

**Un marco de referencia para las transiciones exitosas
El continuum desde el hogar a la escuela**

“Transiciones satisfactorias: la continuación desde el hogar a la escuela” es una de las tres áreas del nuevo programa de la Fundación Bernard van Leer, mediante el cual organizamos y ubicamos nuestro trabajo en la actualidad. Este artículo es una versión resumida de un documento más amplio que establece el marco de referencia del pensamiento actual de la Fundación acerca de las transiciones a edades tempranas.

En sus primeros años, los niños pequeños realizan transiciones a nuevos entornos. Normalmente, se trata de progresiones desde los espacios privados del hogar hasta los públicos o colectivos, como los grupos de juego de la comunidad, los centros de atención infantil, las guarderías y las escuelas.

Como con cualquier transición que hacemos en la vida, estos eventos marcan momentos cruciales socialmente (y, a menudo, biológicamente). Con frecuencia, los eventos especiales, las ceremonias o los ritos de paso marcan las transiciones en la vida y denotan nuevas expectativas, responsabilidades y estatus sociales. Se espera del individuo que crezca en su nueva función, apoyado por la comunidad que le rodea.

Más que cualquier otra fase en la vida, la primera infancia implica una sucesión de transiciones a medida que los niños se van desarrollando rápidamente. Los niños pequeños buscan con entusiasmo nuevos retos para probarlos y aplicarlos a sus capacidades evolutivas en todos los sentidos: física, social, cognitiva y emocionalmente. Todos los miembros de la sociedad, ya sean jóvenes o mayores, disfrutan con la adquisición de nuevas competencias que son valoradas.

El derecho a jugar y al tiempo de recreo (art. 30)¹; a participar libremente en la vida cultural y el arte (art. 30); a implicarse en la cultura, la religión o el idioma propios (art. 31) y a ejercitar derechos de acuerdo con las capacidades en evolución de un niño (art. 5) son especialmente significativos a medida que los niños pequeños aprenden a comprometerse con el mundo que les rodea. Ciertamente, las transiciones satisfactorias son desafiantes y, por tanto, reconfortantes. Sin embargo, no deberían representar obstáculos para los niños que no puedan conseguirlo de forma razonable. Cada niño tendrá un punto de partida distinto que habrá que respetar.

Para que las transiciones de los niños pequeños sean satisfactorias, es necesario darse cuenta de que la primera infancia es una fase de la vida que comporta los mismos derechos y la misma importancia que cualquier otra. No se trata simplemente de una etapa de formación para convertirse en una persona mayor, sino una etapa para que las sociedades miren hacia delante y desempeñen una función de ayuda a los niños a través de los nuevos umbrales. Los compañeros, las familias y las comunidades desempeñan

una función de vital importancia en la preparación de los niños para sus siguientes pasos en la vida.

El programa de transiciones de la Fundación se centra en dos ángulos. En primer lugar, los factores estructurales y sistemáticos en los entornos de atención infantil, los centros de preescolar y las escuelas, que puedan actuar excluyendo a niños. En segundo lugar, los puntos fuertes y los débiles que los niños conllevan en estas nuevas situaciones. El trabajo para reforzar los puntos fuertes de los niños puede ayudar a compensar cualquier limitación que los entornos marquen. Asimismo, los centros de atención infantil, preescolar y escolar adecuadamente diseñados pueden ayudar a superar los múltiples efectos de las circunstancias desfavorables que puedan debilitar su desarrollo y sus mecanismos de defensa. Esta interacción entre distintos entornos es crucial.

Los derechos del niño

Todo niño tiene derechos, incluido el derecho a la educación, a la participación, al juego y al recreo. Los derechos del niño son una parte central de nuestro enfoque por dos motivos. La adopción del enfoque de los derechos ayuda a señalar la responsabilidad de los portadores de deberes para ayudar al desarrollo de los niños. Además, el pensamiento en términos de derechos fomenta el respeto por los niños al tener una influencia en sus entornos. Percibimos la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones generales² (especialmente las números 1 y 7) como proveedores de un sólido punto de referencia y una fuente de legitimidad para el tema de transiciones.

Los artículos 28 y 29 de la Convención hablan del derecho a la educación primaria universal que fomenta el desarrollo del lenguaje, la personalidad, las capacidades mental y física y los valores cultural y medioambiental. La Observación general N° 7 del Comité de los Derechos del Niño interpreta este derecho a la educación durante la primera infancia como: “comienza al nacer y está estrechamente vinculado al derecho de los niños pequeños a su desarrollo máximo”. Hace hincapié en que la educación tiene lugar en muchos entornos además de la escuela, así como en las importantes funciones de los padres, los cuidadores, los abuelos, los compañeros y las comunidades.

En esta misma Observación general, el Comité “recomienda que los Estados Partes presten mayor atención y brinden su apoyo activo a un enfoque de los programas para la primera infancia basado en los derechos, en particular iniciativas relacionadas con la transición a la escuela primaria que garanticen la continuidad y el progreso, a fin de desarrollar la confianza del niño, sus aptitudes para comunicarse y su entusiasmo para aprender mediante su participación activa en, entre otras cosas, actividades de planificación”. Además, reconoce la función de los padres como los primeros educadores de los niños, así como la importancia del trabajo con las comunidades locales para ofrecer programas para la primera infancia culturalmente pertinentes en lugar de imponer un enfoque estandarizado.

El problema

El comienzo de la educación primaria es, con frecuencia, una experiencia difícil para un niño. Imagine a una niña de seis años en su primer día en una escuela pública de un entorno desfavorecido. No lleva uniforme ni tiene libretas, lápices o libros: los niños

cuyos padres pueden permitírsele llevar sus propios materiales, mientras que el resto acude sin ellos o tiene que encontrar a alguien que esté dispuesto a compartirlos con ellos. Es posible que haya más de 50 niños en el aula (o más de 100, en algunos casos) de todas las edades. Algunos son pequeños, pero muchos son más mayores, ya que han repetido o han comenzado tarde su escolarización.

El maestro, abrumado, intenta mantener el orden (tanto verbalmente como mediante el castigo corporal). Los niños no obtienen protección ni atención por parte del maestro, percibido como una figura intimidatoria. Pero además, ños índices de absentismo de los maestros indican que, a menudo, ni siquiera hay uno en el aula. Con un poco de suerte, la niña tendrá hermanos mayores que la ayudarán, o hará amigos que le proporcionarán refuerzo social.

El idioma que se habla en el aula le resulta extraño. Las letrinas no ofrecen privacidad alguna. No hay agua para lavarse. Sus padres están lejos, trabajando. No interactúan con la escuela porque no hablan el idioma y ellos mismos la abandonaron muy pronto o ni siquiera asistieron. La distancia hasta la escuela es considerable para una niña de 6 años y tiene suerte de poder ir con otros, lo que le ofrece interacción social en el camino, así como protección. Es posible que existan peligros físicos o sociales en el camino, especialmente en contextos urbanos violentos, áreas conflictivas o terrenos rurales duros.

Evidentemente, no toda entrada a la escuela planteará todos estos problemas. Sin embargo, la mayoría implica muchas dificultades para el niño. En general, en la escuela se da menos autonomía, capacidad de elección y explicaciones para los niños que en sus hogares. Es posible que los valores institucionales, el vocabulario, el sistema y la cultura de una escuela puedan resultarles extraños. Incluso si un niño ha oído hablar a sus hermanos o amigos sobre la escuela, le resulta difícil saber cómo será en la realidad. Por otro lado, los niños que se adaptan con facilidad se suelen transformar en algo muy distinto de lo que son en sus hogares o en la comunidad.

Se puede ayudar enormemente a este periodo de transición ofreciendo servicios a los niños pequeños, como el apoyo de los padres, los grupos de juego, la atención mediante visitas a los hogares o basada en centros. Sin embargo, la inversión gubernamental es relativamente escasa en dichos sistemas. Esto es perverso, ya que los beneficios económicos, sociales y humanos de la inversión en los primeros años están extremadamente bien documentados. Los estudios del Banco Mundial³ y otros estiman que el coeficiente coste-beneficio de los programas de desarrollo para la primera infancia está en torno al 1:3, y casi el doble si los programas llegan principalmente a los niños más desfavorecidos.

Si no se presta la suficiente atención a la transición escolar, el resultado es un elevado índice de abandono y repetición de curso⁴. La media combinada de abandono y repetición en los países en desarrollo es del 30%. Esto hace que el sistema escolar sea ineficaz y tenga masivas implicaciones financieras tanto para los gobiernos como para las familias, por no mencionar los costes sociales asociados al analfabetismo y al desempleo, la delincuencia y el delito.

¿Por qué los gobiernos realizan una inversión tan escasa? Un posible motivo es que los programas para la primera infancia se asocian a los niños de clase alta y media y, por tanto, son percibidos como de lujo. Otro es que muchos estudios sobre primera infancia identifican beneficios relativamente distantes en el futuro (10 años o más) y los políticos tienden a buscar resultados más rápidos. En tercer lugar, los niños pequeños se suelen percibir como responsabilidad de las mujeres quienes, con frecuencia, son consideradas como personas menos importantes política y económicamente.

Por otro lado, los programas para la primera infancia se suelen considerar como en competición por conseguir recursos con las escuelas de educación primaria, en parte debido a los programas de donación, que enfatizan la escolarización formal. Todo educador de niños pequeños se esfuerza por luchar por su puesto de trabajo, ya que tiende a ser una persona menos preparada, pagada y respetada que sus compañeros de educación primaria. Muchos de estos programas funcionan en un sector informal que debilita su poder de negociación. Dado que los maestros de niños pequeños son predominantemente mujeres, la discriminación por género también puede desempeñar su papel.

Los motivos por los que los niños fracasan en la escuela son bien conocidos⁵. Hay gastos que cubrir para libros, transporte, uniformes, etc. y, en ocasiones, los maestros también solicitan pagos informales. Además, existen costes de oportunidad en las familias donde los niños contribuyen a la economía del hogar y a la atención de sus hermanos. Es posible que los padres perciban que la educación escolar es un valor insignificante para el futuro que prevén para sus hijos. Los niños obtienen sus propias conclusiones acerca del entorno escolar y sobre las opciones que prefieren. Algunos niños se enfrentan a peligros durante los largos desplazamientos hasta la escuela. Otros se enfrentan al abuso físico, verbal y emocional en la misma escuela, que implica tanto a adultos como a otros niños.

Los niños no preparados adecuadamente se esfuerzan para sacar el máximo provecho de las oportunidades educativas. Lo mismo hacen aquellos que no hablan el idioma de la escuela en sus hogares. Incluso cuando el idioma es el mismo, los entornos en el hogar pueden variar ampliamente en términos del apoyo que reciben en relación con el idioma y la alfabetización. Esto se manifiesta mediante grandes variaciones de niveles de vocabulario entre los niños cuando entran en la escuela y está correlacionado con la clase socioeconómica. Las culturas orales y los medios de comunicación son aspectos importantes del entorno que agregan o restan valor al desarrollo del idioma, así como el grado de interacción verbal con los niños, al escucharlos, y la presencia de materiales impresos en casa.

Estos son hechos sólidamente establecidos. Lo que pasa más desapercibido es que los fracasos se producen de forma desproporcionada durante el primer o el segundo año de escolarización. Esta es la tendencia que se percibe en todo el mundo. La escasez de aulas con el número adecuado de niños y de maestros adecuadamente formados en los primeros años vitales de escolarización resta valor a la eficacia y la eficiencia de la educación (en algunos casos hasta un grado extremo). Con frecuencia, los maestros de primer grado no son capaces de ir más allá del manejo de masas, en lugar de dedicar su tiempo y capacidad al desarrollo del lenguaje y la alfabetización.

La enseñanza de las habilidades fundamentales de alfabetización y cálculo en aulas masificadas sería posible mediante la interacción de los compañeros, los grupos de varias edades y las metodologías de niño a niño. Ello requeriría una buena formación en gestión, lo que es difícil encontrar cuando se refiere a formación de maestros de niños pequeños. En los países en desarrollo, muchos maestros de primer grado no están formados para desarrollar las habilidades del lenguaje, la alfabetización y el cálculo de forma creativa, divertida y activa.

Otra contradicción entre las conclusiones de la investigación y la práctica implica la relación entre las escuelas y las comunidades⁶. Es evidente que el contexto socioeconómico influye más en el rendimiento de la escuela que cualquier otra forma de preparación previa a la misma y que la implicación de los padres es uno de los mayores pronósticos para el éxito escolar de un niño. Sin embargo, la realidad es que las familias desfavorecidas son menos susceptibles de implicarse y de ser escuchadas en los entornos escolares. Cuando el niño está en la escuela, los padres no están presentes y el profesor del centro tiene una percepción fundamentalmente distinta a la de los padres.

Temas y estrategias

De acuerdo con el análisis de este problema, la Fundación se centra en tres temas principales para abordar el trabajo sobre las transiciones. El por qué de esta elección se basa en la experiencia adquirida a lo largo de los años, una exploración de los conocimientos externos y el trabajo que otros realizan para identificar posibilidades donde la Fundación podría desempeñar una función de forma más útil en el futuro. Estos temas son el acceso a la educación temprana, el desarrollo del lenguaje y la consolidación de los derechos en la educación temprana.

El tema del acceso trata sobre la maximización del acceso de los niños pequeños a las provisiones de la educación para la primera infancia y a la escuela primaria. Aun tratándose de un tema enormemente amplio, el acceso es el primer paso crucial hacia una transición satisfactoria. Es necesario tomar en consideración factores de “presión”, como las actitudes de los padres, los compañeros y la familia, así como factores de “tracción”, como la calidad y la responsabilidad de las escuelas.

Para ello, la Fundación se concentra en la financiación, las pruebas y publicidad de los enfoques relativamente sencillos y de bajo costo que existen y que puedan acercar a los niños a los servicios educativos. Las cuestiones clave son: ¿qué motiva a los niños y a las niñas a acudir a la escuela? ¿qué motiva a las madres y a los padres a llevar a sus hijos al preescolar o a la escuela y mantenerlos allí? Las respuestas son sobradamente conocidas: entre ellas se incluyen la influencia de los compañeros, la creación de entornos estimulantes y agradables (desde el punto de vista de los niños), la garantía de lugares seguros para niños y niñas, la eliminación de los colegios de pago, la comodidad de los servicios, la importancia de la educación para la vida y las oportunidades futuras, así como la combinación del preescolar y las escuelas con otras responsabilidades.

Nuestro segundo tema es la mejora del desarrollo del lenguaje, la alfabetización y el cálculo entre los niños menores de 8 años. Este aspecto también es muy antiguo. Sin embargo, el idioma continúa siendo uno de los impedimentos para la transición de los

niños hacia la educación formal (especialmente cuando en el medio de formación no se habla el idioma materno del niño)⁷.

La lectoescritura y el cálculo durante los dos primeros años de escolarización son habilidades necesarias para aprender asignaturas posteriores en la escuela y para desempeñarse adecuadamente en la sociedad. En este tema, la Fundación se concentra, no sólo en los enfoques de los programas educativos, sino en el apoyo de los entornos alfabetizados, fomentando la alfabetización emergente en el hogar y la comunidad y animando a los miembros de la familia y a los compañeros para que apoyen el desarrollo del idioma, independientemente de sus propios estatus de alfabetización.

Al igual que en el tema del acceso, existe abundante literatura sobre la función del idioma y la Fundación intenta aportar su grano de arena y defender los enfoques que ya existen en lugar de pretender contribuir con conocimientos nuevos significativos.

Nuestro tercer tema es la consolidación de los conocimientos y la puesta en práctica de los derechos de los niños dentro de los servicios educativos para la primera infancia, las escuelas, los hogares y la sociedad en general. Será necesario identificar a las personas pioneras en este tema para actuar a la vanguardia a la hora de ponerlo en práctica.

Las interacciones y las rutinas diarias en las aulas o en los centros para la primera infancia crean una cultura de lo que se espera en términos de comportamiento, actitudes y rendimiento. Para sobrevivir a los difíciles primeros años de escolarización, los niños necesitan habilidades sociales formidables y capacidad de recuperación emocional para explorar las reglas explícitas y los códigos implícitos, como la formación de jerarquías, la creación de nuevos amigos y la resolución de conflictos.

La cultura del aula se forma mediante los maestros, los padres, los cuidadores y, en su mayoría, los mismos niños. Es muy dinámica y está en constante flujo. Si bien es cierto que los educadores pueden desempeñar una importante función a la hora de establecer límites y crear normas, los enfoques (principalmente centrados en los maestros) pueden sobrestimar la importancia de los adultos a la hora de crear cultura de aula. De los tres temas, éste es el único en el que la Fundación prevé el mayor potencial para incidir sobre actuales percepciones, concentrándose más en la función de las relaciones con los compañeros a la hora de crear culturas consistentes con el respeto por los derechos de los niños.

Se estudiará cómo crear relaciones de la forma más adecuada entre los centros, las escuelas, los cuidadores y las comunidades que crean culturas de aplicación de los derechos de forma eficaz, incluso si el lenguaje de derechos no es común en el discurso local. En especial, se enfatizará a los niños, tomando en consideración el hecho de que las cifras y la influencia de unos niños a otros es, con frecuencia, mucho mayor que la de los adultos.

Las cuestiones transversales a los tres temas descritos y que forman la base para las estrategias utilizadas en el trabajo sobre las transiciones son las siguientes:

- **Compañeros y "preparación"**: la importancia de los compañeros en lo que se refiere a la ayuda que los niños necesitan durante las transiciones tiende a atraer menos atención que la función de los padres y los maestros. Los niños más mayores desempeñan una función importante a la hora de "preparar" a los niños más pequeños o a los hermanos para lo que deben esperar de las nuevas situaciones. Esto es especialmente notable allí donde existe una gran población infantil.
- **Apoyo intergeneracional**: las madres, los padres, las abuelas y los abuelos tienden a ser las personas que toman decisiones en cuanto a la asistencia o no de los niños a centros de preescolar o a escuelas y en cuanto al grado de persistencia. Los niños son más susceptibles de continuar asistiendo a clase si perciben que eso es lo que sus familias esperan de ellos. En este aspecto, entre los aspectos a tratar se incluyen la educación de la familia, el papel de los padres y la de las personas mayores en cuanto a la transmisión de conocimientos culturales y la educación maternal.
- **Currículo y pedagogía**: independientemente de si se formulan de forma prescriptiva en detalle o como directrices más generales que permiten la adaptación y la aportación local, es necesario juzgar los planes de estudios a la larga en términos de práctica y resultados. Las cuestiones aquí son: ¿necesitamos realizar mejoras en los planes de estudios existentes o sólo traducirlos a la práctica? ¿cuáles son los vacíos entre los planes de estudios, la práctica y las expectativas de los padres y los niños?
- **Los niños**: se debe alentar a los niños para que ejerciten un papel activo a la hora de tener una influencia sobre su entorno. Sin embargo, también deben aprender a responsabilizarse dentro de las identidades colectivas y de la comunidad. Los indicadores se deben matizar en relación con las capacidades evolutivas del niño, su motivación, la confianza en sí mismo y las relaciones en torno a él.
- **Liderazgo y supervisión**: las escuelas y los centros para la primera infancia deberían ser centros de la vida de la comunidad y responsables antes sus comunidades. Los responsables institucionales de la toma de decisiones y los supervisores deben ofrecer capacidad de liderazgo respaldando cambios que mejoren el rendimiento en los años de transición, especialmente a la hora de aplicar las políticas, los recursos y la formación adecuados. Deberían haber cifras más reducidas de niños en las aulas por maestro; más formación (especialmente en lo que se refiere al idioma, la alfabetización, el cálculo y los derechos; mayor esfuerzo a la hora de escuchar a los niños y a los cuidadores; así como una atención más explícita a los factores no cognitivos, como la autoestima, el desarrollo de identidades sociales y la seguridad emocional).

Mensajes

La Fundación Bernard van Leer es una organización de aprendizaje continuo, siempre comprometida con la mejora de su labor. Pero también es una organización que crea conciencia, decidida a compartir mensajes que están lo suficientemente establecidos.

En términos de transiciones, el mensaje clave es que *las escuelas deberían centrar su atención y sus recursos en los primeros años de escolarización*. La mayoría de las escuelas primarias priman los recursos hacia los últimos años para mejorar los resultados en los exámenes. Los mejores maestros con la mejor formación y los salarios más elevados son los de los últimos años y los grupos en las aulas suelen ser menos numerosos. *Sin embargo, los retos más desafiantes de la escolarización están en el apoyo de las experiencias de aprendizaje de los niños durante los primeros años para que se sientan motivados y sean capaces de obtener los resultados adecuados en el futuro*. La influencia de los padres y del contexto socioeconómico sobre el rendimiento de los niños en la escuela indica que ésta debe comprender e interactuar con las situaciones de las que provienen los niños, no sólo el lugar al que asisten.

Un segundo mensaje clave es que *es posible lograr mejoras significativas en un plazo relativamente corto, es decir, entre 2 y 3 años*. Esto es importante para cosechar apoyo político para la primera infancia. Las escuelas ahorrarán dinero si se reducen los índices de niños repetidores y de aquellos que abandonan la escolarización. A cambio, esto liberaría recursos para mejorar la calidad de la enseñanza, instituir aulas con menos niños y crear un entorno conductivo hacia el aprendizaje activo durante los primeros años de escolarización. Un enfoque sólido en los años de transición ayudará a los niños a lograr fluidez de lenguaje, alfabetización, habilidades de cálculo, conciencia sobre sus derechos, identidades sociales y conocimientos sobre el mundo que les rodea. La educación debería motivar a los niños para que aprendan que, a pesar de los obstáculos, pueden lograr valiosas habilidades vitales, incluso si su permanencia en la escuela es breve.

La función de la Fundación Bernard van Leer

Mediante el apoyo a la **intervención directa**, la Fundación espera mejorar las oportunidades diarias de aprendizaje de los niños pequeños, garantizando su acceso a la educación y un grado de calidad que les permita desarrollarse de acuerdo con su potencial. Se efectuará un seguimiento de los índices de matriculación, repetición de curso y permanencia en la escuela, así como un seguimiento cualitativo de los niños, los padres, los cuidadores, los maestros y los líderes. Aprenderemos de las estrategias disponibles, las compararemos con otras y compartiremos las aportaciones entre los circuitos locales.

La Fundación **intentará nuevos enfoques o nuevas ideas en contextos locales**, los documentará y los comparará con otros resultados documentados. Allí donde esté justificado, también **divulgará las pruebas o las ideas** de la forma adecuada para que los actores estratégicos de los distintos países hagan uso de ellas.

Además, cooperará con las **redes influyentes y establecerá alianzas** que multiplicarán nuestra influencia.

Finalmente, **reunirá a individuos e instituciones** de distintas disciplinas y sectores (público, privado, académico, cívico) para contrastar nuestras ideas, comprometernos con conocimientos más amplios y llevar nuestros propios mensajes a los círculos pertinentes.

- ¹ Convención sobre los Derechos del Niño (1989), CRC, Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 44/25, 20 de noviembre, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm
- ² Observación general n° 1, “Propósitos de la educación; Art. 29 (1)”. CRC. 17 de abril de 2001.
Observación general n° 7, “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”. CRC. 1 de noviembre de 2005.
- ³ Mingat, A., & Jaramillo, A. (2003) “*Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What would it take to meet Millennium Development Goals?*”, Washington DC, Banco Mundial.
van der Gaag, J., Tan, J-P. (1998) “*The benefits of early child development programs: an economic analysis*”, Washington DC, Banco Mundial.
Heckman, J. (1999) “*Policies to foster human capital*”, Documento de trabajo de NBER (National Bureau of Economical Research u Oficina Nacional de Investigación Económica), n° de serie 7288.
Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. & Nores, M. (2004) *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Throguh Age 40*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- ⁴ Arnold, C., Barlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2006) *Is everybody ready?: Readiness, transition and community: reflections and moving forward*. Fundación Bernard van Leer. Documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2007. Próximo documento de trabajo de la Fundación.
- ⁵ UNESCO, Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2005: “*El imperativo de la calidad*”.
- ⁶ Heckman, J. (1999) “*Policies to foster human capital*”, Documento de trabajo de NBER, n° de serie 7288.
Roopnarine, J.L. (2005) “*The Roving Care Program in Jamaica: Its Theoretical and Research Foundations and Efficacy. The Case for Home Visiting Programs*”, informe enviado a la Fundación Bernard van Leer.
- ⁷ Alidou, H. et al. (2006), “*Optimizing Learning and Education in Africa –the Language Factor, a Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingüal Education in Su-Saharan Africa*”. Asociación para el desarrollo de la educación en África, París.
- Malone, S. (2004), “*Manual for Developing Literacy and Adult Education Programmes in Minority Language Communities*”, UNESCO, Bagkok.