



Especial
España

Abril 2024

La Educación Infantil empieza a los 0 años no cuando el niño tiene 1 o 2

Y DEBE DESARROLLARSE EN LAS
ESCUELAS INFANTILES
(PENSADAS PARA ELLOS)
Y NO EN LAS AULAS DE
LOS COLEGIOS



*Asociado al DINAMICO de Naciones Unidas (ONU/UN)
*Compartido de la Primera Infancia de UNESCO
*Miembro de la Sociedad Civil de la Organización de Estados Americanos (OEA/OAS)
*Miembro AMADO MANCO 2007 en Maestros de Educación

La educación infantil empieza a los 0 años no cuando el niño tiene 1 o 2

AMEI-WAECE
www.waece.org

Dossier Abril 2024

Y DEBE
DESARROLLARSE
EN LAS ESCUELAS
INFANTILES
(PENSADAS
PARA ELLOS)
Y NO EN LAS
AULAS DE LOS
COLEGIOS



ASOCIACIÓN MUNDIAL DE
EDUCADORES INFANTILES


* Especial España *

AMEI-WAECE

www.waece.org



La educación infantil empieza a los 0 años no cuando el niño tiene 1 o 2

Y DEBE DESARROLLARSE EN LAS ESCUELAS INFANTILES (PENSADAS PARA ELLOS) Y NO EN LAS AULAS DE LOS COLEGIOS

Dossier Abril 2024

Asesoría Pedagógica: *Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)*

Maquetación: *Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)*

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)
Estrella Polar, 7 Bajo Drch.
28007 Madrid - España
www.waece.org

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

Copyright 2024© Asociación Mundial de Educadores Infantiles

Impreso en España-Printed in Spain



◆ Previo	5
◆ La Educación de la Primera Infancia	9
☞ <i>Por qué Educación desde la Primera Infancia</i>	10
◆ La Educación Infantil, una pieza clave para una autentica democratización	15
◆ Bases Neurológicas	17
◆ Las Investigaciones	25
◆ Las inversiones en Educación de la Primera Infancia	31
◆ Los Centros de Educación Infantil	35
☞ <i>De la estructura de los Centros de Educación Infantil</i>	35
☞ <i>Un patio para los niños más pequeños (del 1 ciclo) no puede ser un patio compartido con un colegio</i>	40
◆ El currículo en la Educación Infantil	43
◆ La Educación de la Primera Infancia y los Informes Internacionales que la avalan	47

Anexo 1

◆ Iniciativa del G-20 para el Desarrollo de la Primera Infancia	65
☞ <i>Construyendo el capital humano para romper el ciclo de pobreza y desigualdad</i>	65
☞ <i>El desarrollo de la primera infancia es una cuestión multidimensional</i>	67
☞ <i>Financiamiento e Inversión</i>	71
☞ <i>Información, Seguimiento y Evaluación</i>	72
☞ <i>Cooperación internacional e intercambio de conocimientos</i>	73



Anexo 2

◆ Declaración de Tashkent y Compromisos con la Acción para transformar la Atención y la Educación de la Primera Infancia ..	75
☞ <i>Declaración</i>	75
☞ <i>Preámbulo</i>	75
☞ <i>Principios rectores y estrategias para una AEPI transformadora</i>	78
☞ <i>Compromisos de acción para transformar la atención y educación de la primera infancia</i>	84

Anexo 3

◆ Recomendaciones de la Unión Europea	89
☞ <i>Objetivo y ámbito de aplicación</i>	89
☞ <i>Objetivos de la educación y los cuidados de la primera infancia</i>	89
☞ <i>Indicador de la intensidad de participación</i>	91
☞ <i>Inclusión de niños procedentes de entornos desfavorecidos, con discapacidad, con necesidades específicas o con necesidades educativas especiales</i>	91
☞ <i>Calidad</i>	92
☞ <i>Distribución territorial</i>	93
☞ <i>Asequibilidad</i>	94
☞ <i>Accesibilidad</i>	94
☞ <i>Servicios complementarios y asistencia extraescolar</i>	96
☞ <i>Conocimiento de los derechos</i>	96
☞ <i>Condiciones de trabajo y capacidades del personal</i>	97
☞ <i>Salvar la brecha de género en las responsabilidades asistenciales</i>	98
☞ <i>Gobernanza y recogida de datos</i>	99
☞ <i>Aplicación, seguimiento y evaluación</i>	100
☞ <i>Acoge con satisfacción la intención de la comisión de</i>	100
◆ Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) ...	103
◆ Galería Fotográfica AMEI-WAECE	105
◆ Para Reflexionar: Mensajes de UNESCO	109



Muchos colegios ya admiten a niños de 2 años, pero ¿es este el sitio idóneo para los niños de esta edad? La respuesta es NO, y así lo dicen los informes internacionales que a continuación reproducimos.

Nunca se ha considerado el interés de los propios niños de esta edad y habría que recordar que el **interés y bienestar** de los niños ha de ser “**lo primero**” sea cual sea la situación, tal y como nos enseñó la declaración universal de sus derechos. El debate si escuela infantil/Colegios debería quedar relegado por el debate ¿Qué es mejor para un niño de esta edad?

Entre todas las “voces oídas” no hemos oído ninguna que pregunte ¿Dónde son los niños más felices? ¿Cómo debería ser este tipo de centro? ¿Su estructura tiene que ser igual que la de un colegio? ¿Tienen que ser estructuralmente los centros para estas edades como los de primaria o los de bachillerato? ¿No se está ya prima rizando el 2º Ciclo de la Educación Infantil? Y así un motón más para no dejarnos ninguna arista del problema sin analizar. En cualquier caso, la pregunta fundamental que nadie considera ¿es la estructura de un colegio la más adecuada para los niños de tan corta edad? Y la respuesta es rotundamente: NO.

Unesco ha sido muy clara al respecto, cuando en uno de sus informes sobre la educación infantil, con participación de más de sesenta países, afirma de manera categórica que un Centro de Educación Infantil no debe recibir un número demasiado grande de niños por dos razones principales.

- ❖ *En primer lugar, debe conservar el carácter de una gran familia, en cuyo seno el niño se sienta en seguridad y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad (niños y adultos, al margen de*



conocer las instalaciones para poder transitar seguro por ellas) y establecer con cada uno de ellos relaciones de amistad. La educación preescolar, considerada desde la perspectiva de sus elementos sociales, es un vínculo de unión entre el pequeño grupo familiar de unas pocas unidades y el pequeño grupo social relativamente más extenso. Si se impone al niño un paso demasiado brusco de uno a otro, se les puede traumatizar a algunos de ellos y llevarlos, por falta de seguridad, a replegarse en sí mismos y a no establecer los contactos sociales que son indispensables para la formación y el desarrollo de su personalidad.

- ✿ *En segundo lugar, para conservar ese carácter familiar, en el establecimiento no debe trabajar un número demasiado grande de adultos por razones análogas a las antes expuestas.*

Ello nos devuelve una vez más a la exigencia fundamental: **conservar a los edificios su carácter de intimidad, con objeto de que los niños pequeños puedan conocer y reconocer fácilmente las caras adultas y las caras infantiles que van a formar parte de su nuevo universo.**

Esta consideración de cómo han de ser los centros que acogen a niños de 0 a 3 años sigue las recomendaciones de la Reunión de Expertos sobre el desarrollo psicológico del niño y sus consecuencias para el proceso educativo, celebrada ya hace unos cuantos años y que, a lo largo del tiempo, nadie se ha cuestionado.

Los educadores de la primera infancia llevamos muchos, no muchos, sino muchísimo tiempo diciendo que todos los niños han de ser educados desde el nacimiento, sino antes. En este sentido nos pusimos muy contentos cuando en el Marco de Acción de Jomtien en el año 1990, hace ya más de 30 años, se declaró de un modo unánime que *“la educación comienza con el nacimiento”*.

Esta afirmación, fruto no ya de la intuición de los educadores de los más pequeños, sino de las evidencias de las ciencias, se ha ido desarrollando y reiterando en multitud de reuniones, no solo de la comunidad educativa, sino de la comunidad científica, del estudio de cómo se desarrolla el cerebro de los niños.

En la reciente **Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia** celebrada en noviembre de 2022 en Tashkent, Uzbekistán, se repitió hasta la saciedad frases como:



- ❖ El bebé aún no sabe leer ni escribir... ¡pero su viaje de aprendizaje ya ha comenzado!
- ❖ ¿Sabías que el cerebro de un niño se desarrolla más rápido en los primeros 0-3 años de vida que en cualquier otro momento? El periodo que va desde el nacimiento hasta los 8 años abarca el desarrollo más rápido de construcción del cerebro.
- ❖ Los primeros años de la vida de un niño son fundamentales para su salud, felicidad, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Debemos invertir en la educación infantil.
- ❖ Debemos proporcionar un entorno seguro, estimulante y enriquecedor para que todos los niños prosperen.
- ❖ *“La Educación Infantil, tanto de primer como de segundo ciclo, es una etapa educativa con identidad propia, y en consecuencia currículo y centros propios y adaptados a las necesidades reales de los niños. Si bien todas las etapas educativas están relacionadas, Infantil no es Primaria, aunque que sin duda en los últimos años vemos cómo va poco a poco “primarizándose”, hecho que debe de ser analizado por las implicaciones que tiene.”*
- ❖ Súmate al llamamiento de la @unesco_es para que la educación comience en los primeros años de vida.
- ❖ Esta sesión ha puesto de manifiesto la importancia de la sociedad civil para lograr que la educación desde el nacimiento sea una realidad.

Por todo ello, es más que evidente que la educación debe comenzar en los primeros años de vida. Ahora bien, también conviene que reflexionemos que es educación, que no tiene nada que ver con lo que se hace en los colegios que no deja de ser una mera *“enseñanza o instrucción”*.

Educación según el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño dice que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;



- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Cosa que hacemos punto por punto en los Centros de Educación Infantil pero no habitualmente en los colegios (hay muy honrosas excepciones) donde limitan a instruir a los niños en las letras, los números, etc.

Hace falta una gran voluntad para que todo esto se aplique y se olvide del populismo de contentar a la sociedad con *“gratuidad en los colegios públicos”*, olvidándose de los centros privados y de lo que realmente nos dicen y recomiendan los informes internacionales, la propia Convención de los Derechos del Niño y sobre todo ***“que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle”*** (preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos del Niño).

En cualquier caso, y a modo de conclusión

**LLEVA TU HIJO A LA ESCUELA INFANTIL.
SERÁ MAS FELIZ Y SALDRÁ MAS PREPARADO PARA
ENFRENTAR SU POSTERIOR ETAPA**

Juan Sánchez Muliterno
AMEI-WAECE

P.D.: Maria Montessori creo la **“casa dei bambini”** y no un colegio para atender a los niños más pequeños. ¿Por qué sería?



La educación de la Primera Infancia

9

AMEI-WAECE
www.waece.org

La infancia es un producto del desarrollo histórico humano, y un resultado relativamente reciente en la historia de la humanidad. En los primeros tiempos no existía la infancia, y tan pronto el niño podía caminar y valerse por sí mismo, era de inmediato incorporado a la lucha por la supervivencia, a la recolección casual del sustento que mantenía la existencia de los componentes del grupo humano.

A medida que el hombre se va desarrollando, se dan sucesivas divisiones del trabajo, que lo conducen a aposentarse, a establecerse y a perder su carácter nómada. Aparece la agricultura diferenciada de la cacería, y los primeros excedentes de la producción que van a permitir un mayor desarrollo de la especie humana. En esta época al niño se le daban herramientas adaptadas a sus posibilidades físicas que le permitieran incorporarse al proceso del trabajo, instrumentos que eran iguales a los de los adultos pero más pequeños. El niño era un pequeño ser con responsabilidades semejantes a las de los adultos pero a escala diminuta.

Con la sucesiva complejidad de la tarea laboral y la complicación de los instrumentos, ya no es posible que el niño participe directamente del proceso productivo, y los instrumentos que ahora se le dan ya no son una copia reducida de los verdaderos, sino que *semejan* dichos instrumentos, con los cuales *el niño se va a entrenar* para su vida adulta. Surge entonces una etapa preparatoria del adulto en la cual el niño se va a preparar para la vida futura. Aparece la infancia por primera vez como tal, aparece el juguete como copia de los instrumentos que se utilizan en el proceso productivo; surge el juego, en el cual el niño va a asimilar los papeles que desempeñan los adultos, las acciones que dichos papeles juegan, los objetos que sustituyen a los reales; en fin, todo aquello que va a caracterizar a la infancia como etapa preparatoria de la vida adulta.



Dentro de la propia niñez, y como consecuencia del progreso de la humanidad, van a darse etapas diferenciadas entre sí, a cada una de las cuales corresponde un lugar y función en el curso del desarrollo y a su vez actividades, normas, valores y particularidades propias del desarrollo psíquico. Una de estas etapas es la primera infancia.

Primera infancia muy significativa en el desarrollo que hace que sólo con el paso de unos pocos años, de un individuo totalmente indefenso y sin grandes posibilidades de supervivencia a no ser por el cuidado que le brinda el adulto que le atiende y alimenta, pase a poseer prácticamente todas las bases y facultades físicas y mentales que le han de posibilitar desenvolverse posteriormente en el mundo. En muy pocos años desde el nacimiento hay una persona que habla, siente y actúa y que, a pesar de sus pocos años ya es capaz de enfrentarse, en la medida de sus posibilidades cada vez más crecientes, a lo que le rodea, y ser inteligente y útil a sí mismo y a los demás.

Por qué educación desde la primera infancia

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. **Esta afirmación es generalmente aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos, independientemente de las tendencias, teorías y escuelas a las que se adscriben. Se fundamenta esencialmente por la gran plasticidad del cerebro en estas edades,** que sin constituir una tabla rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, sí ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que van a servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones.

En toda actividad humana, para poder satisfacer las necesidades biológicas, socioculturales, productivas o espirituales, se articulan diferentes sistemas fisiológicos, psicológicos y sociales de alta complejidad.

Ello implica que cada persona tiene una particular manera de ser y estar en el mundo, de relacionarse con la realidad, con las otras personas, con el espacio y los objetos. Este esquema se construye y desarrolla especialmente durante los seis primeros años de vida. Se puede afirmar que el niño comienza a aprender desde el momento de su concepción, retroalimentando su mundo interno de todo lo que recibe del exterior.



Los múltiples datos científicos obtenidos en innumerables estudios e investigaciones han evidenciado que en esta etapa se sientan las bases, los fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo; así como la existencia de grandes posibilidades que en ella se dan para el desarrollo y formación de las más diversas capacidades y cualidades personales.

Existen muchas razones para desarrollar la **educación de la primera infancia**, entre las que destacamos:

- ❖ **Los primeros años de la vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño.** Se trata de un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influidos por su entorno. Estas influencias pueden ser positivas o negativas, determinando en gran medida cómo será el futuro adulto, las futuras generaciones y la sociedad.
- ❖ **Las investigaciones demuestran que los déficit intelectuales o físicos se convierten en acumulativos.** El niño con déficit existente en el que se haya incurrido debido a las privaciones pasadas tendrá menos posibilidades de evolucionar hasta alcanzar niveles previstos, aún en el caso de proporcionarle dichos estímulos. **La pronta identificación y tratamiento/corrección de problemas relacionados con minusvalías físicas y mentales, desnutrición, infradesarrollo social, cognoscitivo y afectivo, etc., podrán solucionarse mejor durante los primeros años de vida, proporcionando así al niño unas mejores oportunidades en la vida, reduciendo, por otra parte, al mínimo los costes necesarios para la adopción de soluciones.**
- ❖ **El cuidado y educación de los niños pequeños mediante una acción integrada adecuada, proporciona un medio para remediar el problema evidente de la desigualdad de oportunidades.** Coincidimos en que todos los niños nacen iguales y deben tener igualdad de acceso no sólo al conocimiento y la cultura de todos los pueblos y deben crecer como ciudadanos iguales de su país y del mundo en general. A pesar de ser una verdad universalmente reconocida, por desgracia, existen muchos niños que aún no pueden ejercer este derecho.
- ❖ **Todo niño nace en una familia cuya situación social, económica y cultural ejerce una gran influencia en su desarrollo que condiciona**



en gran parte su crecimiento físico, intelectual y afectivo. Es inevitable, por consiguiente, que las diferencias en el ambiente familiar tengan repercusiones fundamentales en la educación, que la educación de la primera infancia deberá compensar.

- ❖ *La educación de la primera infancia complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la **promoción del desarrollo total del niño**. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia.*
- ❖ *La igualdad de oportunidades para las mujeres, que tienen que compaginarse con las necesidades y derechos de los niños. **Cada vez hay más y más mujeres que trabajan fuera de casa**, lo que plantea un problema para la asistencia y educación del niño pequeño. La política debe integrar y englobar estas dos dimensiones. **Equilibra los papeles sociales de la pareja** al ofertar servicios que eviten el apartar a la mujer del trabajo para atender a los niños, frente a la legitimación del papel de la mujer como madre.*
- ❖ *La educación de la primera infancia proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario. Los avances de la neurociencia nos demuestran que el sistema nervioso, **base y soporte de la personalidad** del adulto, se forma en los primeros años.*
- ❖ *No hay segunda oportunidad para la infancia. Por tanto con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida, es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, su felicidad.*

Por otra parte, muchas son las ventajas que reporta la asistencia a un centro de educación de la primera infancia, como conocemos los profesionales:

- ❖ *El centro se presenta como el principal elemento de socialización para el niño. Este va a aprender a compartir, a esperar y a respetar; hecho que adquiere una gran relevancia, ya que se presenta como la estructura intermedia entre la propia familia e integración del niño en los demás estamentos sociales.*



- ❖ El centro nos posibilita el seguir paso a paso el proceso de desarrollo y maduración de cada niño. Así, podemos detectar los posibles desequilibrios, desajustes o déficit que se vayan produciendo. ***Esta posibilidad de actuación preventiva va a ser determinante y fundamental para el desarrollo de los niños.***
- ❖ ***La estructura del centro está concebida en función de las necesidades de los niños,*** ofreciendo mayores posibilidades para la manipulación y exploración de los objetos y el espacio. En el marco familiar, los espacios suelen ser limitados, produciéndose continuas prohibiciones, para que no cojan determinados objetos o alcancen o se suban a diversos lugares, hecho que limita las posibilidades de experimentación de los niños.
- ❖ ***El ver, observar y admirar a otros compañeros sirve de gran motivación en determinadas actividades y aprendizajes.*** En este sentido, todos somos conscientes de las posibilidades que nos ofrece la imitación (control de esfínteres, comida, aspectos motores, etc.) a estas edades.
- ❖ ***A través del juego, los educadores facilitarán los medios para favorecer el desarrollo del niño, generando en este sentido el afecto, amistad, compañerismo, ternura y, en general, contribuyendo a una mayor sensibilidad con los otros,*** lo cual es facultad para otra serie de actividades, como la observación, captación, comprensión de estímulos, etc., que crean en los niños una mayor independencia y autonomía.

Abundando en los razonamientos expuestos, nos encontramos fuertes razones de índole sociológica que apuntan por una generalización de la educación de la primera infancia. El cambio social que se observa en el mundo como **consecuencia de la industrialización, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el incremento de la expectativa de la calidad de vida, la exigencia social de un mayor grado de cualificación y especialización en el trabajo,** han producido una ruptura del modelo hegemónico de valores, actitudes y comportamientos, que han incidido directamente sobre la estructura familiar en varios sentidos:

- a) El descenso de natalidad, que hace que el niño se haya convertido en un «bien escaso».



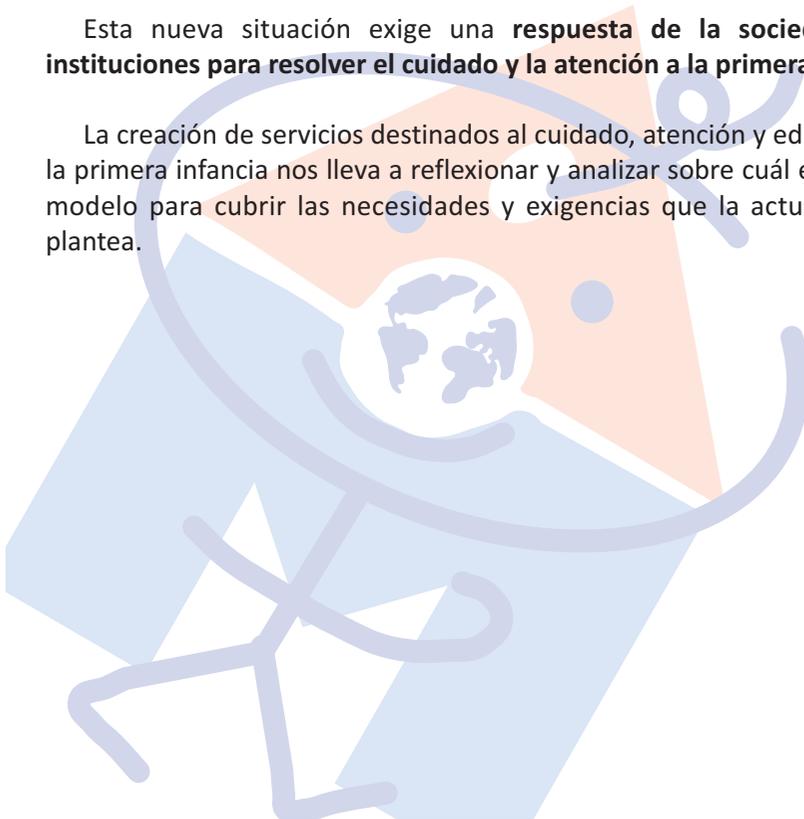
- b) La incorporación de la mujer al trabajo, que la está desligando de la atención y cuidado de la prole.
- c) Se ha roto definitivamente la estructura de la familia extensa, implantándose como hegemónica la familiar nuclear de uno o dos hijos como máximo.
- d) Las exigencias del ritmo de vida actual, que han afectado a todas las capas sociales, dificultando la educación de los niños en el seno de las familias por falta de tiempo.

La ruptura del modelo familiar ha eliminado los referentes actuales de la educación del niño (transmisión de conocimientos y hábitos de cómo cuidarlo), sin que hayan sido sustituidos por otros nuevos como consecuencia del desarraigo y aislamiento de las familias nucleares.

Según este panorama, se configura un nuevo **modelo social pensado exclusivamente por y para el adulto en el que el niño, a pesar de ser un «bien social deseado», se ha convertido en una dificultad a afrontar.**

Esta nueva situación exige una **respuesta de la sociedad y las instituciones para resolver el cuidado y la atención a la primera infancia.**

La creación de servicios destinados al cuidado, atención y educación de la primera infancia nos lleva a reflexionar y analizar sobre cuál es el mejor modelo para cubrir las necesidades y exigencias que la actualidad nos plantea.



La Educación Infantil, una pieza clave para una auténtica democratización

AMEI-WAECE
www.waece.org

Es indudable que, históricamente hablando, lo primero que se ha destacado ha sido la función social de la escuela infantil. El papel de la escuela infantil, del jardín de la infancia, consistía en ocuparse de los niños cuyas madres trabajaban.

Consta incluso que, en Francia, antes del calificativo oficial de escuelas infantiles, que se remonta a 1848, se hablaba de "salas de asilo". Se trataba en realidad de una casa de hospitalidad, de un refugio para los niños pobres. Por lo demás, su origen está en las obras de San Vicente de Paul.

Es, pues, evidente que las salas de asilo, como lo serán más tarde las casas de niños de María Montessori, eran frecuentadas por los niños pobres.

Desde su nacimiento, el niño se desarrolla en el medio familiar, que le es indispensable para su evolución. De la calidad de ese medio, y sobre todo de la calidad de las relaciones sociales que se establezcan entre los padres y el niño, dependerá la riqueza y la coherencia de la personalidad.

Como lo ha demostrado perfectamente el gran psicólogo Henri Wallon, el "yo" del niño no puede desarrollarse más que en relación con el de los demás, y en esta dialéctica incesante del "yo" y del "otro" es donde hay que buscar en parte la explicación de la evolución psicológica. El desarrollo de las diversas formas de sociabilidad constituye, pues, un objetivo importante para la educación infantil.

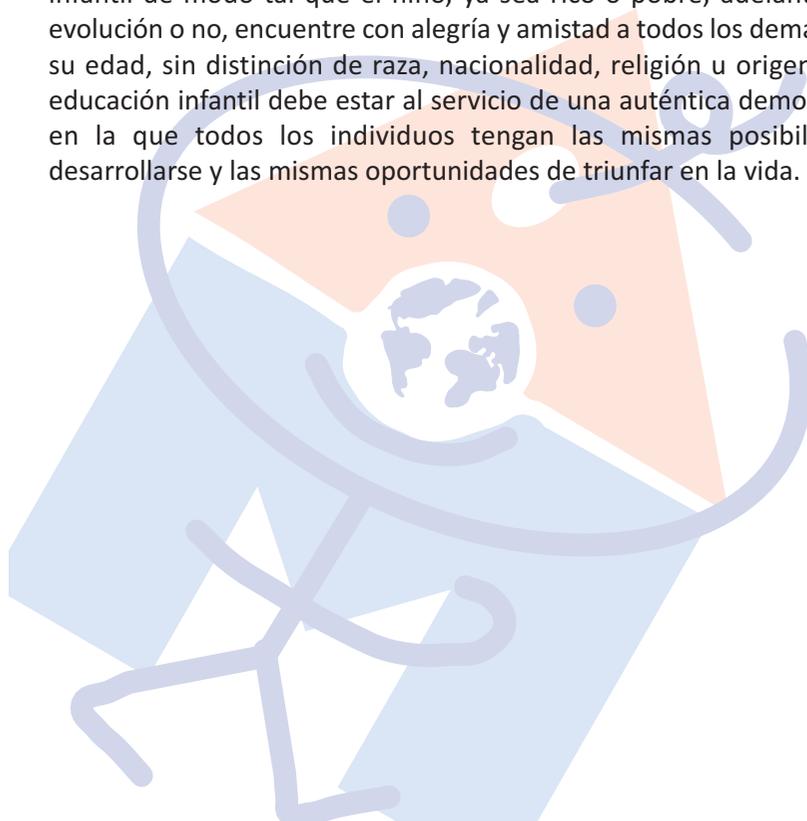
Cabe añadir además que el grupo familiar no es, en general, lo suficientemente grande para el niño. Necesitará tratar con otros niños, confrontar su experiencia con la de ellos, y someter a prueba su joven personalidad. A este respecto, la función de la escuela infantil es



preponderante; mediante la organización de una vida social adaptada a la edad de los niños, la escuela infantil podrá desempeñar un papel de primer plano para que se desarrollen armoniosamente todos los elementos sociales de la personalidad. La experiencia del niño, limitada a su vida familiar, se extenderá mediante el conocimiento con otros niños que tendrán, cada uno de ellos, una vida familiar distinta.

Para alcanzar perfectamente este objetivo, sería necesario evidentemente que los niños de todas las clases sociales pudieran confluír en el seno de esta comunidad educativa. La educación infantil no debe convertirse, involuntariamente, en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidas por un lado y los de las familias ricas por otro.

Si queremos que la educación infantil llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a ser seres humanos capaces de entenderse y de amarse los unos a los otros y de vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la educación infantil de modo tal que el niño, ya sea rico o pobre, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social. La educación infantil debe estar al servicio de una auténtica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida.



La primera infancia es muy significativa en el desarrollo del niño o niña. Es la etapa que hace que solo en el paso de unos pocos años, de un individuo totalmente indefenso y sin grandes posibilidades de supervivencia a no ser por el cuidado que le brinda el adulto que le atiende y alimenta, pase a poseer prácticamente todas las bases y facultades físicas y mentales que le han de posibilitar desenvolverse posteriormente en el mundo.

Cuando **el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades**. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo. **Las ciencias biológicas contemporáneas, y sobre todo la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en cantidad en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente.** Unas experiencias científicas muy precisas, realizadas con animales, demuestran que, si un sujeto no recibe estímulos visuales, por ejemplo, no se desarrollarán las zonas correspondientes de recepción cerebral (lóbulo occipital); la propia materia cerebral no evoluciona como lo hace en el caso de los sujetos que reciben normalmente estímulos visuales.

El ser humano nace inmaduro, y una parte de la maduración anatómico-funcional del sistema nervioso se hace fuera del útero materno, por lo que el primer periodo de la vida es esencial para desarrollar las funciones neuropsicológicas **necesarias para el crecimiento afectivo, comunicativo e intelectual**. El recién nacido precisa para desarrollarse de una adecuación de las influencias del entorno y de la vinculación con otros organismos de la misma especie. **Esto es de un programa educativo.**



Se sabe que los adultos que padecen cataratas durante largos períodos de tiempo –por ejemplo, cinco años- se pueden operar para recuperar la visión en el ojo afectado. Es decir, la cirugía restablece la visión en los adultos. Sin embargo, si los niños que nacen con cataratas se operan a los cinco años de edad, no recuperan la visión en el ojo afectado. Cinco años de una experiencia visual anormal al principio de la vida tienen unas consecuencias distintas y mucho más graves que esta misma experiencia anormal a edades más avanzadas. Los Doctores David Hubel y Torsten Wiesel, que ganaron el Premio Nobel en 1981, desarrollaron modelos animales, empleando gatos y monos, en un intento de averiguar por qué los adultos y los niños pequeños responden de una manera tan distinta al tratamiento quirúrgico de las cataratas. Entre otras cosas, encontraron que, si se privaba a los gatos recién nacidos los estímulos visuales en un ojo al principio de su desarrollo, nunca recuperaban la visión en ese ojo. Esta investigación subraya la importancia de las primeras experiencias para el desarrollo del cerebro. Para las ciencias del cerebro, hay unos periodos iniciales de desarrollo, unos periodos críticos o “ventanas” en los que ***la experiencia*** tiene una importancia fundamental para la conformación del sistema nervioso.

Podemos afirmar que el desarrollo del individuo está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, más adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su ulterior evolución. ***No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y que la acción del medio exterior hará que, dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica, el desarrollo del individuo sea más o menos amplio.***

En este sentido se ha llegado a afirmar que, al nacer, el niño no es más que un **“candidato a la humanidad”** (H. Pierson). Esto quiere decir que el camino es muy largo entre el nacimiento a la vida humana y la participación en la humanidad. El vínculo entre ellas, lo que permite el paso de una a otra es la educación.

Y ello se confirma una y otra vez, sin que apenas tomemos conciencia de ello. Sin duda las recientes declaraciones del Doctor Venter, director de una de las dos compañías que han realizado la investigación del mapa del genoma humano, son fundamentales al afirmar:



“La idea de que las características de la personalidad están estrechamente ligadas con el genoma humano se puede considerar falsa. Los hombres no son necesariamente prisioneros de sus genes, y las circunstancias de la vida de cada individuo son cruciales en su personalidad”.

Venter reafirma lo que desde hace muchos años los educadores y maestros de los niños más pequeños hemos venido defendiendo. ***Es imprescindible, para que el niño desarrolle todas las potencialidades que le ha transmitido su carga genética al nacer, que se desenvuelvan en un ambiente adecuado, y reciban los estímulos precisos.***

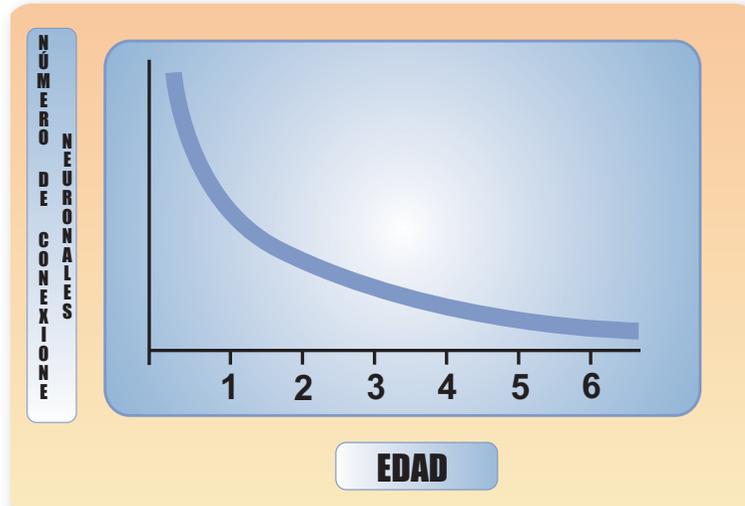
El sistema nervioso del ser humano en su conjunto es una «máquina» extraordinariamente sofisticada que regula todas las funciones del cuerpo; su proceso de construcción es largo y se desarrolla en varias etapas, desde el mismo momento de la concepción hasta el cuarto o quinto año de vida postnatal.

Los recién nacidos tienen al nacer miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, llamadas sinapsis, que se multiplican rápidamente, al entrar en contacto el neonato con la estimulación exterior. **Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje.** Ya sabemos que los distintos circuitos neuronales, **por donde va a discurrir toda la información del ser humano se forman en la primera infancia.**

Sabemos también, que la facultad de constituir circuitos y conexiones entre distintas neuronas, no es algo que se conserve a lo largo de la vida. **Cuando el niño nace, o incluso in útero, es decir, en el momento en el que el cerebro se empieza a formar, las posibilidades de conexión son prácticamente ilimitadas.**

A partir de ese momento empieza una carrera contrarreloj que va disminuyendo, y a partir de los siete u ocho años, las posibilidades de constituir nuevos circuitos son prácticamente nulas, siguiendo una curva exponencial. Hoy son ya muchos los estudios que demuestran que estos circuitos no se forman de manera espontánea, sino por los estímulos del medio circundante al niño.

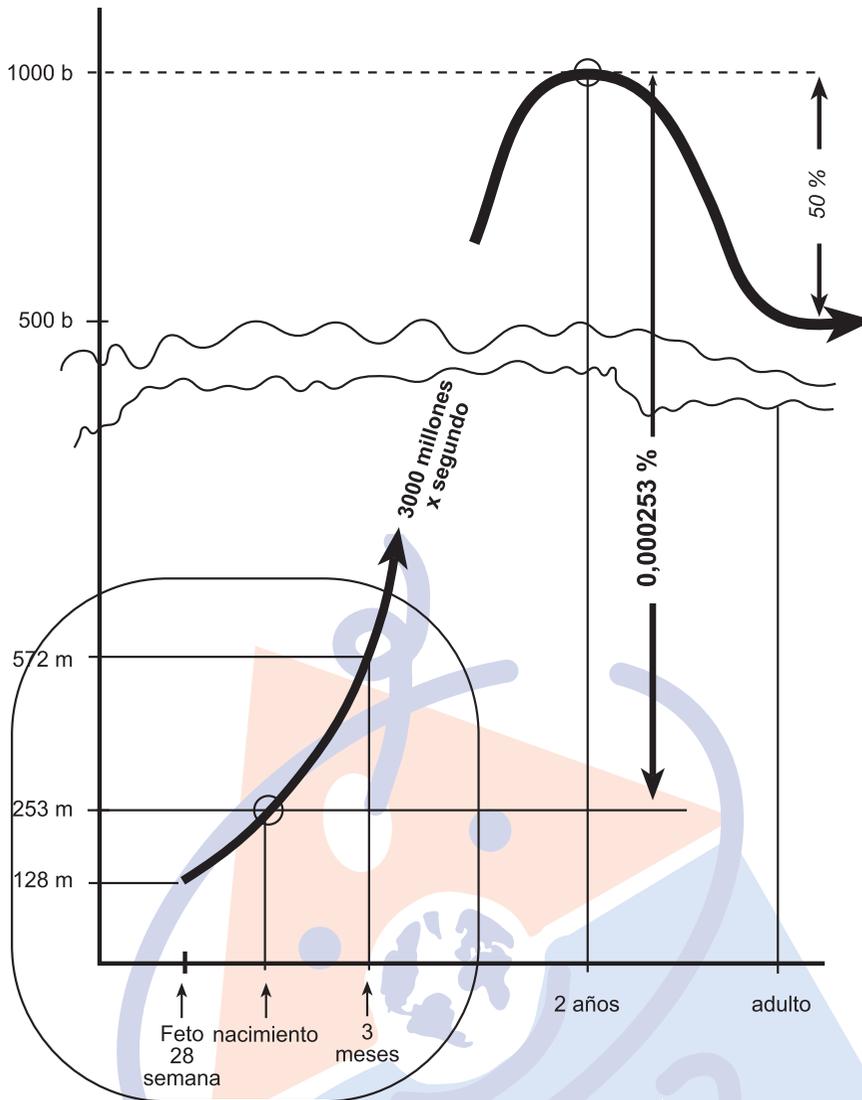




Los estudios del neurólogo pediatra Peter Huttenlocher (Chicago ,1979) son muy significativos: Tiñendo y examinando tejidos de la corteza frontal, Huttenlocher encontró que el cerebro infantil tiene, en promedio, cerca del 50 por ciento más de conexiones sinápticas de las que tiene un cerebro adulto, **aunque las sinapsis inmaduras son diferentes en forma y mucho menos definidas**. Es como si una amplia selección de las potencialidades de la raza humana, adquiridas a través de millones de años, se nos pusiera a disposición a la hora en que nacemos.

El Dr. Huttenlocher afirma que, durante los primeros doce meses de vida, un sorprendente 60 por ciento de la energía ingerida por el bebé se destina a alimentar el desarrollo de su cerebro. En este período crítico, grandes cantidades de conexiones embrionarias, entre las neuronas, se pierden (por falta de uso) mientras que otras son reforzadas y se desarrollan (a través de uso repetido).



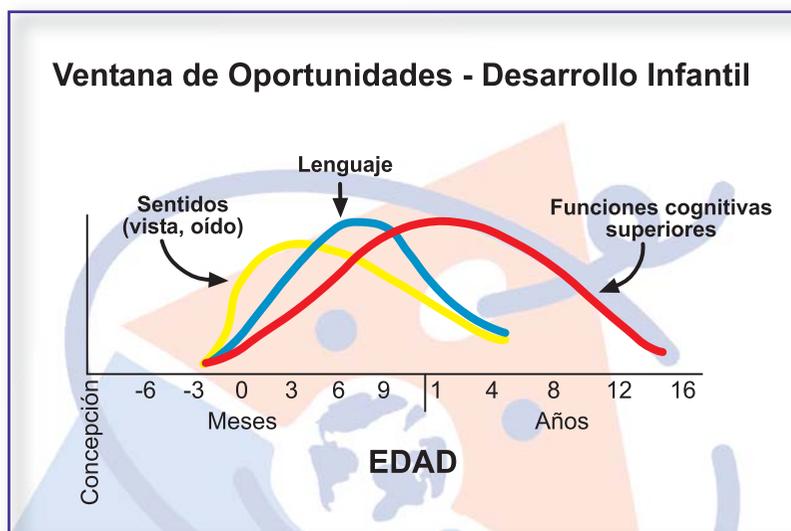


Edad	Edad
Feto de 28 semanas	124 millones de conexiones
Recién nacido	253 millones de conexiones
A los 8 meses	572 millones de conexiones
A los 4 años	1000 billones de conexiones
A los 10 años	500 billones de conexiones



Esto es, a los 4 años tiene el doble de conexiones entre neuronas que cuando tiene 10 años. Ello justifica que en los primeros años de la vida es donde se localiza los *PERÍODOS SENSITIVOS DEL DESARROLLO*. **Por este término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer, o se puede lograr**

Así, según C. Nelson (From Neurons to Neighborhoods, 2000) estos periodos sensitivos, o “ventanas de oportunidad” como los llama la literatura inglesa, se dan en las edades siguientes:



Actualmente se sabe que el desarrollo del cerebro antes de los tres primeros años de la vida es mucho más rápido y extenso de lo que se conocía y creía, y de que es más sensible a los factores del medio ambiente de lo que antes se reconocía.

Esto hace que las condiciones a las cuales el niño se ve sometido, van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro, y como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas concomitantes. **Si las**



condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible.

Está claro que nacemos con unas determinadas potencialidades y el que las **capacidades se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos, o educación, que el niño reciba, tanto de los adultos como de su entorno. Evidentemente los adultos aprendemos cosas, aprendemos nuevas habilidades, sin duda, pero las aprendemos utilizando las conexiones neuronales que ya se establecieron en la infancia.**

Cabría, por último, recordar la historia de Kamala y Amala, niñas que fueron raptadas a edades muy tempranas por lobos en la India, en las primeras décadas del siglo pasado, y cuyo caso fue difundido por el psicólogo indio Rid Singh, que tuvo la oportunidad de estar en contacto con ellas. **Estas niñas, aunque fueron integradas a un medio social que les podía proporcionar la estimulación, no pudieron realmente completar su proceso de humanización.** La explicación científica de este hecho está en las propias particularidades de la infancia, y en el conocimiento en la misma de los períodos sensitivos del desarrollo. Por este término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo es poco lo que se puede hacer, o se puede lograr. Por eso Kamala y Amala, aunque fueron integradas a un medio social que les podía proporcionar la estimulación, no pudieron realmente completar su proceso de humanización, pues su mundo, cuando su cerebro estaba sensible para asimilar la experiencia humana, no era un mundo humano sino un mundo de lobos, un medio animal. De ello se concluye que **no es condición suficiente para convertirse en un ser humano el hecho de poseer un cerebro humano.** Se requieren condiciones humanas de vida para que el proceso de humanización se lleve a cabo, y que, además, las mismas actúen en el momento preciso.

Otro caso muy conocido en la literatura clásica sobre estos temas es el de las niñas Isabelle y Genie, las hijas de una sordomuda. Cuando se encontraron, Isabelle tenía seis años y medio y pasó deprisa las etapas



normales de adquisición de la lengua y finalmente consiguió un cierto dominio del sistema de los adultos. Genie, sin embargo, fue encontrada a los catorce años y aunque desde el primer momento fue entrenada para hablar mostró muchas dificultades en aplicar las reglas de la gramática y no consiguió aprender las estructuras de la lengua.

La capacidad de adquirir la lengua materna está restringida a la primera infancia, porque después, como se ha observado en estos casos de aislamientos extremos, no es posible hablar de una adquisición normal del lenguaje. El cerebro humano está especialmente preparado para adquirir una lengua hasta una determinada edad, a partir de la cual la adquisición del lenguaje se convierte en una tarea difícil o incompleta.

Los trabajos de la doctora Patricia Kuhl, de la Universidad de Washington, sobre la percepción del habla durante la primera infancia son muy significativos. La Dra. Kuhl afirma que los bebés nacen con la capacidad de diferenciar los sonidos que se encuentran en todas las lenguas humanas. En su investigación ha encontrado que hacia los seis meses de edad los niños ya han captado los sonidos particulares que se emplean en su lengua materna. El simple hecho de oír hablar a los adultos altera los sistemas de percepción de los niños. Este aprendizaje perceptivo inicial hace que el niño sea sensible a su entorno lingüístico, pero también hace que sea vulnerable a él y acabe convirtiéndose prácticamente en un rehén del mismo. **«Cuando el niño cumple su primer año el mapa auditivo ya está completado»**, a los doce meses, los niños han perdido la habilidad para discriminar sonidos que no son significativos en su lengua materna y su balbuceo ha adquirido el sonido de su propia lengua.

El reconocimiento de estos hechos no es algo que haya estado dado por siempre, y la formación y educación del niño en las primeras edades ha recorrido un largo camino antes de alcanzar el criterio de científicidad que hoy en día tiene.



Datos aportados en 1994 por investigaciones realizadas por la Carnegie Corporation, en Estados Unidos, revelan que el medio ambiente, léase estimulación y/o educación, no solo afecta al número de células cerebrales, las posibilidades de sinapsis entre ellas y la manera en cómo estas conexiones se establecen, sino que esa **influencia temprana del medio exterior deja huellas definitivas en la psiquis humana, y que su falta causa daños irreversibles en el individuo.**

La investigación aludida señala las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños, y **de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana.** Datos de esta investigación revelan que menores considerados en la categoría de alto riesgo y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%, y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes de inteligencia superiores en 15 o 20 puntos comparados con otros, también evaluados en situación de alto riesgo, y que no habían tenido la oportunidad de asistir a estos programas.

El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aún más significativo al alcanzar los quince años de edad.

Estos datos sugieren que los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que tienen efectos educativos de larga duración, lo cual está dado por su aplicación en el momento necesario, por realizarse en los períodos sensitivos del desarrollo.



La misma investigación revela que, no obstante, la estimulación realizada algo más tardíamente, como sucede cuando el niño tiene ya más de tres años, también logra mejorías en el desarrollo intelectual de estos niños, **pero nunca llegan a alcanzar el nivel de logro de los que empezaron a una edad más temprana.**

Este mismo estudio permite subrayar que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápidamente durante los primeros años. La mayoría de las células cerebrales y las conexiones neuronales se desarrollan durante los dos primeros años y en el desarrollo del cerebro -esencial para aumentar el potencial del aprendizaje- intervienen no sólo la salud y nutrición de los pequeños, **sino factores como el tipo de interacción social y el ambiente que los rodea;** los niños que sufren tensión extrema en sus primeros años pueden ser afectados desfavorable y permanentemente en el funcionamiento del cerebro. **Los niños que disfrutaron de la interacción estimulante con otros niños y con juguetes –y que contaron, además, con buena nutrición- muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años, que aquellos niños desnutridos y sin haber recibido una estimulación temprana.**

El reconocimiento de estos hechos no es algo que haya estado dado siempre, y la formación y educación del niño en las primeras edades, ha recorrido un largo camino antes de alcanzar el criterio de cientificidad que hoy en día tiene.

Ya casi nadie discute que los primeros años de la vida constituyen los de mayor significación para el desarrollo del ser humano. A esta etapa de la formación del individuo, a lo largo de la historia, se le ha denominado con diversos nombres: primera infancia, preescolar, inicial, entre otros, pero cualquiera que sea el nombre que se adopte, en lo que sí están totalmente de acuerdo todos los estudiosos de la ciencia psicológica es que en esta etapa **se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán.**

De ahí la extraordinaria importancia que reviste esta edad para el futuro del hombre como individuo y como persona, y de la necesidad de conocer exhaustivamente sus particularidades: las causas y condiciones de su desarrollo, el transcurso de sus procesos biológicos y madurativos, fisiológicos y funcionales, psicológicos y sociales, **de modo tal que puedan**



ejercer una influencia positiva en dichos mecanismos y estructuras que están en plena formación y maduración, para alcanzar los máximos logros potenciales de este desarrollo, que posibilite un individuo sano, apto y capaz de transformar el mundo y transformarse en este empeño.

El medio social y la estimulación del medio circundante posibilita que estos procesos y formaciones se estructuren y permitan un cierto nivel de desarrollo en todos los niños, determinado por un sistema de influencias que funciona de manera espontánea y sin dirección exacta de este desarrollo. **Sin embargo, el medio social y familiar actuando por sí solos y sin una dirección científicamente concebida de la estimulación, puede que no sea el modo adecuado, no llegando a posibilitar que los niños alcancen todas las potencialidades de su desarrollo.**

Los padres de familia en el hogar generalmente carecen de las posibilidades y conocimientos para poder ejercer de manera consciente y técnicamente dirigida una acción de esta naturaleza, por lo que se requiere del concurso de otros agentes educativos para poder realizar esta función.

Es necesario crear un sistema de influencias organizado conscientemente y que, partiendo del conocimiento de las particularidades evolutivas de los primeros años, dirija las acciones de estimulación en un sentido apropiado, lo que permitirá lograr niveles cualitativamente superiores del desarrollo.

Así, por ejemplo, se sabe que en los primeros seis años de la vida está presente el período sensitivo de la percepción, es decir, el momento en que se encuentran las condiciones más propicias para la formación de este proceso cognoscitivo, base de todo el conocimiento humano. En un niño, en las condiciones de su medio social y familiar, las acciones perceptuales se forman de alguna manera y su formación viene dada por las eventualidades de la estimulación de su entorno, la misma no logra alcanzar el nivel de lo que se conoce como percepción analítica. **Mediante la estimulación espontánea, se logrará un nivel de desarrollo, pero es muy posible que no sea el adecuado. El medio posibilita hasta un determinado grado de desarrollo.**

Es decir, mediante la creación de un sistema de influencias científicamente concebido y organizado de una forma consciente, se puede alcanzar metas del desarrollo que no es posible lograr mediante la estimulación espontánea.



Inclusive, y tal como señalara Jean Piaget, una insuficiente o ausente estimulación, puede propiciar que en la periodización del desarrollo psicológico, donde siempre se sigue una determinada secuencia en el surgimiento y cambio de las etapas evolutivas, puede darse el caso de que su culminación, es decir, la formación de la etapa de las operaciones formales del pensamiento, esa que permite el alto razonamiento y el realizar operaciones lógico - abstractas de calidad, **no llegue a formarse nunca, como consecuencia de tal insuficiente y no conscientemente dirigida acción de estímulos.**

Por otra parte, el hecho de que este sistema de influencias pueda ejercer su acción en una etapa del desarrollo en que las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas están en plena formación y maduración tiene una *especial significación*. En este sentido, Lev Vigotsky, uno de los más reconocidos estudiosos de la etapa infantil, señaló que el hecho de que esta acción se haga en un momento del desarrollo en que dichas estructuras se están formando, permite ejercer un efecto mucho más significativo sobre los propios procesos y cualidades que dependen de estas estructuras, y del propio desarrollo como tal. **Si bien la organización y dirección de un sistema de influencias científicamente concebido es importante en cualquier etapa del desarrollo del individuo, es en la primera infancia donde dicha estimulación reviste la mayor importancia y significación para toda la vida del ser humano, por realizarse sobre formaciones biofisiológicas y psicológicas que en este momento se están formando,** y no sobre estructuras ya formadas como sucede en la mayoría de aquellas que se presentan en otras edades. Sin necesidad de ser experto en la materia, todos conocemos que los hábitos se forman de manera prioritaria en los primeros años.

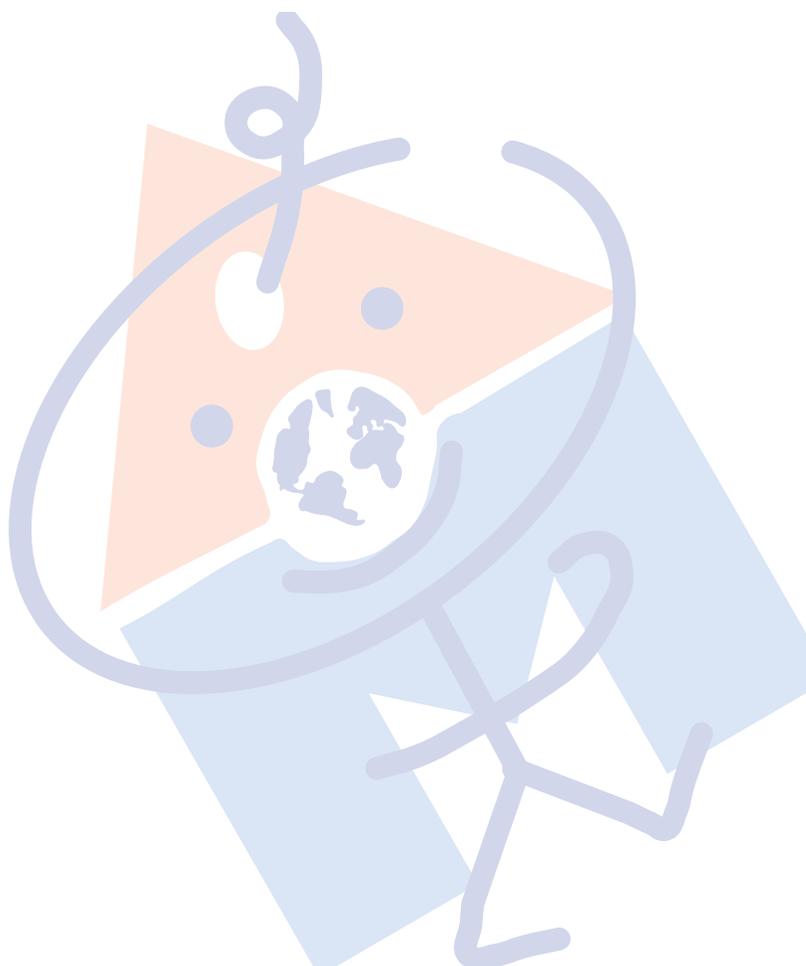
De ahí que se haya señalado a esta etapa como crucial para el desarrollo, y de la necesidad de organizar un sistema de influencias educativas bien pensado y científicamente concebido que se dirija a posibilitar la máxima formación y expresión de todas las potencialidades físicas y psíquicas del niño en estas edades iniciales.

Los padres de familia en el hogar generalmente carecen de las posibilidades y conocimientos para poder ejercer de manera consciente y técnicamente dirigida una acción de esta naturaleza, por lo que se requiere del concurso de otros agentes educativos para poder realizar esta función, la cual se materializa en el centro de educación de la primera infancia.



La educación de la primera infancia puede, por su función social y su nivel técnico, asumir este sistema de influencias educativas, el que, de conjunto con la educación familiar, puede alcanzar metas más altas de desarrollo para todos los niños.

Este sistema de influencias educativas se **materializa en un currículum** que, de manera planificada y metodológicamente bien organizado, estructura y dirige todas las acciones a realizar con cada niño en su devenir evolutivo, y así lograr cumplir sus objetivos de alcanzar un nivel cualitativamente superior de dicho desarrollo. Este currículum puede asumir formas muy diferentes en dependencia de la base teórica - conceptual que lo sustente, pero no importa cuál sea su diseño, todos van hacia un propósito idéntico: lograr alcanzar los máximos niveles del desarrollo en todos los niños.



Las inversiones en Educación de la Primera Infancia

31

AMEI-WAECE
www.waece.org

En época de grandes recortes, cabría preguntarse y hacerlo extensivo a los administradores públicos, dónde está el límite de los mismos. **Si estos son justos, si atentan contra el pleno desarrollo de los niños, si un gobierno puede consentir que un niño no desarrolle al máximo sus potencialidades.** Obviamente si no se hace todo lo posible para que cualquier niño se desarrolle plenamente se estaría atentando contra los Derechos de los Niños, reconocidos universalmente.

Sabemos, como hemos apuntado en páginas anteriores, por los estudios de la Carnegie Corporation, que los menores considerados en la categoría de alto riesgo y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%, y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes de inteligencia superiores en 15 o 20 puntos, comparados con otros también evaluados en situación de alto riesgo, y que no habían tenido la oportunidad de asistir a estos programas.

El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aún más significativo al alcanzar los quince años de edad.

No hace falta acudir a los grandes investigadores sino al día a día en las aulas, para saber que los “rendimientos académicos” en el segundo ciclo (y en consecuencia en los sucesivos cursos) de los niños que han asistido a un centro del primer ciclo son mucho mejor que los que no lo han hecho, lo cual es significativo de cara al posterior fracaso escolar.



Pero no solo desde el punto de vista social la educación desde el nacimiento es aconsejable, **sino que también en términos monetarios es altamente rentable desde el punto de vista social y económico.**

Datos aportados por, el Premio Nobel de Economía en el año 2000, J. Heckman son muy significativos. El profesor Heckman destaca que las diferencias entre las habilidades de diversos grupos de la población empiezan a una edad muy temprana, y que la genética no tiene que ver en ello. **Partiendo del criterio de que las habilidades y las capacidades de una persona son también una forma de capital humano, destacó que había que empezar a estimular (educar) desde el vientre de la madre porque, a su juicio, la capacidad cognitiva se desarrollaba muy temprano y que a partir de cierta edad es difícil conseguir cambios.**

El Nobel desarrolló estudios sobre estimulación de niños y niñas en grupos desfavorecidos, a los que siguió durante muchos años, encontrando que de adultos estos niños y niñas tenían menor tasa de delincuencia en poblaciones donde era muy elevada, tenían mayores ingresos y mayores índices de adaptabilidad social.

Pero como el interés de Heckman como economista era evaluar el rendimiento económico de ese tipo de sujetos, llegó a la conclusión de que por cada dólar invertido por niño el rendimiento era entre el 7 y el 10% anual a lo largo de la vida. **Es decir, que un dólar invertido en ciudadanos menores de 3 años es un 10% más rentable que invertido en adultos, o sea, que cada dólar invertido en la educación inicial se revierte en 8 dólares del producto social en las etapas posteriores.** Según palabras del propio Heckman *“Una rentabilidad mucho más elevada que la de los fondos de inversión o la de la mayor parte de las inversiones en el mercado de valores”*

Los datos aportados por el Nobel Heckman son realmente impactantes y destacan la importancia de la educación inicial en los tres primeros años de vida, porque la misma metodología de investigación aplicada después de los tres años, si bien conseguía resultados, no eran tan espectaculares como cuando se comenzaba desde el mismo nacimiento.

Las teorías por las que mereció el Premio Nobel de Economía el profesor J. Heckman se han visto corroboradas por multitud de estudios longitudinales, destacado el realizado por la University of North Carolina en el que se pone de manifiesto que **los beneficios de los programas de**



educación infantil de alta calidad perduran treinta años. Los adultos que recibieron esta formación cuando eran pequeños, tres décadas después todavía se siguen beneficiando de aquellas primeras experiencias educativas.

Según Mery Young, del Banco Mundial, **“invertir en educación en los primeros años es invertir en el futuro”** y por eso este importante Banco otorga préstamos a los gobiernos para programas de educación a la primera infancia.

Ahora bien, surge la gran pregunta de cómo **“invertir en educación en los primeros años”, pregunta que se re convierte en ¿Por qué prácticamente toda la educación, incluido el 2º ciclo de la educación Infantil, está subvencionado y no lo está el 1º? Gran incógnita que en el fondo perjudica a los propios niños.**

Sin ser de ningún partido político, ni estar aferrado a la decimonónica polémica escuela pública/escuela privada, solamente pensando en los intereses y en lo que es mejor para los niños, no parece que la solución sea que se abran aulas 0 a 3 en los colegios, que obviamente no están preparados para ello, y que lo único que conseguirán es que el sector privado vaya desapareciendo poco a poco. Lo mismo que ocurrió con los niños de 3 años que todos se fueron corriendo al colegio que sus padres querían que hicieran allí la primaria, ocurrirá ahora con los niños de 2, 1 e incluso con los de 0. A pesar de la legislación, se cuentan con los dedos de una sola mano aquellos niños que empezaron a los tres años en un colegio y no han hecho en el mismo colegio la primaria.



De la estructura de los Centros de Educación Infantil ¹

Los psicólogos y pedagogos especializados en estas edades nos confirman, que los centros de educación infantil han de tener una “arquitectura propia” y no quedar diluidos dentro de otras, como ocurre básicamente en todos los tramos educativos que tienen su propia configuración. Una universidad no incluye un centro de bachillerato, ni estos uno de secundaria.

Los grandes maestros de la educación infantil así lo hicieron. Recordamos que ya los primeros centros infantiles fueron organizados en casas de viviendas o locales, que se adaptaron a las necesidades y requerimientos de los niños, como sucedió con el *kindergarten* de Froebel o *La casa dei bambini* de Montessori.

En la medida del desarrollo de la Educación Infantil, surge la necesidad de realizar locales y espacios específicos para esta actividad. Así surgió la confirmación de que la educación de los más pequeños requería una construcción propia que tomara en consideración todas las necesidades y particularidades de la edad en su conjunto y de sus períodos de desarrollo. Lo cual parece muy lógico: cada tramo educativo necesita un currículo y unas instalaciones adecuadas. En los países de mayor desarrollo técnico en la edad (los países nórdicos, Islandia, Dinamarca, Cuba, Reggio Emilia en Italia, entre otros) se crean las primeras construcciones propias para este tipo

¹ Extracto del informe que hemos remitido al Ministerio de Educación de España



de niños, lo cual obedece a los resultados científicos de las investigaciones educativas. De este modo, aparece el centro de educación infantil para las primeras edades, en el cual cada detalle, cada lugar, cada área de juego o actividades, obedece a lo que las investigaciones en esta etapa han demostrado que es lo mejor para garantizar el pleno desarrollo de los niños que los integran.

La estructura del edificio del centro de educación infantil suele ser de dos tipos:

- ❖ Edificios creados específicamente para este tipo de instituciones educativas.
- ❖ Viviendas, u otro tipo de edificación, **adaptadas** para servir como centros de educación infantil.

En cualquier caso, desde un principio se plantearon algunas consideraciones sobre cómo concebir y construir un centro de educación infantil que respondiera a las necesidades de los niños de esta franja de edad. Muchas de las cuestiones que ahora se plantean como innovaciones o modernizaciones dentro de la organización de un centro de educación infantil, ya fueron planteadas por los grandes autores del currículo infantil, no sólo en el ámbito humano sino también en el físico. Los siguientes son algunos de estos elementos que aún están vigentes en la educación infantil:

- ❖ El centro de educación infantil debe tener un gran espacio al aire libre organizado para usos variados: juegos, paseos, huerta y jardín (Froebel).
- ❖ El jardín de niños debe tener por lo menos un cuarto de juegos, otro de ocupaciones (actividades), un antecomedor y un jardín o patio. Las habitaciones interiores deben estar bien iluminadas con luz natural y ventilación adecuada. (L. Malucska, citando a Froebel).
- ❖ En la decoración debe haber imágenes claramente visibles de animales, paisajes campestres y escenarios naturales. (Froebel).
- ❖ El entorno para los niños debe estar especialmente estructurado. (Montessori).



- ❖ Los muebles deben ser de colores claros, manejables y ligeros y deben ir a la altura y fuerza de los niños (Montessori).
- ❖ El área exterior debe tener al menos una terraza, un jardín y una pequeña huerta (Montessori).
- ❖ El centro de educación infantil debe permitir el contacto directo con la naturaleza y disponer de huerta, huerta y rincón de animales (Decroly).

Estos son algunos de los ítems esbozados por los autores clásicos respecto a la organización de la vida de los niños, su entorno físico, mobiliario, etc.

La posibilidad de tener un centro especialmente construido nos da dos importantes oportunidades:

- ❖ Hay que asegurar que el edificio y su organización respondan a las necesidades y características de los niños de esta franja de edad.
- ❖ Permitir una adecuada dirección, organización, regulación, control y gestión del centro de educación infantil.

La definición de la estructura del centro de educación infantil tiene que ver con varios aspectos que deben responder a la pregunta básica de que la estructura responda funcionalmente a las necesidades y particularidades de los niños de esta franja de edad.

Así, el centro de educación infantil debe responder a la satisfacción de necesidades y requerimientos de los niños de esta franja de edad, la forma de vida de los niños determina la distribución del personal y no al revés.

El edificio en sí debe seguir esta idea y no puede estar fuera de los requisitos para este grupo de edad. Construir un centro de educación infantil no es solo tarea de arquitectos y diseñadores: también requiere la participación de especialistas que tienen un papel aún más importante: el psicólogo, el pedagogo, el pediatra, el dietista, entre otros, conocedores de las características, necesidades y condiciones que los niños de esta edad requieren para su adecuado desarrollo. En realidad, la construcción de un centro de educación infantil requiere de la participación de todos estos profesionales, para que cada uno aporte lo que crea mejor para asegurar el más adecuado desarrollo de los niños, llegando a acuerdos que habiliten la funcionalidad del centro.



El diseño del centro de educación infantil y su concepción arquitectónica debe corresponder con lo recomendado desde el punto de vista psicopedagógico y organizativo para promover su mejor funcionamiento y el de la labor educativa que se realiza en él.

Generalmente, el mejor tipo de instalación para un centro de educación infantil es una instalación de una sola planta, ya que no solo fomenta la actividad de los niños sino que facilita el control y regulación de la actividad general del centro, además de facilitar el trabajo y esfuerzos físicos del personal docente y directivo.

El diseño debe tener en cuenta varios aspectos organizativos básicos:

- ❖ Que el centro de educación infantil cuente con todas las áreas necesarias para su óptimo funcionamiento.
- ❖ Que exista una separación entre las áreas de actividad de los niños, los espacios administrativos y las áreas de servicio.
- ❖ Que las áreas administrativas (Oficina del Director y otras) sean de fácil acceso para los padres y demás visitantes sin que estos crucen las áreas de juego y actividad de los niños.
- ❖ Que las áreas de servicio (cocina, depósito, lavandería, etc.) estén delimitadas y no sean accesibles a los niños.
- ❖ Que el personal de la oficina pueda controlar fácilmente todas las áreas infantiles y las puertas de entrada al centro.
- ❖ Que se pueda controlar eficientemente el acceso al centro sin tener que dejar desatendidas otras tareas.
- ❖ Que se pueda brindar un nivel de atención adecuado sin tener que aumentar la dotación de personal.

Estas son algunas de las pautas básicas para el diseño del centro y que son mucho más fáciles de cumplir cuando el centro de educación infantil es de una sola planta.

En consonancia con lo anterior, los organismos internacionales, léase UNESCO, G-20, dan gran importancia a cómo ha de ser la estructura de los centros de educación infantil.



En este sentido en el informe de UNESCO **La educación Preescolar en el mundo**, publicado ya en el año 1976 se afirma en su página 16 que estos centros:

En primer lugar, debe conservar el carácter de una gran familia, en cuyo seno el niño se sienta en seguridad y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad y establecer con cada uno de ellos relaciones de amistad. La educación preescolar, considerada desde la perspectiva de sus elementos sociales, es un vínculo de unión entre el pequeño grupo familiar de unas pocas unidades y el pequeño grupo social relativamente más extenso. Si se impone al niño un paso demasiado brusco de uno a otro, se les puede traumatizar a algunos de ellos y llevarlos, por falta de seguridad, a replegarse en sí mismos y a no establecer los contactos sociales que son indispensables para la formación y el desarrollo de su personalidad. Esta es también la razón por la cual el requisito de unas salas grandes y bien ventiladas no debe considerarse contradictorio con el de reservar en esas salas unos "rinconcitos" en los que un grupo muy pequeño de niños (3 o 4) puedan jugar con toda tranquilidad.

En segundo lugar, para conservar ese carácter familiar, en el establecimiento no debe trabajar un número demasiado grande de adultos por razones análogas a las antes expuestas. En ciertas respuestas (en la de Noruega, por ejemplo) se indica que en general los establecimientos de educación preescolar tienen dos o tres unidades (o sea, de 40 a 60 niños). Aunque estas normas se rebasan en ciertos países (véase, por ejemplo, a continuación el caso de Italia) y no tienen un valor absoluto, nos devuelven una vez más a la exigencia fundamental: conservar a los edificios su carácter de intimidad, con objeto de que los niños pequeños puedan conocer y reconocer fácilmente las caras adultas y las caras infantiles que van a formar parte de su nuevo universo.

Está claro que es **educativo** enviar a un niño a la cocina a pedir o dar un mensaje a la cocinera, pero en los inmensos pasillos de un colegio tiene bastantes posibilidades de perderse.

En línea con esta idea el G-20 en su reunión en Argentina, y centrándose en los centros 0 a 3 años expone en el punto 15 de su manifiesto sobre la importancia de la educación de los niños en sus 1.000 primeros días:



*La calidad estructural en estos servicios **depende en gran medida de la calidad de la infraestructura**, así como del desarrollo de capacidades, las condiciones decentes de trabajo y la capacitación adecuada de los cuidadores.*

Esto es, vincula la infraestructura del edificio que acoge a los niños con la calidad de “estos servicios”.

Un patio para los niños más pequeños (del 1 ciclo) no puede ser un patio compartido con un colegio

El patio tiene una relación clave con el diseño y merecen una mención aparte, si bien las aulas pueden decorarse o estructurarse con independencia del resto de la estructura del edificio, no así el patio o áreas exteriores, el acceso al colegio, los pasillos, etc., cuando el centro acoge no solo a niños de infantil sino también de primaria.

Cualquier adulto sabe y conoce que el “*entorno no es neutro*” y en todo tipo de establecimiento se preocupan por su estética en función de sus fines. Todos conocemos el enorme esfuerzo que realizan muchos educadores por decorar sus clases para favorecer el proceso educativo. Y esto es sin duda aplicable también al patio, a los pasillos y a todos los elementos arquitectónicos que estén en el espacio visual de los niños.

Los espacios exteriores deben ser estimulantes y apropiados para las actividades de los niños, y contar con los recursos básicos para tal fin. Esto no requiere productos sofisticados o fabricados industrialmente; se pueden hacer con muchos recursos diferentes y materiales reciclados, como cuerdas, llantas desechadas, pedazos de madera, cajas, piezas de autos viejos, entre muchos otros, que pueden diversificar las opciones de juego de los niños.

En aquellos centros donde las condiciones lo permitan, incluso los procesos de satisfacción de necesidades básicas como la alimentación y la siesta, pueden realizarse al aire libre. Todo lo que se necesita es tomar algunas medidas organizativas para garantizar que se lleven a cabo de manera eficiente.



Se habla la coexistencia de los centros de primaria y educación infantil de primer ciclo especificando que el patio es de uso común, solamente que con horarios distintos de uso.

No podemos imaginar a un niño de dos años, y menos de uno, en el patio de un colegio, aun saliendo a horas distintas, bajo una canasta de baloncesto, o una portería de futbol: se “perderían”.

Un niño de esta edad necesitara un patio con ruedas, con columpios, con un suelo especial, que no de cemento. Un patio con un cromatismo especial.

Un patio con un huerto. Un patio pensado para el niño y la niña de estas edades.

Si bien las aulas pueden decorarse o estructurarse con independencia del resto de la estructura del edificio, no así el patio o área exterior donde juegan los niños si este es compartido.

Dada la etapa de desarrollo de los niños en esta franja de edad, debe de facilitarse para ellos estar al aire libre porque es en contacto directo con el sol, las plantas, y el aire libre donde encuentran las mejores condiciones para su actividad, juego y también descanso.

La Propuesta Pedagógica debe contemplar que la mayoría de las actividades de los niños se desarrollen al aire libre y que las aulas se utilicen únicamente para aquellas actividades que requiera condiciones específicas y para la satisfacción de los procesos de necesidades básicas, como comer o dormir. El proyecto educativo y, dentro de él, el diseño del centro debe permitir la existencia de amplias zonas exteriores de fácil acceso para los niños y sin riesgo potencial de accidentes.

Sin embargo, a menudo se encuentran centros que, si bien tienen la posibilidad de tener áreas al aire libre, estas están infrautilizadas, transcurriendo la mayor parte de la vida diaria de los niños en las aulas. Esto no solo es una mala decisión educativa sino que también va en contra de la salud de los niños.

Siguiendo la propuesta pedagógica, este espacio exterior puede ser, o no, estructurado por áreas, según diferentes criterios. Estas áreas han ser:



- ❖ Área abierta, generalmente con césped o suelo especial (para estas edades) para actividades grupales e individuales libres que permita el desarrollo de actividades motrices.
- ❖ Área de juegos con columpios, toboganes y otras actividades para la motricidad gruesa, como escaleras, perchas, llantas y construcciones como laberintos, casas de muñecas, etc.
- ❖ Zonas de agua y arena, o sustitutivo, para juegos de este tipo.
- ❖ Áreas para juegos de rol, dramatización y acrobacias, que pueden o no, según el currículo, ser permanentes o temporales.
- ❖ Huerta, que puede tener un pequeño anexo para corral de animales.
- ❖ Jardín de flores, como tal o para dividir otras áreas.

Los espacios exteriores deben ser estimulantes y pensados para ellos.

Todos sabemos que los primeros años de la vida son cruciales para su posterior desarrollo. Según UNICEF “Los primeros años de vida tienen una gran repercusión en el futuro de un niño: **en su desarrollo cerebral, en su salud, su felicidad, su capacidad de aprender en la escuela, su bienestar e incluso la cantidad de dinero que ganara cuando sea adulto**”. En consecuencia, **démosle lo mejor que podamos darle como nos dicen y obligan el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos del Niño. Démosle unos centros expresamente pensados para ellos como son los centros del 1º ciclo, para que los mismos sean de uso exclusivo (nunca compartidos con los colegios, aunque si puedan estar dentro de una misma “estructura arquitectónica”) con su correspondiente patio. Creemos que es fundamental que los niños de 2 años, e incluso los de 3, por su costumbre y grado de madurez, estén en las Escuelas Infantiles, pensadas exclusivamente para ellos.**



Si todos tenemos claro que los fines de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, es evidente que la “educación” comienza con el nacimiento. Si los fines de los sistemas educativos es la mera “enseñanza o instrucción” de disciplinas académicas, tal vez (aunque lo pongamos en duda) su comienzo sea otro momento (que habría en cualquier caso que analizar, ya que todos los procesos mentales y motores que lleven a adquirir habilidades como la marcha o el lenguaje, que tan importante se ha demostrado que es para el “no” fracaso escolar, se dan en esta etapa, por señalar los más significativos).

Si bien el debate sobre si la etapa 0 a 3 es o no educación aparentemente esta zanjado, aunque la realidad es muy otra.

En cualquier caso deberíamos de unificar criterios y vocabulario, para que todos cuando hablemos estemos hablando de lo mismo, ya que se confunden y mezclan conceptos como lo son **EDUCACIÓN y ENSEÑANZA**, que quieren decir dos cosas distintas.

Qué es educación nos viene dada de una manera implícita por la Convención Universal de los Derechos del Niño en su artículo 29:

- ❖ Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe de estar encaminada a:
 - ❖ *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*



- Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Si bien no es una definición, sino **“a lo que debe de estar encaminada”** enmarca y define perfectamente que debemos entender hoy por educación: **Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.**

Por otra parte, y como no podía ser de otra manera, la R.A.E, define **EDUCAR** como:

- *Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.*

El concepto educación hoy hemos de entenderlo como **“potenciación de las facultades que la naturaleza le depara al niño o niña”** esto es, desarrollar de manera global y al máximo al niño, y no como mero transmisor de conocimientos.

Enseñanza, según el diccionario de la R.A.E es:

- *Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.*

Lo que obviamente no podemos hacer sinónimo de educación.

Si bien existe una unidad dialéctica entre los mismos, entre el término enseñanza y educación hay diferencias. Educación es un proceso más amplio que incluye la enseñanza, estando ésta última más referida a la instrucción,



al proceso de transmisión de conocimientos. Así decimos que educamos en valores, el sentido estético, las normas de convivencia, etc., y no decimos que educamos las matemáticas, la lectoescritura, las ciencias, la geografía o historia; estas últimas las enseñamos, por poner algunos ejemplos.

Ante la pregunta "Cómo debe de ser el nuevo currículo de la educación infantil" debería seguir el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños:

- ❖ *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe de estar encaminada a: a) **Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades***

Tradicionalmente la educación de los niños más pequeños ha venido marcada por la posterior enseñanza escolar, hasta el extremo que le impuso el nombre: **EDUCACIÓN PREESCOLAR**. Evidentemente no educaban sino enseñaban. Hoy ya sabemos que cuando el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades y por ello, toda la comunidad científica está de acuerdo en la necesidad de una educación desde el nacimiento, cuando no antes, al objeto de evitar que esta sea una mera etapa de aceleración de conocimientos escolares.

Cuando **el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades**. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo. **Las ciencias biológicas contemporáneas, y, sobre todo, la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en cantidad en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente.**

Podemos afirmar que el desarrollo del individuo está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, más adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su ulterior evolución. **No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y que la acción del medio exterior hará que, dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica, el desarrollo del individuo sea más o menos amplio.**



Si releemos el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas nos marcará las directrices que tiene que seguir el currículo de esta etapa: inculcar al niño el respeto, la conciencia de sí mismo, de los valores universalmente reconocidos. *El espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Inculcar al niño el respeto del medio ambiente.*

Parece muy claro que el concepto educación hay que entenderlo no como mero transmisor de conocimientos Hoy nuestra actuación debe de estar encaminada a que los niños aprendan a ser ellos mismos (aprender a **SER**) aprendan a comprender, tanto en los aspectos de tipo social (aprender a **VIVIR JUNTOS**) como mera mente cognitivo (aprender a **CONOCER**, y a **HACER**).



La educación de la Primera Infancia y los Informes Internacionales que la avalan

47

AMEI-WAECE
www.waece.org

No es hasta principios del siglo XX que la vida de los niños fue considerada de interés o preocupación por la comunidad internacional. Así, en el año 1920, surge la Unión Internacional de Socorro a los Niños, que luego refrenda en 1923 la primera Declaración de los Derechos del Niño. Esta Declaración, que fue llamada Ginebra Uno, fue aprobada por la 5ª Asamblea General de la entonces Sociedad de Naciones, en 1924.

Esta Declaración contenía cinco principios fundamentales para la atención y cuidado del niño, a saber:

- ❖ que el niño debería tener la posibilidad de un desarrollo normal, físico y psíquico;
- ❖ que un niño hambriento debería ser alimentado;
- ❖ que un niño maltratado, debía ser atendido;
- ❖ que un niño enfermo, tenía que ser cuidado;
- ❖ si un niño es huérfano o abandonado, ha de ser atendido.

Además, la Declaración de Ginebra estableció que los niños, en caso de cualquier catástrofe, deberían ser los primeros asistidos. Que, de igual manera, se debía prohibir el trabajo de los niños y protegerles contra cualquier tipo de explotación. Y que los niños debían ser educados en la convicción de que la mejor virtud es servir a su prójimo.

La Declaración de Ginebra fue un extraordinario paso de avance en lo referente a la atención y cuidado del niño como ser humano, descansando fundamentalmente en el aspecto de su cuidado como individuo, sin incidir directamente en su derecho a la educación. Este derecho se recoge en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, primer documento que establece que el niño como ser humano requiere para un normal



crecimiento y desarrollo y su conversión en un ciudadano apto, intelectualmente y afectivamente capaz, y competente para jugar el papel social que le corresponde en el mundo actual, un proceso educativo.

Esta **Declaración, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959**, establece entre algunos de sus considerandos que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, y que el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, **y considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle**, proclamó que para que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones civiles, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas.

Para ello establece una serie de principios que materializan las intenciones de estos considerandos, entre los que se encuentran:

“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”. (Principio 7).



Tomando como base esta Declaración, en noviembre de 1989 se refrenda la Resolución 44/25 sobre la **Convención de los Derechos del Niño**. La Convención explicita de manera amplia todas las acciones necesarias a llevar a cabo para el mejor desarrollo del niño, de la cual, por su marcada relación a los fines de este documento se extraen algunas ideas principales de su articulado:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”... (Artículo 27).



Por su relación con la educación es indispensable reflejar también lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”... (Artículo 28).

Para en su artículo 29, exponer:

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;***
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;***
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;***
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;***
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. (Todas las cláusulas del artículo 29)***





En estas resoluciones se destaca a la niñez en su conjunto, sin particularizar específicamente en la primera infancia. Es a partir de la Conferencia Mundial Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, Tailandia, en marzo de 1990, que esto, a partir de los principios generales planteados en la Convención, se precisa en términos más detallados. Así, la Conferencia Mundial EDUCACIÓN PARA TODOS, acuñó la noción de **necesidades básicas de aprendizaje** como un concepto que abarca:

“Tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje y desarrollo (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.

La escuela universal implícita en dicha noción, significa que todos accedan a un cuerpo común de conocimientos y valores, que ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más exigentes de comprensión y análisis. Para que esto sea posible, en los primeros años de la vida deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas.

En la Declaración Final se incluyó, como elemento central de la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica, lo siguiente:

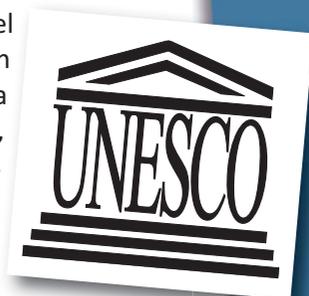
“La educación comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.

Asimismo, el marco de acción resultante de esta importante reunión recomendaba:

“La expansión del cuidado a la primera infancia y las actividades de desarrollo, incluyendo intervenciones por parte de la comunidad y la familia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos e incapacitados”.



En línea y tal vez a continuación con lo anterior, se realiza el informe **“La educación encierra un tesoro”** por una Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI patrocinada por la UNESCO en 1996. Esta Comisión, presidida por J. Delors, trató de resolver una cuestión fundamental que engloba todas las demás: **¿Qué tipo de educación será necesario mañana y para qué tipo de sociedad?**



La Comisión Delors asigna a la educación básica la connotación de **“un pasaporte para toda la vida”**, subrayando la importancia de la educación de la primera infancia con estas frases:

“Además del inicio de socialización que los centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se les imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”.

Sin embargo, de lo anterior, el Informe Delors lamenta que la educación de la primera infancia esté todavía muy poco desarrollada en la mayoría de los países, y que aún en los más industrializados hay mucho por hacer. Sugiere la generación de **programas de bajo costo en el marco de servicios comunitarios con fuerte presencia de padres**, en particular, en aquellos países de escasos recursos.

Conscientes de la necesidad de **políticas educativas de largo plazo** y de mecanismos que puedan garantizar la estabilidad y duración de los programas educativos, los miembros de la Comisión Delors destacan la ineludible función del Estado en la educación (bien colectivo que debe ser accesible a todos y que no puede someterse a una simple regulación por el mercado) pero, a la vez, corresponde al orden político fortalecer a la sociedad civil para participar en la formulación de las políticas, en la vigilancia de su cumplimiento y en la realización de las estrategias educativas.





Todo lo anterior fue nuevamente refrendado por el Foro Mundial sobre la Educación de la Asamblea General de la ONU realizado en Dakar, en abril del 2000, o **Marco de Acción de Dakar** Educación para Todos, que tomando en consideración la necesidad de la protección especial enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y

24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, reiteró entre sus planteamientos importantes:

Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad". (Apartado 3).

"La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje". (Apartado 6).



Estos compromisos se generalizan a todos los niveles y necesidades de la educación, singularizando en su apartado 7, lo referido a la educación de la primera infancia, respecto a la cual se comprometen con el siguiente objetivo:

“Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” ... (Inciso i).

Tras Dakar, otro informe internacional de radical importancia respecto a la educación de la primera infancia y que refuerza considerablemente la idea y concepción de la significación de esta edad para el desarrollo del individuo, lo es la Declaración de Panamá, de julio del año 2000.



En esta Declaración, las ministras y ministros de educación de los países iberoamericanos (entre los que lógicamente se encuentra España) concertan una serie de acuerdos de extrema relevancia, reconociendo el pronunciamiento hecho en la Declaración de La Habana, de la IX Conferencia Iberoamericana de Educación.

En esta Conferencia se señala la necesidad de **“reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades”**, los compromisos expresados igualmente en la Convención de los Derechos del Niño, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, la Cuarta Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, las Declaraciones de Jomtiem y de Dakar, así como otros pronunciamientos internacionales y regionales referidos a la atención de los niños como es el Marco de Acción regional de Santo Domingo, ponen de manifiesto que **para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia.**

La Declaración de Panamá en este sentido se plantea una serie de considerandos de los cuales parte para establecer acuerdos que resultan trascendentales para la atención y educación de los niños en la primera infancia. Entre estos considerandos se expresan, entre otros:



- ❖ *Que la educación es un proceso social ininterrumpido que comienza desde el momento de la concepción y se extiende a lo largo de toda la vida, y dentro de ella, la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas.*
- ❖ *Que la educación inicial es uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de la pobreza, y promover justicia en pos de la consolidación de la democracia, la convivencia social, así como en el apoyo al desarrollo económico y a la competitividad de nuestros países.*
- ❖ *Que una educación inicial de calidad contribuye a disminuir los índices de repitencia, deserción en los siguientes niveles, constituyendo así una inversión de alta rentabilidad social que impacta en la eficacia y eficiencia interna de los sistemas educativos.*
- ❖ *Que, para asegurar la calidad del nivel inicial, son necesarias políticas públicas, amplias e integrales, que involucren a todos los sectores y actores sociales, así como una articulación armoniosa y responsable entre las familias, las comunidades locales, las organizaciones sociales y las instituciones educativas.*

Otros considerandos son de igual manera importantes como los referidos a las funciones indelegables que tienen los Estados de complementar la función educativa de las familias, y que las autoridades educativas tienen la obligación de diseñar y promover políticas orientadas al fortalecimiento de la educación inicial; y que son necesarios grandes esfuerzos para la extensión de este sistema educativo previo a la educación obligatoria.

Sobre estos considerandos, la Declaración de Panamá confirma acuerdos que, previamente delineados en los anteriores encuentros internacionales, se refrendan de forma mucho más enfática en la misma, los cuales se reflejan total o parcialmente a continuación, tales como:

“Reafirmamos una vez más el valor de la educación inicial como una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad, el logro de una educación de calidad para todos, y para la construcción de la ciudadanía de los niños iberoamericanos, su capacidad de



aprendizaje, de relacionarse con los demás, y de realizarse como seres humanos". (Acuerdo 5).

"Realizaremos esfuerzos para que la asignación de recursos económicos y financieros previstos en los presupuestos nacionales, y los provenientes de la cooperación internacional, expresen la importancia de la educación inicial en el marco de las políticas de infancia como un indicador de la voluntad de los estados hacia este nivel... (Acuerdo 8).

"Señalamos la importancia de fortalecer la especificidad y especialización del nivel inicial, en una estrategia de desarrollo articulado con los demás niveles del sistema educativo,... (acuerdo 11).

"Propiciaremos instancias de formación y actualización de personal docente y de apoyo para la educación inicial... (Acuerdo 12).

"Avanzaremos hacia la institucionalización de políticas y programas sostenibles de educación inicial de calidad". (Acuerdo 16).

Todo lo anterior se resume en un acuerdo final que por su importancia y extensión refleja la enorme significación que en la actualidad los países están dando a la educación de las primeras edades:

"Instaremos a la Organización de Estados Iberoamericanos a que incorpore a su programación acciones orientadas a la promoción de la educación inicial, a través de modalidades de cooperación horizontal, y coordine con otros organismos internacionales y subregionales actividades tendientes al desarrollo del nivel inicial, tales como el diseño y desarrollo de programas focalizados, diseño y desarrollo curricular, investigaciones y estudios, diseños de materiales educativos, intercambio de experiencias". (Acuerdo 18).





Es evidente que la importancia concedida a la educación inicial a los inicios del siglo XXI revela de manera ampliamente expresada la magnitud de tal empeño, en el que se destaca una progresiva concienciación hacia la crucial significación que tiene para el desarrollo del ser humano la atención y educación de los niños desde el nacimiento y durante toda la primera infancia, base sobre la cual se ha de erigir todo el sistema de educación general del individuo.

Un informe internacional más reciente es el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*, presentado en Estocolmo, en junio de 2001, en el cual se establecen recomendaciones de la **OCDE sobre el trabajo a realizar para responder a los principales retos políticos en el campo de la infancia temprana.**

A partir de una definición clara del **término educación y cuidado de la infancia temprana** (ECIT), que incluye todas las ofertas para el cuidado y educación para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria, sin importar el lugar, la financiación, el horario o el contenido del programa, en los resultados de este informe de la OCDE se subraya **que los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida** y que los servicios para la infancia temprana se consideran cada vez más, como un elemento clave de las agendas nacionales de políticas educativas, sociales y familiares.

En este informe se afirma que los países han usado distintos enfoques para el desarrollo de políticas en este campo. Políticas que están profundamente incrustadas en los contextos, valores y creencias particulares de cada país.

En particular, la política y servicios para la infancia temprana están fuertemente vinculados a las creencias culturales y sociales sobre los niños pequeños, los papeles de las familias y el gobierno y los propósitos de la educación y cuidado de la infancia temprana dentro y a través de los países.

En el informe se constata que se ha experimentado un incremento en las políticas de atención a la educación y el cuidado infantil en los países miembros de la OCDE durante la última década. **Los políticos han reconocido que el acceso equitativo al cuidado y la educación de la primera**



infancia de calidad pueden reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de todos los niños y apoyar las grandes necesidades educativas y sociales de las familias.

Para, finalmente plantear ocho estrategias para organizar las políticas de manera que promuevan el bienestar del niño en la infancia temprana y de sus familias:

- ❖ **Un enfoque sistemático e integrado sobre el desarrollo y puesta en práctica de políticas** requiere una visión clara de la infancia, desde el nacimiento hasta los ocho años, en la política de ECIT y marcos de referencia políticos coordinados a niveles centralizados y descentralizados. **Un Ministerio debe hacer de guía** en cooperación con otros departamentos y sectores para apoyar el desarrollo de políticas coherentes y participativas que respondan a las necesidades de diversos niños y sus familias. Los vínculos entre servicios, profesionales y padres también ayudan a promover la coherencia en los servicios para los niños.
- ❖ **Una relación fuerte y de igualdad con el sistema educativo que apoye el aprendizaje para toda la vida, desde el nacimiento**, ayudando a que las transiciones sean suaves para los niños y reconociendo la ECIT como una parte importante del proceso educativo. Las relaciones fuertes con el sistema educativo proporcionan la oportunidad de aunar perspectivas y métodos diversos de ECIT y las escuelas, aprovechando los puntos fuertes de ambos enfoques.
- ❖ **Un enfoque universal al acceso, con atención particular a los niños que necesitan apoyo especial:** si bien el acceso a la ECIT es casi universal para los niños mayores de tres años, se debe prestar más atención a la política (incluso a nivel de padres) y servicios para lactantes y bebés. Es importante asegurar el acceso equitativo para que todos los niños tengan iguales oportunidades de obtener una ECIT de calidad, sin tener en cuenta los ingresos familiares, situación de empleo de los padres, necesidades educativas especiales o procedencias étnicas o lingüísticas.
- ❖ **Inversión pública sustancial en servicios e infraestructura:** aunque la ECIT pueda estar financiada por una combinación de fondos, existe la necesidad de una inversión gubernamental sustancial para apoyar



un sistema sostenible de servicios accesibles de calidad. Los gobiernos tienen que desarrollar estrategias claras y consistentes para distribuir de manera eficiente los escasos recursos disponibles, incluyendo la inversión en una infraestructura para la planificación a largo plazo y los esfuerzos para mejorar la calidad.

- ❖ **Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad:** definir, mejorar y controlar la calidad debe ser un proceso democrático que involucre al personal, padres y niños. Se necesitan estándares que regulen todas las formas de servicios, apoyada de inversión coordinada. Los marcos de referencia pedagógicos encaminados al desarrollo global del niño a través de las distintas edades pueden ayudar a mejorar la calidad.
- ❖ **Formación y condiciones de trabajo apropiadas para el personal en todas las formas de servicios:** la ECIT de calidad depende de una buena formación de personal y de condiciones de trabajo justas en todo el sector. La formación inicial y en el empleo pueden ampliarse para tener en cuenta las crecientes responsabilidades educativas y sociales de la profesión. Hay una necesidad crítica de desarrollar estrategias para captar y retener una fuerza de trabajo cualificada y diversa y de ambos sexos para asegurar que una carrera en ECIT sea satisfactoria, respetada y viable financieramente.
- ❖ **La atención sistemática al control y recolección de información** requiere procedimientos coherentes para recoger y analizar información sobre el status de los niños pequeños, ECIT y la fuerza de trabajo en educación de la primera infancia. Se necesitan esfuerzos internacionales para identificar y atender las lagunas de información existentes en el campo y las prioridades inmediatas para la recolección y estudio de la información.
- ❖ **Un marco de referencia estable y una agenda a largo plazo para la investigación y evaluación:** como parte de un proceso continuo de mejora, tiene que haber una inversión sustancial para apoyar la investigación sobre los objetivos clave de política. La agenda de investigación debe ampliarse para incluir disciplinas y métodos que no están lo suficientemente representados en la actualidad. Se deben considerar diversas estrategias para difundir los resultados de la investigación a diferentes públicos.



En este informe de la OCDE también se plantea que otro de los retos es la mejora de la captación, formación y remuneración de profesionales para la infancia temprana, especialmente de personal responsable del desarrollo y educación de niños menores de tres años.

La OCDE ha profundizado en las conclusiones anteriormente citadas, y así convoca en Noruega la Reunión de Alto Nivel sobre Educación Infantil bajo el título “Empezando fuerte: Implementando políticas para asegurar la calidad de la educación infantil”.

A ella asisten Ministros de Educación de los países miembros de la OCDE y responsables de políticas de primera infancia, así como destacados miembros de la sociedad civil. En dicha reunión se dan indicaciones y pautas para el establecimiento de políticas a favor de una educación desde el nacimiento que están recogidas en el Manual “Empezando fuerte: Manual de calidad para la educación infantil y el cuidado (Volumen III)” (“Starting Strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and care”).

Abundando en la importancia y necesidad de la educación de la primera infancia, La Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, creada por la OMS en 2005, ha señalado el desarrollo en la primera infancia como una cuestión prioritaria, no reduciendo ésta al carácter meramente asistencial, sino proporcionando oportunidades de aprendizaje.



Igualmente, el **CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA** concluye sobre educación infantil y atención a la infancia: “ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana” (2011/C 175/03) que:

Una educación infantil y una atención a la infancia con un elevado nivel de calidad,



ofrece una amplia gama de beneficios a corto y a largo plazo tanto para los individuos como para la sociedad en general. Al complementar el papel central de la familia, la educación infantil y la atención a la infancia sientan las bases esenciales para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo.

Cuando se establecen unas bases sólidas durante los años de formación del niño, en fases posteriores el aprendizaje resulta más eficaz y aumenta la probabilidad de que continúe a lo largo de la vida, aumentando la equidad de los resultados educativos y reduciéndose los costes para la sociedad en pérdida de talento y en gasto público en bienestar, sanidad e incluso justicia.



En 2010 tuvo lugar, organizada por UNESCO la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) con el título **“Marco de Acción y Cooperación: Aprovechar la riqueza de las naciones”**. El PROGRAMA DE ACCIÓN que se estableció en la misma insta a los gobiernos a “Lograr un mayor compromiso con la AEPI” y, en concreto, en el apartado (i), que hace referencia a “Legislación, políticas y estrategias” encontramos:

- (a) Desarrollar marcos jurídicos y mecanismos de aplicación que propicien el ejercicio del derecho del niño a la AEPI **desde el nacimiento**.
- (b) Adoptar y promover un enfoque de la AEPI que sea integrado y multisectorial para lograr que los resultados de los nacimientos (fase prenatal), la salud neonatal, el bienestar nutricional, y la atención y educación desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, **en particular en el grupo de edad de cero a tres años**, sean satisfactorios.

A estos informes y declaraciones analizados previamente se unen otros como el informe del Marco de Acción de Santo Domingo, el informe del PNUD sobre Desarrollo Humano y Consumo, el de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO “La Educación Preescolar y básica en América Latina y el Caribe”, los informes de las Cumbres sobre la Igualdad de la Mujer,



la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, entre otros, que de una manera u otra, de forma directa o indirecta, abogan por el acuerdo internacional de brindar atención, cuidado y educación a la niñez, desde el mismo momento del nacimiento, y en alguna ocasión con referencia incluso a la etapa prenatal.

Esto indica el grado de concienciación que progresivamente ha ido creándose en torno a este aspecto tan importante del desarrollo del ser humano.

Resta ahora a los Estados y gobiernos, así como a los órganos y organismos nacionales e internacionales que toda esta aspiración acordada y escrita llegue a ser una realidad.

No obstante, aún prevalece en algunos países el criterio de que hay que proveer la educación en esta etapa de la vida, para ayudar a la mujer trabajadora, o para posibilitar su incorporación al proceso de producción social. Si bien esto es plausible, no puede constituir el factor fundamental para la atención a la educación de la primera infancia, pues este concepto la reduce a un enfoque de asistencia y servicio social para aquellas mujeres incorporadas al trabajo. Evidentemente la madre trabajadora tiene derecho al trabajo y a un tiempo libre, pero sin duda el sujeto del derecho que aquí se cuestiona es el del niño y no el de su madre.

Esto, además, **va en contra de los postulados principales de la Conferencia de Jomtiem, que señaló el deber insoslayable de los Estados de garantizar la educación para todos, así como que la educación ha de comenzar con el nacimiento, lo cual implica, no solamente propiciar cuidado, atención y educación de los niños de las madres trabajadoras, sino de todos los niños, independientemente del papel o status social de sus madres. Solo así se materializa la real esencia del espíritu de Jomtiem.**





Sin duda como consecuencia de toda la información anterior, es en la **Cumbre de G 20¹** celebrada en Argentina a finales del 2018 cuando ya se le da un espaldarazo definitivo a la educación de los más pequeños. Si cabía alguna duda en los informes anteriores a que edades se referían, el grupo del G 20 deja muy claro la importancia de los primeros 1000 días en la vida de las personas, y en

ese sentido aprueba una declaración dando pautas para su desarrollo a nivel global.

Por su trascendencia, lo reproducimos íntegro: Ver Anexo I.



INFORME ESPAÑOL TIMSS 2019

El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, *Trends in International Mathematics and Science Study*, según sus siglas en inglés) promovido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), evalúa los rendimientos en los

ámbitos de matemáticas y ciencias del alumnado de 4.º grado (equivalente a 4.º de Educación Primaria en España) y 8.º Grado (equivalente a 2.º de la ESO en España).

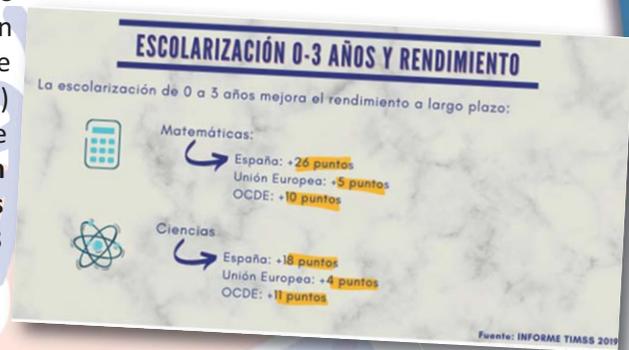
El informe TIMSS 2019, publicado el 8 de diciembre de 2020, explica cómo TIMSS evalúa el rendimiento en matemáticas y ciencias en una prueba

¹ **EL G-20** es un foro internacional integrado por las 19 economías de los países más ricos y de los emergentes más la Unión Europea. Sus economías representan el 85% del PIB del mundo. El G-20 es un espacio de cooperación y consulta en el que los países intentan buscar soluciones comunes a los programas globales. Este foro nació en el 2008, con la presencia de los presidentes y primeros ministros en las reuniones que sucedieron al estallido de la gran crisis financiera. También participan altas autoridades de las Naciones Unidas, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la OCDE y el Foro de Estabilidad Financiera. Lo componen 19 países y la Unión Europea. Los 19 países corresponden a las economías más ricas del planeta (Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Japón) y a las llamadas economías emergentes (Argentina, Australia, Indonesia, Brasil, China, India, México, Corea, Rusia, Arabia Saudita, Sudáfrica, Turquía). España asiste en calidad de invitado permanente. Además, en cada edición se designan países invitados.



cognitiva diferenciada para cada área que se completa con cuestionarios de contexto y por medio de los cuales TIMSS recopila y organiza datos sobre cómo los sistemas educativos de todo el mundo ofrecen y promueven el aprendizaje de estas dos disciplinas.

Si bien el estudio es muy amplio y profundo, para este informe cabe destacar que en sus conclusiones resalta que “la escolarización de 0 a 3 años mejora el rendimiento posterior en matemáticas y ciencias. Esta escolarización temprana permite que el alumnado acceda a la Educación Primaria con destrezas de lectura, escritura y matemáticas superiores al promedio de la OCDE y del total de la UE y, a largo plazo, influye positivamente en el rendimiento del alumnado. Así, **la diferencia en el rendimiento en matemáticas entre los estudiantes que asistieron a Educación Infantil de primer ciclo y los que no asistieron es de cinco puntos en la UE y de 10 en el promedio de la OCDE.** Ocurre lo mismo en ciencias, con diferencias de rendimiento de entre cuatro (UE) y 11 puntos (OCDE). En el caso de España, **los alumnos que fueron escolarizados antes de los tres años obtuvieron, de media, 18 puntos más que los que no lo hicieron.**



En el último día de la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, celebrada por UNESCO en la capital de Uzbekistán del 14 al 16 de noviembre y en la que AMEI-WAECE hemos participado de manera activa, los representantes de 150 países

han adoptado la Declaración de Tashkent que pretende determinar la agenda internacional para la educación de la primera infancia hasta 2030. La declaración final la reproducimos íntegra como Anexo II.





El pasado 29 de noviembre de 2022, el consejo de la Unión Europea hace unas Recomendaciones **relativas a la educación y los cuidados de la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030**.

En estas recomendaciones, tras un largo preámbulo de 40 puntos ,ADOPTA una serie de recomendaciones, que por su importancia reproducimos como anexo 3.

Nótese en las mismas que cada vez que se nombra “*educación y cuidados de la primera infancia*” aparece la leyenda “*de alta calidad*”. Si bien quedaría mucho por definir, cuando las recomendaciones de la UE hablan de CALIDAD, la cláusula 8 dice:

un entorno seguro, educativo y afectuoso, un plan de estudios de calidad y unas posibilidades de aprendizaje adecuadas a las necesidades específicas de cada categoría de niños y de cada grupo de edad, y un espacio social, cultural y físico que ofrezca una variedad de posibilidades que permita que los niños desarrollen su potencial.

Todos sabemos que los entornos no son neutros, que “dicen y predisponen” a muchas cosas. Es preciso que dicho entorno sea el adecuado para el niño de estas edades. No puede ser lo mismo el recibirlos “formando fila por curso” en el patio desangelado de un colegio (como se está haciendo), que y máxime a estas edades, en los cálidos brazos de su educador. Es evidente que está claro que se está pensando en centros específicos.

Es evidente que la “**humanidad debe a los niños lo mejor que pueda darle**”, lo cual no estamos haciendo.



Iniciativa del G-20 para el Desarrollo de la Primera Infancia

65

AMEI-WAECE
www.waece.org

Anexo 1

Construyendo el capital humano para romper el ciclo de pobreza y desigualdad

1. Estamos convencidos de que la primera infancia es una de las fases más importantes e influyentes de la vida, especialmente en los primeros 1.000 días. En ella se establecen las bases de la salud, el bienestar, el aprendizaje y el potencial de ingresos futuros de cada niño, y se sientan las bases para la seguridad emocional, la identidad cultural y personal de los niños pequeños, y para el desarrollo de competencias, resiliencia y adaptabilidad.
2. Reconocemos que la inversión en Desarrollo Infantil Temprano (DIT), sin discriminación alguna, debe ser una prioridad muy alta ya que proporciona a todos los niños la oportunidad de alcanzar la plena realización de sus derechos y capacidades. El enfoque en DIT aporta claros beneficios tanto para el individuo como para la sociedad, reduciendo los problemas de salud y económicos que los niños pueden encontrar a lo largo de toda su vida. Prepara el camino para intervenir en la etapa más crítica del desarrollo humano para romper el círculo vicioso de la pobreza intergeneracional y estructural, las disparidades sociales y la desigualdad de oportunidades, asegurando que ningún niño, en ningún lugar, se quede rezagado.
3. Nos preocupa que el 43% (250 millones) de niños y niñas menores de cinco años en países de ingresos bajos y medianos corran el riesgo de no alcanzar su pleno potencial de desarrollo debido a la



pobreza, la desnutrición, la falta de vinculación con sus cuidadores, estimulación apropiada y oportunidades de educación temprana, o acceso a atención médica, agua potable, higiene y otros servicios básicos de calidad. También se enfrentan a otros desafíos como la inseguridad, el conflicto, la violencia, la vivienda deficiente, los peligros naturales y la contaminación. Las niñas, además, se enfrentan a riesgos específicos derivados de los estereotipos y la discriminación de género, el acoso sexual, el abuso y la explotación y las prácticas nocivas. Reconocemos también las necesidades especiales de los niños.

4. Destacamos los compromisos contraídos por los países que han ratificado la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que defiende los derechos de los niños en todo el mundo y que establece que los gobiernos deben hacer todo lo posible para garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños a su pleno potencial.
5. Somos conscientes de los vínculos indiscutibles que hay entre la primera infancia y el desarrollo sostenible, y cómo el DIT puede contribuir a la consecución general de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. Creemos que el DIT es un poderoso igualador que puede ayudar a reducir las grandes brechas en los resultados y oportunidades existentes entre los niños de niveles socioeconómicos más altos y más bajos y reducir también la brecha de género entre niños y niñas, de manera consistente con la Agenda de Acción de Addis Abeba.
6. Enfatizamos que existe una creciente necesidad de que las personas posean competencias y habilidades de aprendizaje adaptativo, especialmente por los avances en tecnología. Las habilidades cognitivas y socioemocionales fundamentales se adquieren en la infancia, lo que justifica aún más la necesidad de una mayor inversión en DIT como la base para desarrollar el capital humano y las capacidades de adaptación para el futuro laboral.
7. Reconocemos la fuerte necesidad de un compromiso político por parte de las partes interesadas relevantes en el desarrollo, tanto a nivel estatal como no estatal, para colocar al DIT en un lugar



prioritario de sus agendas de desarrollo. Estamos seguros de que esto se traducirá en más inversiones y apoyo para programas de DIT de calidad

8. Por lo tanto, lanzamos la Iniciativa del G20 para el desarrollo de la primera infancia, decididos a contribuir a garantizar que todos los niños, con un énfasis especial en sus primeros 1.000 días, estén bien alimentados y sanos, reciban atención adecuada, estímulos y oportunidades para el aprendizaje y la educación tempranos. y que puedan crecer en entornos propicios y enriquecedores, protegidos de todo tipo de violencia, abuso, abandono y conflicto. Esto es especialmente urgente en los países de bajos ingresos y en desarrollo, y en situaciones de emergencia y crisis prolongadas, incluido el desplazamiento forzado, donde el potencial de desarrollo de los niños podría correr peligro.

El desarrollo de la primera infancia es una cuestión multidimensional

9. Al lanzar esta Iniciativa, reconocemos que el DIT es una cuestión multidimensional que requiere un enfoque integral y que está profundamente influenciado por el cuidado, la salud, la seguridad alimentaria y nutrición de calidad, la atención responsiva, la seguridad física y emocional, y el aprendizaje temprano y la estimulación. Todas estas dimensiones interactúan y se refuerzan mutuamente. Reconocemos el Marco para el Cuidado Cariñoso y Sensible, lanzado en la 71ª Asamblea Mundial de la Salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), UNICEF y el Grupo del Banco Mundial (GBM), en colaboración con la Asociación para la Salud Materna del Recién Nacido e Infantil (PMNCH), la Red de Acción por el Desarrollo de la Primera Infancia (ECDAN) y otros socios, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
10. Creemos que el acceso a la atención médica primaria, preventiva y curativa de calidad, incluida la prevención de enfermedades transmisibles y no transmisibles, y la identificación y evaluación tempranas de los niños con mayor riesgo de desarrollo sub óptimo o dificultades de desarrollo y discapacidades es crucial para todos los niños. En este sentido, debemos intentar reforzar la protección



social y brindar acceso a la cobertura sanitaria universal para todos los niños y mujeres, especialmente durante el embarazo, el parto y la lactancia, de acuerdo con los contextos nacionales. Insistimos en la necesidad de brindar apoyo específico a los niños con discapacidades y necesidades especiales, y reconocemos los desafíos que enfrentan las madres jóvenes y adolescentes. También se debe proporcionar la capacitación adecuada al personal involucrado, incluidos los trabajadores en primera línea y los proveedores de servicios en entornos humanitarios.

11. Hacemos hincapié en la importancia de una buena nutrición en la vida temprana del niño, e incluso antes del nacimiento a través de una mejor nutrición de las mujeres antes y durante el embarazo, que asegure la base para el desarrollo del cerebro y el cuerpo de los niños. También destacamos la importancia de la lactancia materna como un medio esencial para garantizar la seguridad alimentaria y la nutrición de los bebés. Nos preocupa que la desnutrición afecte a 51 millones de niños menores de 5 años y 151 millones estén mal desarrollados, mientras que 38 millones tienen sobrepeso o son obesos. Como se indica en la "Iniciativa del G20 para el empleo rural de jóvenes", reiteramos que "una dieta diversificada, equilibrada y saludable en todas las etapas de la vida, especialmente durante el período de 1.000 días desde el embarazo hasta los dos años, tiene un impacto positivo de por vida en el crecimiento y capacidad de aprender del niño y para que tenga una vida [sana y] económicamente productiva".
12. Reafirmamos nuestro compromiso de trabajar para conseguir los objetivos colectivos de erradicar el hambre y la seguridad alimentaria, mejorar la nutrición y un futuro alimentario sostenible en el que todas las personas, en todo momento, tengan acceso físico, social y económico a suficientes alimentos, que sean seguros y nutritivos, según el Marco de Seguridad Alimentaria y Nutrición del G20.
13. Nos preocupa que en la actualidad hay alrededor de 70 millones de niños de entre 0 y 6 años que han pasado toda su vida en zonas de conflicto. Reafirmamos que se debe permitir que todos los niños se desarrollen y prosperen en un entorno seguro y libre de condenas, hostilidad, explotación, abuso, abandono, conflicto y estrés. Esto incluye la prevención del maltrato infantil y la violencia



y discriminación por motivos de género, incluida la eliminación de prácticas nocivas como la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil precoz y forzado; la promoción de la inscripción de nacimientos para todos los niños; el acceso a viviendas adecuadas y a los servicios básicos como agua potable, saneamiento e higiene; y a los esfuerzos para proporcionar entornos libres de violencia, conflictos, guerras, peligros naturales y de origen humano, y de contaminación.

14. Subrayamos que el cuidado receptivo es uno de los elementos más importantes para el desarrollo óptimo del niño. Reconocemos que la familia es el entorno natural y el mejor para el crecimiento, desarrollo y bienestar de los niños. Sin embargo, entendemos que las intervenciones de DIT pueden estar basadas en el hogar, en el centro o en la comunidad, pueden ser formales o informales, y pueden no incluir un componente parental. Hacemos hincapié en la importancia de proporcionar programas basados en el juego, organizados por la comunidad y en el centro que complementen el papel de los padres. Los padres y todos los cuidadores deben estar capacitados, comprometidos y apoyados para promover y exigir servicios de DIT, y las políticas públicas deben facilitar y estimular su conocimiento, responsabilidades y participación a través del acceso a la información y los recursos para brindar a todos los niños el mejor comienzo posible en la vida. Las discapacidades infantiles imponen una importante demanda emocional y económica a las familias y a los niños afectados, especialmente en lugares con una infraestructura inadecuada y sin acceso a servicios y apoyo.
15. Reconocemos la necesidad de proporcionar servicios de calidad e inclusivos de cuidado infantil. La calidad estructural en estos servicios depende en gran medida de la calidad de la infraestructura, así como del desarrollo de capacidades, las condiciones decentes de trabajo y la capacitación adecuada de los cuidadores. La capacitación de estos trabajadores es fundamental para brindar servicios de calidad.
16. Nos preocupa la responsabilidad del trabajo no remunerado de cuidado que recae sobre las mujeres y las niñas, dejándoles menos tiempo para la educación, el ocio, y el cuidado propio, la participación política, social y económica, el trabajo remunerado



y otras actividades económicas. Por lo tanto, destacamos la importancia de ofrecer políticas de cuidado infantil y DIT de calidad que promuevan responsabilidades compartidas entre los padres en el cuidado y el trabajo de casa, como el permiso parental remunerado. Esto aumentaría las oportunidades de empleo y emprendimiento de las mujeres, incluido un mayor acceso al empleo decente y el acceso de las mujeres jóvenes a la educación, el desarrollo de habilidades y la finalización de sus estudios. Estas intervenciones refuerzan nuestro firme compromiso de reducir aún más la brecha de género en las tasas de participación en la fuerza laboral acordes con el objetivo incluido y asumido en el Comunicado de Brisbane del G20 y para implementar las prioridades de política respaldadas por los Ministros de Trabajo y Empleo del G20, que son necesarias para garantizar el empoderamiento económico de las mujeres.

17. Reconocemos el papel crítico del aprendizaje temprano y la estimulación durante la primera infancia, promoviendo el desarrollo social y cognitivo en la etapa en que el cerebro es más receptivo a la estimulación. Los programas de calidad de DIT que garantizan una estimulación efectiva, incluida la mejora de las capacidades de los padres y cuidadores para promover el desarrollo y el aprendizaje, son una forma de preparar a los niños para que se beneficien de todas las formas y niveles de educación. Las transiciones adecuadas, que estén centradas en el niño, en el alumno, del entorno del hogar a las oportunidades de aprendizaje preescolar seguidas de una educación de calidad son ingredientes esenciales para lograr una participación activa y un aprendizaje significativo para todos.
18. Reconocemos que se necesita un enfoque multisectorial y coordinado para garantizar las intervenciones de calidad e integrales que cubran adecuadamente todas las dimensiones del DIT. El compromiso del gobierno y la coordinación y colaboración interministerial entre todos los niveles de gobierno son cruciales, así como la cooperación entre todas las corrientes de trabajo e iniciativas del G20. Otros actores clave, como las familias y las comunidades, la sociedad civil, el sector privado, las organizaciones internacionales (OI) y los bancos multilaterales de desarrollo (MDB) deben comprometerse a lograr y mantener una atención receptiva y un entorno propicio para todos los niños,



incluidos los recién nacidos y los jóvenes y los niños con discapacidades y dificultades de desarrollo.

Con este fin, el G20 convocará a todas las partes interesadas relevantes a la acción y liderará con el ejemplo en las siguientes áreas clave:

Financiamiento e Inversión

19. Nos preocupa que, a pesar de la evidencia de que las inversiones en DIT salvan vidas, promueven la equidad social y generan rendimientos económicos más altos que los que se hagan más adelante en el ciclo de vida, las inversiones en programas para la primera infancia sigan siendo insuficientes.
20. Por lo tanto, nosotros, los países del G20, estamos preparados para demostrar nuestro liderazgo hacia el fortalecimiento de estrategias intersectoriales integrales y coordinadas implementadas a través de intervenciones de DIT efectivas, equitativas y financiadas de manera sostenible. Nos esforzamos por analizar las inversiones de nuestros países en DIT para asignar y considerar el incremento de los recursos para programas de calidad que consideren el enfoque holístico del DIT, que incluya intervenciones en salud, seguridad alimentaria y nutrición, igualdad de género y empoderamiento de las mujeres, cuidado responsable, seguridad y protección, aprendizaje y estimulación temprana y protección social, especialmente para aquellos en situaciones vulnerables, hogares pobres y dependientes de la economía informal.
21. Reconocemos que existe la necesidad de mejorar las capacidades existentes y fortalecer las institucionales para diseñar y poner en marcha programas de DIT de calidad que estén basados en la evidencia. Hacemos un llamado a los OI, a los bancos multilaterales de desarrollo y otras instituciones financieras para que identifiquen y fortalezcan los instrumentos, mecanismos y asociaciones financieros adecuados, incluidas las posibilidades para crear nuevos pero evitando la duplicación, y para que movilicen recursos para ampliar los programas de DIT de calidad en países de bajos ingresos y en desarrollo en función de las necesidades y prioridades nacionales.



22. Somos conscientes de que el compromiso y la financiación del sector privado son igualmente importantes para el desarrollo de la primera infancia y, por lo tanto, pedimos alianzas público-privadas y otros marcos adecuados para aumentar la contribución del sector privado y no estatal a la implementación de políticas de apoyo para las familias y a la mejora del acceso a la financiación y el aumento de la calidad y el acceso a los servicios de DIT.
23. Enfatizamos que la inversión en DIT es especialmente necesaria allí donde los niños pequeños son más vulnerables, en áreas rurales o remotas y dentro de comunidades tradicionales y grupos étnicos minoritarios, en países de bajos ingresos que no tienen acceso a servicios básicos y en áreas que experimentan conflictos, crisis, inestabilidad, desplazamiento o privaciones. Los contextos frágiles se caracterizan generalmente por condiciones que hacen que sea difícil satisfacer las necesidades básicas de la población y garantizar el bienestar de todos los niños. Reafirmamos que invertir en DIT en estos contextos puede producir el mayor impacto a largo plazo en términos de resultados de desarrollo y resultados positivos en la plena realización del potencial y las capacidades de los niños, al mismo tiempo que ayuda a eliminar las condiciones de desigualdad y privación.

Información, Seguimiento y Evaluación.

24. Reconocemos que la investigación en DIT, así como el seguimiento y la evaluación de los resultados y el impacto de las inversiones en DIT, incluidos los análisis de costo-beneficio y costo-efectividad, pueden ayudar a identificar las necesidades existentes y emergentes y señalar donde se requieren recursos adicionales. Se necesitan investigación y pruebas efectivas, incluido el seguimiento de la inversión, para informar mejor y orientar las decisiones de políticas y las mejoras de los programas. También ayuda a los gobiernos y socios de desarrollo a aumentar su capacidad para evaluar los programas antes y al momento de su ampliación.
25. Reconocemos que existe una brecha de información en los programas de DIT que debe resolverse. A este respecto, realizaremos esfuerzos para respaldar y fortalecer los esfuerzos



nacionales existentes para recopilar periódicamente datos desglosados por sexo, edad y otros factores relevantes de acuerdo con las capacidades y legislaciones nacionales, a fin de informar sobre programas efectivos de DIT, particularmente en relación con el Objetivo 4.2 de los ODS.

26. Acogemos y apoyamos los compromisos internacionales para reflejar los resultados del DIT en las encuestas poblacionales y para fortalecer los sistemas que permitan evaluar las intervenciones de desarrollo infantil en curso en todo el mundo, como el Índice de Desarrollo Infantil Temprano de UNICEF y el estudio interinstitucional de Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO), entre otros.
27. También acogemos con beneplácito el trabajo conjunto que se lleva a cabo actualmente entre UNICEF, la OMS y el GBM para coordinar y armonizar elementos para medir el estado de desarrollo de los niños de 0 a 60 meses. Subrayamos que es igualmente importante la creación de capacidades dentro de las agencias gubernamentales en todos los niveles para recopilar y utilizar datos.

Cooperación internacional e intercambio de conocimientos

28. Renovamos nuestro compromiso de formar parte de la cooperación internacional como un catalizador para ampliar y mejorar la calidad y accesibilidad de los programas multisectoriales de DITA, en particular para apoyar a los países de bajos ingresos y en desarrollo. Con este fin, nos coordinaremos con los BCD, las instituciones financieras y las OI, y trabajaremos en la promoción de oportunidades de colaboración a través de la Cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y Triangular que involucre a una diversidad de actores, recursos e instrumentos.
29. Reiteramos la necesidad de un enfoque multisectorial coordinado para garantizar intervenciones efectivas de DIT en los niveles gubernamentales apropiados para la prestación de servicios, finanzas y responsabilidad. Con esto en mente, hacemos un



llamado a todas las partes interesadas a nivel local, nacional y global para coordinar esfuerzos para movilizar recursos, compartir lecciones aprendidas, intercambiar experiencias, fomentar la innovación y mejorar la responsabilidad mutua.

30. Reconocemos el trabajo de las diferentes iniciativas, plataformas y redes nacionales, regionales y mundiales que abordan las diferentes dimensiones del DIT. Entre ellas, la Red de Acción de DIT (ECDAN) que trabaja para garantizar que todos los niños pequeños, en cualquier lugar del mundo, en cualquier circunstancia, estén seguros, sanos y puedan aprender. ECDAN reúne a más de 80 socios clave que representan a agencias de las Naciones Unidas (OIT, UNESCO, UNICEF y OMS), instituciones financieras (GBM y BID), organizaciones de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales.
31. Nos comprometemos a proporcionar a ECDAN las experiencias y mejores prácticas relacionadas con nuestros programas nacionales y / o la cooperación internacional entre las iniciativas de DIT para fomentar el intercambio de conocimientos entre países. Hacemos un llamado a ECDAN para que también identifique las mejores prácticas dentro de los países que no pertenecen al G20 y desarrolle una plataforma sostenible y una estrategia de comunicación que les permita compartir esta información junto con las normas técnicas para los programas de calidad de DIT, especialmente para los países de bajos ingresos. Esta plataforma debería estar operativa en 2019.
32. Destacamos que la información sobre las fuentes de financiamiento existentes y otros recursos actualmente está muy dispersa y desconectada. Solicitamos a ECDAN que desarrolle una base de datos de iniciativas y enfoques de financiamiento regional y global disponibles para mejorar el acceso a la información para todas las partes interesadas y que ayude a evitar la duplicación de esfuerzos.



Declaración de Tashkent y Compromisos con la Acción para transformar la Atención y la Educación de la Primera Infancia

75

AMEI-WAECE
www.waece.org

Anexo 2

16 de noviembre de 2022

Declaración

Preámbulo

1. Nosotros, ministros, jefes y miembros de delegaciones, representantes de las agencias de las Naciones Unidas (ONU), agencias de cooperación para el desarrollo, organizaciones de la sociedad civil, agentes educativos y expertos, nos hemos reunido en Tashkent, Uzbekistán, del 14 al 16 de noviembre de 2022, a Invitación del Director General de la UNESCO para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia.
2. Agradeciendo a la UNESCO y al gobierno y al pueblo de la República de Uzbekistán por haber organizado este evento que tiene como objetivos: (1) reafirmar el derecho de cada niño pequeño a recibir atención y educación de calidad desde la primera infancia (AEPI) desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, (2) renovar y fortalecer el compromiso y la acción política, y (3) motivar a más Estados miembros de la organización y la comunidad internacional para que desarrollen políticas y programas de AEPI basados en los derechos y políticas inclusivas de AEPI; establecer sistemas de AEPI efectivos y responsables y establecer vínculos con todas las partes interesadas; y aumentar la inversión equitativa y efectiva en AEPI, incluyendo la ayuda para el desarrollo en el extranjero, como una parte esencial e integrada de las



estrategias para avanzar en el aprendizaje permanente, el desarrollo sostenible y la igualdad de género.

- 3 Resaltando que esta conferencia es el primer evento de educación intergubernamental de alto nivel después de la Cumbre para la transformación de la Educación de septiembre de 2022 y reconociendo la Declaración de Visión del Secretario General de las Naciones Unidas, la Declaración de Jóvenes y los seis llamados a la acción que surgen de la Cumbre.
- 4 Reconociendo la relativa negligencia sobre la AEPI en muchas agendas políticas nacionales e internacionales sobre educación, y el inadecuado progreso logrado para conseguir compromisos respaldados por los Estados miembros en el Marco de Moscú para la Acción y la Cooperación adoptada en la primera CMAEPI en 2010 y los adoptados en 2015 dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) - Agenda de Educación 2030, específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.2.
- 5 Reconociendo que puesto que las desigualdades y las disparidades en el desarrollo y el aprendizaje comienzan temprano y a menudo persisten a lo largo de la vida, el acceso a AEPI inclusiva y de calidad es un facilitador importante del bienestar y el desarrollo holístico, el aprendizaje fundamental y permanente, la igualdad de género y la equidad social, y el desarrollo sostenible donde todos los niños puedan tener la oportunidad de desarrollar su máximo potencial.
- 6 Reconociendo la creciente gravedad y la frecuencia de los conflictos, emergencias y crisis que debilitan a las comunidades y las familias, amenazan el bienestar de los niños pequeños, limitan la provisión y la calidad de la AEPI y reducen la participación en los programas para la primera infancia, especialmente entre los grupos ya de por sí desfavorecidos, especialmente: (1) la pandemia COVID-19 que ha provocado pérdidas significativas en el desarrollo y aprendizaje y que requirieron estrategias urgentes e integrales para la recuperación del aprendizaje, y (2) los impactos del cambio climático que están interrumpiendo seriamente el cuidado y el aprendizaje fundamental de los niños pequeños y que, por tanto, requieren su empoderamiento como amantes de la naturaleza y como futuros agentes del planeta necesitando los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para hacer frente a los desafíos de un mundo que cambia rápidamente.



- 7 Observando los logros, desafíos y perspectivas que se identificaron durante las consultas regionales y en el informe de antecedentes de la CMAEPI, incluido el importante progreso que se ha logrado para alcanzar el objetivo ODS 4.2, y los desafíos restantes tales como: políticas fragmentadas, regulación y coordinación limitada de los proveedores de AEPI, provisiones públicas insuficientes y subfinanciación crónica.
- 8 Recordando (1) los instrumentos normativos y las normas internacionales ya existentes sobre AEPI que incluyen la protección y los derechos de los niños pequeños¹, (2) las declaraciones internacionales, incluida la Declaración Mundial de Educación para Todos, redactada en Jomtien, Tailandia en 1990, que hace hincapié en que “el aprendizaje comienza al nacer” y el Foro de Educación Mundial 2000 en Dakar, Senegal, que comprometió a la comunidad internacional a “expandir y mejorar la atención y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”, y (3) una amplia gama de otras iniciativas y declaraciones pioneras internacionales y regionales.²
- 9 Aclarando el alcance y la definición de AEPI como sigue: (1) La primera infancia abarca el período hasta los 8 años, (2) La AEPI reconoce la naturaleza holística del desarrollo infantil, que abarca el desarrollo cognitivo y social temprano, lo que requiere un aprendizaje fundamental, receptivo La atención, la nutrición, la salud, la seguridad,

1 Incluyendo, entre otros, los convenios de la ONU sobre: los Derechos del Niño, La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, y el Convenio 156 de la OIT sobre los trabajadores con responsabilidades familiares y la Recomendación N° 165 que lo acompaña.

2 Incluyendo, entre otras, la Iniciativa del G20 para el Desarrollo de la Primera Infancia, la Afirmación del acceso universal a los programas de desarrollo de la primera infancia en la Agenda 2063 de la Unión Africana, los Principios de Abiyán, La Declaración de París, la Declaración de Incheon, la Declaración de Acción de Katmandú (2018), la Declaración de Putrajaya y el Llamamiento a la Acción Pasífica (2017) para la región de Asia y el Pacífico, la Declaración de Buenos Aires I (2017) y II (2022) en la región de América Latina y el Caribe, la Declaración de Dubái (2019) y la Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre los sistemas de educación y atención a la primera infancia de alta calidad, incluido el Marco Europeo de Calidad para la AEPI (2019), la Garantía Infantil del Consejo Europeo (2021) y las Directrices políticas de la OIT sobre la promoción del trabajo decente para el personal de la educación de la primera infancia (2013).



la protección y el juego, y (3) La AEPI contribuye al bienestar y la capacidad de un individuo para aprender, a la preparación escolar, los logros académicos, el aprendizaje permanente y el empleo significativo y, dentro de la sociedad, a una mayor igualdad de género, el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.

Principios rectores y estrategias para una AEPI transformadora

- 10 Basándonos en la solidez de las consultas mundiales y en las conclusiones presentadas en el informe de antecedentes de la Conferencia de la CMAEPI, adoptamos los siguientes principios rectores y estrategias para la transformación urgente de la AEPI.
- 11 **Servicios de AEPI de calidad, equitativos e inclusivos para todos**
 - I *Mejorar la pertinencia y la calidad de los planes de estudio y la pedagogía de la AEPI:* Dada la importancia de la AEPI para sentar las bases de vidas y sociedades florecientes, los planes de estudio y la pedagogía de la AEPI deben basarse en los conocimientos locales para desarrollar enfoques de aprendizaje centrados en el niño, basados en el juego, totalmente inclusivos y que tengan en cuenta el medio ambiente y el género, y que afirmen la educación multilingüe y la promoción de la lengua materna de instrucción. Los planes de estudio y la pedagogía deben basarse en los últimos avances de la ciencia y la cultura sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños.
 - II *Garantizar servicios de AEPI de calidad, equitativos e inclusivos, para todos los niños, dando prioridad a los más vulnerables:* Los programas y servicios deben llegar y adaptarse a las necesidades de los niños vulnerables y marginados, sus familias y comunidades.
 - III *Proteger y garantizar el derecho a la AEPI durante y después de las emergencias y las crisis prolongadas:* Los niños y los servicios de AEPI son muy vulnerables a las crisis, incluidos los conflictos y las catástrofes naturales. Es necesario hacer todo lo posible para protegerlos. Los programas deben apoyar el bienestar psicosocial y emocional, así como la educación y la atención, y la pedagogía



adecuada para los traumas. Todos los programas deben ayudar a los niños y a sus familias a desarrollar su capacidad de recuperación para hacer frente a futuras crisis.

- IV *Garantizar que todos los niños reciban una atención enriquecedora:* La primera infancia es una época crucial para el crecimiento y el desarrollo físico y socioemocional. Los cuidados afectivos abarcan las necesidades de buena salud, nutrición óptima, seguridad y protección, aprendizaje temprano y cuidados adecuados por parte de los proveedores de atención primaria.
- V *Establecer sistemas pertinentes de seguimiento y evaluación de la AEPI.* Las políticas, los entornos, los servicios, los programas y las prácticas de AEPI deben ser objeto de seguimiento y evaluación y guiarse por normas y reglamentos nacionales que incorporen los derechos, los avances científicos y los puntos de vista de todas las partes interesadas y de los niños.
- VI *Introducir y reforzar intervenciones en la primera infancia que reconozcan los retos y necesidades de todos los niños y les permitan prosperar y desarrollar su potencial.* Deben diseñarse y aplicarse políticas más inclusivas invirtiendo en intervenciones en la primera infancia para los alumnos en situaciones de riesgo y poniéndolos en contacto con servicios de apoyo y seguimiento inmediatos y pertinentes. Estas intervenciones deben centrarse en un apoyo concreto que responda con flexibilidad a las capacidades y necesidades específicas de los niños, sin estigmatizarlos ni medicalizarlos. La participación activa de la familia en estas intervenciones para la primera infancia, incluido el seguimiento, es esencial.
- VII *Mejorar las transiciones dentro de la AEPI y a la educación primaria:* Los programas de AEPI de calidad proporcionan un aprendizaje básico y habilidades socio-emocionales que apoyan el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar de los niños. Garantizar al menos un año de AEPI de calidad, gratuita y obligatoria, puede ayudar a los niños desfavorecidos y vulnerables a realizar adecuadamente la transición a la educación primaria.
- VIII *Reforzar la educación para la paz y el desarrollo sostenible desde la primera infancia.* Los niños pequeños sienten una curiosidad natural



por saber cómo funciona el mundo y participan en un intenso proceso de búsqueda del sentido de sí mismos y de su entorno. El desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes sobre las causas y el impacto del cambio climático capacitará a los alumnos como agentes presentes y futuros de la paz y el desarrollo sostenible.

12 Personal de AEPI³

- I *Reforzar los sistemas de educación y formación del personal de la AEPI.* La formación del personal de la AEPI debe integrarse en un marco de formación docente de alta calidad y de desarrollo profesional continuo y garantizarse mediante normas y marcos de cualificación que permitan la certificación de los profesionales de la AEPI, incluso a través de vías alternativas como el reconocimiento del aprendizaje previo y de la experiencia. Los planes de estudio y las pedagogías para formar al personal de la AEPI deben incorporar los últimos avances de las ciencias de la educación y estar basados en pruebas, ser inclusivos, interculturales y tener en cuenta las cuestiones de género. Deberían estar situados en su propio contexto y ser culturalmente relevantes, pero deberían responder a los desafíos globales como el cambio climático, los conflictos y las crisis. La formación del personal de la AEPI debería ayudarles a identificar, atender y salvaguardar a las víctimas de casos de abuso, incluida la violencia física, psicológica y sexual sobre los niños, y a educar a los niños, especialmente a las niñas, sobre sus derechos sexuales y reproductivos.

- II *Hacer más atractiva la profesión de AEPI y ofrecer oportunidades de promoción profesional.* El estatus y la posición social de la profesión deben mejorarse para atraer a nuevas personas con talento y frenar el desgaste. Los salarios y las condiciones de trabajo del personal de la AEPI deben ser como mínimo iguales a los de los profesores de educación primaria, y las condiciones contractuales deben ser estables y ofrecer vías de desarrollo profesional. La promoción de la organización y la representación del personal de la AEPI, así como su derecho al diálogo social y a la negociación colectiva, pueden desempeñar un papel importante en la promoción del trabajo decente para el personal de la AEPI. La profesión debe reflejar la

³ El personal de la AEPI incluye a profesores, educadores, ayudantes, cuidadores y personal afín.



diversidad de las sociedades y comunidades, incluidos los grupos infrarrepresentados. Asimismo, la feminización del sector de la AEPI debería examinarse críticamente para abordar los prejuicios de género relacionados con las responsabilidades del cuidado, la educación y la crianza de los niños en la sociedad.

- III *Regular el personal de la AEPI en el sector no estatal.* Muchos países recurren a agentes no estatales para prestar servicios de AEPI, especialmente a los niños menores de 3 años; sin embargo, el sector está poco regulado en lo que respecta a la calidad de los servicios y a las cualificaciones y condiciones contractuales y laborales del personal.
- IV *Mejorar el apoyo a los padres, las familias y otros cuidadores.* El aprendizaje comienza en casa y en la comunidad. Se debe valorar y apoyar a los padres, las familias y otros cuidadores deben ser valorados, incluso a través de programas de apoyo a la crianza de los hijos basados en evidencias científicas, medidas de conciliación entre el trabajo y el hogar, apoyo financiero y oportunidades educativas para establecer entornos propicios en los hogares y las comunidades. Debe haber políticas públicas favorables a la familia y servicios basados en la comunidad, especialmente para los padres que se enfrentan a dificultades, incluida la concienciación de los padres y las familias sobre la importancia de garantizar una AEPI de calidad para la escolarización posterior y el aprendizaje a lo largo de la vida, y el apoyo a los padres y la participación de los hombres en el cuidado receptivo.

13 Innovación para avanzar en la transformación

- I *Aprovechar la evidencia científica para innovar y transformar las políticas y prácticas de la AEPI.* La importancia de la primera infancia para los resultados de la vida en la educación, la salud y el empleo, así como para la reducción de la pobreza, está demostrada por las pruebas acumuladas de la psicología cognitiva y del desarrollo, la economía y las ciencias sociales. Más recientemente, la neurociencia está contribuyendo a una mayor comprensión de cómo se desarrollan y prosperan los niños pequeños al mostrar el importante desarrollo cerebral que se produce en los primeros años de vida. La transformación de la AEPI requiere una vinculación más fuerte entre investigadores, responsables políticos, profesionales y familias para



permitir la innovación continua y la priorización en la formulación de políticas y el desarrollo de programas basados en la investigación, la evidencia y el conocimiento local.

- II *Hacer que el acceso a la tecnología digital sea equitativo, inclusivo, no intrusivo, seguro y ético, y garantizar la protección de los derechos de los niños en el entorno digital.* La tecnología digital tiene el potencial de innovar y transformar la AEPI, especialmente para llegar a los niños marginados y de difícil acceso. Sin embargo, como han demostrado las investigaciones realizadas durante la pandemia del COVID-19, el acceso desigual a la tecnología digital puede exacerbar las desigualdades educativas y sociales existentes, y la exposición excesiva a las pantallas puede afectar a la salud mental y al bienestar de los niños. Asimismo, el mal uso de la tecnología digital puede suponer nuevas amenazas, como el ciberacoso, el abuso en línea y la exposición a contenidos ilegales o de odio en línea. La ética en torno a la recopilación y el intercambio de información personal y la seguridad de los niños debe estar en primer plano a la hora de diseñar tanto los marcos de gobernanza que protegen los datos personales de los niños como las políticas, las prácticas y los programas relacionados con la tecnología digital.
- III *Diversificar los espacios, las prácticas y la oferta de aprendizaje de la AEPI.* Todos los niños deberían poder aprender dentro y fuera de las escuelas, incluso en los hogares, las comunidades, los patios de recreo, los museos, las bibliotecas y otros lugares de su entorno inmediato. Los niños marginados o en situación de vulnerabilidad, como los que viven en la pobreza, en zonas remotas o rurales, los niños indígenas, los niños nómadas, los niños con discapacidades o los afectados por crisis, pueden necesitar modelos adaptados de prestación de servicios de AEPI de calidad que se ajusten mejor a sus condiciones y necesidades particulares.

14 Política, gobernanza y finanzas

- I *Garantizar un enfoque global, multisectorial e integrado para el desarrollo, la provisión y la coordinación de las políticas de AEPI.* Las múltiples dimensiones de la AEPI requieren un enfoque coordinado de la gobernanza, la financiación y la elaboración de políticas, incluso con organismos interministeriales. La AEPI debe integrarse en las



políticas de educación, sanidad y desarrollo social, a nivel nacional y subnacional, y debe calcularse y financiarse en consecuencia.

- II *Proteger y movilizar los recursos financieros para la AEPI.* Se necesitan nuevas medidas para aumentar la financiación de la AEPI mediante un mayor gasto público y asociaciones bien reguladas, incluso con los sectores no lucrativos, privados y sociales. Se necesitan inversiones adicionales para mejorar los servicios públicos de AEPI y asignarlos de manera más equitativa y eficiente, dirigiéndolos a las poblaciones desatendidas y explorando mecanismos de financiación innovadores. Deben crearse marcos jurídicos para garantizar que la Ayuda Oficial al Desarrollo se utilice para apoyar la aplicación de políticas públicas y reforzar la responsabilidad del Estado en materia de AEPI.
- III *Mejorar los datos, el seguimiento y la evaluación de las políticas, prácticas y programas de AEPI.* El seguimiento del objetivo 4.2 de los ODS requerirá la mejora de los sistemas nacionales y subnacionales de información sobre la gestión de la educación (EMIS) para reflejar la diversidad de la prestación de servicios y evaluar la equidad y la eficiencia de la financiación de la AEPI. Se necesitan datos más fiables para supervisar los progresos de manera oportuna y precisa.
- V *Mejorar los marcos políticos y jurídicos para garantizar que el derecho a la educación incluya la AEPI.* La AEPI es clave para lograr el derecho a la educación para todos y para permitir el cumplimiento de otros derechos sociales. Por lo tanto, la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de los servicios de AEPI deben reflejarse en las políticas y los marcos jurídicos. Esto incluye el derecho a al menos un año de educación preescolar gratuita y obligatoria de calidad para todos los niños.



Compromisos de acción para transformar la atención y educación de la primera infancia

Nosotros, los participantes en la Conferencia Mundial sobre la Educación y la Cultura en la Primera Infancia, en consonancia con los principios y las estrategias enunciados en la Declaración de Tashkent, nos comprometemos, según proceda, a adoptar las siguientes medidas para transformar la atención y educación de la primera infancia, que serán objeto de seguimiento, examen y evaluación.

Recordamos y reconocemos el diálogo político de alto nivel convocado por la UNESCO en enero de 2021, que proporcionó una plataforma para que los socios nacionales e internacionales debatieran las prioridades estratégicas para la AEPI esbozadas en la Estrategia de Asociación Global (EAG) para la Primera Infancia 2021-2030.

1 Los Estados miembros

- I Velar por que se sigan mejorando y aplicando los marcos políticos y jurídicos para garantizar el derecho de todos los niños a una atención y una educación preescolar inclusivas y de calidad, con especial referencia a los niños más desfavorecidos. Teniendo en cuenta el compromiso de la Declaración de Incheon de fomentar al menos un año de educación preescolar gratuita y obligatoria de calidad para todos (meta 4.2 de los ODS), y aumentar progresivamente la oferta de AEPI, dando prioridad a la inclusión y a la igualdad de género, prestando un apoyo equitativo y adaptado a los niños más vulnerables y marginados.
- II Reforzar los sistemas de AEPI, incluida la contratación, las cualificaciones y las condiciones de trabajo de todo el personal de la AEPI, y mejorar los marcos normativos y de garantía de la calidad, procurando aplicar políticas e intervenciones sobre la igualdad de cualificaciones, certificaciones, salarios y estatus entre los maestros de la AEPI y, como mínimo, los de la escuela primaria. Aumentar el acceso a programas de apoyo a la crianza basados en evidencias científicas para todos los padres y cuidadores.
- III Garantizar un aprendizaje de calidad para todos los niños, que incluya la alfabetización básica, la aritmética y las habilidades socio-



emocionales, para facilitar su desarrollo y la transición a la educación primaria formal, prestando atención a la lengua materna de instrucción.

- IV Garantizar que la AEPI apoye a los niños en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes para hacer frente a los desafíos globales actuales y futuros, como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, las pandemias de salud y la erosión de los valores democráticos y los derechos humanos.
- V Colaborar con la comunidad internacional para aprovechar las evidencias científicas y las tecnologías digitales con el fin de seguir transformando los planes de estudio y la pedagogía y desarrollar las habilidades que los niños necesitan en un mundo que cambia rápidamente y que está cada vez más digitalizado, a falta de un progreso adecuado en materia de desarrollo sostenible.
- VI Teniendo en cuenta los compromisos de las Declaraciones de Incheon y de París con respecto a la financiación pública de la educación, aumentar la financiación de la AEPI hasta un nivel suficiente para alcanzar la meta 4.2 de los ODS, en particular, trabajando para asignar al menos el 10% del gasto en educación a la enseñanza preescolar, y priorizar y reorientar el gasto público en la AEPI para centrarse en los más pobres y desfavorecidos.
- VII Integrar y reforzar las políticas y estrategias de AEPI en los enfoques gubernamentales, interministeriales y multisectoriales de planificación y presupuestación de la AEPI que abarquen todos los ámbitos de la prestación de servicios y programas de AEPI de calidad.
- VIII Aumentar la capacidad y mejorar la presentación de información periódica sobre el progreso hacia la consecución del objetivo 4.2 de los ODS, especialmente la meta nacional del ODS 4 sobre la AEPI, y otros indicadores de los ODS relacionados con la AEPI al Instituto de Estadística de la UNESCO.



2 La comunidad internacional y las partes no gubernamentales interesadas

- I Desarrollar y fortalecer las colaboraciones y asociaciones interinstitucionales siguiendo el espíritu de la Estrategia de Asociación Global (EAG) que se desarrolló conjuntamente y se lanzó en 2021.
- II Partiendo de la solicitud formal de los gobiernos, movilizar y reforzar la ayuda internacional para apoyar la AEPI y garantizar que se incluya en mayor medida en iniciativas mundiales como la Alianza Mundial por la Educación y La Educación no Puede Esperar.
- III Promover y apoyar mecanismos internacionales innovadores de financiación, con el consentimiento de los Estados, que movilicen la asignación adicional, más equitativa y eficiente de recursos financieros para la AEPI y/o la ampliación de las intervenciones de AEPI rentables y basadas en evidencias.
- IV Apoyar los sistemas nacionales de AEPI para garantizar la calidad, la puntualidad y la fiabilidad de los informes y el seguimiento de los principios rectores y las estrategias de esta Declaración, desarrollando capacidades, herramientas y directrices para los países que necesiten apoyo, y proporcionando asesoramiento y apoyo para la formulación y aplicación de políticas basadas en datos y en pruebas.
- V Examinar la viabilidad de apoyar y consagrar el derecho a la AEPI en un instrumento jurídico internacional, incluso en el contexto de la Iniciativa sobre el Derecho a la Educación dirigida por la UNESCO.
- VI Promover el diálogo para la cooperación y la solidaridad internacionales, reforzando la participación de la sociedad civil y facilitando y apoyando las redes y plataformas internacionales, regionales y nacionales dedicadas a la AEPI, como las de Europa, Asia Central, los Estados Árabes, Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe y África.

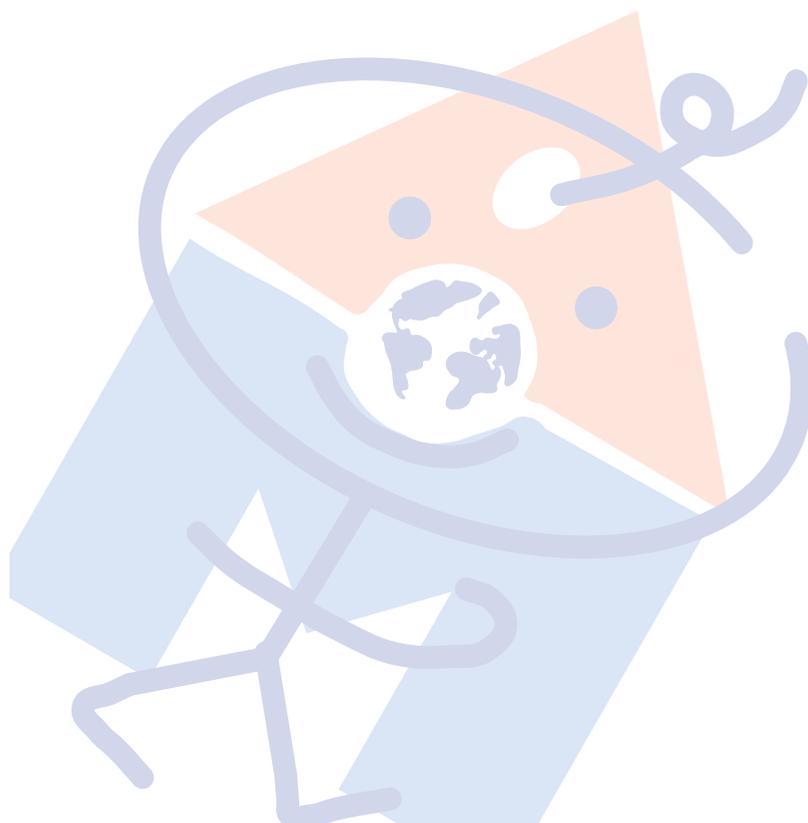


3 UNESCO

- I Movilizar a los países y a la comunidad internacional para poner en práctica estos Compromisos para la Acción y garantizar la visibilidad del trabajo de las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones internacionales no gubernamentales como socios cruciales e innovadores para el avance de la AEPI.
- II Incluir la AEPI en el Mecanismo de Coordinación Mundial del ODS 4 y abogar por su inserción en el trabajo y los programas de las iniciativas y los programas emblemáticos de la Cumbre para la Transformación de la Educación.
- III Estimular y facilitar las acciones coordinadas y sinérgicas de las organizaciones y redes internacionales y regionales y apoyar a los países, especialmente a los más necesitados, para alcanzar el objetivo 4.2 de los ODS.
- IV Movilizar a los socios de cooperación para el desarrollo para poner en marcha la Estrategia de Asociación Global mediante la aplicación de su marco de resultados.
- V Explorar la viabilidad de establecer un premio de AEPI para mostrar y promover prácticas prometedoras y soluciones innovadoras para ampliar servicios y programas.
- VI Trabajar con el Grupo de Asesoramiento Técnico de los ODS para mejorar el seguimiento del Objetivo 4.2 de los ODS mediante el desarrollo del Índice de Desarrollo Infantil Temprano (u otro índice adecuado).
- VII Colaborar con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial y otras organizaciones en la preparación de un examen bianual conjunto para informar sobre los progresos realizados en el Objetivo 4.2 de los ODS, complementando el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo y otros indicadores relacionados con la AEPI.



VIII Examinar la viabilidad, la conveniencia y la necesidad de consagrar el derecho a la AEPI en un instrumento normativo internacional.



Anexo 3

Objetivo y ámbito de aplicación

1. La presente Recomendación tiene por objeto animar a los Estados miembros, atendiendo a sus circunstancias nacionales, a incrementar la participación en una educación y cuidados de la primera infancia accesibles, asequibles y de alta calidad, con el fin de facilitar y fomentar la participación de las mujeres en el mercado laboral y de mejorar el desarrollo social y cognitivo de los niños y su éxito educativo, especialmente para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o que proceden de entornos desfavorecidos.
2. La presente Recomendación se refiere a los servicios de educación y cuidados de la primera infancia para todos los niños.

Objetivos de la educación y los cuidados de la primera infancia

3. a) Se recomienda que los Estados miembros presten servicios de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad, en consonancia con las competencias nacionales, con los niveles de acogida a los permisos parentales y con los modelos de prestación de educación y cuidados de la primera infancia, garantizando que, de aquí a 2030, al menos el 45 % de los niños menores de tres años participen en la educación y cuidados de la primera infancia según los datos de EU SILC.



No obstante lo dispuesto en el párrafo primero, se recomienda que los Estados miembros que aún no hayan alcanzado el objetivo establecido en 2002 de una tasa de participación del 33 % en educación y cuidados de la primera infancia para este grupo de edad incrementen la participación de aquí a 2030 en, como mínimo, un porcentaje específico de su tasa de participación actual, tal como se indica en los incisos i) y ii) de la presente letra. La tasa de participación actual se calculará como la tasa media de participación de niños menores de tres años en educación y cuidados de la primera infancia que se haya alcanzado en los años 2017 a 2021 según los datos de EU-SILC. Se recomienda que los Estados miembros aumenten la participación en la educación y cuidados de la primera infancia con respecto a sus tasas de participación actuales de la forma siguiente:

- i) en al menos el 90 % para los Estados miembros cuya tasa de participación sea inferior al 20 %; o
 - ii) en al menos el 45 %, o hasta que se alcance como mínimo una tasa de participación del 45 %, en el caso de los Estados miembros cuya tasa de participación se sitúe entre el 20 % y el 33 %.
- b) Se recomienda que los Estados miembros presten servicios de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad a los niños a partir de los tres años de edad con el fin de alcanzar, de aquí a 2030, el objetivo acordado en la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)¹ consistente en que al menos el 96 % de los niños de edades comprendidas entre los tres años y la edad de inicio de la educación primaria obligatoria participen en la educación y los cuidados de la primera infancia.

¹ DO C 66 de 26.2.2021, p. 1.



Indicador de la intensidad de participación

4. Se recomienda que los Estados miembros apoyen un grado de disponibilidad de sus servicios de educación y cuidados de la primera infancia que sea compatible con el bienestar y el desarrollo del niño y permita la participación efectiva de los progenitores, especialmente de las madres, en el mercado laboral, y que permitan al mismo tiempo que los progenitores decidan, en igualdad de género, cuanto tiene que ver con el uso de dichos servicios.
5. Se recomienda que los Estados miembros adopten medidas para que los servicios de educación y cuidados de la primera infancia tengan una disponibilidad tal que los niños puedan participar en ellos al menos 25 horas semanales.
6. Se recomienda que los Estados miembros promuevan la disponibilidad de servicios de educación y cuidados de la primera infancia o de servicios complementarios antes y después, según proceda, del horario laboral regular de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia, a fin de tener en cuenta el tiempo de desplazamiento y conseguir que el cuidado de los niños sea plenamente compatible con el bienestar del niño y con el horario laboral de los progenitores, y que tengan en cuenta asimismo la necesidad de estos últimos de conciliar su vida profesional y su vida familiar y privada.

Inclusión de niños procedentes de entornos desfavorecidos, con discapacidad, con necesidades específicas o con necesidades educativas especiales

7. Se recomienda que los Estados miembros:
 - a) se doten de medidas específicas para permitir e incrementar la participación en la educación y los cuidados de la primera infancia de los niños procedentes de entornos desfavorecidos, entre ellos los niños en riesgo de pobreza o exclusión social o de origen migrante y los niños con un conocimiento insuficiente de la lengua de escolarización, así como los niños con



discapacidad, con necesidades específicas o con necesidades educativas especiales;

- b) tomen las medidas necesarias para reducir la brecha de participación en la educación y los cuidados de la primera infancia entre los niños en riesgo de pobreza o exclusión social y la población general de niños;
- c) se esfuercen por aumentar la participación en la educación y cuidados de la primera infancia generales de los niños con discapacidad y los niños con necesidades específicas o con necesidades educativas especiales, cuando proceda, y
- d) apoyen programas de formación para el personal de educación y cuidados de la infancia diseñados para ayudarle a ofrecer una educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad a los niños procedentes de entornos desfavorecidos, entre ellos los que se encuentren en riesgo de pobreza o exclusión social, así como a los niños con discapacidad, con necesidades específicas o con necesidades educativas especiales.

8. Se recomienda que los Estados miembros velen por que:

- a) los servicios de educación y cuidados de la primera infancia para todos los niños sean de alta calidad, con el fin de contribuir al desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y educativo saludable del niño y a su bienestar, y de aumentar la confianza de los progenitores en los servicios; y que
- b) los marcos nacionales o regionales de calidad que se anima a los Estados miembros a desarrollar en consonancia con la Recomendación del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad incluyan la prestación de servicios para niños de los dos grupos de edad cubiertos por la presente Recomendación; los marcos nacionales de calidad prevean, en particular:



- una proporción adecuada entre personal y niños y un tamaño de los grupos apropiado, teniendo en cuenta la edad de los niños y cualquier discapacidad o necesidad educativa especial que estos puedan tener, en particular en los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia divididos, a fin de evitar brechas en materia de cuidados;
- el apoyo a la profesionalización de todo el personal de educación y cuidados de la primera infancia, entre otras cosas elevando el nivel de educación inicial exigido y garantizando el desarrollo profesional continuo, incluido el conocimiento de los derechos de los niños, mediante posibilidades de formación suficientes y a lo largo de toda la vida; y
- un entorno seguro, educativo y afectuoso, un plan de estudios de calidad y unas posibilidades de aprendizaje adecuadas a las necesidades específicas de cada categoría de niños y de cada grupo de edad, y un espacio social, cultural y físico que ofrezca una variedad de posibilidades que permita que los niños desarrollen su potencial.

Distribución territorial

9. Se recomienda que los Estados miembros estudien los retos a los que se enfrentan los niños y sus familias a la hora de acceder a un centro educativo y de cuidados adecuado proporcionando una cobertura territorial suficiente de la prestación de educación y cuidados de la primera infancia. A tal fin se recomienda, en particular, que los Estados miembros:
 - a) organicen adecuadamente la prestación de educación y cuidados de la primera infancia en las zonas urbanas y rurales y en los barrios, regiones y zonas ultraperiféricas tanto ricos como desfavorecidos, teniendo en cuenta las estructuras nacionales y las características específicas de las zonas, incluidas la densidad de población infantil y la distribución de los niños



por edades, de modo que esté plenamente en consonancia con los principios de desegregación y no discriminación y en estrecha cooperación con las autoridades locales y regionales; y

- b) tengan en cuenta, según proceda, la necesidad de unos tiempos de desplazamiento razonables, también para aquellos progenitores que recurren a la movilidad activa y al transporte público, a la hora de organizar la educación y cuidados de la primera infancia o de elaborar políticas sobre la ubicación de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia.

Asequibilidad

10. En el caso de los niños no incluidos en la Recomendación del Consejo por la que se establece una Garantía Infantil Europea, que deben disfrutar educación gratuita y de un acceso gratuito y efectivo a unos servicios de educación y cuidados de la primera infancia asequibles y de buena calidad tal como se definen en la Recomendación mencionada, se recomienda que los Estados miembros velen por que el coste neto de la educación y los cuidados de la primera infancia sea razonablemente proporcional a otros gastos del hogar y a la renta disponible, prestando especial atención a los hogares con bajos ingresos, incluidos los hogares monoparentales con bajos ingresos. Concretamente, se anima a los Estados miembros a:

- a) limitar los gastos corrientes de los progenitores; y
- b) cuando proceda, introducir tasas ajustables proporcionales a los ingresos familiares o una tasa máxima para la educación y los cuidados de la primera infancia.

Accesibilidad

11. Se recomienda que los Estados miembros se esfuercen de forma continuada por eliminar los obstáculos a la igualdad de acceso a la educación y cuidados de la primera infancia para todos los niños de manera no discriminatoria. En este contexto, debe prestarse especial atención a:



- a) ofrecer soluciones a los progenitores con horarios de trabajo atípicos para conciliar mejor la vida profesional y la vida familiar y privada, velando al mismo tiempo por el bienestar del niño;
- b) atender las necesidades específicas de las familias monoparentales, la mayoría de las cuales son mujeres;
- c) mejorar el acceso a la educación y cuidados de la primera infancia independientemente de la situación laboral de los progenitores, de tal forma que resulte compatible con el mantenimiento de los incentivos al trabajo;
- d) garantizar la accesibilidad de los edificios, las infraestructuras, los servicios de apoyo de la comunidad y el transporte, así como del material didáctico y las herramientas digitales para progenitores y niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales;
- e) ofrecer un apoyo educativo y asistencial eficaz y una información y comunicación adecuadas a los niños y progenitores con discapacidad o con necesidades educativas especiales, así como a aquellos que se encuentren en situación de vulnerabilidad, y encarar las barreras lingüísticas y culturales, incluidas aquellas a las que se enfrentan los niños de origen migrante, para que los niños puedan participar en la educación y cuidados de la primera infancia que se ofrezcan en centros generales que sean inclusivos y no segregados;
- f) proporcionar a todos los progenitores, de forma proactiva y no discriminatoria, apoyo e información clara sobre las ventajas de participar en la educación y cuidados de la primera infancia y sobre las posibilidades existentes, las normas de admisión y los procedimientos administrativos para acceder a dichos servicios, independientemente de la composición y la situación de la familia; y
- g) prestar apoyo administrativo para la matriculación, haciendo particular hincapié en los progenitores en situación de vulnerabilidad o procedentes de entornos desfavorecidos.



12. Se recomienda que los Estados miembros consideren la posibilidad de introducir un derecho a la educación y los cuidados de la primera infancia. A la hora de determinar la edad de inicio para acogerse a este derecho, se recomienda que los Estados miembros tengan en cuenta la disponibilidad y la duración de un permiso por maternidad, por paternidad o parental remunerado, y traten de evitar las brechas entre el final del permiso y el inicio de la educación y los cuidados de la primera infancia.

Servicios complementarios y asistencia extraescolar

13. Además de prestar servicios de educación y cuidados de la primera infancia, se recomienda que los Estados miembros garanticen la adopción de un enfoque global para el cuidado de los niños, teniendo en cuenta las necesidades de cuidados de niños de diferentes edades, incluidos los que estén en edad de cursar la enseñanza primaria, facilitando una asistencia extraescolar asequible, accesible y de alta calidad para los niños que asistan a la escuela primaria (cobertura extraescolar y de vacaciones), incluidos aquellos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta la organización nacional de las escuelas y los periodos de vacaciones nacionales. Se recomienda que los Estados miembros incluyan en dichos servicios, cuando proceda, la ayuda con los deberes para todos los niños, en particular para aquellos procedentes de entornos desfavorecidos o en situación de vulnerabilidad.

Conocimiento de los derechos

14. Se recomienda que los Estados miembros velen por fomentar entre los progenitores la conciencia de sus derechos, incluido, en su caso, el derecho a una plaza en un centro de educación y cuidados de la primera infancia, teniendo en cuenta que las distintas tradiciones y orígenes pueden influir en el conocimiento y la percepción del sistema de educación y cuidados de la primera infancia y en la confianza en este.
15. Se anima a los Estados miembros a informar de forma proactiva a los progenitores acerca de las posibilidades, los beneficios y los costes de



recurrir a la educación y los cuidados de la primera infancia y, cuando proceda, acerca de las ayudas financieras existentes. Debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- a) las necesidades de información de los progenitores sobre la educación y los cuidados de la primera infancia, teniendo en cuenta la diversidad de sus capacidades, competencias y contextos socioeconómicos, así como cualquier discapacidad; y
 - b) la posibilidad de facilitar el acceso a la información tanto en línea como fuera de línea, teniendo en cuenta las diferentes necesidades lingüísticas y la disponibilidad de herramientas digitales.
16. Se recomienda que los Estados miembros establezcan procedimientos de reclamación eficaces, imparciales y accesibles para notificar problemas o incidentes a las autoridades competentes.

Condiciones de trabajo y capacidades del personal

17. Se recomienda que los Estados miembros respalden el empleo de calidad y unas condiciones de trabajo justas para el personal de educación y cuidados de la primera infancia, especialmente promoviendo el diálogo social y la negociación colectiva y apoyando la implantación de salarios atractivos y el desarrollo de fórmulas de trabajo adecuadas y de normas estrictas en materia de salud y seguridad en el trabajo, y promoviendo asimismo la igualdad y la no discriminación en el sector, y respetando al mismo tiempo la autonomía de los interlocutores sociales.
18. Se recomienda que los Estados miembros afronten las necesidades en materia de capacidades y la escasez de trabajadores en la educación y los cuidados de la primera infancia, en particular:
- a) mejorando la educación y la formación inicial y continua para dotar de las capacidades y competencias necesarias a los trabajadores actuales y futuros de educación y cuidados de la primera infancia;



- b) desarrollando itinerarios profesionales en el sector de la educación y los cuidados de la primera infancia, también mediante el perfeccionamiento y el reciclaje profesional y servicios de información y orientación;
- c) ofreciendo una situación profesional atractiva y perspectivas profesionales a los trabajadores de la educación y cuidados de la primera infancia;
- d) aplicando medidas para luchar contra los estereotipos de género y la segregación por sexos y hacer que la profesión resulte atractiva; y
- e) desarrollando redes profesionales para las personas empleadas en el sector de la educación y los cuidados de la primera infancia, según proceda.

Salvar la brecha de género en las responsabilidades asistenciales

19. Se recomienda que los Estados miembros fomenten el reparto equitativo del cuidado de los hijos entre los progenitores:
 - a) luchando contra los estereotipos de género y fomentando una participación equilibrada de ambos progenitores en las responsabilidades asistenciales en pie de igualdad, especialmente mediante campañas de comunicación; y
 - b) promoviendo y apoyando la disponibilidad de fórmulas de trabajo favorables para la familia y la acogida igualitaria a dichas fórmulas por parte de ambos sexos, así como el disfrute de permisos parentales por parte de ambos progenitores, especialmente los hombres, a lo largo de toda la vida.



Gobernanza y recogida de datos

20. Se recomienda que los Estados miembros garanticen una gobernanza sólida y eficaz de las políticas de educación y cuidados de la primera infancia, en particular:
- a) garantizando una estrecha cooperación entre las diferentes instituciones responsables de la formulación de políticas y los servicios de educación y cuidados de la primera infancia y apoyando la cooperación con otras instituciones y servicios responsables de la elaboración de políticas encargados del desarrollo y la educación de la primera infancia; y
 - b) movilizándolo y haciendo un uso eficiente de una financiación adecuada y sostenible de la educación y cuidados de la primera infancia, especialmente utilizando los fondos e instrumentos de la Unión, y aplicando políticas para la financiación sostenible de los servicios de educación y cuidados de la primera infancia que sean coherentes con la sostenibilidad general de las finanzas públicas.
21. Se recomienda que, cuando proceda, los Estados miembros desarrollen o mejoren la recogida de datos sobre:
- a) la participación de los niños en la educación y cuidados de la primera infancia con periodicidad regular y respecto a la cual se realicen encuestas de un tamaño de muestra suficiente desglosadas por edad y, cuando sea posible, por sexo, en particular con referencia a los niños en situación de vulnerabilidad o procedentes de entornos desfavorecidos;
 - b) las diferencias en el tiempo dedicado al trabajo remunerado y no remunerado entre mujeres y hombres con responsabilidades asistenciales, preferiblemente utilizando encuestas sobre el uso del tiempo sobre la base de la norma establecida por las Encuestas Europeas Armonizadas sobre el Uso del Tiempo; el disfrute de permisos parentales desglosados por sexo a partir de datos administrativos armonizados a escala de la Unión, sirviéndose del marco de indicadores de equilibrio entre vida profesional y vida privada desarrollado por el subgrupo conjunto del COEM y el CPS;



- d) las condiciones de trabajo del personal de educación y cuidados de la primera infancia, que abarcan, en particular, los aspectos mencionados en las Recomendaciones 17 y 18; y
 - e) la escasez, la accesibilidad, la asequibilidad y la calidad de la educación y los cuidados de la primera infancia, de forma periódica, y sobre la distribución territorial de dicha educación y cuidados, en particular para evaluar las disparidades territoriales, también en las zonas remotas y rurales.
22. Se recomienda que los Estados miembros redoblen esfuerzos para garantizar que los datos sean comparables a escala de la Unión y tengan un grado suficiente de detalle.

Aplicación, seguimiento y evaluación

23. Se recomienda que los Estados miembros informen a la Comisión del conjunto de medidas adoptadas o previstas para aplicar la presente Recomendación en un plazo de dieciocho meses a partir de su adopción, basándose, cuando proceda, en las estrategias o planes nacionales existentes. Cuando proceda, podrá hacerse referencia a los informes presentados en el marco de los mecanismos de información existentes, como el Método Abierto de Coordinación en el ámbito de la Protección y la Inclusión Social, el Semestre Europeo y otros mecanismos pertinentes de programación e información de la Unión.

Acoge con satisfacción la intención de la comisión de:

- 24
- a) Mejorar el suministro periódico de datos en colaboración con los Estados miembros, mediante la publicación en el sitio web de Eurostat y en el portal de seguimiento de la Estrategia para la Igualdad de Género de lo siguiente:
 - i) un desglose más detallado por edades y, cuando proceda, por quintiles de renta de los hogares, de la participación de los niños en la educación y cuidados de la primera infancia, así como la intensidad temporal de



- la participación y la tasa de participación de niños en riesgo de pobreza o exclusión social;
- ii) intervalos de confianza para el indicador principal de EU-SILC «Niños en el sistema formal de guarderías o educación» y otros indicadores pertinentes, junto con las tasas de participación para garantizar la comparabilidad entre años y países; y
 - iii) información explicativa más completa sobre los datos recogidos, en particular con respecto a los programas de educación y cuidados de la primera infancia cubiertos por la definición de los indicadores.
- b) Movilizar fondos de la Unión para apoyar las reformas e inversiones nacionales en educación y cuidados de la primera infancia.
 - c) Estudiar la posibilidad de desarrollar nuevos indicadores en cooperación con el COEM y el CPS y en estrecha cooperación con el Comité de Educación y el Grupo Permanente sobre Indicadores y Puntos de Referencia, y tratar de facilitar el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje mutuo entre Estados miembros, así como las actividades de desarrollo de capacidades técnicas, y seguir apoyando a los Estados miembros en sus esfuerzos por diseñar y aplicar reformas en el ámbito de la educación y cuidados de la primera infancia, especialmente por medio del marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y formación y del instrumento de apoyo técnico.
 - d) Animar a las agencias de la Unión, como el Instituto Europeo de la Igualdad de Género y Eurofound, a recopilar datos periódicamente, a elaborar indicadores y a llevar a cabo análisis sobre la brecha de género en las responsabilidades asistenciales, la brecha salarial de género y el tiempo dedicado al trabajo remunerado y no remunerado y sobre las actividades individuales y sociales por parte de mujeres y hombres con responsabilidades asistenciales y sobre las modalidades de trabajo a lo largo de toda su vida laboral.

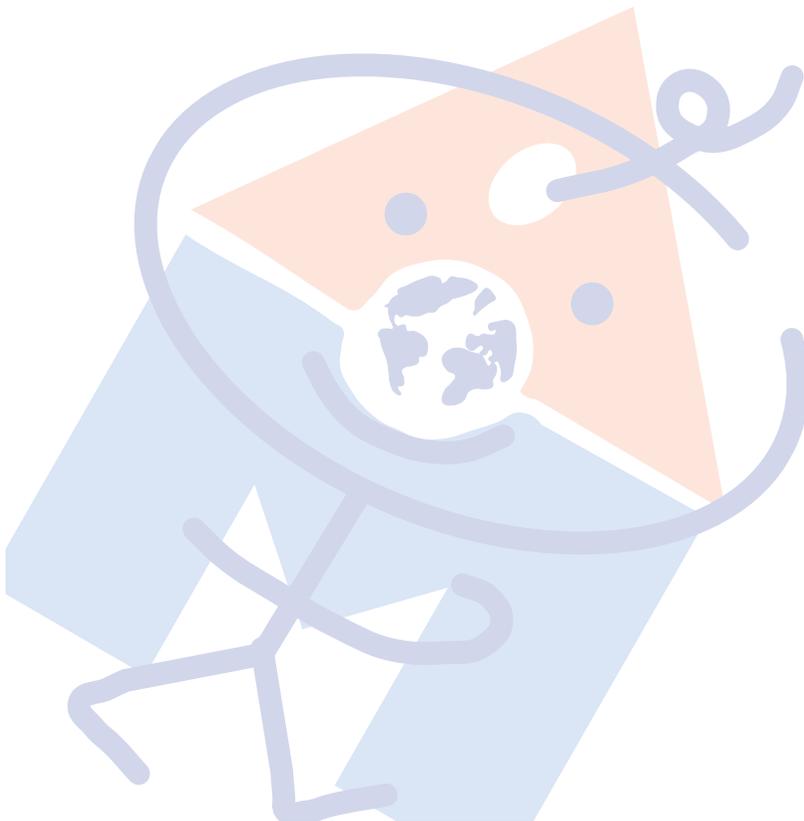


- e) Observar la aplicación de la presente Recomendación en el contexto del informe anual sobre la igualdad de género en la Unión y de las disposiciones vigentes del Semestre Europeo, con el apoyo del COEM y el CPS y, en el caso de los niños mayores de tres años, las del monitor de la Educación y la Formación.

- 25. Informar al Consejo, en un plazo de cinco años, de los progresos realizados con respecto a la presente Recomendación.

Hecho en Bruselas, el

*Por el Consejo
La Presidenta / El Presidente*



Sobre nosotros: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)

AMEI-WAECE
www.waece.org

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) se define como una ONG participativa y democrática, sin ánimo de lucro y **total y absolutamente independiente de ningún grupo político, económico o religioso**. Está al servicio de los educadores de los niños más pequeños para facilitarles a los profesionales de la educación infantil, inicial y preescolar los elementos que, en cualquier parte del mundo, están demostrando una mejor adecuación para los intereses y desarrollo de niños y niñas.

Se constituyó a finales de 1991 como movimiento de renovación pedagógica de la educación infantil (de 0 a 6 años) y se registró en el registro de Asociaciones de España, donde está su sede social.

Somos Compañeros de Primera Infancia de la UNESCO, estamos Asociados al DPI/NGO de las Naciones Unidas (UN), somos miembros de la Sociedad Civil de la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros.

Premios recibidos:

- ❖ Premio **“Ciudadanos Europeos: por una Sociedad en Valores”**
- ❖ Juan Sánchez Muliterno, **Personalidad Homenajada por el Ayuntamiento de Madrid en la Séptima Edición del “Recognition Night”**
- ❖ Premio WANGO EDUCATION, MEDIA & THE ARTS AWARD (Toronto, Canadá) en reconocimiento internacional a la labor desempeñada a favor de la educación en valores desde la primera infancia. Los laureados con este galardón son:



- Dr. Federico Mayor, Exsecretario General de la UNESCO
- Dra. Wangari Maathai, 2004 Nobel Peace Prize
- Small Kindness
- Rotary International
- Ashoka
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)



- En abril de 2018 se le otorga un nuevo premio "a su extraordinaria labor social educativa" por Universal Peace Federation International, NGO



Desde su fundación hace ya más de 30 años, esta Asociación siempre ha defendido que la única manera de conseguir un mundo mejor es que todos los niños del mundo tengan una educación de calidad rica en valores (más allá de los conocimientos académicos de los que está llena la escuela) y esta ardua tarea ha proporcionado grandes

reconocimientos; Como explicaba el Dr. Noel Brown, Presidente del Comité de Selección de los Premios y Galardones WANGO en su comunicado: *"Este merecido galardón es el reconocimiento al esfuerzo y la dedicación de un hombre –Juan Sánchez Muliterno- que ha hecho que el tema de la **educación en valores desde la primera infancia esté en la mesa y en las agendas de los Ministerios de educación de todo el mundo**".*



AMEI-WAECE



Elvira Sánchez-Igual de AMEI-WAECE con Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO. Tashkent, Uzbekistan, Noviembre 2022



Elvira de AMEI-WAECE con Andreas Schleicher, director del área educativa de la OCDE, París, Diciembre 2019



Reconocimiento recibido por UPF Internacional por nuestra labor social. 15 de mayo 2018



Con el Padre Ángel, el encargado de entregar el Galardón a AMEI-WAECE.





Yoshie Kaga is a Programme Specialist at UNESCO based in Paris



Soo-Hyang Choi, Director of the UNESCO-UNEVOC International Centre for TVET en Vietnam



Elvira Sánchez-Igual, de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) participó como experta el segundo día en las Sesiones de Innovación de la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA:

Una inversión a tiempo para un aprendizaje mejor y un futuro más brillante que se celebró del 14 al 16 de noviembre de 2022, Taskent, Uzbekistán. En concreto, participó en el Panel nº 2 auspiciado por la Fundación Roger Federer donde resaltamos el valor del juego en la educación infantil.

Nuestro mensaje fue claro: La Atención y Educación de la Primera Infancia es una etapa educativa con identidad, y en consecuencia currículo y centros propios y adaptados a sus propias necesidades, que no tienen mucho que ver con la educación primaria pero que sin duda, en los últimos años de la etapa van poco a poco "prima rizándose".





El programa de Educación para Paz de AMEI-WAECE ha sido traducido a varios idiomas como el inglés, árabe y el bosnio gracias a UNICEF. Además de las labores de traducción, UNICEF y AMEI realizan seminarios conjuntos en países en conflicto para dar a conocer el programa entre los docentes.

Cabe destacar la formación con docentes de Palestina (Ramallah y Gaza) el pasado abril de 2017. Antes de formar parte del consorcio, AMEI-WAECE y UNICEF ya habían colaborado en esta línea de trabajo puesto que en 2009 la experiencia formativa tuvo lugar en Bosnia y Herzegovina.



En el año 2013 asistimos en nueva York al lanzamiento del Early Childhood Peace Consortium que convocó UNICEF.



Viaje de estudios a Shanghai (antes de la pandemia) para conocer el sistema educativo.



Para hacer un llamamiento a la Comunidad Nacional e Inter-nacional sobre la importancia de la etapa y la incidencia de esta para lograr que todos **“aprendamos a vivir juntos y en Paz”** (uno de los objetivos básicos de AMEI-WAECE), desde el año 2.009 acudimos de manera anual a las **Naciones Unidas para ofrecer una Rueda de Prensa.**



20 de octubre 2017. Elvira Sánchez de AMEI-WAECE con D. Gonzalo De Salazar, embajador de España ante las Naciones Unidas (sede Viena)



En la mesa durante la Rueda de Prensa. 20 de octubre 2017.



Intervención de la representante de AMEI-WAECE el 5 de octubre 2.016



Elvira de AMEI-WAECE con Martha Khonje de la Fundación Roger Federer en Tashkent, Uzbekistan (Diciembre 2022)



Elvira de AMEI-WAECE con Elizabeth Shuey de la OCDE Francia y Oscar Suárez, representante del Ministerio de Educación de España en la **CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: Una inversión a tiempo para un aprendizaje mejor y un futuro más brillante en Tashkent, Uzbekistan.**



En Hanoi, Vietnam, durante el UNESCO 2019 Forum on Education for Sustainable Development and Global Citizenship donde presentamos nuestro programa de Educación de la Infancia para la Paz.



Con el Dr. Darem Tabbaa del Ministerio de Educación de Siria.



Con Jai Bir Rai, Ministro de Educación de Buthan



En la inauguración del curso escolar en la sede de Viena de Naciones Unidas, 28 de agosto 2018.



Elvira Sánchez de AMEI-WAECE con el Honorable Jerome Fitzgerald, Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahamas durante la IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación los días 9-10 de febrero, 2017.



La representante de AMEI-WAECE con el Ministro de Educación de Nigeria, donde AMEI-WAECE tiene oficina y Mrs. Folake Olatunji, responsable de primera infancia del país.



Congreso Mundial de la Educación de la Infancia para la Paz organizado por AMEI-WAECE en España en Abril de 2007.





Visita de la delegación del Ministerio de Educación de Corea a Madrid en 2019.



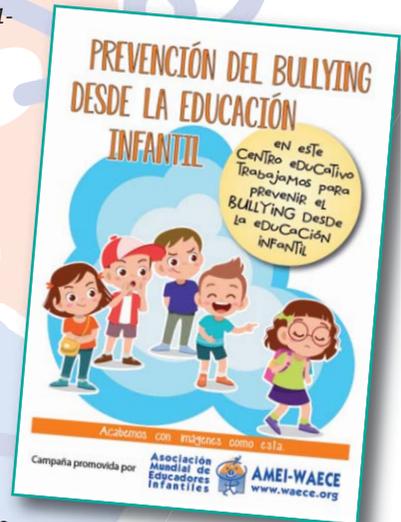
2021: ENVIRONMENTAL LEARNING BASED ON VALUES EDUCATION FROM EARLY CHILDHOOD (ELVE). 2020-1-DE03-KA201-077217



Desde el año 2.011 AMEI-WAECE participa de manera activa en Proyectos financiados con fondos de la Unión Europea Erasmus+



2022: Proyecto SUSTAINABILITY, AUTHENTIC LEARNING AND THINKING FROM EARLY HILDHOOD: THINKIDS (KA220-SCH-08C7EB61). La idea básica de THINKIDS es el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento mediante juegos y actividades para niños de infantil y primaria. Es decir, desarrollar una propuesta práctica para el estímulo de hábitos mentales y competencias basado en las competencias clave de la UE y los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas



En Septiembre 2019, y con una duración de 26 meses, AMEI-WAECE empieza a trabajar en el Proyecto Europeo Erasmus+ "Peace Education in Early Childhood to Prevent Bullying (PEEC)" liderado por Johanniter-Unfall-Hilfe.V (Alemania)



Mensajes de UNESCO



*El #DerechoAlaEducación de este bebé comienza aquí!
El periodo que va desde el nacimiento hasta los 8 años abarca el desarrollo más rápido del cerebro.
#EducaciónTemprana*

*Este bebé aún no sabe leer ni escribir... ¡pero su viaje de aprendizaje ya ha comenzado!
#EducaciónTemprana*



*¡Invertir en la educación de la primera infancia ayuda a todos los niños a alcanzar su máximo potencial!
#EducaciónTemprana*



*La atención y educación de la primera infancia es mucho más que la preparación para la escuela primaria.
Sienta las bases para el bienestar emocional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
#EducaciónTemprana*





¡La educación de la primera infancia es una de las mejores inversiones que puede hacer un país para el futuro de la próxima generación!

#EducaciónTemprana

*¡Niños hoy, líderes mañana!
¡Si queremos que todos los niños de todas las comunidades prosperen, el mundo debe invertir en la educación de la primera infancia!*

#EducaciónTemprana



La educación infantil ayuda a construir una base sólida para nuestro viaje de aprendizaje durante toda la vida.

¡Por eso todos los países deben invertir para asegurarse de que la educación comienza en los primeros años de vida!

Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia. #EducaciónTemprana

¿Sabías que el cerebro de un niño se desarrolla más rápido en los primeros 2-3 años de vida que en cualquier otro momento?

¡Por eso la educación debe comenzar en los primeros años de vida!

#EducaciónTemprana



Mensaje de AMEI-WAECE.



LA HUMANIDAD DEBE LO MEJOR QUE LE PUEDA DAR A LOS NIÑOS.

Preámbulo de la Declaración Universal de los derechos de los niños.

Y realmente ¿lo estamos haciendo?

