macro, con una visión holística, integral y multidisciplinaria.

Evaluación, seguimiento y monitoreo de los programas: Estas acciones presentan deficiencias en el enfoque y en la realización, que dificultan el direccionamiento de los programas. Por este motivo es necesario establecer sistemas de evaluación, seguimiento y monitoreo e indicadores cuantitativos y cualitativos para contar con una información confiable.

Investigaciones: Las investigaciones realizadas con este grupo de edad, se han concentrado en aspectos cuantitativos y aportan escasa información para mejorar la calidad de la atención integral del niño/a con programas más pertinentes y equitativos. El desafío es impulsar las investigaciones en ese sentido.

Formación docente: Este rubro requiere de especial atención por ser el agente educativo factor principal para brindar una educación de calidad. Al respecto en la región se han detectado deficiencias en el desempeño de los docentes que afectan la calidad de los servicios. Es necesario formular currículos pertinentes para la formación inicial e impulsar la formación continua, así como los cursos de postgrado.

Financiamiento: Se observa poca participación del Estado en los programas dirigidos a este grupo de edad. Se requiere una mayor inversión en estos programas dentro de una política para la superación de la pobreza y con igualdad de oportunidades para los grupos más vulnerables y excluidos.

Coordinaciones: Se observa poca coordinación entre los diversos sectores que brindan atención a la población infantil, aunque en algunos países ya comienzan a realizarse coordinaciones a través de diferentes estrategias. Es necesario dar un mayor impulso a la coordinación intersectorial a fin

de superar la fragmentación de acciones sociales para garantizar la atención integral y optimizar el uso de los recursos.

Transición: Se observan algunos esfuerzos aislados y desarticulados para la transición del hogar a los centros de atención para los menores de tres años. También son pocos los estudios e investigaciones de estos procesos en la región. El desafío es sistematizar experiencias realizadas y promover investigaciones que aporten información para contar con un referente conceptual que permita implementar estrategias para una transición exitosa.

V Reunión de ministros de educación
“Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial”

País: Colombia

Año: 2007

Fuente de información: www.sedi.oas.org/dec/Vministerial

El documento informa sobre la realización de la V Reunión de Ministros de Educación “Aprendizajes y compromisos hemisféricos por la educación inicial” en el ámbito del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (CIDI) que se llevó a cabo en el Centro de Formación de la Cooperación Española, Claustro Santo Domingo, ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, del 14 al 16 de noviembre de 2007. Durante la reunión se realizaron diversas sesiones: una preparatoria, una inaugural, nueve plenarios y una de clausura.

Durante el desarrollo de la reunión se trataron, entre otros, los siguientes temas: revisión de las políticas de atención integral a la primera infancia en la región y estado del arte de las políticas de la primera infancia en el hemisferio; política pública intersectorial, atención integral y diversidad; marcos normativos y esquemas de financiamiento para la sostenibilidad; programas de atención integral para la primera infancia; y trabajos futuros de la Comisión Interamericana de Educación. Se concluyó con la formulación del documento Compromiso Hemisférico por la Educación Inicial: Conclusiones, Recomendaciones y Agenda Conjunta de Trabajo (2007-2009).

Se contó con la participación de los ministros de educación o representantes de ellos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, quienes informaron sobre las acciones desarrolladas por sus gobiernos en relación con la primera infancia. Por otra parte, los representantes de organismos internacionales y de otras instituciones comprometidas con la primera infancia, presentaron resultados de investigaciones, estudios y recomendaciones, sobre acciones a realizadas para garantizar una atención con calidad y equidad para los niños/as menores de ocho años. Así mismo ofrecieron el apoyo que se requiera para cumplir con el compromiso hemisférico por la educación inicial.

En el informe final se presenta el resumen realizado por la señora Ministra de Educación Nacional de Colombia, de las principales conclusiones y acuerdos que el plenario aprobó: (i) la primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de vida del ser humano; (ii) la educación de la primera infancia está dirigida al desarrollo integral de los niño/as y las niñas desde el nacimiento hasta los ocho años; (iii) el acceso equitativo y oportuno a la educación integral de calidad es un derecho humano; (iv) la familia es la primera e insustituible instancia de educación y cuidado de las niñas y los niño/as; (v) el Programa Interamericano de Educación en Valores y Prácticas Democráticas y el PRIE cuentan con el apoyo de los ministros y deben considerar incorporar en ellos acciones sobre primera infancia; (vi) la formación profesional de calidad y el desarrollo continuo de agentes educativos se fortalecerá; (vii) los jefes de Estado y de gobierno recibirán la

recomendación de incluir acciones destinadas al fortalecimiento de las políticas de primera infancia en la declaración de la V Cumbre de las Américas; (viii) las instituciones gubernamentales, internacionales y de la sociedad civil trabajarán conjuntamente para el logro de los objetivos de este compromiso; y, (ix) la Comisión Interamericana de Educación preparará el Plan de Trabajo 2007-2009 para implementar este compromiso y utilizará como referencia el documento "Lineamientos programáticos para la educación de la primera infancia" el que incluye, entre otros, acciones concretas orientadas a la: evaluación de programas; identificación de buenas prácticas; intercambio de experiencias y prácticas de evaluación y de formación de docentes y agentes educativos; fortalecimiento y ampliación del desarrollo de indicadores; ampliación del alcance del Portal de las Américas, RELPE y otros portales educativos; y, fomento de la participación de la sociedad civil. Se formularon los documentos "Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia" y "Lineamientos Programáticos para la Educación de la Primera Infancia".

**Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años)
en Latinoamérica y Caribe**

País: Chile

Año: 2007

Autor: María Victoria Peralta Espinosa

Institución responsable: Universidad Central de Chile – Instituto Internacional de educación Infantil. OEA

Fuente de información:

http://www.oei.es/inicial/articulos/estado_pedagogia_primer_infancia_0a3anos_ALyCaribe_peralta.pdf

La autora del documento presenta los principales avances, realizados por los países de América Latina y Caribe en cobertura de atención, calidad de la educación así como en la construcción de diseños curriculares para los menores de seis años, con un especial énfasis en nacimiento a tres años. En ese sentido, realiza un análisis detallado de los documentos curriculares, teniendo como referencia criterios y categorías seleccionados previamente.

Señala que tan heterogéneo como la denominación del ciclo de nacimiento a tres años y de las instituciones que brindan atención a los niño/as, son los diferentes aspectos analizados. Comienza la revisión por la denominación que recibe el instrumento curricular que guarda relación con el enfoque y el grado de apertura: manuales, guías, programas, diseño curricular, estructura curricular, referentes curriculares, bases curriculares, lineamientos curriculares, y marco curricular. Luego se refiere a las edades que comprenden, que en la mayoría de los casos van desde el nacimiento o meses de vida hasta los seis años, con un mayor énfasis en la etapa de tres a seis años; sin embargo aún hay países donde no se ha elaborado documento para esta edad. En cuanto a las características formales y de fondo del currículo, menciona entre otras, la flexibilidad, la posibilidad de ser contextualizado, la participación en su aplicación, ya sea para programas formales o no-formales, o para ambos.

En relación con los fundamentos señala entre los más frecuentes los jurídicos, filosóficos, sociales, biológicos, psicológicos y pedagógicos, a los que se han incorporado los siguientes: antropológico-culturales, ambientales, y de las Neurociencias. Y sobre la organización que se han considerado: áreas curriculares, o de experiencia y conocimiento, o de desarrollo del currículo, o de conocimiento y desarrollo; ámbitos de experiencia, de experiencia para el aprendizaje; dimensiones; ejes temáticos y bloques temáticos, ejes curriculares, campos formativos, núcleos generadores. Puntualiza que la formulación o presentación de los objetivos es diversa e incluye

competencias, aprendizajes esperados, aprendizajes significativos, objetivos de aprendizaje y otros como metas a alcanzar, propósitos, conductas. Igualmente que los factores del currículo son aquellos que van a facilitar su aplicación y están referidos al ambiente humano, organización del tiempo y del espacio, la selección de recursos, junto a la planificación y evaluación. Finaliza el documento destacando la importancia de contar con un currículo que rescate el derecho del niño/a desde su nacimiento a recibir una educación pertinente y oportuna y por este motivo también es necesario capacitar a los docentes para su adecuada aplicación.

"Las condiciones de educabilidad de los niño/as y adolescentes de América Latina"

País: Argentina

Año: 2002

Autores: Juan Carlos Tedesco, Néstor López

Institución responsable: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

Fuente de información: www.iipe-buenosaires.org.ar/pdf/documentos/educabilidad.PDF
(consultado el 14/05/2007)

Los autores señalan que cuando los niños/as llegan a la escuela para iniciar la educación básica ya han pasado por una formación inicial en el seno de su familia y en la comunidad. Por su parte los docentes que los reciben esperan que esos niños/as ya estén educados, es decir que ya hayan logrado un conjunto de aptitudes, conocimientos y recursos que faciliten el aprendizaje, siendo la familia la principal proveedora de educabilidad. En este marco, las políticas sociales deberían considerar el acceso de las familias a los recursos que permitirían garantizar a sus niño/as condiciones para poder participar exitosamente del proceso educativo.

Sin embargo la educabilidad, también puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Ello implica actuar sobre la escuela y los sistemas educativos en su conjunto, procurando el desarrollo de estrategias pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos, acercando la escuela a las familias, y al mismo tiempo que se opera sobre los múltiples mecanismos de integración social, con el fin de que las familias puedan acceder a aquellos recursos que hacen posible que sus niño/as y adolescentes puedan asumir y hacer efectivo el compromiso de educarse.

Construyendo puentes entre las familias y las escuelas

País: Holanda

Año: 2008

Autor: Regina Moromizato

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Revista Espacio para la Infancia N° 29 La educación infantil:
El desafío de la calidad <http://es.bernardvanleer.org/>

Este artículo presenta un proyecto de transiciones con población de la Amazonía peruana. El proyecto tiene por finalidad mejorar los logros de aprendizaje de los niños/as de cuatro y cinco años y del primero y segundo grado de primaria de esas comunidades nativas. Se señala que para que los niños/as tengan éxito en el proceso educativo, es necesario contar con los recursos y oportunidades necesarias, que les debe brindar la familia y la comunidad. Pero también es importante que la escuela y los docentes respondan a las expectativas de las familias y de los

niño/as, ya que ambos comparten el deseo que los alumnos logren “un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes”. Las opiniones de los niño/as sobre la educación y la escuela así como la de los maestros han sido tomadas en cuenta para el diseño del proyecto.

Se plantea un modelo de gestión basado en la corresponsabilidad, y se suscribieron convenios para la formación de la red local con la participación de la municipalidad, los líderes de las comunidades nativas, la Asociación de Maestros Bilingües Interculturales, la Asociación Amazónica Andina y la Pontificia Universidad Católica del Perú. El proyecto sin dejar de valorar el desempeño de los maestros bilingües considera necesario establecer una línea de formación continua para mejorar su práctica pedagógica, rescatando todo lo positivo y modificando lo que no funciona. Otros aspectos considerados son la diversificación curricular para contextualizar el currículo oficial, con el objeto que tenga pertinencia, secuencialidad y continuidad; diseñar instrumentos de evaluación que permitan recoger los logros de aprendizaje de los niños/as; mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas; y desarrollar espacios de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

Los desafíos de la educación infantil

País: Holanda

Año: 2008

Autor: Rosa Torres

Institución responsable: Fundación Bernard van Leer

Fuente de información: Revista Espacio para la Infancia N° 29.

Los desafíos de la educación infantil <http://es.bernardvanleer.org/>

En una entrevista realizada por la Revista a Rosa Torres se refiere a las razones de la escasa inversión en los grupos más vulnerables y menciona dos circunstancias de discriminación: el estatus socioeconómico y la edad. Señala que la mayor inversión así como el concepto de educación y aprendizaje está estrechamente vinculada con la educación primaria. Al referirse a la atención integral, manifiesta que no debe ponerse el acento sólo en lo educativo, considerando a la educación inicial como un anticipo de la escuela cuya finalidad es compensar carencias. La educación debe ser un componente más de esa atención. Si bien la educación se ha extendido en cobertura en los últimos años, ésta no va acompañada de la calidad esperada en los aprendizajes y con altos índices de repitencia y deserción. En ese sentido enumera una serie de factores que contribuye a la baja calidad de la educación. Pone énfasis en lo que se debe esperar de la educación como por ejemplo la satisfacción de los alumnos y de las familias, la valoración del esfuerzo, poner la atención más en el proceso que en el producto, brindando a todos los niño/as igualdad oportunidades para aprender con motivación y placer.

Considera de mucha importancia la formación del docente para garantizar la calidad de la educación pero señala que también es necesario considerar todos los elementos que contribuyen a lograr la excelencia del docente. Al referirse a las transiciones desde el hogar a los programas de educación inicial y luego a la escuela dice que es necesaria la colaboración entre familia y escuela, teniendo en cuenta las necesidades de los niños/as. Señala que es ineludible un mayor acercamiento entre la escuela y la familia acortando las distancias que las separan, aunque es la escuela “con todos sus recursos institucionales y profesionales, la que está obligada a adecuarse a los niños/as”. Finaliza la entrevista haciendo referencia a la alfabetización de los padres iletrados y a la alfabetización infantil. El interés de los padres por ser alfabetizados reside en la necesidad de ayudar a sus hijos con las tareas. Para los niños/as la importancia reside en que la lectura y escritura constituye un eje que influye en el éxito escolar.

La docencia: una profesión moral

País: España

Año: 2008

Autor: Álvaro Marchesi

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía
www.oei.es/noticias/spip.php?article2268

En la entrevista realizada a Álvaro Marchesi por la Revista Internacional Magisterio sobre educación y pedagogía se refirió a la docencia como una profesión moral frente a los requerimientos de la escuela contemporánea y las competencias de los educadores. Manifiesta que la escuela contemporánea requiere que el docente cumpla nuevas funciones, y que ante los cambios de paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que renueve las competencias adquiridas para entre otras funciones, contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos, atender a la diversidad, incorporar las TIC en la enseñanza, trabajar en equipo y colaborar con las familias, que deben ir acompañadas de una actitud positiva hacia su práctica pedagógica. Destaca la importancia de la educación en valores, siendo él mismo un ejemplo para los niños/as para de esta manera favorecer su adquisición. Al respecto señala que con algunos proyectos se puede contribuir de forma eficaz a la educación en valores. Por ejemplo el deporte desarrollando el juego limpio, la cooperación y el esfuerzo.

Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores

País: España

Año: 1999

Autor: Cecilia Braslavsky

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.PDF>

La autora aborda en forma crítica la formación docente en América Latina, expresando que hay consenso en la sociedad que la escuela y el sistema educativo tienen que seguir existiendo y concentrando su atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud, pero que sin embargo se requiere que el sistema funcione mejor. Esto quiere decir que las escuelas, actualmente, ofrecen una educación que no satisface las expectativas de la sociedad por diversas causas relacionadas con los programas, la infraestructura y los materiales didácticos que son insuficientes o no son buenos; los docentes que no tienen las capacidades requeridas; las prácticas están que se han burocratizado; y otra serie de razones que deben ser tomadas en cuenta y mejoradas para garantizar una educación de calidad acorde con las demandas del siglo XXI.

Al referirse al rol de la docente señala que éste está ligado al modelo tradicional de la escuela que propicia escuelas idénticas en contextos diversos y que el modelo de formación docente especialmente en América Latina, responde al modelo fundacional que ya no satisface las necesidades y expectativas de la sociedad del conocimiento. Por otro lado menciona que existen ciertas tradiciones de formación y de perfeccionamiento o capacitación dirigidos a los docentes en ejercicio que suponen la utilización de un determinado conjunto de recursos y estrategias. En ese sentido se plantea si la solución reside en el mejoramiento o la transformación del perfil de los docentes que actualmente están en servicio utilizando los recursos y estrategias existentes o si es necesario recurrir a otros. A partir de estas reflexiones propone algunas características del

perfil del profesor o profesora para el siglo XXI, así como algunos criterios para el diseño de programas de postgrado de formación de docentes para América Latina.

**La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana
y los recursos humanos que la educación requiere**

País: Bolivia

Año: 1997

Autor: Luis Enrique López

Institución responsable: Organización de los Estados Iberoamericanos

Fuente de información: Revista Iberoamericana de Educación N° 13

<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm>

En este trabajo los autores tratan a profundidad el tema de la educación bilingüe desde diferentes perspectivas. La presentación comprende cuatro partes, en las que se abordan y revisan: un rápido análisis de la situación, las necesidades de recursos humanos que la implantación de programas educativos plantea, la oferta disponible en la región, incluida la presentación de una propuesta innovadora de formación de maestros para atender la diversidad étnica, cultural y lingüística; un conjunto de reflexiones finales. Entre los aspectos relevantes aborda algunos referidos a la situación sociolingüística latinoamericana, a las lenguas indígenas y a sus hablantes, y los relaciona con la oferta educativa que las escuelas brindan a los niño/as que hablan una lengua diferente a la oficial, así como al impacto que las políticas educativas de cada país tienen en el aprendizaje infantil. Al enfocar la formación inicial de los docentes señala que, al margen de las diferencias sociolingüísticas que en muchos casos definen las características del bilingüismo de castellano y de uno o más idiomas indígenas, la información psicolingüística y la información pedagógica con que se cuenta, es válida tanto para el bilingüismo de castellano e idioma extranjero como para el de castellano e idioma indígena.

Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana

País: Chile

Año: 2004

Autor: Coordinación: Rosa Blanco y Mami Umayahara. Investigación: Ofelia Reveco

Institución responsable: UNESCO – OREALC

Fuente de información www.oei.es/inicial/articulos/participacion_familias.pdf

El estudio revisa y analiza la información documental que hay en la región sobre la participación de la familia en la educación infantil latinoamericana, tanto en el ámbito de las políticas como en el de las prácticas educativas. Entre las investigaciones consultadas se encuentra la que Reveco efectuara en el año 2000. Además se ha aplicado un cuestionario a instituciones latinoamericanas que trabajan el tema. El documento se estructura en tres partes. En la primera se presenta un marco conceptual; en la segunda se efectúa un análisis de la situación de la participación y educación de los padres y madres en América Latina, y en la última se ofrecen conclusiones y recomendaciones que pueden ser de utilidad para orientar el debate y avanzar en el desarrollo de políticas y programas para el nivel.

El primer capítulo explicita los objetivos y metodología del estudio. El segundo, establece la relación entre infancia y familia y se analizan las concepciones de infancia, familia y educación de la primera infancia, la influencia de la familia y sus pautas de crianza respecto de los niños/as

y niñas y los cambios acaecidos en las familia en América Latina, y finaliza señalando la importancia de la participación de los padres y madres en la educación de sus hijos.

El tercer capítulo describe cuatro tipos de antecedentes: (i) el concepto teórico de participación; (ii) los aportes de los diferentes tipos de participación al adulto y a los niños/as; (iii) los desafíos pedagógicos que implica la relación entre familia y escuela; y (iv) el tipo de conocimiento que se está difundiendo actualmente a través de una red especializada en temas de investigación y educación. En el cuarto capítulo se analizan las políticas, normativas y programas desde la perspectiva de la participación y educación familiar. El análisis se realiza en función de: los acuerdos internacionales referidos a la educación e infancia; los marcos políticos de los países de América Latina, y los programas que se están desarrollando en diferentes países de la región. El análisis se realiza desde las siguientes perspectivas: concepción de familia que subyace en los programas; tipos y modalidades de participación; actores involucrados y sus roles; estrategias utilizadas; elementos que obstaculizan y facilitan su desarrollo; y la evaluación de los programas.

Indicadores de la primera infancia en América Latina

País: Chile

Año: 2008

Autor: Rosa Blanco y colaboradores

Institución responsable: UNESCO – OREALC

Fuente de información: Documento en formato digital

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970S.pdf>

Los autores expresan que ante la necesidad de tener más y mejor información sobre los servicios de cuidado y educación, dirigidos a la primera infancia, que permita hacer comparaciones entre los diversos programas de la región, se han formulado indicadores para hacer el seguimiento de la educación de la primera infancia, con la finalidad de que los resultados sean útiles para el debate y para la formulación de políticas para los menores de seis años. En este contexto la OREALC, teniendo en cuenta las observaciones realizadas al documento base presentada en la reunión del 2003, ha formulado 55 indicadores para recoger información de los programas dirigidos a los niño/as desde el nacimiento a los seis años. Los indicadores están agrupados en tres categorías: contexto general, contexto familiar y sistema educativo, los que a la vez consideran sub categorías.

Una segunda parte del documento presenta los resultados obtenidos en la aplicación experimental de los indicadores en tres países Brasil, Chile y Perú. Finalmente se realizan algunas conclusiones generales, a partir del estudio y análisis de los programas de la primera infancia en los tres países seleccionados. Finalmente en las conclusiones se señala que los resultados permiten recoger indicios de la calidad y factibilidad de cálculo de los indicadores formulados.

Guía de la Observación General N° 7 de la Declaración de los Derechos del Niño/a Pág. 31

País: Suiza

Año: 2006

Autor: Comité de los Derechos del Niño

Institución responsable: Naciones Unidas

Fuente de información: Documento en formato digital

Asistencia a los padres, las familias y las instituciones para el cuidado de niños (Artículo 18)

La Convención exige que los Estados partes presten asistencia adecuada a los padres, representantes legales y familias ampliadas, en el desempeño de sus responsabilidades en relación con la crianza de los hijos, en particular, ofreciendo a los padres educación sobre este tema. Además, los Estados partes deben asegurar la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado del niño/a y adoptar todas las medidas adecuadas para garantizar que los niños/as cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de servicios de atención infantil, de protección de la maternidad y de instalaciones cuando reúnan las condiciones requeridas. A este respecto, el Comité recomienda que los Estados partes ratifiquen el Convenio N° 183 sobre la protección de la maternidad de la Organización Internacional del Trabajo. Por último, los Estados partes deben asegurar que los padres reciban un apoyo adecuado que les permita hacer que sus hijos pequeños participen plenamente en los programas para la primera infancia, y particularmente en la educación preescolar.