



LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA

Serie editada por Martin Woodhead y John Oates

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

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave y cuestiones prácticas, abarcando todos los aspectos relacionados con la atención y educación de la primera infancia, y la totalidad del rango de edad, desde la lactancia hasta los primeros años de educación primaria.

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

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

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

EDITORES DE LA SERIE

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

ASESORES DE LA SERIE

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

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

Otros títulos de la serie:

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

Copyright © 2010 The Open University
Primera edición en 2010 a cargo de La Universidad Abierta
Child and Youth Studies Group
The Open University
Walton Hall, Milton Keynes
MK7 6AA
Reino Unido

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

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

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

Diseño de Agnes Borszeki
Edición del texto de Margaret Mellor
Traducción de Claudio Pedro Behn
Impreso y encuadernado en el Reino Unido por Cambrian Printers, Aberystwyth
ISBN 978-0-7492-2917-7

Cultura y aprendizaje

Editores

Liz Brooker
Martin Woodhead



LA PRIMERA INFANCIA
EN PERSPECTIVA 6

Los niños pequeños atraviesan el período de más rápido crecimiento y cambio de todo su ciclo vital, en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales, y de rápidos cambios de intereses y aptitudes ...

Los niños pequeños captan activamente las dimensiones físicas, sociales y culturales del mundo en que viven, aprendiendo progresivamente de sus actividades y de sus interacciones con otras personas, ya sean niños o adultos ...

Las experiencias de crecimiento y desarrollo de los niños pequeños están poderosamente influidas por creencias culturales acerca de cuáles son sus necesidades y trato idóneo, y acerca de la función activa que desempeñan en la familia y la comunidad ...

En la planificación de la primera infancia, los Estados Partes deberán en todo momento tratar de ofrecer programas que complementen la función de los padres y que se elaboren, en lo posible, en colaboración con los padres, inclusive mediante cooperación activa entre los padres, los profesionales y otros para desarrollar “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”.

(Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafos 6 y 29)

EDITORES

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Institute of Education (Instituto de Educación), Universidad de Londres, Reino Unido

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

COLABORADORES

Patricia Ames, investigadora, Young Lives, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima, Perú

Margaret Carr, profesora de estudios sobre la primera infancia, Universidad de Waikato, Nueva Zelanda

Andy Dawes, profesor emérito, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica

Artin Göncü, profesor de psicología educacional, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos de América

Cindi Katz, profesora, Programas de Geografía y Psicología Ambiental, Centro de Graduados, Universidad de la Ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América

Anil Khamis, profesor de rango de educación y desarrollo internacional, Institute of Education, Universidad de Londres, Reino Unido

John Oates, profesor de rango de psicología del desarrollo, The Open University, Reino Unido

Helen Penn, profesora de educación de la primera infancia, University of East London (Universidad de Londres del Este), Reino Unido

Helen Pinnock, asesora educativa, Save the Children, Londres, Reino Unido

Lesley Rameka, profesora de estudios profesionales en la educación, Universidad de Waikato, Nueva Zelanda

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

ASESORES ACADÉMICOS

Helen Penn, profesora de educación de la primera infancia, University of East London (Universidad de Londres del Este), Reino Unido

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

Índice

<i>Prefacio</i>	ix
I. Desarrollo y aprendizaje	1
El derecho al desarrollo	2
Lo universal y lo particular	4
Crear las condiciones para el desarrollo y el aprendizaje	6
Las relaciones son la base	8
Desarrollo de la comunicación y aprendizaje del lenguaje	10
Las culturas del cuidado – las madres y los demás	12
Las interacciones en el cuidado	14
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	16
II. Vivir y aprender	19
Aprender participando	20
La rutina diaria como oportunidad para el aprendizaje	22
El juego: promoción del desarrollo y el aprendizaje	24
El juego: un estudio de casos prácticos realizado en Sudán	26
Aprender trabajando y aprender a trabajar	28
Comprender qué es el trabajo en la vida de los niños	30
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	32
III. El aprendizaje y la escolarización	35
Los programas para la primera infancia y el respeto a la diversidad ...	36
El lenguaje y la escolarización temprana: un “eslabón perdido”	38
Nueva Zelanda: <i>Te Whāriki</i>	40
Kenia: los preescolares seculares de las madrazas y el espíritu de <i>harambee</i>	42
Perú: <i>Wawa Wasi</i>	44
Bélgica: la migración y los valores fluctuantes	46
Bélgica: algunas madres explican sus opiniones	48
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	50
<i>Referencias bibliográficas</i>	52
<i>Fotografías</i>	55

Prefacio

Fomentar el aprendizaje por parte de los niños pequeños es una de las principales responsabilidades de los profesionales y los padres, en cualquier lugar del mundo. Está vinculada al objetivo mayor de garantizar “en la máxima medida posible ... el desarrollo del niño”, que constituye uno de los derechos de todo niño según la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño* (Naciones Unidas, 1989, artículo 6).

Una cuestión fundamental es en qué medida se deben entender el desarrollo y el aprendizaje como procesos culturales que varían de una comunidad a otra y de una sociedad a otra y hasta qué punto se trata, en cambio, de procesos naturales que siguen siendo los mismos para todos los niños y en todas partes. Por un lado, las investigaciones transculturales describen los diversos nichos evolutivos en que viven los niños pequeños: nichos capaces de modelar lo que los niños aprenderán, cómo lo aprenderán y dónde lo aprenderán. Por otro, están igualmente bien documentadas las características de la primera infancia que son universales, como el desarrollo gradual de las facultades físicas, motrices, cognitivas y comunicativas. Una manera de resolver el conflicto entre estas interpretaciones contradictorias consiste en el reconocimiento de que el aprendizaje y el desarrollo son “naturalmente culturales” (Rogoff, 2003). Los bebés están biológicamente predispuestos para entablar relaciones sociales y dar sentido a lo que los rodea compartiendo con los demás un proceso de intersubjetividad que permite las actividades conjuntas, la cooperación y la comunicación. Estos procesos, a su vez, están marcadamente determinados por las prácticas culturales de las familias y las comunidades, por ejemplo en los centros para el cuidado de la primera infancia y en las escuelas.

Éste no es un asunto que interesa exclusivamente a los investigadores. Existen interrogantes trascendentales con incidencia en las políticas acerca del lugar que ocupa la cultura en los programas dirigidos a la primera infancia y, de la misma manera, a propósito de la función de dichos programas en la vida cotidiana de los niños pequeños y sus familias y comunidades. El rol del lenguaje en el aprendizaje temprano pone de relieve cuáles son los retos. El primer idioma de un niño o, como se lo suele llamar, su “lengua materna”, es el vehículo de su identidad cultural, además de representar la herramienta esencial para el aprendizaje. Tener que lidiar con un idioma diferente, utilizado en la enseñanza ya en el preescolar y luego en la escuela, o con valores y expectativas discordantes, puede convertirse en un desafío que exige a los niños pequeños un esfuerzo excesivo y llega a tener implicaciones duraderas para el aprendizaje.

La lección que da la experiencia es que resulta imposible implementar los objetivos de la “educación para todos” en el vacío, sin tomar en cuenta las circunstancias específicas en que se encuentran los niños, como las convicciones de los cuidadores y profesionales respecto a su desarrollo y aprendizaje. Al mismo tiempo, el respeto de la diversidad cultural no representa una opción alternativa a los derechos básicos del niño. Preguntarse qué lugar ocupan en la vida diaria de los niños pequeños “el trabajo y la contribución”, como asimismo “el juego y el aprendizaje”, sirve como sano recordatorio de que las diversidades culturales no están desconectadas de las desigualdades económicas. Las dificultades se manifiestan de manera particularmente evidente en los contextos donde prevalecen los cambios sociales rápidos y la migración, sobre todo para los niños pertenecientes a grupos minoritarios que crecen en sociedades complejas y pluralistas, en las que tropiezan con valores y expectativas opuestos entre sí: son ellos quienes mayores riesgos corren de verse afectados por la exclusión educativa. Por suerte tenemos a nuestra disposición modelos innovadores, que demuestran lo que se puede lograr en la promoción del desarrollo y el aprendizaje, respetando a la vez las diversidades culturales.

Liz Brooker
Martin Woodhead
Editores

I.

Desarrollo y aprendizaje



Las nociones de “desarrollo” y “aprendizaje” están entrelazadas: el desarrollo es un concepto holístico, que abarca el crecimiento y los cambios en todos los aspectos del funcionamiento físico, mental y social del individuo; el aprendizaje se refiere a los procesos específicos para adquirir conocimientos, habilidades y una identidad.

El desarrollo y el aprendizaje son procesos universales, pero se producen en determinados contextos sociales y culturales, como los centros de cuidado y otras instalaciones para la educación temprana.

Las oscilaciones en el desarrollo y el aprendizaje de los niños están dictadas por los valores culturales, pero también están fuertemente ligadas a las desigualdades económicas y estructurales, puesto que éstas influyen en la capacidad de los padres de promover el desarrollo de sus hijos.

Favorecer el desarrollo del niño supone tanto el respeto como el apoyo a la familia y la comunidad, que cargan con la mayor responsabilidad por el niño día tras día.

Las relaciones personales más próximas de los niños pequeños muestran el contexto inmediato para todos los aspectos de su desarrollo y aprendizaje, y les presentan las herramientas culturales mediante las cuales crecerán todos sus conocimientos y su entendimiento y, en particular, el lenguaje.

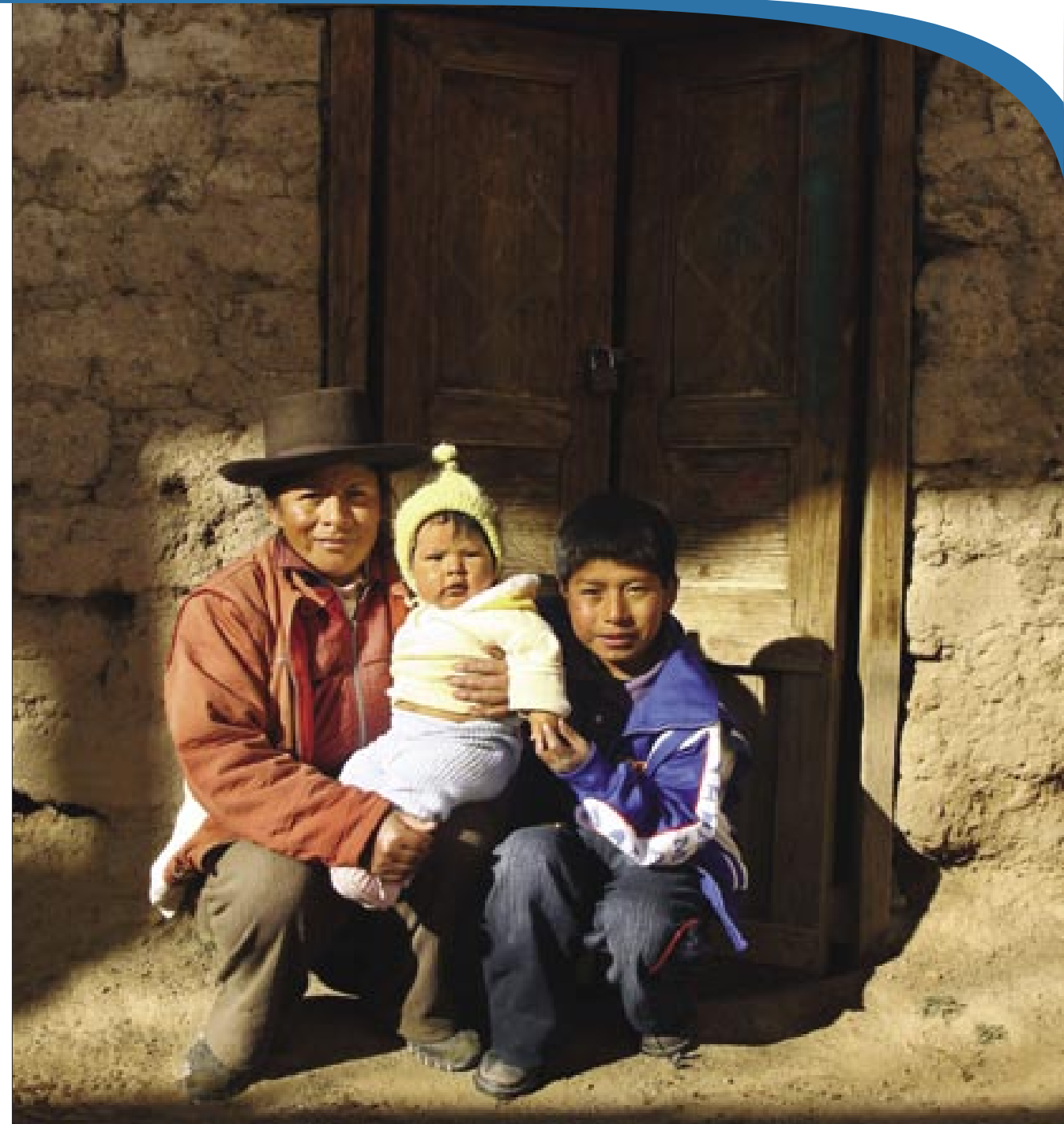
El derecho al desarrollo

El artículo 6 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño* exige que los Estados Partes garanticen que todo niño pueda desarrollarse “en la máxima medida posible”. Aunque el principio es muy claro para cualquiera, menos fácil es llegar a un acuerdo sobre cómo se debe definir el desarrollo, cómo está vinculado al aprendizaje y cuál es la mejor manera de fomentar ambos procesos. En 1993, la organización internacional Consultative Group on Early Childhood Care and Development (CGECCD) (Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo de la Primera Infancia), ofreció algunas definiciones, junto con ciertas implicaciones para los diseñadores de políticas y proveedores de servicios:

- *El desarrollo comienza en la fase prenatal y el aprendizaje se produce ya al nacer.* Por consiguiente, la atención a las necesidades evolutivas y educativas de los niños empieza con las intervenciones prenatales y posnatales.
- *El desarrollo y el aprendizaje continúan ininterrumpidamente mientras el niño, en cambio constante, interactúa con el entorno, también en constante cambio.* Por lo tanto, las intervenciones pueden concentrarse en cambiar al niño y/o en cambiar el entorno (que comprende a los familiares más cercanos, la comunidad, las instituciones sociales y las convicciones culturales).
- *El desarrollo posee varias dimensiones interrelacionadas y el aprendizaje se da en cada una de ellas.* Por ende, hay que considerar el desarrollo y el aprendizaje holísticamente y las intervenciones deben prestar al niño una atención integral, que incluya la satisfacción de las necesidades de protección, alimentos, asistencia sanitaria, cariño, interacción y estimulación, seguridad garantizada mediante la coherencia y la previsibilidad, y juego, que permite la exploración.
- *El desarrollo progresa a través de fases previsibles y el aprendizaje obedece secuencias generalmente reconocidas.* Consiguientemente, las intervenciones deberían seguir una secuencia apropiada. No se deben introducir actividades antes que un niño esté evolutivamente preparado para ellas.
- *Los niños aprenden de muchas maneras: jugando y explorando, utilizando todos sus sentidos, imaginando, imitando, interactuando socialmente con los demás.* Por consecuencia, las intervenciones integrales que promueven el aprendizaje social y emocional, como asimismo el aprendizaje cognitivo, pueden sacar ventaja de varias formas de aprendizaje, coherentes con las modalidades culturales, tomando en cuenta al mismo tiempo que existen secuencias y actividades generalmente reconocidas que facilitan el aprendizaje.
- *Al desarrollo y aprendizaje de los niños contribuye que los adultos sean emocionalmente receptivos para con ellos, haciéndolos participar en la vida cotidiana de su familia y comunidad, y respaldando sus conocimientos, habilidades y competencias en desarrollo mediante su propia atención e interés.* Por lo tanto, las intervenciones deben incluir un componente de atención a los adultos, además de la atención a los niños.

(adaptado de Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo de la Primera Infancia, 1993)

- *El apoyo al desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños debe ser holístico y tomar en cuenta todos los aspectos del crecimiento infantil y todos los carices de las circunstancias sociales, culturales y económicas en que se encuentra su familia.*
- *Las intervenciones deben ser planificadas detenidamente para favorecer el bienestar de los niños y de los adultos que los cuidan.*



Lo universal y lo particular

Aunque algunos principios universales explican cómo aprenden y se desarrollan todos los niños, en la práctica el aprendizaje y el desarrollo son modulados de tal manera por las circunstancias y se basan tanto en los saberes locales que no es posible prestar apoyo sin una comprensión cabal de los contextos locales. En la primera infancia, debido al carácter íntimo de la crianza del niño, ésta es una cuestión de importancia decisiva. Jerome Bruner (1982) escribe que:

tal vez aún más que en la mayor parte de los temas culturales, las prácticas y opiniones en materia de crianza de los hijos reflejan las concepciones locales de cómo es el mundo y cómo conviene preparar al niño para vivir en él.

El interrogante sobre si pueden existir códigos universales de explicación, conducta y comportamiento, basados en la experiencia empírica, ha sido objeto de debates filosóficos, legales y económicos desde hace siglos. La ciencia se arroga la universalidad, pero los argumentos éticos, morales y sociales que rodean el progreso científico son altamente problemáticos. El estudio del desarrollo infantil reivindica ser una ciencia y, por lo tanto, universal, pero incluso en el caso de que esta reivindicación sea justa – y hay quien lo discute (Burman, 2008) – todavía quedan muchas preguntas pendientes sobre cómo aplicar las teorías relativas a la evolución del niño.

Numerosos programas para la primera infancia puestos en práctica en países de bajos ingresos, por ejemplo, enfocan las aptitudes individuales para la crianza sin tener en cuenta las circunstancias diarias que deben enfrentar las madres y las muchas horas que pueden verse obligadas a trabajar. Además, estos programas para padres generalmente se inspiran en modelos angloeuropes estandarizados y parten de hipótesis sobre el diálogo entre madre e hijo, sobre el control y la dirección vigentes en la relación entre ellos y sobre el uso del tiempo, que son culturalmente inadecuadas. En algunas sociedades, las más importantes experiencias de aprendizaje de los niños tienen su origen en los hermanos, los grupos de coetáneos y las redes sociales más extensas, aparte de – o incluso en vez de – las madres o los cuidadores, pero tales perspectivas suelen ser subestimadas en la bibliografía acerca del desarrollo infantil (LeVine y New, 2008).

En su epílogo al estudio sobre el impacto de la globalización en tres ambientes para la atención y educación de la primera infancia llevado a cabo por Cleghorn y Prochner (2010), Jessica Ball llega a la conclusión de que todo enfoque aplicado a la infancia temprana debe combinar:

ópticas tradicionales y modernas, autóctonas y transculturales, a fin de crear nuevas prácticas preescolares que se adapten a los niños, los padres y las escuelas particulares de cada comunidad particular.

Helen Penn, profesora de educación de la primera infancia, Universidad de Londres del Este, Reino Unido

- *La "ciencia" sobre el desarrollo infantil que sirve de sostén a los programas internacionales siempre debe ser interpretada a través de la lente de las variables locales en los objetivos previstos para los niños.*
- *Cuando se planifican las intervenciones, los agentes del programa deben ser conscientes de las maneras en que las circunstancias, convicciones y prácticas locales limitan y al mismo tiempo crean las oportunidades para el aprendizaje.*



Crear las condiciones para el desarrollo y el aprendizaje

Crear las condiciones en que los niños puedan prosperar es un prerequisite básico para el aprendizaje

Son millones los niños del mundo que no cuentan con condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje. No tienen acceso pronto y cómodo a los servicios de educación y salud y les faltan los requisitos básicos para la vida diaria: suficiente comida, agua pura y vivienda digna, por no hablar de higiene o electricidad. Por ejemplo, incluso en un país de ingresos medios como Sudáfrica el 55% de los niños viven en hogares “ultrapobres” y están desnutridos (UNICEF, 2007). Un niño que padece constantemente hambre y a menudo se enferma no aprende fácilmente, aunque vaya a la escuela (Grantham-McGregor y otros, 2007).

Es importante crear las condiciones en que los niños pequeños puedan prosperar. Esto significa comprender (y hacer algo para suprimir) las causas de la pobreza y la desigualdad, ya sea dentro de cada país o entre los países ricos y pobres – y, por un sinnúmero de motivos, es una tarea difícil y controvertida (Penn, 2008). La desigualdad en y entre las naciones mina el progreso. Al contrario, las sociedades igualitarias obtienen los mejores resultados en la salud y la educación de los niños pequeños (UNESCO, 2008). Como ha demostrado Martha Nussbaum en su obra sobre las capacidades humanas en la India, cambiar *las condiciones estructurales en que viven las familias – y en particular las madres* – les da esperanza y les permite reconsiderar sus propias circunstancias, incluso cuando se trata de lo que ellas esperan de sus hijos (Nussbaum, 2000). En cambio, los programas que operan solamente a nivel micro, brindando apoyo al niño, el padre o la familia individuales, tienen menos probabilidades de alcanzar el éxito.

Estos dos principios universales relacionados con el derecho del niño a una vida decente y un inmenso respeto a la autonomía local, son difíciles de realizar y a veces parecen estar en conflicto entre sí. Sin embargo, el triunfo del aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños depende de ambos.

Helen Penn, profesora de educación de la primera infancia, Universidad de Londres del Este, Reino Unido

- *La desigualdad y la pobreza, incluso en las naciones más opulentas, tienen el mayor impacto en el acceso de los niños a la salud y la educación.*
- *Los esfuerzos destinados a reducir la pobreza y la desigualdad constituyen una estrategia valiosa para promover el desarrollo y bienestar de los niños, pues aumentan las expectativas y las capacidades de sus familias.*



Las relaciones son la base

Los niños pequeños son participantes activos en su propio desarrollo. Al nacer, buscan obtener un cuidado receptivo y ser nutridos tanto material como afectivamente por quienes los rodean. En circunstancias normales, estas primeras interacciones crecen hasta convertirse en relaciones de apego emocional seguras con la madre, el padre u otros cuidadores significativos, así como con los hermanos. Las primeras relaciones del niño son la base que habitualmente garantiza la supervivencia física y la seguridad emotiva del niño, sobre la cual construye sus facultades cognitivas, lingüísticas y sociales (Oates, 2007).

Uno de los rasgos distintivos más típicos del aprendizaje humano es que se asienta en capacidades para la intersubjetividad y la comunicación. El crecimiento de la intersubjetividad en los infantes ha sido estudiado de la manera más exhaustiva mediante la observación de las relaciones estrechas que se desarrollan característicamente entre los bebés y sus cuidadores en los primeros meses de vida. Trevarthen (1979) describe la intersubjetividad como el reconocimiento y la coordinación de intenciones en la comunicación entre el adulto y el infante. Las primeras señales de comprensión recíproca se ven durante la alimentación, cuando resulta evidente que el adulto coordina sus propios movimientos con el comportamiento de succión intermitente del bebé, y el bebé a su vez comienza a coordinar su comportamiento con la persona que lo alimenta, en una forma temprana de cambio de turnos o "protoconversación". Este "engranaje" de alternancias crea "pseudodiálogos" a los que contribuyen tanto el niño como su cuidador.

El origen del diestro cambio de turnos observado en estos diálogos puede en realidad depender más del control de la interacción por parte del adulto, que afina sus propias respuestas a las señales emitidas por el bebé. Puede suceder que el cuidador ajuste su comportamiento al flujo y reflujo natural del comportamiento del bebé, de manera que se mantenga una interacción *parecida* a una conversación, pero con poca adaptación o uso de habilidades sociales por parte del bebé, al principio. Sin embargo, esto no resta nada sobre la importancia del diálogo para el bebé.

Probablemente la consecuencia más trascendente de las interacciones imbricadas entre el cuidador y el infante es que pueden brindar al bebé la *experiencia* de participar en un diálogo. Esta experiencia es peculiar de las interacciones que el infante mantiene con otros seres humanos y le proporciona las primeras vivencias de afinidad. Ningún otro "objeto" presente en el mundo del infante puede otorgarle esta experiencia (Oates, 2005).

John Oates, profesor de rango de psicología del desarrollo, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *La participación activa de los bebés en diálogos no verbales con sus madres y otros cuidadores de los primeros meses sienta las bases para todo aprendizaje posterior.*
- *El papel del cuidador en estos diálogos consiste en brindarle al infante la oportunidad de experimentar el "cambio de turnos" y una comunicación recíprocamente satisfactoria, que es la base para el desarrollo futuro del lenguaje.*



Desarrollo de la comunicación y aprendizaje del lenguaje

Aprender a hablar es fundamentalmente una actividad social y cultural

Aprender a hablar es una de las expresiones más significativas de la actividad humana, y el lenguaje es la herramienta cultural más relevante para compartir conocimientos, habilidades e interpretaciones, y para desarrollar una identidad personal a lo largo de la primera infancia. Aunque en el siglo pasado se han propugnado diferentes teorías sobre la “adquisición” o el “desarrollo” del lenguaje (Messer, 2000), la mayor parte de los investigadores actualmente coincide en que tanto las características biológicas (innatas) de los retoños humanos como las características culturales (fruto de la experiencia) de su ambiente contribuyen a determinar el aprendizaje del lenguaje por parte del ser humano.

Existen, por ende, aspectos tanto universales como locales del aprendizaje del lenguaje, y es importante que los agentes y diseñadores de los programas estén alerta a ambos cuando planifican el apoyo que se proponen brindar al desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños. Para decirlo con las palabras de Bruner, la adquisición del lenguaje no depende de “la cadencia virtuosística de un código lingüístico”. Tampoco es “el subproducto del desarrollo cognitivo ordinario” ni “la gradual toma de control por parte del niño del habla de los adultos”. Más bien se trata del efecto de experiencias regulares y constantes del lenguaje utilizado dentro de un particular ambiente cultural, el resultado de “un proceso sutil mediante el cual los adultos organizan el mundo artificialmente de manera que el niño pueda alcanzar el éxito, en términos culturales, haciendo lo que le resulta espontáneo y junto con otras personas de inclinaciones similares” (Bruner, 1982).

La medida en que “los adultos organizan el mundo artificialmente” en beneficio de los infantes y los niños pequeños muestra notables oscilaciones locales. En las economías de subsistencia, los adultos disponen de poco ocio y escasos recursos para dedicar a sus hijos particulares atenciones, por ejemplo para entablar interacciones cara a cara elevando la voz, simplificando el léxico o repitiendo lo mismo varias veces. Los niños suelen aprender el idioma mediante un proceso gradual de observación y participación en las actividades de la familia y de su grupo de coetáneos. En cambio, en las sociedades opulentas, los bebés y los niños pequeños suelen contar con aportes altamente especializados por parte de los adultos, destinados a facilitar el proceso de aprendizaje.

Los niños adquieren su “lenguaje” y su “cultura” simultáneamente, tal como lo describe Cole en su exposición sobre la participación de los niños en las actividades cotidianas:

A medida que, en tales actividades, los niños luchan por comprender los objetos y las relaciones sociales a fin de conquistar el control de su ambiente y de sí mismos, recrean la cultura en que nacieron, de la misma manera que reinventan la lengua de sus antepasados.

(Cole, 1998, pág. 30)

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *Los bebés y los niños pequeños aprenden a hablar participando en las oportunidades para la interacción que les ofrece su comunidad cultural.*



Las culturas del cuidado – las madres y los demás

Las experiencias de cuidado que reciben los niños son determinadas por las circunstancias económicas, como asimismo por las tradiciones culturales

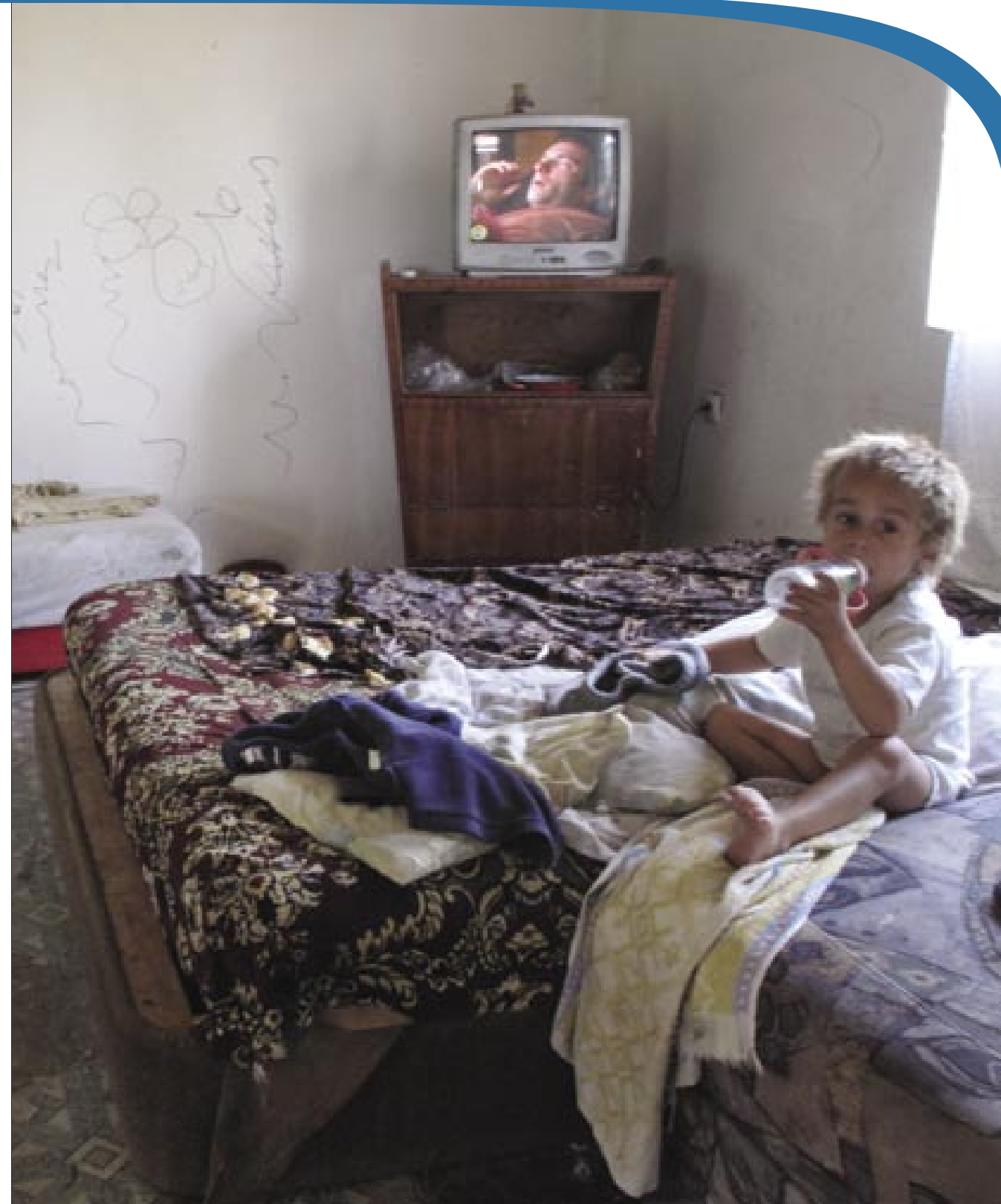
Las diferencias culturales en el cuidado de la infancia incluyen quién se ocupa de los niños, cuál es su disponibilidad y mediante qué tipo de interacciones, comunicación y actividades se suministra el cuidado. En la mayoría de las sociedades los cuidadores primordiales son las madres. Mientras crían a los jóvenes y modelan su desarrollo y aprendizaje, les proporcionan nutrición (material y afectiva) y apoyo. Sin embargo, en las relaciones entre madre e hijo el cuidado ocurre en diferentes clases de relaciones de apego, según las prioridades que dicta cada cultura. Cuando es necesario compartir el cuidado con otras personas, las madres desempeñan un papel significativo en disponer la división del trabajo dentro del marco de límites que imponen sus comunidades.

Las tradiciones culturales, como asimismo los factores económicos y políticos, conforman las diferencias estructurales en la organización de la vida de los niños. Estas diferencias determinan la disponibilidad de cuidadores y el tipo de cuidado que los niños reciben (Whiting y Edwards, 1988; Rogoff, 2003). Por ejemplo, en la mayoría de las comunidades industrializadas, los niños tradicionalmente siempre han crecido en familias nucleares donde el cuidado es compartido por padres y hermanos, aunque gracias a la migración estas tradiciones se han transformado en los últimos años debido a la influencia de nuevas comunidades culturales. De la misma manera, en el mundo “no occidental” los niños tradicionalmente siempre han crecido o en familias extendidas, con sus parientes o en su estrecha proximidad, aunque también estas tradiciones se están modificando con el incremento de la globalización. Donde persiste el modelo de las familias extendidas, tanto en las sociedades industrializadas como en aquéllas en desarrollo, otros adultos (por ejemplo, los abuelos) y otros niños (por ejemplo, los primos) también participan en el cuidado de los niños pequeños. Además, en muchas comunidades “no occidentales” es común que personas sin vínculos de parentesco compartan el cuidado, volviéndose así disponibles como potenciales figuras de apego.

Las normas tradicionales en materia de crianza están cambiando en la mayor parte de las sociedades, a medida que la migración interna, la industrialización y las nuevas modalidades de empleo promueven la introducción del cuidado fuera del hogar (“guardería infantil”) para muchos niños pequeños. Los distintos modos de organizar el cuidado definen las relaciones de los niños y sus oportunidades de aprender.

Artin Göncü, profesor de psicología educacional, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos de América

- *Las primeras experiencias de cuidado que reciben los niños son influenciadas por los aspectos sociales y económicos, además de los factores culturales de su entorno.*
- *Las comparaciones tradicionales entre el cuidado “individual” (materno) y “colectivo” (en la familia ampliada) se están erosionando porque los factores geográficos y demográficos reformulan las maneras en que las familias organizan su vida y su comunidad.*



Las interacciones en el cuidado

En las sociedades modernas, los roles relacionados con el cuidado se han vuelto más especializados

En las comunidades tradicionales que dependen de una economía de subsistencia, a menudo el cuidado está engarzado en las actividades comunitarias/grupales y es compartido por los adultos y los demás niños, permitiendo múltiples interacciones (Tronick y otros, 1987). En cambio, en la mayoría de las sociedades industrializadas las vidas de adultos y niños se han ido segregando cada vez más, debido al hecho de que los adultos desenvuelven su trabajo y los niños su escolarización en lugares diferentes, lejos del hogar y sin compartir experiencias durante la mayor parte del día. En tales situaciones, frecuentemente el cuidado se convierte en un rol más especializado, con mayor énfasis en las interacciones diádicas entre el cuidador y el niño (a menos que se dispongan arreglos específicos como los centros de cuidado diario).

Por ejemplo, al estudiar las prácticas culturales de las comunidades urbanas y escolarizadas de los Estados Unidos y Turquía, hemos descubierto que el cuidado solía producirse entre madre e hijo en interacciones diádicas en los contextos relacionados con la exploración de objetos nuevos, el vestirse y el juego (Rogoff y otros, 1993). Sin embargo, estudios similares llevados a cabo en las comunidades rurales de la India y Guatemala han demostrado que para estas actividades el cuidado estaba encuadrado en el grupo.

En las comunidades de la India y Guatemala, que se basaban en una economía de subsistencia y donde los niños no estaban separados de las tareas de los adultos, los infantes adquirían las habilidades necesarias para su funcionamiento mediante la observación activa y la participación en las actividades de la comunidad, con la atenta asistencia de los cuidadores a los esfuerzos de los niños. Al contrario, en las comunidades urbanas de medios ingresos, como Keçiören (Ankara, Turquía) y Salt Lake City (EE.UU.), donde los padres eran personas instruidas y desarrollaban sus tareas apartados de los niños, los adultos asumían la responsabilidad de estructurar el aprendizaje mediante una instrucción organizada.

No obstante, con el rápido ritmo de los cambios que se han producido en las últimas dos décadas, que abarcan la modernización, la migración, el cuidado infantil y la universalización casi completa de la escolaridad, es probable que las experiencias de cuidado que reciben los niños se hayan vuelto más diversificadas y más complejas, incluso dentro de una sola comunidad.

Artin Göncü, profesor de psicología educacional, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos de América

- *La medida en que los niños pequeños comparten la vida de los adultos, o experimentan un mundo concentrado en la infancia, repercute en la manera en que se desarrollan y aprenden.*
- *Los cambios en la organización de la vida familiar y comunitaria, a consecuencia de la migración y la globalización, están modificando las oportunidades que se dan a los niños de aprender, mediante la participación o la instrucción.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿A qué estrategias se debe dar prioridad para apoyar el desarrollo temprano de los niños en las distintas comunidades?
- ◆ ¿En qué medida los programas para la primera infancia toman en consideración tanto las condiciones culturales como las circunstancias socioeconómicas de las familias y las comunidades?
- ◆ ¿Es suficiente intervenir en el desarrollo de los niños pequeños a nivel local sin resolver primero las desigualdades estructurales que condicionan el desarrollo?
- ◆ ¿Cuánto apoyo brindan las políticas y programas a las madres y demás cuidadores para que entablen las relaciones estrechas y enriquecedoras que constituyen la base para el desarrollo temprano de los niños?
- ◆ ¿Hasta qué punto se pueden respetar las prácticas tradicionales de crianza, garantizando al mismo tiempo que se salvaguarden los derechos del niño?
- ◆ ¿Existe una comprensión universal y compartida de los roles que desempeñan los padres en el cuidado de los niños pequeños, o deben siempre estar supeditados a las decisiones locales?
- ◆ ¿Cómo pueden asegurar las leyes y políticas que un apoyo adecuado sea accesible para las familias y comunidades cuya vida ha sido alterada radicalmente por efecto de la migración o la globalización?



II.

Vivir y aprender



En las familias y las comunidades cerradas buena parte del aprendizaje tiene lugar de manera implícita e inclusive involuntaria, mientras los niños participan junto con los demás en las actividades hogareñas. Los adultos y los coetáneos brindan apoyo a los niños más pequeños para que comprendan cada vez mejor su propia cultura.

La rutina diaria proporciona sus propias oportunidades de aprendizaje a los niños pequeños a medida que van entendiendo las reglas de su comunidad, por ejemplo en cuestiones como la organización del tiempo y el espacio en el hogar, y cómo se establecen y estructuran las relaciones entre los adultos y los niños.

El juego (en especial el juego simbólico) de los niños pequeños es reconocido como un medio excepcional para aprender en los primeros años. Los niños se ven motivados a practicar los roles de los adultos de su propia comunidad, y de esa manera llegan a comprender las responsabilidades y experiencias que pueden esperarlos en el futuro.

Estar protegido contra el trabajo nocivo forma parte de los derechos de todo niño, pero las concepciones modernas de la primera infancia suelen desatender el papel que sigue desempeñando la actividad económica de los niños como manera de aprender diferentes destrezas y responsabilidades, especialmente en las comunidades rurales y urbanas pobres.

Aprender participando

El desarrollo cognitivo infantil es una suerte de noviciado: ocurre mediante las actividades sociales junto con compañeros que apoyan y amplían la comprensión de los niños

El desarrollo cognitivo infantil es una suerte de noviciado: ocurre mediante la participación guiada en actividades sociales junto con compañeros que apoyan y amplían la comprensión y destreza que tienen los niños en el uso de las herramientas de la cultura. La base sociocultural de las habilidades y actividades humanas – como la orientación de los niños para participar en las actividades que los rodean y sacar provecho de ellas – es inseparable de la base biológica e histórica de los seres humanos en cuanto especie. Las destrezas y la orientación particulares que desarrollan los niños están arraigadas en las actividades históricas y culturales específicas de la comunidad en que interactúan los niños y sus compañeros. [...]

La participación guiada incluye la comunicación interpersonal, además de la disposición del escenario en que se desarrollan las actividades de los niños. Abarca tanto los esfuerzos explícitos dirigidos a guiar a los niños en su desarrollo como asimismo la comunicación y los acuerdos tácitos que están radicados en las actividades prácticas y rutinarias de la vida cotidiana que no se concentran expresamente en la instrucción o la orientación. La participación guiada es administrada conjuntamente por los niños y sus compañeros de maneras que facilitan el aumento de las habilidades de los niños y su participación cada vez más eficiente en las actividades de los miembros maduros de la comunidad.

Los procesos de participación guiada – la construcción de puentes entre lo que los niños saben y las nuevas informaciones por aprender, la estructuración de los esfuerzos de los niños y la asistencia que se les presta, y la delegación a los niños de la responsabilidad de organizar la solución de problemas – proporcionan orientación y orden al desarrollo cognitivo infantil en culturas radicalmente diferentes. Al mismo tiempo, las variaciones culturales en las lecciones por aprender y en los medios a través de los cuales los niños las aprenden, subrayan la importancia de los roles que desempeñan los niños mediante la observación y la participación en las actividades sociales, los acuerdos tácitos respecto a dichos roles, y los múltiples roles de los padres y otros compañeros en la orientación del desarrollo del niño. [...]

Los coetáneos pueden ser camaradas menos hábiles que los adultos en algunas actividades, pero ofrecen extraordinarias posibilidades de discusión y colaboración cuando consideran el punto de vista de los demás de manera equilibrada. Los coetáneos también sirven como compañeros sumamente disponibles y activos, que se regalan recíprocamente motivación, imaginación y oportunidades para la elaboración creativa de las tareas de la comunidad.

Las destrezas más apreciadas por cada comunidad constituyen los objetivos locales del desarrollo.

(Rogoff, 1990)

- *El aprendizaje de los niños mediante la participación en las actividades diarias de sus familias y grupos de coetáneos es motivado por una fuerte sensación de identidad y pertenencia.*
- *El aprendizaje cultural es mediado por la disposición del entorno del niño, como asimismo por las interacciones sociales: el ambiente “enseña” el uso del tiempo y el espacio, y las rutinas y relaciones que modelan la vida cotidiana.*



La rutina diaria como oportunidad para el aprendizaje

La organización del tiempo, el espacio y las rutinas crea oportunidades para aprender

En el transcurso de las interacciones diarias con los demás miembros de su familia, los niños se ven rodeados de mensajes acerca de lo que está y no está permitido, de lo que se espera y no se espera de ellos, tanto dentro de la familia como dentro de la comunidad. Schaffer (1996) describe así los procesos mediante los cuales los niños adquieren conocimientos culturales y la importancia de los adultos observadores:

La vida familiar, por su misma naturaleza, es una cuestión emotiva; cuando el aprendizaje de un niño está enmarcado en las relaciones familiares, inevitablemente se produce en medio de mucha alegría y entusiasmo, pero también en medio de mucha tensión y discordia. Una función importante de esta emotividad es despertar la conciencia del niño frente a sus experiencias: según sea positiva o negativa la emoción, será más probable que el niño recuerde lo ocurrido en una situación cargada afectivamente que en otra emotivamente neutral. ... Así, para los niños de preescolar el potencial que el hogar tiene para el aprendizaje es muy considerable. ... El hogar no sólo tiene la ventaja de proporcionar una cantidad de información interesante y significativa, sino también de estimular la curiosidad del niño al demostrarle la voluntad de satisfacer dicha curiosidad.

(Schaffer, 1996, págs. 259-64)

Como puntualiza Rogoff (1990), sin embargo, buena parte de lo que los niños aprenden en el hogar lo asimilan mediante la organización tácita del tiempo, el espacio y las rutinas, más que mediante una instrucción explícita. Las normas que regulan el comer y el dormir, el aprendizaje y el juego, el trabajo y el esparcimiento, están encuadradas en el ambiente cultural diseñado por la familia. Este ambiente refleja las convicciones, objetivos y circunstancias de los padres: es el entorno que, dentro de los límites impuestos por sus recursos, ellos creen que mejor permitirá conseguir los resultados deseados para sus hijos (Cole, 1998).

En muchas partes del mundo industrializado, debido al énfasis que ponen los padres en una independencia precoz, los niños aprenden a dormir en su propia cama (y en su propia habitación) a una edad muy temprana, y a menudo respetan una rutina peculiar, propia de la hora de acostarse (por ejemplo, escuchan un cuento). Los niños de las sociedades no industrializadas, al revés, suelen seguir durmiendo con sus cuidadores durante los primeros años y el resto de la niñez. Estas experiencias tempranas moldean las expectativas de los niños, aunque su carácter distintivo puede manifestarse solamente cuando los niños van a la escuela (Heath, 1982; 1983).

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *Las experiencias de aprendizaje dentro del marco de las relaciones familiares son particularmente poderosas y duraderas porque están asociadas con fuertes emociones, tanto positivas como negativas, que atraviesan la vida familiar.*
- *La organización doméstica del trabajo y el juego o del comer y el dormir enseña a los niños maneras de ser y maneras de aprender que influirán en su adaptación a la escolaridad formal.*



El juego: promoción del desarrollo y el aprendizaje

El juego es reconocido universalmente como un factor importante para el bienestar y desarrollo de los niños pequeños

En la difusión mundial de la noción de que los niños “aprenden jugando” es posible identificar una prueba de los cambios que han sobrevenido en las concepciones del desarrollo de los niños pequeños (Bennett y otros, 1997). En las últimas décadas ha crecido el interés en estudiar no sólo las maneras de jugar de los niños en las distintas culturas, sino también las opiniones que en dichas culturas tienen los adultos sobre la contribución que aportan los juegos infantiles al desarrollo y el aprendizaje.

En las sociedades “occidentales”, los primeros estudios sobre el impacto del juego en el desarrollo, vinculados a la emergencia y divulgación de las teorías constructivistas acerca del aprendizaje (Piaget, 1951; Sylva y otros, 1976; Vygotsky, 1978), desencadenaron un entusiasmo generalizado por favorecer el “aprendizaje lúdico” tanto en la familia como en el preescolar. El paso de las teorías formales a las teorías informales sobre el aprendizaje produjo, en ciertos casos, un enfoque de *laissez-faire* en materia de aprendizaje temprano que contrastaba marcadamente con los métodos tradicionales de la instrucción predominantes hasta entonces y todavía corrientes en muchas culturas “no occidentales”. Durante bastante tiempo las “pedagogías del juego” (Wood, 2008) que de ello resultaron fueron juzgadas tanto eurocéntricas como culturalmente inadecuadas para los niños del Mundo Mayoritario, donde, según se suponía, la “niñez” era un período dedicado al trabajo o al estudio más que al juego.

Los estudios transculturales han contribuido a restablecer el equilibrio, demostrando que en la mayoría de las sociedades los padres aprecian el juego como actividad infantil y que en muchas comunidades el juego de los niños es considerado beneficioso para su desarrollo y aprendizaje. Gaskin y sus colegas (2006) exponen estudios de casos prácticos en defensa de una clasificación de las actitudes culturales para con el juego, que se pueden dividir en “cultivadoras” (en las familias euroamericanas y taiwanesas), “aceptadoras” (en la comunidad *kpelle* de Liberia) y “restrictivas” (en una comunidad maya de México), y señalan cómo dichas actitudes están vinculadas a los aspectos económicos y de otra índole que caracterizan la vida cotidiana de cada comunidad. No obstante, el aprecio aparentemente universal por los “juegos simbólicos”, como preparación para la vida adulta y como espacio para ensayar los comportamientos culturales, indica que en todas partes los padres son capaces de encontrarle un rol al juego, si no para la enseñanza de conocimientos y habilidades de tipo escolar, al menos en la preparación de los niños para la participación en la comunidad.

Como resume Bornstein (2006, pág. 115):

Aunque las sociedades humanas difieren en la cantidad y el tipo de tales juegos, los informes antropológicos atestiguan que el juego simbólico plenamente desarrollado ... parece ser universal.

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *En las sociedades tradicionales, el juego es considerado simplemente un pasatiempo para los niños o una preparación para la edad adulta, mientras que en muchas sociedades “occidentales” se lo juzga un medio válido para que los niños comiencen su aprendizaje escolar.*



El juego: un estudio de casos prácticos realizado en Sudán

Los niños pequeños usan todas las oportunidades para jugar, con cualquier recurso que puedan encontrar

La observación siguiente proviene de apuntes tomados en el terreno durante un estudio etnográfico de cómo se vive en la aldea sudanesa de Howa (Katz, 2004). Forma parte de la historia de un día típico en la vida de los niños pequeños del poblado y describe la manera en que un grupo de niñas de diferentes edades juegan juntas con sus muñecas después de haber terminado las tareas matutinas en la aldea y sus alrededores:

Las muñecas estaban hechas de dos macizos trozos de paja apretada, cruzados de manera que el trozo horizontal hacía de brazos y el vertical hacía de cuerpo desde la cabeza hasta los pies. Cada muñeca tenía nombre y estaba vestida con recortes de tela. Había muñecas de ambos sexos y de todas las edades. Las niñas las manipulaban dentro y alrededor de casas que creaban con mamparas hechas de zapatos, morteros, ladrillos y pedazos de envases de hojalata. Usaban todo tipo de objetos encontrados para fabricar accesorios, como por ejemplo una taza esmaltada, fragmentos de vidrio y loza, tapas de botes de aluminio, tapones de baterías, botellitas, hierba, envoltorios de hojas de afeitar, una caja de jabón, una pila eléctrica descargada, latas de comida vacías, desechos, trozos de carbón y cartón.

Una niña jugaba a que su muñeca estaba preparando tortitas de sorgo y estofado, esparciendo tierra sobre la tapa de una lata, desmenuzando hierba y hojas y poniendo después todo en un pedazo de vidrio. Por la tarde las muñecas cocinaban, limpiaban, comían, iban a buscar agua al pozo, hacían recados y se visitaban. Estaba bien claro que las niñas se divertían con este juego, en el cual experimentaban tanto sus tareas corrientes como sus roles potenciales en la vida adulta. Jugaban a “la casa” al menos cuatro veces por semana.

Aunque las niñas que jugaban a “la casa” representaban también acciones como ir a juntar leña o buscar agua, su interés se concentraba principalmente en el ambiente doméstico y el campo de las actividades cotidianas, como el cuidado de niños, la preparación de la comida, la cocina, la limpieza, el lavado, el comer y las visitas, así como los acontecimientos sociales que marcan los momentos importantes de la vida, como las ceremonias relacionadas con el nacimiento, la muerte, el matrimonio, la circuncisión y la asignación del nombre. Jugando, la participación minuciosamente remedada en tales acontecimientos y en toda la gama de las tareas domésticas vinculadas a ellos permitía que las niñas experimentaran y practicaran sus futuros roles sociales y aprendieran a interiorizar las actividades domésticas en que ya participaban durante la infancia, pero cuya responsabilidad asumirían sólo al llegar a la edad adulta.

Cindi Katz, profesora, Programas de Geografía y Psicología Ambiental, Centro de Graduados, Universidad de la Ciudad de Nueva York, Estados Unidos

- *Los niños participan espontáneamente en “juegos simbólicos”, ensayando los roles de la edad adulta típicos de la comunidad local, como si así se prepararan para su propia vida adulta.*



Aprender trabajando y aprender a trabajar

La importancia del trabajo en la vida de los niños es subestimada en muchas políticas mundiales para el desarrollo infantil

Los niños pequeños tienen muchas oportunidades de aprender habilidades útiles al asumir responsabilidades laborales apreciadas en su cultura y participan en actividades rutinarias junto con los miembros de la familia más competentes y otras personas (Rogoff, 2003). La importancia del trabajo en la vida de los niños ha sido subestimada en las políticas mundiales contemporáneas, que destacan en cambio la escuela como el camino privilegiado para el aprendizaje. Sin embargo, en el Mundo Mayoritario, si bien con numerosas excepciones (UNICEF, 2005), se da por sentado que los niños han de asumir responsabilidades domésticas, agrícolas y comunitarias, comenzando ya en los primeros años. A nivel internacional, el trabajo infantil está reglamentado por la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño* (artículo 32) y por la Convención 182 de la Organización Internacional del Trabajo, que aspira a erradicar las peores formas de explotación del trabajo infantil (Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (International Programme on the Elimination of Child Labour, IPEC), 2002; Woodhead, 2004). Aunque existen pruebas evidentes de la explotación a que se ven sometidos los niños, numerosos estudios (por ejemplo Bray, 2003) refieren que los niños mismos aprecian el apoyo que prestan a sus familias, y también los adultos valoran su contribución.

Además de aprender valores como la voluntad de ayudar, mediante el trabajo se adquieren algunas destrezas importantes (Bray, 2003; Woodhead, 2004). El sentido de identidad y pertenencia tiene buenas probabilidades de fortalecerse mediante la participación en el trabajo junto con los parientes. La autoestima y la confianza en la propia eficacia se refuerzan a medida que los miembros de la familia y la comunidad reconocen la adquisición de nuevas habilidades. Las facultades cognitivas, las aptitudes técnicas y las competencias culturales locales se desarrollan paralelamente. Por ejemplo, cuando los niños aprenden a reconocer (y contar) el ganado de su familia por las marcas en la piel, se estimulan los conocimientos básicos de aritmética. Las capacidades motrices crecen cuando se colabora en tareas como escardar el huerto, barrer la casa o tender la ropa lavada de la familia. En Zimbabue los niños que venden hortalizas en el mercado junto con sus padres comienzan a comprender lo que es la ganancia antes que sus homólogos de las sociedades modernas (Jahoda, 1983).

Las observaciones efectuadas en áreas rurales de Bolivia indican los beneficios de tales labores para el desarrollo:

Ya desde temprana edad los niños llevan a cabo algunas tareas autónomamente y no se los debe considerar simplemente como ayudantes sino como colaboradores activos por derecho propio. Su trabajo no remunerado no sólo rinde beneficios al hogar ... sino también aumenta su propio sentido de independencia, permitiéndoles adquirir habilidades y competencias útiles para su autonomía individual.

(Punch, 2001, pág. 818)

Andy Dawes, profesor emérito, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica

- *La participación en las actividades familiares y comunitarias permite que los niños desarrollen una cantidad de habilidades al mismo tiempo que contribuyen a los ingresos del hogar.*
- *Los roles laborales apropiados pueden contribuir a que los niños adquieran el sentido de identidad y pertenencia, además de desarrollar la confianza y el orgullo por sus propios conocimientos y habilidades.*



Comprender qué es el trabajo en la vida de los niños

Aunque los niños pueden aprender gracias al trabajo, también tienen derecho a la protección contra el trabajo nocivo

Comprender la contribución que aporta el trabajo al desarrollo de los niños pequeños tiene implicaciones para las políticas y los programas. Las agencias que se proponen intervenir en la vida de los niños que viven en los países más pobres del mundo deben tomar en consideración tres aspectos importantes.

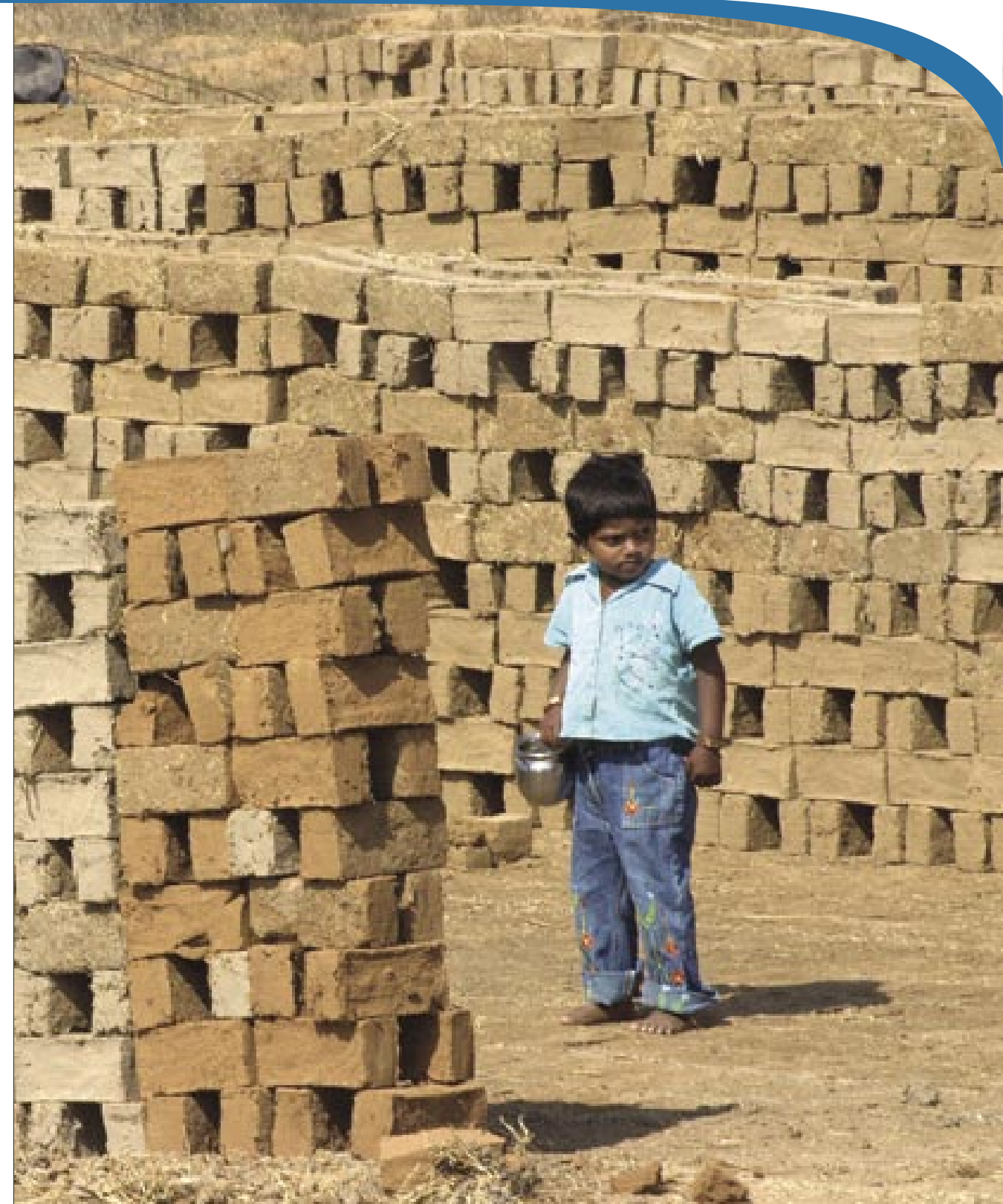
En primer lugar, es importante comprender las expectativas locales relacionadas con la participación de los niños pequeños en el trabajo, especialmente en el hogar y la comunidad local. Luego es posible incorporarlas al contenido de las intervenciones tempranas destinadas a promover el desarrollo infantil. Por ejemplo, existe una oportunidad de que el cuidador estimule el aprendizaje de los colores y los tamaños cuando el niño ayuda a tender la ropa lavada. Otra posibilidad es apoyar las nascentes habilidades de clasificación cuando el niño trabaja junto a su cuidador en el campo. El cuidador puede indicarle las características de las malas hierbas y de los cultivos y nombrarlos, ampliando así su vocabulario. Se puede pedir a los niños pequeños que hagan recados, dándoles una oportunidad de reforzar su autorregulación, sin salir del ambiente local, cuando concentran la atención y escuchan las instrucciones; también se pueden extender las estrategias de memorización: todas estas facultades son importantes como preparación para la escuela.

En segundo lugar, es necesario comprender el fardo con que deben cargar y luchar diariamente muchos cuidadores en las comunidades pobres, que pueden impedirles la asimilación del aprendizaje en el suministro de programas a domicilio. ¿Qué espacio hay en la rutina cotidiana para la estimulación del desarrollo temprano? ¿No estamos pretendiendo demasiado de quien cuida al niño? La programación tiene que tomar en cuenta esta situación para no añadir otro peso más, y reconocer tal vez la necesidad de apoyo de la cuidadora misma (recordemos que generalmente se trata de una mujer) antes que ella tenga la energía necesaria para concentrarse en el desarrollo de su hijo pequeño.

En tercer lugar, aunque los niños aprenden de las responsabilidades que asumen en el trabajo, hay que prestar atención a la protección contra las actividades laborales que son perjudiciales para el desarrollo infantil. Algunos ejemplos podrían ser llevar cargas pesadas de leña o agua. Es indispensable entender las normas locales existentes respecto a la responsabilidad laboral de los niños, invitando al mismo tiempo a las comunidades a comprometerse a apoyar la reducción de prácticas nocivas. En particular las intervenciones a domicilio y las campañas comunitarias pueden desempeñar un papel notable en la prevención de actividades laborales perjudiciales reconociendo su existencia, ayudando a los cuidadores a comprender los riesgos y, en el mejor de los casos, aprovechando el auxilio de otros miembros de la comunidad para reforzar el mensaje. Cuando las circunstancias llevan el trabajo infantil más allá del control de la familia, es esencial intervenir para movilizar el socorro.

Andy Dawes, profesor emérito, Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica

- *Los diseñadores de políticas que intervienen en la vida laboral de los niños deben ser sensibles a las necesidades y restricciones de la comunidad.*
- *Las intervenciones pueden contribuir a asegurar que los niños no se vean expuestos a un trabajo excesivo o perjudicial, y que las prácticas locales tomen en cuenta las necesidades evolutivas y los derechos de los niños.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ Si las experiencias cotidianas aportan una contribución importante al aprendizaje temprano de los niños, ¿cuáles son las implicaciones para el desarrollo del programa y para el apoyo a los padres?
- ◆ ¿Cómo pueden los proveedores de servicios garantizar que los niños pequeños tengan oportunidades de jugar, además de trabajar y estudiar, incluso cuando las normas culturales locales no consideran beneficioso el juego?
- ◆ ¿En qué medida las políticas respetan los conocimientos y habilidades que los niños han adquirido mediante sus experiencias familiares?
- ◆ ¿Qué medidas hay que tomar para proteger a los niños contra el trabajo nocivo o la explotación, respetando al mismo tiempo la contribución positiva que pueden aportar los tipos adecuados de trabajo al desarrollo del niño?
- ◆ ¿Puede afirmarse que las políticas e intervenciones, especialmente en las comunidades pobres, toman en cuenta las opiniones de los padres, además de los conocimientos científicos y las convicciones de los profesionales, acerca del desarrollo del niño?



III.

El aprendizaje y la escolarización



La expansión mundial de la atención y educación de la primera infancia debe garantizar la igualdad en cuanto al acceso y la calidad y, al mismo tiempo, asegurar la idoneidad cultural del contenido de los programas.

Para los niños pequeños que empiezan a ir a la escuela o al preescolar, el aprendizaje en su propio idioma o lengua materna proporciona el vínculo que les permite aprovechar sus conocimientos previos y salir ganando en saber y habilidades.

Los programas innovadores, como Te Whāriki en Nueva Zelanda y las madrazas en Kenia, se basan en los valores de las familias y las comunidades y facilitan la transición de los niños del hogar a los conocimientos impartidos en la escuela.

Hay que escuchar las opiniones de los padres si los programas pretenden contar con la aprobación local. Comprender los conocimientos locales les permite a los diseñadores de programas planificar un suministro de servicios que conquiste el apoyo de la comunidad y fomente la participación.

Cuando los niños que han experimentado la migración o el desplazamiento interno entran en los ambientes destinados a la educación temprana, surgen nuevos dilemas tanto para los padres como para los profesionales. La identidad cultural del niño y de sus padres puede sufrir cambios en el nuevo entorno.

Los programas para la primera infancia y el respeto a la diversidad

La idoneidad cultural y evolutiva es una base sólida para las políticas y las prácticas

Se calcula que en todo el mundo se matricularon en programas de atención y educación para la primera infancia (AEPI) 140 millones de niños en 2007, en comparación con los 113 millones de 1999, pero con marcadas diferencias a todos los niveles: entre las regiones, entre los países y dentro de cada país (UNESCO, 2009). El crecimiento cuantitativo no siempre coincide con un incremento de la igualdad en cuanto al acceso a servicios de calidad. Por el contrario, los niños más pobres, más marginados y aquéllos que viven en zonas rurales son quienes menos probabilidades tienen de asistir a programas para la primera infancia antes de empezar a ir a la escuela (Nonoyama-Tarumi y otros, 2008; Woodhead y otros, 2009; UNESCO, 2009). Incluso en los lugares donde los programas llegan a cubrir a los grupos más desfavorecidos, se ha manifestado preocupación por la exportación de objetivos “occidentales” para el desarrollo infantil en áreas donde tales objetivos no guardan relación alguna con las convicciones, valores y prioridades locales (Woodhead, 1996).

Para ilustrar las maneras en que las convicciones culturales configuran las expectativas de los niños pequeños, Penn y Maynard (2010, pág. 23) citan la conversación que mantuvieron con una erudita sudafricana, Nikidi Phatudi, durante una visita a una guardería infantil.

Le preguntamos lo que significaba *ubuntu* en este contexto. La Dra. Phatudi dijo que significaba respeto y autocontrol. Se enseñaba a los niños a respetar a los adultos y a los demás niños, a no participar en peleas o discrepancias inútiles. Afirmó que, cuando era niña, se esperaba que los niños estuvieran sentados y callados en todo momento en presencia de los adultos, pero podía ver que a veces esto había tenido un efecto inhibitorio e impedía que los niños “se atrevieran a la aventura” y exploraran por su cuenta. Sin embargo, tenía la impresión de que incluso los niños pequeños deberían ser capaces de comportarse de manera digna, servicial, respetuosa y cortés, y no enseñarles el dominio de sí mismos era una forma de negarles su propia cultura. El otro lado de la medalla (de *ubuntu*) era ... la dedicación a los niños y a la comunidad. Según la ética de *ubuntu*, “mi hijo es tu hijo” y los adultos en general tienen un profundo sentido de responsabilidad por el bienestar de todos los niños de la comunidad.

Los programas que son sensibles a la cultura local cuentan con elevados niveles de matriculación y retención, y demuestran ser sostenibles a largo plazo, porque los padres reconocen el valor de la educación temprana para sus hijos (Arnold y otros, 2006).

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

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

- *Es importante evaluar la igualdad en cuanto al acceso y la calidad de los servicios suministrados cuando se describen los progresos de la atención y educación para la primera infancia.*
- *Sólo se puede garantizar la idoneidad cultural de los servicios suministrados si se escucha a la población local.*



El lenguaje y la escolarización temprana: un “eslabón perdido”

Dominar un nuevo idioma puede ser el primer reto para muchos niños que empiezan a ir a la escuela

El lenguaje que el niño aprende primero a hablar en el hogar ejerce una poderosa influencia en su identidad y aprendizaje, especialmente si se tiene que confrontar con un idioma diferente cuando entra por primera vez en un aula. Que al niño se le imparta o no la enseñanza en su primera lengua tiene marcadas consecuencias para que asista o no a clases, sobre todo en las zonas rurales. Para los que de todos modos asisten, el idioma utilizado en la ejecución del currículo escolar disminuye el desenvolvimiento educativo de muchos niños que no tienen acceso regularmente a ese idioma fuera del ámbito escolar. Para los niños que continúan los estudios, hay un fuerte impacto negativo en el rendimiento si su primera lengua no se usa para enseñar, aprender y evaluar.

Sobre todo en los años de preescolar y primaria, la enseñanza en una lengua con la que el niño no está familiarizado a menudo es demasiado difícil de sobrellevar, especialmente si los niños hacen frente a otras barreras que dificultan la educación, como la pobreza, el hambre y demás condiciones desfavorables para el aprendizaje. Los niños aprenden conectando los nuevos conocimientos con lo que ya saben y las transiciones repentinas a un idioma desconocido rompen esa conexión.

El hecho de no impartir la enseñanza en una lengua conocida lleva a que elevados porcentajes de niños se vean excluidos de la educación. Simplemente enseñar el currículo mediante un idioma que los niños no conocen bien impide proporcionarles habilidades adecuadas en ese mismo idioma, a pesar de que ése sea precisamente el propósito. Tales fracasos de adquirir la competencia en una segunda lengua tienden a retrasar el crecimiento económico de los países que avanzan hacia la economía mundial del conocimiento y frecuentemente es causa de inestabilidad política. Estos problemas se pueden resolver suministrando una educación de al menos 6 años en la lengua materna, con la introducción gradual de otros idiomas.

Las sociedades lingüísticamente más diversificadas del mundo, muchas de las cuales utilizan un solo idioma nacional o internacional para la escolarización, cuentan con una proporción significativa de niños sin escolarizar. En los países con mayor “fragmentación lingüística” hay un 72% de niños que no van a la escuela. En estos países lingüísticamente diversificados, y sobre todo en aquéllos que presentan una numerosa población rural o grandes divisiones entre los grupos lingüísticos, tiene sentido tratar el idioma de la instrucción como uno de los factores más importantes para mejorar el acceso a la educación y promover los buenos resultados del aprendizaje (Pinnock, 2009).

Helen Pinnock, asesora educativa, Save the Children, Londres, Reino Unido

- *La matriculación escolar es más baja en los países donde el medio utilizado para la instrucción en las escuelas no coincide con la primera lengua de los niños.*
- *Empezar a asistir al preescolar o la escuela en una segunda lengua tiene consecuencias adversas para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, tanto en las habilidades cognitivas como lingüísticas, y esos efectos pueden durar en el tiempo.*
- *Cuando el medio utilizado para la instrucción no es la lengua materna del niño, las consecuencias a largo plazo tienen un impacto negativo en la sociedad en su conjunto y no solamente en el individuo.*



Nueva Zelanda: *Te Whāriki*

Te Whāriki, el currículo para la atención y educación de la primera infancia utilizado en Aotearoa, Nueva Zelanda, recibió ese nombre maorí como reconocimiento por parte de los autores de su compromiso con los valores de los pueblos autóctonos del país. Según las palabras del documento fundacional (Ministerio de Educación, Nueva Zelanda, 1996, pág. 11):

El currículo para la primera infancia ha sido concebido como un *whāriki*, o tapete, tejido con las hebras que son los principios, tendencias y objetivos definidos en este documento. La noción de *whāriki* reconoce la diversidad de la educación para la primera infancia en Nueva Zelanda.

El suministro de servicios no sólo presenta dimensiones auténticamente “multiculturales”, sino también toda una variedad de tipos de cuidado infantil y educación temprana para adaptarse a las circunstancias familiares de sus usuarios, como servicios a domicilio y “nidos lingüísticos” (*kohanga reo*) para la inmersión en el idioma maorí. Una de las primeras colaboradoras del currículo, Tilly Reedy, describió el programa como un reflejo de la perspectiva de la *tangata whenua* (“población de la tierra”) respecto al desarrollo infantil, que puede ser marcadamente diferente de las teorías evolutivas convencionales. Según esta perspectiva, los niños son considerados como seres ligados tanto a la tierra como a su pasado, y como “el depósito de las enseñanzas de ayer, la mejora de los sueños de hoy y la encarnación de las aspiraciones para mañana” (Reedy, 2003, pág. 58).

El currículo se basa en claras ambiciones para los niños (Ministerio de Educación, 1996, pág. 9):

Para que crezcan como aprendices y comunicadores competentes y confiados, sanos de mente, cuerpo y espíritu, seguros de su sentido de pertenencia y de la certidumbre de que están dando una contribución valiosa a la sociedad.

Estas aspiraciones se manifiestan de manera evidente en el contenido del currículo, que prioriza el sentido de identidad del niño (su *mana*, que incluye el sentido de responsabilidad frente a la colectividad y cualidades de liderazgo) respecto a los conocimientos escolares tradicionales. Los educadores se concentran en los cinco campos del *mana*, que generalmente se interpretan como bienestar, exploración, pertenencia, contribución y comunicación. Comparten la responsabilidad por el desarrollo de los niños con los padres y otros ayudantes de la comunidad, y todos ellos participan en el suministro de servicios a los niños y en la evaluación de los servicios suministrados. Los niños mismos contribuyen a la evaluación de sus propios conocimientos y habilidades en desarrollo, participando en la construcción de las “historias para aprender”, narraciones que describen su creciente interés y pericia respecto al mundo que los rodea.

Margaret Carr, profesora de estudios sobre la primera infancia, y **Lesley Rameka**, profesora de estudios profesionales en la educación, Universidad de Waikato, Nueva Zelanda

- *El modelo Te Whāriki se propone construir sobre la base de los valores locales, además de los conocimientos de “expertos” internacionales a propósito de los niños y su desarrollo.*
- *El enfoque flexible permite que participantes provenientes de diferentes comunidades étnicas y lingüísticas y proveedores de diferentes servicios colaboren para lograr el bienestar de los niños.*

Se construye sobre la base de los conocimientos de expertos y los valores locales, incluyendo también el punto de vista de los niños



Kenia: los preescolares seculares de las madrazas y el espíritu de *harambee*

Se conectan los valores tradicionales y las prioridades modernas

Los preescolares de las madrazas de hoy, que se encuentran en Kenia y los países vecinos, son la versión moderna de una institución que existe desde hace ya 800 años. Fueron creados por grupos musulmanes preocupados por el ciclo de privaciones que afligían a los niños de su comunidad: extrema pobreza, mala salud infantil, bajo rendimiento escolar, desempleo y la amenaza de más pobreza para la próxima generación. Como los estudios efectuados en los años 1980 identificaron en la insuficiente preparación para la escuela una de sus concausas, se encontró la solución de aprovechar las instalaciones infrautilizadas de los edificios de las madrazas para impartir educación preescolar integral, incluidas la alfabetización y la aritmética de base, además de las clases ya existentes de religión, con un currículo que entregaba cuidado holístico manteniendo, al mismo tiempo, la identidad musulmana del niño. Con el tiempo, la iniciativa condujo en 1990 a la fundación del primer Madrasa Resource Centre (MRC) (Centro de Recursos de las Madrazas) apoyado por la Aga Khan Development Network (AKDN) (Red para el Desarrollo Aga Khan).

El MRC brinda a los preescolares formación para enseñantes y recursos educativos de bajo o ningún costo, además de coordinar el trabajo de divulgación, apoyo comunitario y autoayuda. La formación de docentes comprende el trabajo con materiales locales de bajo costo o disponibles gratuitamente como conchas, nueces de coco, vainas de semillas o cajas de jabón, para reflejar las experiencias cotidianas y la cultura de los niños. Una segunda fase de desarrollo, comenzada en 2000, extendió el foco de atención incluyendo la educación de padres, la educación especial, la salud y nutrición y la movilización de la comunidad, proponiéndose ofrecer educación de alta calidad para la primera infancia. Cada preescolar local se basa en un contrato establecido entre el MRC y la comunidad, que identifica los objetivos y las aspiraciones de los padres locales, y organiza la capacitación de educadores locales apropiados, así como apoyo material con un fondo de beneficencia respaldado por la AKDN. Cuando el preescolar ha alcanzado la sostenibilidad y puede confiar en los voluntarios locales y un comité administrativo eficiente para mantenerse en funcionamiento, obtiene la "distinción" de convertirse en propiedad comunitaria con la supervisión financiera del fondo de beneficencia.

El currículo de los preescolares del MRC abarca cuentos y canciones tradicionales, narraciones extraídas del Corán y actividades artísticas que incorporan motivos africanos e islámicos, además del *adab*, las reglas de etiqueta, cortesía y limpieza arraigadas en la cultura del África Oriental (Mwaura, 2004).

El éxito de los preescolares del MRC puede estar relacionado con el espíritu keniano de *harambee*: el principio de hacer un fondo común de recursos para el bien común.

Anil Khamis, profesor de rango de educación y desarrollo internacional, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *El moderno movimiento de las madrazas de Kenia aprovecha los puntos fuertes y los recursos de la comunidad para satisfacer las necesidades actuales identificadas por la población local.*
- *El movimiento, que ya ha capacitado millares de docentes a lo largo de un período de 30 años, ha sido juzgado exitoso y sostenible, y todavía sigue creciendo.*



Perú: Wawa Wasi

Una investigación sobre los niños pequeños que atraviesan la transición del hogar al preescolar primero y del preescolar a la escuela después fue llevado a cabo en Perú como parte del estudio longitudinal de *Young Lives* sobre la pobreza infantil (Universidad de Oxford, 2009). El trabajo de campo efectuado en Andahuaylas demostró la importancia del respeto por la cultura, el idioma y las creencias locales. En esta comunidad, los niños pueden pasar de un programa de guarderías infantiles (*Wawa Wasi*, o sea “Casa de Bebés” en quechua, la lengua local) a un preescolar y luego a la escuela primaria. Los puntos de vista de los padres respecto a estas tres formas de servicio están vinculadas a sus propias necesidades y expectativas y a su manera de ver lo que es más adecuado para sus hijos.

Wawa Wasi es un programa de guarderías con base en la comunidad para niños de 6 a 48 meses de edad. Algunas mujeres seleccionadas de la comunidad cuidan a hasta 8 niños durante los días de semana, en sus propios hogares, después de haber completado un curso de formación para ese rol (Cueto y otros, 2009). El programa *Wawa Wasi* goza de gran popularidad entre las familias y es considerado el mejor servicio disponible para los niños del poblado (incluso cuando se lo compara con el preescolar, la primaria y la secundaria). Un estudio realizado en ésta y otras aldeas (Cueto y otros, 2009) reveló que los niños que habían asistido al programa *Wawa Wasi* parecían ser más comunicativos y sociables que los demás, aunque en ambos grupos los indicadores eran similares para los demás aspectos del desarrollo.

Desde la perspectiva de los padres, *Wawa Wasi* era un lugar donde los niños podían estar protegidos y ser alimentados con comidas nutritivas, permitiendo así que sus madres trabajaran, y donde además se promovía el conocimiento de su lengua materna. En el preescolar, en cambio, a los niños se les ofrecían exclusivamente interacciones en lengua española, a pesar de su dominio limitado de ese idioma, y se daba por sentado que “aprenderían jugando”, lo que implicaba una noción que no había sido explicada a las familias de manera convincente. En su mayoría, las madres preferían conservar a sus hijos en el *Wawa Wasi* hasta la edad de 4 años, en vez de trasladarlos al preescolar al cumplir 3 años. Sin embargo, cuando los niños llegaban a la edad escolar, las familias adoptaban una opinión diferente, esperando que se adaptaran al idioma y a la cultura del aprendizaje formal (Ames y otros, 2010).

Patricia Ames, investigadora, Young Lives, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima, Perú

- *El programa Wawa Wasi permite que los bebés y niños pequeños de las familias peruanas más pobres sean cuidados en ambientes familiares y sigan escuchando hablar su primera lengua hasta que comienzan a ir a la escuela.*
- *El programa cuenta con el apoyo de los padres, que lo reconocen como un servicio adecuado a sus propias preferencias lingüísticas y culturales.*
- *Al asegurar la salud y el bienestar de los bebés a partir de los 6 meses, el programa permite que los padres trabajen para mantener a la familia.*

Las expectativas de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos cambian cuando éstos cumplen la transición a la escuela primaria



Bélgica: la migración y los valores fluctuantes

Un programa de cuidado infantil puede parecerles extraño y exigente a los niños y a sus madres

La migración y la modernización están modificando los patrones y experiencias culturales – incluidos aquéllos relacionados con la crianza de niños – en todo el mundo. Las investigaciones demuestran cuáles dilemas surgen para los padres que se trasladan de las sociedades tradicionales a las modernas y se preocupan por el impacto que dicho cambio tendrá en el desarrollo de sus hijos.

Los estudios cualitativos muestran que en Europa los padres inmigrantes encuentran muchas dificultades, como problemas de vivienda e inseguridad financiera, y su situación estresante es aún más evidente en contextos de aislamiento social. Además, en muchas ciudades europeas, el acceso a los servicios corrientes destinados a los primeros años es problemático para las madres inmigrantes, que a menudo carecen de las redes personales de apoyo para organizar otras modalidades informales de atención (Wall y José, 2004). Tal es el caso de Bruselas (Vandenbroeck y otros, 2008). Esta realidad requiere políticas estructurales que favorezcan el acceso a servicios de alta calidad para todos.

En un estudio cualitativo en pequeña escala (Vandenbroeck y otros, 2009), tres madres inmigrantes con hijos pequeños fueron entrevistadas antes de recurrir a las guarderías, al cabo de un mes y nuevamente después de 3 ó 4 meses de uso de instalaciones para el cuidado infantil. Las madres habían inmigrado a Bruselas del Líbano, de la República Democrática del Congo y de Sierra Leona. El estudio confirma que la relación de las madres con los profesionales de las guarderías era fundamentalmente asimétrica (Musatti y Mayer, 2008) y que habrían seguido cualquier consejo que éstos les hubieran dado. Como dice Neamat (no es éste su nombre real), la madre de 29 años de edad proveniente de Beirut (Líbano):

Dado que es la primera vez que soy mamá y ellos tienen un montón de experiencia, aceptaría sus consejos sean cuales fueren, francamente.

De todos modos, una actitud de escucha atenta de las palabras de los padres revela que las tres mujeres tenían muy claro cuáles eran sus propias expectativas. Las madres usaban las guarderías no sólo por necesidad (por ejemplo, por los cursos de lengua), sino también por las oportunidades de socialización para sus hijos. En las primeras entrevistas declararon expresamente que era muy importante que sus hijos aprendieran el idioma predominante y que jugaran y socializaran con niños de diferente procedencia y especialmente con los niños de la población mayoritaria. Además de reaccionar a los consejos de los profesionales, tomaban sus propias decisiones conscientemente acerca del servicio que recibían sus hijos.

Michel Vandenbroeck, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *En las ciudades europeas las madres inmigrantes necesitan un apoyo sensible cuando deben adaptar sus prácticas de crianza y expectativas, dictadas por la tradición, a los valores de los cuidadores profesionales del nuevo entorno.*
- *Las entrevistas a estas mujeres ofrecen una perspectiva interesante de las dificultades que enfrentan, pero también demuestran la fuerza y competencia con que encaran sus nuevas circunstancias.*



Bélgica: algunas madres explican sus opiniones

Padres y educadores aspiran a un equilibrio entre la conservación de las tradiciones y la adaptación a una niñez moderna

En el estudio de Vandebroek y otros (2009), las madres comentan las razones por las cuales decidieron que sus hijos fueran cuidados fuera del hogar cuando tenían apenas pocos meses.

Una razón es que la guardería comienza temprano el proceso de aprendizaje del niño, lo que perciben como una gran ventaja. Sin embargo, las madres también destacan que el servicio de cuidado infantil ofrece a sus hijos algo *diferente* y *complementario* respecto a la experiencia hogareña: más que brindarles un “hogar fuera del hogar”, la guardería los familiariza con las prácticas de la comunidad en general. De todos modos, cada una de las madres explicaba de modo expreso lo feliz que estaba cuando el centro de cuidado infantil había adoptado algunas técnicas propuestas por ellas mismas, como llevar al niño a la espalda o modificar los horarios para alimentar al niño o sus hábitos para dormir. Las entrevistas muestran que esta práctica atenta de adaptarse a las costumbres de las madres añade reciprocidad a la relación y que esta reciprocidad permite que las madres establezcan identidades híbridas para sí mismas y para sus hijos. Esto, a su vez, da mayor autonomía a las madres de manera que crean su propia mezcla de lealtad a sus orígenes y usanzas educativas asimiladas de la cultura dominante, sin que lo vivan como una contradicción. Un ejemplo destacado de esta “identidad nómada” es el caso de Marie, la madre soltera de 31 años proveniente de Bandundu (República Democrática del Congo).

¡En África, si no respetas a las personas mayores, no es bueno para ti ni para tu hijo! Puede ser que algún día lleve al bebé a visitar África, sí. En Bélgica si educas bien al bebé, si lo educas como se debe, respetará a las personas mayores, sí. Después, si a veces un amigo viene a verte a tu casa, si el bebé ve a tu amigo al cabo de uno o dos años, le dirá al bebé “Dile hola a la tía”, “Dile buenas tardes al tío”, “Dile buenas tardes a la tía”. Es una buena cosa, sí. [...]

Bueno, yo no sé lo que hacen en la guardería, pero lo que sé, lo que entiendo, es que en la guardería también les enseñan a respetar a las personas mayores. Porque entiendo que la mayor parte de los niños de la guardería respetan a las personas mayores. Porque cuando tocas el timbre, te abren la puerta. Cuando entras, empiezan a decir “Tía, tía”.

(Vandebroek y otros, 2009, pág. 210)

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *Cuando los cuidadores profesionales desarrollan relaciones sólidas con las madres inmigrantes, se establece un equilibrio de poder más equitativo, ya que cada una de las partes adapta el cuidado compartido para amoldarse a las opiniones de la otra.*
- *Para una madre africana, garantizar que se mantengan las relaciones tradicionales y respetuosas entre adultos y niños es importante pues le da seguridad acerca de su propia identidad cultural y la de su hijo.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿Cómo pueden garantizarse la igualdad y la calidad, además de la cantidad, de los servicios para la primera infancia, cuando una gran variedad de proveedores, incluidas las empresas basadas en las reglas del mercado, son responsables de la AEPI?
- ◆ ¿Se reconoce que el idioma utilizado para la instrucción es una cuestión decisiva en la transición de los niños pequeños a la escuela?
- ◆ ¿Qué medidas hay que tomar para asegurar que al diseño y la implementación de los nuevos programas se incorporen las consultas locales, con los niños, sus padres y otros actores?
- ◆ ¿En qué medida el desarrollo y la capacitación profesional para los especialistas en la primera infancia incluyen el respeto por la diversidad cultural además de los derechos universales del niño?
- ◆ ¿Cómo pueden los programas facilitar la transición de los niños de las trayectorias evolutivas locales a la participación en el aprendizaje escolar?
- ◆ ¿Qué tipos de apoyo son apropiados para las familias migrantes, que respeten su cultura de origen y al mismo tiempo favorezcan su adaptación al nuevo entorno?



Referencias bibliográficas

- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010) *Continuity and Respect for Diversity: Strengthening early transitions in Peru* (en español: *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*), Working Paper 56 (= Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56 S), La Haya, Fundación Bernard van Leer/Young Lives.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. (2006) "Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: lessons, reflections and moving forward", documento preliminar para el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*, París, UNESCO.
- Ball, J. (2010) "Afterword" en Cleghorn, A. y Prochner, L. *Shades of Globalization in Three Early Childhood Settings: Views from India, South Africa and Canada*, Rotterdam, Sense.
- Bennett, N., Woods, L. y Rogers, S. (1997) *Teaching Through Play*, Buckingham, Open University Press.
- Bornstein, M. (2006) "On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: an ecological perspective" en Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.) *Play and Development. Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bray, R. (2003) "Who does the housework? An examination of South African children's working roles", *Social Dynamics*, vol. 29, págs. 95–131.
- Bruner, J. (1982) "The formats of language acquisition", *American Journal of Semiotics*, vol. 1, págs. 1–16.
- Bruner, J. (2000) "Foreword" en DeLoache, J.S. y Gottlieb, A. (eds.) *A World of Babies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Burman, E. (2008) *Deconstructing Child Developmental Psychology* (2a ed.), Londres, Routledge.
- Cole, M. (1998) "Culture in development" en Woodhead, M., Faulkner, D. y Littleton, K. (eds.) *Cultural Worlds of Early Childhood*, Londres, Routledge/Open University.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005) *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Observación General N° 7, Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas, también disponible en línea, en inglés: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf> y en español: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/GC7.Rev.1_sp.doc (consultado en octubre de 2010).
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A. y Sugimaru, C. (2009) *Promoting Early Childhood Development through a Public Program: The case of the Wawa Wasi in Peru*, Young Lives Working Paper N° 51, Oxford, Universidad de Oxford/Young Lives.
- Gaskins, S., Haight, W. y Lancey, D. (2006) "The cultural construction of play" en Göncü, A. y Gaskins, S. (eds.) *Play and Development. Evolutionary, sociocultural and functional perspectives*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. y el International Child Development Steering Group (2007) "Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries", *Lancet*, vol. 369, N° 9555, págs. 60–70.
- Grupo Consultivo sobre el Cuidado y el Desarrollo de la Primera Infancia (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, CGECCD) (1993) *Programming for Improved Early Childhood Development and Learning: Principles and guidelines*, informe sin publicar.
- Heath, S.B. (1982) "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", *Language in Society*, vol. 11, N° 1, págs. 49–76.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jahoda, G. (1983) "European 'lag' in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe", *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 1, pág. 120.
- Katz, C. (2004) *Growing up Global: Economic restructuring and children's everyday lives*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press.
- LeVine, R. y New, R. (eds.) (2008) *Anthropology and Child Development: A cross-cultural reader*, Oxford, Blackwell.
- Messer, D. (2000) "State of the art: Language acquisition", *The Psychologist*, vol. 13, N° 3, págs. 138–43.
- Ministerio de Educación, Nueva Zelanda (1996) *Te Whāriki*, Wellington, Learning Media.
- Musatti, T. y Mayer, S. (2008) "Élever les enfants ailleurs: L'expérience des mères immigrées à Rome" en Favaro, G., Mantovani, S. y Musatti, T. (eds.) *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*, Ramonville Saint-Agne, Érès.
- Mwaura, P. (2004) "Secular pre-schools in Mombasa's madrasas" en Zimmerman, R. (ed.) *Stories We Have Lived, Stories We Have Learned: About early childhood development programmes* (en español: *Historias que vivimos, historias que aprendimos: En torno a los programas dirigidos a promover el desarrollo de la primera infancia*), La Haya, Fundación Bernard van Leer/UNESCO.
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*, Documento A/RES/44/2 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, Nueva York, Naciones Unidas.
- Nonoyama-Tarumi, Y., Loazio, E. y Engle, P. (2008) "Inequalities in attendance in organised early learning programmes in developing societies: Findings from household surveys", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, N° 3, págs. 385–409.
- Nussbaum, M. (2000) *Women in Development. The capabilities approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oates, J. (2005) "First Relationships" en Oates, J., Wood, C. y Grayson, A. (eds.) *Psychological Development and Early Childhood*, Oxford, Blackwell/Open University.
- Oates, J. (ed.) (2007) *Attachment Relationships: Quality of care for young children* (en español: *Relaciones de apego: La calidad del cuidado en los primeros años*), Early Childhood in Focus 1 (La Primera Infancia en Perspectiva 1), Milton Keynes, Open University.
- Penn, H. (2008) *Early Education and Care in Southern Africa: A perspective report*, Reading, CfBT Educational Trust.
- Penn, H. y Maynard, T. (2010) "Syabonana: We all see each other", *Building Better Childhoods in South Africa*, CiS International Series, Edimburgo, Children in Scotland.
- Piaget, J. (1951) *The Psychology of Intelligence*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (International Programme on the Elimination of Child Labour, IPEC) (2002) *Combating Child Labour: A handbook for labour inspectors*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil.
- Punch, S. (2001) "Household division of labour: Generation, gender, birth order and sibling composition", *Work, Employment and Society*, vol. 15, N° 4, págs. 802–23.
- Reedy, T. (2003) "Toku Rangatiratanga Na Te Mana-Matauranga: Knowledge and Power Set me Free ..." en Nuttall, J. (ed.) *Weaving Te Whāriki*, Wellington, NZCER Press.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*, Oxford, Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*, Nueva York, Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C. (1993) "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, N° 7, N° de Serie 236.
- Schaffer, H.R. (1996) *Social Development*, Oxford, Blackwell.
- Sylva, K., Bruner, J.S. y Genova, P. (1976) "The role of play in the problem-solving of children 3–5 years old" en Bruner, J., Jolly, A. y Sylva, K. (eds.) *Play – Its role in development and evolution*, Nueva York, Basic Books.
- Trevarthen, C. (1979) "Communication and cooperation in early infancy: A description of primary subjectivity" en Bulowa, M. (ed.) *Before Speech: The beginning of interpersonal understanding*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Tronick, E., Miller, G. y Winn, S. (1987) "Multiple caregiving of Efe (pygmy) infants", *American Anthropologist*, vol. 89, págs. 96–106.
- UNESCO (2008) *EFA Global Monitoring Report 2009 – Overcoming Inequality: Why governance matters* (en español: *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009 – Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*), París, UNESCO.
- UNESCO (2009) *EFA Global Monitoring Report 2010 – Reaching the marginalized* (en español: *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010 – Llegar a los marginados*), París, UNESCO.
- UNICEF (2005) *The State of The World's Children 2005 – Children under threat* (en español: *Estado Mundial de la Infancia 2005 – La infancia amenazada*), New York, UNICEF.
- UNICEF (2007) *Early Childhood Development*, Pretoria, UNICEF.
- Universidad de Oxford (2009) *Young Lives*, disponible en línea en: www.younglives.org.uk (consultado en junio de 2010).
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K. y Ferla, J. (2008) "Mothers' search for infant child care: The dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 23, N° 2, págs. 245–58.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. y Snoeck, A. (2009) "Mothers crossing borders: Nomadic identities and multiple belongings in early childhood education", *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, N° 2, págs. 203–16.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Wall, K. y José, J.S. (2004) "Managing work and care: A difficult challenge for immigrant families", *Social Policy and Administration*, vol. 38, N° 6, págs. 591–621
- Whiting, B.B. y Edwards, C.P. (1988) *Children of Different Worlds: The formation of social behavior*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Wood, E. (2008) "Developing a pedagogy of play" en Anning, A., Cullen, J. y Fler, M. (eds.) *Early Childhood Education: Society and culture*, Londres, Sage.
- Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M. (2004) "Psychosocial impacts of child work: a framework for research, monitoring and intervention", *International Journal of Children's Rights*, vol. 12, págs. 321–77.
- Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009) *Equity and quality? Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru* (en español: *¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú*), Working Paper 55 (Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 55 S), La Haya, Fundación Bernard van Leer/Young Lives.

Fotografías

- Foto de portada – Perú. Niña en las montañas. © Young Lives/Sebastián Castañeda Vita
- Frente a la pág. 1 – Etiopía. Bebés jugando en la calle. © Young Lives/Aida Ashenafi
- pág. 3 – Perú. Fuera de una cabaña con un bebé. © Young Lives/Giancarlo Shibayama
- pág. 5 – Vietnam. Madre de una minoría étnica con su bebé. © Young Lives/Pham Viet Anh
- pág. 7 – Perú. Niña que se cepilla los dientes. © Young Lives/Lucero Del Castillo Ames
- pág. 9 – Francia. Padre feliz con su hijo en brazos. © Andia/VISUM/Still Pictures
- pág. 11 – Hungría. Clase de lectura en preescolar. © John Oates
- pág. 13 – Hungría. Niño romaní en su casa. © John Oates
- pág. 15 – Hamburgo, Alemania. Madre joven jugando con su bebé. © Still Pictures
- pág. 17 – Etiopía. Niñas machacando cereales. © Young Lives/Aida Ashenafi
- pág. 18 – Perú. Bebés y pájaros. © Young Lives/Lucero Del Castillo Ames
- pág. 21 – Reino Unido. Tía y sobrina junto a un arroyo en el bosque. © John Oates
- pág. 23 – Etiopía. Preparando injera. © Young Lives/Aida Ashenafi
- pág. 25 – Reino Unido. Juego de roles. © Laura Gould
- pág. 27 – Darfur del Sur, Sudán. Una niña pequeña mira a través de la cerca de su casa en el campo para desplazados internos (Internally Displaced People, IDP) de Karrare, en los alrededores de El Nyala. © Shehzad Noorani/Still Pictures
- pág. 29 – Perú. Embalando algodón. © Young Lives/Lucero Del Castillo Ames
- pág. 31 – India. Niño en una ladrillera. © Young Lives/Farhatullah Beig
- pág. 33 – Etiopía. Niñas hilando. © Young Lives/Aida Ashenafi
- pág. 34 – Bélgica. Preescolar multiétnico. © VBJK, Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang
- pág. 37 – India. Niñas en fila. © Young Lives/Farhatullah Beig
- pág. 39 – Vietnam. Leyendo en inglés. © Young Lives/Pham Viet Anh
- pág. 41 – Nueva Zelanda. Niño con una piedra. © Lesley Rameka
- pág. 43 – Tanzania. Preescolar de una madraza. © Aga Khan Foundation/Zahur Ramji
- pág. 45 – Perú. Niños pequeños en los Andes Peruanos. © Edilberto Jiménez Quispe
- pág. 47 – Bélgica. Madre e hijo con una trabajadora. © VBJK, Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang
- pág. 49 – Bélgica. Dos mujeres leen un folleto. © VBJK, Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang
- pág. 51 – India. Niña dibujando. © Young Lives/Farhatullah Beig
- Contracubierta – Bélgica. Niña con la cara pintada. © VBJK, Expertisecentrum voor Opvoeding & Kinderopvang



Toda visión de conjunto aplicada a la primera infancia debe respetar el derecho de cada niño a una vida digna y también debe respetar la autonomía de quienes son responsables de implementar ese derecho en diferentes contextos. Puede parecer que estos principios universales están en conflicto entre sí. Sin embargo, el triunfo del aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños depende de ambos.

Helen Penn, profesora de educación de la primera infancia, Universidad de Londres del Este, Reino Unido

Con el apoyo de:

Bernard van Leer  Foundation

www.bernardvanleer.org



ISSN 0950-0804-2017-07



9 780749 229177