

Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales

Mary Eming Young / Gaby Fujimoto Gómez

Red de Desarrollo Humano - Banco Mundial
Unidad de Desarrollo Social y Educación - OEA / gfuji@oas.org

Aceptado: Junio de 2004

Resumen

Las autoras, en la primera parte del artículo, basándose en los aportes más recientes de la neurociencia, recalcan la importancia de la intervención y estimulación temprana en la evolución psicológica de los infantes, sobre todo para reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos. En la segunda parte, reseñan los programas no formales, creados en América Latina y el Caribe por los diferentes gobiernos, ONGs y universidades, para paliar la difícil situación de exclusión de los niños y niñas del sistema formal de educación preescolar, ya que sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad es atendida en la región. Las alternativas de la educación inicial no formal, como una contribución Latinoamericana a la educación universal, han hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres, para lograr una distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana.

Palabras clave: desarrollo infantil, neurociencia, estimulación temprana, programas no formales, exclusión, pobreza.

Abstract

DEVELOP INFANTILE EARLY: LESSONS OF THE NON FORMAL PROGRAMS

The authors based the first part of the article on the most recent development of neuro-science emphasizing the importance of early intervention and stimulation in the psychological evolution of infants, to bridge the gap between the development of the rich and the poor. In the second part, they look at no formal programs created in Latin America and the Caribbean by the different governments, ONGs and universities to face the exclusion of boys and girls from the formal system of preschool education, because 30% of children between 4 and 6 years are attended in the region. The alternatives offered by no formal preschool education have made possible to reach the poor in order to achieve a more equal distribution of earlier stimulation programs.

Key words: infants' development, neuroscience, earlier stimulation, no formal programs, exclusion, poverty.

Résumé

DÉVELOPPEMENT D'ENFANT TÔT: LEÇONS DU NON PROGRAMMES CÉRÉMONIEUX

Les auteurs, dans la première partie de l'article, en se basant sur les apports les plus récents de la neuroscience, soulignent l'importance de l'intervention et de la stimulation précoce dans l'évolution psychologique des enfants. L'objectif est surtout pour réduire la brèche entre le développement des enfants riches et des enfants pauvres. Dans la seconde partie, on souligne les programmes non formels, créés en Amérique latine et dans les Caraïbes par les différents gouvernements, les ONG et les universités, pour pallier à la difficile situation d'exclusion des enfants du système d'éducation préscolaire puisque seulement 30% des enfants de 4 à 6 ans de la région sont pris en charge. Les alternatives de l'éducation initiale non formelle en tant que contribution latino-américaine à l'éducation universelle, ont rendu possible l'augmentation de la portée des services dans les zones les plus pauvres afin de réussir une distribution plus équitable des programmes de stimulation précoce.

Mots-clés: développement infantile, neuroscience, stimulation précoce, programmes non formels, exclusion, pauvreté.

INTRODUCCIÓN

Cada campo de estudio tiene sus momentos cumbres en cuanto a descubrimientos y oportunidades cuando los conocimientos anteriores convergen en nuevos saberes. En los últimos años, se ha dado una explosión de investigaciones en las ciencias neurobiológicas, del comportamiento y sociales, que han llevado a alcanzar grandes avances para la comprensión de los factores que influyen en el bienestar de los niños.

Ahora sabemos que las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida. La naturaleza del desarrollo humano temprano ha sido resumida exitosamente por Shonkoff y Phillips, (2000) de la siguiente manera:

1. El desarrollo humano es moldeado por una interacción dinámica y continua entre la biología y la experiencia.
2. La cultura influye en cada uno de los aspectos del desarrollo humano y esto se ve reflejado en las prácticas de crianza y creencias, diseñadas para promover una saludable adaptación.
3. El aumento de la auto-disciplina es la base del desarrollo infantil temprano que atraviesa todas las áreas del comportamiento.
4. Los niños son participantes activos de su propio desarrollo, reflejando la tendencia intrínseca de los humanos a explorar y dominar el ambiente que les rodea.
5. Las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre las relaciones, están construyendo modelos de desarrollos saludables.
6. La gran variedad de diferencias individuales entre los niños pequeños, dificulta a menudo distinguir entre los cambios normales y los retrasos de maduración provenientes de desórdenes temporales e impedimentos permanentes.
7. El desarrollo de los niños se desenvuelven en caminos diferentes e individuales, cuyas trayectorias se caracterizan por continuidades y discontinuidades, así como por una serie de transiciones significativas.

8. El desarrollo humano está moldeado por la continua interacción entre fuentes de vulnerabilidad y fuentes de resiliencia.
9. El momento en el que se da la experiencia temprana puede ser relevante; sin embargo, es muy probable que el niño continúe siendo vulnerable a riesgos y abierto a influencias protectoras durante los primeros años hasta la edad adulta.
10. El curso que tome el desarrollo puede ser alterado en la primera infancia con intervenciones efectivas que cambien el balance entre el riesgo y la protección, de manera que se aumente la posibilidad a favor de resultados de adaptación.

LA CIENCIA DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO

La intervención temprana en los años preescolares puede reducir la brecha de desarrollo entre los niños pobres y los ricos, logrando que los niños pobres ingresen a la escuela primaria con la misma preparación para aprender que los otros niños.

El rápido desarrollo del cerebro durante los años preescolares es crucial y depende del ambiente en el que el niño se desarrolle. La nutrición, el cuidado y la lactancia materna afectan directamente las conexiones que se originan en el cerebro durante este período. Cuando el recién nacido recibe cuidado adecuado, estará mejor preparado para ingresar a la escuela y a tiempo para aprender.

La ciencia también está incrementando las demostraciones acerca de los efectos del desarrollo del cerebro en los primeros años sobre la salud física, mental (sus competencias y habilidades) y su conducta a lo largo de toda la vida.

Reconsiderando el Cerebro

Hace apenas 15 años, los científicos de la neurociencia asumían que ya en el momento del nacimiento del niño, la estructura del cerebro estaba genéticamente determinada. No reconocían que las experiencias en los primeros años de vida tenían un impacto tan decisivo en la arquitectura del cerebro o sobre la naturaleza y alcance de las capacidades del adulto. Actualmente, los investigadores del

cerebro están ofreciendo evidencia de que los primeros años de vida, desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilida-

des y aptitudes para la vida. Shore (1997) resume el «nuevo pensamiento» acerca del cerebro de la siguientes forma (Tabla 1):

[Tabla 1]
«Nuevo pensamiento» acerca del cerebro (Shore, 1997)

«Viejo pensamiento»	«Nuevo pensamiento»
El desarrollo del cerebro depende de los genes con los que se nace.	El desarrollo del cerebro está determinado por la interacción compleja entre los genes con los que se nace y las experiencias que se viven.
Las experiencias vividas antes de los tres años de edad tienen un impacto limitado en el desarrollo posterior.	Las primeras experiencias tienen un impacto decisivo sobre la arquitectura del cerebro y sobre la naturaleza y el alcance de las capacidades del adulto.
Una relación segura entre la persona que cuida el niño, crea un contexto favorable para el desarrollo temprano y el aprendizaje.	Las intervenciones tempranas, no solo crean el contexto, sino que afectan directamente la manera en la que se interconecta el cerebro.
El desarrollo del cerebro es lineal: la capacidad del cerebro para aprender y cambiar crece de forma constante a medida que el niño avanza hacia la edad adulta.	El desarrollo del cerebro es no-lineal: existen momentos claves para la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y habilidades.
El cerebro del menor de dos años es mucho menos activo que el cerebro de un estudiante de universidad.	Cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos. Los niveles de actividad descienden durante la adolescencia

Además de los hallazgos de la neurociencia, los investigadores de las ciencias sociales han generado conocimientos valiosos sobre los efectos de las intervenciones tempranas en el posterior comportamiento en la escuela, habilidades para la vida y productividad. La eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada en diversas comunidades en el mundo. Los niños de familias con menos educación formal obtienen mayores beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas. Adicionalmente, el efecto de las intervenciones tempranas es duradero. El desarrollo del cerebro durante la infancia y la niñez sigue una tendencia creciente «de la base hacia arriba». Las regiones más regulatorias del cerebro, son las de la base, se desarrollan primero, y las superiores adyacentes y más complejas le siguen en secuencia.

Este desarrollo secuencial del cerebro, y el desarrollo secuencial de su funcionamiento, están guiados por la experiencia. El cerebro se desarrolla y modifica por sí mismo en respuesta a la experiencia. Las neuronas y las conexiones neuronales (sinapsis) cambian dependiendo de la actividad. Para desarrollarse normalmente, cada región requiere ti-

pos específicos de experiencias, enfocados hacia la función específica de la región (ej. Material visual, para organizar el sistema visual). Estos períodos de desarrollo se llaman críticos o sensibles.

Competencia Social y Emocional

Al entrar los niños a la escuela, el desarrollo temprano determinará si tendrán éxito en ésta y en la vida futura. El efecto del aprendizaje en la escuela depende fundamentalmente de la competencia social y emocional desarrollada en los primeros años. El niño social y emocionalmente saludable y preparado para la escuela, es seguro de sí mismo y amigable, lleva buenas relaciones con los demás, persiste ante las tareas desafiantes, posee un buen desarrollo del lenguaje y puede comunicarse bien, escucha instrucciones y está atento. Según los resultados de un estudio reciente (Cox, Rimm-Kaufman, y Pianta, 2000), el 46% de los profesores de preescolar reportaron que la mitad o más de los niños de sus clases tenían problemas específicos en la transición a la escuela. Datos adicionales Tabla 2

[Tabla 2]
Porcentaje de profesores que afirmaron «alrededor de la mitad de la clase o más» ingresan al preescolar con problemas específicos, EEUU

Problemas de los estudiantes	Porcentaje de Profesores
Dificultad para obedecer instrucciones	46
Falta de aptitudes académicas	36
Ambiente desorganizado en el hogar	35
Dificultad en el trabajo independiente	34
Falta de experiencia preescolar formal	31
Dificultad trabajando como parte de un grupo	30
Problemas con habilidades sociales	20
Inmadurez	20
Dificultad en la comunicación/problemas de lenguaje	14

Fuente: Cox, Rimm-Kaufman y Pienta, 2000

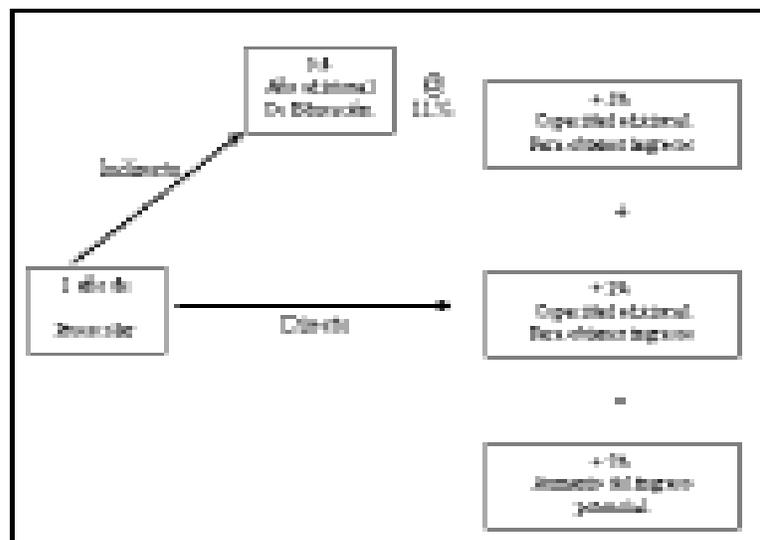
Vinculando la ciencia con las políticas y los programas

Los estudios de las ciencias sociales de las intervenciones para el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) en los Estados Unidos (ej. Programa infantil de Salud y Desarrollo, Proyecto Abecedario, Proyecto del Preescolar Perry, y Head Start) y en los países en vías de desarrollo, demuestran que los niños que participan en los programas de DIT muestran menor grado de repetición y de abandono de la escuela, se desempeñan mejor en la escuela, y tienen alta probabilidad de progresar hacia niveles más avanzados de la educación. El contar con una

buena educación es la mejor predicción para el éxito como adulto. Además, la educación puede ser el gran estabilizador, pero sólo si todos los niños tienen las mismas oportunidades de beneficiarse de ésta.

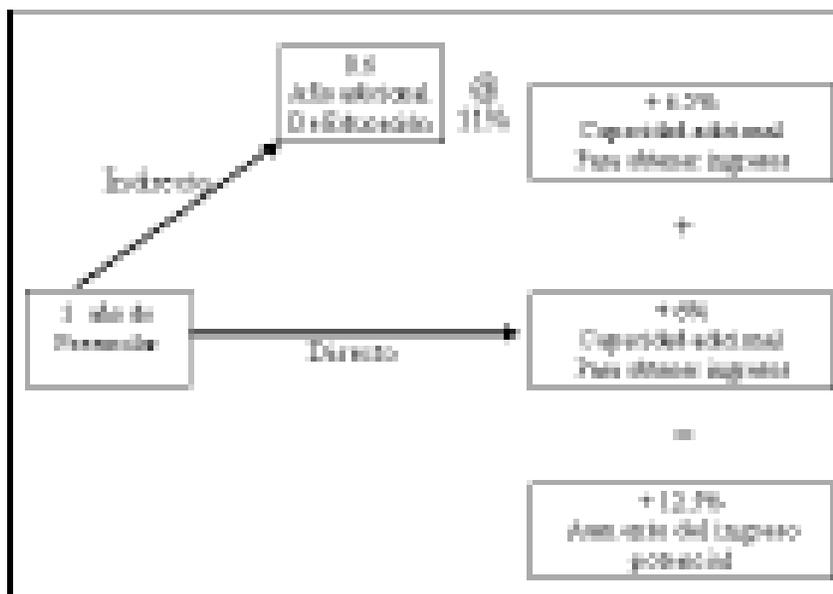
Un estudio hecho recientemente en Brasil (Barros y Mendonça 1999) demuestra los efectos de la atención preescolar sobre las ganancias en el futuro. La atención preescolar aumenta indirectamente el nivel de escolaridad del niño y aumenta directamente su ingreso económico en el futuro. Principalmente, estos efectos positivos del preescolar son mayores para aquellos niños cuyos padres tienen menor nivel de educación (por ejemplo, son analfabetas) (Gráficos 1 y 2).

[Gráfico 1]
Aumento de la capacidad de ingresos en el futuro para niños cuyos padres tienen sólo cuatro años de educación



Fuente: Barros y Mendonça (1999)

[Gráfico 2]
Aumento de la futura capacidad de ingreso de niños cuyos padres son analfabetos



Fuente: Barros y Mendoza (1999)

Las implicaciones políticas de estos hallazgos son importantes. Un país puede «hacerlo todo bien» en términos de su macroeconomía, gobernabilidad, normas, etc., pero si ignora sus niños pequeños, su fuerza laboral en 20 años podría componerse de muchos trabajadores mucho menos productivos de lo que pudieran haber sido. Los individuos productivos no sólo producen más bienes para el mercado, sino también se involucran menos en actividades criminales, poseen niveles más bajos de fertilidad y están mejor integrados dentro de la sociedad que los individuos «no productivos». La ganancia para la sociedad va muchos más allá de los logros de las personas en la escuela y del ahorro en el sector educación.

La evidencia de las intervenciones tempranas demuestran su efectividad mejorando las posibilidades de vida de los niños en situaciones de riesgo, es más que suficiente. Ahora, el mayor desafío para todos los países es llevar los programas de DIT a escala. Vale la pena considerar los siguientes argumentos apoyando esta afirmación:

- ◆ Los programas de DIT en gran escala dependen de los marcos institucionales y la capacidad local. Los programas consisten muchas veces en miles de proyectos pequeños administrados localmente, atendiendo cada uno de 15 a 20 niños. Para tener éxito, estos pequeños proyectos dependen del apoyo de los padres, las comunida-

des, los centros de salud, las organizaciones no gubernamentales (ONGs), y otras instituciones locales. Al formar parte de programas nacionales más amplios, necesitan a su vez el apoyo de las instituciones sociales – para la capacitación, intercambio de información, control de calidad y evaluación.

- ◆ Las políticas por sí solas, no pueden producir los resultados esperados. Las políticas pueden ser técnicamente bien diseñadas, pero producir resultados dependerá de la apropiación (empoderamiento) que se le otorgue a diversas instituciones (formales, no formales, nacionales, locales, privadas y públicas) y personas (padres, cuidadores de niños, docentes), para implementar las políticas y programas en vías que alcancen a los beneficiarios objetivo de estas políticas y programas.

El éxito de llevar programas a escala depende también de la voluntad política y de la coordinación y combinación de esfuerzos para otorgar a los niños una mejor oportunidad. El determinar cuáles son los programas y las políticas efectivas en circunstancias particulares está todavía en progreso. La experiencia operativa indica la importancia de entender el trabajo de las instituciones que lo están implementando y la manera en que las comunidades pueden contribuir al éxito del programa. Enten-

der quiénes son los ganadores y perdedores es crítico para la institucionalización de nuevas políticas o la elaboración de cambios en éstas.

Lecciones aprendidas

Con base en la revisión de cinco programas pertenecientes a comunidades y basados en las comunidades, Kirpal (próximo a publicar) identifica las siguientes características esenciales comunes al éxito de los programas de:

- ◆ Enfoques centrados en el niño
- ◆ Participación de los padres y apoyo de la familia
- ◆ La comunidad se apropia de los programas
- ◆ Sostenibilidad cultural y financiera
- ◆ Capacitación y fortalecimiento de la gestión
- ◆ Integración dentro de un marco de desarrollo más amplio
- ◆ Asociación con los sectores público y privado.

Kirpal ratifica la importancia de una extensiva participación de la comunidad, para crear pertenencia y asegurar la sostenibilidad de los programas. También está de acuerdo con la necesidad de involucrar las comunidades desde el comienzo y adoptar una alternativa de sociedad que permita la participación de lleno de los padres, las familias y los miembros de la comunidad desde un principio. Para sostener estos programas a largo plazo las comunidades deben responsabilizarse de sus propios programas y asociarse con el sector público para desafiarse a ofrecer apoyo financiero y seguimiento adecuado, orientación profesional y un campo de acción más pertinente.

Las lecciones derivadas de otros programas (por ejemplo el programa de Hogares de Cuidado de Colombia y el de Head Start de Estados Unidos) (Tabla 3), iniciados a nivel de la comunidad o nacional, son los similares.

[Tabla 3]
Lecciones aprendidas de los Programas Nacionales de DIT (ej. El programa Head Start de Estados Unidos y el Programa de Hogares de Cuidado de Colombia).

Primera:

Las instituciones sólidas nacionales necesitan complementar, mas no sustituir, la capacidad y el compromiso local. La participación de las instituciones formales y no formales en programas de DIT es clave para el éxito de éstos. Por ejemplo, el Programa Nacional de Estados Unidos Head Start falló en un comienzo en tomar en cuenta las condiciones locales durante la implementación. Por otro lado, en las primeras etapas de la expansión de los proyectos de Colombia, que se beneficiaron de un fuerte apoyo local, el programa sufrió por falta de control de calidad, supervisión, y capacidad para monitorear y evaluar a nivel nacional.

Segunda:

Los programas de DIT deben ser apoyados fuertemente a nivel nacional para que sean sostenibles financieramente. El financiamiento puede fortalecer las instituciones vitales para el éxito del programa, pero también puede debilitarlas. El apoyo financiero de la nación a los proyectos locales puede darse en una mezcla de donaciones, fortalece la propiedad, pero depender completamente de los fondos nacionales impide incentivar la presencia de los esfuerzos locales. Los cupones y otros mecanismos directos de pago para otorgar alimentos y otros insumos, provenientes de proveedores locales privados, aumentan el número de participantes, pero el uso de destinos fijos para los ingresos provenientes de los impuestos (ej. Colombia) y la producción y distribución de alimentos para cada programa limita la presencia de apoyo en los altos niveles de la esfera política.

Tercera:

El seguimiento y evaluación son importantes. La rápida expansión del programa de Head Start sin el beneficio de un proyecto piloto inicial disminuyó la calidad en general y comprometió los esfuerzos de una primera evaluación. En Colombia, las primeras experiencias del programa fueron útiles para identificar las ineficiencias al llegar a las comunidades pobres en términos de costo-efectividad. El seguimiento y evaluación deben ser un proceso cíclico e interactivo, que comienza en la fase inicial de diseño, y los administradores de los programas deben estar preparados para los cambios que son necesarios, aún en el diseño original y, para responder a las necesidades locales y alcanzar resultados efectivos. Los programas desarrollados en la capital de un país deben adaptarse para las comunidades locales, y los cambios deben ser documentados para apreciaciones futuras.

Fuente: Young, van der Gaag y de Ferranti (1998)

Papel de la Sociedad Civil

La Sociedad Civil puede desempeñar un papel efectivo trasladando las evidencias científicas de desarrollo infantil temprano, dentro del desarrollo e implementación de las políticas que beneficiarán grandes grupos de niño pequeños, que están privados de las necesidades más básicas.

Los paradigmas de interacción pública-privada han cambiado en las décadas recientes. Los gobiernos a través de sus políticas y acciones, están más dispuestos a asociarse con la sociedad civil y contribuir conjuntamente a la solución de los problemas de los países. Las experiencias revelan que la sociedad civil aumenta la eficiencia de los esfuerzos del gobierno, especialmente en la provisión de servicios sociales. Muchas instituciones y personas que trabajan en los niveles de base, son capaces y a menudo están mejor preparados que los gobiernos para diseñar, desarrollar y evaluar estrategias de desarrollo infantil temprano, proyectos y experiencias de alta calidad para el beneficio de niños, familias y comunidades.

La sociedad civil juega un rol importante asociando las necesidades e intereses de las comunidades. Básicamente, consiste en cualquier persona o grupo de personas que no representa un partido político o institución de gobierno, sino que, a través de la propia iniciativa, participa como grupo de ciudadanos en la identificación y solución de asuntos de interés y preocupación común, típicamente relacionados con los niños, pobreza, derechos humanos, ambiente, asuntos de interés social, herencia cultural, justicia política, etc. Grupos institucionalizados, tales como corporaciones, fundaciones, asociaciones, ONGs, grupos académicos, iglesias y otras entidades sociales y culturales, constituyen una parte importante de la sociedad civil.

Las ONGs, en particular, son un componente importante, y a menudo actúan como mediadores entre la sociedad civil y el gobierno. Los antecedentes de las actuales ONGs datan desde que las Naciones Unidas adoptaron el concepto de Organizaciones no Gubernamentales para denominar a los grupos que no representaban países o gobiernos. La experiencia demuestra que la mayoría de las ONGs son eficientes, responden a los asuntos basados en la participación y experiencia directas, ofre-

cen conocimientos e información confiable en cada actividad y están conformados por profesionales talentosos de diferentes disciplinas.

Las actividades de las ONGs son heterogéneas e incluyen el financiamiento de esfuerzos a través de donaciones, la implementación de proyectos específicos y el desarrollo de materiales académicos. Mena y Avendaño ratifican (1997), ...«las ONGs son grupos de la sociedad civil que pretenden luchar contra la pobreza en sus múltiples formas dentro de los países en vías de desarrollo; contribuyen a la educación de los grupos vulnerables; sensibilizan la opinión pública sobre temas prioritarios de la sociedad; influyen en la toma de decisiones políticas; promueven la necesidad de respetar los derechos humanos en su sentido más amplio; protegen todo tipo de vida y de ambiente y dan apoyo moral y en especie a los grupos en situaciones especiales, como los inmigrantes y los niños de la calle. Se estructuran horizontalmente, participan en acciones conjuntas, son flexibles y promueven cambios sociales a través de la participación e innovación»... (p.211)

En el contexto de los programas de Desarrollo Infantil, la sociedad civil participa en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de programas. Ella juega un rol predominante ofreciendo una variedad de servicios no formales a nivel mundial (Gráfico 3)

Programas no formales en América Latina y El Caribe

La experiencia de los programas no formales, no escolarizados o no convencionales en Latinoamérica y el Caribe, descritos abajo, subraya las formas efectivas en las que la sociedad civil participa, en el desarrollo infantil temprano. La educación inicial no escolarizada o no formal, es una contribución Latinoamericana a la educación universal. Trasciende la esfera pedagógica e incluye el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento de las condiciones de vida. Actualmente en Latinoamérica y en el Caribe, la educación infantil comienza en el nivel inicial, preescolar o parvularia, está considerado como el primer nivel del sistema educativo. Sin embargo, sólo el 30% de los niños de 4 a 6 años de edad, tiene acceso a esta educación.

[Gráfico 3]
 Servicios no formales a nivel mundial de los programas de Desarrollo Infantil ofrecidos por la Sociedad Civil



Las alternativas no formales, innovadoras, que ofrecen servicios a los niños en edad preescolar han hecho posible extender el alcance de los servicios a las áreas más pobres para lograr una distribución más equitativa de los programas de estimulación temprana. La educación infantil de calidad es un camino efectivo para aliviar la pobreza en las áreas más inaccesibles y pobres, aumentando las posibilidades de inclusión de los niños en la sociedad y la economía. Amplía, igualmente el papel educativo de la familia, y sensibiliza a las madres sobre su importante rol para asegurar buena nutrición y cuidado oportuno de la salud de sus hijos pequeños. Adicionalmente, las mujeres que participan en estos programas se benefician de una mejor situación socioeconómica.

TIPOS Y PRINCIPIOS DE LOS PROGRAMAS NO FORMALES

Las actividades no formales de educación inicial, van desde los esfuerzos experimentales hasta los programas institucionalizados a nivel nacional, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela han desarrollado diferentes modelos que se adaptan a las necesidades de la población. Los programas pueden ser administrados por una variedad de agencias representando diferentes sectores. En comparación con otros programas formales, éstos son generalmente más flexibles en cuanto a manejo y estructura administrativa y menor en costo.

Los programas no formales utilizan una variedad de materiales educativos y curriculares. Dado que los voluntarios de las comunidades tienen un rol importante en la ejecución de éstos programas, con su participación, los programas reflejan generalmente la cultura, valores, prácticas de crianza y costumbres de la comunidad. Los programas no formales, a menudo, son considerados agentes efectivos de

cambio social, mejorando los conocimientos de los padres acerca del desarrollo temprano de los niños y la participación de la comunidad.

Los principios que orientan los programas de educación no formal, descritos en la Tabla 4, provienen de casi tres décadas de experiencias con programas de educación inicial no escolarizada en 22 países de América Latina.

[Tabla 4]
Principios guía de los programas no escolarizados del DIT

Los programas no escolarizados son ejecutados en estrecha participación con los padres y la comunidad. La relación dar-y-recibir entre los que ofrecen el servicio y los usuarios permite a los programas no escolarizados identificar y responder a las necesidades especiales que se vayan presentando.

Metas	Prácticas
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ofrecer a los niños en edad preescolar, acceso equitativo a la estimulación intelectual, comunicación, socialización y cuidados básicos de salud y nutrición, para promover su desarrollo saludable físico, mental y social. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Procurar que el gobierno, los municipios, los diferentes sectores, las ONGs y las universidades trabajen juntos en programas de educación infantil.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Fortalecer el papel educativo de la mujer, para estimular el desarrollo intelectual de los niños pequeños y para mejorar la situación socio-económica de la mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Conducir capacitaciones continuas para padres, cuidadores de niño, voluntarios, comunidades, educadores y otros agentes.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Impulsar el trabajo conjunto de los padres y la comunidad, para la educación de los niños pequeños y para otros programas de desarrollo social. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Organizar actividades de los programas de educación inicial en locales de la comunidad, casas, parques, iglesias, mercados, áreas agrícolas, hospitales, centros de salud, cocinas comunitarias y locales de jardines infantiles.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Generar programas de educación inicial suficientemente flexibles para cubrir las necesidades físicas, económicas y culturales de cada comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Integrar a los líderes de la comunidad y otros voluntarios en la adaptación de programas de educación inicial, para garantizar el respeto a los valores culturales y a las costumbres.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Mejorar la eficacia de los programas de educación inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Realizar estudios de seguimiento y evaluación de los programas de educación inicial, así como resultados del trabajo de los voluntarios y del cuidado infantil.

En Perú y Jamaica, dos programas ilustran estos principios aplicados a los programas no escolarizados con base en las comunidades y con participación de la sociedad civil.

Perú. En 1965, Caritas (agencia Católica de bienestar social) inicio unos de los primeros proyectos de educación inicial no escolarizada en

Latinoamérica. Diseñado para servir a las familias campesinas en Puno, el proyecto cubría las múltiples necesidades de las madres del área rural y de sus niños pequeños. Para responder a estas necesidades, CARITAS organizó en 1968 las primeras casas de niños (Wawa wasis o Wawa utas) en las comunidades Quechua y

Aymara. El Ministerio de Educación asignó educadores y voluntarios de la comunidad para ofrecer actividades recreativas y suministrar la comida a los niños de 3-6 años de estas comunidades. Este esfuerzo fue tan exitoso que Perú decidió expandir el programa a los niños pequeños que quedaban fuera del sistema escolar.

Jamaica. Múltiples estudios han demostrado que el bajo costo de los servicios educativos de educación infantil ofrecidos en los hogares de las familias por parte de agentes de salud capacitados de la comunidad, mejora significativamente el desarrollo intelectual de los niños pobres. En un programa piloto cuidadores temporales (Roving Caregivers), agentes de cuidados de salud capacitados en educación infantil, fueron a un hogar por una hora para realizar lenguaje y estimulación mental con niños menores de 2 años. Estas actividades consistían en juegos, canciones, actividades con crayolas y papel, juegos con juguetes hechos en casa. Algunos niños recibieron complementación alimentaria. Estos visitantes de hogares fueron promotores de salud de la comunidad, muchos de ellos no habían terminado la secundaria. Cada voluntario recibió ocho semanas de capacitación en desarrollo infantil, técnicas pedagógicas y elaboración de juguetes, antes de ser enviados a los hogares. La frecuencia de las visitas se incrementó gradualmente, de un mes a quincenal y semanal.

Cuando se evaluaron, los niños, incluyendo los que recibieron y no recibieron complementación alimentaria, mostraron mejoras intelectuales. El programa piloto mostró además:

- Las habilidades mejoras- en grado y números de áreas- están directamente relacionadas con la frecuencia de las visitas.
- La combinación de las intervenciones de educación y nutrición, produce mejores resultados que cualquiera de ellas por separado.
- Las madres pobres pueden ser orientados en cómo promover el buen desarrollo de sus hijos.
- Integrar el suministro de servicios de educación infantil dentro de un programa existente de salud, mejora la relación costo- efectividad.

Los Wawa wasis de Perú y las visitas de los hogares de Jamaica son solamente dos ejemplos de los numerosos programas no formales que se han

expandido por toda Latinoamérica y el Caribe para atender las necesidades de las familias pobres en todo tipo de comunidades. Algunos ejemplos adicionales, descritos más adelante, comprenden las experiencias de 22 países y demuestran las múltiples formas que pueden tomar los programas exitosos de educación inicial.

Ejemplos de Programas no formales ofrecidos por los Gobiernos y la Sociedad Civil.

1. VISITAS AL HOGAR

Los programas de visitas al hogar funcionan típicamente en zonas densamente pobladas, urbano-marginales y semirurales dispersas, donde la mayoría de las madres trabaja en mercado laboral formal o informal. Estos programas se enfocan en niños de cero a tres años. Un educador es responsable de 8 voluntarios, cada uno atiende a 8 familias. Cualquier adulto o niño mayor de 10 años es capacitado como mediador del trabajo pedagógico con los niños. Ofrecen material para educadores y voluntarios o promotores, así como guías para madres organizadas por áreas, edades y actividades.

La voluntaria o educador visita cada familia usualmente una vez a la semana, aunque la frecuencia de las visitas varía en algunos países. Los padres se reúnen quincenal o semanalmente para discutir sobre el desarrollo de los niños, juego y actividades de estimulación de los niños, salud, higiene y alimentación. Estos programas, usualmente incluyen un componente nutricional para beneficio del niño y la familia.

Ejemplos específicos:

- **Perú:** Programa integral de estimulación temprana con base en la familia «PIETBAF»
- **Chile:** cunas en el hogar y cunas en los consultorios médicos.
- **Colombia:** Niño a Niño donde los niños de 10 a 12 años atienden menores 2 ½ a 6 años para ayudarlos a integrarse dentro de las escuelas CINDE.
- **Cuba:** Círculos comunitarios para niños de cero a dos años
- **Jamaica:** Cuidadores temporales (Roving Caregivers)

2. CUIDADO DE LOS PADRES

El cuidado ofrecido a través de los padres, se encuentra a menudo en zonas rurales y urbanas marginales. Un promotor o voluntario de la comunidad atiende un promotor o voluntario atiende un promedio de 20 familias a través de reuniones periódicas y visitas domiciliarias. El promotor o educador usa guías y documentos técnicos para capacitar a los padres sobre como generar actividades de estimulación, salud y mejoramiento de las prácticas de alimentación. Con apoyo de los médicos de comunicación, estos programas generan conciencia e informan a la comunidad. Los profesores y supervisores capacitan, evalúan y coordinan las actividades interinstitucionales procurando involucrar gobiernos, universidades y comunidades locales.

Ejemplos específicos:

- **México:** Educación inicial no escolarizada rural e indígena. (CONAFE)
- **Chile.** Jardín infantil familiar (JUNJI)
- **Cuba:** Círculos infantiles.
- **Colombia:** Programas de estimulación temprana (CINDE), PEFADI, Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y Programas para la Familia FAMI (ICBF).
- **Nicaragua:** Creciendo con amor y alegría.
- **Perú:** Programa de atención integral con grupos de madres PAIGRUMA.
- **Venezuela:** Programa Familia.
- **Haití:** Madres vendedoras y Educación de los padres.

3. CUIDADO INTEGRAL DE LA SALUD

Las modalidades de cuidado integral de la salud, funcionan en zonas densamente pobladas del área rural y urbano marginal. Ofrecen además del servicio educativo, el de salud, nutrición, alfabetización, promoción comunal, proyectos educativos, mejoras de condiciones de la mujer, ambientales, vivienda, agricultura, entre otros. Participan voluntarios de la comunidad en educación, salud agricultura, actividades productivas, nutrición. Un equipo multidisciplinario de personal educativo y técnico, ofrece asesoría para cada servicio. Los servicios educativos cubren las necesidades comunes en las áreas: grupales para 3 a 6 años y educación hogar

por hogar para niños de 0 a 3 . las guías y materiales son ofrecidos a los diferentes servicios y agentes educativos en cada sector(educación, salud, agricultura).

Ejemplos específicos:

- **Cuba:** Plan Municipal de Educación y Círculos infantiles.
- **Venezuela:** Centros, Atención integral al niño del Sector rural, Centro Niño, y la Familia.
- **Colombia:** Proyecto Costa Atlántica, PROMESA.
- **México:** Centro de Desarrollo Infantil del Frente Tierra y Libertad de Monterrey.
- **Brasil:** Pastoral del Niño.
- **Chile:** Atención de párvulos de Comunidades Indígenas.
- **Haití:** Programa para la supervivencia y el desarrollo del niño.
- **Paraguay:** Centro de Bienestar para la Infancia (CEBINFA).

4. CUIDADO CON BASE EN EL HOGAR

El cuidado proporcionado en el hogar es efectivo para zonas rurales, urbano marginales y semi urbanas. Un promedio de 15 niños de tres a cinco años de edad son cuidados en una casa de familia. En algunos países, el cuidado dado en el hogar, es organizado también para atender a niños de cero a tres años. un docente o facilitador es responsable por 10 o más hogares, y dos o tres madres(dependiendo del país), son responsables de cada hogar. El cuidado es orientado hacia el desarrollo de los niños, madres gestales y lactantes. Las madres reciben apoyo económico de los programas, para la alimentación de los niños. En Bolivia, cada hogar participante incluye un cocinero. En Colombia y en Bolivia existen préstamos disponibles para el mejoramiento de las condiciones de vivienda. En Colombia, las comunidades contribuyen con fondos para ayudar a pagar la remuneración de las madres, la compra de los alimentos y la administración de los recursos (por ejemplo, la selección de beneficiarios y hogares de bienestar). Una variación de esta modalidad de cuidado dirigida por el educador, recluta madres en centros de Salud, maternidades o postas médicas e incorpora a agentes de la comunidad y de las mismas madres.

Ejemplos específicos:

- **Colombia:** Hogares de Bienestar. Programa de Desarrollo Integral del Niño.
- **Bolivia:** Centros Familiares.
- **Brasil:** Cunas domiciliarias y Centros Comunitarios.
- **Venezuela:** Programa Familia.
- **Cuba:** Programa Social de Atención familiar con apoyo de docentes de educación primaria. Círculos infantiles.
- **Perú:** Hogares educativos comunitarios y Programa PAIGRUMA.

5. CUIDADO GRUPAL

Las modalidades de cuidado grupal, se ofrecen en poblaciones urbano-marginales y áreas de alta densidad indígena, que permitan agrupar 15 o más niños de cuatro a seis o más años de edad. Un docente coordinador capacitado en educación infantil, un profesor de primaria o un profesional de educación infantil, es responsable por un grupo de ocho o diez madres maestras, voluntarios o promotores. Cada madre voluntario o promotor es responsable por 15 a 30 niños atendidos en un ambiente comunal que puede ser: iglesia, comedor, centro educativo, mercado, patio, campo de cosecha o ambiente construido. Generalmente cuenta con mobiliario, materiales educativos, currículum, guías y documentos para padres, voluntarios y personal técnico, la comunidad participa en la selección de voluntarios, preparación de alimentos y materiales, implementación de las actividades con los niños, servicios de salud, apoyo legal y otras actividades. la experiencia de cuidado grupal incorpora actividades diarias, de educación ambiental, con horarios fijos y a menudo se complementan con otros servicios (ejemplo, salud, bienestar social, complementación alimentaria y apoyo a la mujer)

Ejemplos específicos:

- **Colombia:** Jardines comunitarios ICBF, Programas integrado escuela-hogar, centros vecinales y cooperativas, PREZOMA, El Portal del Ministerio de Justicia.
- **Chile:** Centros Comunitarios de atención (CEANIM), Jardín infantil: patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas (JUNJI), centro abierto (INTEGRA).

- **Brasil:** Centro comunitarios
- **Nicaragua:** Centro de educación inicial no escolarizada (CENPES).
- **Trinidad y Tobago:** Educación integral en el área rural.
- **Bolivia:** Centros Comunitarios y Aprendiendo y Jugando en Familia PAN.
- **Paraguay:** Mita'roga, Hogares de Niños.
- **Argentina:** Servicios Educativos y Sociales, SEOS (Mendoza).
- **República Dominicana:** CEIBAs.
- **Honduras:** Programas no formales de educación inicial.
- **Guatemala:** Preescolar acelerado.
- **El Salvador:** Educa y Programa de atención Integral (PAIN).
- **Haití:** Proyecto Piloto de educación no formal.
- **Nicaragua:** Centros de Educación Inicial no escolarizada (CEPNE).
- **Panamá:** Centros de Orientación Infantil y Familiar (COIF) y centros familiares y comunitarios (CEFACEI).
- **Cuba:** Educa a tu Hijo.
- **Perú:** Programa no escolarizado de educación inicial, PRONOEI. Sistema Nacional de Casa de Niños, Wawa Wasis.
- **Costa rica:** Guarderías infantiles del IMAS.

6. USO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El uso de los medios de comunicación puede ser efectivo en los esfuerzos de educación inicial no escolarizada en zonas alejadas, dispersas, rurales y de frontera. Estos esfuerzos están dirigidos a niños de cero a seis años que no tiene acceso al servicio educativo, son inscritos como población cautiva en los programas de educación infantil. Los programas para capacitar a los familiares de los niños son transmitidos una o dos veces por semana, a través de la radio o la televisión. Los comunicadores sociales apoyan a los educadores para preparar los programas. Los docentes o voluntarios visitan los hogares cada semana y asesoran a los miembros de las familias para desarrollar actividades pedagógicas propuestas en una guía de actividades para niños que es consistente con el contenido presentado en los programas de radio o televisión. Una ludoteca, un centro comunal u otro local comunal, se utiliza para

reuniones grupales semanales o quincenales de los niños con sus familias para promover la socialización y aprendizajes relevantes que no tiene lugar en el hogar. En todas estas reuniones el educador muestra a los padres como deben conducir las actividades pedagógicas.

Ejemplos específicos:

- **Chile:** Jardín infantil a distancia y Jardines a Domicilio.
- **México:** Programa de atención infantil a distancia.
- **Perú:** Capuli, ampliación de la cobertura a través de los medios de comunicación NUCOL.
- **Venezuela:** El maestro en Casa.

CONCLUSIÓN

Los programas no escolarizados de educación inicial presentan una alternativa para desarrollar la capacidad de los pueblos en la lucha contra la pobreza.

La expansión de los programas de desarrollo infantil a escala nacional, a lo largo de Latinoamérica o de cualquier otra región o continente, es un gran desafío para todos los que están comprometidos. Los programas de desarrollo infantil dependen únicamente de una red compleja de instituciones locales, regionales, nacionales, para recibir apoyo financiero, administrativo y para su implementación. Los programas típicos de educación inicial no escolarizada consisten en miles de macroproyectos, cada uno de los cuales ofrece servicios a quince o veinte niños. Estas microunidades dependen de la participación y contribución de padres voluntarios y trabajadores comunitarios. A su vez, grupos de diez o veinte macroproyectos forman agrupaciones de vecinos que dependen de una red que incluye Organismos no Gubernamentales y otros componentes de la sociedad civiles. Estas redes dependen del apoyo de toda la ciudad para asegurar y distribuir alimentos, capacitar cuidadores de niños, conducir campañas de información pública, monitorear y evaluar programas. Las redes integrales e integradas que combinan el apoyo de instituciones locales, regionales y nacionales, ofrecen la mejor alternativa para llevar exitosamente los programas de desarrollo infantil a escala.

Definitivamente, la sociedad civil tiene un rol importante en apoyo al desarrollo infantil. Ésta es un componente de las redes integrales necesarias para apoyar y sostener posprogramas no escolarizados de educación inicial en comunidades específicas y son además una parte integral de los esfuerzos combinados de las instituciones locales, regionales y nacionales.

Referencias

- Barros, R. P. de, y R. Mendonga. (1999). *Costos y Beneficios de la Educación Preescolar en Brasil. Estudio de antecedentes comisionado a IPEA por el Banco Mundial*. Rio de Janeiro: Instituto de Investigación aplicada.
- Cox, M. J., S. E. Rimm-Kaufman, y R. C. Pianta. (2000). Juicios de un profesor frente a los problemas en la transición al preescolar. *Publicación Trimestral de Investigación sobre la Primera Infancia*, 15(2), 147-66.
- Evaluación de EPT 2000. *Informes por países de Ecuador, Honduras, Perú y Uruguay para el Foro Mundial de Educación*. IJNDP. Dakar, Senegal. 1999-2000.
- Fujimoto-Gómez, G. (1998). *La Educación para el cambio comienza desde que el niño nace. Educación: La Agenda del Siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano*. Bogotá, Colombia: IJNDP.
- Fujimoto-Gómez, Gaby. 2000. Modalidades Alternativas de Atención en la Educación Infantil Temprana. Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, *Una Educación Infantil para el Siglo XXI*. Ponencia. Santiago, Chile.
- Kirpal, S. (Próximo a publicar). Las Comunidades pueden hacer la diferencia: Cinco casos atravesando los Continentes. En M.E. Young, ed., *Desde el Desarrollo Infantil temprano hasta el Desarrollo Humano*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Mena J. A. M y R. M. Avendaño. (1997). El papel mediador de las ONGs en la capacitación y educación pública en México. Ensayo publicado en *Evaluación y Educación Programáticas en el Sector Público*. INTERAMER 58, Serie Educativa. OEA/CIDI. Washington DC.
- Peralta, María V. y Fujimoto-Gómez, G. (1998). *Atención Integral a la Primera Infancia en América Latina. Ejes y Desafíos para el siglo XXI*. Santiago, Chile.
- Shonkoff, J. P. y D. A. Phillips. (eds) (2000). *De las Neuronas al Vecindario: la Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. Washington D. C.: Prensa de la Academia Nacional.
- Shore, R. (1997). *Reconsiderando el Cerebro: Nuevas percepciones dentro del Desarrollo Temprano*. New York, N. Y.: Instituto de las Familias y el Trabajo.
- Young, M., J. van der Gaag, y D. de Ferranti. (1998). Aprendiendo de los Programas de Cuidado y Educación Infantil Tempranos. En R. Picciotto y E. Wiesner, eds., *Evaluación y Desarrollo: La Dimensión Institucional*. New Brunswick, N.J.: Publicadores Transaction.