



Embajada de Finlandia en Lima

transforma

comprometidos con las escuelas de educación inicial

The LEGO Foundation

EL DIÁLOGO

Liderazgo para las Américas

GRUPO DE TRABAJO: CALIDAD EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN AMÉRICA LATINA

Conclusiones

Introducción

La Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia le otorga, a través de la Declaración de Bogotá, un lugar prominente al objetivo de lograr la calidad en la educación temprana. El segundo acuerdo de dicha declaración llama a todos los países a "fortalecer la gestión para una atención integral de calidad, pertinente y oportuna, dirigida a la primera infancia en los entornos donde transcurre su vida" e identifica la necesidad de establecer "sistemas de aseguramiento de la calidad de los servicios gubernamentales y no gubernamentales dirigidos a esta población que se fundamenten en el desarrollo integral esperado de los niños y niñas."

El 23 de mayo de 2019, un grupo de expertos y líderes del sector público, sociedad civil, academia y organismos de cooperación, nos reunimos para explorar acciones a nivel regional que apoyen de manera decisiva el desarrollo de una educación temprana de calidad para todos los niños y niñas de la región.

Esta nota resume los consensos a los que se arribó durante la Primera Reunión del Grupo de Trabajo sobre la Calidad en la Educación Temprana en América Latina, la cual fue organizada en la ciudad de Lima por el Diálogo Interamericano, la Fundación Lego, Transforma y la Embajada de Finlandia el 23 de mayo de 2019. El listado de participantes se incluye como anexo.

Como colectivo identificamos tres áreas de acción interdependientes en las que se debe trabajar para apoyar la implementación del acuerdo 2 de la declaración de Bogotá.

Líneas de acción

1. Promover una visión de la calidad de procesos que convoque a la sociedad, las familias y los actores políticos¹

La garantía de servicios de calidad requiere de acuerdos sociales y políticos que trasciendan a los gobiernos y aseguren los recursos necesarios para su sostenibilidad. Dichos acuerdos están basados en una visión clara de la calidad de procesos que tiene como base la redefinición del aprendizaje y su relación con el desarrollo, así como del desarrollo de respuestas pertinentes y flexibles que respondan a los derechos y necesidades de los niños, las niñas y sus familias.

A. Redefinir aprendizaje y su relación con el desarrollo

Como colectivo reconocemos un avance en el reconocimiento de la importancia de las interacciones y de una visión de los niños y las niñas como constructores activos de conocimientos. No obstante, esta visión, que está instalada en el discurso, no se materializa aún en las políticas ni muchas veces en las prácticas de los adultos que interactúan con los niños y las niñas pues aún no hay claridad sobre qué queremos decir exactamente cuando hablamos de la calidad de las interacciones.

Para llegar a esta claridad es necesario redefinir el aprendizaje en la primera infancia. En la región es común la comprensión del aprendizaje como un proceso de transmisión de información característico de la escuela tradicional. En la última década hubo una apuesta política de no llevar las prácticas del sistema escolar a los servicios de educación, cuidado y desarrollo infantil. No obstante, este esfuerzo por alejarse de las prácticas tradicionales ha estado ligado a la negativa a hablar del aprendizaje y su relación con el desarrollo.

El aprendizaje a través del juego se constituye en una herramienta potente para redefinir el aprendizaje y el papel de los adultos en el desarrollo de los niños y niñas, no sólo en la primera infancia, sino además en la educación primaria y secundaria. A diferencia de las aproximaciones de transmisión de información a niños y niñas pasivos y receptores, en el aprendizaje a través del juego los niños y las niñas son actores activos que construyen conocimientos y desarrollan habilidades en interacción con los adultos, otros niños y niñas, y el ambiente. En esta redefinición del aprendizaje es fundamental la importancia de identificar las habilidades que necesitan los niños y las niñas para participar y transformar sus comunidades, incluyendo tanto las habilidades cognitivas, como las habilidades socioemocionales. En suma, el colectivo hace un llamado a una redefinición del aprendizaje en la primera infancia y en otros momentos del ciclo vital.

B. Dar respuestas pertinentes y flexibles que respondan a las necesidades de los niños, las niñas y sus familias

De la mano de la redefinición del aprendizaje, se resaltó la necesidad de volver a ideas más amplias de los espacios educativos teniendo en cuenta que las necesidades de los niños, las niñas y sus familias cambian en las distintas edades y contextos. Se hizo así un llamado a dar respuestas pertinentes y flexibles, que trasciendan la institución educativa. En línea con lo anterior, se

planteó la necesidad de definir principios pedagógicos que sean lo suficientemente amplios y flexibles para que se puedan adaptar a distintos contextos y apoyar a los niños, las niñas y sus familias en el proceso de desarrollo y aprendizaje.

Así mismo, se identificó el riesgo que los principios sean interpretados de múltiples maneras y veamos ajustes a nivel del discurso pero no de la práctica. Como respuesta a este riesgo se hizo un llamado a trascender las discusiones académicas a través del empoderamiento de los adultos que interactúan con los niños y las niñas, y de la construcción de una cultura de mejora continua, dos temas que se discuten en las siguientes secciones.

2. Empoderar a los adultos que interactúan con los niños y niñas en pro de esta visión de la calidad

Para promover una visión de calidad de proceso que trascienda el discurso resulta fundamental empoderar a los adultos que interactúan con los niños y niñas. Este ejercicio parte de: reconocer a la familia y a la comunidad como corresponsables de los procesos de aprendizaje; fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional continuo de quienes interactúan con los niños y niñas; y formalizar y dignificar la labor de las educadoras de primera infancia.

A. Reconocer a la familia y la comunidad como corresponsables en los procesos de aprendizaje

La garantía de la calidad de los servicios requiere, además de la redefinición de los procesos de aprendizaje, un cambio en la visión del rol de las familias y las comunidades, quienes no deben ser vistos únicamente como beneficiarios o receptores de servicios, sino como agentes de cambio.

Las familias tienen un rol fundamental en establecer interacciones que promuevan aprendizajes. Las educadoras y otros profesionales que interactúan con la primera infancia pueden fortalecer a las familias y a otros actores de la comunidad para promover estas interacciones. Esto resulta particularmente importante en los casos en que los niños y las niñas no asisten a centros de desarrollo infantil, como aquellos niños y niñas menores de dos años que pueden permanecer con sus familias o en las zonas rurales donde el acceso a centros de desarrollo infantil es limitado. Como se

mencionó anteriormente, es importante que la oferta educativa incluya a estas familias y pueda apoyarlas con modalidades que respondan a sus necesidades.

Las familias y la comunidad tienen un papel importante en la exigencia de servicios de alta calidad. Para esto es necesario brindarles herramientas que les permitan comprender los factores de calidad que están avalados por la investigación.

Los asistentes señalaron la necesidad de rescatar ejemplos exitosos de empoderamiento de las familias y las comunidades, que fortalezcan la comprensión de las familias sobre lo que significa la calidad de proceso y sus capacidades para interactuar con los niños y niñas.

Así mismo, se reconoció que este tipo de prácticas pasa necesariamente por la formación y desarrollo profesional de quienes interactúan con los niños y niñas y sus familias, tema que se discute a continuación.

B. Fortalecer la formación y desarrollo profesional de quienes interactúan con los niños y niñas

La redefinición del aprendizaje en la primera infancia y del empoderamiento de las familias y comunidades, va de la mano con el fortalecimiento de los procesos de formación y desarrollo profesional que sea coherente con el tipo de educación que buscamos para los niños y niñas.

Esto implica dejar a un lado las aproximaciones tradicionales basadas en la transmisión de información o en discusiones teóricas, y conectar los procesos de formación y desarrollo profesional continuo de manera directa con la práctica. Para esto es necesario contar con evidencias que permitan identificar lo que sí está funcionando, y lo que se debe fortalecer. Los ejercicios de medición de calidad, descritos en el tercer apartado, se constituyen en valiosos insumos para informar las iniciativas de formación y desarrollo profesional.

El colectivo señaló que el fortalecimiento de la formación inicial requiere de un trabajo con las universidades y centros de formación para revisar los currículos y mejorar los estándares de los programas y los procesos de certificación. Así mismo, se resaltó la necesidad de identificar intervenciones efectivas en la transformación de la práctica pedagógica a través de tutorías o acompañamientos que les brinden la oportunidad a las educadoras de plantear sus propias metas; participar en procesos reflexivos de autoevaluación y retroalimentación;

y construir e intercambiar conocimientos en comunidades de aprendizaje.

Durante la discusión el grupo resaltó que para ser exitosos estos procesos deben tener como base la construcción de relaciones de confianza que partan del reconocimiento del otro, de lo que ya sabe y lo que está haciendo bien. Es decir, procesos que partan de una aproximación desde la abundancia y no desde la carencia.

Las buenas prácticas de tutoría y acompañamiento también deben estar presentes en los procesos de desarrollo profesional, lo cual implica contar con procesos de desarrollo profesional continuos que no estén limitados por los tiempos de contratación estatales que limitan los proyectos al año fiscal. Para promover la sostenibilidad de los procesos también es necesario formar a los directivos de los centros, ya que ellos son determinantes para promover la autonomía y las capacidades de los docentes.

Dado que los niños y niñas de primera infancia interactúan con otros sistemas más allá del educativo, también es necesario fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional de otras personas que tienen contacto con los niños y niñas como médicos, enfermeros, nutricionistas y trabajadores sociales, sobre todo dado el rol que pueden jugar para promover aprendizajes empoderando a las familias.

C. Formalizar y dignificar la labor de las educadoras de primera infancia

La anterior discusión sobre el fortalecimiento de la formación y el desarrollo profesional continuo no es específica a la primera infancia. Estos aspectos también son relevantes para los desafíos más amplios de la transformación de la educación primaria y secundaria. Esta sección discute los retos específicos de las educadoras de primera infancia.

A diferencia de la educación primaria y secundaria, hay una alta proporción de educadoras de primera infancia en la región que no han sido formadas como docentes. En varios países las educadoras no pertenecen al magisterio y no cuentan con las mismas condiciones laborales que los docentes de educación primaria y secundaria. Adicionalmente, su labor cuenta con menor prestigio que la de los docentes del magisterio.

Es necesario contar con políticas que se encaminen hacia la formalización de la labor de las educadoras.

Esto implica el desarrollo de sistemas de acreditación para quienes llevan ejerciendo esta labor por varios años, aumentos salariales y políticas encaminadas a aumentar el número de personas formadas como docentes de educación inicial tales como subsidios, becas e incentivos para atraer a los mejores estudiantes al sector, especialmente a las zonas rurales. Estas acciones también deben ir acompañadas por las estrategias de fortalecimiento de la formación inicial discutidas anteriormente que también tienen un efecto sobre el aumento del prestigio de la labor de las educadoras de primera infancia.

Los esfuerzos para la formalización y dignificación del rol de las educadoras es fundamental no sólo por sus efectos en la mejora de la calidad de los procesos, sino además para la disminución de los costos asociados a la alta rotación de las educadoras de primera infancia.

Como nota final sobre este punto es importante señalar que, si bien la falta de formalización de la labor de las educadoras de primera infancia representa uno de los principales retos para la mejora de la calidad, también presenta la oportunidad de ser un espacio más flexible, que permite mayores niveles de innovación y, como se discutió en la primera sección, la oportunidad de redefinir los procesos de aprendizaje abriendo más espacio para la agencia y creatividad de las educadoras y los niños.

3. Generar una cultura de mejora continua

La última área de acción para la garantía del segundo acuerdo de la agenda se refiere a la necesidad de generar una cultura de mejora continua. Para llevar a cabo esta transformación cultural el colectivo recomendó: separar claramente los ejercicios de supervisión de los ejercicios de acompañamiento; promover ejercicios de medición de calidad que permitan identificar avances y retos; y desarrollar formas de comunicación que lleguen a públicos amplios y promuevan aprendizajes entre los países.

A. Separar claramente los ejercicios de supervisión de los ejercicios de acompañamiento

Los sistemas de gestión de la calidad cuentan con dos procesos que deben estar claramente diferenciados. Uno de estos se refiere a los procesos de supervisión, control y fiscalización para garantizar los mínimos. El segundo consiste en ejercicios de medición de la calidad y estrategias de acompañamiento.

En la discusión se señaló que la región estos dos procesos se han confundido en la práctica y resulta necesario diferenciarlos. En la medida en que los prestadores de servicio y las docentes piensen en la evaluación como un ejercicio de control es muy difícil generar el tipo de relaciones de confianza que son necesarias para generar una cultura de mejoramiento continuo. En esa medida es importante identificar y promover prácticas de formación y desarrollo profesional que promuevan entre las maestras una cultura de mejora continua. Así mismo, es necesario impulsar procesos de medición de calidad, monitoreo y evaluación que estén amarrados a ejercicios de fortalecimiento, como se describe a continuación.

B. Promover ejercicios de medición de calidad que permitan identificar avances y retos.

La mejora de la calidad que vaya más allá de los convencionales conceptos de infraestructura y recursos materiales, requiere de herramientas que nos permitan centrar la mirada en la calidad de los procesos de aprendizaje.

Los ejercicios de medición de la calidad son fundamentales por dos razones. En primera medida la medición de la calidad brinda datos que permiten conectar la teoría proveniente de la investigación con las prácticas e identificar los temas específicos que se deben fortalecer. Por ejemplo, la investigación ya ha definido qué quiere decir leer con calidad, la medición nos permite observar qué es lo que están haciendo las maestras y cuál es el cambio que se debe promover.

En segunda medida, estos ejercicios ayudan a comunicar de manera clara cuáles son las expectativas que se tienen. Cuando una persona tiene claridad en los indicadores, le es posible llegar a evaluar su propio desempeño para mejorar. Esta comprensión de los indicadores es importante para que las educadoras y los padres de familia puedan actuar realmente como agentes de cambio.

C. Desarrollar formas de comunicación que lleguen a públicos amplios y promuevan aprendizajes entre los países

El último aspecto clave para generar una cultura de la mejora continua está en el reto de alcanzar a un público cada vez más amplio y a promover los aprendizajes dentro de la región.

El colectivo reconoció que la región cuenta con importantes avances en conocimiento sobre la calidad de los servicios de educación temprana. Varios países hoy cuentan con datos que nos permiten saber cómo están las prácticas pedagógicas y cuáles son aquellas que promueven mayores aprendizajes en los niños y niñas. Sin embargo, esta información no es conocida a nivel de la región.

En esa medida el colectivo propone continuar trabajando en red para hacer un inventario de lo que hemos aprendido y de dónde existen experiencias con evidencia de círculos virtuosos de evaluación, retroalimentación y mejora.

Dicho ejercicio debe recoger la voz de quienes están haciendo estos ejercicios en la práctica y buscar llegar a audiencias más amplias siguiendo experiencias exitosas. Así mismo, se debe buscar traducir el conocimiento existente a orientaciones prácticas que apoyen a los hacedores de política para cumplir el segundo acuerdo de la agenda.

En este punto se resaltó que los mismos principios de transformación discutidos para las educadoras se deben aplicar a los hacedores de política, en la medida que es necesario promover ejercicios de aprendizaje entre pares que les permita a los países aprender los unos de los

otros. En esa medida también se resaltó la necesidad de recoger las experiencias de políticas y programas que han logrado mejorar la calidad en la región.

Conclusión

Latinoamérica hoy cuenta con importantes avances científicos que permiten sentar una base sólida de conocimiento desde la práctica que permita: 1) fundamentar una visión clara de calidad; 2) hacer recomendaciones contundentes para empoderar a los adultos que interactúan con los niños y niñas, y 3) promover una cultura de la mejora continua.

Como siguiente paso a la discusión el colectivo se compromete a:

1. Generar una declaración con 10 recomendaciones para el cumplimiento del acuerdo 2 de la agenda regional basadas en evidencia de estrategias efectivas para el primer semestre de 2020.
2. Trabajar en una estrategia de difusión y movilización que genere el compromiso político necesario para la implementación de dichas recomendaciones.

ANEXO

Lista de participantes

Emilia Ahvenjärvi

Consejera de Educación y Ciencia para Latinoamérica,
Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia

Carlos Aparicio

Director Técnico de Primera Infancia, Instituto
Colombiano de Bienestar Familiar, Colombia

Henry Armas

Gerente del Programa de Educación en América Latina,
Porticus

Ragnar Behncke

Fundador, SocialMap

Magdalena Bendini

Especialista de Educación Temprana, Banco Mundial

Fernando Bolaños

Oficial de Educación, UNICEF Perú

Leticia Born

Gerente de Programa, Porticus

Brenda Campos

Sesame Workshop, México

María José Castro

Subsecretaria de Educación Parvularia, Ministerio de
Educación, Chile

Annie Constanza Chumpitas

Jefa de la Oficina de Seguimiento y Evaluación
Estratégica, MINEDU Perú

Alejandra Cortázar

Investigadora, Centro de Estudios Primera Infancia,
Chile

Erika Dunkelberg

Consultora internacional en materia de educación
infantil temprana

Fiorella de Ferrari

Transforma, Perú

Eduardo Escallón

Decano de la Facultad de Educación, Universidad de los
Andes, Colombia

Ariel Fiszbein

Director del Programa de Educación, Diálogo
Interamericano, EE.UU

Mónica Gomáriz

Directora Oficina Nacional Chile, Organización de
Estados Iberoamericanos

Patricia González

Directora de Educación Inicial, MINEDU Perú

Gabriela Guerrero

Investigadora, GRADE, Perú

Lesley Holst

Directora de Iniciativas para el Aprendizaje en Primera
Infancia, Fundación Lego, Dinamarca

Carolina Ibáñez Alcántara

Coordinadora de Estudios de la Política Educativa,
Unidad del Seguimiento y Evaluación del MINEDU, Perú

María Adelaida López

Directora Ejecutiva, AEIOTÚ, Colombia

Carolina Maldonado

Profesora Asociada de la Facultad de Educación,
Universidad de Los Andes, Colombia

Ana María Nieto

Senior Initiatives Manager, Fundación Lego

Mónica Oliveros

Transforma, Perú

Vesta Richardson

Instituto Mexicano del Seguro Social, México

Andrea Rolla

Directora de Educación Inicial, Fundación Oportunidad,
Chile

Inés Roncagliolo

Coordinadora Pedagógica, Transforma, Perú

Mónica Seminario

Jefa de la Unidad de Seguimiento y Evaluación, MINEDU
Perú

Doris Suárez Pérez

Subdirectora de Calidad y Pertinencia de Primera
Infancia, Ministerio de Educación, Colombia

Notas

1. Si bien la discusión de esta reunión se centró en las formas de mejorar la calidad de procesos no se debe minimizar la importancia de la garantía de las condiciones estructurales mínimas como contar con infraestructuras dignas.
2. Se hace referencia a las educadoras pues la mayoría de las personas que trabajan en estos servicios son mujeres y en varios países de la región muchas de ellas no son docentes.



Diálogo Interamericano

1155 15th St. NW, Suite 800, Washington, DC 20005

Tel: 202-822-9002

Correo electrónico: education@thedialogue.org

Web: thedialogue.org/education