

LOS DESAFÍOS DEL SISTEMA ESCOLAR VENEZOLANO: EL CASO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL¹

BLAS A. REGNAULT M. *

Resumen

El presente artículo trata sobre los aspectos estratégicos que debe tener en cuenta los decisores de políticas para alcanzar la universalización de la Educación Inicial, y así dar acceso al desarrollo temprano de todos los niños de 0 a 6 años de edad. En efecto, en Venezuela pensar la universalización, hacerla viable, supone tener en cuenta no sólo lo que tradicionalmente se entiende como política educativa, sino aspectos relacionados con la diversidad social, cultural y económica que vive hoy día la población venezolana. La aplicación de una política de este tipo supone alcanzar niveles de cobertura que superan en primer lugar las inequidades en el acceso, en segundo lugar las desigualdades en el desempeño del sistema y por último, las desigualdades en las formas de atención según el sector social al cual se dirige la acción pedagógica. Para lograr la universalización hará falta conocer en profundidad los déficits institucionales en el servicio a nivel nacional y la relación que se establece entre el niño, la familia y la Escuela.

Palabras Claves: Educación Inicial, Sistema Escolar; Equidad.

Abstract

This paper presents some strategies that should keep in mind the policymakers to reach the universal coverage of the Initial Education, and this way to give access to the early development of all the children from 0 to 6 years old. In Venezuela it supposes to consider aspects related with the social, cultural and economic diversity that lives the Venezuelan population: 1. Reach covering levels that overcome the

* Sociólogo. Investigador del Departamento de Investigaciones Sociopolíticas del IIES-UCAB.

1 El presente texto corresponde a un trabajo de investigación realizado para la Dirección de Preescolar del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MECD) en el marco de un trabajo sobre “El Análisis de la Gestión Administrativa de la Inversión Social y de los Costos de la Atención para el Nivel de Educación Inicial”.

inequities in the access; 2. inequalities in the system performance and; 3. lastly, the policymakers should pay attention on the inequalities according to the social sector to which goes the pedagogic action. To achieve this goal the next 10 years, it will be necessary, on one hand, to know the institutional handicap on the service at the country, and on the other hand, it is necessary to understand the relationship between children, family and School.

Key word: Initial Education, School System, Equity

Résumé

Le present article porte sur les défis de l'universalisation de l'Education initial au Venezuela en tant que politique qui doit être soutenable et institutionnel. Pour attendre cet objectif, il faut d'abord tenir compte du probleme des inegalités d'acces, en second lieu, des inégalités de la performance du systeme, et en dernier lieu, les inégalités du service à partir de la diversité des secteurs sociaux et culturels où est dirigée l'action pédagogique. De la même manière, il faut tenir compte de la relation entre les déficits chroniques d'attention en et les besoins familiaux.

Mots clés: Education Initial, Système scolaire, equité.

INTRODUCCIÓN

El presente compone una serie de tres artículos² sobre la relación entre la Ciudadanía, la Equidad y el desarrollo institucional del sistema escolar venezolano. En este artículo trataremos el caso específico de la Educación Inicial o Educación Preescolar y los aspectos más relevantes a considerar a la hora de llevar a cabo una política de universalización que pretenda ser equitativa.

El impulso que ha tomado en el debate público el tema de la ciudadanía y la equidad es expresión de la crisis de integración social que desde hace por lo menos 25 años vive la sociedad venezolana. En efecto, gran parte de los problemas sociales y políticos que suceden hoy en día en Venezuela se explican porque en los últimos años hemos acumulado desigualdades sociales que han fragmentado el cuerpo social y las claves democráticas que servían de cemento para la convivencia.

2 El siguiente trata sobre la equidad de la Educación Básica en Venezuela, haciendo énfasis especialmente en las 2 primeras etapas. El tercero trata sobre la tercera etapa de la Educación Básica y la Educación Media, Diversificada y Profesional.

El debilitamiento de esta ciudadanía se observa en las instituciones que con mayor potencia tienen la función de incluir a los individuos en sociedad: El sistema de Seguridad Social, el Sistema de Salud y el Sistema Escolar³.

La acumulación del deterioro del vínculo de inclusión (o vínculo ciudadano) podría explicarse porque desde hace algún tiempo las políticas sociales no fueron lo suficientemente equitativas como para mantener integrada a la sociedad. En ese sentido, es necesario que entendamos que sin equidad hoy día no hay ciudadanía posible. Hoy más que nunca la ciudadanía pasa por el reconocimiento de la diversidad de los sujetos sociales. En un sentido amplio, la equidad supone que las instituciones sociales encargadas de integrar, se ocupen de las circunstancias, de los contextos y de las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales de partida, debiendo atender en forma adecuada y suficiente las desventajas que vayan en contra de aspectos vitales de la existencia humana y responder a las diferencias en términos de características personales, contextuales y proyectos de vida que impiden realizar a plenitud estos aspectos (D'Elia y Maigón, 2004).

La reconstrucción de la ciudadanía desde el sistema escolar es una acción doblemente difícil: por un lado, porque hay que “poner al día” el servicio educativo, superando los déficits acumulados de atención, haciendo, a su vez, que estas instituciones orienten su acción hacia la diferencia para buscar la igualdad. Por otro lado, porque a partir de este reconocimiento de la diferencia se debe procurar lo común. Cuando hacemos referencia a la ciudadanía nos referimos a un vínculo que no se agota en la nacionalidad (o ciudadanía territorial), o en la legalidad (la ciudadanía jurídica). Se trata de una ciudadanía social que se define por derechos, garantías y deberes mutuos entre las instituciones gubernamentales y los miembros integrantes de la sociedad (Touraine, 1994: 97; Baby, 2000: 1)⁴.

La ciudadanía desde la Equidad es un concepto amplio que no debe confundirse con el concepto de Igualdad de Oportunidades (Fernandez-Shaw, 2003). Ésta supone tres niveles de inclusión en las políticas educativas, a saber:

-
- 3 La crisis de la Democracia venezolana se observa en el fallo de dos de sus vínculos fundamentales: el vínculo de *representación política de intereses* (está relacionado con la crisis de los partidos políticos y de las asociaciones que representan intereses organizados – Sindicatos, etc.) y el *vínculo de ciudadanía* (inclusión) (Regnault, 2002).
 - 4 “En la relación de Ciudadanía encontramos las políticas sociales, como vivienda, salud, educación, empleo, migración También encontramos las contribuciones de los ciudadanos a la colectividad, como el servicio militar y parte de la tributación fiscal. Existe igualmente en el campo de la Ciudadanía las relaciones formales entre los ciudadanos, como el derecho de familia. Por último, en este campo relacional encontraremos las formas de representación que establece el sistema político entre el Colectivo y el Estado” (Grusón, Parra y Regnault: 1998)

- a. *Inclusión en el acceso a la educación* como derecho social básico. Ello es la probabilidad de acceso al servicio; lo que supone de entrada la existencia del servicio en el contexto social cercano a las familias.
- b. *Inclusión desde las diferencias*, tanto socioeconómicas como socio-culturales. Esto es un sistema escolar que debe tener cuenta procesos de acceso y selección encubiertos en el sistema, a pesar de que exista toda la posibilidad física y formal del servicio educativo. En muchos casos, la propia dinámica social genera formas de autoselección y exclusión, por lo cual hace falta que el sistema escolar tenga cuenta de la heterogeneidad social, económica y cultural. Aquí se incluye toda la discusión de etnias y género.
- c. *Inclusión desde la diversidad para la integración social*. Hace falta que el sistema escolar sea competente para crear una ciudadanía común entre los individuos de una sociedad, por diversa y heterogénea que ésta sea. Los distintos entornos socio-económicos y culturales que debe manejar un sistema escolar, exigen acciones particulares que permitan que los resultados obtenidos en la escuela sean fructíferos en el entorno inmediato de cada egresado de la escuela sin que esto deje de estar integrado en un contexto social más global

Lo anterior representa el marco de referencia de nuestro estudio sobre la ciudadanía, la equidad y el sistema escolar venezolano. Tal como lo anunciamos más arriba, nos dedicaremos en este artículo exclusivamente a la Educación Inicial.

En efecto, la Educación Inicial hoy día forma parte de las estrategias de Estado para garantizar mayor equidad en la población. El objetivo de los próximos años será concretar la universalización de la Educación Inicial con el fin de dar acceso al desarrollo temprano a todos los niños de 0 a 6 años de edad. Sin embargo, pensar la universalización, hacerla viable, supone entonces considerar diversos aspectos que hagan posible el proyecto, y que tenga cuenta de las condiciones sociales, culturales y económicas que vive hoy día la población venezolana.

En Venezuela la Educación Inicial no está comenzando desde cero. Al contrario, ella cuenta con una tradición desde 1936. Desde 1957 el crecimiento de la matrícula ha sido de gran importancia, dejando en 2002 una red de aproximadamente 11.800 preescolares en todo el territorio nacional. Sin embargo, la distribución de estos preescolares no es uniforme en todo el territorio. Aún se observan inequidades en el acceso, que hará falta resolver en los próximos años. En ese sentido, el análisis de la matrícula y de la cobertura de preescolar que nos proponemos hacer permite avanzar ciertas ideas sobre los obstáculos que deberá enfrentar la gerencia de este cambio institucional. Esos obstáculos se derivan principalmente de las características de la oferta institucional (planteles) que existe hoy día en Educación Inicial, y de las características de la población objetivo de la política educativa. En efecto, para lograr el objetivo en los próximos 10 años, hace falta, por un lado, conocer en qué consisten los déficits institucionales en el servicio a

nivel nacional, y por otro lado, hace falta comprender la relación que se establece entre el niño, la familia y la Escuela⁵.

I. LAS CLAVES SOCIALES DE LA ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN INICIAL

La asistencia a lo que hoy día llamamos Educación Inicial convencional supone, tal como muchos autores lo han demostrado, un proceso de socialización secundaria temprana (fuera de la familia) que, bien orientado, sienta las bases para el desarrollo integral y el éxito escolar. Supone además, un inicio en la vida institucional distinta a la familia, lo que incorpora reglas y patrones de hábitos en los niños que asisten al nivel. Sin embargo, la noción de Educación Inicial es más amplia que la noción de Preescolar (Myers, 2000). Este término, que comenzó a utilizarse en América Latina a partir de 1990, se fue desarrollando sobre todo en el ámbito de los programas “no convencionales” (o fuera del aula). En Venezuela los programas llamados “no convencionales” se llevaron a cabo en zonas rurales o marginales urbanas, en algunos casos asociados con gobiernos regionales o centros asistenciales y dirigidos a padres de niños en edades comprendidas de 0 a 3 años⁶. El alcance de esta política de atención a este grupo etáreo ha sido muy limitado y variable, dejando sin resolver la tensión que siempre existe entre las características asistenciales del servicio y el componente pedagógico del mismo (Rodríguez, 1999).

Aunque en Venezuela no estamos comenzando de cero, la observación sistemática de la matrícula histórica y de la cobertura del nivel, sobre todo para el componente convencional del nivel preescolar, nos ha suscitado dos ideas que a lo largo del artículo orientarán la discusión:

- 1) La matrícula de la Educación Preescolar evoluciona con menos intensidad que la matrícula de la Educación Básica, porque hay condiciones institucionales (propias de la oferta educativa), familiares (relacionadas con la dinámica social que allí se vive) y legales (derivados de la no obligatoriedad del nivel) que condicionan la incorporación de los niños en edad preescolar (Egido Galvez, 2000).
- 2) La Educación Preescolar es un fenómeno urbano por excelencia, que se concentra sobre todo en grandes ciudades. Ello hace que el acceso sea desigual respecto a otras

5 Sobre el tema de la equidad y la prestación de servicios educativos ver los trabajos de Rivero (2000) y Marchesi (2000) sobre reforma, sistema de indicadores y desigualdad educativa en América Latina.

6 En Venezuela el impacto de esta política se evaluó parcialmente en un trabajo realizado en 1.999 llamado “Sistematización de experiencias exitosas de atención al niño” realizado por Alberto Rodríguez bajo el patrocinio de Ministerio de Educación - OEA.

regiones del país. Esa desigualdad en el acceso puede estar afectando la eficiencia del sistema educativo en términos de costos sociales representados por los altos niveles de repitencia y deserción en Educación Básica en zonas no atendidas (Cohen, 2002).

El desafío actual es múltiple. Por un lado, la expansión de la cobertura en edades comprendidas entre 4 y 6 años, la cual se trata de una tarea pendiente del siglo XX (Brunner, 2001). Por otro lado, expandir las estrategias no convencionales de Educación Inicial, acompañando a la familias con niños de 0 a 3 años, asignándole la relevancia que debe tener.

Por ello, nos atrevemos a avanzar algunas condiciones que deben cumplirse para que la universalización de la Educación Inicial se logre con éxito, ellas son:

- En lo pedagógico, flexibilidad, diversidad y focalización. En efecto, el éxito de este desafío dependerá de una concepción flexible de las prácticas educativas que permita atender a la población según sus características culturales, geográficas, sociales y de edad;
- En la política institucional, descentralización y responsividad de la gestión a la población, teniendo cuenta la adaptación de las modalidades de atención a la diversidad geosocial de cada municipio.

Asimismo, hará falta comprender la heterogeneidad de la población venezolana, adecuando modelos de gestión institucional a los requerimientos de la población, descentralizando la gestión hacia las regiones (zonas educativas y municipios), reforzando la autonomía de los planteles; venciendo la separación entre planificación y ejecución de las políticas con la idea de conectar aún más la planificación estratégica a la cotidianidad del programa, dando así un rango mayor de decisión pedagógica tanto a los directores de los planteles como a los docentes del nivel. En ese sentido se debe dejar de entender al plantel del preescolar como el último eslabón de una cadena de decisiones, para pasar a integrarlo como el principal productor de datos y de eventos pedagógicos estratégicos que garantizan la equidad.

La Escuela debe entenderse entonces como el punto de inicio de la política educativa, como el lugar donde se hace probable la justicia social y la igualdad de oportunidades. La Escuela debe dejar de ser una simple unidad ejecutora de las políticas planificadas desde el nivel central⁷.

En definitiva, el verdadero alcance de la universalización dependerá de la flexibilidad con que se conciba el nivel según las edades de los niños y los requerimientos familiares,

7 Sobre el tema de la desigualdad en la distribución de los recursos en educación ver Regnault (2001). Sobre el tema de la equidad Reimers (2000)

y de la potenciación de la capacidad institucional existente en cada municipio y centros educativos (Vila, 2000)⁸.

Es por ello necesario concebir la asistencia de los niños al nivel como el encuentro entre una oferta institucional (oficial o privada), y las familias como sujetos con competencias educativas relativamente importantes en la primera infancia. En otras palabras, no se trata de entender la cobertura como una “oferta de servicio” de Educación Inicial desde el MECD, sino como una síntesis de relaciones entre la oferta institucional y la familia de cada niño. Estas familias en mayor o menor medida evalúan el proceso de aprendizaje de éste y toman las decisiones de enviarlo o no de acuerdo a las posibilidades familiares e institucionales existentes en el municipio donde habita o trabaja.

Uno de las primeras metas asociadas al objetivo de la universalización del nivel, debe ser estabilizar el crecimiento de la matrícula. En ese sentido, estabilizar el crecimiento de la matrícula supone fijarse metas institucionales año a año con el fin de alcanzar metas posibles en tiempos previsible.

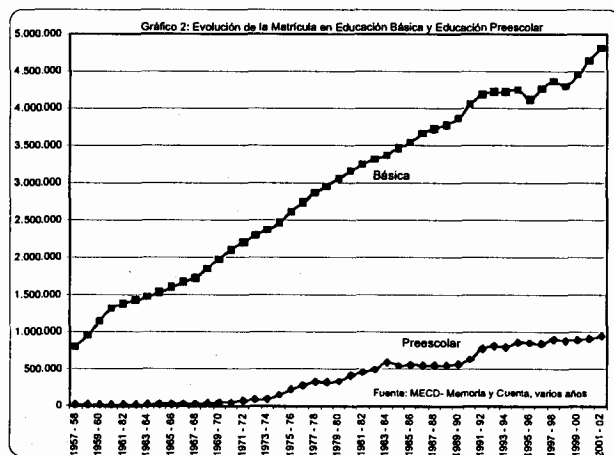
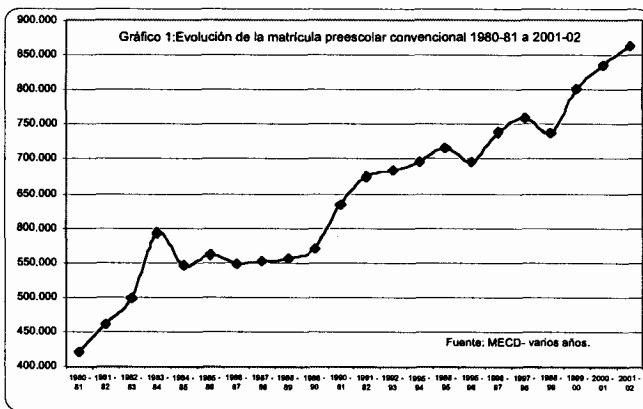
Por otra parte, es importante hacer referencia a la diferencia de cobertura por edades de los niños de 2 a 6 años, un hallazgo que consideramos clave para el diseño de la política de Educación Inicial, ya que en él se mezclan la lógica familiar con la lógica institucional existente en el nivel. De la cobertura por grupos etáreos se deriva la necesidad de flexibilizar y focalizar la oferta para superar los déficits de atención en Educación Inicial por municipios y por grupos de edad, ya que se observa claramente la ausencia de una política que comprenda la lógica familiar presente en torno a la Educación Preescolar.

II. UNIVERSALIZACIÓN Y FLUCTUACIÓN DE LA MATRÍCULA

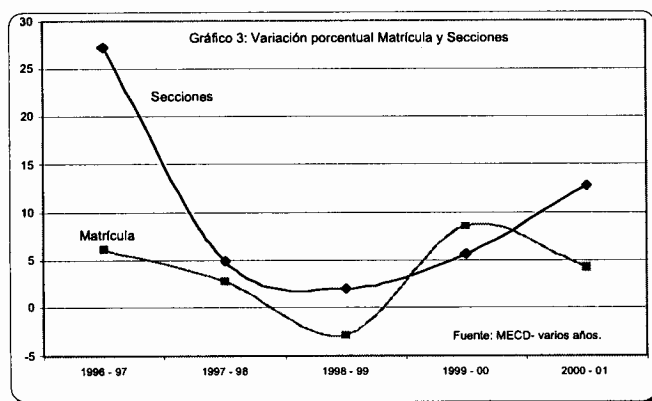
Observando la evolución de la matrícula de preescolar podríamos caer en la tentación de decir que su bajo crecimiento respecto al nivel de básica podría deberse a que no ha habido una política gubernamental focalizada en la integración de los niños de 0 a 6 años al sistema escolar. Sin embargo, los 948.564 niños (863.364 convencional y 85.190 no convencional) correspondientes a la matrícula total de preescolar para 2001 - 2002, son una cifra importante, que implica un esfuerzo institucional de integración

8 La atención de niños entre 0 y 2 años pareciera tener características diferentes, y se suele asimilar a programas de asistencia tipo Hogares de Cuidado Diario. Estos programas suelen ser más de tipo asistencial, sobre la base de la emulación del ambiente familiar a través de las Madres Cuidadoras, y las dinámicas que allí se generan suelen estar alejadas de procesos pedagógicos orientados al desarrollo temprano.

de los niños en estas edades. Para integrar a 3.508.486 niños que, según el Censo 2001, se encuentran en edades de 0 a 6 años, hace falta pensar en opciones institucionales diversas, las cuales no sólo se encuentran en hacer obligatorio el nivel. En otras palabras, darle un carácter legal-formal al mismo no garantiza necesariamente la asistencia al preescolar. Sin embargo, como ya hemos adelantado, en la matrícula y en la cobertura del nivel preescolar confluyen varios aspectos a tener en cuenta, no siempre derivados de la ausencia de planteles. En otras palabras, la matrícula y la cobertura del nivel son la consecuencia de la combinación de variables institucionales y familiares que condicionan la decisión familiar de asistencia del niño al Preescolar. A diferencia de la Educación Básica, la Educación Inicial debe tener en cuenta que las familias de niños de 0 a 6 años se sienten con capacidades educativas en relativa competencia con el sistema escolar. Si observamos en detalle el crecimiento de la matrícula de preescolar comparado con la matrícula de Educación Básica, se aprecia que su evolución no tiene la fuerza en el crecimiento que se observa en la matrícula de educación básica.



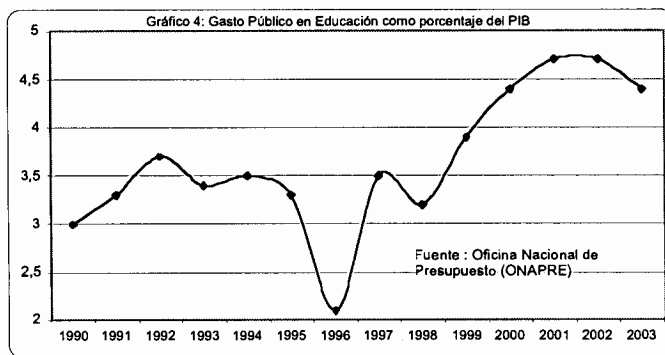
Inclusive, el crecimiento de las secciones en los últimos 5 años ha sido un 10 % mayor que el crecimiento porcentual de la matrícula y su impacto no se observa de manera sistemática. A pesar de los esfuerzos realizados durante décadas, ha habido descoordinación institucional, generando políticas públicas que han respondido a coyunturas determinadas y resultados sin



permanencia en el tiempo. Esta noción de gestión acompañada de una crisis económica que afecta el gasto del sector ha sido el contexto en el que se ha desarrollado la política de Educación Inicial en Venezuela en los últimos 20 años.

Las crisis financieras reiteradas no permiten que el Estado mantenga un mínimo de “educabilidad” que tenga el impacto necesario en la política de Educación Preescolar. Ello afecta los mínimos necesarios que garantizan la equidad en la prestación del servicio. De tal manera que no se puede definir una tendencia clara de la cobertura del preescolar. El crecimiento de la matrícula en los últimos 20 años se subordinó a diversos factores, dentro de los cuales se puede observar:

- Períodos en los cuales la presencia de los organismos multilaterales (UNESCO, OEA, etc.) intervienen inspirando la política pública;
- Ausencias de políticas coyunturales que contuvieran los desequilibrios provenientes del descenso en el gasto público, ya que el gasto público se mantuvo alrededor del 3% del PIB, teniendo su punto histórico más bajo en 1996 con 2,1% como porcentaje del PIB.
- “Modas internacionales” que obligan a hacer reformas y que en ocasiones desequilibran las conquistas logradas. Por ejemplo, la década pasada tuvo una especial orientación por parte de las autoridades del sistema escolar hacia la solución de los problemas de calidad, dando por supuesto y por resuelto el problema de la cobertura de la

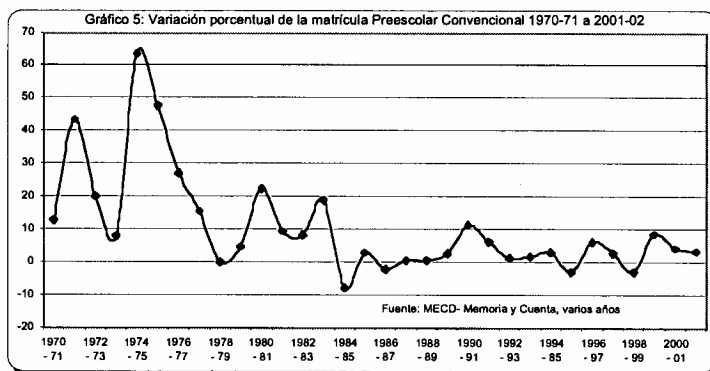


educación en general. Esto trajo como consecuencia que los crónicos problemas de cobertura se acentuaron o empeoraron.

- Transferencia del gasto en educación a las familias.

Ahora bien, observando el crecimiento porcentual de la matrícula desde 1970, podemos identificar algunas etapas importantes.

Un primer periodo de fuerte expansión de 1974 a 1978, en el cual se observa un marcado crecimiento de la matrícula de Preescolar que podría estar asociado al pleno empleo y al crecimiento económico de la época, lo que pudo haber impulsado la demanda de las



familias de programas de atención y educación de la primera infancia. En este período es cuando se crea la Dirección de Educación Preescolar (dejó de ser una División del Ministerio de Educación) y

cuando se inicia la creación de Programas de Cuidado Diario. De igual forma en este período hubo circunstancias internacionales que condicionaron la importancia dada al nivel (Año Internacional del Niño 1979).

Segundo período de contracción de la matrícula ubicado de 1984 a 1989: Cae la matrícula entre 20 y 27 puntos porcentuales consecuencia de una gran contracción de las finanzas públicas. La década de los 80 está marcada por el Viernes negro y por la caída de los ingresos petroleros en 1986.

Tercer período de nueva expansión de la matrícula entre 1990 a 1991, donde se incrementa la cobertura en 5%. En ese período se encuentra el plan de enfrentamiento de la pobreza del gobierno, con programas compensatorios. Este es el período donde se masifica el programa Hogares y Multihogares de Cuidado Diario.

Cuarto período de 1995 a 1998: Al inicio del período hay una contracción de la cobertura en Preescolar. Aquí hay un factor externo que se hace presente, la crisis bancaria, y un factor interno relacionado con una orientación de las políticas educativas más a la calidad, dando por sentada la cobertura como un problema ya resuelto. Es el período de reformas administrativas del sector público. A lo interno del Ministerio de Educación hay un mejoramiento de los sistemas de información, y de sistema de

calidad. La DEPE se reorienta hacia el nuevo diseño curricular. La década de los 90 enfoca las políticas hacia la calidad más que a la cobertura. Inclusive, la cobertura del Preescolar y de la Educación Básica pierde aceleración y presenta tasas de crecimiento negativas. Ello nos conduce a pensar que las políticas educativas de la época abandonaron su impulso hacia la equidad. Es obvio que ese abandono no se hace de manera intencional, sino de manera ciega, pues se dio por resuelto el problema de la cobertura. Al final de este período, asociado a los programas sociales de la Agenda Venezuela, se observa un aumento de la cobertura posiblemente relacionado con la oferta nutricional y otras políticas asistenciales y de apoyo en los centros educativos.

Quinto período de expansión de 1999 a 2001. Esta nueva expansión de la cobertura de preescolar puede estar asociada al aumento del gasto público en educación y a la bonanza petrolera. De igual forma esta expansión puede deberse a la prohibición del cobro de la contribución para el mantenimiento cotidiano de los centros educativos y a la incorporación del componente nutricional en éstos. Esta decisión pareciera que tuvo un impacto inmediato en el crecimiento de la matrícula. Sin embargo, ella afectó la gestión interna de los planteles en el mantenimiento y en la adquisición de materiales básicos de aprendizaje.

¿Cómo hacer que la cobertura no se haga tan dependiente de factores externos? ¿Cómo hacer para crear muros de contención institucional que protejan los logros alcanzados? Además, ¿cómo aprovechar los momentos de bonanza económica para crecer y echar bases para el crecimiento continuo de la matrícula, a pesar que su aceleración baje producto de los factores financieros? Estas preguntas no son solamente planteadas en el contexto venezolano, todos los sistemas escolares se suelen plantear estas cuestiones. Una propuesta básica es fijar metas posibles de crecimiento en períodos determinados, teniendo escenarios de variabilidad de las finanzas a partir de un presupuesto predeterminado de alcance de la meta⁹. En otras palabras, conocer el costo real de un aumento de la cobertura con el fin de fijar dos tipos de metas, aquellas metas que se cumplirían en situación de presupuesto sin recortes, y aquellas metas que se cumplirían en situación de crisis de finanzas públicas.

Por otro lado, parece adecuado sugerir que la cobertura debe ser flexible de acuerdo a las características de la población atendida. La tendencia de ampliar la cobertura para todos los niños entra en tensión con la necesidad de adecuar los programas de Educación Inicial a las características culturales, geográficas y sociales de las diversas familias que ocupan el territorio nacional. En otras palabras, la Dirección de Educación Preescolar debe continuar abriéndose a la creación de diversas opciones que atiendan la diversidad sociocultural y económica de la población venezolana.¹⁰

9 Sobre el tema de la viabilidad de la universalización de la cobertura (Educación para Todos) ver UNESCO. EFA Global. Monitoring report. 2002

10 El uso de los mapas temáticos en este informe se lo debemos al sociólogo José Luis Fernández-Shaw, quien nos facilitó el trabajo realizado por el INE-SIGEL en 1.999 en la Clasificación, Caracterización y Tipología de los municipios de Venezuela.

La desigualdad en el acceso se observa cada vez más como un problema de carencia de opciones del servicio que permita a las familias insertar su lógica sociocultural en el proceso de Educación Inicial. En el entendido que es en esta etapa donde existe la idea por parte de la familias que es necesario guardar al niño en casa hasta que tenga la edad suficiente para asistir con mayor autonomía a la Escuela. Este es el tema del próximo punto, donde tocamos las condiciones sociológicas de la demanda de la Educación Inicial. Sin embargo, las desigualdades en educación no se quedan allí. El sistema escolar debe tener cuenta de procesos de acceso y selección encubiertas en el sistema. Es decir, que a pesar de que existan todas las posibilidades físicas y formales de existencia del servicio educativo, la propia dinámica social podría hacer posible ciertas formas de autoselección y exclusión del acceso de los niños. Para ello hace falta que el sistema escolar tenga cuenta de las desigualdades y de la heterogeneidad social, económica y cultural.

Matrícula Preescolar Convencional por dependencia y medio geográfico															
Nacional	Estadal		Municipal		Autónoma		Privada		Privada Subvencionada		Privada Oficial		Total Medio geográfico		
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%			
358.171	77,4	104.894	54,2	9.801	62,5	35.291	98,3	124.254	98,0	11.545	86,7	20.712	95,2	664.858	77,0
100,0		22,8	88,2	48,3	1,7	18,5	6,6	1,7	1,0	3,3	1,7	1,3	1,7	198.706	23,0
	100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0		100,0

Fuente: SIMCE - OMI MECV

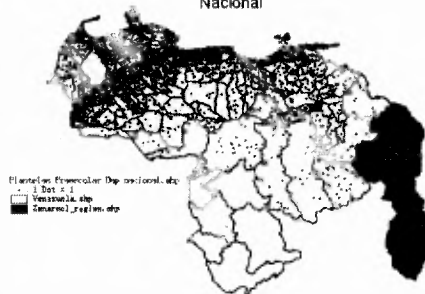
A partir del cuadro anterior se puede observar que la cobertura de la matrícula en el medio rural es mucho menor que en el medio urbano. Se trata proporcionalmente de solo 23% de la matrícula, siendo que 77% restante es matrícula en ciudades. Sin lugar a dudas, la importancia de los planteles preescolares de dependencia oficial es de primer orden. En efecto, si observamos la fila de totales del cuadro anterior (última), podemos resaltar que 81.6% de la matrícula es responsabilidad Oficial en sus diferentes dependencias, y 18.4% es atendida por planteles de dependencia privada (No Subvencionados y Subvencionados). El sector oficial se encarga de 196.055 niños en el área rural, lo que nos indica que en 99% la matrícula del área rural pertenece al sector oficial (22.8% de ella de dependencia Nacional, 45.8% de dependencia Estadal y 17.5% de dependencia Autónoma). La presencia del sector oficial corrige los defectos del mercado en la provisión del servicio educativo en el área rural, otorgando oportunidades en los lugares en los cuales los particulares no lo harían. Es obvio que el área rural no resulta un incentivo interesante para el sector privado en Preescolar. Por otra parte, llama la atención que en el área rural son las Escuelas Privadas de religiosos las que tienen más presencia por parte del sector privado. La matrícula privada es eminentemente urbana en 98% de los casos atendidos, es decir, donde pareciera haber "mercado".

La distribución de los planteles en el territorio nacional refleja lo que hemos venido diciendo (ver cuadro siguiente y mapas temáticos sobre distribución de éstos en el país). De los 11.779 planteles de preescolar que existen en Venezuela, 9.230 (es decir, casi 80%) pertenecen al sector oficial, de los cuales 40% son de dependencia Nacional y 33% Estadal. Sin embargo, la responsabilidad del sector oficial es mayor porque la proporción en el área geográfica rural es de 5.267 planteles de dependencia oficial, del total de 5.327 planteles, lo que corresponde a 98% de los planteles en el área rural.

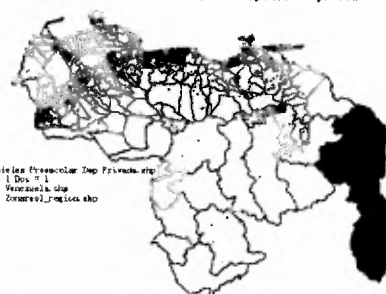
Planteles Preescolar Convencional por dependencia y medio geográfico																
Medio geográfico	Nacional		Estadal		Municipal		Autónoma		Privada		Privada Subvencionada		Privada Oficial			
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%		
Urbano	2.400	50,7	1.099	27,7	116	66,1	349	96,7	2.163	98,3	101	94,4	225	93,4	6.452	54,8
Rural	2.339	49,3	2.863	72,3	59	33,9	12	3,3	38	1,7	6	5,6	16	6,6	5.327	45,2
Total	4.739	100	3.962	100	174	100	361	100	2.201	100	107	100	241	100	11.779	100

Fuente: SIMCE - OMI MECV

Planteles de Preescolar de Dependencia Nacional



Planteles de Preescolar de dependencia privada

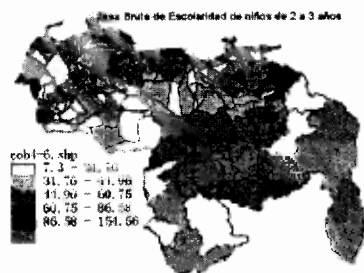


La mayor cobertura se encuentra en zonas urbanas de alta productividad económica

En Venezuela la desigualdad educativa se observa en primer lugar como desigualdad en el acceso, y luego como una desigualdad en el desempeño. La desigualdad en el acceso es un obstáculo institucional que impide la entrada en el sistema escolar o la continuación en el mismo una vez alcanzado cierto nivel. Cuando la Escuela está presente la asistencia depende de la decisión de las familias. La Tasa Bruta de Escolaridad de la Educación Básica está por encima de 110%, mientras que la cobertura del preescolar, dependiendo de la edad se encuentra entre 25% y 65%.

La caracterización de la situación de la cobertura por municipio es clave para tomar decisiones a la hora de invertir en Educación Inicial. Entre otras cosas porque las condiciones de la población no son uniformes, razón por la cual la oferta no puede ser uniforme. Condiciones de tipo cultural, geográfico, sociales y de edad influyen en la heterogeneidad de la demanda.

La mayor cobertura del preescolar la encontramos en municipios periféricos a las empresas de manufacturera y petroleras (Tocopero en Falcón), petroleras (Urbaneja en Anzoátegui) y en Chacao, un municipio con evidente prosperidad económica.



Los 3 Municipios con *mayor* cobertura de 2 a 3 años

TOCOPERO	Falcón	107,2
D. B. URBANEJA	Anzoátegui	94,4
CHACAO	Miranda	69,1

Los 3 Municipios con *menor* cobertura de 2 a 3 años

RIO NEGRO	Amazonas	00,0
P NOGUERA	Mérida	00,1
UREÑA	Táchira	00,1



Los 3 Municipios con *mayor* cobertura de 4 a 6 años

CHACAO	Miranda	154,6
TOCOPERO	Falcón	103,4
D. B. URBANEJA	Anzoátegui	102,6

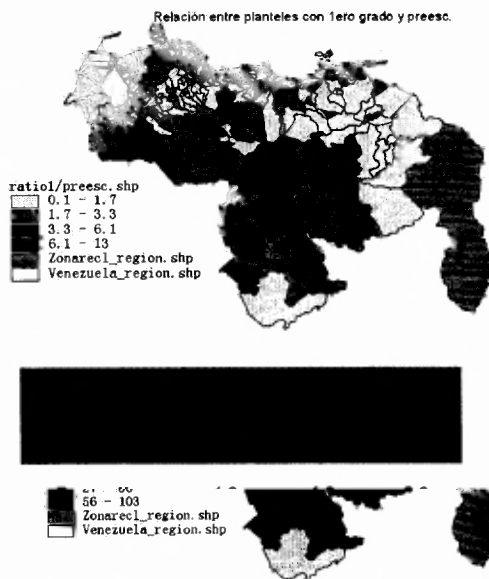
especiales orientados a estas poblaciones. Estos programas deberían ser construidos en cooperación con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de cada zona, procurando concertar las metas de cobertura. Para ello hace falta flexibilizar la oferta, y crear una gestión en alianza con sectores de la región que permita adecuar la acción en función de la particularidad de la zona.

Desde hace algún tiempo, en Venezuela se viene discutiendo sobre el déficit de planteles según los grados de estudio. Efectivamente, pareciera que el sistema escolar venezolano no ofrece de manera uniforme todos los niveles en todos los municipios del país. Es lo que se suele llamar el efecto "embudo" del sistema escolar: existen más secciones en los grados inferiores que en los grados superiores. Este hecho obliga a las familias a enviar a los niños a otros municipios para continuar sus estudios o a detener sus estudios producto de la ausencia del grado. Es clásico el comentario sobre el déficit secular de secciones y planteles de séptimo grado respecto a las secciones de primer grado. Sin embargo, no solo la tercera etapa de Educación Básica presenta déficit de secciones; de la misma manera, pero con menor magnitud, se presenta en el cuarto grado y en el Preescolar. Es por ello que hemos realizado un simple "ratio" entre la cantidad de planteles de primer grado y la cantidad de planteles de preescolar, cuarto grado y séptimo grado con el fin de aproximarnos al déficit real por municipios (*).

La evidencia empírica nos muestra que el promedio nacional de planteles 2001-2002 con primer grado es mayor que el promedio nacional de planteles con los niveles nombrados. En efecto, por cada plantel que presta el servicio de preescolar encontramos 1.3 planteles con primer grado. Mientras que hay casi dos planteles por grado. Este dato revela un grave problema de inequidad en el acceso, o de probabilidad de culminar los ciclos escolares obligatorios propuestos desde 1.980 en la Ley orgánica de Educación.

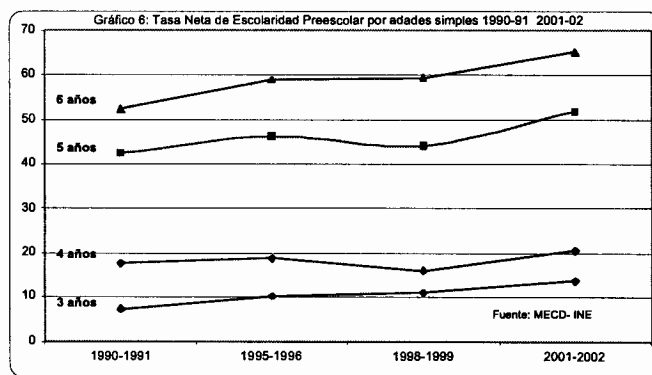
* Este indicador es limitado y no se debe sobreestimar, pues no tiene cuenta de la cantidad de población que potencialmente sería atendida por el sistema escolar. Sin embargo permite dar una idea aproximada de las inequidades en el acceso. Este indicador debería estar acompañado por otros como capacidad de absorción matricular por municipio.

El déficit de planteles de preescolar es menor que el déficit de planteles de séptimo grado



III. LA EDAD, EL NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE Y LA FLEXIBILIZACIÓN DE LA OFERTA

En el gráfico que mostramos se puede observar claramente un hallazgo relevante: mientras la cobertura en la población de 3 años oscila entre 19% y 20%, la cobertura de 4 años en adelante se encuentra por encima del 40% de la población a partir de 1990. Llegando a tasas



tales como 65,2% en el año 2001-2002 para 5 años de edad. De la misma manera es importante explicar que la Tasa Específica de Escolaridad en Preescolar de los niños de 6 años se encuentra entre 7% para 1990-1991 y 13,8% para 2001-2002. Sin embargo, para llegar a conocer la cobertura de los niños en esta edad hace falta saber que 67,5% es cubierto por el Primer grado y 12% cubierto por segundo grado. En definitiva, los niños con 6 años de edad asisten o al nivel preescolar, o al primer grado o al segundo grado, cubriendo así 93,3% en 2001-2002.

Preescolar	13,8
Primero	67,8
Segundo	11,5
Tercero	0,3
Total	93,3

El problema a resolver en los próximos años es la baja cobertura en edades menores de 3 años. Una política específica para esas edades tal vez resolverá la baja cobertura. En ese sentido, es importante resaltar que la baja cobertura se debe tanto a aspectos relacionados con la oferta institucional, como a aspectos relacionados con las

características sociales de la demanda. Expliquemos esto: en el aparte anterior mostramos datos sobre la rigidez de oferta educativa en preescolar, lo que sin duda afecta la cobertura en edades inferiores a los 4 años. Esa rigidez se manifiesta en una oferta uniforme para una población que además de necesitar una atención diferenciada por edades, se encuentra en zonas geográficas y socioculturalmente diversas. Sin embargo, la baja cobertura en estas edades no se explica sólo por la rigidez de la oferta. Para edades menores a 3 años hace falta generar una política que tenga en cuenta los aspectos relacionados con las características culturales de las familias. En efecto, según los datos observados, pareciera que las familias venezolanas desean postergar el contacto de sus niños con formas educativas diferentes a la crianza de la casa. Razón por la cual hace falta que estas familias se sensibilicen con la idea de que el desarrollo temprano tiene la misma importancia pedagógica que asistencial.

Cuando se piensa en un servicio para niños menores a los 3 años, se suele asimilar estos a Hogares de Cuidado Diario o Multihogares, ambientes que emulan las características familiares, en donde el componente educativo tiende a verse de manera complementaria. No hay que olvidar que el eje de ejecución de esos programas lo llevan las Madres Cuidadoras y no Docentes. De tal manera, no nos debe extrañar que esta postergación del contacto con formas educativas diferentes a las ocurridas en el hogar puede estar reforzada por estos servicios que desde la década de los 70 se vienen ofreciendo en el país.

Por otro lado, podemos aventurarnos a pensar que entre los límites que las familias perciben para enviar a niños antes de los 3 años a una asistencia preescolar se encuentran los de carácter biológico, relacionadas con el control de esfínteres; además de otras relacionadas con la autonomía del niño (desarrollo del lenguaje, entre otros) que limita a la madre intercambiar con el niño sobre la cotidianidad de la Escuela.

Sin duda, llama la atención el hecho de que a medida que el niño se va acercando a los 6 años la tasa de asistencia escolar aumenta. Hemos corroborado esto a través de la Encuesta de Hogares por Muestreo (EHM) del Instituto Nacional de Estadística, y a través de la Tasa Específica de Escolaridad mostrada en el gráfico que abre este aparte.

Sin embargo, no podemos decir que se trata de una relación de causalidad entre lo que piensan las familias y la asistencia al Preescolar, no podemos decir tampoco que se trata de una posición tomada respecto a la edad en la cual deben ir los niños a una educación fuera del ambiente familiar. Lo que es evidente es que la asistencia al preescolar tiene muchos más condicionantes que la asistencia a la Educación Básica.

En la siguiente tabla observaremos una comparación entre países a partir de la Tasa Media de escolarización de los programas de atención a niños en la primera infancia.

Tasa media de escolarización de programas de atención y desarrollo de la primera infancia.

	Años de edad	1998	2001
Venezuela	2 a 3	8,7	11,6
	4 a 6	38,3	43,7
Argentina	3 a 5	55,8	
Bolivia	4 a 5	36,4 (99)	
Brasil		45, (96)	
Colombia	5 a 6	41,7	
Costa Rica	5 a 6	82,8	
Chile	0 a 2	30,3	
	2 a 3	22	
	5 a 6	83 (1996)	
Cuba	0 a 5	98	
México	3 a 5	76,3	
	5	81,4	

Fuente: citado por Myers 2000; de los informes nacionales de evaluación EPT

En el siguiente cuadro observamos una comparación de Tasas Específicas de Escolaridad por edades de 2 a 6 años entre Venezuela y países de Europa.

Edad	1998-1999	2001-2002	1997	1997	1997	1997
2 años	2,5	1,5	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.
3 años	16,0	20,7	47,0	99,0	57,0	44,0
4 años	44,2	51,9	71,0	100,0	100,0	59,0
5 años	59,4	65,2	79,0	100,0	100,0	65,0
6 años	11,1	13,8	s.i.	s.i.	s.i.	s.i.

Fuente: Venezuela MECD, SMEE/ Proyecciones INE Censo 1990/ European Commission (1997) citado por Egido (2.000)

En ambos cuadros se observa que Venezuela no se encuentra en la peor posición del hemisferio, mucho menos en América Latina. Por eso es relevante la Tasa Específica de Escolaridad porque nos da una aproximación del comportamiento de la cobertura a partir de las edades. Nos dice con precisión la proporción de niños que asisten al preescolar según su edad.

Los docentes del nivel preescolar cuentan con mayor capital profesional que los docentes de educación básica

Los docentes de preescolar presentan un capital profesional mucho más consolidado que el capital profesional de los docentes de Educación Básica. Al respecto, 71% de esos docentes cuenta con título profesional de licenciado en Educación o Técnico Superior en Educación, mientras 63% de los docentes de básica son Licenciados en Educación o TSU. Por otra parte, los docentes de Preescolar no titulados representan 7,5% del total, mientras que los docentes de Básica son 13% quienes no cuentan con título docente. Ello supone que los docentes de preescolar con título docente del MECD representan proporcionalmente un número mayor que inclusive los docentes sin título de todo el sistema escolar (incluyendo todas las dependencias), ya que según datos 1998-1999 los "Sin Título" representan un 24% (MECD-SMEE 1998-1999).

Es por ello que para poder presentar una fotografía sobre la situación del capital profesional de los docentes de preescolar a nivel nacional, hemos contado con la colaboración de la OMI - MECD, quienes han provisto la información sobre los docentes de dependencia nacional, para preescolar y para Básica niveles I y II presentes en la nómina del MECD. Para información detallada por entidad federal ver anexos.

No obstante, el número de niños atendido por docente, se encuentra por debajo de lo esperado, es decir, 25 niños por docente. Para solucionar este problema, es importante elevar el número de niños atendidos por docente. Además de distribuir de manera más equitativa el servicio por región.

Nota: La información sobre recursos humanos del MECD

Respecto a la información sobre Docentes y Directores de todo el sistema escolar y Escuelas por dependencia, es importante hacer notar que fue solo en el período 1998 - 1999 en el que se recogió la información censal respecto a la situación de los docentes. No todas las entidades federales ni el nivel de preescolar contaban con información de calidad. Sin embargo, la información era suficiente para calcular el error de esos datos y poder expresar aspectos importantes del capital profesional de los docentes venezolanos. La información en cuestión fue transcrita solo ese año, y desde la fecha el Sistema de Información del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (SMEE) no presenta dichos datos.

		1998	1999	1998	1999
Profesor o Lic. en Educ.	menos de 1 año	626	5,8	2.603	5,8
	entre 1 y 2 años	1.146	10,7	7.037	15,7
	entre 3 y 5 años	1.094	10,2	5.265	11,7
	entre 6 y 10 años	1.313	12,3	5.898	13,1
	entre 11 y 15 años	1.928	18,0	7.525	16,7
	entre 16 y 20 años	1.817	17,0	6.398	14,2
	21 y más años	2.770	25,9	10.229	22,8
TOTAL	11.494	100,0	42.261	100,0	53,4
TSU en Educ.	menos de 1 año	925	13,7	1.263	16,2
	entre 1 y 2 años	1.951	28,9	2.990	38,4
	entre 3 y 5 años	1.203	17,8	941	12,1
	entre 6 y 10 años	826	12,2	625	8,0
	entre 11 y 15 años	676	10,0	682	8,8
	entre 16 y 20 años	569	8,4	631	8,1
	21 y más años	599	8,9	661	8,5
TOTAL	6.750	100,0	7.783	100,0	9,3
Maestro o Bach. Docente	menos de 1 año	8	0,2	8	0,4
	entre 1 y 2 años	15	0,3	196	1,0
	entre 3 y 5 años	12	0,2	235	1,2
	entre 6 y 10 años	30	0,6	474	2,4
	entre 11 y 15 años	491	9,7	2.893	14,6
	entre 16 y 20 años	1.458	28,9	5.142	25,9
	21 y más años	3.035	60,1	10.789	54,4
TOTAL	5.049	100,0	19.810	100,0	23,6
Docente no graduado	menos de 1 año	408	21,8	2.111	17,8
	entre 1 y 2 años	575	31,4	4.346	38,4
	entre 3 y 5 años	221	12,1	1.204	10,6
	entre 6 y 10 años	118	6,4	697	6,2
	entre 11 y 15 años	275	15,0	1.106	9,8
	entre 16 y 20 años	58	3,2	377	3,3
	21 y más años	184	10,0	1.570	13,9
TOTAL	1.947	100,0	11.311	100,0	13,5
TOTAL GENERAL	24.418	100,0	83.481	100,0	100

Fuente: OMI - MECD. MEC/W. MEC/MECD 2002-2003

La edad del niño y el nivel educativo de la madre son los factores más importantes en la asistencia al Preescolar

¿La ocupación de las madres influye en la asistencia de sus hijos al Preescolar? ¿Es el nivel educativo que estas madres han alcanzado el factor que define la asistencia? ¿Los niños de hogares con menores ingresos asisten proporcionalmente más que los de mayores ingresos familiares? Cuáles son los factores más influyentes en la asistencia al Preescolar?

Preocupados por estas interrogantes, el equipo decidió realizar un procesamiento de la Encuesta de Hogares por Muestreo del primer semestre de 2.000. De las familias encuestadas, hemos escogido las 8.076 familias de la muestra en las cuales existen madres con niños menores de 7 años de edad. El hallazgo es relevante para considerar algunos aspectos característicos de la familia venezolana: Los factores de mayor influencia en la asistencia al preescolar son *la edad del niño y el nivel educativo de la madre*. En este primer procesamiento no hemos podido diferenciar las familias según el área urbana/rural, sin embargo el cuadro que mostramos a continuación demuestra que no hay diferencias significativas en el porcentaje de asistencia de los niños cuyas madres se encuentran desempleadas, con empleo o dedicadas a las labores del hogar. De igual forma se observa que en niños de la misma edad el ingreso familiar no es el factor que explica su asistencia al preescolar que en niños de la misma edad.

Cuando observamos el porcentaje de asistencia de los niños tomando como referencia el nivel educativo de la madre, logramos obtener diferencias significativas a partir de los 4 años de edad. En efecto, las diferencias de asistencia de niños con madres que cuentan con educación superior pueden llegar a ser de casi 30% respecto a las madres que no tienen nivel.

Además hay variaciones importantes cuando tomamos la evolución de la asistencia por edades simples. En efecto, de un promedio de 17.2% de niños que asisten a la edad de 2 años, la población pasa a 69% de asistencia a los 6 años de edad.

Características de las Madres y Porcentaje de niños que asisten al Preescolar por Edades

16,2	24,7	37,6	49,6	69,1
20,3	15,4	38,1	55,9	69,3
6,7	22,2	42,1	60,0	90,9
18,4	20,3	32,7	45,3	68,2
10,0	9,1	25,0	16,7	80,0
16,7	15,1	26,4	28,6	49,6
17,8	21,9	35,1	47,2	69,3
15,9	22,3	41,7	65,6	78,4
17,2	20,3	34,5	47,6	67,3
14,8	24,9	34,7	46,0	68,8
20,3	18,9	39,7	49,2	70,2
22,5	25,5	30,9	51,6	78,6
22,2	33,3	36,4	59,1	65,5

Fuente: Encuesta de Hogares por muestreo
Primer semestre año 2000

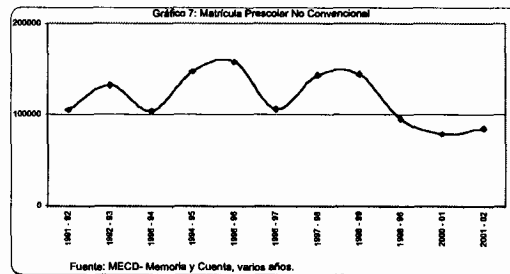
El Preescolar No Convencional es una herramienta estratégica de flexibilización de la oferta

Los datos obtenidos de la matrícula de Educación Preescolar no Convencional no nos permite hacer inferencias sobre su impacto en la población. Las variaciones porcentuales son enormes, y es probable que se deba a la calidad del registro del programa (doble contabilidad, entre otros errores).

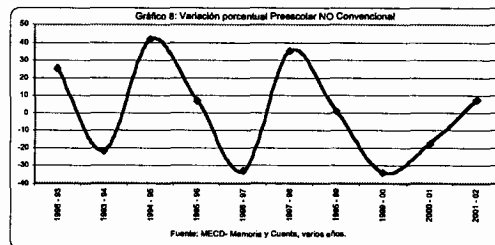
Consideramos que el “no convencional” es una estrategia importante de flexibilización y diversidad de la oferta porque permite adecuarla a situaciones particulares.

Se podría tener la impresión que la baja calidad de los datos es síntoma de la poca valoración que se tiene de las estrategias no convencionales. Y es que las estrategias no convencionales se entienden como muy costosas, poco rentables, muy difíciles de medir su desempeño.

Sin embargo es bueno avanzar dos argumentos para apoyar las estrategias no convencionales en Educación Inicial: En primer lugar, se trata de una actividad pedagógica que llega donde no llega el Preescolar formal. En segundo lugar la rentabilidad es alta porque los costos sociales de la no asistencia al preescolar (repetencia y deserción) descienden en aquellos sectores de la población de mayor fragilidad. Es obvio que supone en un primer momento un esfuerzo costoso, pero que a largo plazo garantiza la optimización en la escolarización de los niños.



Importancia de indicadores: El conocimiento de ciertos indicadores sobre la eficiencia del sistema y la desigualdad en el acceso nos permite describir y comprender de qué manera el sistema escolar debe corregir su diseño “natural” para hacerse más equitativo. En otras palabras, el sistema escolar es consecuencia de las relaciones sociales que se van tejiendo en torno a la educación y a lo político como formas de relaciones, encubriendo ocasionalmente desigualdades que no son evidentes a primera vista. De allí que es muy importante contar con indicadores que nos permitan comprender la distribución del servicio y la eficiencia del mismo. Un buen grupo de indicadores proporciona un instrumento poderoso para ampliar el conocimiento sobre el impacto social del sistema escolar y orienta la toma de decisiones. Sobre la calidad de las estadísticas educativas en América Latina ver McMeekin, R. (1998)



CONCLUSIONES

En conclusión, debemos resaltar que la política de la Educación Inicial se plantea mucho más compleja que la política de otros niveles educativos, pues ella debe enfrentarse no sólo a las particularidades socioculturales de la población, sino a la creación de una política que tenga cuenta de las características derivadas de la edad y de las condiciones familiares del niño.

Es por esa razón que universalizar la Educación Inicial es un desafío de múltiples frentes: por un lado hacer posible las modalidades necesarias que lleguen a la población teniendo cuenta de su diversidad; por otro lado, transformar la institucionalidad, focalizando en una gestión orientada a resultados susceptibles de ser evaluados, para lograr el desarrollo temprano de todos los niños venezolanos de 0 a 6 años.

Lo más importante es hacer del docente de Educación Inicial y de la gestión cotidiana de los programas el centro de la política pública. Estas instancias de ejecución deben entenderse como el punto de inicio de la política educativa, como el lugar donde se hace probable la justicia social y la igualdad de oportunidades. Docentes y estrategias de Educación Inicial deben dejar de ser una simple unidad ejecutora de las políticas planificadas por instancias desvinculadas de los contextos socioculturales donde éstos se desarrollan. Para ello, la Dirección de Preescolar tendrá la misión estratégica de generar las políticas y de buscar formas de organización que garanticen la realización del reto propuesto. De la articulación entre misión estratégica y acciones cotidianas de todos los niveles del ministerio dependerá el éxito de la universalización de la Educación Inicial.

Hace falta que la idea de Educación Inicial se haga presente en la política pública, pues parece que se ha entendido como una ampliación del Preescolar y no como una profundización de la acción pública en los aspectos educativos de los niños en su primera edad. Es por ello que el rol del MECD es fundamental en esta etapa, en la cual debe reforzar la cooperación intersectorial e intrasectorial, aportando sobre todo el conocimiento sobre los diversos aspectos relacionados con el desarrollo temprano. Estas alianzas con otros sectores gubernamentales podrían tener impacto inmediato en la activación de estrategias no convencionales con un alcance cuantitativo importante.

La flexibilización y diversidad que amerita la política en Educación Inicial no sólo está orientada a decirnos cuánto invertir, sino cómo invertir en Educación Inicial. Ese cómo nos lanza a la realización de alianzas entre diversos actores que participan de la vida educativa del niño: familias, organizaciones comunitarias, organismos gubernamentales locales y regionales, entre otros.

Consolidar la capacidad de las regiones y de las alcaldías para obtener recursos necesarios para programas de Educación Inicial debería ser una estrategia rectora del propio Ministerio de Educación. Las estrategias planteadas suponen una gestión de la

Educación Inicial más cercanas a la población y a las familias de los municipios. Una descentralización hacia el municipio podría mejorar el control de la gestión, inclusive, el conocimiento sobre el impacto de la política educativa planteada. La participación de las alcaldías y de grupos comunitarios de las parroquias es clave en el éxito de las metas propuestas.

Otro de los aspectos a superar es la separación que ha habido en la población entre el preescolar convencional y el preescolar no convencional, orientando la acción de la política al desarrollo de estrategias globales.

Los gerentes públicos de otras instancias deben orientarse a aceptar las estrategias no convencionales sin considerarlo una segunda opción, ya que de ellas depende la flexibilización y diversificación de la oferta.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

- BRAVO, LUIS (2003). "Educación Escolar en Venezuela". UNESR. *Mimeo*.
- BRUNI CELLI, JOSEFINA. (2001). "El contrato docente y la identidad profesional". In *Seminario Identidad Profesional y Desempeño Docente en Venezuela y América Latina*. UCAB – AVINA. 176-205 pp.
- BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Promedlac VII. Unesco
- CEPAL (2001). *Quedándonos atrás: Informe del Progreso Educativo en América Latina*.
- COHEN, ERNESTO (2002). "Educación, eficiencia y Equidad: Una difícil convivencia". In *Revista Iberoamericana de Educación*. Nro. 30. Pp. 105-124
- D'ELIA, YOLANDA (2003). *La equidad y el desarrollo humano*.
- EGIDO GÁLVEZ, INMACULADA (2000). "La Educación inicial en el ámbito Internacional". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 22*. OEI. Pp. 1119-154.
- ESPAÑA, SERGIO. "Políticas Sociales en América Latina: mitos y realidades". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 23*. OEI. Pp. 51-102.
- FERNÁNDEZ-SHAW, JOSÉ LUIS. (2003). "Diversidad y desarrollo humano: ideas para la medición de la Equidad en Venezuela". *Mimeo*.
- INE (1.999) "Caracterización, Tipología y Clasificación Municipal de Venezuela". *Mimeo*.
- MARCHESI, ÁLVARO. (2000). "Un sistema de indicadores de desigualdad educativa". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 23*. OEI. Pp. 135-163
- McMEEKIN, R. (1998). *Estadísticas Educativas en América Latina y el caribe*. BID. Washington.
- MYERS, ROBERT G. (2000) "Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 22*. OEI. Pp. 61-89

- REGNAULT, BLAS (2001). "La estructuración de la identidad profesional de los docentes en Venezuela". In *Seminario Identidad Profesional de los Docentes en Venezuela y América Latina*. AVINA. 16-89 pp.2001
- REGNAULT, BLAS (2001). *Pobreza y Educación en Venezuela: las oportunidades de los sistemas escolares regionales*.
- REIMERS, FERNANDO (2000). "Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el siglo XXI". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 23*. OEI. Pp. 21-50.
- RIVERO, JOSÉ (2000). "Reforma y desigualdad educativa". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 23*. OEI. Pp. 103 – 133.
- RODRÍGUEZ, ALBERTO (1999) "Sistematización de las experiencias de Preescolares no Convencionales". Mimeo DEPE-ME-OEA
- SILVA MICHELENA (COORD.) (2002). *Estudios selectivos para un análisis de la pobreza en Venezuela*. FACES/CENDES.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (2000). *Algunas tendencias en el cambio educativo*. Santiago de Chile. IIPE - UNESCO.
- UNESCO. EFA Global. Monitoring report. 2002.
- VILA, IGNASI (2.000). "Aproximación a la Educación Infantil: Características e implicaciones educativas". In *Revista Iberoamericana de Educación nro. 22*. OEI. Pp 41 – 60.

BASES DE DATOS

- Encuesta de Hogares por Muestreo*. Instituto Nacional de Estadística (INE) Venezuela. Primer semestre 2000. Procesamientos propios.
- Base de datos para el Sistema para la gestión de Estadísticas Educativas (SMEE)*, desarrollada por el Sistema de Indicadores del Sector Educativo. (SISE-MECD) 1995-1996 a 2001-2002.