

LA EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIA EN IBEROAMÉRICA¹

Resumen

Para analizar la noción de infancia en relación con las prácticas educativas que la han configurado, el presente artículo propone un análisis a partir de tres momentos históricos en los cuales, la preocupación sobre la educación de la infancia, reviste características particulares. En primer lugar se encuentra el asistencialismo y la prevención que definió las prácticas adelantadas con la población infantil desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX; luego se aborda el aprestamiento y la preparación para la vida escolar y social, que se hizo fuerte entre los años sesenta y ochenta; por último se presenta la Educación Inicial como derecho fundamental de la infancia que viene apareciendo en el último decenio. A partir de este recorrido histórico el documento concluye cuestionando la vigencia de la idea occidental moderna de infancia, de cara a los nuevos procesos educativos.

Palabras clave: Infancia, prácticas educativas, población infantil, educación.

Abstract

To analyze the childhood notion in relation with the educational practices that have configured it, the present article propose an analysis starting from three historical moments in which, the concern on the childhood education, had particular characteristics. In the first place is the allowance and the prevention that it was defined the advanced practices with the infantile population from final of the XIX century until the first half of the XX century; then it is approached the accoutrement and the preparation for the school and social life, that became strong among the sixty and eighty years; finally the initial Education is present as a fundamental right of the childhood that comes appearing in the last decade. From this historical run the document concludes questioning the validity of the childhood modern western idea, of face to the new educational processes.

Key words. Childhood, educational practices, infantile population, education.

* Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora Sociedad Colombiana de Pedagogía. E-mail: srodrigue@uni.pedagogica.edu.co

¹ Aparte de un trabajo de investigación mucho más extenso elaborado para la OEI sobre la educación preescolar en Iberoamérica. Fue recibido el 4 de noviembre de 2003 y aprobado el 14 de noviembre de 2003.

En la actualidad, posiblemente nadie pondría en duda que la educación de la primera infancia es de importancia capital, que socialmente existe una creciente preocupación por iniciar procesos formativos desde el momento en el que se nace y que éste es un derecho de la niñez que debe ser garantizado como tal por el Estado, la familia y la comunidad. Pero, ¿cuál es la procedencia de estas ideas?, ¿en qué ámbitos se producen como discursos válidos a nivel educativo?, ¿por qué se vuelven necesarias unas prácticas y entran en desuso otras? y ¿por qué al establecer los parámetros de formación de los sujetos educativos unos discursos se hace válidos y otros subsidiarios, poco legítimos y excluidos?

En este escrito se mostrarán tres tendencias que pueden ayudar a dilucidar las preguntas planteadas, a mantenerlas o a generar otras que permitan fundamentar el campo educativo de la primera infancia, discutir sus características y entenderlo en sus aspectos constitutivos: 1. *Asistencialismo y prevención*, característica del trabajo adelantado con esta población desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX; 2. *Aprestamiento y preparación* para la vida escolar y social, que se hizo fuerte entre los años sesenta y ochenta; y 3. *Educación inicial* como derecho fundamental de la infancia que viene apareciendo en el último decenio².

Estas tendencias no implican periodos históricos claramente delimitados ni una secuencia evolutiva; se trata de tendencias que coexisten en el mismo campo educativo, se legitiman y ganan vigencia de acuerdo con las condiciones particulares del momento histórico. Desde esta perspectiva, no es posible hablar, entonces, de periodos de retroceso o estancamiento como se afirma

² La aparición y consolidación de estas tendencias estuvo asociada a la preocupación social y estatal sobre la educación para niños menores de seis años.

cuando se reconoce que, por ejemplo, la mirada asistencial y preventiva prevalece en las acciones que se adelantan con determinados sectores (Peralta y Fujimoto, 1998), sino que este enunciado se apoya hoy en las mismas condiciones sociales que le posibilitaron su emergencia.

1. EL ASISTENCIALISMO Y LA PREVENCIÓN

La práctica asistencial consiste en auxiliar o proporcionar atención a la población que se encuentra en condiciones difíciles para sostenerse y sostener las personas a su cargo. La ayuda que se proporciona puede traducirse en suministros periódicos de alimentación, acceso a servicios calificados de salud, atención de sus hijos en procesos educativos formales, no formales o informales, ya sea en ámbitos institucionales o comunitarios. En la descripción de las prácticas asistenciales, la prevención aparece como una estrategia que se hace visible en varios sectores: *salud* –campañas de vacunación, salud oral y visual, nutrición, alcoholismo, drogadicción, sexualidad, entre otras tantas–; *educación* –ampliación de cobertura por edades y en relación con la población global–; *social* –campañas contra el maltrato infantil, contra la violencia intrafamiliar, contra la mendicidad.

La aparición de estas prácticas asistenciales coincidió y se fortaleció con el interés por la educación de los párvulos fomentada por pedagogos como J. Pestalozzi, Federico Froëbel, Rosa Agazzi, María Montessori y Ovidio Decroly. Como se sabe, tal interés educativo contribuyó a cimentar el movimiento mundial por la infancia en el siglo XX, promovido además, por las nacientes disciplinas médicas y sociales que hicieron de la niñez y su bienestar objeto central de atención y estudio. El trabajo médico se centró, por un lado, en la higiene y prevención que se establecieron como problemáticas cruciales debido a las

exiguas condiciones de salubridad que mantenían tasas de mortalidad infantil desmedidas, y por otro, en el diagnóstico, clasificación y tratamiento de enfermedades infantiles que se hicieron visibles (MUEL, 1991) a propósito del establecimiento de la escuela obligatoria. Dentro de estas se encuentran las denominadas “enfermedades de los sentidos, (...) sordera, ceguera, mudez y sordomudez, y (...) enfermedades del entendimiento, que eran idiotismo, cretinismo e imbecilidad” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 167)

En el ámbito social, el énfasis se puso en la difusión de programas dirigidos a las familias y en particular a las madres para instruir las en la buena crianza de los niños y en su correcta educación. De esta manera, los diferentes Estados se proponían establecer condiciones de bienestar a través de distintas organizaciones dirigidas especialmente a los sectores más desposeídos, para lo cual no sólo se “[...] instalaron sistemas formales de educación inicial, sino también de tipo comunitario,” que promovían “[...] la labor educativa de los padres en el hogar con sus bebés”³. (Peralta y Fujimoto, 1998:45)

La conjunción de estas preocupaciones y esfuerzos procedentes de diversos sectores, se pudo evidenciar en el Primer Congreso Internacional de Protección de la Infancia, realizado en Bruselas en 1913, cuyos temas centrales fueron:

“[...] niños anormales; higiene de la infancia; alcoholismo, mortalidad infantil, libertad vigilada y tutela de niños naturales. Los problemas de mayor atención fueron la educación de las madres y la vigilancia sobre parteras y nodrizas”⁴.

³ Las autoras plantean que fueron varias las acciones y organizaciones destinadas a este fin, como “Gotas de leche”, “Oficinas de Nodrizas”, los “Consultorios” o los “Asilos-Cunas”.

⁴ Rodríguez Maldonado, C. Encargado de negocios de Colombia en Bélgica. “Congreso Internacional de la Protección de la infan-



Además de este Congreso, se realizaron otros de carácter panamericano, en los cuales se definieron políticas, organismos, partidas presupuestales, cursos específicos, entre otros, para favorecer las condiciones de la familia y la niñez. La infancia se constituyó así, no sólo en núcleo de preocupaciones sociales y estatales, sino también en objeto de estudio de nacientes disciplinas de los campos médico, social y educativo que desde ese momento se convertirán en los lugares de legitimación para adelantar las prácticas de atención, protección y educación de la infancia.

En este marco se inicia una estrategia institucional que cobija varios ámbitos y que va desde la construcción de Casas-cunas, Asilos, Patronatos de la Infancia, Juntas de Beneficencia Escolar, Ligas y Mutuales de diferente tipo, hasta clases jardineras, jardines infantiles, de infantes o de párvulos. Las primeras estuvieron dedicadas a la atención de la infancia que por sus condiciones socioeconómicas era considerada anormal o potencialmente delictiva; a través de las segundas se buscó extender la educación a niños de todos los sectores sociales. La amplitud institucional de esta estrategia generó hechos como el que señala Chile en su informe, según el cual fue la legislación laboral la que permitió la aparición de las primeras instituciones para la atención de párvulos en la perspectiva de garantizar sala-cunas en el sitio de trabajo⁵.

Esta primera tendencia fue hegemónica en la educación de la primera infancia hasta los años sesenta del siglo XX y buscó ampliar la cobertura institucional a partir del establecimiento de nuevos espacios institucionales, creando las condiciones de posibilidad para que el Estado irrumpiera en el ámbito doméstico e incidiera directamente en este sector de población que se encontraba hasta entonces fuera de la órbita de los mecanismos de control regular. Además, estas medidas permitieron, a su vez, que las mujeres trabajaran sin preocuparse por sus hijos y sin trastocar sus niveles de productividad. Así lo muestra el siguiente texto que presenta estos dos propósitos sociales en 1913, en Chile, siete años antes de establecerse en la reglamentación laboral la obligatoriedad de las salas-cunas en las empresas:

«Tened en cuenta que si a los padres que tienen sus comodidades les agrada tener a sus hijos enseñados i atendidos en un colejio especial para ellos, ¿cuánta mas satisfacción no proporcionará a una madre infeliz el poder dejar a sus chiquitines bajo el cuidado de maestras competentes que vijilen su educación, tanto física, como moral e intelectual? Ellas, mientras tanto, aprovecharán las horas del día dedicándolas a algún trabajo que pueda proporcionarles mayor desahogo en sus necesidades, tranquilas por el cuidado de sus hijos, en quienes no se mirará al

pobre chico popular sino al futuro defensor de la patria, cuya inteligencia debe desarrollarse»⁶.

La intervención del Estado sobre este sector de población, fue configurando la conjunción de un campo de saber entre lo médico, lo pedagógico y lo social⁷ y la consecuente generación de un amplio cuerpo de profesionales y una compleja red institucional encargada de producir una mirada sobre los niños, de diagnosticar sus necesidades y de proveer las condiciones requeridas desde dichos discursos para el bienestar, crecimiento y desarrollo de la niñez. Es a principios de siglo XX que empieza a perfilarse “[...] la creación de un «mercado de la infancia» que se desarrolla en los campos médicos, jurídicos y escolares”, y que se vale de su “[...] relación con el sistema escolar (escuela primaria, gratuita, obligatoria y laica)”. (Muel, 1991:132).

La permanencia de esta manera de entender la educación de la primera infancia ya sea en ámbitos institucionalizados (sala-cuna, jardín infantil, clases jardineras o de preescolar anexas a instituciones escolares, casas de protección y atención, o los denominados jardines sociales) o informales (jornadas de vacuación, de recreación gratuita, los talleres artísticos, recreativos o de estimulación, entre otros) obedece a la consideración de que el niño requiere unas condiciones especifi-



cia”. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. N° 11-12. Bogotá, nov.-dic. 1913, p. 714-721 citado por SAENZ Obregón, Javier; SALDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando. Op. cit., p. 186.

⁵ Medida que se estableció como obligatoria a través del artículo 315 del Código del Trabajo de 1930. Posteriormente, mediante el Decreto N° 3 de 1957 y el Código del Trabajo (Ley 16.511 de 1966), se dispone la permanencia del niño en la sala cuna hasta los 2 años y faculta a la Dirección del Trabajo para ordenar la creación de salas-cunas en industrias donde laboraran menos de 20 mujeres.

⁶ Maluschka, L. 1911. *El Kindergarten Nacional de Chile*. Imprenta Universitaria Santiago, p.2. Citada por Peralta E, M. Victoria y Fujimoto Gómez Gaby. Op. cit., p. 45.

⁷ Frente a este punto Francine Muel en su trabajo sobre la invención de la infancia anormal, plantea que se constituye un nuevo campo de saber médico-pedagógico, que permite evidenciar la relación entre el discurso científico, político y social para reconocer las funciones de poder y control que cumplen las instituciones educativas, de asilo, de protección o de reeducación. Por tanto podría afirmarse que surge el saber medico-pedagógico-social, como una triada que explica el carácter asistencial que cobra la educación de la primera infancia y que la constituye hasta la actualidad.

cas para su adecuado desarrollo y que dichas condiciones deben proveerse si no se goza de ellas en el ámbito familiar.

En la actualidad sigue estando presente la condición asistencial y preventiva del preescolar de manera explícita en los documentos legislativos de Bolivia, España, Perú y Venezuela. Para estos países, la educación institucional de la primera infancia debe proveer las condiciones de vida necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño, atendiendo, sobre todo, a sus carencias en áreas como salud, nutrición y recreación, pues contar con estos elementos esenciales permitirá aprovechar al máximo los beneficios ofrecidos por la educación. Este propósito substancial enunciado en la norma, permite diagnosticar y contribuir al tratamiento oportuno de problemas de orden bio-social que perturben el desarrollo infantil, para compensar las penurias que puedan padecer los niños en su entorno social, cultural o económico y prevenir los desajustes que puedan causar tales problemas.

La subsistencia de dichas condiciones y la aún fuerte relación entre el campo de saber (médico-pedagógico-social), la formación de nuevos profesionales que se encargan de la infancia y el afán estatal por aumentar la cobertura, explican la yuxtaposición de las funciones de aquellas instituciones que realizan acciones de beneficencia, asistencia y prevención.

2. APRESTAMIENTO Y PREPARACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES ESCOLARES PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y FAMILIAR

Desde esta perspectiva, la educación proporciona los conocimientos necesarios y válidos a la vez que la formación ética y moral requerida para el futuro actuar en sociedad. Así, para la promoción de un ciclo educativo a otro y de un nivel al siguiente, se requiere el cumplimen-

to de unos requisitos considerados esenciales para el desarrollo de la persona, para el aprendizaje de un campo disciplinar o para la interiorización de las normas de convivencia social.

Los sistemas educativos actuales, además de los escenarios institucionales formales, incluyen procesos, prácticas e instituciones comunitarias informales y no formales. Con respecto a la educación de la infancia, son diversos los espacios que desarrollan programas de formación en diferentes áreas (deporte, artes plásticas, música o recreación dirigida) y con diversos propósitos (ocupación del tiempo en la jornada contraria a la institución educativa y en los períodos de vacaciones, formación de hábitos y disciplina y afianzamiento de los procesos comunitarios, entre otros).

Desde finales del siglo XX, varios pensadores latinoamericanos impulsaron la creación de los primeros establecimientos de educación parvularia, recogiendo los aportes de las nuevas perspectivas pedagógicas que empezaban a tomar fuerza en países como Brasil (1875), Argentina (1884)⁸, México (1883)⁹, El Salvador (1886), Uruguay (1892)¹⁰, Cuba (1889)¹¹, Ecuador (1900), Perú (1902), Bolivia (1906), Panamá

⁸ En Argentina, don Domingo Faustino Sarmiento impulsó la educación parvularia y su institucionalización a través de la ley 1420 de Educación Común, que establece la creación de un jardín de infantes en Buenos Aires.

⁹ En México, don Manuel Cervantes Ymaz, en *El Educador Mexicano*, periódico publicado en 1874, promovía la educación "natural y práctica" para el niño pequeño y contribuyó a establecer la primera sala para párvulos en el Distrito Federal, en 1883.

¹⁰ En Uruguay, don José Pedro Varela promovió la educación del niño pequeño y la creación del primer jardín infantil de carácter público. En 1946 se establece la creación del segundo Jardín de infantes público en Montevideo; en 1948 se crearon las clases jardineras en las escuelas comunes y en 1968 se aprueban las disposiciones complementarias para la inscripción de niños en clases jardineras mediante la resolución del 12 de marzo de 1968.

(1908)¹², Chile (1920)¹³ y Colombia (1927-30)¹⁴.

Esta institucionalización de la educación para la primera infancia, coincidió con la crítica de la llamada "escuela activa" a los métodos tradicionales o clásicos: mientras éstos últimos encontraban su fundamento en una rígida disciplina basada en el orden y la quietud, los métodos activos prometían centrar la atención en una nueva condición de la infancia que consideraba fundamental la construcción del conocimiento a partir de los intereses surgidos en la tierna edad infantil, pues estos eran movidos por su "instinto natural" (Saldarriaga, 2000: 48).

La crítica al método lancasteriano y la irrupción de los métodos activos a principios de siglo XX, produjo lo que Saldarriaga denomina: "[...] la verdadera «revolución copernicana» de la pedagogía moderna: el salto del maestro al niño", pues todo el acento se pone en la condición educable del carácter infantil al proponer "[...] un fundamento científico para estudiar nuestros defectos primordiales y formar un «yo nacional», un individuo útil, práctico, con con-

¹¹ En Cuba fue de gran importancia el trabajo de don José Varona y Pera, quien promovió la constitución de este nivel educativo

¹² El año de creación de jardines infantiles en los países que se relacionan aquí, sin pie de página particular, fue tomado de PERALTA E., M. Victoria y FUJIMOTO Gómez Gaby Op. cit.

¹³ En Chile, don José Abelardo Nuñez, trajo *La Educación del Hombre*, de Froebel (1885) y se dedicó a incentivar la fundación de los primeros "kindergartens". Posteriormente, con el artículo. 43 de la ley N° 5.291 de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920 se institucionaliza la educación parvularia.

¹⁴ En Colombia, se crearon los 6 primeros Jardines Infantiles Nacionales Populares en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Cartagena mediante el decreto 1276 de 1962. Sin embargo, ya desde principios de siglo se dibujó una preocupación social por la educación del niño menor de seis años promovida, entre otros, por don Martín Restrepo Mejía y el ministro Vicente Huertas, pues, bajo su periodo (1927-1930), se crearon los primeros Jardines de Párvulos en Bogotá.



ciencia de colectividad, de sociedad y de nación". (Saldarriaga, 2000: 45).

La educación es, desde esta perspectiva, una apuesta a futuro: cultivar la niñez para recoger los frutos en la edad adulta. La educación en esta etapa de la vida, marca las posibilidades de desempeño económico de los individuos y su adecuada integración en el sistema social. Las formas de trabajo diseñadas por los nuevos métodos –Centros de interés o trabajo por proyectos o por grupos– prometían generar autoconfianza, autocontrol y responsabilidad. Desde estas perspectivas pedagógicas, el objeto de la educación, para la primera infancia consistía entonces, en proporcionar aprendizajes que garantizaran la adecuada inserción de la población infantil en la escuela primaria y en su medio familiar y social.

Aunque esta concepción sobre la educación de la primera infancia se hizo visible desde comienzos del siglo XX, sólo se estableció como idea dominante a partir de los años sesenta, momento en el cual la legislación educativa se hizo más compleja y abarcante definiendo la finalidad de los jardines, los principios educativos que constituyen la educación preescolar, sus objetivos y los contenidos y procesos curriculares.



A principios de esa década, UNICEF promovió evaluaciones diagnósticas sobre los altos índices de repitencia y deserción escolar en las cuales encontró que la educación preescolar incidía en la falta de calificación para trabajos mejor remunerados, en la deficiente integración a las fuerzas productivas y en la poca preparación de los padres para estimular adecuadamente a sus hijos.

Las cifras arrojadas por estos estudios incidieron claramente en el redireccionamiento de las políticas estatales que, hasta entonces, parecían tener poco impacto en las condiciones de la infancia. A pesar de este ajuste, las cifras publicadas por UNICEF, aún en 1984, continuaron mostrando la ineficacia de las medidas trazadas y adelantadas por los diferentes Estados, situación que provocó en otros organismos internacionales y nacionales, un interés renovado en el bienestar del niño, dando lugar a nuevas acciones destinadas a su atención, educación y protección. Este segundo florecimiento del interés por la infancia en el ámbito internacional, trajo consigo la adopción de tres políticas por parte de varios Estados Iberoamericanos, durante este período.

La primera, puso en funcionamiento la estrategia de ampliación de la

cobertura institucional en modalidades formales, no formales e informales de educación, atención y protección para niños bajo el principio de equidad social (Argentina¹⁵, España¹⁶, Colombia¹⁷, Chile¹⁸ y Uruguay¹⁹), ampliando el acceso a este nivel educativo de niños en condiciones de marginalidad. La segunda, se ocupó de reglamentar los aspectos formales de la construcción del currículo preescolar –Bolivia, Cuba, El Salvador, España y Paraguay–. En estos países se enfatiza en que la educación de la primera infancia debe ser una etapa de preparación que facilite los futuros requerimientos escolares y desarrolle acciones de estimulación psicosensorial y de aprestamiento para la futura articulación en el ámbito escolar y la continuidad del proceso de aprendizaje.

La tercera línea de política, extendió la responsabilidad de la educación de los párvulos del ámbito institucional a los padres y a la comunidad, involucrándolos en el proceso educativo a través de acciones, como la adelantada por Colombia mediante el decreto 1576 de 1971, que estableció como prioridad el desarrollo de talleres-seminarios llamados "Clubes de madres" para incidir en la acción que ejercía la familia ya no sólo en la crianza²⁰ sino en la articulación del hogar a las instituciones educativas.

¹⁵ En 1950 se crea el nivel preprimario

¹⁶ En 1970 se establecen las medidas de tipo administrativo de la educación preescolar y se convierte en un nivel del sistema educativo en la Ley General de Educación

¹⁷ El decreto 1576 de 1971 organizó los Jardines Infantiles en 18 ciudades, para ampliar el acceso, promover el desarrollo integral y facilitar la integración de los niños a los niveles formales de educación.

¹⁸ En 1971 se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles para definir el carácter de los jardines y ampliar la disposición de crear salas-cunas en toda institución que ocupen 20 o más mujeres y en 1987 se recogen las normas respectivas en la versión vigente del Código del Trabajo en la Ley N°18.620

¹⁹ Incremento sensible en el número de clases jardinerías hasta la década del 80.

²⁰ Tal como ocurre con los programas asistenciales y de prevención.

Estas tres políticas trazadas desde el ámbito internacional, operaron a partir de la ejecución de programas integrados que articulaban la educación, la promoción social y la producción. La educación entrelazada con programas de apoyo social, prometía además de preparación para la vida, que el individuo formado desde los presupuestos universales de la autonomía y la responsabilidad, sería un sujeto íntegro y productivo.

3. EDUCACIÓN INICIAL COMO DERECHO FUNDAMENTAL DE LA INFANCIA

A partir de la última década del siglo veinte, periodo en el cual toman fuerza las discusiones conceptuales sobre el carácter de este nivel y se renueva la preocupación por la infancia en una perspectiva global, aparece una tercera tendencia que considera la educación de la primera infancia en términos de una "educación inicial" y como derecho fundamental de la niñez.

Por esta época se inicia un cuestionamiento a los conceptos utilizados para referirse a las acciones educativas que se adelantan con la infancia, pues de ellos se derivan unas maneras particulares de concebir-la. Por ejemplo, a principios del siglo XX, la denominación de educación parvularia y más recientemente de *educación preescolar o pre-primaria*, plantea la niñez en función de su condición futura, de manera tal que el niño es visto como un ser en transición cuyos intereses y necesidades deberán someterse al perfil que se ha diseñado para aquel en tanto ciudadano del futuro. Esta construcción de la infancia es hoy problematizada, argumentándose la posibilidad de transformar la mirada que tenemos sobre la infancia, en particular llamando la atención sobre la necesidad de responder a las características, necesidades e intereses presentes de la infancia y no mirando sólo su estado potencial. Frente a este cuestionamiento, en el último decenio se ha acuñado el

término de *educación inicial* que, a pesar de evocar, no sólo el inicio del proceso educativo de la niñez, sino el primer acercamiento que cualquier persona pueda tener con una disciplina o área de conocimientos en particular, ha venido teniendo mayor acogida entre quienes trabajan en este sector. Recientemente se ha venido promoviendo la noción de *educación infantil* que según Peralta y Fujimoto, caracterizan la infancia en sus condiciones particulares y por fuera de los rangos de minoría (niño pequeño) o de potencialidad (niño preescolar).

Estas reflexiones han estado acompañadas por una amplia producción internacional acerca de la condición de la infancia como sujeto de derechos. Entre los documentos más significativos producidos durante la última década, podemos citar los siguientes:

(Noviembre de 1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Esta Convención propuso 54 artículos en los que se considera que el Estado, la familia y la comunidad son responsables de proveer al niño de las condiciones necesarias para su desarrollo y que deben protegerlo cuando se encuentre en situaciones de riesgo para su integridad. En el preámbulo se considera que la familia debe brindar la asistencia y protección necesaria al niño para su



crecimiento y bienestar pues, "[...] por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento". Además, establece un Comité de Derechos del Niño que se encarga de supervisar el cumplimiento del compromiso contraído por los Estados Partes de la Convención.

Con respecto a la educación, en el artículo 28 numeral 1 se afirma que "Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación [...]" y en el artículo 29 se precisan los aspectos que deben constituir tal educación:

- a). Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- b). Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas
- c). Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya
- d). Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena
- e). Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural".

(Marzo de 1990) *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*²¹. Después de la aprobación de la Convención sobre los Derechos

²¹ El Marco de Acción propone líneas de trabajo en el ámbito nacional (se pone en funcionamiento la política), regional (se comparten las experiencias y se establecen mecanismos de cooperación) y mundial (se dispone de recursos y apoyo para su adecuada ejecución).



del Niño, se realizó una consulta a diversos países de la cual se derivó la “Conferencia Mundial sobre Educación para todos” realizada en Jomtien (Tailandia). 155 Estados y 350 organismos, revisaron las necesidades educativas básicas con énfasis en la niñez. Algunos de los aspectos más relevantes de esta declaración son los siguientes:

“Explica el concepto, alcance y contexto de lo que significa satisfacer las necesidades de aprendizaje básico (Art.1); ofrece una visión ampliada de lo que es la educación básica planteando que aprendizaje empieza cuando el niño nace. (Arts.2,3,4,5). Reconoce la necesidad de establecer políticas de apoyo social, cultural y económico al desarrollo de la educación básica, a través de mecanismos de cooperación intersectorial e interinstitucional (Arts. 7,8); ratifica la exigencia de fortalecer la solidaridad internacional y de corregir las actuales disparidades económicas para hacer frente a las necesidades de la educación y a otras necesidades básicas (Art.10).” (Peralta y Fujimoto, 1998: 73).

*Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño (Septiembre de 1990)*²². En esta Declaración se analizaron las problemáticas de la infancia en la región en torno a la salud de la niñez, la condición de la mujer y la familia, el analfabetismo y las oportunidades de educación, la protección del niño en circunstancias especiales de conflicto armado, migraciones o extrema pobreza. Un aspecto importante en esta declaración es la promoción de la escolarización de la niña y la mujer con el fin de cumplir con la meta de equidad propuesta por los organismos internacionales.

XXII Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la OEA-CIECC (Abril de 1991). Los minis-

²² Se realizó en Nueva York y así como en los otros acuerdos internacionales, produjo un Plan de Acción para la aplicación y verificación de los compromisos durante el decenio del 90.

tros de educación de la región, reunidos en Washington D.C. aprobaron la Resolución 811/91 sobre *Proyectos prioritarios en Defensa y Protección de los Niños y Jóvenes en Riesgo* y recomendaron que los países fortalecieran los programas de atención integral para niños desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria.

Las Asambleas Generales de la OEA (1991 y 1996), vigilaron el cumplimiento y seguimiento de los acuerdos internacionales, aprobaron “[...] Resoluciones sobre (...) el desarrollo infantil como cimiento que soporta la base de la calidad de la educación básica (...)” (Peralta y Fujimoto, 1998: 74) y acuñaron un nuevo concepto para la política internacional: “Atención integral al niño menor de seis años a través de experiencias formales y no formales de educación inicial y preescolar”, en la perspectiva de lograr el principio de equidad.

Declaración de Santiago (Junio de 1993). En esta Declaración se ratificaron como prioridades: la calidad de los aprendizajes en la educación inicial, especialmente en las zonas urbano-marginales y rurales, la promoción de la educación bilingüe intercultural, la inversión de recursos para la educación y su optimización conjuntamente con la sociedad en su conjunto y la promoción de agentes educativos procedentes de medios comunitarios.

Simposios Internacionales (1993-1998). Atención integral y pertinencia cultural (Chile, 1993), participación de los padres de familia y comunidad (Perú, 1994), Infancia y Pobreza (Costa Rica, 1995), Investigación y evaluación (Brasil, 1996), Escenarios culturales, diversidad, equidad y calidad (México, 1998). En estos espacios se han ratificado los acuerdos a los que han llegado los Estados participantes en las convenciones y declaraciones celebradas en la región y han definido políticas para el cumplimiento de dichos acuerdos.

Declaración de Cartagena de Indias y Propuesta Regional para la elaboración de líneas de acción en favor de las familias de América Latina y el Caribe (Agosto de 1993). Se impulsaron medidas para fortalecer la familia y su participación con organizaciones diversas para poner en funcionamiento las políticas de auto-gestión trazadas por los organismos internacionales para la región.

Compromiso de Nariño (Abril de 1994). Durante la Segunda Reunión Americana sobre Infancia y Política Social, realizada en Colombia se reafirmaron los convenios adquiridos en el ámbito educativo y los Estados participantes se comprometieron a «redoblar esfuerzos en la perspectiva de lograr la universalización de la educación básica, incluyendo la educación inicial y preescolar basados en participación de la familia y la comunidad, y en la identificación de metodologías y estrategias para ampliar coberturas y desarrollar modelos alternativos de atención en educación inicial». (Peralta y Fujimoto, 1998: 74).

Resoluciones de la OEA sobre prioridad de la Educación Básica (1997). En estas resoluciones se hace énfasis en la atención integral, desde el nacimiento del niño y se proponen “[...] perspectivas a futuro que exigen la preparación del ciudadano calificado—desde que nace—para la toma de decisiones, con el propósito de formarlo en un ser más activo y participativo en la sociedad civil, para incrementar valores y contrarrestar la corrupción desde sus raíces, para darles el derecho de participación consciente a los más marginados”. (Peralta y Fujimoto, 1998: 75)

Reunión Hemisférica de Ministros de Educación en el marco de la Segunda Cumbre de las Américas (Febrero de 1998). En Mérida (México), los Ministros de Educación acordaron una Declaración Política que plantea que “la educación es el factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultu-

ral, político y económico. Es el elemento esencial que permite el ejercicio de los derechos civiles; al mismo tiempo asegura las condiciones óptimas de competitividad y productividad que requieren las economías contemporáneas”, también considera que es responsabilidad “de toda la sociedad” dentro de la que destaca la familia, los grupos de los cuales forma parte, la comunidad en la que vive y los medios de comunicación. Así mismo, impulsa “[...] la extensión de los servicios educativos anteriores a la educación primaria” y propone “construir y fortalecer programas de educación, salud y alimentación dirigidos a los niños y las niñas en condiciones vulnerables”. (Peralta y Fujimoto, 1998: 75)

Segunda Cumbre de las Américas (Abril de 1998). Durante esta segunda cumbre se propuso “[...] facilitar el acceso de todos los habitantes de las Américas a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, (...) y poner al servicio de la educación la ciencia y la tecnología para apoyar el aprendizaje como un proceso permanente”. (Peralta y Fujimoto, 1998: 76). También se formula un plan de acción que se propone entre otros asuntos relacionados con la calidad, el desempeño de los maestros y los factores asociados al logro de aprendizajes, poner en funcionamiento programas intersectoriales de educación, salud y nutrición y estrategias educativas para la primera infancia, pues de esta manera se contribuiría a extender los planes de lucha contra la pobreza. También se introduce como prioritaria la “formación de valores, principios democráticos, derechos humanos, visión de género, paz, respeto al medio ambiente, convivencia tolerante, promoción del uso de tecnología de la información y comunicación combinada con formas pedagógicas.” (Peralta y Fujimoto, 1998: 76).

Los once documentos reseñados presentan una serie de regularidades que son adoptadas en la legislación educativa, las reformas poli-

ticas e incluso en las mismas Cartas Constitucionales de diversos Estados Iberoamericanos. Estos aspectos característicos de la política educativa del último decenio son descritos y analizados a continuación precisando los aspectos que determinan el proceso educativo y la manera como se entreteje, por un lado, el persistente carácter asistencial de la educación preescolar, y por el otro, la emergencia de una nueva noción educativa a propósito de la primera infancia: educación inicial, educación infantil y pedagogía infantil²³.

De acuerdo con la documentación analizada, el proceso educativo en cualquiera de las modalidades formal, informal y no formal está sujeto a dos tipos de requerimientos. Unos pueden ser considerados de tipo pedagógico y los otros finalidades educativas globales que cobijan toda la región. Los calificados para este caso como pedagógicos, se relacionan con la concepción que manejan estos documentos sobre el aprendizaje, la enseñanza, las metodologías y los proyectos innovadores o alternativos. Dentro de esta clasificación pueden nombrarse los siguientes aspectos:

- a. El aprendizaje es un proceso permanente que se presenta a lo largo de toda la vida, por tanto, se deben procurar ambientes favorables para su despliegue desde el mismo momento del nacimiento para cimentar y mantener la calidad educativa²⁴.
- b. El nivel y la calidad de los aprendizajes en la educación inicial, especialmente en las zonas urbano-marginales y rurales, se establece de acuerdo con las necesidades de aprendizajes básicos particulares.
- c. Se plantea como objetivo central la universalización de la educa-

²³ Tal como se llama y se reglamenta para la formación de educadores en Colombia, según el Consejo Nacional de Acreditación, en el decreto 272 de 1998.

ción básica, inicial y preescolar fundamentada en tres estrategias: participación de la familia y la comunidad desde procesos de autogestión, identificación de procedimientos para ampliar cobertura y ejecución de modelos alternativos de atención en educación inicial que incluyan, además, el uso de nuevas tecnologías combinadas con formas pedagógicas. Dicho objetivo se funda en la educación como factor determinante para alcanzar el desarrollo social, cultural, político y económico, para ejercer los derechos civiles y para asegurar condiciones óptimas de competitividad y productividad²⁵.

En relación con este último aspecto, en la perspectiva de legitimar el nuevo afán planetario por la cobertura, la educación transmuta de un proceso de preparación para futuros requerimientos sociales a una necesidad vital, que ya no sólo potencia a los individuos a través de mecanismos pedagógicos para insertarlos en el andamiaje social, sino que, además, está presente siem-

²⁴ En las legislaciones educativas nacionales también aparece la educación inicial o infantil como nueva noción. En el caso de Costa Rica y Chile, antes que una etapa previa o de preparación para la vida escolar, la educación preescolar es considerada un nivel educativo formal, con un año de duración; para Chile la Educación Preescolar, Parvularia o Pre-básica, es el primer nivel del sistema educacional, atiende a niños y niñas entre 0 y 6 años de edad y no es considerada como una etapa anterior o de preparación para la vida escolar. En Cuba, España y Paraguay, aunque es mirada como una etapa de aprestamiento, la Educación Preescolar constituye el nivel educativo inicial y “[...] el primer subsistema de todo el Sistema Nacional de Educación” que incorpora los niños menores de seis años. En el Perú, la educación preescolar se denomina Educación Inicial lo cual la constituye en el primer nivel del sistema educativo nacional, considerado de manera integrada con todos los otros niveles escolares. En Uruguay, se ha establecido como prioridad política extender la educación a todos los niños de 4 y 5 años y en Paraguay se ha puesto en funcionamiento un programa de educación inicial focalizado en zonas que se denominan en el sector oficial de dicho país “de alto riesgo educativo” a bajos costos.



pre pedagogizando todos los espacios de la vida, todas las edades, todas las actividades.

Por tanto, lo que se ha llamado “Necesidades Básicas de Aprendizaje”, genera distancias sociales más notorias, pues las necesidades educativas y pedagógicas las determina el contexto y si éste es muy limitado, lo básico resulta siendo lo mínimo. Además, la responsabilidad de demandar lo mínimo recae fundamentalmente sobre la comunidad y la familia que, según el discurso educativo, debe generar los procesos de cooperación y autogestión que le dicten cuáles son sus propias necesidades educativas.

De otro lado, las finalidades educativas globales se fundan en el respeto y la responsabilidad como principios nucleares. Estos derivan tres propósitos que hoy pueden considerarse planetarios:

- a. Fijar como principios fundamentales los preceptos universales enunciados por los organismos y acuerdos internacionales (Derechos Humanos y las libertades fundamentales), los cuales establecen que la educación de la primera infancia es un derecho que debe ser garantizado por el Estado, la familia y la comunidad en corresponsabilidad²⁶.
- b. Contribuir en la construcción de la identidad a partir del legado de los padres, la cultura, el idioma y los valores nacionales de cada país. De esta manera, se apuesta por la formación de ciu-

dadanos calificados desde que nacen para la toma de decisiones y la participación sobre todo de quienes viven en condiciones de marginalidad.

- c. Reconocer la diferencia, la igualdad de los sexos y la amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos, para lo cual es de vital importancia promover la educación bilingüe intercultural.

Estos objetivos mantienen una perspectiva de vulnerabilidad de la niñez; los principios universales que se aplican desde la idea de los derechos de la infancia referidos de manera reiterada por la comunidad internacional desde 1989, consideran esta etapa como un período de indefensión, hecho que la convierte en blanco de asistencia, protección y cuidados especiales antes y después del nacimiento. Esta condición propia de su ciclo vital, la hace más propensa que otros grupos poblacionales a problemáticas relacionadas con la salud, las condiciones familiares, el acceso a la escolaridad, las migraciones forzadas, los conflictos armados y las condiciones de extrema pobreza que pueden causar daños físicos y emocio-

nales irreparables. Por esta razón, se ha propuesto fortalecer los *programas integrales de atención para la infancia*²⁷, desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria, que cubran sus necesidades educativas, de salud y de alimentación (dichos programas deben ser promovidos por la sociedad en general y la responsabilidad de su ejecución recae sobre el Estado, la familia y la comunidad).

Al analizar este enunciado, se puede precisar a manera de conclusión, que la noción de infancia como grupo poblacional propenso a sufrir con mayor intensidad los problemas de orden social es aún vigente. Esto quiere decir que los programas integrales de atención a la infancia en riesgo o en situaciones especialmente difíciles, que se encuentran caracterizados dentro de la tendencia asistencial, no solamente son

²⁷ Los programas integrales de atención ya existe en los diferentes estados y han existido desde los setenta. A continuación se presentan algunos de los que cumplen dichos requerimientos:

Bolivia: Plan nacional de supervivencia, desarrollo infantil y salud materna, asistencia integral al niño preescolar de zonas deprimidas de Bolivia, centros infantiles de Chiclac con el apoyo de UNICEF o OMS, Centros infantiles integrales y hogares infantiles, Centros de educación inicial rural, proyecto integral de desarrollo infantil, proyecto de atención integral al menor de 6 años de zonas urbano-marginales de Bolivia.

Chile: Fundación Nacional para el Desarrollo Integral del Menor y Programa de Prevención Motora Postural.

El Salvador: Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), Programa de Atención Integral al Niño y Programa de Atención Preescolar no Formal dirigido a población rural y urbana marginal.

México: Centros de atención psicopedagógica de educación preescolar, alternativas de atención en educación preescolar y atención educativa a población infantil migrante, jardines con servicios asistenciales, programa nacional de raciones alimenticias DIF.

Perú: Los programas integrales de estimulación con base en la familia, programas de atención integral a través de grupos de madres y hogares educativos comunitarios para niños menores de 3 años, Proyecto de apoyo técnico, proyecto de apoyo materno infantil, Proyecto de atención integral de comunidades rurales y urbano marginales y nuestros niños y la comunidad.

²⁶ El desarrollo de la educación básica está sujeto a la puesta en marcha de mecanismos de cooperación intersectorial e interinstitucional, que fortalezcan la solidaridad internacional y la disparidad de las actuales condiciones económicas para hacer frente a las necesidades de la educación y a otras necesidades básicas. Este principio de la cooperación promueve la solidaridad en los ámbitos nacionales, regionales y locales para generar procesos autogestionados que optimicen los recursos destinados a la educación.

válidos sino necesarios, pues las condiciones que la hicieron visible aún persisten y los saberes que la legitimaron, siguen siendo los lugares privilegiados para trabajar con la infancia. Para ejemplificar esta idea, se puede señalar la gran cantidad de programas de apoyo y recuperación psicoafectiva que se desarrollan con niños que han sido sometidos a hechos violentos, con la intención, por un lado, de remediar las carencias, y por el otro, de prevenir consecuencias futuras que se traduzcan en lo que se llamó durante la primera mitad del siglo XX, la "patología social".

Así mismo, a partir de estos nuevos propósitos, se hace visible la noción de *niña*, frente a la cual se plantea que la educación ha dado un trato diferencial y que la ha excluido de algunos procesos formativos desde los cuales se les atribuye una condición de minusvalía. La aparición de la *niña*, está ligada a varios de los discursos feministas, de género y de reconocimiento de la diferencia que apuntan a señalar los procesos de exclusión sufridos por las niñas.

A partir de este recorrido, es posible dilucidar que las tendencias referidas al iniciar este escrito constituyen y caracterizan las prácticas educativas y sociales adelantadas con la infancia desde principios de siglo; cada una de ellas ganó legitimidad en unos periodos particulares y fue perdiendo vigencia en otros por efecto tanto de la política internacional como de los postulados científicos y sociales que convirtieron en hegemónica una manera de entender a los niños y de mirar la infancia.

Hasta aquí se ha propuesto un recorrido histórico en el que se muestra la coexistencias de tres maneras de entender y llevar a cabo las prácticas educativas con la primera infancia –asistencialismo y prevención, aprestamiento y preparación para la vida y educación inicial como derecho de la infancia– y se han

identificado y analizado algunos factores que explican esta problemática, así como la persistencia o mezcla de estas tres concepciones en el desarrollo e implantación de políticas educativas para este nivel.

Un ejemplo que ilustra suficientemente esta última situación es el documento de diagnóstico sobre el "Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales", elaborado por el Departamento Administrativo del Bienestar Social del Distrito Capital (Bogotá, Colombia), donde se mencionan como aspectos positivos de tales instituciones, la infraestructura y la atención de los niños. Con respecto a la infraestructura, se afirma que los jardines en general son "bonitos, agradables y bien dotados, amplios y funcionales", aunque la falta de mantenimiento los ha deteriorado.

Frente a la atención, el documento reconoce que los jardines constituyen "un excelente apoyo a las necesidades de protección, cuidado y seguridad", pues, además de buscar la permanencia de los niños, se proponen trabajar con niñez en riesgo social y vulnerabilidad, sin distinción socioeconómica, cultural o religiosa "... bajo la política de la integración educativa y el respeto a la diferencia".

Sin embargo, el mismo documento plantea que existen realidades urgentes que deben ser transformadas:

"[...] el marcado énfasis escolarizante y asistencial de la actividad pedagógica preescolar (...); la transmisión del conocimiento al niño o niña por parte del adulto, se realiza en un proceso unidireccional formal, sin ninguna co-





nexión con los saberes o hipótesis que los niños y las niñas han construido en su proceso de desarrollo (...);” (Ibíd.: 33).

Los maestros repiten el círculo de la agresividad y la violencia vivido en la infancia en su práctica pedagógica, las maestras replican los modelos formativos autoritarios, “[...] sin elaboración y sin crítica, muchas veces a pesar de su grado de formación y de su discurso” (Ibíd.: 34), el espacio y los tiempos son rígidos y compartimentados en la hora del sueño, del alimento, del canto y el juego.

A esto se le suman:

“condiciones estructurales y de vieja data que sin hacer parte específica de lo pedagógico configuran inconvenientes necesarios de abordar, como:

- ♦ Número excesivo de niños y de niñas en cada grupo atendido por maestra.
- ♦ Ausencias obligadas de las maestras que acarrearán sobrecarga de trabajo a las demás: licencias, cartas laborales, periodos de vacaciones, etcétera.
- ♦ Presencia simultánea de educadoras con diferente vinculación laboral que genera situaciones de privilegio e inequidad.
- ♦ Ausencia prolongada de procesos de actualización, formación y sensibilización del personal responsable de los niños y niñas.
- ♦ Comprensión del rol de la directora, sobre todo administrativa.
- ♦ Infraestructura inadecuada y deteriorada de las unidades operativas por falta de una política permanente y sistemática de mantenimiento” (Ibíd.: 39-40).

Según el ejemplo descrito, la política de universalización de la educación inicial y preescolar, se quedó a media máquina, pues sólo llegó hasta la infraestructura y no tocó las prácticas educativas. Guardadas las proporciones, la crítica hecha des-

de los métodos activos al modelo de enseñanza lancasteriano a principios de siglo XX, cobija los mismos aspectos que el documento califica como “realidades urgentes a transformar” y las problemáticas calificadas como estructurales pueden obedecer a un contraefecto de la política de cobertura, participación, autogestión comunitaria y familiar y atención integral.

Entonces ¿qué pasó con la preocupación mundial por la infancia que desde 1913 convoca conferencias, simposios y convenciones internacionales? ¿Fracasó como política?, ¿fracasaron las prácticas sociales y educativas? o se desgastó la noción de infancia que direccionaba la política y las prácticas y aún no nos hemos enterado.

Bibliografía

BADINTER, Elisabeth. (1991). *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona. Paidós.

CARRENO, M. (1998). “Génesis de la enseñanza preescolar en Uruguay”. En: LLORENT, V. (Coord.) *Atención a la infancia y espacios educativos*. Actas del VI Congreso nacional de Educación Comparada. Sevilla, Universidad de Sevilla.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Venezuela. (1988): *Congreso Nacional de Educación. La educación preescolar*. Caracas. Ministerio de Educación.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (1989).

DABS (Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito) 2000: *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas*. Bogotá. Alcaldía Mayor.

DECLARACIÓN DE GINEBRA. (1924).

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. (20 de noviembre de 1959).

EGIDO GALVEZ, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa.



Revista Iberoamericana de Educación. Nº 22, pp. 119-154. Madrid. OEI.

LLORENT, V. (Coord.) (1998). *Atención a la infancia y espacios educativos. Aspectos comparados. Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

MOVIMIENTO A FAVOR DE LA INFANCIA. Web.

MUEL, Francine. (1991). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En: *Espacios de Poder*. Nº 6. pp. 123-142. Madrid. La Piqueta.

MYERS, R. G. (1981). Programas de educación infantil temprana en América Latina. En: *Centro Internacional Sobre Investigación Preescolar. Evitando el fracaso escolar: relación entre la educación preescolar y la primaria*. Colombia.

MYERS, R. G. (1999). Desarrollo infantil: algunas consideraciones sobre modalidades de inversión, en Banco Interamericano de Desarrollo. Seminario: *Romper el círculo de la pobreza: invertir en la infancia*. París: Banco Interamericano de Desarrollo.

MYERS, R. G. (2000). Atención al 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*. Nº 22, pp. 19-39.

NARODOWSKI, Mariano. (1999): *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas,

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA: *Sistemas educativos nacionales*. Informes de: Ministerio de Cultura y Educación. Argentina, Buenos Aires (1993), Ministerio de Educación. Chile (1993), Ministerio de Educación y Culto. Paraguay (1994), Ministerio de Educación y Cultura. Ecuador (1994), Ministerio de Educación. Perú (1994), Ministerio de Educación y Cultura. Uruguay (1994), Ministerio de Educación. Cuba (1995), Secretaría de educación pública. México (1995), Ministerio de Educación. El Salvador (1996), Ministerio de Educación. Venezuela (1996), Ministerio de Educación Nacional. Colombia (1996), Ministerio de Desarrollo Humano. Secretaría Nacional de Educación. Bolivia (1997), Ministerio de Educación Pública. Costa Rica (1997) y Ministerio de Educación y Cultura. España (1997).

PERALTA E., M. Victoria y FUJIMOTO Gómez, Gaby (1998). *La atención integral de la primera infancia en América latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile. OEA.

PERALTA, M. V. (1997). "Las necesidades de América Latina en el campo de la educa-

ción inicial y la formación de los educadores". *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*. N° 27. Argentina. OEL.

POSTMAN, Neil (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia.

Pueblo y educación (1995). *Educa a tu hijo*. La Habana, Pueblo y Educación.

RIVERO, J. (1998). "La educación infantil en el siglo XXI". *Boletín 47. Proyecto Principal en América Latina y el Caribe*, pp. 41-72.

RIVERO, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Madrid /Buenos Aires, Miño y Dávila.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SILDARRIAGA, Óscar y OSPINA, Armando (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Colombia. Universidad de Antioquia.

SILDARRIAGA, Óscar. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglo XIX y XX. *Revista Pretextos pedagógicos N° 9*, pp.19-51, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. México (1995). *Programas de educación preescolar para zonas indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena.

SEN, A. K. (1999). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo, en BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Romper el círculo de la pobreza. Invertir en la infancia*. París, Banco Interamericano de Desarrollo/ Departamento de Desarrollo Sostenible.

SIVERIO GÓMEZ, A. (1995). *Educa a tu hijo: un programa para la familia. Estudio de las particularidades del niño preescolar cubano*. La Habana, Pueblo y Educación.

SOLER ROCA, M. (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo, Federación Uruguaya del Magisterio e Instituto del Tercer Mundo.

UNESCO (1997). *Statcal Yearbook*. París, UNESCO.

