



Programas eficaces para la primera infancia

LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA

Serie editada por Martin Woodhead y John Oates

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus) es una serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave, transmitiendo además mensajes inequívocos sobre asuntos y cuestiones cruciales para las políticas, en relación con los tres temas en que se concentra la Fundación, a saber: Fortalecimiento del ambiente de cuidado, Transiciones positivas e Inclusión social y respeto de la diversidad.

La elaboración de cada publicación procede a través de consultas con pioneros, a nivel mundial, en las investigaciones, políticas, campañas de concienciación y derechos del niño. Muchos de tales expertos escriben especialmente para la serie resúmenes de los mensajes clave pertinentes a su ámbito de trabajo y la exactitud de los contenidos es garantizada gracias a la ayuda de asesores académicos independientes, que a su vez son expertos en el campo de la primera infancia.

Los temas tratados en la serie son escogidos de manera tal que reflejen los sectores en que se desarrollan las investigaciones y avanzan los conocimientos, abordando las áreas más significativas de los derechos del niño, y aquéllos en los cuales una comprensión más cabal de las implicaciones derivadas es decisiva para el éxito de los programas ocupados en el diseño de políticas y su aplicación concreta.

Estas publicaciones se proponen ser útiles para los defensores de los derechos de los niños y las familias, para los responsables de la elaboración de políticas a todos los niveles y para toda persona que trabaje por mejorar las condiciones de vida, la calidad de las experiencias y las oportunidades existenciales de los niños pequeños de todo el mundo.

EDITORES DE LA SERIE

Martin Woodhead
John Oates
Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven)
The Open University (La Universidad Abierta)
Milton Keynes, Reino Unido

ASESORES DE LA SERIE

Robert Myers, consultor independiente, México
Maureen Samms-Vaughan, directora ejecutiva, Early Childhood Commission
(Comisión para la Primera Infancia), Jamaica.

Para conseguir más copias de ésta y otras publicaciones de la serie La Primera Infancia en Perspectiva, visite el sitio: www.bernardvanleer.org

Otros títulos de la serie:

La calidad del cuidado en los primeros años: Relaciones de apego
Transiciones en la vida de los niños pequeños: La primera infancia y la enseñanza primaria
La diversidad y la primera infancia: El desarrollo de identidades positivas

Copyright © 2009 The Open University
Primera edición en 2009 a cargo de La Universidad Abierta
Child and Youth Studies Group
The Open University
Walton Hall, Milton Keynes
MK7 6AA
Reino Unido

con el apoyo de:
Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de la presente publicación puede ser reproducida, almacenada en sistemas de recuperación de datos, transmitida o utilizada de cualquier otra manera o a través de cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias, grabaciones o de cualquier otra forma, sin la autorización escrita del editor o una licencia emitida por la Copyright Licensing Agency Ltd. Es posible recibir informaciones sobre tales licencias solicitándolas a la Copyright Licensing Agency Ltd., con sede en 90 Tottenham Court Road, Londres W1T 4LP.

En el catálogo de la Biblioteca Británica consta un registro de la presente obra que se aconseja utilizar como referencia bibliográfica.

Diseño de Agnes Borszeki
Edición del texto de Margaret Mellor
Traducción de Claudio Pedro Behn
Impreso y encuadernado en el Reino Unido por Thanet Press Ltd., Margate
ISBN 978-0-7492-2915-3

Programas eficaces para la primera infancia

Editores

Iram Siraj-Blatchford
Martin Woodhead



**LA PRIMERA INFANCIA
EN PERSPECTIVA 4**

El *Marco de Acción de Dakar* “Educación para Todos” dio prioridad absoluta como objetivo número uno a:

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

(UNESCO, 2000)

¿Por qué debería la sociedad invertir en los niños pequeños desfavorecidos? El argumento tradicional en defensa de tal práctica se basa en la imparcialidad y la justicia social. El fundamento de dicho argumento consiste en consideraciones relativas a la equidad. También se puede esgrimir otro argumento. Se basa en el rendimiento económico. Es más poderoso que el argumento de la equidad, en parte porque las ganancias provenientes de una inversión de este tipo se pueden cuantificar y son enormes.

(Heckman, 2006a)

En muchos países y regiones, la primera infancia ha recibido escasa prioridad en el desarrollo de servicios de calidad, que a menudo han sido fragmentarios. Frecuentemente han sido responsabilidad de diversos departamentos gubernamentales en los planos central y local, y su planificación a menudo ha sido poco sistemática y descoordinada. En algunos casos, también han corrido a cargo en gran medida del sector privado y el voluntariado, sin recursos, normativas o garantías de calidad suficientes. Se insta a los Estados Partes a desarrollar estrategias basadas en derechos, coordinadas y multisectoriales, a fin de que el interés superior del niño sea siempre el punto de partida en la planificación y prestación de servicios.

(Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 22)

EDITORES

Iram Siraj-Blatchford, profesora de educación en la primera infancia, Institute of Education (Instituto de Educación), Universidad de Londres, Reino Unido

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, The Open University (La Universidad Abierta), Reino Unido

COLABORADORES

W. Steven Barnett, director, National Institute for Early Education Research (Instituto Nacional de Investigaciones sobre la Educación Temprana), Universidad de Rutgers, Brunswick, Estados Unidos de América

Sevda Bekman, profesora de educación, Universidad de Boğaziçi, Estambul, Turquía

Dan Cloney, investigador, Facultad de Educación, Universidad de Melbourne, Australia

Sally Grantham-McGregor, profesora, Institute of Child Health (Instituto de Salud Infantil), University College de Londres, Reino Unido

Marta Arango Nimnicht, directora general, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia

Ingrid Pramling-Samuelsson, catedrática UNESCO de educación para el desarrollo sostenible, Universidad de Gotemburgo, Suecia

Lawrence J. Schweinhart, presidente, HighScope Educational Research Foundation (Fundación de Investigaciones Educativas HighScope), Ypsilanti, Estados Unidos de América

John Siraj-Blatchford, profesor visitante, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Swansea, Reino Unido

Kathy Sylva, profesora de psicología educativa, Universidad de Oxford, Reino Unido

Collette Tayler, profesora de atención y educación de la primera infancia, Universidad de Melbourne, Australia

ASESORA ACADÉMICA

Patrice Engle, profesora, Cal Poly State University (Universidad Estatal Politécnica de California), San Luis Obispo, Estados Unidos de América

Índice

<i>Prefacio</i>	ix
I. Argumentos a favor de los programas para la primera infancia	1
El argumento de los derechos del niño	2
El argumento de la justicia social	4
El argumento del desarrollo humano	6
El argumento económico	8
El argumento del desarrollo sostenible.....	10
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	12
II. Pruebas de efectividad de los programas para la primera infancia	15
EE.UU.: el Proyecto de Preescolar HighScope Perry	16
Mayor evidencia a nivel mundial	18
Colombia: el programa PROMESA	20
La efectividad del programa PROMESA	22
Turquía: el Programa de Educación Materno-Infantil	24
La efectividad del Programa de Educación Materno-Infantil	26
Reino Unido: el estudio Educación Preescolar y Primaria Efectiva (EPPE) ..	28
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	30
III. Retos para los programas destinados a la primera infancia	33
Acceso y equidad	34
Equidad, gobernabilidad y el sector privado	36
Componentes de la efectividad	38
Cómo poner en práctica la calidad	40
¿Basta con la educación preescolar a partir de los 3 ó 4 años?	42
Cómo fomentar la resiliencia en los primeros años	44
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	46
<i>Referencias bibliográficas</i>	48
<i>Fotografías</i>	52

Prefacio

El interés político por el potencial de la atención y educación de la primera infancia (AEPI*) para nivelar las oportunidades de vida para los niños que provienen de entornos pobres adquirió particular relieve en los años 1960, señaladamente con la declaración de la “guerra contra la pobreza” en los Estados Unidos (Zigler y Styfco, 2004), seguida por la creación de los Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño (Integrated Child Development Services: ICDS) en la India en 1974 (Swaminathan, 1998). A comienzos del nuevo milenio, un empeño mundial cada vez mayor se reflejó, en el plano político, en la incorporación de la AEPI como objetivo número 1 de la política de la EPT, o sea Educación para Todos (UNESCO, 2000), así como en la rápida propagación por todo el mundo de programas centrados en los cuidados y el desarrollo tempranos así como en la educación. Actualmente, un elevado número de niños participa en algún tipo de programa de “preescolar”, convirtiendo así la AEPI en una meta altamente significativa a la hora de desarrollar políticas y prácticas, especialmente en cuanto a mejorar la preparación para la escuela (y para las transiciones) de los grupos más desfavorecidos. Uno de los mayores retos, a nivel mundial, consiste en ofrecer respuestas políticas adecuadas al rápido crecimiento de la demanda de AEPI para todos los niños, dando al mismo tiempo prioridad a la promoción de programas de calidad para los niños que se encuentran en situación de desventaja (UNESCO, 2006).

Mientras tanto, los argumentos a favor de la AEPI se han reforzado gracias a las convincentes pruebas científicas que demuestran el progreso a largo plazo del rendimiento de los niños necesitados que participan en programas de buena calidad. Tras muchas décadas de dependencia de estudios llevados a cabo sobre todo en Estados Unidos, ahora disponemos de un conjunto creciente de experiencias relativas a una vasta gama de estrategias de programas planificados eficazmente en diversos contextos nacionales, incluso en países con escasos recursos (véase la sección II). La traducción de los resultados positivos en términos económicos proporciona un argumento aún más persuasivo para que los gobiernos prioricen las inversiones en la primera infancia, con la promesa de ganancias a largo plazo para la sociedad. Sin embargo, según se muestra en la sección I, los argumentos económicos (es decir, el capital humano) se deben encuadrar en el contexto de una defensa más radical de los programas para la primera infancia, basada en los derechos del niño, en la justicia social y en la sostenibilidad.

Si bien el potencial de la AEPI para cambiar la vida de los jóvenes es indiscutible, su realización mediante políticas y programas dista mucho de ser sencilla (sección III). Una cosa es montar programas modelo calibrados cuidadosamente para pocos centenares de niños; un asunto completamente distinto es aumentar la escala para cubrir millones de niños pequeños. Incluso asegurar un mínimo de equidad en el acceso a programas de calidad para los niños más desvalidos se vuelve un duro desafío, principalmente cuando los programas no cuentan con financiación suficiente, ni con una regulación adecuada, ni con una plena integración dentro de una política completa para la atención y educación del niño en una perspectiva holística. Numerosos países asisten a un incremento masivo de los servicios suministrados por el sector privado, que a menudo no atienden a los niños indigentes. Y en algunos de los países más pobres, donde los objetivos básicos de la EPT para la enseñanza primaria todavía son inalcanzables, la AEPI sigue teniendo prioridad baja (UNESCO, 2008).

Iram Siraj-Blatchford

Martin Woodhead

Editores

* Son numerosas las expresiones que se utilizan para referirse a los servicios relacionados con la primera infancia. En pro de la simplicidad, en todo el texto se emplea la abreviatura AEPI, por “atención y educación de la primera infancia”.

I.

Argumentos a favor de los programas para la primera infancia



La defensa de la AEPI se basa en líneas de razonamiento múltiples y conectadas entre sí:

- *El respeto del derecho de todo niño a la atención, el desarrollo y la educación es la tesis fundamental sobre la cual se pueden construir políticas y servicios para la primera infancia.*
- *La garantía de la igualdad de oportunidades para todos es un prerrequisito para la justicia social y exige que las medidas tomadas en favor de la primera infancia compensen las desventajas tempranas.*
- *La primera infancia es un período crucial para el desarrollo y el aprendizaje, pero con todo se calcula que más de 200 millones de niños pequeños no aprovechan plenamente su potencial debido a la pobreza extrema, una nutrición insuficiente y una asistencia sanitaria inadecuada.*
- *Existen sólidas motivaciones económicas para invertir en la primera infancia; las intervenciones eficaces, si efectuadas temprano, pueden reembolsar con creces sus costos, y pueden resultar más rentables que las intervenciones más tardías.*
- *El argumento basado en el desarrollo sostenible mira más allá de la consecución de la equidad para la población mundial actual e intenta asegurar la equidad pensando en las generaciones futuras.*

El argumento de los derechos del niño

El respeto de los derechos del niño pequeño es el fundamento para los programas eficaces destinados a la primera infancia

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) es el fundamento más significativo para el desarrollo de políticas mundiales en beneficio de los niños pequeños. Exige que los gobiernos (los "Estados Partes") garanticen que todos los niños sean respetados como personas por derecho propio e impone a los gobiernos nacionales la obligación de presentar regularmente informes al Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

La implementación de una agenda relativa a los derechos del niño en las políticas y prácticas para la primera infancia todavía está en pañales. La desatención de la primera infancia en los informes nacionales llevó al Comité de las Naciones Unidas a dedicar su Día de Debate General de 2004 a la primera infancia, que define como "el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad". El Comité expuso su visión de los derechos durante la primera infancia en la Observación General N° 7 (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005). La Observación General N° 7 ofrece una interpretación amplia del derecho a la educación en la primera infancia: comienza en el nacimiento y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño a un máximo desarrollo. La Observación General N° 7 aboga por estrategias integrales, multisectoriales y basadas en los derechos, especialmente para los grupos más vulnerables; estas estrategias abarcan servicios, con base en las comunidades, tanto para los niños como para quienes los cuidan.

El respeto por los derechos del niño pequeño requiere una transformación radical en las actitudes de la opinión pública y los profesionales (Alderson, 2008). Los niños pequeños ya no son considerados principalmente como receptores pasivos de servicios, como beneficiarios de medidas de protección, ni como objeto de experimentos sociales; se los ve más bien como sujetos que deberían ser escuchados y contribuir al cambio. Tampoco se debe reputar la educación temprana ante todo como una inversión oportuna, para así construir el capital humano a fin de lograr sólidos resultados económicos para la sociedad. Menos aún permitir que las mujeres entren cuanto antes en el mercado laboral puede ser el motivo primordial para prestar servicios a la primera infancia. Estas justificaciones desempeñan un cierto papel en las políticas, pero no constituyen la razón de ser fundamental para organizar políticas y servicios de atención y educación para la primera infancia. Los derechos del niño son la base más firme para las políticas, pues reconocen que los niños son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación y servicios integrales en su propio interés superior, e identifican a quienes tienen la responsabilidad de proteger esos derechos junto con los niños pequeños y en nombre de ellos: los cuidadores, los docentes, las comunidades y los gobiernos.

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *El respeto por los derechos del niño pequeño requiere una transformación radical en las actitudes de la opinión pública y los profesionales.*
- *Los derechos del niño son la base más firme para el desarrollo de políticas, en la cual pueden apoyarse otros argumentos en favor de la AEPI.*
- *El Comité de los Derechos del Niño ha abogado por estrategias integrales, basadas en los derechos, especialmente para los grupos más vulnerables.*



El argumento de la justicia social

La justicia social requiere que todos los niños pequeños tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de buena calidad

Según un punto de vista comúnmente compartido en las democracias occidentales, las medidas de justicia social deben basarse en la igualdad de oportunidades, pero es aceptable, y de hecho inevitable, un cierto grado de desigualdad en los resultados. Muchos piensan que es una consecuencia lógica del énfasis que se pone en la libertad individual. Si los individuos tienen que gozar de la libertad, entonces también tienen que asumir la responsabilidad de las decisiones que toman. Para la mayoría de la gente, el papel del Estado al garantizar la justicia social consiste, por lo tanto, en procurar un “campo de juego nivelado” donde los individuos estén protegidos contra algunas desventajas como por ejemplo la pobreza, pero sigan siendo responsables de toda consecuencia que sea fruto de sus propias elecciones.

Las Naciones Unidas reconocen que la educación es un derecho individual que no surge milagrosamente cuando los niños alcanzan la edad de empezar a ir a la escuela. Las pruebas recogidas en las investigaciones gracias a estudios longitudinales y a los adelantos de la neurociencia han demostrado que las experiencias de aprendizaje más tempranas de los niños son el factor más significativo que determina sus progresos futuros en la instrucción y el éxito que tendrán en el resto de su vida. Toda “nivelación del campo de juego” debe tomar en cuenta las diferencias de calidad en las experiencias tempranas de aprendizaje ofrecidas, como asimismo el impacto de la pobreza, la mala salud y otras adversidades. Para muchos niños desfavorecidos, la calidad de la AEPI ejerce una influencia significativa y duradera en su rendimiento educativo y en sus oportunidades de vida (Sylva y otros, 2004; Schweinhart y otros, 2005). Estas desventajas están más allá del control de cada niño en particular y, por ende, la justicia social requiere que se tomen medidas adecuadas.

Esta presentación de la justicia social ha sido construida dentro del marco de un discurso occidental de corte liberal y hay quienes podrán cuestionar su validez en otros contextos culturales. Sin embargo, como ha sostenido Sen (1999), aunque los argumentos filosóficos que hacen hincapié en la libertad y la tolerancia representan una innovación relativamente reciente, los fundamentos de tales ideas pueden encontrarse igualmente en las antiguas tradiciones culturales de las sociedades, occidentales o no.

Iram Siraj-Blatchford, profesora de educación en la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *La justicia social exige una cierta equidad básica, un “campo de juego nivelado”, aunque reconoce que los resultados han de variar.*
- *Los individuos tienen que gozar de la libertad de efectuar elecciones permaneciendo protegidos contra los peores efectos de la pobreza y otras adversidades.*
- *Los primeros años son máximamente significativos para la determinación del futuro de los niños, y la justicia social impone que se tomen medidas adecuadas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo.*



El argumento del desarrollo humano

Evitar la pérdida de potencial para el desarrollo es una prioridad primordial

Se calcula que más de 200 millones de niños menores de 5 años no explotan plenamente sus potencialidades de desarrollo mental y social debido a la pobreza extrema, la mala salud y una alimentación inadecuada. Para un desarrollo óptimo los niños pequeños necesitan cuidadores cariñosos, tiernos, coherentes y capaces de darles respuesta, en un entorno estimulante, con materiales para jugar y oportunidades de interactuar y aprender. El sostén en que se asienta todo esto es una buena salud y alimentación. El ambiente presente en la primera infancia afecta el desarrollo cerebral. Muchos factores, como el cuidado parental, la estimulación, el estrés, la nutrición y las toxinas ambientales pueden tener efectos duraderos en el desarrollo y el funcionamiento del cerebro (Grantham-McGregor y otros, 2007). Las intervenciones efectuadas en este período pueden acarrear beneficios a largo plazo y son más rentables que las intervenciones llevadas a cabo más tarde (Heckman, 2006b).

Un nivel educativo insuficiente de los padres y un aumento del estrés conducen a inferiores habilidades de crianza, una salud y alimentación del niño insatisfactorias, y un ambiente de aprendizaje con estímulos limitados. Al menos siete estudios sobre los países de bajos ingresos se han ocupado del seguimiento de niños desde los dos primeros años de vida hasta la infancia tardía o la edad adulta. Todos demuestran que los niños nacidos en familias pobres o desnutridos en los primeros 2 años tienen peores niveles de rendimiento escolar o de las funciones cognitivas; un estudio reveló una salud mental más frágil (Grantham-McGregor y otros, 2007).

Un bajo nivel de rendimiento escolar conduce al empeoramiento de las oportunidades laborales y a la reducción de ingresos en la edad adulta, y la pobreza se transmite a la generación siguiente. Evitando la pérdida de potencial para el desarrollo que afecta millones de niños en todo el mundo durante los primeros 5 años de vida, podemos interrumpir el ciclo de la pobreza y contribuir a la promoción de la equidad en la sociedad. Las intervenciones sistemáticas enseñan lo que es posible conseguir. Un estudio de seguimiento a largo plazo llevado a cabo por un programa que se ocupaba de niños pobres en Jamaica y visitaba hogares de bajos ingresos evidenció beneficios prolongados para la inteligencia y el rendimiento escolar, una reducción de las deserciones escolares (Walker y otros, 2005) y una mejora de la salud mental a los 17 y 18 años de edad (Walker y otros, 2006). Los programas para la educación de la primera infancia pueden ayudar a evitar la pérdida de potencial para el desarrollo ... y son rentables (Heckman, 2006b).

Sally Grantham-McGregor, profesora, Instituto de Salud Infantil, University College de Londres, Reino Unido

- *Los argumentos en favor de la AEPI no tienen que ver solamente con los años antes de ir a la escuela. El desarrollo comienza ya antes del nacimiento y es polifacético.*
- *Las capacidades de aprendizaje se construyen mediante una buena alimentación, una atención de calidad y un ambiente favorable y afectuoso durante la primera infancia.*
- *Las intervenciones que comienzan en la primera infancia pueden evitar la pérdida de potencial para el desarrollo que afecta a millones de niños.*



El argumento económico

La riqueza de las naciones en buena parte se funda en las capacidades de sus pueblos. Las inversiones inadecuadas en el desarrollo humano son una de las causas principales de la pérdida de potencial humano y riqueza nacional. Hoy en día, las inversiones en el desarrollo humano son máximamente inadecuadas en el caso de los niños pequeños, y el costo mundial de esta insuficiencia de inversiones gira en torno a un billón de dólares por año. Este problema de la insuficiencia de inversiones en los niños pequeños aflige tanto a los países desarrollados como a aquéllos en desarrollo. Solamente en los Estados Unidos de América, el costo anual supera los cien mil millones de dólares y puede alcanzar proporciones mucho mayores aún.

Las consecuencias inmediatas de la insuficiencia de inversiones en los niños pequeños son resabidas: la muerte y la enfermedad, la malnutrición, la atrofia del crecimiento y la disminución del desarrollo motor, lingüístico, cognitivo, social y emocional. En los Estados Unidos de América, estos riesgos tempranos tienen consecuencias a largo plazo: el fracaso escolar y el bajo rendimiento, la mala salud física y mental, una menor productividad de la mano de obra y el crimen y la delincuencia. En los países de bajos ingresos, donde los niños enfrentan una mayor probabilidad de riesgos tempranos, las inversiones son todavía más inadecuadas, especialmente para los niños más necesitados.

Un aumento de las inversiones públicas en la alimentación y la educación de los niños pequeños podría marcar una diferencia y producir enormes ganancias económicas. Los análisis económicos formales más completos son los de cuatro estudios de los costos y beneficios de programas para la primera infancia intensivos, en pequeña escala y de alta calidad, para las poblaciones en condiciones de desventaja económica en Estados Unidos de América (Barnett, 1996; Barnett y Mase, 2007; Karoly y otros, 1998; Temple y Reynolds, 2007). Estos cuatro análisis constituyen un punto de referencia para la interpretación de los resultados de otros estudios. Todos ellos revelan que los beneficios económicos exceden con mucho los costos, y en dos de los estudios la magnitud de la diferencia es significativa. También demuestran que el costo de la insuficiencia de inversiones (el contrario de los beneficios) puede alcanzar los 300.000 \$ por niño. Los efectos que generaron beneficios económicos en estos cuatro estudios han sido hallados en muchos otros estudios, en todo el mundo. Entre ellos figuran las mejoras en las facultades cognitivas y socio-emotivas, el progreso escolar, la salud mental, el índice de criminalidad y las ganancias en la edad adulta (Barnett, 2008a; 2008b).

Para que haya un importante rendimiento económico son necesarios programas de alta calidad, pero los programas públicos existentes a menudo son de escasa calidad y, por lo tanto, es probable que sean mucho menos eficaces. La lección es clara. Garantizar la calidad debe ser un componente esencial de las inversiones en programas públicos.

W. Steven Barnett, director, Instituto Nacional de Investigaciones sobre la Educación Temprana, Universidad de Rutgers, Brunswick, Estados Unidos de América

- *El no invertir en los niños pequeños acarrea costos a largo plazo; las inversiones bien planificadas aportan beneficios a los niños, las familias y la sociedad.*
- *El rendimiento de las inversiones puede superar con mucho el costo original del programa.*

Las inversiones públicas son máximamente inadecuadas en el caso de los niños pequeños, incluso si las ganancias podrían ser elevadas



El argumento del desarrollo sostenible

La mayor apuesta por el futuro es la de los niños pequeños

La humanidad enfrenta problemas urgentes que afectan los ambientes locales, regionales y mundiales, y el desarrollo social y económico. Los recursos naturales limitados de la Tierra se están consumiendo más rápidamente de lo que se tarda en sustituirlos, y todos conocemos los efectos del calentamiento global en el equilibrio ecológico y la biodiversidad. La subida del nivel del mar amenaza a millones de personas en los países menos desarrollados. Las consecuencias – un aumento de la pobreza, la migración, la escasez de alimentos y los peligros para la salud y la seguridad – son sumamente graves. Los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas de Educación para el Desarrollo Sostenible 2005–2014 (UNESCO, 2005) consisten, por lo tanto, en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible (DS) en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. El DS se define como el desarrollo que procura satisfacer las necesidades del presente sin hipotecar las de las generaciones futuras (Brundtland, 1987). Mira más allá de la consecución de la equidad para la población mundial actual e intenta asegurar la equidad pensando en las generaciones futuras (Speth, 2008). Difícilmente podría encontrarse un lugar mejor para empezar que la atención y educación de la primera infancia.

Agenda 21, el plan de acción para el desarrollo sostenible elaborado durante la “Cumbre de la Tierra” de las Naciones Unidas en Río de Janeiro (CNUMAD, 1992), da prioridad a la educación primaria básica. Pero es durante la primera infancia cuando los niños son más vulnerables y corren mayores riesgos por el impacto de los desafíos ambientales. La primera infancia es también el período en que se forman las actitudes y valores fundamentales. La Cumbre Mundial de las Naciones Unidas se refirió al desarrollo social, al desarrollo económico y a la protección del ambiente como los “tres pilares interdependientes, que se refuerzan recíprocamente” del desarrollo sostenible. El reto para los educadores de la primera infancia es, por ende, desarrollar sistemas educativos, planes de estudio y prácticas pedagógicas que sean sostenibles desde el punto de vista de cada uno de estos tres pilares, y actualmente existen directrices para hacer frente a ese reto (Davies y otros, 2009).

La noción de educación para el desarrollo sostenible (EDS) está íntimamente ligada a la consecución de la “libertad” y la “capacidad” individuales (Sen, 1999), junto con el empeño por el respeto intercultural y el reconocimiento de la interdependencia global. Por consiguiente, es esencial que el acceso a la educación en la primera infancia para la sostenibilidad (Pramling-Samuelsson y Kaga, 2008) se extienda mundialmente a fin de asentar los cimientos para vidas futuras caracterizadas por el respeto de sí mismo, el respeto de los demás y el respeto del ambiente.

John Siraj-Blatchford, profesor visitante, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Swansea, Reino Unido

Ingrid Pramling-Samuelsson, catedrática UNESCO de educación para el desarrollo sostenible, Universidad de Gotemburgo, Suecia



- *La educación para el desarrollo sostenible tiene que ver con el desarrollo humano, la equidad y la justicia social, pero con una dimensión más, orientada hacia el futuro.*
- *Al planificar el desarrollo humano y la educación para las generaciones presentes, también debemos respetar las necesidades y derechos de las generaciones futuras.*
- *La AEPI es un crisol para la implementación de estos valores en la práctica con quienes son más vulnerables y están más abiertos a nuevas posibilidades.*

INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Cuánto dinero, tiempo y esfuerzo debería invertir la sociedad en la atención y educación de los niños pequeños incluso desde antes del nacimiento hasta su ingreso en la escuela, más allá de lo que ya invierten las familias?
- ◆ ¿Cuál debería ser el equilibrio de las inversiones en los servicios para la primera infancia: entre todos los niños pequeños o poniendo particular atención en los niños más vulnerables y desfavorecidos?
- ◆ ¿Qué pasos hay que dar para asegurar que los gobiernos incluyan la primera infancia entre sus prioridades para el desarrollo de políticas y servicios?
- ◆ Al armar la defensa de la AEPI, ¿cómo se pueden usar mejor los siguientes argumentos: los derechos del niño, la justicia social, el desarrollo humano, las inversiones económicas y la sostenibilidad?
- ◆ ¿En qué medida estos diferentes aspectos de la argumentación se complementan recíprocamente?
- ◆ ¿Qué más necesitan los diseñadores de políticas para asegurarles que tienen motivaciones de sobra, claras y contundentes, para invertir recursos públicos en la primera infancia?
- ◆ ¿Qué rol puede desempeñar la investigación sobre programas eficaces como base para el desarrollo de políticas y servicios, integrados dentro de los sistemas, conocimientos y valores locales para el desarrollo del niño?



II.

Pruebas de efectividad de los programas para la primera infancia



Los estudios longitudinales experimentales que evalúan los programas para la primera infancia ofrecen pruebas convincentes de una mejora en las experiencias y el rendimiento escolares, así como resultados más positivos a lo largo de la vida.

Durante varias décadas, los estudios estadounidenses fueron la fuente principal de pruebas que servían de base a las políticas y campañas en defensa de los niños pequeños.

En análisis recientes se han observado ahora tanto los estudios en pequeña escala como los programas en gran escala puestos en práctica en países de bajos ingresos, y se han descubierto pruebas de mejoras en el desarrollo temprano de los niños que participaban en los programas.

Los programas modelo eficaces comprenden apoyo y proyectos de formación para padres, enseñanza y aprendizaje con base en centros de servicios, e iniciativas para el desarrollo comunitario integral.

EE.UU.: el Proyecto de Preescolar HighScope Perry

Una evaluación sistemática iniciada en los años 1960 se ha ocupado del seguimiento de niños hasta la edad de 40 años

El Proyecto de Preescolar HighScope Perry es un experimento científico, llevado a cabo en los Estados Unidos de América, que ha identificado los efectos a corto y largo plazo de un programa de educación preescolar interactivo de alta calidad para niños pequeños que viven en la pobreza (Schweinhart y otros, 2005). En los años 1960, David Weikart y sus colegas del distrito escolar de Ypsilanti, Míchigan, seleccionaron un grupo de muestra compuesto por 123 niños afroamericanos con bajos ingresos que, además de vivir en la pobreza, se encontraban, según las previsiones, en situación de alto riesgo de fracaso escolar. A las edades de 3 y 4 años fueron asignados aleatoriamente, o a un grupo que recibía los servicios de un programa de preescolar de alta calidad con clases diarias y visitas semanales a domicilio, o a otro que no participaba en ningún programa de preescolar (Weikart y otros, 1978). Dado que la asignación se efectuó al azar, la experiencia de los niños en el programa de preescolar es la mejor explicación de las subsiguientes diferencias de rendimiento entre ambos conjuntos. El personal del proyecto recopiló los datos casi todos los años en ambos grupos, desde los 3 hasta los 19 años primero y nuevamente a los 27 y 40 años. En el total de las mediciones, solamente se registró la ausencia de un 6% de los datos.

El estudio documenta los efectos del programa en importantes resultados a lo largo de la vida. El grupo beneficiario del programa superó al grupo no asistido en varios tests intelectuales y lingüísticos desde los años de preescolar hasta la edad de 7 años, en tests de rendimiento escolar a los 9, 10 y 14 años, y pruebas de lectura y escritura a los 19 y 27 años. Entre los miembros del grupo de usuarios del programa había más personas que, a los 27 y 40 años, tenían un empleo y eran propietarias de sus propias viviendas y automóviles; además, ganaban un sueldo medio anual más elevado. A los 40 años eran menos los participantes del programa que habían sido arrestados 5 o más veces, habían estado detenidos por haber cometido crímenes violentos, delitos contra la propiedad o infracciones vinculadas con las drogas o habían sido condenados a la cárcel u otra forma de reclusión. Entre los beneficiarios del programa eran más numerosos los varones que criaban a sus propios hijos. Gracias al programa la ganancia económica para la sociedad era de 16,14 \$ por cada dólar invertido.

La conclusión que se desprende de éste y varios otros estudios similares (por ejemplo, Campbell y otros, 2002; Reynolds y otros, 2001) es que los programas de alta calidad para la primera infancia destinados a los niños pequeños que viven en la pobreza en los Estados Unidos de América contribuyen al desarrollo en la niñez, a los éxitos en la escuela y al rendimiento económico en la edad adulta, reducen la delincuencia entre los adultos, y generan elevados beneficios respecto al costo inicial.

Lawrence J. Schweinhart, presidente, Fundación de Investigaciones Educativas HighScope, Ypsilanti, Estados Unidos de América

- *El Proyecto de Preescolar HighScope Perry fue una de las primeras evaluaciones sistemáticas del potencial de los programas preescolares.*
- *Demostró que un programa de alta calidad puede transformar la vida y el futuro de los niños.*
- *Los análisis económicos indican que la sociedad ha obtenido ganancias mucho mayores que el costo original del programa.*



Mayor evidencia a nivel mundial

Veinte estudios de gran envergadura revelan ahora beneficios provechosos

El Proyecto de Preescolar HighScope Perry es sin duda el estudio experimental que, por sí solo, ha ejercido mayor influencia al demostrar la efectividad y beneficios duraderos para los niños y la sociedad entera de los programas destinados a la primera infancia. Otros programas estadounidenses de intervención temprana revelan igualmente efectos beneficiosos que se prolongan hasta la edad adulta. Sin embargo, las pruebas positivas no se limitan a los programas "modelo" o experimentales. También se han verificado los resultados a largo plazo del programa estadounidense en gran escala Head Start (Gormley y otros, 2004). Por ejemplo, los niños norteamericanos de origen europeo, hijos de madres solteras que habían sido atendidos por Head Start, ganaban sueldos que correspondían aproximadamente al doble del de aquellos que no habían participado (Garces y otros, 2000; Currie y Neidell, 2003).

Tras estudiar una cantidad de programas públicos nacionales y experimentales, los economistas estadounidenses sacaron la siguiente conclusión:

Las inversiones en programas de DIT [Desarrollo Infantil Temprano] reembolsan fácilmente sus propios gastos con el tiempo al generar índices de ganancias muy elevados tanto para los participantes como para el público en general y el gobierno. Los programas eficaces producen 3 o más dólares de beneficios por cada dólar invertido. Si bien los participantes y sus familias obtienen una parte de los beneficios generados, el provecho para el resto de la población y el gobierno es mayor y, por sí solo, tiende a superar con creces el costo de tales programas.

(Lynch, 2004, pág. 5)

Durante varias décadas, los estudios estadounidenses fueron la fuente principal de pruebas que servían de base a las políticas y campañas en defensa de los niños pequeños. Sin embargo, en análisis recientes se han observado ahora tanto los estudios en pequeña escala como los programas en gran escala puestos en práctica en países de bajos ingresos, y se han descubierto pruebas de mejoras en el desarrollo temprano de los niños que participaban en los programas (Walker y otros, 2007; Engle y otros, 2007). Casi el total de las 20 evaluaciones de programas realizadas en África, Asia y Latinoamérica han registrado efectos significativos en el desarrollo cognitivo, y en algunos casos socio-emotivo, de los niños pequeños. Estos estudios demuestran que las intervenciones más eficaces eran de naturaleza integral (salud, nutrición y desarrollo), se concentraban en los niños más pequeños y desfavorecidos, y tenían duración más prolongada, mayor intensidad y mejor calidad. Suministrar servicios directamente a los niños e incluir un componente activo de educación a la crianza y desarrollo de habilidades de los padres es una estrategia más efectiva que proporcionar solamente información (Engle y otros, 2007).

Patrice Engle, profesora, Universidad Estatal Politécnica de California, San Luis Obispo, Estados Unidos de América

- *La evidencia sobre los beneficios a largo plazo producidos por los programas para la primera infancia se basaron por muchos años en un puñado de estudios, llevados a cabo sobre todo en los Estados Unidos de América.*
- *Actualmente las políticas se fundan en estudios en pequeña y gran escala, efectuados en distintos contextos nacionales.*



Colombia: el programa PROMESA

PROMESA alentó la participación activa de niños y adultos

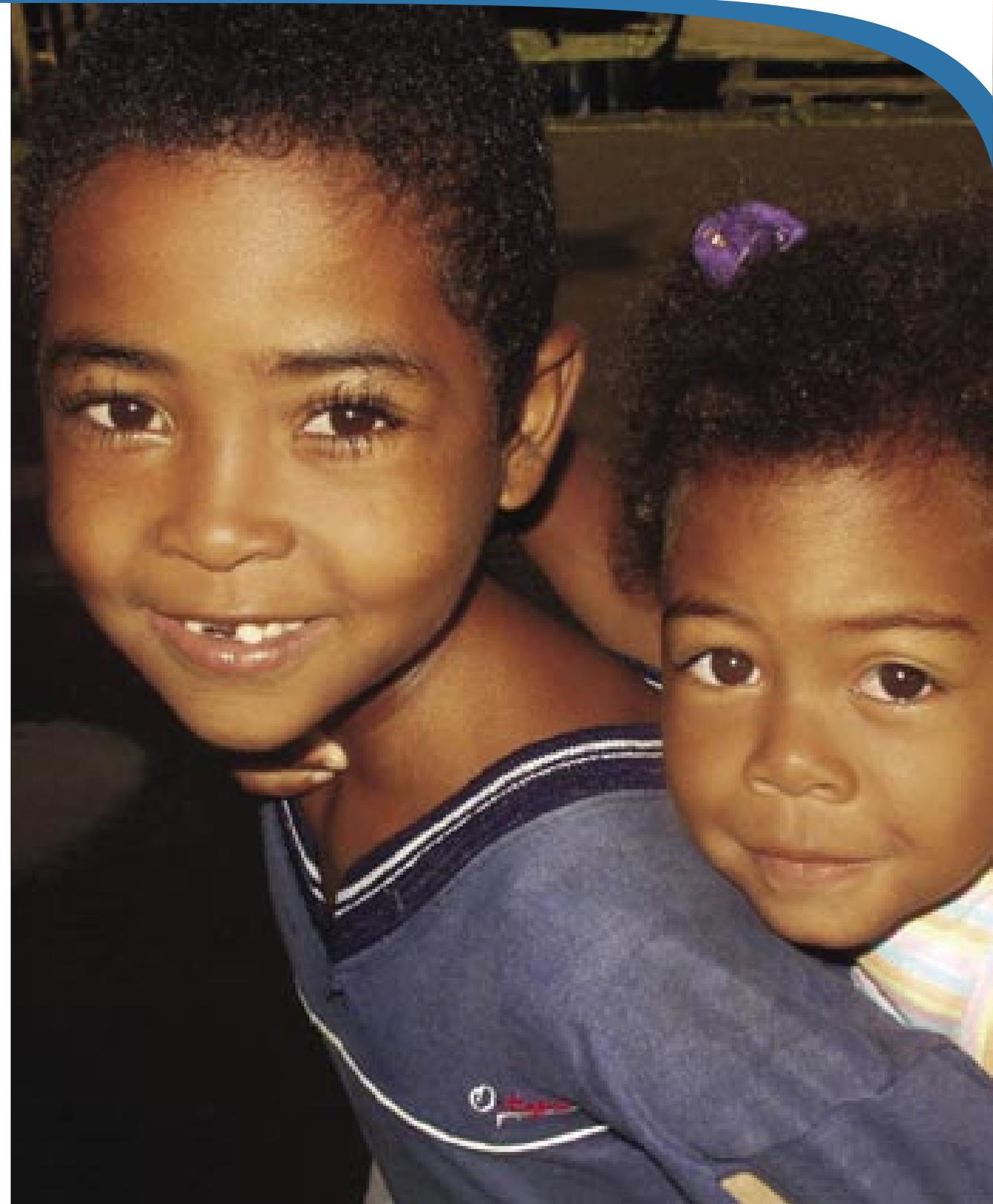
En 1978 comenzó en el Chocó, una zona muy aislada de Colombia, una iniciativa en pequeña escala con base comunitaria destinada a la primera infancia. Al crecer se convirtió en PROMESA, Programa para el Mejoramiento de la Educación, la Salud y el Ambiente, que se implementó durante 20 años en la región colombiana de la Costa Pacífica. El programa fue diseñado con la intención de elaborar un enfoque alternativo para satisfacer las necesidades relacionadas con el sano desarrollo de los niños pequeños, construido en torno a la noción de desarrollo comunitario integral e integrado. Su estrategia central era la participación activa de niños y adultos en la solución de sus propias dificultades y de los problemas comunitarios.

Cuando el proyecto se fue extendiendo durante los 20 años siguientes, se aplicó toda una serie de enfoques innovadores, dirigidos a fomentar la estimulación temprana y el aprendizaje con base en los hogares, de niño a niño, como asimismo métodos lúdicos y cognitivos. Toda la labor desempeñada con los niños fue llevada a cabo por personas del lugar (en su mayoría mujeres) capacitadas por el proyecto mismo. El impulso principal consistía en estimular el desarrollo de los niños pequeños, y las madres asistían a sesiones semanales organizadas por las "promotoras" para aprender más acerca de los juegos y juguetes utilizados (basados sobre todo en la cultura y los materiales locales) a fin de trabajar con sus hijos en el hogar. También se promovía la colaboración de los hermanos mayores y se desarrolló un componente de niño a niño como parte del proyecto.

El proyecto descubrió que, a medida que las madres veían cómo sus hijos se desarrollaban jugando, aumentaba su entusiasmo por lo que estaban haciendo, se incrementaba la participación de los padres y otros miembros de la familia y, con el tiempo, la comunidad entera estaba involucrada en diferentes ámbitos de trabajo (Arango y otros, 2004).

Marta Arango Nimnicht, directora general, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia

- *El programa PROMESA era un proyecto integral con base en la comunidad con familias pobres en Colombia.*
- *Se concentraba en la salud y la educación, y ponía a los padres y las comunidades en condiciones de asumir la responsabilidad del desarrollo de los niños.*



La efectividad del programa PROMESA

Reforzar las comunidades y las familias ayuda a los niños a aprender

El plan original de evaluar el impacto del programa PROMESA en Colombia fue lanzado en 1980 y se proponía durar 3 años. Sin embargo, se convirtió en un estudio a largo plazo destinado a rastrear la evolución del proyecto como asimismo sus efectos en el desarrollo físico, psicosocial e intelectual de los niños y la autoestima de las madres y los líderes comunitarios. Nuestra investigación reveló que el rendimiento académico de los niños aumentaba y que era menos probable que abandonaran la escuela. En 1989, el 36% de los niños de PROMESA había llegado al quinto grado, en comparación con el 12% de 1980; muchos de ellos prosiguieron sus estudios en la escuela secundaria e incluso en la universidad. Durante los primeros 5 años, la mortalidad infantil bajó del 11,7% (1980) al 7,6% (1989). Disminuyeron enfermedades como la malaria y las familias se mostraban más interesadas en apoyar el desarrollo de sus niños.

Cuando se detuvo la asistencia técnica continua por parte de las instituciones, las comunidades establecieron sus propias organizaciones comunitarias, a fin de promover su propio desarrollo social de manera independiente (Arango y Nimnicht, 1990).

Las lecciones más importantes aprendidas gracias a esta experiencia fueron que:

- consolidar la capacidad de las familias y las comunidades para atender las necesidades físicas y psicológicas de sus niños debe ser uno de los objetivos principales
- con capacitación y seguimiento apropiados, los padres con bajo nivel educativo pueden convertirse en agentes educativos de los programas participativos integrados para la primera infancia
- los programas para niños pequeños pueden servir de base para un desarrollo social integrado y sostenible ... una galería de oportunidades para las intervenciones y el cambio
- el desarrollo social es un proceso largo que necesita una masa crítica compuesta por personas debidamente organizadas dispuestas a intervenir en una variedad de procesos y acciones educativos participativos para llegar a producir un efecto acumulado (Arango y otros, 2004).

Marta Arango Nimnicht, directora general, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, Colombia

- *El programa PROMESA registró beneficios múltiples, como el mejoramiento de la salud y el aprendizaje de los niños, pero además incrementó la autoestima de las madres.*
- *Poner a las familias y las comunidades en condiciones de contribuir a su propio desarrollo social garantizó a la intervención una sostenibilidad a largo plazo.*



Turquía: el Programa de Educación Materno-Infantil

El trabajo con las madres es la clave para mejorar el porvenir de los niños

Nacido en 1982 como proyecto de investigación, el Programa de Educación Materno-Infantil fue uno de los primeros estudios experimentales que demostraron los efectos a largo plazo de un programa para la primera infancia fuera de Norteamérica. También se distingue por estar dirigido a las madres desfavorecidas, con la finalidad de provocar cambios en el entorno inmediato que contribuye al desarrollo de sus hijos. Convertido ahora en una ONG nacional, la Fundación para la Educación Materno-Infantil (Anne Çocuk Eğitim Vakfı: AÇEV), opera mediante un programa que cubre todo el país y es administrado por el Ministerio de Educación Nacional de Turquía.

Sus tres componentes principales están destinados a:

- fomentar el desarrollo cognitivo a fin de preparar a los niños para la escuela estimulando la alfabetización y el desarrollo del concepto de número en edad temprana;
- sensibilizar a las madres respecto a cuestiones relacionadas con el desarrollo general de los niños, ayudarlas a brindarles un ambiente hogareño estimulante y mantener una interacción madre-hijo constante y positiva;
- informar a las madres sobre la gestación sana, la maternidad segura y la salud infantil.

Durante la implementación del programa se han adoptado varios métodos diferentes. Se ha constatado que el enfoque de la dinámica de grupos es el más apropiado para reforzar las habilidades parentales y el enfoque del aprendizaje mediado contribuye a maximizar la competencia y el crecimiento intelectuales, y asegura una mejor preparación de los niños para la escuela.

Sevda Bekman, profesora de educación, Universidad de Boğaziçi, Estambul, Turquía

- *El Programa de Educación Materno-Infantil se propone producir transformaciones en el entorno inmediato del niño y en sus relaciones clave.*
- *Al aumentar su confianza en sí mismas y su competencia, las madres pueden brindar apoyo al aprendizaje de sus hijos y a su preparación para la escuela.*



La efectividad del Programa de Educación Materno-Infantil

El programa produjo beneficios duraderos para las madres y los niños

Entre 1982 y 1986 se llevó a cabo una evaluación inicial del Programa de Educación Materno-Infantil en Turquía con 255 niños y sus padres. Los resultados indicaron que los hijos de madres que habían participado en el programa tenían un nivel más elevado de habilidades cognitivas (Kağitçibaşı y otros, 2001). Desde el punto de vista de la personalidad y el desarrollo social, los hijos de las participantes mostraban menos dependencia, menos agresividad y más autoestima.

En un estudio de seguimiento efectuado 7 años después resultó que estos niños (según la opinión de sus madres y enseñantes) habían demostrado una mayor "preparación para la escuela". Sucesivamente habían adquirido mejores habilidades de lectoescritura y aritmética básica, y el promedio de sus calificaciones era más elevado que el de los niños cuyas madres no habían participado en el programa. También era más probable que continuaran sus estudios al terminar la escolarización obligatoria y su adaptación al ambiente escolar era más satisfactoria que en el caso de los hijos de madres no atendidas por el programa. Tenían recuerdos retrospectivos más positivos de sus madres y manifestaban una mejor integración social y mayor autonomía a la hora de hacer que sus amigos aceptaran sus ideas o de tomar decisiones propias (Bekman, 1998; Kağitçibaşı y otros, 2001).

Los beneficios del programa se reflejaban asimismo en la relación de las madres con sus hijos. Las participantes tendían a aplicar métodos más verbales y menos punitivos, eran más receptivas, tenían más interacción con sus hijos y resultaban más estimulantes desde el punto de vista cognitivo. Habían cambiado sus prácticas de crianza, tal como se manifestaba en sus comportamientos: mantenían las promesas hechas al niño y respondían adecuadamente a sus preguntas. Estas madres se caracterizaban por una mayor autoestima y se veían a sí mismas como madres mejores, esposas mejores y personas más realizadas. Un seguimiento de 19 años más tarde confirma que los efectos son duraderos, por ejemplo en cuanto al nivel de asistencia a la universidad y de prestigio ocupacional, más alto para quienes habían participado en el programa (Kağitçibaşı y otros, 2009, en prensa).

Sevda Bekman, profesora de educación, Universidad de Boğaziçi, Estambul, Turquía

- *Las madres participantes desarrollaron relaciones más positivas y cognitivamente estimulantes con sus hijos; durante el proceso se reforzó su autoestima.*
- *Los hijos de las madres participantes desarrollaron mayores habilidades cognitivas y actitudes más positivas, con consecuencias a largo plazo en la educación y el empleo.*



Reino Unido: el estudio Educación Preescolar y Primaria Efectiva (EPPE)

Los programas de alta calidad con base en centros de preescolar producen beneficios provechosos

EPPE es el estudio de mayor alcance llevado a cabo en Europa sobre los efectos de la educación preescolar en el desarrollo intelectual, social y comportamental de los niños (Sylva y otros, 2004). Los 3000 niños cubiertos por el estudio fueron seleccionados al azar a la edad de 3 años en centros preescolares de Inglaterra. El núcleo del estudio consiste en la elaboración del perfil evolutivo de cada niño, basado en evaluaciones cognitivas, lingüísticas, sociales y comportamentales efectuadas a las edades de 3, 5, 6, 7, 10 y 11 años. Los investigadores luego interrogaron a los padres acerca de la historia del niño desde el nacimiento, las características demográficas de la familia y las actividades de aprendizaje realizadas en el hogar. Los 141 centros preescolares a los cuales asistían los niños fueron examinados mediante entrevistas, cuestionarios y observaciones, y abarcaban todos los tipos de suministro de servicio: privados, voluntarios y estatales. También había un grupo “hogareño” sin experiencia de preescolar (Sammons y otros, 2008a; 2008b).

El diseño longitudinal del estudio proporciona pruebas sólidas del impacto de los diferentes tipos y cantidades de suministro de educación preescolar, habida cuenta de las características personales del niño y de su proveniencia familiar. Muchos niños terminaron el preescolar a la edad de 5 años con confianza en sí mismos y todas las habilidades necesarias para afrontar el aprendizaje en la escuela primaria. Sin embargo, algunos tuvieron que luchar para adaptarse y empezaron la escuela primaria con escasas destrezas comunicativas o poca capacidad de concentración.

Algunos de los resultados clave son los siguientes:

- Los niños que asistieron al preescolar hicieron mayores progresos cognitivos, sociales y comportamentales que quienes se quedaron en el hogar.
- Aunque la clase social y el nivel educativo de los padres están relacionados con los resultados de los niños, la estimulación proporcionada en el ambiente de aprendizaje temprano del niño dentro del hogar ejerció una influencia aún mayor.
- Tanto la calidad como la duración de la educación preescolar son importantes para el desarrollo del niño. Cada mes de preescolar a partir de la edad de 2 años comporta un mejor desarrollo cognitivo y mayor independencia, concentración y sociabilidad.
- Un preescolar de alta calidad ejerce impacto perdurable hasta la edad de 11 años.
- Los preescolares más eficaces se diferencian por sus prácticas pedagógicas y estructurales específicas.
- El “aprendizaje guiado” es tan importante como el juego libre de los niños, pero ambos son necesarios para un desarrollo óptimo (Siraj-Blatchford y otros, 2003).
- Los estudios de casos revelan que los niños hacen mayores progresos en los preescolares donde se considera que el desarrollo educativo y el social son complementarios.

Kathy Sylva, profesora de psicología educativa, Universidad de Oxford, Reino Unido

Iram Siraj-Blatchford, profesora de educación en la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido



- *EPPE rastreó el impacto a largo plazo de diferentes tipos y cantidades de suministro de educación preescolar en 3000 niños y los comparó con un grupo no atendido.*
- *La investigación confirmó que asistir a un preescolar de alta calidad produce beneficios provechosos, pero también constató que el ambiente de aprendizaje temprano del niño dentro del hogar es decisivo.*
- *Los preescolares eficaces promueven tanto el aprendizaje guiado como el juego libre, y reconocen que el desarrollo social y el cognitivo son complementarios.*
- *Un preescolar de alta calidad surte efectos beneficiosos y perdurables todo a lo largo de la enseñanza primaria.*

INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿Qué aspectos de la evidencia, actualmente disponible gracias a las investigaciones, ofrecen una base más sólida para el desarrollo de políticas?
- ◆ ¿Cuáles son las implicaciones de reconocer la influencia decisiva de la madre y el ambiente hogareño para los niños en edad de preescolar?
- ◆ ¿Cuál es el equilibrio apropiado entre las estrategias orientadas hacia los padres o las familias y los modelos con base en centros de preescolar?
- ◆ ¿Cómo se pueden unir el desarrollo de la AEPI y los proyectos más amplios para el desarrollo comunitario, aprovechando eficazmente las tradiciones, iniciativas y servicios existentes?
- ◆ ¿Cómo se pueden traducir las pruebas existentes de efectividad a largo plazo en los distintos países, programas y sistemas educativos, a fin de producir un conjunto universalmente válido de principios o pautas?
- ◆ ¿Cuáles otras investigaciones hacen falta para contribuir al desarrollo de políticas efectivas?
- ◆ ¿De qué maneras se puede introducir la monitorización de la efectividad de los programas en el desarrollo mismo de los servicios para la primera infancia?
- ◆ ¿Cuál debería ser el equilibrio entre los servicios universales y los servicios especializados para las diferentes poblaciones infantiles?



III.

Retos para los programas destinados a la primera infancia



Millones de niños actualmente pueden acceder a la AEPI, pero en numerosas regiones son precisamente los más vulnerables y desfavorecidos quienes tienen menos posibilidades de acceso a programas de calidad.

Las tendencias hacia una “mercantilización” de los servicios juegan contra el objetivo de alcanzar una mayor justicia social o sostenibilidad mediante la AEPI; es fundamental reforzar la gobernabilidad.

Evaluaciones diseñadas cuidadosamente han identificado las características clave de los programas eficaces, que no son necesariamente las que se reproducen en los servicios públicos o privados de gran envergadura.

Los desafíos de la calidad son particularmente duros en los contextos carentes de recursos, donde los programas para la primera infancia corren el riesgo de ser considerados un lujo inalcanzable, y no un servicio básico esencial.

Los años inmediatamente antes de la escuela han sido el principal centro de interés de las iniciativas de AEPI, pero los programas para la infancia aún más temprana también son de importancia crucial, si se reconoce la interdependencia entre el cuidado temprano, la nutrición adecuada y el aprendizaje sucesivo.

Numerosas iniciativas tienen grandes potencialidades para promover el desarrollo individual y la resiliencia, a fin de fomentar los círculos virtuosos en toda la primera infancia ... y mucho más allá.

Acceso y equidad

Los argumentos para abogar por la expansión de los programas de calidad destinados a la primera infancia son arrolladores, especialmente en el caso de los niños desfavorecidos. Los retos que implica alcanzar este objetivo son puestos en evidencia por el plan de investigaciones *Young Lives* (Universidad de Oxford, 2009), que ha seguido la trayectoria del desarrollo de 8000 niños nacidos en 2000–2001 en Etiopía, la India (Andhra Pradesh), Perú y Vietnam. Un porcentaje elevado de niños tuvo experiencias de AEPI a partir de los 3 años de edad en Vietnam (94%), Andhra Pradesh (87%) y Perú (84%). El acceso fue mucho menor en Etiopía (25%), donde la prioridad de las políticas es la expansión de la enseñanza primaria básica (UNESCO, 2007).

A pesar de estas estadísticas alentadoras, en los cuatro países los niños más desvalidos fueron quienes tuvieron menos posibilidades de asistir al preescolar. Donde la equidad parece estar más próxima a lograrse es en Andhra Pradesh y Vietnam, con una desventaja de apenas el 10% en contra de los niños provenientes de los hogares más pobres que reciben educación preescolar, si se los compara con los niños procedentes de hogares más privilegiados. Esto contrasta con la diferencia de acceso que se registra en Perú, que es del 25%, y que en Etiopía llega al 50%. Otra manera de analizar estas variables es en relación con el nivel educativo de los padres. Por ejemplo, en el grupo de muestra peruano, prácticamente todos los hijos de madres relativamente instruidas (es decir, con más de 10 años de escolarización) asistieron al preescolar, mientras que más del 30% de los niños cuyas madres tenían un nivel educativo inferior (con una educación de 0 a 4 años) habrá comenzado el primer grado sin experiencias de programas preescolares de ningún tipo, lo que amenaza perpetuar la pobreza intergeneracional y amplificar las desigualdades (Woodhead y otros, 2009, en prensa).

Estas desigualdades se agravan en función del lugar donde viven los niños (quienes habitan en zonas rurales tienen menos posibilidades de acceder a la AEPI) y del tipo de preescolar que frecuentan (actualmente los preescolares privados están muy difundidos en muchos países, pero se ocupan sobre todo de los niños más privilegiados).

En demasiados países estas disparidades en la primera infancia se acrecientan por efecto de insuficiencias de las escuelas primarias disponibles para los grupos más necesitados y desvalidos (UNESCO, 2008).

Martín Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *En muchos países la AEPI no desarrolla plenamente su potencial para promover la equidad y cambiar la vida de los niños más desfavorecidos.*
- *Los niños más desvalidos son quienes tienen menos posibilidades de acceder a un programa para la primera infancia y, cuando lo consiguen, el programa suele ser de calidad peor que los frecuentados por niños provenientes de familias más adineradas.*
- *Cuando faltan políticas positivas en favor de los pobres, existe el riesgo de que la AEPI perpetúe la pobreza intergeneracional y amplifique las desigualdades.*

Llegar hasta los niños más desfavorecidos es un reto de la mayor importancia



Equidad, gobernabilidad y el sector privado

La buena gobernabilidad es esencial a fin de desarrollar servicios para todos los niños

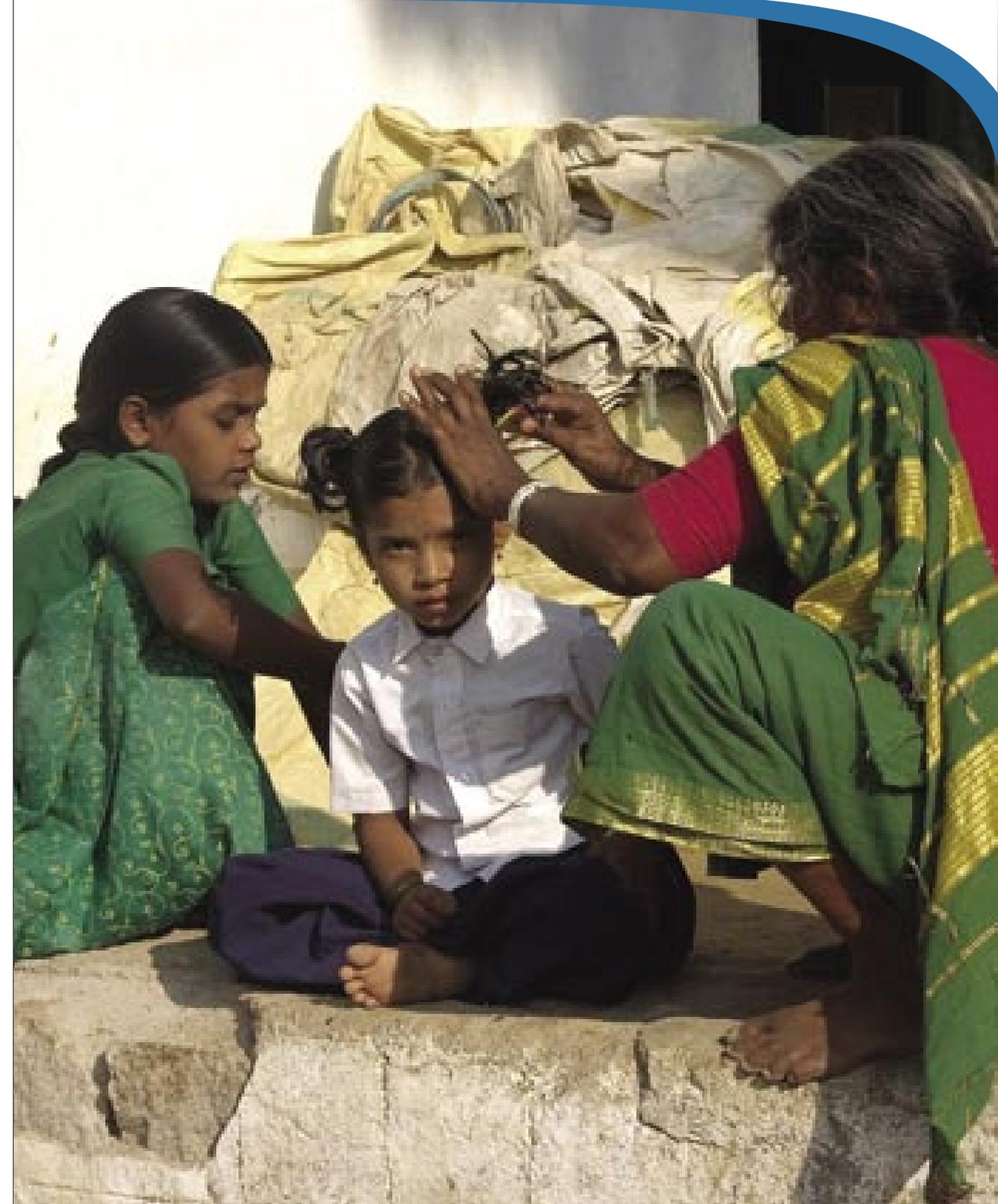
Un análisis de la AEPI en los países miembros de la OCDE ha observado una tendencia creciente hacia la descentralización de los servicios, que conlleva un papel cada vez mayor del suministro privado y con ánimo de lucro. La mayor autonomía de los proveedores de servicios y los modelos financieros que defienden las elecciones del consumidor pueden resultar incompatibles con el objetivo de las políticas públicas de concentrarse en los grupos vulnerables y desfavorecidos, porque se vuelve difícil monitorizar sus normas de funcionamiento y su alcance, con la consecuencia de que las disparidades pueden incrementar, tanto en la calidad como en el acceso. El análisis de la OCDE notó que un enfoque mercantil puede ser atractivo para aquellos gobiernos que intentan dar respuestas rápidas a la escasez de servicios para el cuidado de niños, pero también subrayó los imperativos inherentes de evitar las injusticias y atenerse a niveles altos (OCDE, 2006).

Los modelos mercantiles pueden incluso socavar el principio básico de la universalización de la educación, al debilitar la capacidad reguladora de los gobiernos, y es posible que surjan desigualdades crecientes si los proveedores se muestran reacios a invertir en las localidades pobres o con escasa densidad de población, o a reinvertir las ganancias en el desarrollo del personal y el aumento de la calidad. En los sistemas de AEPI mercantilizados, la racionalidad económica impone que los padres se concentren en sus propios intereses inmediatos y en los de sus hijos; no tomarán en consideración cuestiones más amplias como la equidad o los beneficios comunitarios como razón suficiente para elegir un servicio en vez de otro. Pueden inclusive tomar decisiones en favor de uno solo de sus hijos, especialmente cuando el costo de los servicios de calidad es elevado con relación a los ingresos familiares, como sucede en algunos países con escasos recursos, donde predomina el sector privado (Woodhead y otros, 2009, en prensa). Otras preocupaciones vinculadas a la privatización de la AEPI tienen que ver con la competencia de los padres para juzgar la calidad de los programas, su capacidad de pagar los programas de alta calidad y el riesgo de que los niños sean trasladados de un programa a otro en busca de mejor calidad o precios más convenientes. De la misma manera, los proveedores no perseguirán el objetivo de brindar beneficios más amplios y duraderos con los servicios que ofrecen, puesto que lo que se proponen es minimizar los costos. El problema no reside de por sí en el sector privado. Muchos gobiernos también son responsables de organizar programas de baja calidad, que fomentan la desigualdad. Tampoco está claro si el suministro de servicios de AEPI con ánimo de lucro dentro de una lógica de mercado es más eficiente que la misma provisión sin fines lucrativos. Los datos recogidos en Canadá indican que la calidad es superior en los centros sin fines de lucro debido a la contratación y conservación de personal más calificado (Cleveland y otros, 2007).

Collette Tayler, profesora de atención y educación de la primera infancia, Universidad de Melbourne, Australia

Dan Cloney, investigador, Facultad de Educación, Universidad de Melbourne, Australia

- *Muchos países han experimentado un rápido crecimiento del suministro de servicios con fines lucrativos, a veces con normativas reducidas al mínimo.*
- *La mercantilización de la AEPI es incompatible con el objetivo de asegurar una base de equidad y especialmente con el objetivo de concentrarse en los más pobres y desfavorecidos.*
- *Puede surgir también el riesgo de que los niños sean trasladados de un tipo de suministro de servicios a otro, con poca coordinación o continuidad.*



Componentes de la efectividad

La efectividad a largo plazo de los programas modelo para la primera infancia parece deberse a propiedades que raramente se encuentran en los programas, financiados por el sector público o privado, que existen en los Estados Unidos de América. Se han identificado cinco características clave.

- 1 Incluyen niños que viven en familias con bajos ingresos o que, por cualquier otro motivo, corren el riesgo del fracaso escolar. Los estudios han revelado los efectos a largo plazo que tienen los programas en estos niños, pero todavía no en los niños que se encuentran en otras circunstancias.
- 2 Tienen bastantes docentes calificados y les proporcionan apoyo constante. Por calificado se entiende un enseñante que posee un certificado que lo habilita para la docencia, sobre la base de una licenciatura en educación, desarrollo infantil u otro ámbito afín. Apoyo constante significa la posibilidad de disponer de supervisión relacionada con el currículo y continuar el desarrollo profesional. Para que los niños reciban suficiente atención individual, las aulas más eficaces para la primera infancia cuentan con dos adultos calificados, un docente y un asistente, por cada grupo de 16 a 20 niños de 4 años, o una cantidad inferior de niños más pequeños.
- 3 Siguen un currículo para el desarrollo infantil de calidad probada, interactivo, en el cual tanto los niños como los enseñantes colaboran para diseñar las actividades de aprendizaje. El currículo se concentra en todos los aspectos del desarrollo infantil: cognitivo, lingüístico, social, emocional, motivacional, artístico y físico, y no solamente en la lectura y las matemáticas. Implementar un currículo con tales características requiere una seria formación interactiva, estudio y práctica, sobre todo para los maestros que tienen poca experiencia en este tipo de educación.
- 4 Se preocupan por que los docentes transcurran una buena cantidad de tiempo con los padres, educándolos acerca del desarrollo de sus hijos y sobre cómo pueden proseguir las experiencias de aprendizaje del aula en sus hogares. Puesto que los programas de jornada completa están cada vez más difundidos, los esfuerzos por sensibilizar a los padres comportan también la necesidad de incluir otros cuidadores que pasen tiempo diariamente con los niños en los centros preescolares y en los hogares.
- 5 Confirman sus resultados mediante una evaluación continua de la calidad del programa y de la preparación de los niños para la escuela, en un proceso de realimentación útil para los centros y los programas.

Toda plantilla que se esfuerce por lograr que su programa para la primera infancia sea altamente efectivo ha de reproducir las políticas y prácticas de los programas que han demostrado ser altamente efectivos, incluidos los cinco ingredientes mencionados más arriba. La prueba de que esto se ha conseguido consiste en la verificación de la implementación del programa, que es también una manera de medir hasta qué punto un programa cumple con las normas administrativas y didácticas (Schweinhart y Fulcher-Dawson, 2008).

Lawrence J. Schweinhart, presidente, Fundación de Investigaciones Educativas HighScope, Ypsilanti, Estados Unidos de América



- En los programas y servicios nacionales de gran envergadura no será posible lograr los beneficios que se han revelado provechosos en los programas modelo en pequeña escala a menos que se garanticen ciertas características básicas.
- En las investigaciones estadounidenses se han identificado cinco características clave de los programas eficaces: la concentración en los más desfavorecidos, el uso de currículos bien diseñados, que incluyen un componente para los padres, la calidad de la monitorización y la contratación de docentes suficientemente capacitados y asistidos.

Cómo poner en práctica la calidad

Existe una brecha inmensa entre los programas modelo de alta calidad, que reciben publicidad intensa, y el número infinitamente más elevado de programas mucho menos visibles, a veces apenas "adecuados", que constituyen la experiencia de millones de niños, especialmente en los países con escasos recursos. En algunos casos hay una crisis de calidad incluso en el suministro de la enseñanza primaria básica, por no hablar de la AEPI (Arnold y otros, 2006). Para los gobiernos la prioridad ha sido alcanzar los objetivos de matriculación de la Educación para Todos (EPT), pero sin recursos o profesionales capaces de cumplir con el imperativo de la calidad (UNESCO, 2004). Concentrarse solamente en la matriculación significa crear datos estadísticos impresionantes pero huecos, si la calidad es tan baja que los niños sufren "la exclusión silenciosa respecto a un aprendizaje que valga la pena" (Lewin, 2007). Y los grupos más pobres y vulnerables son los que tienen mayores probabilidades de verse excluidos de los servicios de calidad, tanto durante la primera infancia como en la enseñanza primaria (UNESCO, 2006).

En estas circunstancias, es tentador argumentar que una AEPI de alta calidad está fuera del alcance de los propios medios y es, por lo tanto, inasequible. Pero esa conclusión se opondría abiertamente a la evidencia de los beneficios obtenidos gracias a los programas, incluso en países con bajos ingresos, y sobre todo aquéllos destinados a los más desfavorecidos (resumidos en las secciones anteriores). También condenaría a millones de niños a servicios de baja calidad y a menudo sin reglamentar, dado que se calcula que hubo 20 millones de matriculaciones extra entre 1999 y 2005, especialmente en Asia Meridional y Occidental (con un aumento del 67%) y en el África Sub-Sahariana (con un aumento del 61%). Alcanzar la equidad y asegurar la calidad a todos esos niños tiene que ver tanto con la gobernabilidad eficaz como con el incremento de recursos (UNESCO, 2008). Una "Iniciativa sobre Efectividad", llevada a cabo por la Fundación Bernard van Leer con diez programas para la primera infancia de África, Asia, Europa y Latinoamérica, identificó el laberinto de obstáculos políticos, culturales y físicos que deben ser superados a fin de invertir en políticas y prácticas eficaces de AEPI para los grupos más desfavorecidos (Yáñez, 2003). Hacen falta acciones concertadas e innovaciones en todos los niveles: en los gobiernos, los donantes, las ONG, las comunidades, los docentes, los formadores de docentes, los padres y los niños. Sólo entonces podremos estar seguros de que los programas para la primera infancia serán eficaces, y realizarán plenamente su potencial.

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Hay muchos programas de AEPI de alta calidad, pero los programas accesibles para los niños pequeños más pobres del mundo a menudo son apenas "adecuados"; algunos son de calidad verdaderamente escasa, desde todo punto de vista.*
- *Concentrarse en la matriculación significa ocuparse de estadísticas huecas, a menos que se garantice una base de calidad para todos los niños.*
- *Para garantizar la calidad hace falta una gobernabilidad eficaz, que comienza en los gobiernos nacionales e impregna las autoridades responsables en todos los niveles.*

Asegurar que un centro preescolar tenga un edificio no garantiza la efectividad del programa



¿Basta con la educación preescolar a partir de los 3 ó 4 años?

Las estrategias integrales para la primera infancia incluyen a los niños más pequeños

Mientras que los años inmediatamente antes de la escuela han sido el principal centro de interés de los programas para intervenciones tempranas, la importancia de apoyar el desarrollo y el aprendizaje desde el comienzo mismo de la infancia ha sido reconocida desde hace ya mucho tiempo (Carnegie Task Force, 1994). Esto es verdad particularmente en las comunidades más pobres del mundo, donde los niños enfrentan un enorme número de peligros para su salud y alimentación, que son amplificadas por otras desventajas, relacionadas con su entorno familiar y el acceso a una educación de calidad.

Los niños desnutridos ya en la fase prenatal y durante los primeros 18 meses de vida corren el riesgo de un crecimiento "atrofiado". Estos niños tienden a rendir menos en los tests cognitivos, les va peor en la escuela y pueden ser económicamente menos productivos al llegar a la edad adulta (Pollitt y otros, 1993). De la misma manera, los niños anémicos en los primeros años pueden manifestar déficits permanentes en el potencial de aprendizaje, como descubrió Lozoff en Costa Rica (Lozoff y otros, 2006).

Una buena nutrición es esencial para el desarrollo infantil, pero también lo es la calidad del ambiente familiar, como lo han subrayado las secciones anteriores. Los niños que, en cualquier lugar del mundo, crecen en hogares menos receptivos y enriquecedores, tal como los define la escala del Observatorio de Hogares para la Medición del Ambiente (Home Observation for Measurement of Environment, HOME), tienden a obtener puntajes inferiores en toda una variedad de tests durante la enseñanza primaria (Bradley y Corwyn, 2005).

Las intervenciones dirigidas a mejorar las condiciones nutricionales de los niños mediante la alimentación, el amamantamiento y la reducción de enfermedades, y a mejorar el desarrollo mediante visitas a domicilio, pueden tener un fuerte impacto en su crecimiento y desarrollo. En cuanto a los niños atrofiados de Jamaica, Grantham-McGregor y otros (1991) descubrieron que el suministro de suplementos alimenticios, junto con las visitas a domicilio, daba como resultado mejoras significativas del desarrollo infantil (véase también "El argumento del desarrollo humano" en la sección I). El grupo que recibía intervenciones nutricionales y estimulación obtuvo casi los mismos puntajes que el grupo intermedio. Cuando los niños llegaron a los 17-18 años de edad, nuevamente fueron sometidos a tests. Esta vez, el grupo que había recibido estimulación superó a los que no la habían recibido, y la alimentación no creaba diferencia alguna. Muchos otros estudios demuestran que el mejoramiento de la calidad tanto de la nutrición como de la crianza y el aprendizaje en el entorno familiar surte mayores efectos en el desarrollo del niño que cualquier intervención en un solo sector (Pelto y otros, 2000).

Patrice Engle, profesora, Universidad Estatal Politécnica de California, San Luis Obispo, Estados Unidos de América

- *Las políticas de AEPI se han concentrado principalmente en la preparación para la escuela, durante los años antes de entrar en primer grado, pero la "preparación" comienza con la garantía de una alimentación adecuada durante los primeros años.*
- *Los bebés desnutridos se atrofian, con consecuencias a largo plazo para su desarrollo.*
- *Las intervenciones durante la infancia más temprana son particularmente eficaces cuando combinan la nutrición con un mejoramiento del ambiente para el aprendizaje gracias a la estimulación y la receptividad.*



Cómo fomentar la resiliencia en los primeros años

La primera infancia es una vitrina de oportunidades de importancia decisiva

En su crecimiento, el niño pequeño está en búsqueda constante de nuevos desafíos. Si encuentra adultos receptivos y un ambiente de aprendizaje alentador, y si no lo amenaza la malnutrición, el resultado por lo general será positivo, dando lugar a un círculo virtuoso. Si no, diversos factores pueden tender a multiplicarse con consecuencias negativas. La primera infancia es una vitrina de oportunidades de importancia decisiva.

Patrice Engle, profesora, Universidad Estatal Politécnica de California, San Luis Obispo, Estados Unidos de América

Los cursos de vida de los niños son sumamente variables, y puede resultar sorprendente que las intervenciones tempranas como las mencionadas más arriba sigan teniendo un impacto tan duradero a lo largo del tiempo. De hecho, es muy improbable que los resultados positivos a largo plazo se deban al solo efecto lineal de haber asistido a un programa para la primera infancia. El curso de vida y aprendizaje de todo niño está determinado por una combinación irrepetible de experiencias y acontecimientos. Algunas desventajas (o factores de riesgo) tienen la potencialidad de conducir a un rendimiento insuficiente, mientras que otros (los factores de resiliencia) brindan a cada niño los recursos para superar esas desventajas (Masten, 2001; Luthar, 2003). Los padres pueden transmitir tanto los riesgos como la resiliencia a sus hijos, creando así movilidad, inmovilidad o inercia social y económica a través de las generaciones. De todos modos, los distintos factores de riesgo y resiliencia interactúan de manera compleja, de manera tal que acontecimientos y experiencias existenciales muy diferentes pueden conducir a resultados similares, mientras que acontecimientos y experiencias existenciales que parecen muy similares pueden conducir a resultados de aprendizaje totalmente distintos (Siraj-Blatchford y Siraj-Blatchford, 2009).

Para la mayoría de los niños, la pobreza y las adversidades que ésta comporta representan los riesgos mayores, en particular porque ejercen impacto en la idoneidad de la nutrición y limitan la calidad del ambiente de aprendizaje temprano en el hogar (Walker y otros, 2007). Otros niños deben hacer frente a los desafíos precoces de las lesiones o discapacidades mentales o físicas, o los efectos de la discriminación o de un trauma familiar. Se puede fomentar la resiliencia de los niños mediante estrategias múltiples, mediante la calidad del aprendizaje en el hogar, mediante intervenciones en apoyo de la familia y mediante el suministro de educación preescolar de alta calidad.

Iram Siraj-Blatchford, profesora de educación en la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *La primera infancia es una galería de oportunidades de importancia decisiva para crear círculos virtuosos que contribuyen a interrumpir la transmisión intergeneracional de la pobreza.*
- *Los programas para la primera infancia pueden contribuir a poner en movimiento círculos virtuosos, pero raramente tienen efectos directos sencillos.*
- *Los niños son afectados de diferentes maneras y en diferente medida por los factores de riesgo presentes en su vida y por los procesos de protección que favorecen su resiliencia.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿Qué medidas es necesario tomar, en primer lugar, para asegurar la equidad en el acceso a la AEPI y, en segundo lugar, para garantizar que los más vulnerables y desfavorecidos tengan acceso a servicios de alta calidad?
- ◆ Un acceso adecuado, un ambiente de aprendizaje de calidad, la formación de los docentes y la reglamentación de la calidad son, todos ellos, ingredientes probados de la efectividad. ¿Qué directrices existen para determinar las asignaciones relativas de recursos, sobre todo cuando éstos son limitados, a cada una de esas áreas?
- ◆ ¿Cómo pueden tomarse las primeras medidas para alcanzar los objetivos de la AEPI en contextos con escasos recursos, aprovechando los puntos fuertes existentes en las familias, las clínicas médicas, las escuelas y otros recursos comunitarios formales e informales?
- ◆ ¿Qué hace falta para crear políticas integrales que se concentren tanto en los bebés como en los niños, tanto en la nutrición y atención sanitaria adecuadas como en las oportunidades de aprendizaje, tanto en brindar apoyo a las madres, los padres y el ambiente familiar como en suministrar servicios con base en centros de atención?
- ◆ ¿En qué medida el crecimiento del sector privado corre el riesgo de socavar la equidad y la justicia social en la AEPI, y qué deberían hacer los gobiernos para reglamentar eficazmente el equilibrio entre los servicios públicos y privados?
- ◆ ¿Qué lugar ocupa la perspectiva del tiempo de vida de una persona dentro del desarrollo de políticas, si se reconoce que incluso los programas de AEPI de más alta calidad son efectivos en el contexto de las influencias múltiples que se ejercen sobre los niños, antes, durante y después de su participación?



Referencias bibliográficas

- Alderson, P. (2008) *Young Children's Rights: Exploring beliefs, principles and practice* (2ª edición), Londres, Jessica Kingsley.
- Arango, M. y Nimnicht, G. (1990) "Involving parents in the process of creating appropriate environments for the healthy development of young children: the crucial link between families and schools", en *Children and Youth at Risk: Conference Proceedings*, Washington, D.C., OCDE.
- Arango, M., Nimnicht, G. y Peñaranda, F. (2004) "Twenty Years On: A report of the PROMESA programme in Colombia", *Early Childhood Development: Practice and Reflections*, N° 22, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. (2006) "Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: reflections and moving forward", documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, París, UNESCO.
- Barnett, W.S. (1996) "Lives in the balance: benefit-cost analysis of the Perry Preschool Program through age 27", *Monographs of the HighScope Educational Research Foundation*, Ypsilanti, Michigan, HighScope Press.
- Barnett, W.S. (2008a) *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and policy implications*, Boulder, Colorado, Centro para la Educación y el Interés Público y Tempe, Arizona, Unidad de Investigaciones sobre Políticas Educativas, disponible en línea en: <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf> (consultado en junio de 2009).
- Barnett, W.S. (2008b) "Why governments should invest in early education: CESifo-DICE report", *Journal for Institutional Comparisons*, vol. 6, N° 2, págs. 9-14.
- Barnett, W.S. y Masse, L.N. (2007) "Early childhood program design and economic returns: comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian Program and policy implications", *Economics of Education Review*, vol. 26, N° 1, págs. 113-25.
- Bekman, S. (1998) *A Fair Chance: An evaluation of the Mother-Child Education Program*, Estambul, Yapım Publications.
- Bradley, R.H. y Corwyn, R.F. (2005) "Caring for children around the world: a view from HOME", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 29, N° 6, págs. 468-78.
- Brundtland, G. (1987) *UN Brundtland Commission Report: Our common future*, Oxford, Oxford University Press.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T., Pungello, E.P., Sparling, J. y Miller-Johnson, S. (2002) "Early childhood education: young adult outcomes from the Abecedarian Project", *Applied Developmental Science*, vol. 6, págs. 42-57.
- Carnegie Task Force (1994) *Starting points: Meeting the needs of our youngest children*, Nueva York, Carnegie Corporation.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt, D., Japel, C. y Krashinsky, M. (2007) *An Economic Perspective on the Current and Future Role of Non-profit Provision of Early Learning and Child Care Services in Canada: Final report*, Toronto, Recursos Humanos y Desarrollo de Habilidades, Canadá.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005) *Implementing Child Rights in Early Childhood (Realización de los derechos del niño en la primera infancia)*, General Comment No. 7 (Observación General N° 7), CRC/C/GC/7, Ginebra, Naciones Unidas, también disponible en línea, en inglés: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf> y en español: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC7.Rev1_sp.doc (consultado en septiembre de 2009).
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: CNUMAD (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED) (1992) *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, A/CONF.151/26, Río de Janeiro, CNUMAD.
- Currie, J. y Neidell, M. (2003) "Getting inside the 'black box' of Head Start quality: what matters and what doesn't?", *NBER Working Papers*, N° 10091, Cambridge, Massachusetts, Oficina Nacional de Investigaciones Económicas.
- Davies, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J. y Vallabh, P. (2009) "Early childhood education", en Ottossen, P. y Samuelsson, B. (eds.) *The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development*, Gotemburgo, Centro para el Medio Ambiente y la Sostenibilidad (GMV), también disponible en línea en: <http://document.chalmers.se/doc/1751511759> (consultado en julio de 2009).
- Engle, P.L., Black, M.M., Behrman, J.R., Cabral de Mello, M., Gertler, P.J., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M.E. y el International Child Development Steering Group (2007) "Child development in developing countries 3: Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world", *Lancet*, vol. 369, págs. 229-42.
- Garces, E., Thomas, D. y Currie, J. (2000) "Longer-term effects of Head Start", *Working Paper Series 00-20*, Santa Mónica, California, Rand Corporation.
- Gormley, W.T., Gayer, T., Phillips, D. y Dawson, B. (2004) *The Effects of Universal Pre-K on Cognitive Development*, Washington, D.C., Centro de Investigaciones sobre los Niños en los Estados Unidos, Instituto de Políticas Públicas de Georgetown y Universidad de Georgetown.
- Grantham-McGregor, S.M., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. y el International Child Development Steering Group (2007) "Child development in developing countries 1: Developmental potential in the first five years for children in developing countries", *Lancet*, vol. 369, págs. 60-70.
- Grantham-McGregor, S.M., Powell, C.A., Walker, S.P. y Himes, J.H. (1991) "Nutritional supplementation, psychosocial stimulation and development of stunted children: The Jamaican study", *Lancet*, vol. 338, págs. 1-5.
- Heckman, J.J. (2006a) *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*, ponencia presentada durante la conferencia *Building the Economic Case for Investments in Preschool*, Nueva York, 10 de enero de 2006, Nueva York, Comité de Desarrollo Económico/The Pew Charitable Trusts/PNC Financial Services Group.
- Heckman, J.J. (2006b) "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children", *Science*, vol. 312, N° 5782, págs. 1900-02.
- Kağitçibaşı, Ç., Sunar, D. y Bekman, S. (2001) "Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children", *Applied Developmental Psychology*, vol. 22, págs. 333-61.
- Kağitçibaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N. y Camalçılar, Z. (2009, en prensa) "Continuing effects of early enrichment in adult life: The Turkish early enrichment project 22 years later", *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Karoly, L.A., Greenwood, P.W., Everingham, S.S., Houbé, J., Kilburn, M.R., Rydell, C.P., Sanders, M. y Chiesa, J. (1998) *Investing in Our Children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*, Santa Mónica, California, Rand Corporation.
- Lewin, K.M. (2007) *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a research agenda*, Research Monograph N° 1, Falmer, Universidad de Sussex, Consorcio para la Investigación sobre el Acceso a la Educación, las Transiciones y la Equidad (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity: CREATE), también disponible en línea en: <http://www.create-rpc.org/publications/pathwaystoaccesspapers.shtml> (consultado en julio de 2007).
- Lozoff, B., Jiménez, E. y Smith J.B. (2006) "Double burden of iron deficiency in infancy and low socioeconomic status: A longitudinal analysis of cognitive test scores to age 19 years", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 160, N° 11, págs. 1108-13.
- Luthar, S.S. (2003) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lynch, R. (2004) *Exceptional Returns: Economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*, Washington, D.C., Instituto de Políticas Económicas.

- Masten, A.S. (2001) "Ordinary magic: resilience processes in development", *American Psychologist*, vol. 56, N° 3, págs. 227–38.
- Naciones Unidas (1989) *Convention on the Rights of the Child (Convención sobre los derechos del niño)*, Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2, Nueva York, Naciones Unidas, también disponible en línea, en inglés: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm> y en español: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> (consultado en septiembre de 2009).
- OCDE (2006) *Starting Strong II: Early childhood education and care (Niños pequeños, grandes desafíos II: Educación y atención preescolar)*, París, OCDE, también disponible en línea, en inglés (texto integral): <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf> y en español (resumen): <http://www.oecd.org/dataoecd/30/9/37519103.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- Pelto, G., Dickin, K., Engle, P. y Habicht, J.P. (2000) *A Critical Link: Interventions for physical growth and psychological development*, Ginebra, Organización Mundial de la Salud.
- Pollitt, E., Gorman, K.S., Engle, P.L., Martorell, R., Rivera, J., Wachs, T.D. y Scrimshaw, N.S. (1993) "Early supplementary feeding and cognition: effects over two decades", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, N° 7, págs. i-118.
- Pramling-Samuelsson, I. y Kaga, Y. (eds.) (2008) *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*, París, UNESCO, también disponible en línea en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355e.pdf> (consultado en julio de 2009).
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L. y Mann, E.A. (2001) "Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools", *Journal of the American Medical Association*, vol. 285, págs. 2339–46.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Hunt, S. (2008a) *Effective Pre-school and Primary Education 3–11 (EPPE 3-11) Project – Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 6*, Research Report N° DCSF-RR048, Nottingham, DCSF Publications.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. y Jellicic, H. (2008b) *Effective Pre-school and Primary Education 3–11 (EPPE 3-11) Project – Influences on children's development and progress in key stage 2: Social/behavioural outcomes in year 6*, Research Report N° DCSF-RR049, Nottingham, DCSF Publications.
- Schweinhart, L.J. y Fulcher-Dawson, R. (2008) "Early childhood education", en Boyd, W.L. (ed.), *Educational Frontiers: AERA handbook on education policy research*, Washington, D.C., Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association: AERA).
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. y Nores, M. (2005) *Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study through age 40*, Ypsilanti, Michigan, HighScope Press.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*, Oxford, Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I. y Siraj-Blatchford, J. (2009) *Improving Children's Attainment through a Better Quality of Family-based Support for Early Learning*, Londres, Centro para la Excelencia y Resultados en los Servicios para Niños y Adolescentes (Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services: C4EO), disponible en línea en: <http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/default.aspx?themeid=1> (consultado en junio de 2009).
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E.C. y Elliot, K. (2003) *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Technical paper 10 – Intensive case studies of practice across the foundation stage*, Londres, Departamento de Educación y Habilidades (Department for Education and Skills, DfES)/Instituto de Educación.
- Speth, J. (2008) *The Bridge at the Edge of the World: Capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustainability*. Londres, Yale University Press.
- Swaminathan, M. (ed.) (1998) *The First Five Years: A critical perspective on early childhood care and education in India*, Nueva Delhi, Sage Publications.
- Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Final report*, Londres, Departamento de Educación y Habilidades (Department for Education and Skills, DfES)/Instituto de Educación.
- Temple, J. y Reynolds, A. (2007) "Benefits and costs of investments in preschool education: evidence from the Child-Parent Centers and related programs", *Economics of Education Review*, vol. 26, págs. 126–44.
- UNESCO (2000) *Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our collective commitments (Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes)*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000, disponible en línea, en inglés: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml y en español: http://www.comisionunesco.cl/pdf/educacion/informe_de_Foro_Mundial_de_Dakar_2000.pdf (consultado en septiembre de 2009).
- UNESCO (2004) *EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad)*, Oxford y París, Oxford University Press y UNESCO, también disponible en línea, en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf> y en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169S.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- UNESCO (2005) *United Nations Decade of Sustainable Development (DESD 2005–2014): The first two years (Los dos primeros años del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible: 2005-2014)*, disponible en línea, en inglés: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html y en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093S.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- UNESCO (2006) *EFA Global Monitoring Report 2007: Strong foundations – Early childhood care and education (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007: Bases sólidas – Atención y educación de la primera infancia)*, Oxford y París, Oxford University Press y UNESCO, también disponible en línea, en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794E.pdf> y en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- UNESCO (2007) *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for all by 2015 – Will we make it? (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008: Educación para todos en 2015 – ¿Alcanzaremos la meta?)*, Oxford y París, Oxford University Press y UNESCO, también disponible en línea, en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743e.pdf> y en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- UNESCO (2008) *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality – Why governance matters (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad – Por qué es importante la gobernanza)*, Oxford y París, Oxford University Press y UNESCO, también disponible en línea, en inglés: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177683e.pdf> y en español: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf> (consultado en septiembre de 2009).
- Universidad de Oxford (2009) *Young Lives*, disponible en línea en: www.younglives.org.uk (consultado en septiembre de 2009).
- Walker, S.P., Chang, S., Powell, C.A. y Grantham-McGregor, S.M. (2005) "Effects of early childhood stunting on cognitive and educational outcomes at age 17–18 years and long-term benefits of psychosocial stimulation", *Lancet*, vol. 366, págs. 1804–7.
- Walker, S.P., Chang-Lopez, S.M., Powell, C.A., Simonoff, E. y Grantham-McGregor, S.M. (2006) "Psychosocial functioning in late adolescence in stunted and non-stunted Jamaican children and the impact of early childhood stimulation and supplementation", *British Medical Journal*, vol. 333, N° 7566, pág. 472.
- Walker, S.P., Wachs, T.D., Gardner, J.M., Lozoff, B., Wasserman, G.A., Pollitt, E. y Carter, J.A. (2007) "Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries", *Lancet*, vol. 369, N° 9556, págs. 145–57.
- Weikart, D.P., Bond, J.T. y McNeil, J.T. (1978) *The Ypsilanti Perry Pre-school Project: Pre-school years and longitudinal results through fourth grade*, Monograph 3, Ypsilanti, Michigan, HighScope Press.
- Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009, in press) *Access, Equity and*

Quality in Early Education and Transitions to Primary School: Evidence from young lives research in Ethiopia, India and Peru, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
Yáñez, J.L. (2003) "Small but valuable lessons: insights from the Effectiveness Initiative", *Early Childhood Matters*, vol. 101, enero, págs. 37-9.
Zigler, E. y Styfco, S.J. (eds.) (2004) *The Head Start Debates*, Baltimore, Brookes.

Fotografías

Foto de portada – Ypsilanti, Michigan, EE.UU. Fundación de Investigaciones Educativas HighScope.
Un hombre lee un libro junto con un niño. Cortesía de la fundación
Frente a la pág. 1 – Indonesia. Niña musulmana en un preescolar coránico de Banda Aceh.
© Sean Sprague/Still Pictures
pág. 3 – Perú. Una niña dibuja en la escuela. © Young Lives/Raúl Egúsquiza Turriate
pág. 5 – Hungría. Madre e hija romaníes. © Open University/John Oates
pág. 7 – Aldea de Kanona, Zambia. Una mujer con su bebé lava los platos en un balde de lata.
© Jorgen Schytte/Still Pictures
pág. 9 – Bronx, Ciudad de Nueva York, EE.UU. Docente leyendo a los niños de preescolar.
© Michelle Del Guercio/The Medical File/Still Pictures
pág. 11 – Lima, Perú. Un niño en el balcón contempla la ciudad.
© Young Lives/Raúl Egúsquiza Turriate
pág. 13 – Andhra Pradesh, India. Una niña pequeña con su pizarra en la escuela.
© Young Lives/Farhatullah Beig
pág. 14 – Bronx, Ciudad de Nueva York, EE.UU. Niños de preescolar ayudan a hacer plastilina para su clase. © Michelle Del Guercio/The Medical File/Still Pictures
pág. 17 – Ypsilanti, Michigan, EE.UU. Fundación de Investigaciones Educativas HighScope. Foto de archivo del Proyecto de Preescolar Perry. Cortesía de la fundación
pág. 19 – Indonesia. Niños musulmanes en un jardín de infancia de Banda Aceh.
© Sean Sprague/Still Pictures
pág. 21 – Colombia. Programa PROMESA. Cortesía del programa
pág. 23 – Barranca, Colombia. Niños fuera de la escuela. © Ton Koene/Still Pictures
pág. 25 – Turquía. Programa de Educación Materno-Infantil. © AÇEV/Taso Toprakidis
pág. 27 – Turquía. Programa de Educación Materno-Infantil. Niña leyendo. © AÇEV/Kaan Akalin
pág. 29 – Inglaterra. Jugando con la arena. © Thomas Coram Children's Centre/Open University
pág. 31 – Vietnam. Juegos de grupo con docente. © Young Lives/Pham Viet Anh
pág. 32 – Cabo Verde, Islas de Cabo Verde. Una mujer y un niño jugando.
© M. Lohmann/Still Pictures
pág. 35 – Andhra Pradesh, India. Un niño camina con su cartera escolar.
© Young Lives/Farhatullah Beig
pág. 37 – Andhra Pradesh, India. Peinándose para ir a la escuela. © Young Lives/Farhatullah Beig
pág. 39 – Ypsilanti, Michigan, EE.UU. Fundación de Investigaciones Educativas HighScope.
Docente con niños durante una actividad con ositos de juguete. Cortesía de la fundación
pág. 41 – Andhra Pradesh, India. Niños pequeños sentados en el piso del aula.
© Young Lives/Farhatullah Beig
pág. 43 – Phnom Penh, Camboya. Niños en un comedor. © Sean Sprague/Still Pictures
pág. 45 – Vietnam. Niño pequeño de una minoría étnica. © Young Lives/Pham Viet Anh
pág. 47 – Provincia de Chíncha (Llanura de la Costa), Perú. Dos niñas pequeñas.
© Young Lives/Lucero Del Castillo Ames
Contracubierta – Turquía. Programa de Educación Materno-Infantil. Niño dibujando.
© AÇEV/Kaan Akalin

En su crecimiento, el niño pequeño está en búsqueda constante de nuevos desafíos. Si encuentra adultos receptivos y un ambiente de aprendizaje alentador, y si no lo amenaza la malnutrición, el resultado por lo general será positivo, dando lugar a un círculo virtuoso. Si no, diversos factores pueden tender a multiplicarse con consecuencias negativas. La primera infancia es una vitrina de oportunidades de importancia decisiva.



The Open University

Patrice Engle, profesora, Universidad Estatal Politécnica de California, San Luis Obispo, Estados Unidos de América

With the support of:

Bernard van Leer  Foundation

www.bernardvanleer.org

