



Vol. 4 (2), Julio 2015, 135-144

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 20-09-2014

Fecha de aceptación: 11-06-2015

Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos.

Javier Alliaume Molfino

Uruguay

Resumen

El presente artículo trata acerca del sentido, los sentidos de la educación en la primera infancia, haciendo foco en la imperiosa necesidad de resignificarla, de colocarla como un derecho de las personas recién llegadas al mundo. La educación en los primeros años de vida es vista generalmente no por sí misma ni como un derecho, sino desde una óptica adultocéntrica, como una forma de conciliar las responsabilidades adultas. De esta manera –y es lo que problematiza el artículo– se oculta su carácter de derecho, de espacio de construcción de infancia, de desarrollo y aprendizajes.

Palabras clave: Educación en la Primera Infancia, Derechos del Niño, Educación y Derechos.

Early childhood education: a rights matter.

Javier Alliaume Molfino

Uruguay

Abstract

This article discusses the meaning and the social senses of education in early childhood. The focus is put on the urgent need of giving a new meaning to it, placing it as a right of the newborns. Education in the early years of life is usually seen not by itself or as a right, but from an adult-centered perspective, as a way to balance adult responsibilities. In this way - and that is questioned in the article- it is hidden its character of right, of space of childhood construction, of development and learning.

Keywords: Early childhood education, Children's rights, Education and rights, Right to education.

La infancia se caracteriza por responder a una regla fundamental: tener la alegría de aprender a cada instante, porque en ellos se desenvuelve la vida de los mamíferos inteligentes, es un permanentemente aprender y encontrar su integración social.

Dinello (1992)

Presentación

En el presente trabajo se intentará un abordaje acerca de la educación en la primera infancia (desde la definición general, de que se trata de, al menos, los 6 primeros años de vida¹), de su valor en sí misma, como derecho de todos los niños y como parte del proceso educativo y formativo, así como del sistema nacional de educación aun en proceso de consolidación y debate.

Este abordaje se realiza a la luz de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y las Observaciones Generales N°1: “Propósitos de la Educación” (CDN-ONU, 2001) y N° 7: “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (CDN-ONU, 2005).

Introducción o una breve justificación

En las últimas 3 décadas la infancia -y en particular la primera infancia- ha venido cobrando un lugar de mayor relevancia tanto para académicos, políticos, gobiernos, padres como las comunidades. Si bien se escribe desde y en Uruguay, la anterior afirmación vale para, al menos, la región latinoamericana y caribeña.

Ciertamente por razones y motivos distintos, desde diversos ámbitos la infancia en situación va cobrando un valor cada vez más preponderante.

En el período de recuperación de la democracia² aparecen los primeros trabajos que dan cuenta del impacto en el desarrollo y los aprendizajes de las transformaciones económico-políticas ocurridas en el país³. Seguramente como una consecuencia no calculada ni deseada, estos trabajos, así como los que continuaron en la década del '90⁴ ayudaron a conformar un discurso desde el ámbito académico de infancia a cuidar

¹ Es importante tener en cuenta que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas define primera infancia los ocho primeros años de vida.

² Uruguay se caracteriza por tener un régimen democrático estable, con un sistema de partidos consolidado. Ahora esto no obsta que hayan existido períodos en que la democracia se vio fuertemente atacada. En particular, cabe destacar que en la década del '60 comenzó un debilitamiento de la democracia, con una escalada de acciones represivas que luego diera lugar a una dictadura cívico-militar entre 1973 y 1985.

³ En los memorables trabajos de Juan Pablo Terra (1988 y 1990) y Juan Pablo Terra et al. (1986 y 1989) se presentan diagnósticos y posibles acciones en clave prospectiva de la situación de la infancia y adolescencia.

⁴ Bernardi et al. (1996), por nombrar alguno de los más influyentes de la época en el ámbito de la primera infancia.

y asistir, el infante desvalido y carenciado⁵, una de las formas del paradigma de la «infancia situación irregular».

Desde el ámbito educativo durante la década del '90 con una fuerte influencia de la perspectiva tecnicista y a caballo de la teoría del capital humano se produce una complejización del sujeto carente/desvalido por su condición socio-económica, ya que no solo debe ser asistido por lo que no tiene (él y su familia: bienes, saberes, etc.) sino que debe ser institucionalizado lo antes posible.

Esto, con algunas modificaciones sigue permeando hoy día los discursos, las prácticas y sobre todo, la toma de decisión en cuanto a políticas públicas. Si bien el Estado ha venido ampliando la cobertura a través de centros de educación infantil (mayormente en asociación con organizaciones sociales), desde una cierta pretensión de universalización, aun se sigue bajo el paradigma (en las prácticas concretas) de la focalización (bajo el rótulo de priorización a la población con mayores niveles de vulneración, de manera de ayudar a la protección y restitución de derechos).

En este trabajo se asume que todo niño tiene derecho a la educación (en el sentido de participar de una institución educativa) desde los primeros años de vida. Y que el cuando el Estado sostiene políticas focalizadas sin una visión de universalización o al menos de articulación con políticas universales, sigue sosteniendo el paradigma de la «situación irregular» en tanto no da lugar a la «protección integral» de todos los sujetos garantizando sus derechos.

Desde el «eterno presente»

En una reciente conferencia Juan Carlos Tedesco hacía referencia al déficit de sentido, manejando la metáfora del eterno presente⁶. Tomando el análisis de Sennet (2000 y 2006) sobre el déficit de sentido que caracteriza la fase actual del capitalismo y su correlato cultural (Bernassa, 2003), donde la ruptura con el pasado y la incertidumbre acerca del futuro y el descreimiento conducen a una fuerte concentración en el presente, poniendo en jaque a los relatos y las narrativas ético-político-culturales.

La educación no escapa de esta situación. El sentido de la educación está en tela de juicio. Por ello es preciso volver sobre las preguntas sobre el sentido de la educación ya que los distintos contratos sociales que dieron sustento en al menos tres momentos⁷ (conformación de los estados nacionales: formación de ciudadanos; el progreso y desarrollo: formación de capital humano; y el paso a la gestión: la escuela como satisfactora de demandas) se han roto o al menos debilitado.

Estaríamos asistiendo así a 2 escenarios posibles: el fundamentalismo autoritario, la negación del diferente; o el individualismo llevado al extremo, el individualismo asocial, la exacerbación de la lógica de mercado. Ambos suprimen la dimensión política de la sociedad, la polis, y por tanto de la educación. Es preciso reconstruir, fortalecer ese espacio político, social. Con la justicia como eje, como opción ética, política e ideológica.

⁵ Cnf. Martinis (2005 y 2006).

⁶ "Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina", XXVIII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica, 18 de agosto de 2010.

⁷ Cnf. con Tedesco (1995) y Tenti (1995).

V olviendo sobre el sentido

La pregunta por el sentido de la educación cobra una particular fuerza al contrastar diferentes visiones sobre su sentido. El gran Miguel Soler Roca en su artículo ‘Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional’ dice “Dos lenguajes, dos sistemas de valores, dos maneras de situar a los seres humanos ante su presente y su futuro”, y que podemos resumir en su pregunta: “¿Educación: derecho o inversión?” (Soler, 1997, p. 6).

Esta pregunta se puede traducir de varias formas en el análisis del sentido de la Educación en la Primera Infancia. En particular interesa destacar las siguientes expresiones de polos en tensión:

- la educación como derecho de los niños de 0 a 6 años a desarrollarse en plenitud, integralmente vs. la educación como preparación para la escolarización posterior, como inversión, para el éxito escolar posterior; y
- como garante de igualdad de oportunidades vs. estrategia para mitigar desigualdades (tanto de los propios niños, como de sus familias).

T e lo prometo...

Durante el siglo pasado, en el que se concretaron avances trascendentales como la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y 30 años después la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el pacto internacional más ratificado, que incluyen el Derecho a la Educación, dan pie a iniciativas y compromisos diversos con la educación a nivel mundial (Volnovich, 1999). Como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), que es revisada al constatarse que poco o nada se había avanzado se proclama el Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes” en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 2000), más recientemente los Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD) a 2015 y las Metas Educativas 2021 (OEI)...

Vemos como lamentablemente estos compromisos con la educación y particularmente con los niños, con la infancia de cada uno de los países son asumidos en forma muy leve o lenta, por parte de los estados, argumentándose para tales incumplimientos la falta de presupuesto para la financiación de las políticas educativas públicas. Asumiéndose nuevos compromisos, fijando nuevas metas y plazos...

Es importante para el debate que se está proponiendo tener presente que estas declaraciones, pactos, metas tienen como sustento y desafío el garantizar el cumplimiento de los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Reconociendo que la primera infancia es una edad importante que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. En los primeros 7 años y especialmente durante los primeros 3 años de vida, es cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes, el desarrollo cerebral es importante y decisivo⁸). De allí el compromiso que se debe asumir desde las políticas públicas y en especial desde las políticas sociales y las educativas para con toda la primera infancia.

⁸ Martin et al. (2000); Malenka, & Nicoll (1999) y Mustard (2002).

Y por el barrio?

Nuestro país ha ratificado, cuando no sido uno de los actores protagónicos de varios de estos pactos y compromisos. Ahora bien, a pesar de ello se vienen tomando decisiones que van a contracorriente de las definiciones que promueve o asume: 1) fragmentando la primera infancia, desde el sistema educativo⁹ (primera infancia 0 a 2-3 y inicial 3 a 5); 2) fijando como finalidad de la educación en estas franjas o bien la compensación de carencias (propias y de las familias, particularmente en el tramo 0 a 2-3) o bien la preparación para la escolarización posterior (lo que se da con mayor énfasis en el tramo 3 a 5-6).

Asumiendo así postura en las tensiones expresadas anteriormente que se contraponen con una visión de la educación desde la perspectiva de los derechos del niño que reconocen que estos son actores sociales, a los que se debe respeto, cuidado, educación así como servicios integrales en su propio interés superior, no solo a futuro, sino también en el presente.

Recientemente se celebró en Moscú la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. Como preparación de dicha instancia, se realizó una discusión regional para la elaboración del informe latinoamericano (UNESCO, 2010). En dicha reunión se insiste sobre la preocupación sobre la necesidad de “recuperar los sentidos de la educación infantil y mejorar su calidad”, así como el gran desafío para reducir las desigualdades en el acceso.

Asimismo en un encuentro regional de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar) realizado a fines del 2009, se denunció la pérdida de los sentidos de la educación en la primera infancia en nuestra región: los juegos, la imaginación, la fantasía y la creatividad, la expresión, han sido dejados de lado para preparar a la infancia hacia la lectura y matemática, simplificando de una mala manera la educación en los primeros años¹⁰.

Algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia

A continuación se plantean algunos argumentos a favor de la educación en la primera infancia:

1) El respeto del derecho de todo niño a la atención, la educación y su pleno desarrollo.

Los niños pequeños no son receptores pasivos de servicios, ni beneficiarios de medidas de protección; sino sujetos que deben ser escuchados y contribuir al cambio.

Tampoco se debe reducir la educación desde los primeros años ante todo como una inversión oportuna, para obtener mejores logros escolares, o para así construir el capital humano a fin de lograr sólidos resultados económicos para la sociedad.

⁹ Cnf. Alliaume (2009).

¹⁰ Ver Narodowski (2009).

2) La justicia social que tiene como prerequisite la garantía de la igualdad de oportunidades para todos como punto de origen, como igualdad a verificar.

Los primeros años son muy significativos para la determinación del futuro de los niños, y la justicia social impone que se tomen medidas adecuadas para asegurar el aprendizaje y el desarrollo.

Por ello garantizar el derecho a todos los niños en sus primeros años, con niveles de calidad, basada en las necesidades de los niños pequeños (juego, experiencias ricas con el medio/mundo, cuidados y protección frente al peligro, y afecto), que lo coloquen como sujeto de la educación, como protagonista, desde una metodología ludo-expresiva, que le permita afirmar su identidad y creatividad, es una obligación ética y política.

Es preciso desmercantilizar la educación infantil. El sector público debe desempeñar una función decisiva. Se deben aprobar medidas nítidas y firmes que garanticen la equidad en materia de acceso y calidad.

3) La primera infancia es un período crucial para el desarrollo y los aprendizajes.

El desarrollo comienza ya antes del nacimiento y es polifacético, por ello se deben incorporar argumentos en favor de la educación infantil que no se queden solamente con la preparación para la escuela primaria.

Las capacidades de aprendizaje se construyen mediante una buena alimentación, una atención de calidad y un ambiente favorable y afectuoso durante la primera infancia. Las intervenciones que comienzan en la primera infancia favorecen el potencial de desarrollo y de aprendizajes, pero constituyen en si mismas un valor.

Si bien puede parecer abusivo, por lo extenso, se agrega la siguiente cita por lo potente:

El argumento basado en los derechos que sostiene la necesidad de prestar atención a los primeros años de vida [se funda] directamente en la Convención sobre los Derechos del Niño. Los artículos 2 (no discriminación), 3 (interés superior del niño), 6 (derecho intrínseco a la vida, a la supervivencia y al desarrollo) y 12 (participación infantil) establecen los principios esenciales, mientras que los demás artículos se ocupan de la salud, la familia, la educación y el respeto del niño dentro de su propia cultura y su ambiente.

[...] Además de lo indicado anteriormente, los siguientes artículos son específicamente pertinentes en lo que se refiere a los niños pequeños: el artículo 5 (evolución de las facultades del niño), artículo 24 (salud y servicios sociales), artículo 27 (nivel de vida), artículo 28 (educación), artículo 29 (propósitos de la educación) y artículo 31 (esparcimiento y actividades recreativas y culturales)

Un ulterior apoyo para el argumento basado en los derechos es el que constituyen los empeños asumidos por los gobiernos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. El artículo 5 de la declaración establece que 'El aprendizaje comienza desde el nacimiento. Esto prevé la necesidad de cuidado infantil temprano y educación inicial. Los mismos pueden ser suministrados según disposiciones concordadas con las familias, las comunidades o los programas institucionales, según resulte apropiado'. Durante un encuentro de seguimiento en Dakar en 2000, el primero de los objetivos aprobados [fue]: "Extender y mejorar el cuidado y la educación integrales de la

primera infancia, sobre todo para los niños más vulnerables y desfavorecidos. (Fundación Bernard van Leer 2007, pp. 23-24).

Cerrando... o las 3P

Protección, Prevención y Participación, son propuestos por Meirieu en su libro 'El Maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?' (2014), como analizadores, así plantea que si bien no se discute que el derecho a la educación es uno de los primeros derechos que se reconoce a los niños, el desacuerdo radica en la las condiciones en que se da y en la naturaleza de la misma.

Introduce así un análisis de la Convención de los Derechos del Niño:

ahora, bien, puede verse claramente que los dos primeros componentes de la tríada no son en absoluto del mismo registro que el tercero, en la medida en que la participación es impensable fuera del proceso educativo que la acompaña..., mientras que no sucede lo mismo en lo referente a la protección y la prevención que, en cierta manera, se aplican desde el exterior; en consecuencia, los niños son objetos de protección y prevención y sujetos en materia de participación (Meirieu, 2004, p. 33).

Trabajemos incansablemente produciendo contextos para que los niños sean sujetos de la educación, universales, desde sus potencialidades, asumiendo que es preciso verificar la igualdad y no suplir las carencias, atendiendo a las necesidad de jugar, tener experiencias ricas y diversas con el medio/mundo, recibir cuidados y protección frente al peligro, y afecto.

Para finalizar volvemos con el autor del acápite:

La infancia es todo ya, ahora o nunca, es la sed de aprender, es existir porque rápidamente se comprende que vivir es aprender a cada nuevo instante. Sin embargo hay propuestas que confunden al niño con un adulto pequeño; se eclipsa la niñez preparándolo para sucesivas etapas de un futuro diploma profesional. Una estrategia de aquellos que no comprenden el dinamismo de la infancia y piensan que lo mejor sería escolarizarlo o proponerles ejercicios para tranquilizarlos. Ese modelo de aprendizajes por reproducción, lejos de la espontaneidad infantil es llevar al niño a perder su infancia, a olvidar sus sueños y entrar en el proyecto de aquellos adultos que confunden la precocidad con la cualidad (Dinello, 1992, p. 15).

R referencias Bibliográficas

- Alliaume, J. (2009). Apuntando la lupa sobre la Educación en Primera Infancia. *Revista de la Educación del Pueblo*, 116, 28-31.
- Bernardi, R., et al. (1996). *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Montevideo: G.I.E.P., Dpto. de Psicología Médica, Universidad de la República.
- Bernassa, J. (2003). *El descalabro cultural o el triunfo del iletrado*. *Revista de la Educación del Pueblo*, 89, 44-48.
- CDN-ONU (2001), *Observación General N°1: "Propósitos de la Educación"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11
- CDN-ONU (2005), *Observación General N°7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Disponible en: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Dinello, R. (1992). *Pedagogía de la Expresión*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Fundación Bernard van Leer (2007). *Guía a la Observación General N°7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. La Haya: Bernard van Leer, Fundación.
- Malenka, R. & Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress. *Science*, 285, 1870-1874.
- Martin, S., Grimwood, P. & Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649-711.
- Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Revista "Andamios"*, 1(1), 5-8.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación". En Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- Mustard, J.F. (2002). *Early Child Development and the Brain, the Base for Health, Learning and Behaviour Throughout Life*. Washington: Banco Mundial.
- Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas utopías, nuevas prácticas. En AA.VV., *Grandes Temas para los más Pequeños. Acerca de la Complejidad de la educación en los primeros años*, Buenos Aires: OMEP.
- Sennett, R. (2000). *La Corrosión del Carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

- Soler, M. (1997). Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional. *Voces, Educación, política y sociedad*, (1)2, 5-20.
- Soler, M. (1997). *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación - REP.
- Soler, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Montevideo: Trilce.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, Competitividad Y Ciudadanía En La Sociedad Moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Tenti, E. (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terra, J. P. (1988). *Estado nutricional y desarrollo psicomotor en los niños de las familias pobres*. Montevideo: CLAEH.
- Terra, J. P. (1990). *Población en riesgo social. Infancia y políticas públicas en el Uruguay*. Montevideo: Instituto Nacional del Libro.
- Terra, J. P., et al. (1989). *Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres en Uruguay*. Montevideo: CLAEH – UNICEF.
- Terra, J. P., & Hopenhaym, M. (1986). *La infancia en el Uruguay 1973-1984*. Montevideo: CLAEH – UNICEF - Ediciones de la Banda Oriental.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación para Todos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (2000), *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 26 a 28 de abril, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2010), *Educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe*, Informe regional para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación en la Primera Infancia, Moscú, 27 a 29 de setiembre, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf>
- Volnovich, J. C. (1989). *El niño del siglo del niño*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Artículo concluido el 19 de septiembre de 2014

Alliaume, J. (2014). Educación en la Primera Infancia: una cuestión de derechos. *RELAdeI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2), 135-144.

Disponible en <http://www.reladei.net>

Javier Alliaume Molfino

**Universidad de la República, Centro de Formación y Estudios del
INAU y Cooperativa de Trabajo Construyendo Camino**

Uruguay

Mail: jalliaum@adinet.com.uy



El autor es maestro, especializado en primera infancia, diplomado en políticas sociales y actual maestrando en derechos de infancia y políticas públicas por la Universidad de la República. Se desempeña como maestro coordinador en un centro de educación en la primera infancia de gestión cooperativa en convenio con el estado y la municipalidad, y como docente en la formación de educadores de primera infancia en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (CenForEs-Inau).