

EDUCACIÓN INICIAL EN AMÉRICA LATINA: SITUACIONES Y RETOS. CASO PANAMEÑO

Teresita Cordero Cordero

Recibido 30-VI-2003 • Aceptado 12-VIII-2003

1. Introducción

América Latina desde los años setenta se ha caracterizado por la diversidad de experiencias de educación preescolar, así como; por el surgimiento de diferentes actores sociales que las han impulsado³.

La incorporación de las mujeres a la fuerza laboral necesitó resolver el cuidado y la atención a la niñez tempranamente. En este sentido, Chavarría⁴ (1993) argumenta que la presencia femenina en el campo laboral no ha significado mejores condiciones de vida para ellas, ni para sus familias. En el enfoque anterior, se encuentran pocos estudios que retomen de manera integral el tema de la niñez, familia, mujeres y contexto social⁵.

El modelo educativo se ha caracterizado por responder a las demandas del sistema económico propiciando la tecnificación y masificación de los servicios y dejando de lado aspectos integrales del desarrollo humano (Rogoff, 2002). Esto tiene como consecuencia directa que no siempre se toman en cuenta las necesidades de distintos grupos humanos, ni sus identidades particulares, ni se respetan las prácticas culturales existentes (Cordero, 2003).

Las sociedades actuales la Educación⁶ se constituye en un valor humano fundamental que empieza a partir del nacimiento (acuerdos en Jomtien en el año de 1990, Foro Mundial de Educación 2000).

Resumen: Este artículo¹ expone algunas de las controversias y puntos de discusión en la Educación inicial con el propósito de contribuir a su reflexión y análisis. El interés parte de la vinculación que tiene la autora con una modalidad de educación inicial no convencional². De manera explícita se considera que es necesario apoyar acciones que beneficien a la niñez, la mujer y las familias respetando sus prácticas culturales. Se aboga porque se respeten y apoyen acciones que distintas organizaciones sociales realizan en favor de la niñez.

Palabras clave: Educación Inicial, Políticas, Controversias.

En este sentido, la educación inicial toma un papel preponderante en los ámbitos oficiales. Por ejemplo, los Estados latinoamericanos (presionados también por los organismos internacionales) incluyen dentro de sus propuestas educativas la obligatoriedad de la etapa preescolar. Esta situación es consonante con el énfasis dado a la educación básica⁷ cuyo objetivo es capacitar a la población para el mundo laboral.

El panorama de la educación parvularia en la actualidad esta envuelto por ambas circunstancias; por un lado, la coexistencia de diversas experiencias y por otro la participación directa de los gobiernos⁸. Se considera que hay una serie de debates y controversias, algunos de los cuales ya se habían expuesto en la década del ochenta⁹. Peralta (1996) planea que las discusiones dadas en los últimos tiempos¹⁰ están atravesadas por la implementación y confrontación del tipo de programas que se ejecuta, los cuales oscilan entre opciones oficiales (formales o no) y experiencias no convencionales.

Entre los temas que surgen en la discusión están la cobertura de los programas; la edad de ingreso; la participación de las familias, los profesionales y las comunidades; el financiamiento; los grupos beneficiarios (pobres); la calidad de los servicios y las coordinaciones entre los programas (Peralta, 1996).

2. Puntos de discusión

2.1 Financiamiento para la inversión en capital humano

Durante los años setenta y ochenta los Estados nacionales no mostraron interés por financiar la educación preescolar, aspecto que se diferencia radicalmente de la década de los noventa. En la década de los años ochenta más bien hubo una disminución de los presupuestos a la Educación estableciéndose un deterioro en los espacios educativos públicos del América Latina (CIID, 1997).

Independiente del cambio realizado hacia la educación como fuente de desarrollo social y económico¹¹, el tema del costo beneficio de los programas es y ha sido una preocupación constante para los gobiernos. Lira (1994) comenta que cada vez es más importante conocer el costo de los programas para justificar su implementación en relación con la demanda liberal de disminuir el aparato estatal y apoyar con ello al sector privado.

Los Estados Nacionales tienen el objetivo de crear programas de educación inicial de bajo costo. Esto cuestiona si efectivamente hay un interés por resolver las necesidades de la niñez o sencillamente cumplir con los compromisos adquiridos, sin garantizar equidad ni calidad.

En esta línea se argumenta que muchos de los programas formales son de un alto costo de inversión y operación económica, con una pedagogía desvinculada de la realidad y con una ausencia de la participación de los padres (Córnick y Fujimoto-Gómez, 1993; Chavarría, 1991). Críticas que en lugar de mejorar lo que ya existe, más bien se ha convertido en un terreno propicio para eliminar opciones que venían dando respuesta a sectores sociales vulnerables¹².

Los gobiernos de turno tratan de reducir los presupuestos y disminuir su participación en los servicios que tradicionalmente ofrecían (educación, salud y otros), impulsando la privatización de éstos en consonancia con el modelo económico del "libre mercado" (Gutiérrez, 1997; Vargas, 1996, Wing-Ching, 1998). Las metas educativas buscan desarrollar ciertas competencias básicas vinculadas con la creación de seres económicamente productivos que permitan la ganancia, la acumulación de capital y la práctica del consumo. Pero ¿dónde quedan las aspiraciones para el desarrollo humano integral y los valores humanistas que sirvieron de inspiración a la Educación?

Por ello Lira (1994) llama la atención, para que se incluyan otros indicadores que

midan el éxito de los programas de educación temprana tomando en cuenta la participación de los diferentes agentes educativos y la forma en que propician los procesos de aprendizaje. Esta es una tarea compleja que requiere valorar la diversidad cultural, así como comprender la historicidad de los sectores sociales.

2.2 El tema de la pobreza y la relación con la educación inicial

La pobreza se constituye en uno de los argumentos más fuertes para impulsar acciones en el campo educativo. La educación preescolar es uno de ellos, ya que se plantea que el paso por el parvulario ayuda a los niños y las niñas a tener mejores recursos para enfrentar la educación primaria y con ello el futuro de las poblaciones¹³ mejorará. Sin embargo, la pobreza tiene múltiples causas y no basta con asistir a la escuela para conseguir fuentes de empleo y vivir dignamente.

El desarrollo infantil y la vida de amplios sectores sociales se ve dramáticamente afectado por la condiciones de pobreza. Los índices de desigualdad social en América Latina superan a otros países incluso aquellos que se consideran en vías en desarrollo. La brecha entre los ricos y pobres es cada vez mayor, afectando la realidad psicosocial de la región, trayendo el descrédito y la incredulidad hacia el sistema político y económico (Flores-Estrada, 2000; Marchetti, 1997).

Arancibia (1998) revisa la relación entre el rendimiento escolar y la pobreza. Explica e insiste, en que no es posible considerar variables aisladas para explicar el fracaso escolar, por el contrario plantea que hay una dinámica social con multiplicidad de causas que inciden en los problemas de la enseñanza primaria. No obstante, tal cual se menciona en varios estudios, la asistencia al preescolar es una práctica positiva y significativa para mejorar la

enseñanza formal. Sin embargo, ello no garantiza mejorías en la calidad de la educación.

El sistema educativo formal tal como lo explica el documento del Centro Internacional de Investigación CIID (1997), en Centroamérica, se tiene que mejorar el deteriorado sistema escolar, reflejado en las tasas de deserción y repitencia; luchar contra la permanencia del analfabetismo¹⁴ y los niveles educativos bajos en la población y mejorar asimismo la calidad de la educación. En este sentido, algunos autores insisten en que la inversión en educación inicial disminuye la deserción y el fracaso escolar, elimina la extra edad en el sistema formal, aumentando la eficiencia de la sociedad y la economía en general (Van Der Gaga, 2001; Londoño, 1998; Myers, 1998). Obviamente la ejecución de acciones integrales¹⁵ requiere enfrentar la complejidad de la realidad educativa que por supuesto no se resuelve solo con incluir al preescolar.

En este proceso uno de los mayores peligros que tiene en este momento la educación inicial es perder la riqueza y flexibilidad que la ha caracterizado y que se convierte en una extensión de la enseñanza formal acarreado todos los problemas que el sistema ya tiene (Myers, 1995; Ugalde, 1995¹⁶) sin crear la diferencia y más bien obstaculizar los procesos que se intentan impulsar. Sería ingenuo pensar que la instauración del preescolar cambiaría la condición de pobreza de las poblaciones las cuales requieren cambios en el sistema económico y como la existencia del empleo digno junto con servicios de calidad en educación y salud.

En otra línea, Latorre (1983) critica la visión determinista que se tiene hacia la población pobre y señala que dichos grupos son heterogéneos. Expone que se ha caracterizado a los grupos humanos empobrecidos económicamente con conductas de resignación, conformismo y con una nula visión hacia el futuro; viviendo a partir de lo inmediato como una única opción para enfrentar el mundo¹⁷. Esta

visión es contraria¹⁸ a aquella que presenta a las personas empobrecidas con inconformidad hacia su realidad; con conductas que demuestran una percepción correcta de su realidad, lo que los lleva a desarrollar previsiones oportunas para el futuro. Concluye esta autora que solamente un 30% de esta población presenta las características negativas anteriormente citadas.

Es necesario enfatizar que una perspectiva prejuiciosa y descontextualizada de la realidad puede generar actitudes negativas hacia los alumnos provenientes de los sectores pobres afectando el fracaso escolar, la segregación social y la repitencia. Lamentablemente se ha homologado deprivación económica con "deprivación cultural" peligroso prejuicio y estereotipo que de plano coloca a los infantes en franca desventaja y evidencia el etnocentrismo cultural de la supremacía de unas prácticas culturales sobre otras (Rogoff, 2002).

En Costa Rica, Brenes (1995), por ejemplo, argumenta la implementación de una educación compensatoria para los niños y niñas pobres cuya visión parece responder a lo expuesto, privación económica es igual a la privación cultural. Este tipo de ideas puede ser contraproducente y pierde de vista lo que realmente acontece en la vida de dichos infantes.

"Esta explicación tiene la desventaja de que en lugar de explicar y promover una reflexión-acción en torno a esta observación, incita generalmente a la adjudicación de una etiqueta poco útil y a la aplicación de soluciones superficiales, basadas en diagnósticos incompletos" (Chavarría y Pérez, 1995 pp. 35).

Londoño (1998) trae a colación los problemas de analfabetismo y baja escolaridad que tienen dichos sectores, déficit que tiene mucha más relación con la oferta educativa que con la participación de los alumnos. Entre las dificultades que presentan las instituciones educativas para enfrentar la pobreza está el tipo de relación que establecen con las poblaciones. Se explica que se oscilan entre el paternalismo (las poblaciones son consideradas

incapaces para resolver sus problemáticas) y la autogestión (participación que apuntan a desarrollos autónomos y comunitarios) con gran cantidad de matices que han generado respuestas diversas las cuales no siempre logran una respuesta integral a pesar de sus buenas intenciones.

2.3 Participación de la familia en la educación inicial

El tema de la participación de la familia en los procesos de educación inicial, es uno de los puntos más importantes y controversiales que hay. La educación como concepto amplio y abierto a la vida de los seres humanos es una experiencia que está en prácticamente todos los espacios y campos de acción de las personas y no es exclusivo de la escuela.

Desde los programas formales el peso del proceso educativo recae en la persona encargada o encargado, que por lo general, es una profesional de la educación preescolar o una persona de la comunidad que cumple con el rol de autoridad centralizada. Desde este punto de vista, el tema de la formación de maestras y maestros se convierte en prioritario para producir un cambio que incluya a las familias de manera respetuosa y oportuna¹⁹.

Por otra parte es interesante señalar que las demandas que se le hacen a la maestra y maestro del preescolar esta llena de grandes exigencias, siendo una de ellas la de involucrar a los padres. El rol del docente está lleno de obligaciones y demandas²⁰ a veces imposibles de realizar por una persona. La pregunta que surge es cómo la docente asume este encargo en su trabajo cotidiano.

Desde esta visión, la madre, el padre y otros familiares son figuras importantes pero no partícipes del desarrollo integral de los hijos e hijas dentro del salón escolar. Esto da como resultado una participación familiar y comunal periférica. En ocasiones la presencia de figuras significativas

para el niño o la niña se interpretan como fuentes de distracción y, ¿por qué no decirlo?, “estorbos”. Hernández (2000) demuestra que uno de las primeras prácticas de iniciación en la escuela es la de imponer una barrera simbólica que excluye la participación familiar. Y cuando se incorpora a las familias, especialmente madres, se asumen como ayudantes que tienen que cumplir con los encargos de la Escuela.

Por lo general el sistema educativo formal, tal cual se ha institucionalizado, enfoca de manera directa solamente al estudiante sin tomar en cuenta el contexto en que éste se desenvuelve, la familia a la cual pertenece y las prácticas culturales que realiza. El modelo centrado en la maestra o maestro excluye a otros de la posibilidad de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje perdiendo recursos fundamentales que podrían integrarse de manera creativa y provechosa en el proceso.

Las dinámicas de relación escolar han reforzado la auto-imagen de las familias, los cuales se llegan a convencer que ellas son incapaces de realizar acciones educativas con sus hijos e hijas, perdiendo desde nuestro punto de vista un potencial enorme que podría beneficiar a la niñez. Los niños y niñas son vistos como receptores pasivos y periféricos que vienen vacíos. Las familias por su parte, respetan el “pacto” social implícito que se gesta con la escuela al depositar a sus hijos e hijas en manos de las maestras y maestros sin más criterio.

Esta dinámica de separación de espacios entre lo educativo, familiar, recreativo y comunitario, está auto-“alimentada” por los actores involucrados y es reforzada socialmente. Quizá esta sea una de las “murallas” más difíciles de derribar a la hora de buscar una participación activa y protagónica por parte de las madres y padres. De esta manera las personas que provienen de los sectores populares, sin educación formal posiblemente sean las que más acepten la autoridad escolar. Por su parte, los docentes tampoco han sido

formados para contemplar la integración de las familias en tareas escolares conjuntas.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) en Chile viene tratando de hacer un proceso de transferencia del programa Padres e hijos a la enseñanza formal. La idea principal es lograr que las instituciones de educación parvularia puedan introducir la participación de las familias. Romero (1996), Bertrán (1996) y Fuenzalida y Jiménez (1994) concluyen que el principal reto para lograr lo propuesto es cambiar y revisar las prácticas institucionales. Por otra parte demuestran los prejuicios que tienen los profesionales de preescolar para trabajar con las madres de los sectores populares, requiriendo tiempo para la transferencia efectiva del programa Padres e hijos (PHH).

“En el ámbito de instituciones de Educación Formal (Jardines Infantiles y Centros Abiertos), dicha coordinación requirió de ciertos esfuerzos ya que la aplicación del Programa introduce un tipo de relación que no estaba incorporado en la rutina institucional... A nivel Estatal (Municipalidad: equipo UNICEF/equipo CIDE) la coordinación fue más compleja debido a que ambas presentan lógicas de funcionamiento distintas.” (Bertrán, 1996, p. 17).

Desde los programas no convencionales de educación inicial la familia²¹ tiene un papel preponderante en el proceso. En este sentido, valdría la pena aprender de éstas; por esta razón, la Fundación Bernard Van Leer (Misle, 1994), entre otros, viene diciendo que para lograr resultados efectivos y perdurables, es fundamental la incorporación de la familia y la comunidad en la educación infantil temprana (citado también en Latorre, 1983). Asimismo, más recientemente Córnick y Fujimoto-Gómez (1993), mencionan cómo en Colombia, Perú, Venezuela, Panamá, Chile, Trinidad y Tobago los programas funcionan por la participación de las madres.

“Los hallazgos indican que cuando las madres se incorporan como para-profesionales al interior de las salas de clases, los niños obtienen los mayores logros en cuanto a desarrollo cognitivo y socio-emocional, al

mismo tiempo que las madres exhiben importantes avances en sus conocimientos y actitudes relacionadas con la crianza de los hijos” (Rodríguez, et al., 1984, citado por Córnick y Fujimoto-Gómez, 1993, pp. 42-43).

Rogoff; Matusov & White, (1996) y Rogoff & Toma (1997) plantean la existencia de diferentes estilos de aprendizaje en la educación occidental que responden al modelo centrado en el adulto, el cual no permite la incorporación de otros agentes educativos y conceptúa a los infantes como receptáculos que hay que llenar. En este sentido, este grupo de investigadores reporta experiencias de trabajo en una escuela pública en Salt Lake City Estados Unidos, donde las familias están incorporadas al trabajo con los niños y las niñas bajo la perspectiva comunidad de aprendices (Rogoff; Turknis & Bartlett, 2001). A su vez reportan que realizar un cambio requiere de años de trabajo para romper con los esquemas incorporados.

2.4 La calidad en la educación inicial

Fujimoto-Gómez (2000), Peralta (2000), Myers (1995) y otros coinciden que el tema de la calidad es uno de los retos mayores que tiene la educación en América Latina y la educación inicial no esta exenta de esta valoración. Muchos de los trabajos abogan porque se estudien las prácticas que se realizan en el aula, el hogar o en el salón comunal.

Myers (1995) critica los indicadores utilizados para evaluar la calidad de las experiencias de educación inicial, los cuales toman en cuenta solamente el local, los materiales y en especial si el programa tiene a una profesional a cargo de la atención de los niños y niñas. Se insiste en el uso de otros criterios, entre los cuales están conocer cómo se establecen las metas y objetivos y si los mismos son compartidos por todos los agentes involucrados, profesores, padres de familia, los niños y las niñas.

Conocer la participación de los agentes educativos: “presencia constante de adultos sensibles, saludables, comprometidos, cariñosos y responsables con conciencia acerca de la forma en que se desarrollan los niños (con conocimientos adquiridos a través de la experiencia y la capacitación) que interactúan con los niños en forma coherente, respetuosa y no amenazante” (Myers, 1995, recuadro #3, p. 16). Comprender si los planes de estudios, son integradores. Evaluar el ambiente físico, esperando que el local sea seguro, limpio y ventilado así como adecuado para jugar. Interesarse por los mecanismos de evaluación, con una perspectiva crítica que pueda determinar si responden a las necesidades de la población. Revisar la proporción niños /adultos, con el objetivo de valorar las interacciones frecuentes y personalizadas hacia los infantes. Considerar los procesos de capacitación y supervisión que realizan, necesarios para el crecimiento del personal de quienes tienen a cargo los programas. Valorar si hay un liderazgo educacional de parte de los actores a cargo. No dejar de lado la participación de los padres y de la comunidad. Y conocer los recursos con los que se cuenta.

Considera Myers (1995) que los estudios que toman en cuenta los anteriores indicadores son programas de mala calidad, afirmación contundente que nos debe llevar a la reflexión.

“...se estimaría que la mayoría de los programas son de mala calidad. A menudo, los programas señalan los objetivos con claridad pero no necesariamente son compartidos porque son impuestos por una burocracia central. Los agentes educacionales suelen carecer de la motivación necesaria y no están bien capacitados, son insensibles, etc. No es poco común encontrar una elevada tasa de rotación entre los agentes educacionales. Con frecuencia, los planes de estudio son integradores, activos y significativos solamente en el enunciado pero no en la práctica. La proporción entre niños y adultos en los programas preescolares latinoamericanos generalmente es de más de 20 niños por adulto, llegando a menudo a cifras mayores que esa. Los ambientes de aprendizaje suelen ser improvisados, carentes de las instalaciones

sanitarias necesarias y sin las garantías de seguridad adecuadas. La supervisión suele ser equivalente a la inspección: rara vez está asociada con una capacitación en el sitio de trabajo de los adultos que trabajan directamente con los niños. Casi no hay aplicación sistemática de métodos validados de evaluación del modo de adaptar las actividades educacionales. La participación de los padres es débil, en el mejor de los casos, o puede ser inexistente en los programas preescolares a gran escala". (Myers, 1995, p. 17, sección Calidad).

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta, ¿si la calidad de los programas desarrollados es mala, qué pasará con el desarrollo infantil de los niños y las niñas que la reciben? ¿Qué interés real tienen los gobiernos en relación con la calidad? ¿Estarán los Estados dispuestos a invertir y generar una política integral o sólo piensan cumplir con las promesas de la cobertura? Vista así la situación, parece que se seguirán perpetuando las condiciones de pobreza de los sectores sociales más vulnerables manteniendo de este modo las desigualdades.

Desde nuestro punto de vista, el hecho de que los criterios para evaluar la calidad de los servicios enfatizan en el local, los materiales y la presencia de profesionales coloca de plano a otros programas en desventaja, manteniendo la idea de que son experiencias de otra categoría. Tema que es importante retomar y tener presente en las deliberaciones que se den en la región.

La paradoja es cómo dar una respuesta digna a la niñez, si los gobiernos están preocupados por establecer programas al menor costo económico posible y con la mayor cobertura (Lira, 1994). El cuestionamiento que se desprende se da en función de la seriedad de las políticas, del respeto y compromiso ante el desarrollo de programas autóctonos y propios y del reconocimiento del valor social y educativo a respuestas diversas y diferentes. Esto requiere una nueva modalidad de relación entre los representantes de los Estados y las organizaciones de la sociedad civil.

2.5 Puntos de tensión: captar o coordinar

En Panamá la Iglesia Católica a través del programa Toda Madre es Maestra y Todo Padre es Maestro, denominada Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica (JAPAIC) y Organización de las Madres-maestras (OMMA), ha ofrecido una respuesta a la necesidad de educación preescolar demostrando tener un impacto importante en la realidad del pueblo panameño. Esta es una experiencia que esta liderada por grupos de familias que de manera voluntaria y colectiva realizan el trabajo con la niñez. El trabajo data desde 1972, ha logrado expandirse, con 250 centros, en zonas campesinas, marginales de la ciudad e indígenas tanto en Panamá como en otros países centroamericanos (Costa Rica, Honduras).

En el año 1996, el gobierno panameño, alejado de la coordinación con organizaciones de la sociedad civil, se endeuda para implementar un programa de educación temprana, con semejanzas sospechosas con el programa de las Madres-maestras. Esta situación ha generado tensiones que se agudizan en las comunidades, creando momentos difíciles para los pobladores. La impresión que da es que se opera desde el desconocimiento, la descalificación y sobre la dificultad de coordinación con los programas existentes que le roban el protagonismo a las instituciones oficiales de educación.

"En los últimos cuatro años, se ha buscado con insistencia a las Madres-maestras de más experiencia, para que cambiaran la mística de trabajo. Se han dado intentos de apropiarse de los locales, que fueron trabajados con grandes sacrificios y por muchos años. Se ha visitado a las familias, para que cambiaran a los CEFACEI. Anuncios anónimos de que los JAPAIC no seguirían funcionando. Ofrecimientos de dinero de B/4.00 por niño o niña que lograran matricular, como si los niños y las niñas, fueran simples objetos de cálculos económicos. Invitaciones personales a talleres de capacitación, ignorando a la organización y a las animadoras en las diferentes provincias" (JAPAIC-OMMA, 22-Setiembre 2000²²).

Lira (1994), explica que una vez estudiadas las experiencias de educación inicial alternativas, los gobiernos se han visto impulsados a introducir la atención infantil como parte de sus políticas de desarrollo global, considerando tres modelos no formales, a los cuales se han abocado a desarrollar:

“Todos consideran entregar al niño atención educativa, apoyo alimentario y control de la salud; los niños están por lo general a cargo de una persona de la comunidad (madre voluntaria, animadora, etc.), capacitada y supervisada por algún profesional que apoya a varios animadores. Se distinguen en el lugar de funcionamiento: hogares de personas de la comunidad (5 a 10 niños), o en centros comunitarios (20-30 niños) o, en el caso de comunidades rurales, el domicilio del niño (programa desarrollado a través de visitas domiciliarias y reuniones periódicas). (Lira 1994, p. 11).

En el caso panameño, y de acuerdo a información presentada en el simposio Mundial realizado en Chile año 2000, el gobierno de ese país se comprometió para el año 2003 a establecer 600 Centros familiares de educación inicial (CEFA-CEI) en todo su territorio, especialmente en las zonas rurales y urbanas marginales, amparados a un empréstito de 58 millones de dólares provenientes del Banco Mundial²³.

Llama la atención que en el informe panameño presentado por Herrera (2000), no menciona en ningún momento, las otras alternativas de educación no convencional que co-existen en este país, como es la experiencia organizativa de los Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica de Panamá, avalados desde hace más de veinte años por el propio gobierno. La omisión no parece ser ingenua y las consecuencias son evidentes, una desesperada y compulsiva conducta para cumplir con la meta esperada, producto de los compromisos que el país tiene con el Banco Mundial a raíz del préstamo millonario.

En el año 2000²⁴, se nos informa cómo el Ministerio de Educación de Panamá solicita a la Organización de las Madres-maestras las estadísticas del programa, se

descubre que la persona encargada en dicho ministerio, no sabía que los JAPAIC-OMMA no cobran dinero por los servicios que ofrecen, esto causa sorpresa y asombro, lo que evidencia el desconocimiento que se tiene de la propia realidad educativa por parte de los funcionarios de tal ministerio.

Tensiones como éstas irrumpen en las comunidades, con una fuerza desigual, trayendo como consecuencia retrocesos en el desarrollo comunitario. Se crean roces y divisiones internas, irrespetando los esfuerzos de los grupos organizados y destruyendo años de trabajo. Córnick y Fujimoto-Gómez (1993) ya mencionaban cómo en algunos países del área, los programas están fragmentados, desconectados entre sí, ocasionando duplicidad de esfuerzos y una mayor inversión, lo que va en detrimento de los servicios que se puedan brindar. De igual manera, hay oportunismos de parte de las instituciones para captar en las comunidades a las participantes de programas no oficiales, cuyos objetivos son responder a las demandas de los programas gubernamentales, sin entender las consecuencias negativas para la organización comunitaria.

Los desencuentros, desconocimientos y descoordinaciones, obedecen a prácticas gubernamentales sustentadas en la burocratización de los sistemas institucionalizados, los que están atravesados por el clientelismo político y la falta de seguimiento a los programas, los cuales cambian con cada gobierno de turno.

3. Conclusiones generales

La educación inicial es uno de los ámbitos educativos que está en constante movimiento. Desde los años sesenta las iniciativas del preescolar toman fuerza en la vida comunitaria y en los movimientos sociales. Las mujeres responsables tradicionalmente de la crianza infantil lideran actividades organizativas que buscan responder a las necesidades de cuidado y atención a la niñez.

América Latina ha demostrado tener una gran capacidad para desarrollar opciones de educación inicial, las cuales tienen mucho que aportar a la educación de la niñez temprana. Justamente las tensiones y controversias se crean por el desencuentro entre los programas de educación formal y no convencional. En este sentido se ha creado la clasificación de primera y segunda categoría (Peralta, 2000). Argumento que se esgrimió por Chang (1992) cuando se refirió a la experiencia de las Madres-maestras en Panamá.

En los sectores sociales con mayores recursos, las guarderías y centros parvularios privados parecen ser una opción apreciada para introducir a los infantes a la educación occidental. Sin embargo, los grupos vulnerables de la población están a merced de las políticas públicas cambiantes que no garantizan calidad de los servicios. Un ejemplo de ello es la crisis que tienen las guarderías del Ministerio de Salud en el momento actual. Los CEN-CINAI están sin presupuesto óptimo para cubrir el trabajo y en la actualidad tienen problemas en la cobertura. Esta situación surge a raíz de varios factores, por una parte la implementación del preescolar y el pre-kindergarten en las escuelas formales, por otra el desfinanciamiento y desmantelamiento que ha sufrido el Estado producto de la reducción del gasto público con la consecuente transferencia de los costos a los usuarios de los servicios.

Existe definitivamente un campo de acción que se refiere a problemas de orden práctico que corresponden a ineficiencia del sector público, que entre otros ejecutan programas más de corte político partidista y de corta data. Un ejemplo demostrativo son los resultados de las evaluaciones que se han hecho al programa de los Hogares Comunitarios en Costa Rica desde la Universidad de Costa Rica²⁵ y la investigación de Chavarría y Pérez (1995) que también plantea críticas a las modalidades de educación inicial en el sector público. Esto crea las condiciones para la privatización

de los servicios lo que produce una mayor brecha entre los ricos y pobres.

Ello nos lleva a plantear el reto para responder algunas de las siguientes preguntas. ¿Cómo lograr acciones dentro de la educación inicial que sean integrales, efectivas y humanas? ¿Cuál es la agenda política latinoamericana en la educación preescolar que tenemos que sustentar y sostener a través del tiempo? ¿Cómo eliminar la situación de desigualdad e inequidad, sin caer en el paternalismo y clientelismo político, más bien potenciando la autogestión de los pueblos? ¿Cómo ofrecer opciones educativas oportunas para los distintos sectores sociales valorando los recursos culturales de los pobladores? ¿Cuál concepción de desarrollo humano vamos a defender y promocionar? ¿Cómo valorar los esfuerzos realizados y más bien coordinar recursos para beneficio de las poblaciones que asumen papeles protagónicos en sus comunidades?

Se vuelve una tarea prioritaria el efectivo diálogo y la comunicación entre los programas de educación inicial existentes y el fortalecimiento justificado y respetuoso de prácticas sociales no convencionales y diferentes a las oficiales.

Evitar la tentación de imponer un modelo formal o programa único a la diversidad de condiciones es otro de los retos actuales, que está lejos de ser resuelto. La negociación con varios actores sociales es una tarea apremiante, precisamente por la forma en que nace la educación inicial y por la importancia que tiene en la vida de los niños y las niñas, sus familias y las comunidades de origen.

Uno de los vacíos en el campo son los estudios que den cuenta de una mayor sistematización de las experiencias tanto formales como no convencionales. De tal manera se requieren descripciones en proceso y análisis epistémicos y conceptuales que permitan comprender la riqueza y diversidad de la educación temprana y que rescate desde la cultura las prácticas de atención infantil organizada.

Por esta razón, no se puede pensar en una réplica de programas de una manera mecánica, paternalista y asistencial. Los Estados tienen que comprometerse a responder con el tema del financiamiento y la calidad; el desarrollo humano integral; la lucha contra las desigualdades sociales y la búsqueda de la equidad.

Notas

1. Este documento es posible por el trabajo realizado por la autora, en el contexto de los cursos y proyecto de tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica y en el proyecto de investigación # 724-A2-319 inscrito en el IIMEC, UCR.
2. Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica en Panamá y Organización de Madres-maestras (JAPAIC-OMMA) con una trayectoria de más de treinta años.
3. Se sugiere revisar el trabajo de Córmark & Fujimoto-Gómez (1993). Los actores sociales dan cuenta de Organizaciones no gubernamentales (ONG), grupos de Iglesias, universidades, comunidades así como los gobiernos (vinculados con la salud, el trabajo y la educación).
4. El trabajo de Chavarría (1993) es el único estudio que se encontró críticamente relacionando el tema de las mujeres y la atención infantil.
5. La infancia no se da en un vacío sino que surge y se desarrolla en un contexto familiar y social que le permite justamente al infante constituirse como un ser en el mundo. Si solo se enfoca a la niñez estamos descuidando el desarrollo humano de manera integral.
6. Educación desde una concepción amplia y tal cual se sustenta en este trabajo incluye a las prácticas culturales y de socialización que las personas tenemos a través de toda la vida y no solo las experiencias que el sistema escolar ofrece.
7. La educación básica incluye la educación inicial, la primaria y parte de la secundaria. La discusión de fondo está en la ejecución de los presupuestos educativos que tiende a dejar de lado el apoyo económico tradicionalmente otorgado a la Educación Superior.
8. Participación que es controversial de acuerdo a cómo se plantea en algunos apartados de este trabajo.
9. El documento de CIID (1983) es un buen registro de cómo los planteamientos han estado en discusión desde hace mucho tiempo.
10. Ella especifica su argumentación sobre los últimos congresos que hasta ese momento se habían realizado en América Latina, de nuestra parte consideramos que el señalamiento sigue vigente.
11. El cambio fundamental de concepción, sobre todo en los organismos financieros internacionales, ha sido que se pasa de considerar la Educación como un gasto para ser entendido como una inversión en el capital cultural.
12. Un ejemplo en Costa Rica es el programa del Ministerio de Salud de los CEN-CINAI, los cuales se han venido desfinanciando poco a poco.
13. No se puede pensar que por sí sola la educación es suficiente para mejorar las condiciones de vida, existen otros factores y condiciones que tienen que existir para que efectivamente exista un ascenso social.
14. El analfabetismo fue una de las metas propuestas por la UNESCO en los años setenta para llegar a erradicarla (CCI, 1979), "... la conferencia comprobó con pesar que aunque la matrícula total aumentó desde 1966, el número de jóvenes y adultos analfabetos continúa siendo muy elevado" (p. 25). En 1991, esta misma revista, informa que las metas para el año dos mil serán difíciles de cumplir y anota que parte del problema son los excluidos de la enseñanza primaria, en nuestra región, habían 8 millones de personas fuera, aproximadamente un 18%.
15. Acciones integrales, significa considerar, los contextos reales de las comunidades, en el marco de la globalización y de las economías neoliberales que afectan directamente a las poblaciones. Los condicionantes materiales de las poblaciones, en aspectos físicos, infraestructuras y organizacionales evidencian la desigualdad social, que cobra cifras alarmantes en América Latina (Londoño, 1998). Paralelamente se tendrían que establecer acciones efectivas para el empleo, la resolución de necesidades básicas como la vivienda, la salud, la recreación y la educación. Así como una

- coordinación entre las comunidades y el gobierno, con el objetivo de potenciar la organización, a partir de la realidad sociocultural particular, hace que la tarea sea mucho más compleja y que salga de las paredes de la escuela formal.
16. Ugalde (1995), Costa Rica compara las formas de enseñanza-aprendizaje entre el preescolar y la escuela, la autora encuentra que existen fortalezas que no se continúan en el sistema formal y que hay actividades de la escuela que no se realizan en el preescolar. Ella llega a recomendar, entonces que en el nivel preescolar se trabajen las competencias de expresión oral, hábitos y decodificación de signos que ayudaría al éxito escolar futuro. Mientras que a los docentes de la primaria, les sugiere retomar el juego infantil como una dimensión de aprendizaje y tener una perspectiva centrada en el desarrollo de cada niño y niña.
 17. Latorre (1983) cita el trabajo de: Martinic, Sergio; (1979); La familia marginal urbana; Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
 18. Latorre (1983) cita el trabajo de: Cortázar, René; (1977); Necesidades básicas y extrema pobreza; Chile: Corporación de Investigaciones económicas para América Latina (CIEPLAN).
 19. Es necesario trabajar mucho más en un cambio que rompa con el centralismo y el autoritarismo del rol docente para que se pueda efectivamente crear un diálogo y una incorporación de las familias de los infantes en las escuelas. Esto implica propiciar mejores educadores investigadores de la vida comunitaria con el objetivo de aprovechar los recursos de identidad de los lugares. Desde tal punto de vista, se requiere construir comunidades de aprendices (Rogoff, 2002 y Rogoff, 1994) donde no haya una jefatura que utilice a las familias como sus ayudantes.
 20. Un ejemplo concreto se puede encontrar en las propuestas presentadas en la Universidad de Costa Rica, en el II Simposio de Educación Preescolar en Costa Rica, donde el perfil profesional de las maestras de preescolar, parten de amplias exigencias en cuanto a la realización de actividades y responsabilidades, así como actitudes ideales, que en ocasiones suelen ser difíciles de conseguir, precisamente por las propias condiciones que enmarca el sistema en las aulas y qué no decir de las condiciones laborales que tiene el gremio (Alvarez y otras, 1995).
 21. Entendida en su más amplio sentido, personas que se colaboran entre sí y se apoyan para resolver necesidades de todo tipo, una de ellas las de tipo afectivo.
 22. Comunicado de agosto y septiembre del 2000, enviadas por la Organización de las Madres-maestras a las Madres-maestras y Padres-maestros participantes.
 23. PNUD; Informe del Estado de la Región, Parte II, capítulo 6, (1999).
 24. Noviembre 2000.
 25. Ver las siguientes referencias: Arce y otras (1994); Araya y otras (1999); Benavides y Soto (1999); Gutiérrez y otras (1999); Ortiz (1997); Rodríguez (1995).

Referencias bibliográficas

Álvarez Vargas, Flor; Cerdas Núñez, Jeanette; Meléndez García, Milena; Quesada Salas, Vanesa; Quesada Vargas, Nancy M. "Perfil del docente de preescolar responsable de la formación del ciudadano y ciudadana del nuevo milenio" Universidad de Costa Rica. Memoria, II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida. San José: C.R. Escuela de Formación Docente. Pp. 35-38. UCR. 1995.

Arancibia, Violeta. "Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres, (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995)". Santiago, SUR: Documentos completos internet Red de Educación REDuc. Pp. 157-213. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open> 1998.

Araya Abarca, Eileen; Espinoza Valverde, Ana Lorena y Picado Zeledón, Maritza; Capacitación a madres comunitarias para la participación de niños y niñas con retos múltiples en hogares comunitarios. San José: C.R. Tesis Escuela de Orientación y Educación especial, Facultad de Educación, UCR. 1999.

- Arce Martínez, Elena; Arce Martínez, Floribeth; Brenes Rodríguez, Milagro; Camacho Zamora, Emma; Meléndez Delgado, Seidy; Mora Rodríguez, Nidia. Análisis comparativo de los Hogares Comunitarios con otras instituciones de Educación Preescolar. San José: C.R. Tesis de la Facultad de Educación. UCR. 1994.
- Benavides Rivas, Betzaida; Soto Zúñiga, Paul. Evaluación de los efectos sociales en la población beneficiaria del Programa Hogares Comunitarios IMAS en el área Metropolitana de San José. San José: C.R. Práctica dirigida Escuela de Sociología y Antropología. UCR. 1999.
- Bertrán, Gloria. Transferencia de innovaciones educativas: el caso del programa padres e hijos. Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open> 1996.
- Brenes, Olga Emilia. "Educación Compensatoria para el niño de edad preescolar". Universidad de Costa Rica. Memoria, II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida; San José: C.R. Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente. Pp. 21-27. UCR. 1995.
- Centro Católico Internacional para la UNESCO (CCI). "Educación, continuación de Jomtien". El mes en la UNESCO; N°1. Pp. 9-10. 1991.
- Centro Católico Internacional para la UNESCO, (CCI). "Educación"; En: El mes en la UNESCO; N° 95. Pp. 24-25. 1979.
- Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. Montevideo: investigación de la Educación en Algunos Países de América Latina. <http://www.idrc.ca/socdev/document/pizarro/ch1.html> 1997.
- Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. Evitando el fracaso escolar: relación entre la Educación Preescolar y la Primaria, informe del seminario sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, mayo 26-29, 1981. Ottawa, Ont: Canadá CIID. 1983.
- Cordero, Cordero, Teresita. "Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares". Revista Electrónica de Actualidades investigativas en la Educación. IIMEC. <http://revista.iimec.ucr.ac.cr> Vol. 2. #2. Costa Rica. 2002.
- Córmack Lynch, Maribel y Fujimoto-Gómez, Gaby. Estado del arte de la atención del niño menor de seis años en América Latina y el Caribe. PREDE/OEA. Programa regional de Desarrollo Educativo, #10. Documento de trabajo del proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS). 1993.
- Chang de Méndez; Abril. Sistematización de experiencia, estrategias didácticas especiales para la educación preescolar: una experiencia de capacitación a distancia del ICASE. Panamá: Universidad de Panamá, ICASE, Proyecto multinacional de Educación Básica (PRODEBAS-OEA-Ministerio de Educación). 1992.
- Chavarría G., María Celina y Pérez A., Marianela. El reto de la Educación Preescolar en una Sociedad Cambiante. San José: C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1995.
- Chavarría G., María Celina. Tendencias políticas de la Educación Preescolar,

- el dilema de la madre trabajadora. San José: C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica. 1993.
- Chavarría G. María Celina; "La estructura de la Educación Preescolar en Costa Rica, un estudio cuantitativo". Avance de investigación, Vol. 7 N° 63. UCR. Costa Rica. 1991.
- Flórez-Estrada, María. "Dos años de acumular pobreza. Se acabó la ilusión"; Semanario Universidad; San José: C.R. UCR. 22 al 28 de noviembre. Pp. 4 y 5. Sección País. 2000.
- Foro Mundial sobre Educación. "Marco de Acción Regional, Educación para todos en las Américas". Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), #22. Pp. 161-181. España. 2000.
- Fuenzalida, Angélica y Jiménez, Mercedes. Programa Padres e Hijos, una experiencia educativa de colaboración entre el Jardín Infantil y la familia. Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open> 1994.
- Fujimoto-Gómez, Gaby. "Modalidades alternativas en Educación Inicial"; OEA. Simposio Educación inicial. Chile: Web del Banco Mundial en Internet www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2000.
- Gutiérrez Obregón, Yamileth; Marín Arias, Lilliam; Spence Arias; María. Impacto de los Hogares Comunitarios en el cuidado de la salud de la niñez en las comunidades de Alajuela Centro, Escazú y Moravia. San José: C.R. Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología; UCR. 1999.
- Gutiérrez, Salomé. "La nueva educación". Reflexiones. UCR. #59. Costa Rica. 1997.
- Herrera de Figueroa, Lourdes. "Modalidades de atención diversificada para mayor equidad y calidad en la atención: El currículo en sus múltiples escenarios, articulaciones y operativas". Chile: Simposio Educación inicial. Web del Banco Mundial. www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2000.
- Hernández C. Omar. "Rituales de iniciación escolar. El caso de una escuela caribeña costarricense". Revista de Educación. UCR. Vol. 24, No.1. pp. 61-76. Costa Rica. 2000.
- Jardines de Párvulos de la Iglesia Católica JAPAIC y Organización de Madres-maestras OMMA. "Comunicados diversos". Panamá: comunicados de la organización. 2000.
- JAPAIC-OMMA. Materiales varios. Panamá: documentos de la organización (sin fecha).
- Latorre, Carmen Luz. "Medidas compensatorias en sectores de Pobreza: Posibilidades de la Atención Preescolar". Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, CIID. Evitando el fracaso escolar: relación entre la Educación Preescolar y la Primaria, informe del seminario sobre investigación preescolar celebrado en Bogotá, Colombia, 1981. Ottawa, Ont: Canadá. CIID. Pp. 158-168. 1983.
- Lira, María I. Costos de los programas de Educación Preescolar no convencionales en América Latina, revisión de estudios. Chile: Centro de Estudios de Desarrollo y Estipulación Social (CEDEP). 1994.

- Londoño, Juan Luis. "Recuadro # 2.1 Educación, desigualdad y crecimiento en América Latina: una nota empírica". Gómez, Buendía, Hernando. Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano. Colombia: PNUD. Pp. 68-71. 1998.
- Marchetti, Pedro. "ONG: es hora de repensar la estrategia". Revista Envío. UCA. Año 16. N° 186. Nicaragua. 1997.
- Misle, Oscar, coordinador. Más cerca de lo que creemos, la atención preescolar en manos de la comunidad: alcances y barreras; Fundación Bernard van Leer. 1994.
- Myers, Robert G. "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro". Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, (OEI), #22. Pp. 17-60. España. 2000.
- Myers, Robert B. "Recuadro 2.2 La educación temprana y la pobreza". Gómez, Buendía, Hernando. Educación. La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano; Colombia: PNUD. Pp. 74-75. 1998.
- Myers, Robert, G. La Educación Preescolar en América Latina, el estado de la práctica; Santiago, Chile. PREAL. Documentos completos internet Red Educación REDuc.
<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open> 1995.
- Ortiz Gutiérrez, Pedro. Programa de educación para las madres encargadas de los Hogares Comunitarios en atención integral de la niña y el niño menores de seis años de edad en la Aurora de Heredia. San José: C.R. Tesis Escuela de Enfermería con énfasis en Salud de la Mujer y perinatología; UCR. 1997.
- PNUD; "Parte II, capítulo 6". Informe del Estado de la Región Centroamericana. San José: C.R. 1997.
- Peralta M. Victoria. "La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos". 0 a 5 La Educación en los Primeros Años; Tema: Educación infantil en el mundo, enfoque, situaciones y experiencias. México: Ediciones novedades educativas, N° 27. Pp. 3-28. 2000.
- Peralta, M. Victoria y Fujimoto-Gómez, Gaby La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI. Chile: Organización de Estados Americanos (OEA). 1998.
- Peralta M. Victoria. "El redescubrimiento del saber pedagógico fundante de la Educación Parvularia: su aporte iluminador a los debates actuales del nivel en América Latina". Pensamiento educativo; Vol. 19; Pp. 435-458. Chile. 1996.
- Rodríguez Carvajal, Claudia M. La supervisión ejercida por las entidades de apoyo en el programa Hogares Comunitarios de Heredia; San José: C.R. Tesis de la maestría de Educación Administrativa, Facultad de Educación. UCR. 1999.
- Rogoff, Barbara. The cultural nature of human development. USA: Oxford University Press, forthcoming. 2002.
- Rogoff, Barbara; Turknis, Goodman, Carolyn & Bartlett, Leslee; (Eds). Learning Together, Children and Adults in School Community. USA: Oxford University Press. 2001.

- Rogoff, Barbara y Toma, Chikako. "Shared Thinking: Community and Institutional Variations". *Discourse Processes*. USA: Ablex Publishing Corporation. 23. Pp. 471-497. 1997.
- Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene; Cynthia White. "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners". *Handbook of education and human development*. USA: Oxford, UK: Blackwell. 1996.
- Rogoff, Barbara. "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners"; *Mind, Culture, and Activity*. Vol. 1, N° 4 Fall. USA. 1994.
- Romero, Sabine. *Formación de adultos para el trabajo con niños: la experiencia del programa Padres-hijos 1990-1993*. Chile: Documentos completos internet Red Educación REDuc. <http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?open> 1996.
- Ugalde Sáenz, Marielena. "La articulación de la educación preescolar y la educación general básica". *Memorias II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida*. San José: C.R. Escuela de Formación Docente. UCR. Pp. 137-144. 1995.
- Universidad de Costa Rica; *Memorias II simposio de Educación Preescolar, educar para la vida*; San José: C.R. Escuela de Formación Docente. UCR. Pp. 137-144. 1995.
- Van Dar Gaag, Jacques. *El desarrollo infantil temprano: una perspectiva económica*; Web del Banco Mundial. www.worldbank.org/children/nino/basico/refs.htm 2001.
- Vargas, Alicia E. "Globalización, capital humano y educación"; *Reflexiones*. UCR. #52. Costa Rica. 1996.
- Wing-Ching, Isabel. "Renovación y actualidad en Educación"; *Reflexiones*. UCR. #68. Costa Rica. 1998.

Teresita Cordero Cordero
Subdirectora de la Escuela de Psicología
de la Universidad de Costa Rica