



El futuro de la educación iberoamericana. ¿Es la no escolarización una alternativa?*

Gaby Fujimoto

El presente artículo destaca que las investigaciones médicas, económicas y sociales demuestran que las experiencias de los primeros años de vida del ser humano, desde el vientre materno, son cruciales y constituyen el cimiento de los procesos de aprendizaje, desarrollo de la inteligencia y comportamiento social que perdurará para toda la vida. Después de mostrar datos del contexto, repasar las evidencias científicas más contundentes, la forma de entrega de servicios a la infancia y la evolución de los compromisos políticos mundiales, se recomienda la no escolarización como una de las respuestas posibles. Así queda recogido en las recomendaciones que a los Estados parte se hace en la Observación número 7 de la Convención de los Derechos del Niño, desde una perspectiva de derechos. En virtud de lo anterior, analizamos esta alternativa desde sus orígenes para rescatar su esencia y las posibilidades que aporta a las transformaciones que se le pide a la educación. El capítulo concluye presentando los criterios de calidad de la no escolarización, con la certeza de que es, en efecto, una alternativa.

El Panorama Educativo de las Américas publicado por el Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE) en noviembre del 2005 por México, UNESCO y la OEA, informa que en el año 2002 se destinaron 5,700 millones de dólares para volver a matricular a los desertores de educación primaria y 11 mil millones de dólares para el problema de repetición de curso en educación primaria y secundaria. Por otro lado, el informe de «Educación para Todos 2007», de la UNESCO, reporta que el 7.4 % de los niños de Latinoamérica y el Caribe (9.2% en América Latina), repiten el primer grado. Estos datos sugieren que hay un período crítico en los dos primeros años de la educación básica-primaria, cuya urgen-

te atención es inaplazable. Sirva como contexto de comparación el hecho de que el promedio mundial de repetición de primer grado se incrementó del 2005 (3.9%) al año 2007 (4.7%).

Los porcentajes anteriores se podrían revertir si nos fijáramos en los datos de las investigaciones sobre el desarrollo del ser humano, éstas aportan evidencia sobre lo que significan las experiencias desde la vida uterina y de los años tempranos y la influencia importante en el desarrollo del cerebro que, a su vez, forma los cimientos del lenguaje, las bases del aprendizaje, la inteligencia, la estimulación para futuras habilidades y conductas que serán utilizadas en el proceso educativo. Los estudios de neurociencia están demostrando que el «transmisor de excelencia» (mediador pedagógico) para todo tipo de experiencias son la madre y la familia.

Esta realidad está demandando que la educación se reoriente con una visión más participativa, contextualizada, diversificada con aprendizajes relevantes, integrales e integrados, haciéndolo además desde antes del nacimiento. Exige ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construyan competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interacciones en ambientes de afecto que den a los niños seguridad, así como herramientas que, través del juego, permitan interactuar con los escenarios actuales y generar una actitud abierta a los diferentes cambios. Sin lugar a dudas, dadas las características de la no escolarización, en ella se encuentran estrategias de trabajo que pueden colaborar a estos cambios.

Fundamentos científicos de la propuesta de cambio

Las investigaciones de Fraser Mustard (1998- 2008) son las más convincentes, éstas señalan lo siguiente:

* Fujimoto, G. (2009). El futuro de la educación iberoamericana: ¿es la no escolarización una alternativa. En: Palacios, J., Castañeda, E (coord.). La primera infancia (0-6 años) y su futuro. Madrid: OEI.





- El desarrollo del cerebro es más rápido durante los dos primeros años de vida en preparación del desarrollo significativo de las funciones físicas y relacionadas con la salud, intelectuales, emocionales y sociales que tendrá el ser humano en el futuro.
- La participación en programas de calidad durante la infancia temprana puede aumentar el rendimiento escolar y los ingresos, al tiempo que reduce la deserción, los niveles de violencia y conducta criminal. El desarrollo integral en los primeros años de vida es determinante en el desarrollo del ser humano.
- El cerebro es un órgano maestro que marca el camino hacia la buena salud, el aprendizaje, las emociones, regula el temperamento, el desarrollo social, el lenguaje, las capacidades de alfabetización, las habilidades cognitivas, las perceptivas, de salud física, mental y las bases de las funciones y experiencias sensoriales.
- Los años tempranos, incluido el período uterino, son muy críticos y sensibles para el desa-

rollo del cerebro y de los senderos neuronales relacionados con las emociones, conductas, lenguaje, etc. La curva más alta de sinapsis para los sentidos se produce a los tres meses postnatales; del lenguaje, a los seis meses y de la función cognitiva, a los dos años.

- Los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. Las bases del desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemática se construyen desde estas edades.
- las influencias de la familia y del contexto socio-cultural sobre el desarrollo infantil son cruciales en los primeros años de vida, de manera que la calidad de las interacciones afectivas, cognitivas y de las relaciones sociales serán muy determinantes para el desarrollo que luego ocurrirá a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, los estudios longitudinales, entre ellos el de High Scope, demuestran que los programas de atención integral, con docentes de alta ca-



lidad que usan estrategias centradas en los niños, son beneficiosos para éstos, sus familias y sus comunidades. Señalan también que cada dólar invertido, revierte más de 16 dólares, además de reducir los índices de deserción escolar, fomentar más productividad y promover niveles más elevados de habilidades sociales, emocionales e intelectuales (Schweihard, 2005). En un sentido parecido, James Heckman(2000), premio Nobel de Economía de la Universidad de Chicago, concluye en sus estudios que el retorno de cada dólar invertido en la educación temprana es mucho mayor (ocho a uno) que el de cada dólar invertido en programas escolares de la educación media y superior (3 a 1).

Por otra parte, según Goleman (1999), la inteligencia emocional es crucial para el futuro desarrollo afectivo y social de nuestros niños y niñas. De cara a lograr un buen estándar académico, es como un boleto que puede ser aprendido por la persona y que puede cultivarse sumando habilidades emocionales que ayudarán al ser humano a vivir en sociedad. Los padres, y especialmente la madre, en función de las respuestas que dé a su hijo, particularmente de la sintonía, modelan las expectativas emocionales relacionadas con el futuro de los sentimientos.

Finalmente, Howard Gardner (1984) asegura que existen múltiples inteligencias (ocho o más), entre ellas, la interpersonal y la intrapersonal. Afirma que los niños tienen un sistema sensorial muy sólido que permite su exposición a experiencias variadas y de calidad. Esto implica aceptar que el entorno es muy importante, que hay que saber cómo vivir en comunidad, crecer y respetar a los demás, aprender los valores sociales, la ética, la moralidad, valores todos que se aprenden desde la familia y las experiencias familiares.

Junto a los hallazgos científicos, hay también progresos significativos de las ciencias de la información y comunicación (por ejemplo, Internet), de la tecnología, la economía, etc., en el marco de la globalización. De otra parte, hoy hay más mujeres que trabajan, una nueva configuración de las familias, migraciones sin precedentes, modificaciones naturales del clima y el medio ambiente; todo ello unido a problemas de recesión económica, violencia y desempleo. Estos hechos están cambiando los escenarios socioculturales y educativos, y, por lo mismo, están desafiando la forma de educar.

Desafíos educativos y cambios a favor de la infancia

La realidad presentada en párrafos anteriores reclama reorientar la educación con una visión más participativa, contextualizada, diversificada, con aprendizajes relevantes, integrales e integrados. Una educación desde antes del nacimiento. Demanda ofrecer oportunidades de aprendizaje y comportamiento social que formen la ciudadanía, que construya competencias de comunicación, de creatividad, de pensamiento crítico, de liderazgo, con interrelaciones, con ambientes de afecto que produzcan seguridad en los niños. Es, por tanto, una invitación a interactuar con la realidad y generar una actitud abierta a los cambios.

Los nuevos escenarios socioculturales del siglo XXI están esperando que los gobiernos cumplan con: 1) diseñar políticas pertinentes que respondan a realidades diversas, 2) realizar una oferta educativa con equidad y calidad, 3) flexibilizar y hacer eficiente la administración de los programas educativos, 4) capacitar al personal en ejercicio para responder a las nuevas exigencias, 5) incrementar y racionalizar la inversión con más recursos en los primeros ocho años de vida del niño, es decir, los seis de la educación inicial más los dos primeros de la primaria, 6) incrementar las modalidades de atención no escolarizadas con respuestas de calidad a la diversidad y a las características de los niños, las familias y las comunidades educativas y, 7) sistematizar, controlar, evaluar e investigar la información.

La situación de la primera infancia iberoamericana

La realidad iberoamericana está hecha de contrastes, siendo muy rica en diversidad. Los diferentes países están desarrollando acciones de educación inicial, preescolar, parvularia o infantil, centrada entre los cero y los seis años. Por consenso, podríamos conceptualizarla como la educación que a partir de una perspectiva integral, oportuna y pertinente, abarca desde el nacimiento hasta los primeros seis años de vida; y que también se puede desarrollar a través de diversas modalidades o formas de atención, desde las que potencian la labor educativa de la familia en sus escenarios diarios, hasta en ambientes educativos especialmente organizados para el aprendizaje de los niños. Este planteamiento involucra la necesi-



dad de atenderlos con programas intersectoriales de salud, educación y alimentación; conceptualizando así la atención integral del niño de cero a seis años y la necesidad de atención en todas sus dimensiones: física, intelectual, social y emocional.

La educación inicial se institucionalizó como el primer nivel del sistema educativo en la mayoría de países. Brasil (1998), Chile (1991), Colombia (1991), El Salvador (1993), México (2004), Paraguay (1993), Perú (1993); Uruguay (1998) y Venezuela (1999), subrayan en su Constitución la concepción e institucionalización de la educación inicial. Chile y Cuba la establecieron como política de Estado, generando sinergias entre salud, educación y otros sectores para atender integralmente a los niños. Cuba alcanzó el 95% de cobertura. Todos los países tienen una dirección independiente o subordinada a una dirección de educación básica o general en el Ministerio de Educación. Además, todos los países tienen establecida la opción de no escolarización, sea de forma explícita o más indirecta.

Las estadísticas de la UNESCO (2007) para América Latina y el Caribe señalan un 62% de niños escolarizados en enseñanza preescolar, atendidos en el grupo de edad de 3 a 5 años. La oferta de servicios para la población de 0 a 3 años carece de registro oficial, es radicalmente menor y respecto a ella solo hay datos incompletos, o subestimados por la calidad de la información estadística que usan los países. Además, los servicios existentes están dispersos en cuanto a su dependencia administrativa (salud, educación, familia, mujer, bienestar social, etc.).

La educación para niños de 0 a 6 años tiene severas restricciones en el gasto público, aunque aproximadamente el 80% de la actual cobertura de Iberoamérica se financia con fondos públicos de los sectores de educación y salud. A ello se ha unido, en la última década y en la mayor parte de los países, un importante aporte de los municipios. Por su parte, la inversión privada cubre tradicionalmente modalidades formales para niños y niñas de entre 0 y 6 años.

Tres modalidades de atención

Los servicios y actividades educativas se pueden presentar en tres modalidades de atención diferentes:

- La *modalidad formal o escolarizada*: los procesos educativos se desarrollan en centros educativos escolares, cuentan con infraestructura, mobiliario, horarios, plantel docente y administración permanente. Asisten niños de 0 a 6 años, que son atendidos por uno o varios docentes. Funcionan más en las ciudades. Utilizan un currículo nacional que da unidad al sistema educativo.
- La *modalidad no formal, no convencional, no escolarizada*: desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr desarrollar competencias, hábitos o habilidades en los niños o los adultos a quienes va dirigida la acción pedagógica. Funcionan con participación de los padres de familia y comunidad. Son flexibles respecto a tiempo, espacio y ambientes educativos, adecuándose a las características, exigencias y prioridades de los niños, a las condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio, así como a los recursos y a las actividades cotidianas de los lugares donde funcionan.
- La *modalidad informal*: en interacción con instancias educativas públicas de sensibilización, tiene la intención de lograr mayor comprensión y valoración de la riqueza infantil. Como ejemplo, los museos de niños, museos de arte pedagógico infantil (en Iberoamérica existentes solo en España), bibliotecas, ludotecas, plazas, parques infantiles, programas de radio, televisión y mensajes de los medios de información y comunicación.

Los servicios para niños de cero a seis años se concentran mayormente en las ciudades, en entornos urbanos, con predominio de la modalidad formal o escolarizada, pública y privada. En las poblaciones rurales, indígenas, de frontera, afroamericanas y urbano-marginales con más altos porcentajes de pobreza y vulnerabilidad, predominan las modalidades no escolarizadas con incipiente oferta de servicios, financiamiento y de dudosa calidad.

Los agentes educativos de la educación inicial son aquellos que tienen relación directa con los niños, así como los tomadores de decisiones políticas en torno a este y otros sectores. Como agentes de base están, desde los profesionales formados en escuelas normales, institutos pedagógicos y universidades, hasta los no profesionales capacitados, los



voluntarios de las comunidades, de la sociedad civil y los padres y madres de familia.

Como parte de los planes de mejora en la calidad de servicios, todos los gobiernos están invirtiendo en optimizar la capacitación, la formación inicial, la actualización, la especialización y en lograr un mayor grado académico. Existen esfuerzos conjuntos entre gobiernos, universidades y agencias, pero subsisten grandes desafíos en relación a la formación inicial y la capacitación necesaria para responder a las exigencias pedagógicas del siglo XXI; los programas no escolarizados; los servicios para niños de 0 a 3 años; el trabajo con adultos; la atención integral; la coordinación intersectorial; las transiciones de un tramo a otro de la organización de cuidados o de la estructura educativa.

En Iberoamérica se ha avanzado en la definición de criterios básicos de calidad de la educación inicial y del currículum, en los planes de estudio para niños de 0 a 6 años, pero las deficiencias en su aplicación práctica son notables. Se va progresando en la elaboración de materiales y textos educativos para niños y padres de familia, con pertinencia cultural. Los avances en la práctica pedagógica son mínimos. Los temas más críticos son la evaluación y los indicadores de calidad, así como la eficiencia en la coordinación de esfuerzos por brindar una educación integral entre educación, salud, justicia y otros sectores e instituciones.

Para mejorar la calidad de la atención a la niñez, falta una base conceptual común y la sistematización de los servicios que ofertan las diferentes instituciones del Estado y de la sociedad civil. Un catastro que permita determinar la cobertura real por edades y el tipo de servicios podría ayudar a precisar las prioridades en las que habría que centrarse.

Los estudios e investigaciones, al igual que los sistemas que aporten información y conocimiento son escasos. Los que existen son desarrollados por cada sector de manera independiente (educación, salud, mujer y desarrollo social, entre otros) y sus indicadores no están unificados.

Con apoyo de Internet y otros esfuerzos dispersos se han incrementado las páginas web, los cursos a distancia y las redes especializadas. OEI, OEA, Fundación Bernard Van Leer, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), Organización Mundial de Educa-

ción Preescolar (OMEP) y otras redes de gobiernos, universidades y sociedad civil tienen un rol relevante en el intercambio y la información actualizada. Algo pendiente es el apoyo de los medios de comunicación para construir una cultura a favor de la infancia y alcanzar una mayor participación comunitaria.

El marco político y legislativo sobre primera infancia y su evolución

El desafío práctico más urgente es reducir la distancia entre el discurso y la práctica. Desde hace décadas hay compromisos políticos ratificados por los distintos gobiernos. Así, por ejemplo, en la década de 1970 los gobiernos ejecutaron estudios e investigaciones sociales; entre 1979 y 1986, el marco legislativo produjo cambios en la estructura administrativa de los países, creando divisiones o direcciones de educación inicial y floreciendo la cobertura formal. La expansión de la no escolarización comenzó a generar trabajos específicos para esta modalidad en los campos del currículum, la evaluación y el seguimiento de las experiencias, así como en el trabajo con padres de familia y en la integración intersectorial (sobre todo, educación y salud). Los gobiernos y los organismos internacionales ofrecen el financiamiento básico para desarrollar experiencias piloto de capacitación y participación de la comunidad.

Entre 1989 y 1995, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la declaración de Jomtien (1990), la Cumbre de las Américas de la OEA (1994) aprobaron compromisos mundiales y hemisféricos que otorgaron alta prioridad a la infancia, la familia y la necesidad de erradicar la pobreza. Como consecuencia, los gobiernos aprobaron leyes y planes nacionales sobre derechos y educación de los niños, la madre y la familia. Además se dieron a conocer evidencias de la neurociencia e investigaciones sobre las bases científicas del valor de los tres primeros años del niño y su rol preventivo en el futuro desarrollo humano. Los estudios sensibilizaron a legisladores y académicos, produciendo cambios en la estructura de los sistemas educativos, creándose a nivel administrativo la dirección de educación inicial, preescolar, infantil o parvularia.

Entre 1996 y 1999, la ampliación de cobertura (0 a 6 años) cobró mayor relevancia. Muchos países sumaron a sus políticas sociales la atención de la niñez en sus primeros años de vida, instrumentan-

do modalidades escolarizadas y no escolarizadas de atención. Antes del año 2000, la mayoría de países del hemisferio identificaron el nivel de educación inicial, preescolar, infantil o parvularia dentro de sus leyes nacionales de educación.

En los años 2000 y 2007, los compromisos políticos subrayan que la deuda más grande para mejorar su calidad de vida es con los pobres y marginados, y prioritariamente con la infancia. Argumentos sólidos de economistas, neurocientíficos e investigadores de todo el mundo, reiteran al sector educación y otros sectores sociales, la importancia que tiene la inversión pública en el desarrollo infantil temprano, por su rentabilidad sustancial a favor de los presupuestos que recuperan los gobiernos. Recomiendan, entre otras cosas, trabajar con la familia para mejorar el ambiente escolar; profundizar las reformas curriculares abarcando edades que incluyen la gestación; capacitar a más agentes educativos y fortalecer urgentemente el desarrollo profesional docente; evaluar las competencias de los niños, así como las políticas y los programas; mayor uso de los medios de comunicación y apoyo a las transiciones de los niños de un tramo a otro de su progreso en el sistema educativo.

Tanto la Convención de los Derechos del Niño en 1989, como las declaraciones de Jomtien y Dakar (1990-2000), la X Conferencia Iberoamericana de Educación (Panamá 2000), la V Reunión de Ministros de Educación del CIDI/OEA que aprobó el «Compromiso Hemisférico con la Primera Infancia» (Colombia 2007) y la Observación General No. 7 «Realización de los derechos del niño en la primera infancia. Comité de los Derechos del Niño» (CDN) 2006, han argumentado que la educación empieza antes del nacimiento del niño y que ésta debe ser permanente.

En una perspectiva de derecho, la Observación General No. 7 (CDN/06), recomienda:

- recurrir a modalidades que se ajusten a circunstancias locales y a prácticas cambiantes, respetando los valores tradicionales. Modalidades centradas en la infancia y con programas de desarrollo infantil que aumenten el poder del cerebro de los niños, particularmente de los nacidos en hogares de zonas marginadas. Con servicios adecuados y efectivos. En especial programas de atención en salud, la crianza y la educación,

los cuales deben ser especialmente diseñados para promover el bienestar, en primera instancia, de los grupos más vulnerables.

- Apoyar programas de desarrollo en la primera infancia basados en el hogar y la comunidad, programas en los que se habilite y se eduque preponderantemente a los padres.
- Desarrollar programas de base comunitaria con marcos legislativos para la provisión de servicios de calidad, suficientemente dotados de recursos económicos. Estos deben ejecutarse desde la lactancia hasta la transición a la escuela primaria, pues solo así se garantiza la continuidad y el progreso
- Adoptar planes estratégicos y generales sobre el desarrollo de la primera infancia desde un marco de derechos y, por consiguiente, aumentar la asignación de recursos humanos y financieros para políticas, servicios y capacitación profesional.
- Capacitar sistemáticamente sobre derechos del niño a los propios niños y a sus padres, así como a profesionales, parlamentarios, jueces, magistrados, abogados, funcionarios y maestros.

La no escolarización como alternativa

En 1965, en Puno-Perú, en el marco de un trabajo de promoción social del campesino a través de Caritas (agencia católica de bienestar social) al que las madres asistían con sus niños, se planteó el problema de cómo mejorar la atención a los más pequeños por parte de sus madres. En 1968, UNICEF realizó un estudio socioantropológico en comunidades quechuas y aymaras. El estudio develó las condiciones en que se originaban los altos índices de repetición y deserción escolar que, unidos a desajustes sociales y el impacto del medio ambiente, condicionaban negativamente el desarrollo psicosocial del niño. A la vista de los resultados de ese estudio se organizaron las primeras Casas de Niños (*Wawa wasis* o *Wawa utas*), con actividades recreativas y de complemento alimenticio.

Entre 1965 y 1972 se experimentó la no escolarización con 43 comunidades indígenas, iniciándose ahí la incorporación de voluntarios. La década de 1970 marcó un hito importante en este proceso: UNICEF alertó a los gobiernos sobre la necesidad

de contar con programas que respondieran a la realidad y que contaran con la participación de los padres. Demandó, asimismo, la urgencia de generar políticas de educación inicial para proteger a los más marginados y mejorar sus condiciones de vida.

En 1972, la ley de reforma educativa de Perú oficializó la no escolarización al afirmar:

El Estado fomentará el adecuado empleo de los medios educativos no escolarizados con objeto de hacer la educación más flexible, completa y accesible, de favorecer la participación de todos los sectores de la comunidad y de elevar el rendimiento de la inversión educativa. La educación no escolarizada abarca todos los procesos educativos y formas de auto aprendizaje realizados fuera de los centros educativos en todos los niveles del sistema. La comunidad, y en especial la familia, participarán activamente en la orientación y aplicación de los programas de educación inicial.

El Ministerio de Educación, UNICEF y Caritas respaldaron el Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada (PROPEDEINE). Las primeras Casas de Niños desarrollaron actividades flexibles e integradas, organizadas y adecuadas a las necesidades de la población y los niños de 3 a 5 años. Las actividades se desarrollaban fuera del ambiente escolar, conservando el patrimonio cultural de los grupos indígenas, usando como estrategia la organización de la familia y la comunidad, con la intención de resolver sus propios problemas. Las comunidades eligieron promotores voluntarios de su propia comunidad. Los voluntarios se capacitaron permanentemente con profesores que también recibían capacitación en desarrollo social y no escolarización.

La educación inicial no escolarizada se convirtió desde 1968 en un aporte latinoamericano a la educación universal y UNICEF ayudó a expandirla a otros países. Su ejecución se ha llevado a cabo en todos los países de América Latina y El Caribe, con más de veinte estrategias de atención distintas, adecuadas a cada realidad. Chile cuenta con los niveles más altos de calidad y organización de las distintas modalidades a nivel nacional. Como parte del programa estatal «Chile crece contigo», estas modalidades no escolarizadas funcionan bajo la responsabilidad de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de Integra (otro programa del gobierno) y del Ministerio de Educación.

En la actualidad, el concepto de la no escolarización está presente en todo el mundo: Europa, Estados Unidos, Canadá, África, Asia, Oceanía, con experiencias que pasaron de la escala experimental a la nacional, que han integrado a sectores diversos y han involucrado a los padres de familia y la comunidad. La experiencia ha trascendido de la labor pedagógica al desarrollo social y se ha convertido en una estrategia viable para llegar a los niños que viven en contextos de pobreza.

La educación no escolarizada depende mayormente del sector educación, aunque también hay experiencias en los sectores de salud, de mujer, de familia, de instituciones, entre otros. Se financia con aportes de los gobiernos, UNICEF, Fundación Bernard Van Leer, de las comunidades beneficiarias, con donaciones de empresas, organismos, instituciones internacionales y la sociedad civil. El BID y el Banco Mundial reorientaron favorablemente la inversión de sus préstamos a proyectos de salud y educación infantil, considerando su estrategia como componentes cruciales para mitigar la pobreza.

Las características de la educación no escolarizada son: participación de los niños, las madres, los padres y las comunidades; atención con equidad, empezando por los que más la necesitan; flexibilidad de la gestión administrativa, del tiempo, el espacio y el ambiente educativo; adecuación de las normas administrativas, el currículo y la evaluación del sistema educativo; atención integral en las dimensiones física, emocional, intelectual y social de los niños; coordinación intersectorial, básicamente con salud; participación de docentes y voluntarios o para-profesionales preparados social y pedagógicamente; carácter innovador; respeto a la diversidad y la cultura de la comunidad.

Existen más de veinte modalidades de atención no escolarizada. La mayoría multiplica la labor de un docente por ocho a diez voluntarios que, a su vez, atienden a grupos de entre ocho y diez niños cada uno, o cada voluntario a ocho domicilios (es decir, de 80 a 100 niños por docente). Otra alternativa es multiplicar la labor del docente trabajando con la madre como «mediadora pedagógica» una vez por semana (en cuatro días a la semana atiende a 20 niños cada mañana y a 20 cada tarde); si hay oportunidad, apoya su labor con la radio o TV (una docente tiene no menos de 120 niños). Generalmen-

te, un día a la semana, la docente y sus voluntarios preparan materiales; evalúan y planifican la semana de trabajo, organizan labores de sensibilización con los adultos y la comunidad.

La modalidad más común, en la mayoría de los países, es la de atención grupal que cada voluntario desarrolla en cualquier local comunal con entre 10 y 15 niños y con horarios fijos. Esta modalidad ha sido fuertemente criticada porque se ha ido distorsionando la filosofía de la no escolarización, respondiendo a la diversidad con un servicio barato. En estos casos, la tendencia ha sido la de «imitar» al centro de educación formal, pero con servicios de mala calidad: un voluntario sin formación profesional, sin local apropiado, sin materiales, sin currículum y muchas veces en pésimas condiciones ambientales y sin el apoyo de programas de salud y alimentación para los niños.

La modalidad de atención a domicilio, o, como también se le conoce, «hogar por hogar», es la más eficiente en resultados, pues la madre u otra persona de la familia queda encargada de desarrollar las experiencias y repetirlas hasta lograr la competencia, la habilidad o el hábito de que se trate. En más de 30 años de ejecución de los programas no escolarizados, esta modalidad ha demostrado excelentes resultados. Perú (1980) llevó a cabo la evaluación de la estrategia, los materiales, el currículum y los contenidos del Programa Integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF). La experiencia continúa en Perú, se aplica en Chile, Brasil, CENDI/Monterrey/México, el Programa Head Start de USA e Israel, entre otros países.

Indicadores de calidad de la no escolarización

El análisis anterior y la experiencia acumulada a lo largo de los muchos años de su implantación, permiten señalar algunos de los más importantes indicadores de calidad de la educación no escolarizada:

- la educación no escolarizada «desarrolla procesos educativos de carácter intencional para lograr competencias, hábitos y habilidades en los niños o los adultos» a quienes va dirigida la acción pedagógica. La diversidad de modalidades de atención resulta un aspecto positivo en la medida en que intenta mitigar los efectos de la pobreza.
- Los más eficaces para atender a los niños y niñas pequeños y a sus familias son los programas de «atención integral» que tienen una «duración» adecuada en «intensidad», que son de buena «calidad» y que están al mismo «tiempo integrados en servicios de salud y nutrición».
- Los programas con «servicios de estimulación directa a los niños», que incluyen «metodologías activas» de paternidad y el desarrollo de destrezas, son una estrategia más efectiva que la basada exclusivamente en la transmisión de información.
- La «participación, sensibilización y movilización» de las madres y los padres de familia y de la comunidad contribuyen al éxito cuando colaboran en la «toma de decisiones» en aspectos pedagógicos, de organización, gestión y funcionamiento, en el uso de recursos comunales, así como en la coordinación con otros programas comunales y sectores. Es extremadamente importante que los «voluntarios pertenezcan a la misma comunidad».
- El principio de «equidad» de la no escolarización marca las «prioridades»: en primer lugar, niños y niñas desde la gestación y el nacimiento hasta los tres años; luego, niños y niñas de cuatro a seis. Además responde a necesidades de niños, madres, familias y comunidad.
- Los principios de «flexibilidad y funcionalidad» determinan la duración, la frecuencia, los horarios de funcionamiento, la organización de los niños, las familias y la gestión social, los ambientes apropiados, las metodologías de trabajo, los contenidos y materiales educativos dentro de un «marco normativo estable, financiamiento y recursos suficientes».
- La «administración» debe ser «eficiente y flexible». La educación no escolarizada puede ser complementaria a la educación formal, pero «exige modificar las normas administrativas para facilitar la ejecución de los programas». Debe facilitar el desarrollo de diagnósticos previos a la organización de los programas y evitar la confusión en las normas de implementación y funcionamiento de programas que se emiten desde cada sector.

- No obstante la flexibilidad de administración a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior, la no escolarización debe ser objeto de una «planificación muy cuidadosa, del seguimiento y evaluación de la acción educativa y social» en el marco del respeto a la diversidad. El «registro de niños y adultos» debe llevarse oficialmente por parte del sector (educación, salud, bienestar, etc.) que ofrece el servicio. Además, se deben ofrecer «los mismos servicios de salud y alimentación» que reciben los niños del sistema formal. Debe «utilizarse el mismo currículo nacional» que da unidad al sistema educativo, facilitando su adecuación a cada comunidad en respuesta a las particularidades locales.
- Los roles del educador deben tener un claro protagonismo: «protagonismo social», de liderazgo de los programas, de respeto a los valores culturales de las comunidades y de coordinación por lo menos con los sectores encargados de velar por la salud y la alimentación. Su «trabajo pedagógico es con adultos, con niños, con otros agentes y con la comunidad». Se deben capacitar «para-profesionales» (estudiantes, madres de familia o voluntarios) que harán la función de «mediadores pedagógicos». La capacitación debe hacerse de forma «permanente», para lo que deben recibir estímulos adecuados y flexibilidad en sus horarios.
- Los para-profesionales (estudiantes, madres de familia o voluntarios), «conocen y representan el conocimiento e información sobre la cultura, los valores y las costumbres» del lugar donde se desarrolla el programa no escolarizado. Residen en la misma comunidad y son propuestos por ella para ejercer su función de voluntario. Son líderes de su comunidad que «desarrollan acciones pedagógicas y sociales en permanente capacitación» y con seguimiento por parte de un docente.

En resumen, 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 educación, la sociedad y la economía. Una atención no escolarizada dirigida a incrementar la oferta de 0 a 6 años exige «focalizar el desarrollo humano» y ofrecer un marco político común «con participación de varios sectores». Debe reconceptualizar el concepto de educa-

ción para empezar desde la gestación, haciéndolo además con un enfoque participativo, que focalice la acción en los niveles municipales y que hagan uso de distintas estrategias que respondan a la diversidad de circunstancias y situaciones. Deben contar con marcos legislativos y políticos estables, con políticas y programas consistentes y sostenibles; con procesos de control y recogida de información; con sistemas de capacitación y evaluación a usuarios, ejecutores, al sistema y a las políticas; con agendas de investigación; ofrecer condiciones de trabajo apropiadas para sus ejecutores y una mayor contribución de los medios de comunicación y la sociedad civil.

Bibliografía

- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Book (traducción española *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Heckman, J. (2003). *Política de Capital Humano*. Buró Nacional de Investigaciones Económicas. Informe de Trabajo 9495. Washington, D.C.
- Mustard, F. (2005). *ECD and experience-based brain development. The scientific underpinnings of the importance of Early Child Development in a Globalized World*. Washington, D. C.: Brookings Institution.