

Robert G. Myers*

• **Resumen:** *El discurso sobre la calidad no corresponde a la realidad en programas de atención a la infancia en América Latina. Muchos programas aparecen de baja calidad y, además, no existen indicadores para hacer monitoreo de la calidad. Se argumenta que esto ocurre, en parte, porque el concepto de calidad es ambiguo, relativo y dinámico.*

En el artículo se presentan y critican tres posibles respuestas a la pregunta, “¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?”. Estas respuestas están relacionadas con la calidad de los recursos, de los contenidos y de procesos, así como de los resultados. Se presentan y comentan tres ejemplos de definición de calidad (de Chile, de Europa y de Australia).

Se concluye que hay que: 1) aceptar la complejidad del concepto y reconocer sus múltiples dimensiones y 2) negociar el significado de la calidad en comunidades educativas específicas. El proceso de encontrar consenso sobre calidad puede ser tan importante como las definiciones que resultan. Un juicio sobre la calidad de un programa debe considerar no solamente la disponibilidad de recursos sino la calidad de los procesos educativos y los resultados logrados. Hay que ampliar la visión de calidad de programas de atención inicial para que incorporen beneficios potenciales para todos los participantes, incluso los mismos agentes educativos. Existe el reto de llevar de forma sistemática, al nivel nacional, las observaciones cualitativas de la calidad del proceso educativo que se hacen al nivel de centros individuales, para incorporarlas dentro de un sistema de indicadores.

Palabras clave: *Calidad, Infancia, Indicadores.*

• **Resumo:** *O discurso sobre a qualidade não se corresponde com a realidade nos programas de atenção à infância na América Latina. Muitos programas aparecem como sendo de baixa qualidade e, além do mais, não existem indicadores para monitorar essa qualidade. Se argumenta que isto acontece, em parte, porque o conceito de qualidade é ambiguo, relativo e dinâmico.*

Neste artigo são apresentadas e discutidas três possíveis respostas à pergunta “Como é possível saber se a atenção à infância é de qualidade?”. Estas estão relacionadas à qualidade dos recursos, do conteúdo e processos, bem como dos resultados. Também, são apresentados e examinados três exemplos de definição de qualidade (do Chile, da Europa e da Austrália).

Se conclui que temos que: 1) aceitar a complexidade do conceito e reconhecer as suas múltiplas dimensões; 2) negociar o significado da qualidade com as comunidades educativas específicas. O processo de buscar consenso a respeito da qualidade pode ser tão importante quanto as definições que dele resultam. Um juízo sobre a qualidade de um programa deve considerar não somente a disponibilidade de recursos mas também a qualidade dos processos educativos e os resultados alcançados. Temos que ampliar a visão de qualidade dos programas de atenção inicial para que incorporem benefícios potenciais para todos os participantes, inclusive os próprios agentes educativos. Existe o desafio de levar de forma sistemática, até o nível nacional, as observações qualitativas da qualidade do processo educativo que é feito no nível de centros individuais, para incorpora-las dentro de sistemas de indicadores.

Palabras-chave: *Qualidade, Infância, Indicadores.*

* Investigador y Asesor independiente. Dirección electrónica: rmyers@laneta.apc.org

- **Abstract:** *The discourse of quality is not matched by the reality of programs of early childhood in Latin America; many programs appear to be of low quality and indicators do not exist to monitor that quality. It is argued that this is in part because the concept of quality is ambiguous, relative and dynamic.*

In the article three possible answers are presented to the question, “How does one know of attention to early childhood is of quality?” related respectively to resources, to content and processes and to results. Three examples are presented of attempts to define quality (from Chile, Europe and Australia).

A conclusion is reached that the complexity of the concept of quality must be accepted and its multiple dimensions recognized. Further, it is important to negotiate the significance of quality in specific educational communities. The process of seeking consensus on quality may be more important than the definitions that result. Judgements about the quality of programs need to consider not only the availability of resources but also the quality of educational processes and results achieved. One should extend the vision of quality of programs to incorporate potential benefits to all participants, including educational agents. A challenge exists to move qualitative observations made at the level of individual centers to a national level as part of a system of indicators for monitoring early childhood.

Key words: *Quality, Early Childhood, Indicators*

Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia*

-Introducción.-¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?.-Conclusiones.-Bibliografía.

Primera revisión recibida septiembre de 2001; versión final aceptada noviembre de 2001 (Eds.).

Introducción

Calidad: discurso y realidad

Hablar de la calidad de la atención en los programas educativos está de moda. ¡Es apenas lógico! Sería una desgracia encontrarnos con que, de propósito, nos quedaríamos contentos con la mediocridad. Vemos que los discursos de los funcionarios de los gobiernos y ministerios y los pronunciamientos en reuniones internacionales dan cada vez más importancia a la calidad de los programas.¹ Existe un reconocimiento, por lo menos en el nivel del discurso, acerca de que ya no es suficiente simplemente extender la cobertura de los programas educativos. Quiero creer, aunque tengo mis dudas, que este discurso representa una apreciación creciente de que es una hipocresía hablar de la efectividad o la equidad de los programas educativos sin hacerlo en relación con la calidad de los mismos.

La calidad ha sido también un tema de interés para los investigadores, con muchos estudios dirigidos a la identificación de las condiciones que más conducen a los efectos deseados en un programa (OCDE, 1991). Algunos investigadores han creado sus propios indicadores e instrumentos para evaluar la calidad del funcionamiento de ciertas clases de programas. En algunos pocos casos, las investigaciones están dirigidas a, o se convierten en bases para la planeación o certificación de programas. Al mismo tiempo, los resultados de muchas evaluaciones nos hacen pensar que los programas de mejor calidad pueden producir mejores resultados (Schweinhart et al., 1993).

No obstante la multitud de discursos e investigaciones, me parece que es justo observar que el interés expresado por la calidad no ha llegado a afectar—o a “infectar”—en gran medida las acciones programadas y realizadas, por lo menos en los programas de educación inicial y preescolar. A nivel macro, es evidente que las políticas y los sistemas de seguimiento de programas continúan con el mismo énfasis en promover y evaluar el aumento de la cobertura sin tomar en cuenta la calidad. En muchos casos, la extensión de cobertura se logra por medio de programas de poca calidad y, con demasiada frecuencia, estos programas están dirigidos a las poblaciones de menores recursos; es

* Este artículo es una adaptación y extensión de un trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar que tuvo lugar del 9 al 13 de julio del 2001 en La Habana, Cuba, organizado por el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar CELEP.

¹ Por ejemplo, la Cumbre sobre la Educación Básica en América Latina (7-8 de marzo de 2001) tomó como uno de los pilares de la reforma educativa “Educación de calidad para todos.” En México, las dos líneas más importantes de la política educativa del gobierno actual son “calidad” y “equidad”.

decir, podemos encontrar programas pobres para los pobres. La ausencia de indicadores de calidad en los informes que los gobiernos rinden al público o a la comunidad internacional muestra que todavía no se ha incorporado la dimensión de calidad en los sistemas de seguimiento y evaluación o rendición de cuentas (“accountability”), o tal vez muestra que los gobiernos no quieren que el público tenga información sobre la calidad real de sus programas.

En el proceso de indagar sobre la manera como distintos sistemas educativos definen y evalúan la calidad, he encontrado confusión, desacuerdo o, a veces, un vacío. El desacuerdo y la confusión parecen incrementarse cuando la discusión cambia de un enfoque sobre dimensiones generales de calidad (donde se acerca más a un consenso) hacia aterrizarla en exploraciones concretas de una calidad que esté inserta en condiciones específicas que caractericen niveles locales (Tiana, 1999). Pero aún en el nivel nacional, y con aparentes acuerdos sobre las dimensiones generales, parece difícil llegar a un consenso sobre cómo “medir” estas dimensiones de calidad y sobre cómo insertarlas en los procesos de evaluación y seguimiento. Dicho brevemente: es difícil encontrar indicadores específicos de calidad que sean consensuados, aplicables y difundidos.

¿Por qué es tan problemático el concepto de calidad, su instrumentación y su aplicación?

La calidad: un concepto ambiguo, relativo y dinámico

Según el Diccionario de la Academia de la Lengua Española (1992), el concepto general de “calidad” se define formalmente como: “Una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie.” Describir la calidad de algo, entonces, exige una apreciación o juicio de valor que requiere un estándar de comparación.

El problema es que *alguien* tiene que seleccionar el conjunto de propiedades inherentes y las bases o principios que se deben aplicar para poder hacer un juicio. La definición abstracta y general no nos ayuda a determinar quién de las personas o grupos participantes en un programa debe ser ese *alguien* determinante.

Precisamente por eso, para algunos, la calidad, lo mismo que la verdad o la belleza, existe sólo en el ojo del espectador: cada uno tiene su propia base para hacer su valoración, cada uno su propio estándar o meta, explícito o implícito. En un mundo posmoderno, la idea de la coexistencia de muchas bases distintas para describir una misma realidad ha tomado aún más fuerza que antes, tanto con respecto a la calidad de la educación inicial como en otros campos.

Para apoyar esta posición, basta anotar que es obvio que las bases para describir la calidad son muy variadas, porque existe una multitud de factores sociales y personales que pueden influir en la visión y juicio de distintos espectadores sobre la calidad de un programa de atención a la infancia. Las diversas condiciones económicas, políticas y culturales influyen en el juicio, al igual que las diferencias en cosmovisiones y valores personales. El juicio está afectado también por el nivel de conocimiento y experiencia del evaluador con respecto a los procesos de desarrollo y de educación. Además, podemos esperar diferencias en la definición de calidad cuando se la mira desde la perspectiva de una administradora, una maestra, una investigadora, un padre de familia o un profesional. Entre profesionales existen diferencias relacionadas con el nivel de su familiaridad con

una u otra teoría o metodología relacionada con el desarrollo infantil temprano; por ejemplo, entre profesionales formados en la tradición de Skinner o en la de Vygotsky.

En fin de cuentas, las variaciones en las definiciones de la calidad de los programas de atención a la primera infancia van a reflejar las diversas maneras como percibimos la calidad de vida, los valores asociadas con esta percepción y las formas de organización que parecen ser consistentes con estos valores y con la calidad de vida deseada.

A esta relatividad, producto de las diferentes apreciaciones de la vida, tenemos que añadir el hecho de que *la calidad* es un concepto dinámico. La definición puede cambiar con el tiempo, con los cambios en las condiciones de vida, con los avances en el conocimiento, con la llegada de una nueva generación o de un nuevo gobierno, o con los cambios en los espectadores encargados de formular el juicio respectivo.

Pero si aceptamos la idea de que la calidad es relativa y dinámica, ¿nos lleva esto por fuerza a una situación anárquica en la que cada persona puede aplicar su propia definición? ¿O es posible imaginar un nivel de consenso práctico sobre el conjunto de cualidades inherentes a la calidad de los programas dirigidos a mejorar el bienestar de la infancia? ¿Es posible obtener acuerdos entre varios espectadores o participantes en programas de educación inicial y preescolar con relación a los estándares que deben aplicarse a todos ellos? ¿Existe un denominador común?

En las siguientes páginas quiero explorar algunas respuestas que pueden darse a todas estas preguntas por medio de una exploración de las posibles respuestas a esta sola pregunta: “¿Cómo se sabe si la atención a niños y niñas en un programa de educación inicial o preescolar es de calidad?”

¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad?²

Hay por lo menos tres respuestas corrientes a esta pregunta, las cuales ponen su énfasis, respectivamente, en la disponibilidad de recursos, en el proceso educativo o en los objetivos y resultados de los programas.

*Respuesta 1: “Sé que un programa es de calidad si tiene suficientes **recursos** asignados y entregados.”*

Muchas instituciones que financian y administran programas de educación inicial tienen una clara tendencia a recurrir a esta respuesta. Advierten que si un programa cuenta con espacio adecuado, con buenos materiales entregados, con agentes educativos bien capacitados y con fondos para continuar su operación, debe ser un programa de calidad.³

Sin restarle importancia a la necesidad de contar con recursos suficientes, en este artículo no me parece necesario prestar mucha atención a esta visión cuantitativa y limitada que deja de lado toda consideración de la pertinencia o la adecuación de esos recursos, que ignora la manera como se utilizan los recursos en el proceso educativo y que pasa por alto la idea de que la presencia de los recursos debe mostrar una relación estrecha con los efectos deseados en los participantes en un programa específico.

² Nuestro sesgo sería hacia la evaluación de calidad en programas de atención fuera del hogar, aunque la pregunta es general y puede aplicarse a la atención en el hogar o en un centro de atención.

³ Pocas organizaciones van a admitir que ésta es su definición de calidad, aún si sus planes o informes toman como indicadores de calidad el número de libros entregados a los centros de atención o el número de cursos de capacitación llevados a cabo, sin incorporar indicadores de la calidad del proceso o de los resultados.

Respuesta 2. “Un programa es de calidad cuando el contenido y el proceso de atención tienen ciertas características que la experiencia (y las investigaciones) nos dicen que deben producir los resultados deseados.”

En este caso, el currículo y la interacción del niño o la niña con los agentes educativos y con su ambiente (tanto en su forma como en su nivel) quedan en el centro de la definición de calidad. Los objetivos del programa sirven de referencia. Los recursos entran en consideración, pero no por su mera presencia, sino en función de su utilización en un proceso educativo con ciertos objetivos claramente establecidos.

Pero, ¿qué criterios y características debemos destacar como centrales en un proceso educativo de calidad? En las páginas que siguen presento varias formulaciones de criterios y categorías utilizadas por varios expertos para describir y evaluar la calidad del proceso en programas de atención a la primera infancia.

1. *María Victoria Peralta*. Empiezo con un trabajo de María Victoria Peralta, investigadora chilena, titulado “Criterios de calidad curricular para una educación inicial Latinoamericana.” Peralta ha identificado cuatro cualidades o criterios que, según ella, permitirían valorar la calidad del currículo: actividad, integralidad, participación y pertinencia.

- **Actividad.** Este primer criterio, dice ella, “... asienta el concepto de Hombre que *todos* deseamos favorecer: dinámico, con iniciativa, creador, con criticidad; en definitiva: un descubridor y realizador, que asuma su rol protagónico.” (p. 5, sin cursivas en el original). Para ilustrar qué quiere decir un currículo activo en términos más concretos, Peralta hace un contraste entre un currículo activo y humanizante, dinámico y flexible y un currículo pasivo, cosificante, estático y rígido. En el Cuadro 1 reproduzco las nueve dimensiones del contraste y la descripción de lo que quiere decir un currículo activo en cada dimensión.

Cuadro 1. Caracterización de un Currículo Activo, según Peralta*

Dimensiones	Caracterización
Fundamentos y principios educativos	Autoactividad, Autonomía, Libertad, Singularidad, Socialización, Realidad. Se explican, como producto de todo un proceso de búsqueda, estudio y definición; estos fundamentos actúan como base de todas las decisiones curriculares.
Rol del niño	El niño es agente o sujeto del currículo que se está desarrollando, por tanto participa en todo momento de acuerdo a sus posibilidades.
Rol del educador	Orientador, facilitador, acogedor, da aportes y sugerencias. Posibilita una participación organizada de otros adultos y niños en partes importantes del currículo.
Relación educador-niño	Horizontal, cercana, hay interrelación, calidez. El amor y la confianza es la base de la relación.
Ambiente físico	Estimulante, acogedor; en función del niño, con significados para él. El niño participa en su organización y ambientación
Tiempo diario	En función al niño, por lo que se desarrolla basado en sus necesidades, lo que implica que se va renovando permanentemente. Es flexible, variado, pero consistente.
Planificación	Permanente, creativa, flexible; en función a satisfacer necesidades e intereses de los niños.
Estrategias o metodologías utilizadas	De tipo participativo; básicamente sugerentes, abiertas con opciones alternativas aplicadas con flexibilidad, según las necesidades individuales y grupales que se detecten. Se basan en el juego.
Evaluación	Se desarrolla en todo el proceso evaluativo y se realiza en función de todos los agentes y elementos del currículo. Es participativa. Se busca una coherencia entre los objetivos y los indicadores de los instrumentos de medición.

* María Victoria Peralta E., “Criterios de calidad curricular para una educación inicial Latinoamericana”, Santiago, Chile. Mimeo. p. 6.

Comparto con Peralta el criterio de la *actividad* para juzgar la calidad de los programas de educación inicial. Su esquema me parece muy útil. En su trabajo es evidente que el concepto y su implementación en programas tienen una base fuerte en una revisión extensa de la literatura relacionada con su lectura de la historia de la educación inicial.

Pero, dicho esto, pregunto: ¿estamos *todos* de acuerdo con el concepto allí delineado del ser humano que deseamos favorecer? ¿*Todos* queremos un ser humano dinámico, creador, crítico y que asuma un rol protagónico, como ella dice? En la aplicación del concepto, ¿estamos *todos* de acuerdo en que la metodología debe basarse en el juego o que la relación educador-niño debe ser horizontal? ¿Es posible que la referencia a “nosotros” en el trabajo es a “nosotros los expertos”, o incluye también a los padres de familia y a los mismos niños?

Pregunto lo anterior porque me parece posible identificar otra tradición histórica en el campo de la educación inicial, paralela a la identificada y aprovechada por Peralta para fundamentar su esquema: una tradición en donde las instituciones de atención a la primera infancia se originaron como instituciones de custodia o “guarda”; una tradición que llevamos arrastrando desde el siglo XIX y que todavía (desgraciadamente, desde mi punto de vista) tiene una influencia fuerte en la forma de pensar sobre la calidad de los programas de educación inicial. En esta tradición, el elemento central de la calidad está definido en términos de la satisfacción de las necesidades físicas y biológicas del niño—salud, alimentación, seguridad y protección—con poca atención a la creatividad o a la formación de un niño crítico. Esta tradición se vincula, por un lado, a programas asistenciales creados para atender a niños huérfanos y, por otro lado, a programas que responden a la necesidad de las familias para la atención extra-familiar mientras las madres trabajan fuera del hogar durante una parte del día. Está asociada con el término “guardería”, que todavía está vigente en algunos países.

Todavía hoy, muchas madres y padres de familia buscan programas de atención para sus niños con base en criterios de protección, no de desarrollo. En parte, esto es por necesidad: los programas de educación inicial que ofrecen un currículo *activo* son demasiados caros, o demasiado lejanos, o tienen un horario reducido que no responde a las necesidades de las madres y padres trabajadores. Pero, en parte, ellos también buscan programas con un currículo *pasivo* precisamente porque creen que estos programas van a promover valores tales como la obediencia y que van a socializar a sus niños en un tipo de ambiente institucional que es vertical y poco activo, que es el que van a encontrar cuando entren a la escuela primaria. Aún si uno no está de acuerdo con un currículo pasivo, ¿no es deseable y posible, en la práctica, incorporar por lo menos algo de las necesidades de los padres en un programa de educación inicial? Y, si esto es lo que los mismos padres quieren, ¿es posible valorar la calidad de un programa sin tomar en cuenta estas necesidades?

Con relación a este punto, quiero citar un documento de Peter Moss (1990), escrito para la Comisión Europea sobre atención al niño preescolar. Moss dice que “el proceso de entender la calidad y llegar a indicadores de calidad es un proceso dinámico y continuo de reconciliar los énfasis de diferentes grupos.” (p. 6). Moss distingue tres perspectivas principales sobre la calidad que hay que tener en cuenta: de los niños, de los padres de familia (un grupo no homogéneo) y de los profesionales. Moss enfatiza que “el proceso para definir la calidad—con la oportunidad que ofrece para explorar y discutir valores, objetivos y prioridades—es de máxima importancia y la experiencia puede perderse cuando se adoptan medidas existentes.” (p. 5)

- **Integralidad.** Este es el segundo criterio que ofrece Peralta para valorar la calidad.

Destaca diversos aspectos de desarrollo del educando y “... un cierto equilibrio entre competencias afectivas, motoras e intelectuales ...” Este implica “equilibrio de objetivos, actividades, materiales, recursos intangibles e indicadores de medición que son los medios a través de los cuales el currículo puede proveer su estimulación.” (p. 9) Comenta que, dentro de las categorías generales, la definición de “integral” y el equilibrio entre aspectos puede variar de cultura a cultura.

- **Participación.** El tercer criterio es el de “participación permanente de la familia y la comunidad configurando comunidades educativas, que tengan como foco común de su actuar, el desarrollo activo e integral del niño.” (p. 10) La participación consiste en más que la presencia o en hacer aseo; implica participación en diagnósticos, decisiones, ejecución y evaluación. Este criterio toma en cuenta que los padres son los primeros educadores y tienen mucho que aportar en el proceso educativo. También prevé un papel para la comunidad en ayudar a convocar a los agentes involucrados en diferentes aspectos como la salud, la nutrición, la protección, y la formación.

La perspectiva de Peralta, aunque enfatiza la participación de los padres y de la comunidad, es instrumental en su manera de concebir la participación; es decir, enfatiza la participación solamente en términos de lo que brinda esta participación para el desarrollo del niño, y parece dejar de lado los posibles beneficios que puedan proporcionar los programas de educación inicial a los mismos padres y a las comunidades participantes. Creo que esta es una omisión importante, y que pocos educadores, con su enfoque centrado en el niño, la tienen en cuenta cuando piensan en evaluaciones de la calidad de los programas de educación inicial o preescolar. Preguntamos entonces: ¿es legítimo, cuando pensamos en calidad, pensar en las maneras en que los programas ayudan a todos los participantes, o debemos restringir nuestra visión al proceso de apoyar el desarrollo de los niños?.

- **Pertinencia.** Finalmente, Peralta señala el criterio de pertinencia socio-cultural, es decir, lo que es “apropiado a la cultura”, vista como el patrimonio social de un grupo. Un currículo culturalmente pertinente “implicaría que se debe hacer en función a lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales (universal, occidental, latinoamericano, nacional y local), e incorporando a la vez los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro.” (p. 14). Anota que es poco frecuente que los currículos capten “... las pautas de socialización familiar y comunitaria, que valoricen la cotidianidad, los estilos de vida ...” (p. 14, con referencia a A. Magendzo). Analiza la pertinencia desde el punto de vista del niño, la cultura y el currículo. Anota que buscar la pertinencia no es la mera “folclorización” del currículo. Es importante destacar aquí que la definición de pertinencia incorpora la idea de diversidad.

Otros autores o grupos incluyen en esta categoría lo apropiado a la edad o, mejor dicho, a la etapa de desarrollo del niño.

He discutido en cierto detalle la conceptualización de Peralta porque me parece amplia, consistente, basada en hallazgos de investigaciones y representativa de una corriente muy extendida entre los expertos en la materia. Al mismo tiempo, como lo señalé arriba, me parece que se puede fortalecer su tratamiento del papel de los padres y la comunidad en la discusión, tanto acerca del lugar asignado a sus necesidades en la definición de los criterios de calidad, como acerca de la idea de que la calidad de un programa debe producir resultados en todos los participantes, no solamente en los niños. Regresaré a este punto en la discusión de los agentes educativos.

2. National Childcare Accreditation Council, Inc. (Australia)

En muchos países existen organizaciones cuyo propósito principal es certificar que los programas de educación inicial y preescolar son de calidad (por lo menos de una calidad mínima suficientemente alta para seguir funcionando). Estas organizaciones crean normas e instrumentos para fundamentar su juicio. Un ejemplo de la definición de calidad desde esta perspectiva viene de Australia, en donde el Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares ha formulado una Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad. Las categorías o dimensiones de calidad son distintas de las de Peralta y son las siguientes:

1. Relaciones con los niños
2. Respeto a los niños
3. Participación de los padres
4. Intervenciones de los agentes educativos
5. Planeación y evaluación
6. Aprendizaje y desarrollo
7. Protección
8. Salud
9. Seguridad
10. Administración.

En este caso, cada uno de las categorías está acompañada por una descripción de los conceptos considerados más pertinentes a la categoría. En cada caso, el Consejo ha especificado lo que se espera observar en un centro para que sea certificable y lo que adicionalmente se requiere para que sea declarado de alta calidad. Para ilustrar, presento en los Cuadros 2 y 3 la manera de tratar solamente una de las diez dimensiones, la sexta: aprendizaje y desarrollo. En el Cuadro 2 se presentan los principios y conceptos clave que precisan cómo debe considerarse la calidad respecto a esta sexta dimensión.

Cuadro 2. Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia.
Principios y conceptos para la dimensión 6: Aprendizaje y Desarrollo

Dimensión: Aprendizaje y Desarrollo

Los Principios

1. Programas que ayuden a los niños a aprender a escoger y a enfrentar nuevos retos.
2. Programas que propicien el desarrollo físico.
3. Programas que propicien el desarrollo del lenguaje y la alfabetización.
4. Programas que propicien el desarrollo personal e interpersonal.
5. Programas que promuevan la curiosidad, el pensamiento lógico y el pensamiento matemático.
6. Programas que promuevan el desarrollo creativo y estético con base en la expresión por medio del movimiento y de formas visual-espaciales.

Los Conceptos Clave

- Una manera primordial de aprender es por medio del juego.
- El programa debe integrar experiencias en formas que promuevan todas las áreas del desarrollo humano.
- La continuidad en las relaciones puede ayudar a los niños a desarrollar seguridad, confianza en otros, autoconfianza, competencia, empatía y la habilidad de ver posiciones de otras personas.
- Se debe valorar la independencia, la capacidad de autoayuda, la curiosidad, la habilidad de resolver problemas, el pensamiento lógico y matemático y la originalidad de pensamiento y acción para que el aprendizaje y el desarrollo ocurran de una manera balanceada.
- Debe ayudar a los niños a representar sus experiencias e ideas por medio de una variedad de maneras tales como dibujos, construcciones, movimientos, etc.
- El desarrollo físico incluye equilibrio, fuerza, flexibilidad, coordinación ojo-mano, y destrezas motoras.
- Desarrollo de un sentido estético que incluye la exploración de materiales y diseños en la naturaleza y en cosas hechas por personas.
- Los niños deben ser expuestos a expresiones artísticas en múltiples formas y de una variedad de culturas.

Estos principios y conceptos clave fijan el marco teórico en el que deben interpretarse los indicadores observables básicos de atención de calidad necesarios para la acreditación o certificación de calidad mínima para el funcionamiento de la institución y los indicadores adicionales que se requieren para considerarla como institución de alta calidad.

Cuadro 3. Escala para el Mejoramiento y Acreditación de Calidad del Consejo Nacional para la Acreditación de Programas Preescolares de Australia.

Indicadores de calidad mínima y alta para la dimensión 6: Aprendizaje y Desarrollo

<p><i>Los indicadores de atención satisfactoria: Estándares que se requieren para acreditación</i></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Los niños tienen acceso a una variedad de recursos culturalmente reconocidos y equipamiento para juegos que ellos mismos pueden iniciar.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas están disponibles para ayudar a los niños en la toma de decisiones, para darles apoyo y estimular sus ideas.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas muestran que le dan un alto valor al juego como una forma de aprender y comunican esto a los niños.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas identifican y dan seguimiento a los intereses de los niños y los apoyan en extender sus intereses.<input type="checkbox"/> Los niños encuentran espacios para estar solos, pero en todo caso bajo la supervisión de un adulto.<input type="checkbox"/> Se propicia que los niños discutan sus ideas para el juego y escogen las actividades en que van a participar.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas muestran respeto por las decisiones de los niños y no interrumpen a los niños sin razón.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas propician la independencia en los niños, muestran paciencia con sus esfuerzos y reconocen competencias en los niños.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas usan activamente los recursos humanos y materiales disponibles y son especialmente sensibles a las necesidades que tienen los niños de construir autoestima, confianza y competencias.<input type="checkbox"/> Los espacios para el juego son variados – por ejemplo, un espacio puede tener juguetes para construcción, ropa para ponerse e instrumentos musicales.<input type="checkbox"/> Se usan materiales de disfraz para propiciar formas diferentes de jugar.<input type="checkbox"/> Los materiales y experiencias en el ambiente reflejan la diversidad cultural. <p><i>Indicadores de atención de alta calidad</i></p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Las agentes educativas toman un papel activo pero perceptivo en el proceso de extender los juegos iniciados por los niños, de tal manera que los niños se sienten competentes para resolver problemas que requieren destrezas nuevas.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas muestran creatividad en poner retos a los niños, y los retos tienen una relación estrecha con los niveles de competencia y con los intereses de los niños como individuos y de los niños en pequeños grupos.<input type="checkbox"/> Se incorporan en el programa de manera consistente las sugerencias y las ideas de los niños sobre materiales y experiencias.<input type="checkbox"/> Se propicia el aprendizaje en pequeños grupos en los cuales los niños trabajan juntos en sus propios proyectos.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas muestran sensibilidad a los niveles de competencia y autoconfianza de todos los niños y saben cuándo proponerles nuevos retos, posibilidades de escoger o apoyo, y cuándo no hacerlo.<input type="checkbox"/> Las agentes educativas muestran apreciación por los esfuerzos de los niños y propician que los niños también aprecien los esfuerzos de los demás.

Comentario

Es interesante notar, a pesar de la diferencia en la forma de acercarse al problema, la cercanía entre Peralta y la Comisión Nacional de Australia con relación al concepto de currículo activo. Si fuera posible presentar en más detalle otras categorías, sería posible ver un alto nivel de acuerdo también en cuanto a los principios de integralidad, participación y pertinencia.

3. Comisión Europea: Peter Moss

Con el reconocimiento de que cualquier presentación de objetivos y criterios es relativa e influida por los valores de los que hacen la presentación, la Comisión Europea dice que, para que un programa sea de calidad, los niños en el programa deben gozar de:

- Una vida sana
- Expresión espontánea
- Reconocimiento como individuos
- Dignidad y autonomía
- Autoconfianza y placer en su aprendizaje
- Un ambiente estable de aprendizaje y atención cariñosa
- Sociabilidad, amistad y cooperación con otros
- Oportunidades iguales, sin tomar en cuenta género, raza o discapacidad
- Diversidad cultural
- Apoyo como miembro de una familia y comunidad
- Felicidad

La Comisión, en vez de empezar con el proceso o la calidad de las características de los programas, parte de lo que se quiere lograr como resultado del programa. Llama la atención que, en este caso, los objetivos no están formulados en términos de un cierto nivel de desarrollo ni en términos de la preparación para la escuela.

Estos resultados esperados orienten la búsqueda de calidad de los programas con relación a sus dimensiones de:

1. Acceso y uso
2. Entorno físico
3. Actividades de aprendizaje
4. Relaciones
5. Opiniones y participación de padres
6. Sensibilidad a, y participación en la vida de la comunidad
7. El valor de diversidad
8. Evaluación de niños y medidas de sus logros
9. Costos con relación a los beneficios
10. Ethos (si los objetivos están acordados y propiciados).

En cada una de estas categorías se presenta una lista de preguntas para ayudar a definir lo que se espera encontrar en un programa de calidad. Como ejemplo, presentamos las preguntas desplegadas para una categoría que se parece a los anteriores ejemplos, la de actividades de aprendizaje:

- ¿Existe un rango completo de actividades para los niños?
- ¿Hay oportunidades para desarrollar habilidades? En particular:
 - ¿Habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas?
 - ¿Habilidades bilingües?
 - ¿Conceptos básicos matemáticos?
 - ¿Coordinación muscular y control del cuerpo?
- ¿Promueven expresión musical y habilidades musicales?

- ¿Tienen los niños tiempo para expresarse por medio del juego, drama, títeres y mimos?
- ¿Se promueve interés en conceptos biológicos y científicos?
- ¿Los niños entienden conceptos de salud e higiene?
- ¿Los niños tienen un entendimiento de su comunidad local y de las actividades de la comunidad?
- ¿Está el centro bien equipado con una variedad de experiencias y actividades que promuevan el aprendizaje?
- ¿Es posible para los niños negociar control parcial sobre la estructura y el ritmo de las actividades?

4. *Algunas semejanzas y una mirada más allá de los tres ejemplos*

Aunque la perspectiva presentada por la Comisión es diferente e introduce algunos elementos distintos, es obvio que su posición también tiene puntos de concordancia con los presentados por Peralta y por la Comisión de Acreditación. El principio de un currículo activo e integral, con participación de los padres y la comunidad, está muy presente. La pertinencia, conceptualizada para incluir la diversidad y no solamente el apego a una cultura local, está presente también (y en el caso de la Comisión, se destaca la “diversidad” como principio aparte). Además, empezamos a ver que se repiten ciertas categorías de insumos y procesos que se debe examinar en relación con principios tales como: los objetivos de un programa; sus espacios y ambientes físicos; los materiales; los agentes educativos (en cuanto al número y a su relación con la formación); las estrategias y métodos aplicados y la manera de interactuar entre agentes educativos y niños; capacitación, supervisión y evaluación.

Existen, por supuesto, muchos otros esfuerzos de definir la calidad de los programas en términos de su contenido esencial y de sus procesos. Una revisión de los tres ejemplos presentados y de varios otros autores revela principios y categorías similares a los planteados por Peralta, pero también nos sugiere algunos otros para tomar en consideración al definir y evaluar la calidad de programas. Además, es posible extraer de las descripciones de Peralta otros principios. Por ejemplo, en más de un caso, los autores destacan la importancia de crear un ambiente “amoroso”, algo mencionado por Peralta como una característica esencial de la relación educador-niño, pero no como un principio general que debe guiar el programa.

Varios de los autores incluyen el principio de “seguridad” como algo clave: un programa de calidad debe ofrecer a los niños protección física.

Otro principio que aparece en otros trabajos es el de “continuidad”, vista por lo menos en tres dimensiones:

- la continuidad del financiamiento de servicios, que permite su propio ajuste y mejoramiento en el tiempo;
- la continuidad del personal, especialmente durante el año para no tener que romper y restablecer relaciones entre adultos y niños; y,
- la continuidad del contenido de los programas, entre niveles de atención durante los años preescolares y con la escuela primaria.

Relacionados con este concepto están los principios de consistencia, mencionado por Peralta, y de estabilidad, que aparece como principio en el caso de la Comisión.

Algunos autores mencionan que un programa de calidad debe incorporar grupos especiales, algo que puede ser incorporado en el principio de diversidad o como parte de la idea de una atención “integral”.

Dicho en forma breve, parece posible añadir otros principios a los cuatro propuestos por Peralta. En la sección final haremos un primer esfuerzo de sistematizar los principios y dimensiones.

Ahora pasamos a una tercera respuesta que se puede dar a la pregunta, “¿Cómo se sabe si un programa de atención a la primera infancia es de calidad?”

Respuesta 3. “Un programa es de calidad cuando la manera de atender a los niños produce los resultados esperados.”

Aquí, el énfasis está en lograr objetivos definidos con claridad y no en un proceso especial. En teoría, varios métodos y contenidos curriculares pueden conducir a los mismos resultados, y si logramos estos resultados, no importa cuál fue el currículo escogido y aplicado en un programa. Los objetivos o resultados esperados pueden definirse, por ejemplo, en términos de:

- Avances en el desarrollo integral
- Adquisición de competencias básicas
- Preparación del niño para la escuela
- Socialización en un conjunto de valores.

En el ejemplo de la Comisión Europea, la definición se daba en términos de varias condiciones del niño y del entorno que deben resultar y de las que el niño debe gozar.

En cada programa sería necesario especificar con más detalle lo que quiere decir cada objetivo y buscar instrumentos para evaluar los niños con respecto al logro de los objetivos concretos. En la práctica ha sido muy difícil llegar a un consenso sobre cómo medir el desarrollo integral o las competencias básicas. Esto ha sido muy difícil, no solamente porque el desarrollo tiene una dimensión cultural, sino porque cada persona dentro del gremio que inventa una escala, o una lista de cotejo, u otra herramienta, piensa que su instrumento es el mejor y debe ser adoptado universalmente.

En algunos programas y países ha sido posible acordar (o imponer) un sistema de evaluación periódica de los niños. Algunos de estos sistemas sirven para ajustar las actividades en el nivel del aula. En Chile, por ejemplo, ayudan el proceso de hacer seguimiento al bienestar de los niños a nivel nacional, algo que es sumamente útil y ha aportado al proceso de cabildeo (*lobbying*).

Pero aún si fuera posible llegar a un acuerdo sobre cómo medir competencias básicas, la pregunta clave sería: “¿Se debe tomar esto como una definición de calidad?” Para responderla, es útil buscar la respuesta a esta otra pregunta: “¿Sería posible montar un programa de calidad sin lograr los resultados esperados?” Me parece que se puede responder que “Sí”, porque las condiciones externas al programa pueden interferir con el potencial que tenga el programa para lograr sus objetivos.

Los que argumentan que los resultados deben ser *la* medida de calidad de programas dirigidos a mejorar la condición de la primera infancia presentan una visión de la atención que va más allá de los servicios de atención directa al niño y que incluye programas dirigidos a cambiar los ambientes o condiciones externas que afectan el bienestar de niños. Esta visión requiere un ajuste en la manera de concebir los programas de atención a nivel del sistema. Destaca que se debe prestar

atención no solamente al desarrollo o educación de los niños, sino a las condiciones que ponen en riesgo los resultados del proceso educativo. Implica trabajar con las familias y las comunidades para cambiar las condiciones. Además, los objetivos deben redefinirse para incorporar cambios, por lo menos en los ambientes de la familia y la comunidad, no solamente cambios en los niños.

Desde esta perspectiva,⁴ los programas deben considerar la incorporación de nuevas estrategias tales como:

- La educación de madres y padres y otros cuidadores para fortalecer o buscar cambios en las pautas de crianza.
- Sistemas de atención que tomen en cuenta las dificultades causadas por la ausencia de uno o más padres de familia.
- Ajustes a las necesidades de trabajo de las madres y padres de familia, en términos de horarios.
- Actividades con miembros de las familias y comunidades, dirigidas a mejorar las condiciones de salud y saneamiento.
- La formación de grupos de mujeres para ayudar a combatir el desempleo, la depresión o para promover su desarrollo personal.

Conclusiones

La discusión anterior apoya algunas conclusiones de Alejandro Tiana (1999), quien sugiere que en cualquier discusión de calidad debemos:

- Aceptar su complejidad; distinguir lo individual de lo social (que no tiene que ser lo mismo) y lo micro de lo macro. Debemos anticipar que, aunque podemos lograr a nivel general cierto acuerdo entre interlocutores, al descender al detalle aparecen discrepancias.
- Reconocer su multidimensionalidad.
- Negociar el significado de la calidad: los objetivos y principios de actuación de una comunidad educativa relevantes para el cumplimiento de sus fines educativos.

En el mismo tono, hemos visto que la calidad es un concepto relativo y dinámico.

En la discusión hemos destacado también que:

1. El proceso de buscar consenso sobre la calidad puede ser tan importante como las definiciones que resultan; lleva a discusiones fundamentales sobre diferencias de perspectivas entre profesionales, padres y entidades financiadoras, que se deben tratar de resolver al llevar a cabo los programas.

2. Un juicio sobre la calidad de un programa debe considerar no solamente la disponibilidad y calidad de recursos, sino la calidad de los procesos educativos y la de los resultados logrados.

3. Hay que ampliar nuestra visión de calidad para incorporar no solamente objetivos de programas de educación inicial dirigidos a los niños; debemos incorporar beneficios potenciales de programas para todos los participantes, incluso para los mismos agentes educativos.

⁴ Las personas que conocen lo que he escrito con anterioridad pueden apreciar que tengo cierta simpatía con este replanteamiento de la manera de orientar los programas de atención a la primera infancia, una perspectiva en que se busca concertar acciones a nivel comunitario para mejorar el desarrollo integral del niño y para lograr cambios en los contextos de la familia y la comunidad.

4. Es más fácil buscar acuerdos sobre los criterios y las categorías generales de calidad que sobre las formas concretas de observarlos en acción. Tenemos un reto de llevar al nivel nacional, en forma sistemática, las observaciones cualitativas de la calidad del proceso educativo que se hacen en el nivel de los centros individuales, para incorporarlas así en el sistema de indicadores utilizado para el seguimiento del sistema educativo y presentarlas en los informes ofrecidos al público.

La exploración de los tres ejemplos, junto con una lectura de otros trabajos, nos conduce a construir una matriz de dimensiones y principios o criterios, inspirada en gran parte por Peralta y por la Figura 1. La sistematización presentada en la Figura 4 pretende ayudarnos a recordar y a aplicar cada uno de los principios o criterios que pensamos que son importantes en cada una de las dimensiones de un programa. En la figura hemos extendido un poco los principios identificados por Peralta, reconociendo que sería posible incluir otros principios tales como el de consistencia (o coherencia) y el de respeto (o relaciones horizontales). Además, hemos organizado las dimensiones en tres grandes rubros: objetivos, insumos y procesos.

Falta un ejercicio de caracterizar cada una de las dimensiones en términos de cada uno de los principios a la manera del Cuadro 4, ejercicio que dejo a los lectores de este artículo.

Cuadro 4. Matriz de Dimensiones y Principios o Criterios para Evaluar la Calidad de Programas de Atención a la Primera Infancia

Dimensiones	Principios o Criterios							
	Activa	Integral	Participativa	Pertinente	Diversa	Segura	Flexible	Otros
1. Objetivos								
2. Insumos								
Recursos financieros								
Espacio:								
Ambiente Físico								
Currículo:								
Estrategias y Métodos								
Materiales								
Agentes								
Tiempo								
3. Procesos								
Planeación								
Capacitación								
Atención								
Interacción								
Supervisión								
Evaluación								
Administración								

Bibliografía

- Amornvivat, S. et al. (1989). *Thai Ways of Child Rearing Practices: An Ethnographic Study*. Bangkok: Chulalongkorn University, Faculty of Education.
- Cochran, E. & Cochran, M. (1997). *Child Care that Works: A Parent's Guide to Finding Quality Child Care*. New York: Houghton Mifflin Co.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Moss, P. (1990). *Quality in Services for Young Children. A Discussion Paper*. Brussels: European Commission Childcare Network, Mimeo.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- Pence, A. & Moss, P. (1994). Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality. En Moss, P. & Pence, A. (Eds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. New York: Teachers College Press.
- Peralta, M. V. (1992). *Criterios de Calidad Curricular para una Educación Inicial Latinoamericana*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles. Mimeo.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española* (21ª ed.). Madrid: Autor.
- Schweinhart, et al. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Smith, A. B. & Taylor, N. J. (1996). *Assessing and improving quality in early childhood centers. National Seminar Proceedings*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, Children's Issue Centre.
- Tiana, F. A. (1999). La Evaluación y la Calidad: Dos Cuestiones de Discusión. En Secretaría de Educación Pública, *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica*. (pp. 3-22). México, D. F.: SEP, Dirección General de Evaluación.
- Vedder, P., Bouwer, E. & Pels, T. (1996). *Multicultural ChildCare*. Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.