

Prevenção desde la escuela infantil: desafíos en la realidad brasileña

Maria Augusta BOLSANELLO

Correspondencia

Maria Augusta Bolsanello

Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná
Rua Padre Oswaldo Gomes, 104
81510-100

Curitiba, Paraná, Brasil
Tel./Fax: 00 55 41 3296-6115

E-mail: mabolsanello@ufpr.br

Recibido: 11/09/2008
Aceptado: 19/11/2008

RESUMEN

Este artículo contribuye a la reflexión sobre los desafíos de la búsqueda de la calidad del ambiente de la educación infantil, en particular en la realidad brasileña, aunque existen similitudes con otros países. Enfatiza la importancia del papel del educador y profesor de los niños pequeños como agente de prevención y promoción del desarrollo infantil. El espacio y la vida cotidiana de la educación infantil exige un análisis lúcido y crítico sobre los entornos del contexto escolar, de las condiciones concretas existentes, de los contenidos propuestos y de las estrategias y alternativas metodológicas que atiendan a las necesidades de desarrollo del niño.

PALABRAS CLAVE: Atención temprana, Educación infantil, Prevención, Desarrollo infantil.

Prevention from kindergarten: challenges in the brazilian reality

ABSTRACT

This paper makes a contribution on the reflection upon the challenge of raising the quality of childhood education, especially in the Brazilian context, albeit the similarities with other countries. It emphasizes the importance of the role of the kindergarten teacher as an agent of prevention and promotion of child development. The space and the daily life of kindergarten education require a lucid and critical analysis of the school context and the existing specific situations, the proposed contents and the strategies and methodological alternatives that account for the needs of kindergarten children development.

KEYWORDS: Early intervention, Childhood education, Prevention, Child development.

Introducción

En los últimos años, la educación y el cuidado en la primera infancia han suscitado un gran interés a nivel internacional. En parte, fue fomentado por los estudios e investigaciones que apuntan, a corto plazo, la importancia de las experiencias tempranas y de calidad para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño, y a largo plazo, para su éxito en la escuela y en la vida. Además, cada vez más las sociedades reclaman servicios que promuevan la educación infantil, facilitando la conciliación del trabajo con las responsabilidades familiares. Con ella se podrán fortalecer los fundamentos del desarrollo y aprendizaje de los niños, y contribuir a satisfacer las necesidades educativas y sociales de las familias (OECD, 2002).

Las investigaciones recientes sobre el cerebro, el desarrollo y el aprendizaje de los niños ponen de manifiesto que en esta etapa de la vida es esencial una intervención temprana (SCARR y EISENBERG, 1993; SROUFE, 1997). Por otro lado, sabemos que educación y cuidado son conceptos muchas veces inseparables en la atención de niños desde la educación infantil.

Hoy, la mayor parte de los niños tiene necesidad de educación y cuidados provenientes de otras personas además de los padres, esencialmente porque ellos trabajan o estudian. Además, un gran número de niños son hijos únicos, creciendo en pequeñas unidades familiares, sin hermanos en casa y tampoco niños del mismo grupo de edad en la vecindad inmediata. Muchos crecen en un ambiente urbano que los priva de libertad de movimientos. La escuela infantil puede ofrecer una atención adecuada mientras los padres trabajan, además de un ambiente en el cual los niños puedan pasar sus primeros años aprendiendo y socializándose, gracias a las relaciones que establecen con otros niños y adultos. La escuela infantil también ofrece la posibilidad de identificar a niños con necesidades especiales o niños de riesgo. En este caso, ofrece la posibilidad de intervenir lo más temprano posible a fin de prevenir o reducir las dificultades ulteriores. Es decir, trabajar desde lo que se denomina la prevención primaria y secundaria.

Actualmente, en muchos países, el niño ingresa en la escuela infantil a partir del tercer o cuarto mes de vida y en ella permanece, a tiempo completo, volviendo a la convivencia de la familia solamente al final del día. En este sentido, es importante destacar que un gran número de niños que frecuentan este tipo de instituciones pasan en ellas, aproximadamente, doce horas diarias (OECD, 2002). El tiempo de convivencia con otras personas, otros objetos, otros espacios y otros tiempos es compartido y, por tanto, muchas veces reducido. Este dato revela que el tiempo-espacio de la guardería ejerce en la vida del niño un papel fundamental y distinto de los demás tiempos y contextos, exigiendo que sea pensado, discutido, reflexionado e investigado.

Con base en estas consideraciones, la investigación sobre el carácter pedagógico de la escuela infantil, como espacio de prevención y promoción del desarrollo infantil, desde la atención temprana, es una necesidad urgente en los tiempos actuales.

La escuela infantil como contexto de prevención y promoción del desarrollo infantil

Se habla de prevención como una nueva asignatura fundamentada en la investigación y relacionada a la educación, desarrollo humano, epidemiología y psicopatología (BRITO DE LA NUEZ *et al.*, 2006; PÉREZ-LÓPEZ *et al.*, 2006). La prevención se centra fundamentalmente en el estudio sistemático de potenciales precursores de disfunciones o discapacidades, denominados factores de riesgo y factores de protección. La intervención preventiva tiene como objetivo neutralizar el efecto de los factores de riesgo y potenciar los de protección (EZPELETA, 2005). Se utilizan conjuntamente los términos “atención e intervención temprana” como prevención a los factores de riesgo (GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA, 2000). La atención temprana considera el momento evolutivo y las necesidades del niño y posee un carácter preventivo y global, donde el componente educativo es básico, no limitándose a una intervención con niños con discapacidades (CANDEL, 2004).

La calidad del ambiente familiar y educacional que se puede ofrecer al niño, desde su nacimiento, ejerce gran influencia sobre su calidad de vida posterior (DUNCAN, 2003), y un cuidado inadecuado puede llevar a una situación de riesgo o retraso evolutivo (PÉREZ-LÓPEZ, 2004). Se defiende, por tanto, la prevención en todos los niveles: desde la prevención primaria, antes de cualquier indicio de deficiencia, riesgo o retraso; la secundaria, cuando hay algún indicio de riesgo; hasta la terciaria, que trata de minimizar los efectos y reducir al máximo el desfase constatado (BRITO DE LA NUEZ *et al.*, 2006; PÉREZ-LÓPEZ *et al.*, 2006). La prevención, en cualquiera de los niveles, será efectiva cuando se fundamente en teorías sólidas, e incluya al niño, a su familia, a la escuela y sea administrada por personas calificadas, capaces de seguir sistemáticamente el programa y los procedimientos de intervención. Además, la prevención debe ser adecuada a la cultura y a la edad de los niños (FIESE, POEHLMANN, IRWIN, GORDON y CURRY-BLEGGI, 2001).

Se observa que, en vista de sus particularidades, la educación infantil tiene un fuerte componente de prevención, pero también se debe primar su calidad. En este sentido, las escuelas infantiles de baja calidad pueden tener un efecto contrario al esperado. Es decir, pueden propiciar el surgimiento de desfases en el desarrollo de los niños, como evidencia el trabajo de Lindsey (1998).

Por otro lado, Schneider y Ramirez (2007) resaltan la importancia de la atención primaria sobre el desarrollo, cuyo objetivo sería proporcionarle al niño medios y condiciones adecuadas para que su desarrollo se produzca sin trastornos, convirtiéndose así en otro recurso de prevención.

Para que una educación infantil de calidad promueva y favorezca el desarrollo del niño y contribuya a la prevención de desfases en el desarrollo, es necesario que, de acuerdo con Brasil (2006), el maestro o profesor domine el instrumental necesario para el desempeño de sus funciones de educar y cuidar a niños de cero a seis años, en colaboración con la familia y la comunidad; se comprometa con el bienestar y el desarrollo global de los niños; promueva acciones que aseguren un ambiente saludable y ecológico en el espacio de la educación infantil; sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica educativa, de modo que busque la coherencia entre el hacer pedagógico y las concepciones teóricas; desarrolle metodologías y estrategias de intervención pedagógica adecuadas a los niños, desde una perspectiva indisociable entre educar y cuidar; tenga acceso al conocimiento de teorías e investigaciones elaboradas en el área del desarrollo y de la educación de los niños de hasta seis años, a fin de que pueda dominar los principios científicos y tecnológicos que sustentan la moderna producción de conocimiento de la vida contemporánea. También es atribución del educador de la educación infantil propiciar una gama variada de estímulos y posibilidades interactivas a fin de ampliar el universo personal del niño, observando competencias precoces o desfases en el desarrollo. Las actividades deben implicar la imitación, el juego cooperativo, la atención selectiva, la construcción de significados compartidos que faciliten la adaptación del comportamiento entre los niños (BONDIOLI y MANTOVANI, 1998). La postura ideal del educador se encuentra en una mezcla de todo ello, garantizando el respeto a las necesidades e intereses del niño, los patrones y valores de la cultura y de la sociedad en que se encuentra y ampliando permanentemente las fronteras de su universo (CAMPOS, 1999).

Hardy, Platone y Stambak (1991) destacan la importancia de los maestros y profesores para apoyar la organización de los niños en pequeños grupos; incentivar la colaboración; darles tiempo para desarrollar temas de trabajo a partir de propuestas previas; intervenir para traer un elemento de conocimiento nuevo dentro de la temática desarrollada o estimular los cambios entre los compañeros. Esas iniciativas de los adultos favorecen la intención comunicativa de los niños pequeños y el interés de los unos por los otros, contribuyendo a su desarrollo y aprendizaje.

Escuelas infantiles de calidad son aquellas más formales, que cuentan con personal cualificado y con un currículum sistematizado, combinando educación

y cuidado, con un máximo de 13 niños por adulto y generalmente con dos profesores por aula. Entre otros indicadores de calidad, están las interacciones afectivas con los niños y la oferta de ambientes instructivos de aprendizaje, que cuenten con recursos pedagógicos adecuados y una formación continuada (MACHADO, 2000).

En varios países, sobre todo en los de América Latina, los estudios muestran que los niños que frecuentan una educación infantil de buena calidad obtienen mejores resultados en tests de desarrollo y en su desempeño en la escuela primaria, siendo esos efectos más significativos justamente para los niños más pobres o con menos recursos socio-económicos. Tres factores de calidad fueron identificados en diferentes países y contextos: la formación de los profesores, el currículum y la relación de la escuela con la familia (CAMPOS, 1997).

Desafíos para una atención de calidad en la educación infantil

La escuela infantil como espacio socializador, interactivo y educativo de calidad, depende de la formación de sus profesionales y del establecimiento de estrategias enfocadas a esta atención, como ya ha sido discutido en varios estudios (SILVA y BOLSANELLO, 2002; OLIVEIRA, 2002; PAULA *et al.*, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2002; VITTA y EMMEL, 2004; LORDELO *et al.*, 2007).

Sobre la formación de los maestros y profesores de las escuelas infantiles, Volpato y Mello (2005) afirman la necesidad de garantizar una formación continuada basada en las necesidades reales y aspiraciones de los educadores como seres también en desarrollo y que traen consigo una historia personal e institucional, marcada por experiencias y saberes importantes como punto de partida en la construcción de nuevos conocimientos y concepciones.

Añadiéndose, a la anterior definición, el hecho de que el profesor debería tener muy clara la importancia de su función educativa junto al niño y la importancia del espacio de la escuela infantil como contexto de promoción del desarrollo y de la prevención de alteraciones en el desarrollo. Cuando esa comprensión estuviese también vigente en la comunidad donde la escuela infantil está inserta, entonces quizás se verificaría un mayor empeño por centrar la atención en el niño como algo más elaborado y, por lo tanto, más adecuado.

Schultz (2002) resalta que la formación de profesores y educadores puede interferir en el desarrollo físico y psíquico, y en el éxito del niño en su futuro, ya que, según ella, hay una relación de dependencia entre la formación del educador y la calidad de su trabajo. Por lo tanto, promover la evaluación de la atención

conjunta (profesionales, ambiente, interacción con la familia, estrategias de planificación y actividades desarrolladas) es algo muy importante, sobre todo en lo que respecta al contexto de los primeros años de vida, dada su especificidad e importancia sobre el futuro del individuo (LIMA y BHERING, 2006).

Un amplio estudio realizado por la OECD (2002), en el que participaron países americanos y europeos, mostró que la mayor parte de las personas que trabajan con niños de 3 a 6 años tienen, por lo menos, tres años de educación post-secundaria. Sin embargo, las personas que trabajan con niños de edades inferiores a los 3 años suelen tener un nivel de formación inferior, además de sueldos y condiciones de trabajo menos cualificados, en relación con el que se ofrece a los otros profesionales de la educación. Las repercusiones de esta situación son bastantes importantes para los niños, en lo que respecta a la calidad de los servicios prestados. La demanda de servicios más flexibles por parte de las familias y de los niños hace necesario plantearse la necesidad de re-conceptualizar los papeles de los educadores infantiles para que estén en condiciones de asumir un amplio abanico de responsabilidades educativas y sociales que, en la mayoría de los países, están por encima de los objetivos de la formación básica. Se constata, pues, la necesidad de una formación inicial para que puedan afrontar adecuadamente algunos de los desafíos a los que se ven sometidos los profesionales de la primera infancia. En todos los países investigados, el énfasis raramente está enfocado en la implicación de los profesionales. En realidad, raros son los cursos de formación de educadores que se centren en cuestiones profesionales que no sean relativas al trabajo práctico con los padres y con los miembros de la familia, en vez de proporcionarles estrategias para realizar su trabajo; a pesar de que se reconozca que este es un aspecto importante en los objetivos de los programas adoptados en la mayoría de los países examinados. Se verifica la falta de formación especializada para aquellos que trabajan con bebés y niños pequeños, aunque los servicios para ese grupo de edad estén multiplicándose en un gran número de países. Con los cambios resultantes de las migraciones, también es necesario concentrar la atención en una educación bilingüe/multicultural y trabajar junto a las diversas comunidades de niños y familias. Asimismo, las tendencias a la integración señalan que los educadores necesitan también una formación especializada para trabajar con niños con deficiencias y otras necesidades educativas especiales.

Los profesionales de educación infantil también destacan la presión y la sobrecarga de trabajo a las que se ven sometidos durante su rutina diaria, lo que les genera estrés y cansancio tanto físico como psicológico (ONGARI y MOLINA, 2003; SOUZA, 2008). Hay que pensar que ese estrés constante pueda estar contribuyendo a la aparición de trastornos psicológicos y físicos que puedan tener

una incidencia tanto en su comportamiento como en el ambiente social que les rodea.

Souza (2008) señaló varias dificultades evidenciadas por estos profesionales en su rutina. De entre ellas, la falta de tiempo para planear y discutir las actividades, la escasez de empleados, el apoyo pedagógico precario, la falta de espacios adecuados para las actividades de los niños, la gran cantidad de niños por grupos. Todo ello, junto con unos horarios extenuantes, parecen colaborar para que algunos educadores aparenten estar un tanto inseguros en cuanto al desempeño de su trabajo y, en general, constantemente se sientan inmensamente cansados y sobrecargados. Lo cual supondría un motivo importante para la disminución en la calidad de la atención proporcionada a los niños y niñas. En contrapunto, con respecto a las sugerencias de los profesores sobre las mejoras que deberían ser hechas para que la escuela infantil se transforme en un espacio de promoción del desarrollo, todas ellas son relativas a la ampliación del espacio físico y de materiales, la mejora en la calidad de la atención concedida a los niños, el tamaño de los grupos, la necesidad de aumento del número de funcionarios, la ampliación de la oferta de cursos específicos de formación, la disponibilidad de apoyo pedagógico efectivo y tener en consideración su experiencia en relación con la organización de los espacios y rutinas.

Otro reto para la calidad de la atención en la educación infantil consiste en la importancia de proporcionar al profesional momentos de reflexión (PIMENTA, 1999; MACHADO, 2000). Estos momentos no deben constituirse en encuentros ocasionales cuyo objetivo sea el simple intercambio de experiencias. Al contrario, deben ser momentos sistematizados, estructurados, programados, que permitan a los profesionales pensar, evaluar y diseñar acciones educativas significativas para el desarrollo infantil. La práctica de la reflexión será asumida por los educadores infantiles cuando tales encuentros permitan la participación activa de los mismos, y no consistan únicamente en momentos en que sólo *oyen* lo que *deben hacer*. La formación reflexiva debe posibilitar al educador comprender la dimensión educativa de su trabajo y construir autonomía intelectual para reflexionar sobre las prácticas psicopedagógicas que ejerce.

Conclusión

El intento de reflexión sobre las escuelas infantiles y su importancia en la prevención y en la promoción del desarrollo infantil no se podrá agotar, ni es esa la pretensión del presente artículo. Por el contrario, es pensando sobre lo que aquí

se ha expuesto, sobre lo investigado en la literatura vigente y sobre lo que todavía queda por decir, escribir o investigar como se producirá esta reflexión.

Es responsabilidad de toda sociedad facilitar el acceso de la infancia a la educación y al cuidado, con políticas que respeten los derechos fundamentales del niño, manteniendo firmes los criterios de calidad para su atención biopsicosocial. Negar una atención de calidad a la infancia es desconsiderar toda la gama de conocimientos producidos por la cultura humana en favor de los niños.

Para concluir, queremos destacar que considerar la educación infantil como un recurso importante para la prevención y promoción del desarrollo significa adecuar el tiempo y el espacio de la escuela infantil a una perspectiva psicopedagógica, basada en los postulados de la Atención Temprana, sin dejar de lado, al mismo tiempo, la importancia de realizar acciones articuladas con otros sectores de la sociedad igualmente responsables de ese espacio educativo.

Referencias bibliográficas

- BONDIOLI, A. y MANTOVANI, S. (1998). *Manual de Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRASIL (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: DF.
- BRITO DE LA NUEZ, A., PÉREZ-LÓPEZ, J., MARTINEZ-FUENTES, M. A. y DÍAZ-HERRERO, A. (2006). "La prevención primaria en escuelas infantiles desde el servicio de prevención y promoción del desarrollo infantil y atención temprana". *Revista de Atención Temprana*, 9, 91-94.
- CAMPOS, M. M. (1997). "Educação infantil: o debate e a pesquisa". *Cadernos de Pesquisa*, 101, 113-27.
- CAMPOS, M. M. (1999). "A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate". *Educação & Sociedade*, 20 (68), 126-142.
- CANDEL, I. (2004). "Prevención desde el ámbito educativo: patologías no evidentes". En J. Pérez-López y A. G. Brito de la Nuez (Coords.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.
- DUNCAN, G. (2003). "Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development". *Child Development*, 74, 1454-1475.
- EZPELETA, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

- FIGEISE, B. H., POEHLMANN, J., IRWIN, M., GORDON, M. y CURRY-BLEGGI, E. (2001). "A pediatric screening instrument to detect problematic infant-parent interactions: initial reliability and validity in a sample of high-and low-risk infants". *Infant Mental Health Journal*, 22, 463-478.
- GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Documento 55/2000. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- HARDY, M., PLATONE, F. y STAMBAK, M. (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris: CRESAS/ESF/INRP.
- LIMA, A.B.R. y BHERING, E. (2006). "Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento". *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), 573-596.
- LINDSEY, G. (1998). "Brain research and implications for early childhood education". *Childhood Education*, 75 (2), 97-101.
- LORDELO, E., CHALBUD, A., GUIRRA, R. y CARVALHO, C. (2007). "Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental". *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 73-80.
- MACHADO, M. L. (2000). "Desafios eminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil". *Cadernos de Pesquisa*, 110, 191-202.
- OECD (2002). *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: Unesco Brasil, Ministério da Saúde.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- ONGARI, B. y MOLINA, P. (2003). *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez.
- PAULA, A. R., CREDIDIO, E. B. Y., ROCHA, E. F. y REGEN, M. (2002). "Enfrentando o desafio e criando estratégias: a inserção de crianças com deficiências nas creches do município de São Paulo". *Temas sobre desenvolvimento*, 11 (62), 14-22.
- PÉREZ-LÓPEZ, J., MARTÍNEZ-FUENTES, M. T., DÍAZ-HERRERO, A. y BRITO DE LA NUEZ, A. (2006). "Prevención, promoción del desarrollo infantil y atención temprana". *Revista de Atención Temprana*, 9, 77-84.
- PÉREZ-LÓPEZ, J. (2004). "Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la atención temprana". En J. Pérez-López y A. G. Brito de la Nuez (Coords.), *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

- PIMENTA, S. T. (1999). *A formação em serviço das educadoras de creche como espaço de tomada de consciência de sua função pedagógica*. Dissertação de mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- ROSSETTI-FERREIRA, C., RAMON, F. y SILVA, A.P.S. (2002). "Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento". *Cadernos de Pesquisa*, 115, 65-100.
- SCARR, S. y EISENBERG, M. (1993). "Child care research: issues, perspectives, and results". *Annual Review of Psychology*, 44, 613-644.
- SCHNEIDER, A. y RAMIRES, V. R. (2007). *Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública*. Brasília: UNESCO, RS.
- SCHULTZ, L. M. J. (2002). *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Brasil.
- SILVA, C. R. y BOLSANELLO, M. A. (2002). "No cotidiano das Creches o cuidar e o educar caminham juntos". *Interação em Psicologia*, 6 (1), 31-36.
- SOUZA, N. N. (2008). *Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos*. Dissertação de mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- SROUFE, L. A. (1997). *Emotional Development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- VITTA, F. C. F. y EMMEL, M. L. G. (2004). "A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário". *Paidéia*, 14 (28), 177-189.
- VOLPATO, C. F. y MELLO, S. A. (2005). "Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas". *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 723-745.