

“Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad”

Entrevista a Rosa María Torres¹



Rosa María Torres es ecuatoriana, especialista en educación básica de niños, jóvenes y adultos. Cuenta con una amplia experiencia nacional e internacional como investigadora y asesora de gobiernos, organizaciones sociales y agencias internacionales. Dirige su propio instituto, Fronesis, www.fronesis.org. En esta entrevista comparte con nosotros sus opiniones sobre algunos de los retos a los que se enfrenta la educación inicial.

—*Los beneficios de invertir en la educación en los primeros años de vida son ampliamente reconocidos. ¿Por qué se sigue entonces prestándole tan poca atención, en especial respecto a las poblaciones más vulnerables?*

—En general, a los sectores más vulnerables se les presta poca atención, en la educación y en todo lo demás. Por eso son y seguirán siendo “vulnerables”. Es el modelo económico, social y político el que produce y reproduce dicha “vulnerabilidad”. Pongo el término entre comillas pues es uno de esos términos modernos que oculta una serie de innumerables: injusticia, desigualdad, inequidad, discriminación, violación de derechos elementales. Además, pone en un mismo saco a la diversidad de sectores y grupos que padecen estas circunstancias, y que resultan ser la mayoría de la humanidad: los pobres, los niños, las mujeres, los grupos indígenas, la población con necesidades especiales, las minorías sexuales y todos aquellos, en fin, sometidos a mal trato y subordinación.

En cuanto a los niños pequeños, la importancia de los primeros años y de la educación (de los niños y de sus padres o encargados) en el desarrollo integral de la infancia, sigue siendo un reconocimiento más nominal que real, como lo muestran los hechos. Si hubiese conciencia de todo lo que se juega en los primeros años de vida, los niños pequeños serían los mimados de la sociedad, en todos los sentidos, y habría atención preferencial para ellos, sus madres y sus familias. No es esto lo que ocurre. La mortalidad, morbilidad, desnutrición, abandono, abuso, falta de afecto y protección de los niños pequeños siguen siendo alarmantes en el mundo entero. Ni qué hablar de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, cuando la propia supervivencia no está asegurada para millones de ellos.

¹ Editada en Revistas *Espacio para la Infancia* y *Early Childhood Matters*, Fundación Bernard van Leer, La Haya, julio de 2008.

Ser niño y ser pobre es una combinación fatal en nuestras sociedades, pues en ella confluyen dos fuentes mayores de discriminación: el estatus socio-económico y la edad. Mientras que la pobreza se reconoce oficialmente como factor de discriminación, la edad suele pasar inadvertida. No obstante, es evidente que tanto los primeros como los últimos años de la vida de las personas tienen bajísima prioridad en las políticas públicas y en el plano de los derechos. Tratándose de educación, la prioridad continúa centrada en la llamada “edad escolar”, definida como tal en siglos pasados. De hecho, la oferta educativa que viene extendiéndose hacia abajo, sigue fuertemente asociada a la impronta de lo “pre-escolar”. Los dos extremos ubicados fuera de la “edad escolar”, la primera infancia y la edad adulta, no cuentan o cuentan muy marginalmente para fines educativos.

La iniciativa mundial de Educación para Todos (EPT) –lanzada en Jomtien en 1990 y reafirmada en Dakar en el 2000– es un claro ejemplo de esto. No es coincidencia que, de las seis metas de la EPT, las menos atendidas sigan siendo las referidas a los niños pequeños y a los adultos. Esta fue una tendencia marcada desde los primeros tramos de la EPT post-Jomtien (1990) y lo sigue siendo post-Dakar (2000), como lo vienen reconociendo una y otra vez los informes anuales de seguimiento de la EPT en el mundo. Es más: estas dos metas no han sido incluidas en el Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), creado y funcionando desde el 2003 a fin de monitorear los avances de la EPT. La razón que se da para esta exclusión es que “los datos correspondientes a ambos no están suficientemente estandarizados” (EPT 2007, Resumen, p. 9).² La primera infancia y la edad adulta están también ausentes de los Objetivos de Desarrollo del Milenio–ODM (2000-2015), cuya meta para la educación está centrada en la universalización de la educación primaria infantil, entendida ésta como “supervivencia hasta el quinto grado”.

En las negociaciones entre agencias internacionales que culminaron con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y su propuesta de una “visión ampliada de la educación básica”, el desarrollo de la primera infancia lo introdujo y lo defendió principalmente UNICEF. UNESCO abogó por la inclusión de los adultos y, en general, por una visión holística de lo educativo. No obstante, la meta que terminó imponiéndose en el marco de la EPT a lo largo de estas casi dos décadas ha sido la educación primaria, defendida especialmente por el Banco Mundial.

El problema es que, incluso en pleno auge de la retórica de la “sociedad del conocimiento” y del “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, el término *educación* e incluso el término *aprendizaje* continúan fuertemente asociados a educación *escolar*. Los aprendizajes que tienen lugar fuera de la escuela, en la vida diaria –en la familia, en la comunidad, en el juego, en el trabajo, en el contacto con los demás, a través de la lectura autónoma, de los medios de comunicación, etc.– no se consideran propiamente aprendizaje ni son asumidos como parte de la política educativa. No obstante, el derecho a la educación, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, incluye educación tanto dentro como fuera de la escuela³.

Persisten, por otra parte, problemas, indefiniciones y debates no resueltos en estos dos campos marginalizados e interconectados, el de los niños pequeños y el de las personas adultas. La propia terminología empleada sigue siendo inestable e inconsistente. Esto salta a la vista al analizar la propia formulación de las metas de la EPT (recuadro 1).

² El IDE incluye cuatro de las seis metas de la EPT: educación primaria universal, alfabetización de adultos, equidad de género y calidad de la educación.

³ Esta última fue la entonces llamada educación fundamental, “aquella clase de educación que se propone ayudar a niños y a adultos que carecen de las ventajas de la educación formal”.

RECUADRO 1

EDUCACIÓN PARA TODOS	
Jomtien (1990-2000)	Dakar (2000-2015)
META 1: Expansión de las actividades de cuidado y desarrollo de la primera infancia, incluyendo intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños y niñas pobres, en desventaja y discapacitados.	META 1: Expandir y mejorar el cuidado y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja.
<i>Nota de la autora:</i> Dados los usuales problemas de traducción inglés-español, incluimos aquí nuestras propias traducciones de los textos originales en inglés.	

La meta 1, referida a la primera infancia, está fraseada de manera diferente en la versión 1990 (Jomtien) y en la versión 2000 (Dakar). En ninguna de las dos se cuantificó la meta, lo que la vuelve inasible, difícil no sólo de medir sino de exigir. En 1990 las palabras elegidas fueron "cuidado y *desarrollo*"; en el 2000 fueron "cuidado y *educación*" (agregándose además la palabra "integrales"). En 1990 se propuso "expandir"; en el 2000 se agregó la necesidad de "mejorar" la oferta. En ambos casos la meta se focalizó en los niños "en desventaja", destacándose en el primer caso a los pobres y a los con discapacidad. En 1990 se aclaró que las intervenciones podrían incluir aquellas basadas en "la familia y la comunidad", lo cual se omitió en el 2000. El Informe Mundial 2007 de seguimiento de la EPT, cuyo eje es la primera meta de la EPT⁴, no toma como punto de partida el año 1990 –que es cuando se inició la EPT en el mundo– sino el año 2000, y concluye entre otros que, "a medio camino del 2015", si bien se han dado avances en todos los frentes, las metas referidas a la primera infancia y a la alfabetización de adultos son las menos atendidas y las más rezagadas en su cumplimiento.

¿Se trata en verdad de la misma meta, la formulada en 1990 y la reformulada en el 2000? Creemos que no, en primer lugar porque hay una enorme diferencia entre poner en el centro el "desarrollo" o poner en el centro la "educación" de los niños pequeños. En torno a esto hay diversas posturas y se ha dado un largo y amplio debate, que no es meramente terminológico sino de fondo. Poner el acento en lo educativo, sobre todo teniendo en cuenta el lente escolar con el que tiende a mirarse la educación, tiene el riesgo de alentar enfoques y estrategias que ven la educación inicial como una escuela anticipada, destinada a compensar carencias e incluso a "evitar el fracaso escolar" entre los más pobres, que es como lo pone y justifica abiertamente el Banco Mundial.

Como educadora, sé y digo siempre que la meta no es la *educación* sino el *aprendizaje* (recordando de paso que no toda educación produce aprendizajes y que no todo aprendizaje es producto de la educación), y esto es válido a cualquier edad. En este caso, si lo que importa es el desarrollo integral del niño, esto implica integrar la educación como un componente entre otros de dicho desarrollo, de ninguna manera el principal.

—*América Latina tiene alta cobertura escolar, pero la evaluación de aprendizajes no está arrojando los resultados esperados. ¿Cómo se explica esto?*

⁴ El informe en inglés se titula "*Strong Foundations: Early Childhood Care and Education* (ECCE)" y ha sido traducido al español como "Bases Sólidas: Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPi)". Ver <http://portal.unesco.org/education/es/>.

—Veamos qué entendemos cuando decimos “cobertura escolar”, “evaluación de aprendizajes” y “resultados esperados”.

Cobertura, matrícula, retención, completación y aprendizaje son cosas diferentes, es importante diferenciarlas y ayudar a que la gente entienda esas diferencias, especialmente los pobres. La cobertura escolar no asegura por sí misma acceso, mucho menos aprendizaje. Una cosa es que haya una escuela disponible y otra que las familias puedan acceder efectivamente a ella, no solo en términos de distancia física sino de costos. No olvidemos que en la mayoría de los países de esta región, la educación pública dejó de ser gratuita.⁵ Ciertamente que últimamente se están haciendo esfuerzos en algunos países por eliminar la llamada “autogestión” y las “cuotas voluntarias” que se ven forzadas a pagar las familias pobres, recuperándose así la gratuidad que es consustancial al derecho a la educación.

Por otra parte, se puede asistir a la escuela y hasta completar un ciclo de enseñanza, y no aprender o aprender muy poco. De hecho, hay personas que salen de la escuela y hasta del colegio sin haber aprendido a leer y escribir comprensivamente y, lo que es peor, sin haber desarrollado la necesidad y el gusto por la lectura y la escritura. O bien se puede aprender, pero sin interés, con miedo, sintiéndose maltratado y humillado, y sin que exista conexión entre eso que se aprende en el aula de clase y lo que ocurre en la vida cotidiana de las personas. Todos estos aspectos hacen a la mala calidad de la educación.

El objetivo de la educación es el aprendizaje. No obstante, los esfuerzos a nivel mundial y todavía en muchos países de América Latina y el Caribe continúan centrados en la cobertura y la matrícula, la infraestructura y el presupuesto, postergándose siempre los aspectos centrales de la educación, los que tienen que ver propiamente con la enseñanza y el aprendizaje, como son el currículo y la pedagogía. Incluso, a nivel internacional, el término *universalización* (de la educación inicial, primaria, secundaria, etc.) se viene entendiendo como universalización de la matrícula. Al mismo tiempo, han venido desdibujándose la calidad y el aprendizaje en las iniciativas mundiales para la educación. De hecho, calidad y aprendizaje están ausentes de la meta de educación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Asimismo, el aprendizaje desapareció como mención explícita en las metas de la EPT formuladas en Dakar (2000), mientras que estaba presente una década antes, en las metas formuladas en Jomtien (1990): “Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de 14 años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios” (Meta 3). Por último, en el Índice de Desarrollo de la EPT la calidad de la educación se mide por el indicador “supervivencia al cuarto grado”, lo que constituye un retroceso respecto de lo investigado y avanzado en este campo en las últimas décadas.

Volviendo al contexto latinoamericano, es cierto que esta región destaca por su alta cobertura y alta matrícula escolar en comparación con otras regiones en desarrollo, pero también destaca por sus altos índices de deserción y de repetición escolar, y sus bajos resultados escolares, no sólo en la escuela pública sino también en la privada, aunque acentuados en la pública. En otras palabras, hemos avanzado mucho en la universalización del acceso a la escuela pero no en la universalización del aprendizaje, que es lo que realmente importa y lo más difícil, pues exige esfuerzos mayores y más complejos que construir escuelas y crear nuevas plazas docentes. Universalizar el aprendizaje implica ir más allá de la política educativa

⁵ Ver al respecto: Katarina Tomasevski: *The State of the Right to Education Worldwide. Free or fee: 2006 Global Report*. http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf

entendida de manera estrecha y sectorial, pues asegurar las condiciones indispensables para aprender incluye asegurar la subsistencia de la familia, trabajo, vivienda digna, alimentación, nutrición, salud, tiempo libre, etc.

Las evaluaciones que se han venido haciendo en América Latina son fundamentalmente evaluaciones de rendimiento escolar en la educación básica, a través de pruebas estandarizadas. Salvo por el caso de Cuba, los resultados vienen siendo, en general, desalentadores y no muestran mejoría sostenida a lo largo del tiempo. En unos pocos países (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Uruguay hasta el momento) se han aplicado asimismo las pruebas internacionales PISA, que miden competencias en lectura, matemáticas y ciencias, y en las cuales todos ellos han obtenido lugares muy distantes de los países desarrollados con los cuales se comparan⁶.

No obstante, es preciso advertir que estas evaluaciones sólo nos están mostrando una parte y una cara de la realidad. En general, están centradas en el rendimiento escolar y en dos áreas del currículo: lenguaje y matemáticas; no nos informan acerca de lo que aprenden y lo que saben nuestros niños y jóvenes por fuera del currículo formal establecido por la escuela; nos dicen lo que NO saben nuestros alumnos, pero no lo que SI saben, lo que son, lo que hacen con eso que saben y lo que son capaces de hacer.

Convengamos que *aprendizaje* no es lo mismo que *rendimiento escolar*. El aprendizaje se da dentro y fuera del sistema escolar, y dentro de éste lo que se aprende no se limita al currículo prescrito; el llamado "currículo oculto", lo que se aprende informalmente de las relaciones y prácticas que se dan dentro de toda institución educativa, puede llegar a ser más importante y determinante que lo que se aprende formalmente en el aula de clase y en el texto escolar. Sacar buena nota en la prueba o en la tarea escolar no necesariamente indica que se aprendió y que se sabe; puede indicar simplemente que se memorizó, sin entender, o que se hizo trampa, copiando o acudiendo a la ayuda de otros. No todo aprendizaje puede evaluarse con pruebas; hay aprendizajes importantes que sólo pueden mostrarse o que se muestran mejor en la aplicación del conocimiento a la comprensión y resolución de problemas, abstractos o prácticos, de la vida real. Sabemos, por otra parte, que hay diferencias importantes entre las personas en cuanto a ritmos, estilos y estrategias para aprender y que, por ende, los enfoques y los instrumentos iguales para todos no se adaptan a estas diferencias.

Por todo ello, cabe volver a preguntarse: ¿cuáles son los "resultados esperados" de una evaluación de aprendizajes? ¿Que los alumnos saquen buenas calificaciones, aprueben las pruebas, pasen el año? ¿Que la escuela y el sistema escolar salgan bien parados en las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar? ¿Qué los países se ubiquen mejor en los *ránkings* internacionales en los que se comparan con los países más desarrollados? Este enfoque, predominante, implica aceptar como válido el currículo prescrito, sin cuestionarlo, tomando como parámetro de cumplimiento su aplicación por parte de los docentes y su asimilación por parte de los alumnos. Implica asimismo trabajar en función de la prueba y de los resultados, tanto las instituciones educativas como los países, con la mira en los indicadores cuantitativos y en los *ránkings*.

⁶ Ver al respecto:

LLECE – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, <http://llece.unesco.cl/>.

PISA – Programme for International Student Assessment, <http://www.pisa.oecd.org/>.

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Studies, <http://www.timss.org/>.

Prefiero por mi parte creer que los resultados esperados tienen que ver, en primer lugar, con la satisfacción de los alumnos y de las familias, con la valoración del esfuerzo, con la atención debida al proceso y no sólo al resultado a secas, con el cumplimiento pleno del derecho a la educación, que implica el derecho a iguales oportunidades de aprendizaje para todos, el derecho a aprender y a aprender a aprender, con interés y con gusto, sin maltrato, con afecto, en los tiempos, lenguas y modos requeridos en cada caso.

—*La inequidad educativa en América Latina sigue afectando principalmente a grupos indígenas y afro-americanos. ¿Por qué?*

—La respuesta corta es: porque el racismo está enquistado y persiste en sus formas más crudas, y también en sus formas más veladas, en nuestros países. Los derechos de los pueblos indígenas —cuya población se estima en más de 370 millones de personas a nivel mundial— han sido reconocidos ampliamente y ha habido grandes avances a este respecto en la normativa nacional e internacional. De hecho, después de 22 años de lucha y diálogo entre gobiernos y pueblos indígenas de todo el mundo, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó hace poco (13 septiembre 2007) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la cual reafirma derechos fundamentales vinculados a la educación, las lenguas y las culturas (recuadro 2).

RECUADRO 2

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada el 13 de Septiembre de 2007)

ARTÍCULO 14

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas educativos e instituciones que provean educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Las personas indígenas, particularmente los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación provista por el Estado, sin discriminación.
3. Los Estados, junto con los pueblos indígenas, adoptarán medidas eficaces para que las personas indígenas, particularmente los niños, incluidos aquellos que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, de ser posible, a una educación en su propia cultura y en su propio idioma.

FUENTE: Naciones Unidas, <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/drip.html>.
Nuestra traducción del original en inglés.

No obstante, la brecha entre el papel y la práctica sigue siendo muy grande. Todos los indicadores negativos vinculados a la educación siguen concentrándose entre los grupos indígenas: analfabetismo y baja escolaridad de los adultos, escasa oferta de servicios de atención a la primera infancia, falta de acceso a la escuela, alta deserción y repetición, negación en muchos casos de la lengua materna como lengua de instrucción, currículo irrelevante y descontextualizado, escuelas alejadas, precarias, incompletas, unidocentes, con maestros inexpertos, improvisados, con débil capacitación, etc. La inequidad educativa es, al fin y al cabo, sólo una manifestación de otras inequidades mayores, económicas, sociales, políticas, lingüísticas, culturales.

—¿Qué papel tiene la formación de los docentes en la mejoría de la calidad de la educación y cuáles son los principales desafíos de dicha formación en la actualidad?

—La calidad docente es factor esencial de la calidad educativa. Pero la calidad docente depende no sólo de la formación profesional, sino de un conjunto de factores que hacen al buen docente, incluida su propia calidad de vida, las condiciones en que realiza su trabajo, su motivación para la enseñanza y para el aprendizaje propio, sus cualidades humanas, sus valores y actitudes en relación a los demás y a los alumnos específicamente.

Justamente, algunos de los principales desafíos pasan por revisar y replantear viejos y nuevos equívocos en torno a los docentes y a la formación docente de manera específica, los cuales han pasado a internalizarse y generalizarse como "sentido común" de la educación en la actualidad (recuadro 3). Presentamos aquí un punteo organizado en un cuadro de dos columnas, para facilitar su visualización y comprensión, corriendo el riesgo de simplificar una problemática compleja, que rebasa al campo educativo y a los ámbitos nacionales de decisión. De hecho, muchas de las políticas –económicas, sociales y específicamente educativas– que se han tomado en las últimas décadas, y que han afectado de manera especial a la profesión docente y a los docentes, han sido tomadas e incluso impuestas por organismos financieros internacionales que reducen la educación a un problema de insumos y resultados, y que ven a los docentes como masa salarial y como un "insumo" más de la educación.

RECUADRO 3

LA CUESTIÓN DOCENTE Y LA CUESTIÓN EDUCATIVA	
El "sentido común"	Más allá del "sentido común"
La crisis de la educación se debe principalmente a los docentes.	La crisis de la educación es responsabilidad de todos, Estados y sociedades, organismos nacionales e internacionales.
La calidad de la educación depende de los docentes.	Los docentes son un factor clave, pero no el único, de la calidad de la educación.
Lo que se requiere es capacitación docente.	Lo que se requiere es <i>formación</i> (comprensión integral y holística de la problemática educativa, social y económica), incluyendo dentro de ella la <i>capacitación</i> (entrenamiento en campos y actividades específicas).
Para mejorar la educación, hay que mejorar la formación/capacitación docente.	Para mejorar la educación, hay que mejorar no sólo la formación/capacitación docente sino las condiciones de vida y de trabajo de los docentes, modificar su rol, su estatus profesional y el reconocimiento social de su tarea.
El problema es de más formación/capacitación.	El problema es de más y <i>mejor</i> formación/capacitación. Más cursos o diplomas no redundan necesariamente en mejor enseñanza y mejores aprendizajes. El modelo tradicional de formación/capacitación docente está agotado.
Lo que los docentes saben lo aprenden en su formación como docentes.	Lo que los docentes saben lo aprenden a lo largo de toda su vida, en la familia, en el sistema escolar, en los medios de comunicación, en su formación/capacitación profesional y a través del propio ejercicio de la docencia.
El aprendizaje docente depende de ofertas educativas (cursos, programas de grado y de post-grado, etc.).	El aprendizaje docente no sólo depende de cursos y diplomas, sino también del autoaprendizaje y fundamentalmente del gusto y hábito regular de la lectura, la reflexión sobre su propia práctica, el aprendizaje entre pares, etc.

LA CUESTIÓN DOCENTE Y LA CUESTIÓN EDUCATIVA	
El "sentido común"	Más allá del "sentido común"
El buen o el mal docente se forja en el instituto pedagógico o la universidad.	El buen o el mal docente se forja desde la infancia y en las aulas escolares. Los déficits de una mala educación general difícilmente pueden ser subsanados en la formación profesional. Por eso una reforma educativa integral es condición para el desarrollo de una nueva generación de docentes.
La formación habilita para el ejercicio profesional de la docencia.	La docencia requiere aceptar la necesidad y el compromiso del aprendizaje permanente, a lo largo de toda a vida.
La formación inicial y en servicio son etapas diferentes, a cargo de instancias diferentes.	La formación inicial y en servicio deben verse de manera articulada, parte de un solo proceso de aprendizaje antes y durante el ejercicio de la docencia.
Buen docente es que el que sabe mucho.	El buen docente no sólo sabe sino que sabe enseñar, es una buena persona, tiene altas expectativas sobre sus alumnos, cree que todos pueden aprender, se relaciona bien con ellos, con los padres de familia y la comunidad.
La calidad docente se mide con pruebas de conocimiento.	La calidad docente se mide no sólo a través de pruebas sino sobre todo en la satisfacción y el crecimiento personal de sus alumnos, y sus impactos sobre la familia y la comunidad.

—¿Cuáles son los factores a los que debemos prestar atención para "garantizar" que una transición exitosa entre el hogar o la calle y el inicio de la escolaridad?

—Lo primero es percibir que se trata efectivamente de un tránsito, de una situación nueva, de un cambio muchas veces y en muchos sentidos drástico, que deben reconocer y con el que deben aprender a lidiar todos, en primer lugar los padres y docentes, no sólo los niños. La colaboración entre familia y escuela, en función de las necesidades de los niños, es aquí más esencial que nunca.

No todos los padres de familia están conscientes de lo que implica este tránsito, pero todo docente debe estarlo y ser preparado para entenderlo y enfrentarlo con los niños, y para explicárselo a los padres. Noción como las de "segundo hogar" o "segunda madre" atribuidos a la institución educativa y a quien ejerce la función docente, ésta última atribuida mayoritariamente a mujeres en el caso de los niños pequeños, confunden y pueden generar la ilusión de continuidad donde en verdad hay ruptura. El apelativo de "tía" con que los niños llaman a las docentes en Brasil y en otros países, crea ambigüedades indeseadas en la relación y en el rol docente, como bien advertía Paulo Freire⁷.

Hogar y escuela (llámese guardería, centro infantil, pre-escolar o escuela) constituyen mundos muy diferentes, uno de ellos desconocido y ajeno para el niño (y a menudo, también para sus padres), lo que implica reorganizaciones mayores no sólo en la vida del niño sino de toda la familia. La rutina diaria pasa a estar regida por horarios y normas que a menudo contrarían la naturaleza infantil, incluidos el permanecer sentado por varias horas, el uso de uniformes, el acarreo de útiles escolares, el orden, el aseo, la disciplina, la tarea escolar. La distancia lingüística entre el hogar y la escuela tiene que ver no sólo con el uso de una lengua distinta, en el caso de muchos niños indígenas o migrantes, sino con el uso de códigos y normas diferentes dentro de la misma lengua: el código coloquial, informal, propio de las interacciones familiares, y el código formal (la "norma culta") enseñado y cultivado por la escuela.

⁷ FREIRE, Paulo (1997): *Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.

Es preciso tener en cuenta que, en el tránsito, no sólo ni en todos los casos hay pérdida. Especialmente para muchos niños y niñas cuyas condiciones familiares y de vida están marcadas por la extrema pobreza, la carencia, el trabajo infantil, el desafecto o el maltrato, la falta de acceso a servicios básicos como el agua, el servicio higiénico o la energía eléctrica, el centro infantil o la escuela pueden constituir no un espacio de opresión sino de liberación, sobre todo si en éste encuentran efectivamente lo que les falta en el hogar: un espacio de mínimo bienestar, de contención, juego, descubrimiento, aprendizaje, socialización, autoestima. El potencial efecto liberador del tránsito familia-escuela puede ignorarse cuando los estudios sobre el tema y que sirven como referente –como es muchas veces el caso– provienen de países del Norte, en los que las condiciones y los estándares de vida de la mayoría de niños corresponden a los de las minorías en nuestros países.

La disyuntiva planteada entre pedir a los niños que se preparen para la escuela o pedir a la escuela que se prepare para recibir a los niños, no debería verse como una disyuntiva, sino como un intento de acercamiento desde ambos lados. No obstante, si tenemos que escoger, no dudamos en decir que es la escuela, con todos sus recursos institucionales y profesionales, la que está obligada a adecuarse a los niños. La escuela no debe contar con que niños y niñas lleguen con alguna experiencia previa y organizada de socialización y desarrollo infantil. Debe contar más bien con que la norma será su ausencia, y dejar de verlo como un déficit. De hecho, la mayoría de niños y niñas pobres, especialmente los que viven en zonas rurales y apartadas, siguen sin tener acceso a estas oportunidades.

Facilitar la transición de los niños implica entre otros acortar las distancias físicas entre el hogar y la escuela, racionalizando la zonificación territorial, mejorando los caminos, asegurando transporte donde sea necesario; horarios y normas más flexibles, más adecuados a las necesidades de los niños y menos a los de los adultos (padres y docentes); apertura a la posibilidad de que padres y madres se acerquen sin miedo a la escuela, participen en ella de diversas maneras, comprendan mejor la cultura escolar y a su vez ayuden a la escuela a comprender mejor a sus hijos y a ellos mismos. Siendo la iniciación en la cultura escrita un aspecto fundamental de la transición hogar-escuela, y siendo el aprendizaje de la lectura y la escritura un factor clave del éxito o el fracaso escolar, tal y como ambos son definidos tradicionalmente por la escuela, facilitar dicho tránsito implica dar importancia central a este campo, desde una visión renovada, que deje definitivamente atrás la ideología de "la letra con sangre entra" y se esmere por hacer de la alfabetización inicial una fuente de gozo antes que de padecimiento para los niños.

En este sentido, resulta interesante la formulación que hace de su misión la Fundación Bernard van Leer: "mejorar las oportunidades de los niños, desde el nacimiento hasta la edad de ocho años, quienes crecen en circunstancias de desventaja social y económica, para que tengan un buen inicio en la vida y aporten una contribución mas completa a sus familias, comunidades y sociedades futuras" (*Espacio para la Infancia*, Nov. 2007). Esta formulación abierta facilita la contextualización de dichas "oportunidades" en cada situación concreta, y tiende un puente fundamental entre la "primera infancia" y el inicio de la "edad escolar", que es en verdad el puente entre hogar y escuela, tan crítico en esta etapa del desarrollo infantil⁸.

—¿Qué relación existe entre la alfabetización de los padres (y, en particular, el de la madre) y la creación de condiciones que facilitan el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los niños?

⁸ Ver <http://www.bernardvanleer.org/>.

—En cuanto a la relación entre educación de los padres y escolarización de los hijos, en el informe 2007 de la EPT se afirma que los niños cuyas madres carecen de educación tienen el doble de posibilidades de quedarse al margen de la escuela que aquellos con madres que han recibido educación y que en América Latina ese riesgo sería aún mayor, dos veces y media. Muchos estudios han encontrado, en efecto, este tipo de correlación, que remite en verdad a una correlación entre pobreza y escolarización, pues las personas analfabetas son usualmente las más pobres entre los pobres. Aquí tenemos pues un primer plano del impacto sobre la alfabetización infantil, teniendo en cuenta que el aprendizaje formal de la lectura y la escritura se realiza por lo general en la escuela.

De ahí en adelante, estudios y evaluaciones de rendimiento escolar no nos indican con claridad cuánta educación y qué tipo de educación de los padres y de la madre específicamente es la que incide positivamente sobre la alfabetización infantil; si se trata sólo de la alfabetización (y, en este caso, qué clase y qué nivel de alfabetización), de cierto número de años de escolaridad, etc. En todo el mundo, un denominador común que atraviesa países y culturas es la motivación de las mujeres pobres a alfabetizarse para “ayudar a los hijos en las tareas escolares” y, en general, para aproximarse y sentirse más seguras en su relación con la escuela. A menudo, los niveles de alfabetización logrados por estas mujeres no alcanzan para esta ayuda efectiva a los hijos y para una relación más igualitaria con la cultura escolar; no obstante, el intentarlo, el abrirse a nuevas experiencias de aprendizaje y crecimiento personal, las posiciona de hecho de manera diferente no sólo frente a la escuela sino al esposo y a los hijos.

En todo caso, al hablar del impacto de la alfabetización adulta sobre la alfabetización infantil, es indispensable definir qué se está entendiendo por “alfabetización” en ambos casos. Un corto programa, de unas cuantas semanas, no deja instalada la capacidad para leer y escribir con fluidez y de manera autónoma. Aún así, por débil que sea el nivel de alfabetización alcanzado, el impacto más visible e importante suele verse reflejado en la dignidad y la autoestima. Aunque es difícil medirlo y probarlo, ambas tienen, definitivamente, impactos positivos sobre las personas y sobre quienes las rodean, especialmente en el ámbito familiar. Está claro, eso sí, a partir de la investigación disponible, que los niños y niñas que crecen en el seno de familias que no sólo saben leer y escribir sino que usan regularmente la lectura y la escritura, parten de una enorme ventaja al momento de iniciar su escolaridad, pues han desarrollado un conocimiento y una reflexión sobre la lengua escrita muy superiores a los que pueden desarrollar los niños y niñas que carecen de este contexto letrado. En otras palabras, no se trata sólo de la distinción entre padres analfabetos o alfabetizados, sino de la exposición efectiva a recursos, actos y prácticas de lectura y la escritura en la vida diaria, en la familia, en el barrio, en la comunidad. En América Latina, los estudios de Emilia Ferreiro con niños pequeños han arrojado mucha luz a este respecto y han contribuido a revolucionar las percepciones y las prácticas en torno a la adquisición de la lengua escrita en la primera infancia y en el medio escolar.

Sabemos también que no todo depende de la educación. Pesan mucho la actitud y las expectativas de los padres, y especialmente de las madres, en torno al estudio, los hijos y su futuro. Así lo mostró una evaluación de la educación básica en Uruguay realizada a inicios de la década de 1990, pionera en muchos sentidos en la región. Detrás de muchos de los mejores estudiantes, aquellos que habían logrado superar el círculo vicioso pobreza-bajo rendimiento escolar (llamados, por ello, “mutantes”), estaban madres que creían en sus hijos, tenían grandes expectativas y les alentaban a perseverar en el estudio, actitudes todas ellas no necesariamente relacionadas con el grado de escolaridad⁹.

⁹ RAMA, Germán (1991): *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, CEPAL, Montevideo.

En todo caso, lo que el cúmulo de programas, estudios y evaluaciones viene dejando claro es la vinculación estrecha entre desarrollo infantil y educación de adultos, entre la educación de los niños y la de sus padres. Ambas se complementan y necesitan mutuamente. Sólo la miopía economicista puede ver educación infantil y educación de adultos como "opciones" de políticas, como lo ha venido por décadas sosteniendo y recomendando a nuestros países el Banco Mundial.