

# **Conclusiones y reflexiones respecto de la Educación Infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina**

## **Conclusions and reflections about the early education offering to children of the original peoples of Latin America**

Ofelia Reveco Vergara

### **Resumen**

El siguiente artículo da cuenta de un estudio realizado por el BID respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/ as afro descendientes y pertenecientes a los Pueblos Originarios (Reveco, O; Cruz, A; Thompson, J. 2005). Dicha investigación, a través de un diseño cuanti-cualitativo, pretendió responder a dos preguntas sobre la educación que la primera infancia estaba recibiendo; una primera referida al acceso a la Educación Infantil y, una segunda respecto de la calidad de dicha educación. La investigación se realizó durante el año 2005 en tres países: Colombia, Ecuador y Perú; consideró trabajo con fuentes documentales, con estadísticas oficiales y otras fuentes de dicho tipo, con trabajo empírico que contempló visitas a diversas modalidades de Educación Infantil que estaban disponible para los niños/ as de los dos grupos antes señalados. En este artículo se consignan las principales conclusiones y la reflexión realizada a partir de los principales hallazgos de dicho estudio y sólo en lo que respecta a la población de nuestros Pueblos Originarios. En algunos casos, la información presentada corresponde a datos textuales del estudio y, en otros a variaciones sobre el texto original.

**Palabras claves:** Investigación, educación infantil, educación preescolar, educación intercultural bilingüe, educación indígena

### **Abstract**

The following paper gives information about a study done by BID. This study was related to quality of different educational and care approaches of centers where children who are afro descendent and form original peoples are attended. This research was done through a qualitative and quantitative design and tried to answer some questions related to the kind of education that early infancy is receiving; a first one was referred to the access to educational system of infants and a second one was related to quality of these educational centers. The research was done during 2005 in three countries: Colombia, Ecuador and Perú; it considered some documental sources, with official statistic data and other sources of this kind; it also considered some empirical approach with some visits to different centers with different approaches to early education that were available for children form the groups before stated. In this paper some of the main conclusions are described

and only in relation to our original peoples. In some cases the information is based on textual data of the study and in others, are variations of these information of the original text.

**Kea work:** Research, infant education, preschool education, intercultural bilingual education, indigenous education.

## Presentación

Diversas investigaciones con seguimiento a largo plazo (Marcon 1994), (Dahlberg y Moss 2005), (Young 2002, (Myers 1992)), permiten afirmar que una educación infantil de calidad afecta el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo, con la reducción de los efectos negativos de la pobreza. Así mismo, posibilita alcanzar mejor desempeño en los años escolares, mayor responsabilidad social, mejor estatus económico y creación de un núcleo familiar sólido en su edad adulta. Una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios longitudinales, realizada por Berrueta y Clement (1994), que siguió a niños de niveles socioeconómicos bajos de Estados Unidos con y sin asistencia a programas de educación infantil durante 19 años, hasta que la mayoría de ellos estaba trabajando, concluyó que: a) los niños que participaron de un programa de educación infantil de calidad permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones, y tuvieron menor repitencia durante toda su educación (básica y media) que aquellos que no asistieron, b) cuando estos niños eran jóvenes y adultos, se adaptaron adecuadamente a la sociedad en una mayor proporción, por ejemplo, completaron su educación, obtuvieron mejores trabajos, tuvieron mayor estabilidad laboral, estaban más satisfechos, se cumplían sus expectativas personales a través del trabajo desempeñado y no tuvieron problemas con la justicia, entre otras c) por el contrario, entre los niños que no tuvieron educación infantil, una mayor proporción delinquiró, repitió, obtuvo menores calificaciones, no terminó su educación media o tuvo que asistir a programas de educación especial y también una mayor proporción de ellos en su edad adulta, no encontró trabajo a pesar de tener edad para hacerlo.

Al respecto, Robert Myers, haciendo un análisis de diversas investigaciones, señala:

*“Los programas diseñados para mejorar la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños en sus años pre-escolares afecta significativamente sus habilidades lectoras en la escuela...Estos efectos son aún más favorables para aquellos niños y niñas en situación de desventaja. Los programas de educación inicial pueden tener efectos positivos en el funcionamiento de la educación primaria o básica, incrementando la eficiencia y calidad de este nivel” y finaliza señalando que “los efectos económicos y sociales de largo plazo de la educación preescolar continúan operando fuertemente a través de toda la educación”(Myers 1992)*

En suma, invertir en una educación infantil de calidad es altamente rentable; en la medida que aporta a solucionar en parte los efectos de la pobreza y hace efectiva las inversiones que se hacen en este nivel. Sin embargo, estos efectos positivos solamente se dan cuando se cumplen ciertos criterios de calidad.

En ese contexto, en el año 2005 el BID encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/as afro descendientes y pertenecientes a los Pueblos Originarios (Reveco, Cruz, Thompson 2005). Dicha investigación, a través de un diseño cuanti - cualitativo, pretendía responder a dos preguntas sobre la educación que la primera infancia estaba recibiendo; una primera referida al acceso a la educación infantil y, una segunda respecto de la calidad de dicha educación.

La investigación se realizó durante el año 2005 en tres países: Colombia, Ecuador y Perú; consideró trabajo con fuentes documentales, con estadísticas oficiales y otras fuentes de dicho tipo; con trabajo empírico que contempló visitas a diversas modalidades de Educación Infantil que estaban disponible para los niños/as de los dos grupos antes señalados. En el trabajo de terreno se realizaron observaciones participantes cuya información se recolectó en un instrumento semi estructurado que consideraba un conjunto de dimensiones que la literatura mundial muestra relevante para evaluar calidad de la Educación Infantil; se complementó y a la vez se trianguló con entrevistas cualitativas grupales e individuales a niños/as y sus familias, líderes comunitarios, educadores/as y especialistas de los respectivos países.

Este estudio generó un Informe Final general y uno específico por cada país. El siguiente artículo corresponde a las principales conclusiones y a la reflexión realizada a partir de los principales hallazgos de dicho estudio y sólo en lo que respecta a la población de nuestros Pueblos Originarios. En algunos casos, la información presentada corresponde a datos textuales del estudio y en otros, a variaciones sobre el texto original.

La información que se presenta esta organizada en 10 puntos: 1) La cuantía de la población perteneciente a los pueblos originarios: un enigma, 2) La situación social de la población pertenecientes a los pueblos originarios: Los más pobres de los pobres, 3) El acceso a la educación infantil que recibe la población perteneciente a los pueblos originarios: Una brecha por cubrir, 4) Legislación y normativas educativas referidas a población de los pueblos originarios: el contexto y su especificidad en educación infantil, 5) La situación cultural de la población de los pueblos originarios: una riqueza y un desafío para el currículo, 6) Modalidades de educación infantil en la cual participa la población de los pueblos originarios: la oferta, 7) La educación infantil que cotidianamente está recibiendo la población perteneciente a los pueblos originarios: el desafío de pasar de la atención a la educación, 8) El trabajo especializado en educación infantil es un requisito para avanzar: ¿Cómo invertir sin gastar?, 9) El trabajo con las familias y la comunidad: como pasar de una relación pragmática a una relación educativa, y 10) Reflexión y Recomendaciones Finales.

## **La cuantía de la población perteneciente a los pueblos originarios: un enigma.**

Un primer aspecto y clave para poder pensar en generar una política de cualquier tipo exige poder dimensionar la población a la cual se pretende afectar. Respecto de la población perteneciente a los Pueblos Originarios no existe una información homogénea. Por ejemplo, investigaciones

realizadas por el BID (Deruyttere 1997) y por CEPAL/CELADE (Peysen y Chackiel 1999) coinciden en plantear que la población indígena correspondería aproximadamente a un 8% de la población total de la región, lo que equivale a alrededor de 34 millones de personas. Sin embargo otros estudios (Hall y Patrinos 2005 y Díaz-Polanco 1995) plantean que correspondería al 10%, es decir alrededor de 45 millones. El análisis realizado en algunos países específicos estima que la cifra corresponde al 50%. En el momento de poder precisar la población se presentan tres grandes tipos de problemas:

### **Características del reactivo generado para determinar a la población perteneciente a los pueblos originarios**

La dificultad para determinar la magnitud y el perfil de la población de nuestros Pueblos Originarios dice relación con el tipo de preguntas que incluyen los instrumentos para conocer el grupo de pertenencia y la metodología utilizada para recolectarla, analizarla e interpretarla. En algunos países la pregunta exige la autoidentificación, en otros se consulta por el uso de la lengua, en otros casos se usan ambos tipos de indicadores. Sin embargo toda la recolección de la información se realiza en un contexto social y cultural existente en nuestros países en los cuales la discriminación a ciertos grupos persiste. En ese contexto cabe preguntarse ¿Cuántas personas no se reconocen como parte de los Pueblos Originarios para no ser discriminados?<sup>41</sup>

A partir del análisis realizado se pudo concluir que, de los tres países analizados, el que tiene la mayor proporción de población perteneciente a Pueblos Originarios es Perú hasta con un 37,1% de su población. Sin embargo, dada la situación de discriminación ya explicada el equipo del estudio supone que las cifras de los tres países se encuentran seriamente subestimadas. Por ejemplo en Ecuador, de acuerdo a diversas fuentes, la cifra de población perteneciente a los Pueblos Originarios oscila entre el 4,4% y el 14,3%. Esta diferencia no sólo se observa a partir de la fuente consultada sino también en función de la pregunta que se le hace al encuestado. Por ejemplo, según el censo del 2001 realizado en Ecuador, a la pregunta de ¿cómo se considera usted? 6,8% de los censados contestaron que se consideraban indígenas, cuando la pregunta se hizo con base a la lengua hablada, el porcentaje se redujo a 4,4%. En el caso de Perú este porcentaje tuvo una reducción de 7,4 puntos porcentuales, pasando de 37,1% a 29,7%. Si bien es posible que culturalmente las personas se consideren parte de los Pueblos Originarios aunque no hablen la lengua, también es posible que quien contesta suponga que pueda sufrir una mayor discriminación si se reconoce como manejador de un idioma distinto al español. Cabe señalar como ejemplo de ello que en el transcurso del estudio, en las escuelas interculturales bilingües visitadas, los docentes señalaban ceder ante las presiones de los padres de familia para que a los niños/as se les enseñara a hablar y a escribir en español.

41 En este contexto el estudio realizado por el BID optó por trabajar con diversas fuentes, por generar una estadística propia y por mostrar los distintos resultados que estas fuentes entregaban.

## **Grupo étnico que responde al reactivo**

Desde la perspectiva del diseño del reactivo y la población que debe responder en algunos de los instrumentos (censos, encuestas) la pregunta *¿cómo se considera usted?* va dirigida a poblaciones de 15 o más años de edad, sin embargo, la pregunta de *¿qué lengua habla?* va dirigida a poblaciones mayores de cinco años. En suma, no existe pregunta dirigida a los menores de 5 años o respecto de ellos.

## **El concepto desde el cual se construye el reactivo**

Por otra parte, una tercera dificultad, más allá de las cifras, dice relación con el concepto utilizado: indígena, Pueblo Originario u otro. Éste no siempre tiene la capacidad de mostrar la diversidad de pueblos, de lenguas y de culturas. Por ejemplo, baste señalar que nuestros Pueblos Originarios estarían representando al menos a 400 grupos lingüísticos diferentes, sin embargo la pregunta es una sola. Así mismo, en ninguna de las encuestas y censos analizados durante el estudio se profundiza en aspectos culturales tales como: usos, costumbres, prácticas u otros para identificar a la población.

Así mismo, el problema de la identificación del grupo de pertenencia se refleja también en los sistemas de información oficiales de los ministerios como es el caso de educación, salud, familia u otros. A pesar que todos estos sectores atienden a población socialmente vulnerable y en algunos casos de manera focalizada, ninguno de estos sectores incorpora en sus sistemas información el grupo de pertenencia de los beneficiarios.<sup>42</sup>

## **La situación social de la población perteneciente a los pueblos originarios: los más pobres de los pobres**

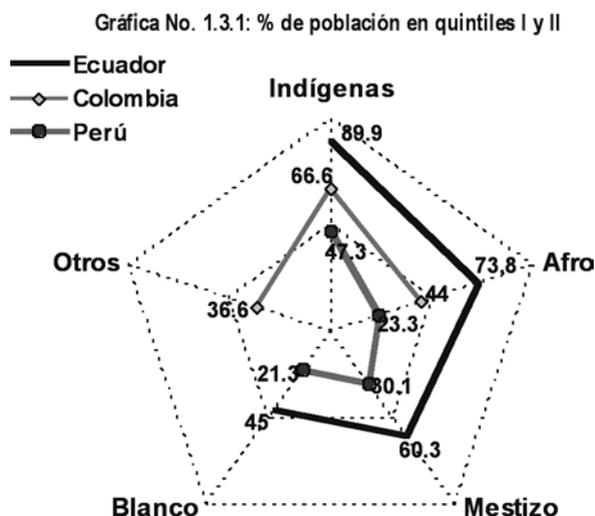
De acuerdo al Banco Interamericano de Desarrollo, en América Latina se estima que al menos 150 millones de personas viven en condiciones de pobreza. Esta cifra representa alrededor del 35% de la población (BID 1998). La cifra se estima a partir de la línea de pobreza de US\$2). Aunque no se tienen cifras para la región, el Banco Mundial estima que la incidencia de pobreza de las poblaciones indígenas.

Este argumento es consistente con lo observado en los países sujetos de estudio. En uno de los países del estudio, por ejemplo, mientras que casi el 90% de la población perteneciente a los Pueblos Originarios se ubicaron en los dos quintiles de ingreso más pobres, el porcentaje de

---

42 Para efectos del estudio en el cual se sustenta este documento esto representó un gran reto en la medida en que se pretendía la identificación de los niños/as que asisten a preescolar. A pesar de la escasa información, las encuestas de hogares ofrecieron una alternativa a la escasez de información oficial y no oficial de la población de niños/as indígenas y afro menores de 6 años. A partir de ellas se hubo de generar una estadística propia, llegando a aproximaciones sustentadas.

blancos en esta categoría no superó el 45%<sup>43</sup>. Estas cifras son similares con las encontradas en los otros dos casos<sup>44</sup>.



La pobreza también se refleja duramente en los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios, donde se estima que en los países estudiados más del 50% de ellos se ubican en los quintiles de ingreso I y II.<sup>45</sup>

La pobreza también se refleja en los indicadores de salud y nutrición, donde a pesar de la escasa información específica existente, se encontró evidencia de desventaja en la población perteneciente a los Pueblos Originarios si se les compara con el resto de la población. Por ejemplo, en uno de los países se observa que la proporción de partos asistidos por proveedores profesionales de salud es de 33% entre las madres indígenas, mientras que entre las no indígenas esta cifra es de 82% (Banco Mundial 2005). En el caso de mortalidad infantil, uno de los países registró la muerte de 89,8 niños menores de 5 años por cada 1000 nacido vivos, mientras que las mestizas 37,8 y las blancas a 30,8 (SIISE-SISPAE,<sup>2004</sup>). En este indicador la cifra es poco menor para otro de los países, donde de acuerdo a la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar realizada en el año 2000 se indica que la tasa de mortalidad infantil entre los indígenas es de 53,9 niños que contrasta con la cifra nacional de 33,9 niños.

El aspecto nutricional es particularmente duro para la población de niños/as perteneciente a los Pueblos Originarios. Para el año 2000 se estimó que en uno de los países del estudio la desnutrición medida por talla y edad alcanzó al 48,2% de estos niños, mientras que a nivel nacional esta cifra fue del 25,4%.

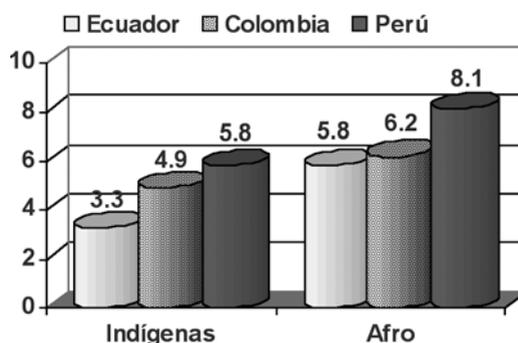
43 Cálculos a partir de datos obtenidos de la Encuesta de Hogares 2003.

44 Ver estudio completo

45 Este grafico es copia fiel del original en el estudio citado.- La cifra correspondiente a los afro peruanos es inferior (23,3%), se cree debido a la falta de representatividad del grupo en la encuesta.

Asimismo, la población perteneciente a los Pueblos Originarios no sólo es la más pobre, sino que también tiene la menor escolaridad, tal como puede observarse en el siguiente gráfico:

**Gráfica 1.3.2: Años de escolaridad  
(de 24 o más años de edad)**



De acuerdo al análisis realizado a partir de las encuestas de hogares, la población perteneciente a los Pueblos Originarios de 24 o más años de edad de los tres casos analizados, no superaba los seis años de educación. Las diferencias entre esta población y la mestiza o blanca<sup>46</sup> pueden ser de hasta seis años.

Con estos antecedentes no sorprende entonces encontrar en uno de los países con un 54,2% de la población mayor de 15 años perteneciente a los Pueblos Originarios que dice no saber leer y escribir, comparada con un 32,5% de los que dicen identificarse como blanco. Para los restantes dos países las cifras de analfabetismo son menores con un 30,0% y 18,3% respectivamente. Sin embargo, éstas no dejan de ser más altas que la de sus contrapartes mestizas y blancas que se ubican en al menos 10,9 puntos porcentuales por debajo.

### **El acceso a la educación infantil que recibe la población perteneciente a los pueblos originarios: una brecha por cubrir.**

En términos generales, se observa que la población de niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios es la que tienen menor acceso a matrícula a la educación infantil, cuando se les compara con sus contrapartes mestizas y blancas. Con base a la información recolectada, las diferencias entre la tasa de matrícula de la población indígena de cinco años de edad y el resto de la población (mestizos y blancos) oscilaban entre 7 y 19 puntos porcentuales dependiendo del país.

<sup>46</sup> Algunos de los países en sus instrumentos oficiales hacen la distinción entre población mestiza y blanca.

<b>TABLA No. 1.4.1: NIÑOS/AS DE 5 AÑOS CON BASE A SUS ASISTENCIA</b>			
<b>Condición de asistencia<sup>1</sup></b>	<b>Ecuador</b>	<b>Colombia</b>	<b>Perú<sup>2</sup></b>
<b>Asiste a preescolar</b>			
<i>Indígena</i>	28,9%	11,3%	60,8%
Mestizo	37,0%		73,0%
Blanco	41,2%		77,7%
Otros		30,3%	74,5%
<b>Asiste a niveles inferiores</b>			
<i>Indígena</i>	26,4%	23,5%	
Mestizo	23,0%		
Blanco	26,6%		
Otros		34,6%	
<b>Asiste a niveles superiores</b>			
<i>Indígena</i>	10,2%	27,6%	9,0%
Mestizo	19,4%		5,7%
Blanco	14,6%		5,5%
Otros		19,7%	8,8%
<b>No asiste</b>			
<i>Indígena</i>	34,5%	37,6%	30,1%
Mestizo	25,3%		21,3%
Blanco	12,7%		16,8%
Otros		15,4%	16,6%

Fuente: Cálculos a partir de las encuestas de hogares.

Salvo en el caso de Perú, durante la investigación se encontraron diferencias de al menos 12,7 puntos porcentuales en la tasa de matrícula entre niños y niñas pertenecientes a los Pueblos Originarios. a) En el caso de Ecuador las niñas indígenas tienen un acceso significativamente más alto que los niños; b) las cifras en Colombia indican que las niñas indígenas tienen un acceso significativamente más bajo que los niños; y c) en Perú las niñas indígenas mostraron tener una situación significativamente más ventajosa en comparación con los niños.

## **Legislación y normativas educativas referidas a población de los pueblos originarios: el contexto y su especificidad en educación infantil**

En términos generales podemos señalar que en los tres casos presentados existe una rica legalidad y normatividad respecto de la Educación Infantil y en específico aquella dirigida a la población perteneciente a los Pueblos Originarios, a la vez ésta se ha construido con la participación de líderes de los Pueblos Originarios. Así mismo, esta legalidad y normatividad ha sido enriquecida paulatinamente, y desarrollada sustancialmente en los últimos años, marcando un hito en dicho proceso la Conferencia Mundial de Educación Para Todos del año 2000.

Llama la atención que la participación de ciertos Pueblos prevalece respecto de otros, en general aquellos mayoritarios en términos de su población. Sin embargo, el análisis de la legalidad vigente permite señalar su existencia, es consensuada o acordada y constituye una oportunidad para continuar avanzando.

## La situación cultural de la población de los pueblos originarios: una riqueza y un desafío para el currículo

Entenderemos por Currículum a la “Selección y Organización de Cultura” (Magendzo 1986). Por ende, aunque tradicionalmente se homologa la palabra currículum a Planes y Programas de Estudio, currículum es mucho más que eso.

<b>CUADRO N° 1.6.1: MARCO CURRICULAR GENERAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y ESPECÍFICO PARA POBLACIÓN PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS</b>			
<b>TIPO</b>	<b>x</b>	<b>y</b>	<b>z</b>
<b>REFERENTES CURRICULARES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, refrendado por el Ministerio de Educación y Cultura</li> <li>▪ Existe el Marco Curricular Consensuado para el grupo de 0 a 5 años, válido para toda modalidad de atención de los niños/ as de esta edad</li> <li>▪ Existe la Reforma Curricular Consensuada válida para los niños/ as que participan del Grado 0</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe un documento denominado Orientaciones para el Grado Cero elaborado por el Ministerio de Educación. 2004.</li> <li>▪ Existen orientaciones desde el Estado referidas al mejoramiento del ambiente donde se desarrolla el niño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe la Estructura Curricular que asegura la unidad de los propósitos educacionales a nivel nacional y propicia la adecuación a cada circunstancia particular. Está organizado en Áreas de Desarrollo: Bio psicomotora, Intelectual y Socio Emocional</li> <li>▪ Existe también el Marco curricular para la Educación Inicial</li> </ul>
<b>ANÁLISIS DEL REFERENTE CURRICULAR</b>	<p>Desde una perspectiva curricular podemos señalar que los dos documentos oficiales que orientan la educación de los menores de 6 años (Referente Curricular Consensuado-0-5 años- y Reforma Curricular Consensuada-1° año Primaria-) son coherentes entre sí, cumpliendo los criterios de calidad planteados en el Referente de Contrastación. Sin embargo, el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe respecto del grupo de 5 a 6 años no lo es en la medida que se propone que el niño/ a lea y escriba al finalizar el 1<sup>a</sup> año de Educación Primaria.</p>	<p>El documento curricular emanado del Ministerio de Educación plantea claramente propósitos educativos y orientaciones pedagógicas específicas, sin embargo en el caso del ICBF el énfasis estaría en aportar a mejorar la calidad de vida de los niños/ as de mayor vulnerabilidad social. Por otra parte, el documento del Ministerio de Educación considera la necesidad de adecuar el currículo a la diversidad de población infantil existente en el país, entre ella a la población indígena y afro colombiana, consideración que no se encuentra presente en la documentación de una de las instituciones del Estado.</p>	<p>El currículo de la Educación Inicial en general y aquel de de la EBI responde a criterios de calidad: está centrada en el niño/ a, en sus características, comprende los grandes contenidos de la cultura universal y local y considera las necesidades integrales de aprendizaje. Por ende, el currículo podría calificarse de una fortaleza de la Educación Inicial Peruana y también respecto de los niños/ as indígenas.</p>

<p><b>OTROS DOCUMENTOS CURRICULARES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libros de Texto o de Trabajo para los niños/ as</li> <li>▪ Libros de Cuentos para los niños/ as (aproximadamente 38 en tres lenguas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libros de Cuentos para los niños/ as (sólo 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Libros de Texto o de Trabajo para los niños/ as</li> <li>▪ Libros de Cuentos para los niños/ as( aproximadamente 12 en dos Lenguas)</li> <li>▪ Guías para Maestros/ as indígenas en dos lenguas)</li> </ul>
<p><b>ANÁLISIS OTROS DOCUMENTOS CURRICULARES</b></p>	<p>Los libros de Texto, están centrados en actividades sicomotoras. Desde la perspectiva de su gráfica están elaborados para niños/as de: a) sectores medios y altos, b) no consideran perspectiva de género, c) las actividades propuestas son inadecuadas para la edad de los niños/ as que se usan , d) están en español</p>	<p>No se observaron</p>	<p>Los libros de Texto, están centrados en actividades sicomotoras. Desde la perspectiva de su gráfica están elaborados para niños/as de: a) sectores medios y altos, b) no consideran perspectiva de género, c) las actividades propuestas son inadecuadas para la edad de los niños/ as que se usan , d) están en español</p>

El Cuadro precedente presenta una visión sucinta respecto del currículo explícito existente en la fecha de realización del estudio en los países considerados. Desde la perspectiva de los documentos que conforman el currículo explícito presente en los tres países podemos señalar que en general se caracterizan por:

- Centralistas, en la medida que las decisiones se tomaron en el ámbito central, o se elaboraron desde grupos centrales, habitualmente dependientes de los Ministerios de Educación, para ser aplicados a las unidades educativas.
- Uniformes, en el sentido de que se cuenta con currículum único, (tenga el nombre que tenga), fundamentándose la importancia de esta característica en razón de dar a las niñas y niños de todo el país posibilidades educativas igualitarias, en términos de lo que se enseña. Sin embargo, un currículum único se sustenta en la creencia que la cultura es homogénea, sin considerar la diversidad existente, incluso al interior de la denominada población Perteneciente a los Pueblos Originarios. En este contexto la descentralización curricular el contar con personal calificado y capacitado para ello es un requisito.

## Modalidades de educación infantil en la cual participa la población de los pueblos originarios: La oferta

Las diversas Modalidades dirigidas a los niños y niñas menores de 6 años pueden categorizarse desde dos perspectivas: a) desde una oficial y legal que las identifica y conceptualiza; y b) desde sus objetivos explícitos e implícitos. Dado que la categorización que ayuda a comprender la calidad del servicio al que asisten los niños afro descendientes e indígenas es la segunda, distinguiremos dos grandes tipos de modalidades a las que denominaremos de Educación y de Atención. El siguiente cuadro muestra sus principales características:

<b>CUADRO N° 1.7.1: CARACTERIZACIÓN DE LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA PRIMERA INFANCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROPOSITOS<sup>3</sup></b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>MODALIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>MODALIDADES ATENCIÓN</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Énfasis en el Aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Énfasis en el cuidado o protección mientras la madre trabaja o realizar algunas actividades recreativas con los niños/ as</li> </ul>
<b>INFRAESTRUCTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espacio físico especialmente construido para trabajar con niños/ as de esta edad o ha sido habilitado para tal efecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizan casas-habitación de madres, locales de la comunidad, o espacios de ella como; plazas o parques, donde se atiende a los niños/ as.</li> </ul>
<b>MOBILIARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adecuado al tamaño de los niños/ as, adquirido a través de un ítem especial consignado en el presupuesto de la Nación o del sector privado</li> <li>▪ Conformado por: mesas y sillas adecuado al tamaño de los niños/ as y algunos muebles para exponer el material didáctico al alcance de los niños/ as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donado o construido por las familias y la comunidad o aquel desechado por las Modalidades Educativas prestado por el nivel Primario</li> <li>▪ Conformado por: mesas y sillas de diversos tamaños o mesones y bancas</li> </ul>
<b>MATERIAL DIDÁCTICO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe algún material didáctico para el aprendizaje concreto: encajes planos y sólidos, material de la vida diaria, de construcción y algo de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticamente inexistente, sólo aquel de tipo fungible: algunas hojas y lápices.</li> </ul>
<b>PERSONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes formados en Universidades o Escuelas Normales con o sin especialización en Educación Infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Madres, o Miembros de la Comunidad, previa capacitación que en general es breve</li> </ul>

<b>INTEGRALIDAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En algunos casos incluyen alimentación de acuerdo al número de horas en que el párvulo permanece en el lugar</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incluye alimentación de acuerdo al número de horas en que el párvulo permanece en el lugar</li> </ul>	
<b>TIEMPO DE ATENCIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medio día o completo.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde algunas horas durante la semana hasta el día completo, durante los días hábiles</li> </ul>	
<b>PRESUPUESTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal</li> </ul>	Sueldo con leyes sociales aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal</li> </ul>	Propina, sin leyes sociales aportado por el Estado
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infraestructura</li> </ul>	Construida por el Estado o aportada por la comunidad y habilitado a través del presupuesto Estatal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Infraestructura</li> </ul>	Aportada por la comunidad, en algunos casos pequeña inversión en habilitación
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobiliario</li> </ul>	Aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobiliario</li> </ul>	Aportado por la Comunidad
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material Didáctico</li> </ul>	Aportado por el Estado	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Material Didáctico</li> </ul>	Aportado por la Comunidad
<b>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizado permanentemente por el personal docente y, por supervisores de la especialidad cuya frecuencia varía según cantidad de unidades a su cargo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizado por supervisores con frecuencia que depende de la cantidad de unidades a su cargo</li> </ul>	
<b>DEPENDENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habitualmente Ministerio de Educación</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habitualmente Ministerio o Programas de la Mujer</li> </ul>	

Tal como se puede observar, la diferencia entre ambos tipos de Modalidades refiere a todos los factores del currículum.

Por otra parte, la diferencia entre sus propósitos es explícitamente distinta; las educativas pretenden incidir en los aprendizajes de los niños/as siendo el foco de ellas, los niños/as. En el caso de las de Atención, la protección y el cuidado son lo más importante y se encuentran ligadas a Programas de Desarrollo y Promoción de la Mujer, aunque consideren también aportar al desarrollo infantil. Por ende, la asistencia de un niño o niña a una u otra modalidad no es comparable, se buscan propósitos diferentes y para ello existen factores, acciones y procedimientos distintos. En este contexto, la pregunta que surge es ¿A qué modalidades asisten mayoritariamente los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios? En términos generales podemos señalar que:

- Cada Modalidad está dirigida a cierto tipo de población específica; focalizándose según edad y zona geográfica. Esta ubicación territorial permite inferir situación socioeconómica ya que en general la población de los Pueblos Originarios habita zonas rurales y urbanas marginales. Por ende, la ubicación territorial de una Modalidad permite inferir el grupo poblacional de los niños/ as.

- Dado que la población de los Pueblos Originarios está ubicada habitualmente en zonas rurales y urbanas marginales, aquellas Modalidades ubicadas en dichos sectores son la oferta de la cual disponen.
- De nueve Modalidades Educativas consignadas como las principales, los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios asisten principalmente a tres de ellas, aproximadamente el 30%, versus las seis restantes a las cuales asisten niños/as blancos o mestizos que viven en zonas urbanas de sectores medios o altos.
- Dada la información disponible, se puede aseverar que la mayoría de los niños/as, atendidos por las 10 Modalidades de tipo Atención, son parte de los Pueblos Originarios, y no blancos o mestizos.
- Los/as asistentes a Modalidades de tipo Atención son prácticamente en su totalidad niñas y niños de los sectores más pobres, rurales y de Pueblos Originarios.
- Desde la perspectiva de la oferta de Educación Infantil, podemos señalar que la población está segregada, en la medida que existen Modalidades focalizadas, lo cual no sería un problema sino un criterio positivo si estas fueran de la misma calidad y se propusieran objetivos de aprendizaje.
- Existen ciertas Modalidades de Atención presentes prácticamente en la totalidad de los países de América Latina. El caso más extendido es el denominado Hogares de Cuidado Diario, o Casas de Cuidado Diario, o Casas Comunitarias, Wa Wa Wasi y Wa Wa Kamayu Wasi.
- La racionalidad que ha sustentado esta opción, según lo que se puede observar, es esencialmente económica. El impacto positivo de la Educación Infantil, la necesidad de expandir la cobertura y la escasez de recursos para este grupo de edad, hizo que se tomara la decisión por ampliar la cobertura a través de una modalidad que tiene ciertas ventajas y atractivos, por ejemplo: a) el costo de inversión y operación es bajo, dado que se sustituyen salones y escuelas por casas habitación con sus condiciones mejoradas y no se requieren de docentes especializados pues se le da un pseudo trabajo a madres de dichas casas para atender a los grupos; b) se incrementan las oportunidades a niñas y niños que de otra forma no tendrían acceso a la Educación Infantil; y c) se genera una “población cautiva” para la aplicación de otras políticas sociales que permita solucionar problemas de salud y de tipo nutricional. Sin embargo vale preguntarse si estas modalidades: ¿Aportan educación infantil de calidad?, ¿Si los niños y niñas que asisten logran efectivamente mejorar su situación nutricional y de aprendizaje? Posiblemente el tema de cuidado de niños/as estaría satisfecho, y si se le proporciona alimentación, también podría tener un impacto nutricional positivo y si en dichas casas se realizan acciones de prevención en salud, como vacunación, desparasitación, entre otras, también aportarían al desarrollo biológico de los niños y niñas. Sin embargo, el ámbito neurológico sólo estaría afectado positivamente si hubieran posibilidades de aprendizajes de calidad, tal como lo demuestran diversas investigaciones citadas en la bibliografía y realizadas desde el campo de las neurociencias por la Nutrición, Sociología y Pedagogía. De lo contrario, desde esta modalidad se estaría manteniendo o ahondando la brecha entre niños con educación de

calidad y sin ella, dado que además se estaría desencadenando en los niños/as el síndrome del niño institucionalizado, bastamente descrito por la psicología y la pedagogía.

### **La educación infantil que cotidianamente está recibiendo la población perteneciente a los pueblos originarios: El desafío de pasar de la atención a la educación.**

En el punto anterior hemos caracterizado los dos grandes tipos de Modalidades existentes en los países del Estudio y hemos mostrado a cuales de ellas estarían asistiendo mayoritariamente los niños/ as indígenas y afro descendientes. Ahora nos adentraremos en su concreción cotidiana, más allá de lo prescrito o de lo señalado en su currículum explícito. Estaremos respondiendo a la pregunta: ¿Qué se está enseñando y qué estarán aprendiendo los niños/as a través de dichos currículos? (Reveco, O. Blanco, R. 2007)

Desde esta perspectiva, y a fin de hacer más específico el análisis, podemos señalar que las Modalidades Educativas pueden categorizarse en dos: aquellas dedicadas solamente a la atención de menores de 6 años, y aquellas que sólo atienden a los niños/as del último año de la Educación Infantil al interior de una Escuela Primaria. Estas categorías no son útiles para las Modalidades de Atención, dado que sólo atienden a menores de 6 años, sin embargo pueden diferenciarse por el lugar que utilizan para realizar su quehacer: a) aquellas que se realizan en locales comunitarios; y b) las que utilizan casas-habitación. A continuación, se presenta la síntesis de los principales hallazgos generados desde las visitas a terreno.

- No sólo existen diferencias entre Modalidades Educativas y de Atención, desde la perspectiva del currículum explícito. Más aún, existen propósitos de aprendizaje planteados por el currículum explícito que no siempre son considerados en la cotidianeidad del trabajo con los niños/as provenientes de Pueblos Originarios, por ejemplo es el caso de: a) El uso de la Lengua Materna del Pueblo Originario en la docencia cotidiana, b) La Enseñanza formal de la Lengua Materna del Pueblo Originario en la docencia cotidiana, c) La generación de un currículum culturalmente pertinente a cada Pueblo, d) La propuesta de aprendizaje activo, “constructivista” por parte de los niños/as, e) Aprendizajes referidos a todos los sectores o áreas (sicomotora, cognitiva y socio emocional), f) Graduación de las actividades según la edad de los niños/as.
- Las modalidades Educativas especializadas en el trabajo con menores de 6 años son las que se desarrollan en una mayor cercanía con el currículum explícito: actividades variadas, activas, aprendizaje a través del juego y del dialogo. Sin embargo enfatizan en la enseñanza de la lectura y escritura con métodos tradicionales (método silábico, escritura por repetición de signos, memorización de números, etc.), realizando actividades mal llamadas de “apresto”, a pesar de haber sido teórica y metodológicamente superado. Sin embargo, recordemos que la mayor parte de los niños/as pertenecientes a los Pueblos Originarios no asisten a esta modalidad.
- En las Modalidades Educativas integradas a las Escuelas de Educación Primaria, la variedad y aprendizaje activo como característica de las actividades dirigida a los niños/as se pierde y la mayor parte de su quehacer se concentra en escribir, leer y contar a través de la repetición oral o escrita. El cuaderno es el material educativo por excelencia; a lo cual se incorpora en

algunos casos el libro de texto, que no siempre corresponde al grado al cual la niña/ o asiste. Esta modalidad, en la medida que está presente en zonas urbanas marginales y rurales, cuenta con la asistencia de un grupo de niños/as pertenecientes a Pueblos Originarios. Cabe señalar que sólo en uno de los países las/os Maestros eran del Pueblo Originario respectivo y hablaban la lengua dando instrucciones a los niños/as en ella.

- En las Modalidades de Atención desarrolladas en locales comunitarios, todos los días se realizaba alguna actividad “educativa”, aunque centralmente de sico motricidad o del mal llamado apresto a la escritura. El tiempo restante, los niños/as no realizaban acción alguna y permanecían aburridos sentados en las mesas. En uno de los países, donde la encargada era una estudiante de Pedagogía hablaba la lengua y daba las instrucciones a los niños/as en ella.
- En las Modalidades de Atención desarrolladas en casas, esporádicamente se realizaba alguna actividad de tipo educativo, sólo de sico motricidad o del mal llamado apresto a la escritura. El tiempo restante los niños/as deambulaban o jugaban con el escaso material concreto existente y las madres, cuidadoras o animadoras cuidaban que los niños/as no sufrieran grandes riesgos. En este caso no se observó el uso de la lengua nativa.
- En general, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EBI) no se observó que se concretara en ninguna de las modalidades observadas y tampoco el currículo de Educación Infantil, aunque fue diseñado para la totalidad de la población y legalmente debiera ser utilizado. La infraestructura, material educativo y mobiliario no son adecuados a cada cultura. Excepcionalmente, en un país y en una modalidad se observó material de apoyo EBI. Podemos señalar que, en general, este no existe y tampoco otro tipo de material educativo para el uso de los niños/as.
- Tres de las modalidades carecen de material educativo concreto. Todas las modalidades carecen de material de lectura.
- Las Modalidades de Atención funcionan en locales inadecuados en términos pedagógicos y no cumplen los mínimos de salubridad para el trabajo con niños/as.
- Tres de las modalidades carecen de mobiliario adecuado para el trabajo con menores de 6 años, en dos de ellas no corresponde a las relaciones ergonómicas para la edad, en las Modalidades de Atención es insuficiente en cantidad y en una modalidad también en calidad.
- En términos metodológicos, en general, el rol del docente es activo y el de los niños/as pasivo, la modalidad que proporciona mayor autonomía a los niños/as es la educativa especializada.
- En las Modalidades de Atención los niños/as pasan largos períodos sin actividad y otra parte deambulando. En las Educativas, los niños/as se observan concentrados e interesados en el trabajo que realizan.

En suma, desde lo observado los niños/as que son parte de los Pueblos Originarios en general están recibiendo una educación que podríamos llamar informal, en la medida que depende de las

escasas actividades que la Promotora ofrece o de lo que se aprende en las relaciones con otros niños/as y adultos diferentes a los familiares. Así mismo, su cultura no está siendo revalorizada, paulatinamente se está perdiendo su propia cultura, reemplazándose por una que podríamos denominar “occidental empobrecida”.

## **El trabajo especializado en educación infantil es un requisito para avanzar: ¿Cómo invertir sin gastar?**

En los tres países que conformaron el Estudio existe la formación de personal especializado en Educación Infantil y a la vez en dos de los países, la especialización en Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, se observan debilidades respecto de cuatro aspectos: a) el tipo de personal a cargo de los niños/as en las diversas modalidades desde la perspectiva de su formación, b) el tiempo de trabajo del personal en la modalidad correspondiente, c) la formación continua del personal, d) la situación laboral del personal y su relación de estabilidad. A continuación se describe cada uno de ellos:

### **Tipo de personal a cargo**

Desde una perspectiva legal, en los tres países la educación debe ser impartida por personal especializado: maestras/os. A su vez, en dos de ellos éstos además deben haber sido formados en Educación Intercultural Bilingüe en el caso de trabajar con dicha población, y deben manejarse en la lengua de la comunidad en la cual sirven. Sin embargo, en la medida que las Modalidades de Atención explicitan otro tipo de propósitos plantean exigencias inclusive menores a las antes señaladas: sólo algunos años de Educación Primaria (en general 6° Grado) y la capacitación brindada por la institución contratante. Si asumimos que la formación especializada aporta a una mejor enseñanza, tal como ha sido demostrado por las investigaciones realizadas por la UNESCO o por la OCDE por ejemplo, nos encontramos con la siguiente situación respecto de la población perteneciente a los Pueblos Originarios:

- Esta población, accede a Modalidades de Atención Infantil donde el personal a cargo mayoritariamente no tiene formación especializada o cuenta con escasa escolaridad.
- En el caso del Grado Cero o el último de Educación Inicial, integrado a la Educación Primaria, los maestros/as no siempre tienen la especialización en Infantil, sino son maestros/as de Primaria; lo que podría explicar el énfasis en un aprendizaje técnico de la lectura y escritura por parte de los niños/as aunque no comprendan lo que escriben. Estos Maestros/as estarían enseñando lo que saben enseñar y utilizando las metodologías que conocen sin comprender la etapa de desarrollo de los niños/as, dado que no fueron formados para trabajar con dicha edad.

## **El tiempo que el personal trabaja con los niños/as**

Si asumimos que para generar procesos de aprendizaje significativo se requiere de un mínimo de horas en los cuales el docente se dedique a realizar actividades de enseñanza y que este debe tener una cierta continuidad en el tiempo, nos encontramos con un segundo ámbito de problemas:

- La asistencia del personal en comunidades rurales no siempre cumple las exigencias de tiempo de enseñanza acordadas, a menudo las escuelas no funcionan todos los días y, los maestros/as o promotores/as asisten a realizar su tarea sólo algunos días de la semana. En las visitas en terreno observamos centros educativos cerrados sin justificación alguna. En las entrevistas con informantes claves escuchamos en los tres países del frecuente problema de menores días de asistencia de los maestros/as a su trabajo, especialmente en los sectores rurales.
- A ello se le agrega el tiempo de enseñanza; aunque el maestro/a o promotor/a asiste al Centro Educativo, el tiempo que dedica a realizar actividades para el aprendizaje es menor al 100%. Según lo observado, sólo aproximadamente un 25% de la jornada se utilizaba en ello; el tiempo restante transcurría entre comer, ir al baño o las denominadas “actividades libres”. Estas observaciones son coherentes con la no existencia de planificaciones o de evaluaciones de proceso en los Centros Educativos, estas mayoritariamente no existían.
- En el caso de las Modalidades de Atención, su supervivencia depende de la gestión que la promotora o maestra/o realice en términos de incorporar nuevos recursos; por ello, una parte de su tiempo contratado lo dedican a esta gestión, en detrimento de su tarea educativa o de cuidado con los niños/as.

## **La formación continua del personal**

Cualquier formación para la especialización es insuficiente respecto de la totalidad de contenidos necesarios para ejercer adecuadamente una función. Así mismo, actualmente vivimos una época de constantes cambios en términos de aportes teóricos e investigativos que aportan nuevos contenidos para mejorar la tarea. Por ende, se requiere de procesos de formación continua que permitan la actualización, el fortalecimiento de lo aprendido, el análisis crítico respecto de lo que se está realizando y de sus efectos. En este marco, se observó:

- Respecto de la formación inicial docente especializado en Educación Infantil se constata que: a) aún es muy nueva y no siempre se ha contado con pedagogos especialistas como formadores de formadores; b) los currículos de formación sólo refieren a un grupo etéreo, en general 4 a 6 años, en circunstancias que deben trabajar con el grupo etéreo de 0 a 6 años; c) el cambio en estos currículos de formación no es fácil al interior de las Universidades, Institutos de Formación o Escuelas Normales dado el tipo de trámites administrativo-académicos que ello requiere.
- Así mismo, la formación del personal denominado “voluntario”: promotores, animadores o monitores es insuficiente (sólo algunas semanas de capacitación, no más de tres) si se

considera: a) lo que significa educar niños/as pequeños; b) la escasa escolaridad con que cuentan; y c) la exigencia adicional que tiene el trabajo con población perteneciente a Pueblos Originarios, respecto de la incorporación de la cultura al currículo y el trabajo con el español como segunda lengua.

- La escasez de recursos con los que cuentan las instituciones a cargo de esta educación, la no existencia de ítems de capacitación permanente o su débil asignación presupuestaria impide la existencia de procesos de formación continua y en la acción. Por ejemplo, en los tres países existían nuevos currículos, sin embargo no siempre habían existido los recursos necesarios para la capacitación del personal en él, por ello no es extraño que éste no se aplique.
- Los nuevos currículos tienen el valor de haber integrado contenidos actualizados. Sin embargo, en la medida que están contruidos con un lenguaje técnico, que exige su flexibilización y adecuación cultural para su aplicación, es un requisito contar con personal especializado y actualizado, situación que no siempre se observa respecto del que trabaja con población de los Pueblos Originarios.

### **La situación laboral del personal a cargo de los niños/as.**

El status laboral del personal que se desempeña en educación infantil exige ciertos mínimos de estabilidad y un salario que considere las exigencias de la función. En este contexto se observó que en general el personal profesionalizado cuenta con salario y leyes sociales, sin embargo, este no considera:

- a) Los recursos para traslado a capacitaciones, por lo cual no asisten. Hacerlo supone restar recursos a un salario que ya es escaso respecto del costo de la vida en el país correspondiente.
- b) Los gastos que esta maestra/o debe realizar para trasladarse a lugares lejanos (urbano-marginal o rural), los cuales incluso no siempre cuentan con movilización pública.
- c) Esta situación también incluye a los equipos técnicos. En las entrevistas realizadas en dos de los países, las supervisoras demostraban que los gastos que implicaba realizar su función de acuerdo a lo normado les implicaría quedarse sin salario. Por ejemplo, visitar 200 Centros Educativos al menos 2 veces al año, el 90% de ellos ubicados en zonas rurales o urbanos marginales lejanas, les dejaría sin ingresos, por ende no visitan y la capacitación en la acción no se realiza. En uno de los países existía un pequeño incentivo para el docente que trabajaba en estas situaciones, sin embargo dicha asignación no era concordante con los gastos reales, no solucionando por tanto el problema.

El personal no profesional: promotores, animadores, madres, cuidadoras, etc., no cuentan con salario ni con leyes sociales. Reciben mensualmente una pequeña propina por su trabajo que puede ser complementada a través de aportes de los padres-madres. Sin embargo dado que estos son pobres, ella es escasa. Esta situación genera:

- a) Rotación de personal, perdiéndose las inversiones en capacitación, que aunque no sean cuantiosas, son pérdidas. Cuando esta promotora tiene la oportunidad de un trabajo mejor remunerado deja esta función.
- b) El trabajo con niños/as es percibido como un trabajo cualquiera y esporádico, lo que impide a estas personas proyectarse en términos de una especialización.
- c) Cuando estas mujeres se embarazan dejan la institución dado que deben ser reemplazadas por otra y al no tener leyes sociales no existen los recursos para cancelar “la propina” durante un período de pre o de post natal, o bien, se mantienen trabajando hasta el día del parto, o tienen inasistencias frecuentes con el respectivo efecto negativo para los niños/as que atienden.

### **El trabajo con las familias y la comunidad: Cómo pasar de una relación pragmática a una relación educativa.**

En los tres países constitutivos del estudio se observó que en los currículos se menciona la importancia de trabajar educativamente con las familias en la medida en que se les concibe como primeros educadores de sus hijos/as y se reconoce la importancia de articular esfuerzos educativos en pro de los niños. Sin embargo, existe un escaso trabajo educativo con ellos, preponderando dos tipos de relación: “como entrega de recursos materiales”; y “como aporte en trabajo” (UNESCO, 2002).

#### *Relación como entrega de recursos materiales:*

El primer tipo de relación, aportes materiales, puede variar desde el local, el terreno, mejora en la construcción, en su manutención o en la entrega de mobiliario o material educativo. La concepción de familia y de comunidad posible de inferir desde esta práctica es la de una institución que entrega a otra, bienes materiales. El rol de las familias en esta concepción consiste en aportar aquello que la educación solicita: terreno, local, dinero, materiales educativos, entre otros.

#### *Relación como entrega de mano de obra:*

La segunda concepción, “como entrega de mano de obra”, se caracteriza por comprender la participación como entrega de aportes en trabajo por parte de los padres, la comunidad y especialmente de las madres. Esta estrategia permite la ejecución del programa. En el contexto de este tipo de participación, es posible visualizar tres modalidades distintas, en la medida de que su concreción se refiere a ámbitos diferentes.

La primera modalidad enfatiza la atención de niñas y niños por parte de mujeres, denominadas “educadoras” y es ejemplo de ello algunos de los Programas de Atención. Estas modalidades conciben y homologan el concepto de relación o participación con trabajo voluntario, especialmente entregado por mujeres u otro miembro de la comunidad. Las madres participan en la medida que cuidan y estimulan a niños menores en locales comunitarios o en sus casas.

Una segunda modalidad consiste en “participar” a través de la preparación de alimentos por parte de las madres y mujeres de la comunidad. En estos casos, participan encargándose del aseo, o de la cocina, o de ayudar a la “voluntaria” a cargo del programa.

Una tercera modalidad consiste en “participar” a través de la elaboración de material didáctico o arreglo de los locales por parte de los padres. Esta estrategia se utilizaba especialmente en una de las Modalidades.

En un reciente libro de UNESCO sobre el tema se señala que: “(...) *este tipo de “participación”, está ampliamente difundida y se concreta en Programas específicos en prácticamente la totalidad de los países de América Latina. Más aún, la gran ampliación de cobertura experimentada por la Educación Infantil en el último decenio se dio especialmente a través del trabajo voluntario de madres, en el contexto de este paradigma; es el caso de los Hogares o Casas de Cuidado Diario que con distintos nombres existen en la totalidad de los países de América Latina, y también gran parte de las denominadas Modalidades No Formales o No Convencionales o No Escolarizadas, en las cuales la maestra es reemplazada por una madre o agente comunitario “voluntaria”, que se hace cargo de la educación y cuidado de los niños y niñas. (...)*” (UNESCO, 2002)

En suma, a través de lo observado, en general no se estaría cumpliendo el propósito del trabajo con las familias en términos de fortalecer su rol como primeros educadores de su hijos/as.

## **Reflexión y Recomendaciones finales**

La primera infancia en parte de los Pueblos Originarios es de las más numerosas respecto de su grupo étnico, es la más pobre y, por ende, es la que requiere de mayores apoyos para ofrecerles una educación de calidad.

Una Educación Infantil de calidad no se limita a una buena enseñanza, entendida como la posibilidad de ofrecer a los niños/as ambientes educativos enriquecidos para que en dicho contexto aprendan a aprender. Se requiere también satisfacer un conjunto de otras necesidades que permita a los niños/as estar en las mejores condiciones para aprender: un estado de salud y nutricional adecuado, un ambiente educativo cultural y lingüísticamente pertinente para que, desde él, pueda acceder también a la denominada cultura universal. Ello exige entonces un ambiente educativo más rico, dado que en sus casas no se les puede ofrecer. Y se requiere de maestros especializados, capaces de hablarles en su lengua, entender su cultura y a partir de ello en una articulación constante con sus familias diseñar proyectos educativos que rescaten lo que los niños/as saben y, a partir de ello, los desafíen.

Hacer educación dirigida a la primera infancia de los Pueblos Originarios requiere de propuestas educativas innovadoras y también de mayores inversiones. Educar a 5 o a 10 niños de un pequeño poblado que hablan su lengua originaria, exige de maestros/as muy especializados, que se manejen en el idioma que los niños/as hablan, con los recursos necesarios para trasladarse diariamente al lugar, contar con un espacio físico acorde a la dignidad de los niños/as, y que cuente con el

mobiliario y los recursos didácticos necesarios (cuando son manufacturados, deben ser entregados por el Estado porque sus familias no los pueden adquirir).

Hacer educación dirigida a la primera infancia de los Pueblos Originarios requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene, y rescatar lo que desde su cultura saben y el idioma que hablan para entregar la educación que se merecen y a la que tienen derecho.

## Bibliografía

- BID (1998) *The Path Out of Poverty*. EEUU. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Chackiel, J. (2005) *Métodos de estimaciones demográficas de pueblos indígenas a partir de censos de población: La Fecundidad y la Mortalidad en: Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Deruyttere, A. (1997) El Banco Interamericano de Desarrollo y los Pueblos Indígenas. EEUU. BID
- Dahlberg, G; Moss, P y Pence, A. (. 2005) *Mas allá de la Calidad de la Educación Infantil*. Barcelona. Editorial Grao.
- Díaz-Polanco, H. (1995). Etnia y Nación en América Latina. México. Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.
- Hall, G, y Patrinos H. A. (2005) *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. Reino Unido. Palgrave Macmillan,
- High scope early childhood. (1994) *The perry preschool program long terms effects*. High scope early childhood. EEUU Policy Papers.
- Magendzo, A. (1986) *Currículum y Cultura en América Latina..* Santiago. Chile. PIIE
- Marcon, R.(1994) An Early learning identification follow up study: Transition from the early to the later childhood grades. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.
- MEC. (1993) Modelo De Educación Intercultural Bilingüe. Quito. Ministerio De Educación y Cultura.
- Myers, R. (1992) *The Twelve Who Survive*. Londres y Nueva York. Routledge en cooperación conUNESCO, Capítulo 1 Why Invest in early childhood development? Pág. 3 a 14.
- National association for education of young children. (1992) *Development appropriate practice on early childhood program serving children from birth through age 8..* Washington DC. NAEYC
- OCDE. (2003).Niños Pequeños Grandes Desafíos. Paris. OCDE
- Peysner, A. y Chackiel, J. (1999); *La identificación de poblaciones indígenas en los censos de América Latina, en América Latina: Aspectos conceptuales de los censos del 2000..* Santiago de Chile. CEPAL, Serie Manuales No. 1
- Reveco O, Cruz A, Consultores; Especialista Thompson J. (2005). *Acceso y Calidad de la*

*Educación Infantil Dirigida a Poblaciones Indígenas y Afro Descendientes. Evaluación a Partir de Tres Casos: Colombia, Ecuador Y Peru. EEUU. BID*

Reveco O & Mella O. *Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica*. Santiago Chile. Serie Estudios N°3, JUNJI.

Reveco O, Blanco R. (2004) *Propuesta de Indicadores para evaluar calidad de los Programas de Educación Infantil*. Santiago Chile OREALC/UNESCO (En proceso de validación.)

Reveco O, Blanco R. (2002) *La Participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago. Chile OREALC/UNESCO.

Rosa Sensat. (2005) *Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat*. Barcelona, España. In-fan-cia, número 89. Enero - febrero 2005.

SIISE-SISPAE (2004) *“Los Afroecuatorianos en Cifras: Desigualdad, discriminación y exclusión según las estadísticas sociales del Ecuador”*. Quito. SIISE-SISPAE.

UNESCO (2006). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia*. Paris. Francia. UNESCO

Young, M.(2002). *Investing in our children’s future*. From Early Child Development. Washington. DC.The World Bank.

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20505827~menuPK:508626~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:489669,00.html>. Julio 2005