



BOLETÍN CNE OPINA

INFANCIA: PRIORIDAD IMPOSTERGABLE



Portada: CEI #096 "Emilia Barcia Boniffatti"

Este documento puede reproducirse para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007 - 12962

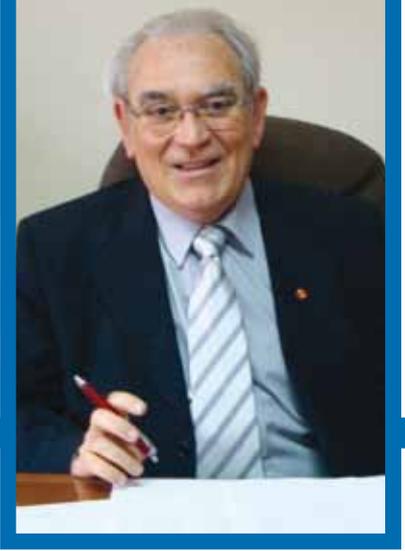
Impreso en J&E Servicios y Representaciones Generales SRL
Av. Petit Thouars 192 Lima

Índice

Índice

Presentación	4
I. Inclusión Social y atención a la infancia: el papel del Ministerio de Educación	5
II. Una Autoridad Nacional para la Infancia - León Trahtemberg	8
III. El reto de la transición al inicio de la primaria - Santiago Cueto y Vanessa Rojas	11
Estrategias	14
Opiniones: CEIs “Caritas Gracianas” y “096 Emilia Barcia Boniffatti”	15
IV. ¿Cuna Más...Más cunas? - Elena Valdiviezo	16
V. Hacia una estrategia de atención para niños de 3 a 5 años - Hugo Díaz	20
VI. La Educación Inclusiva de los niños con discapacidad - Juan Borea	25

Prólogo



Desde que inició el ejercicio de sus funciones, el Consejo Nacional de Educación ha tenido claro que, si bien son muchos y muy diversos los problemas que afectan la calidad de un sistema educativo, es necesario establecer un conjunto limitado de prioridades y convertirlas en ejes de las políticas educativas. Es así que en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Nacional, una de las preocupaciones que se fue decantando a lo largo de los muchos regiones del país, fue garantizar la atención intersectorial a la infancia, asegurando así un buen inicio en la vida a todas las peruanas y peruanos, desde sus primeros años.

del CNE, en especial en el que lleva por título “Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación”, publicado en 2010, el cual presenta las políticas que consideramos deberían ser actualmente las banderas del sector Educación. Una de estas ocho políticas de bandera propone

asegurar que al llegar al segundo grado todas las niñas y niños peruanos lean comprensivamente y hayan desarrollado su pensamiento matemático.

El Consejo Nacional de Educación es consciente de que brindar una adecuada atención a la infancia

las limitaciones presupuestales que desde antaño afectan la calidad de la atención brindada y, en muchos casos, impiden proporcionar atención alguna. Necesitamos también superar las trabas burocráticas y fortalecer las capacidades de los responsables de la gestión educativa, de forma

atención educativa a las niñas y niños.

a las que se enfrenta el sistema educativo de una nación tan ricamente diversa como la nuestra, ¿cómo educar con calidad a todas las niñas y niños, en función a estándares comunes para todos,

habilidades, capacidades, ritmos de aprendizaje y talentos que tienen nuestros estudiantes? A su

brindar una educación inicial adecuada a las características y requerimientos de los más pequeños y, a su vez, prepararlos para que el paso a la educación primaria no resulte traumático?

Estas son algunas de las interrogantes que el presente boletín quiere contribuir a esclarecer. A través

infancia, el CNE comparte con la comunidad educativa algunas ideas y propuestas que estamos seguros ayudarán a impulsar el desarrollo de una educación con calidad brindada equitativamente a todas las niñas y niños y contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y más humana,

JESÚS HERRERO GÓMEZ S. J.
Presidente
Consejo Nacional de Educación

INCLUSIÓN SOCIAL Y ATENCIÓN A LA INFANCIA: EL PAPEL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

A pocos días de iniciada la nueva gestión gubernamental, el Presidente del Consejo de Ministros expuso la política de gobierno y las principales medidas de gestión. En su intervención destacó la importancia de la inclusión social con medidas orientadas a las poblaciones tradicionalmente excluidas. De acuerdo a su presentación, el reencuentro con el Perú rural se constituye en uno de los cuatro horizontes del accionar de la actual gestión.

Por su parte, la Ministra de Educación, al compartir el Marco político del sector, ha declarado que su gestión estará orientada al cierre de las brechas actualmente existentes entre las zonas rurales y las urbanas.

Se ha anunciado también que se priorizará la atención de los niños desde su nacimiento hasta los dos años de edad en las zonas rurales, con la meta de que al 2016 el 100% de la población de los distritos que participan en el programa JUNTOS reciba una atención educativa integral, pertinente y oportuna.

Para el logro de este propósito, se combinarán estrategias integrales desde un enfoque educativo de estimulación temprana: la implementación del programa CUNA MÁS, la integración de las familias al trabajo educativo y la mejora del equipamiento educativo. Así mismo se brindará una formación especializada de docentes y promotoras con enfoque de educación intercultural bilingüe.

Avanzar hacia el cumplimiento de estos propósitos requerirá contar con escuelas mejoradas en infraestructura, equipamiento, servicios básicos y con dotación de materiales educativos que brinden las condiciones de educabilidad necesarias para el aprendizaje. Todo esto además de docentes capacitados y con acompañamiento pedagógico pertinente permitiendo una gestión eficaz con el monitoreo y seguimiento continuo y con un adecuado diseño de evaluación.

También se ha planteado la pertinencia cultural de la educación que se brindará a los niños y niñas de la primaria de las zonas rurales, los cuáles se verán beneficiados al promoverse el aprendizaje en sus lenguas maternas, amazónicas, quechua y aimara, respetando su cultura. Así mismo, se mejorarán las condiciones de las escuelas interculturales y bilingües, se elaborarán materiales pertinentes a cada zona y se reimpulsará la formación inicial en educación intercultural bilingüe. Estas medidas, diseñadas en el Plan de Atención, permitirán que del 11.6% de niños que son atendidos actualmente en programas de EIB se llegue al 50% en el año 2016.

La primera infancia en el presupuesto de Educación al 2012

Las cifras presentadas por la Ministra de Educación en su informe a la Comisión de Presupuesto muestran un incremento sustancial de los recursos destinados a la educación inicial. Por un lado, se incrementa la participación de este nivel educativo en el total de recursos asignados a los distintos niveles; por otro, los recursos asignados crecen a una tasa sin precedentes incrementándose en más de 80% respecto del año anterior.

Tabla 1

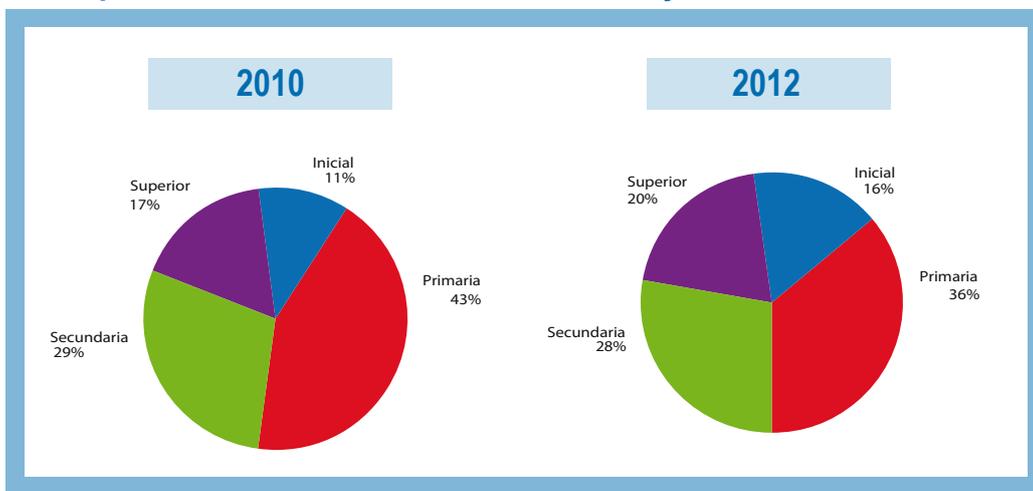
La estructura del presupuesto por nivel educativo

	2010	2011	2012
Millones S/.			
Inicial	806	1 138	2 087
Primaria	3 261	3 348	3 915
Secundaria	2 204	2 678	3 022
Superior	1 298	1 526	1 745
Total	7 568	8 690	10 769
Estructura (%)			
Inicial	10.7	13.1	19.4
Primaria	43.1	38.5	36.4
Secundaria	29.1	30.8	28.1
Superior	17.1	17.6	16.2
Total	100.0	100.0	100.0

La tabla 1 y el gráfico 1 permiten apreciar lo afirmado. En efecto, entre 2010 y 2012 la participación del nivel inicial se ha casi duplicado, pasando de representar el 10.7% del gasto al 19.4%. Esta tendencia, que ya estaba presente desde 2011 –se había ganado 2.4 puntos porcentuales respecto de 2010–, se ha acentuado en 2012 –se incrementa 6.3 puntos respecto de 2011. Se aprecia además que es el único nivel educativo que aumenta su participación el año 2012 y que la primaria es la que ha perdido mayor participación -sobre todo si comparamos la estructura con la del año 2010 -.

Gráfico 1

Participación de los niveles educativos 2010 y 2012

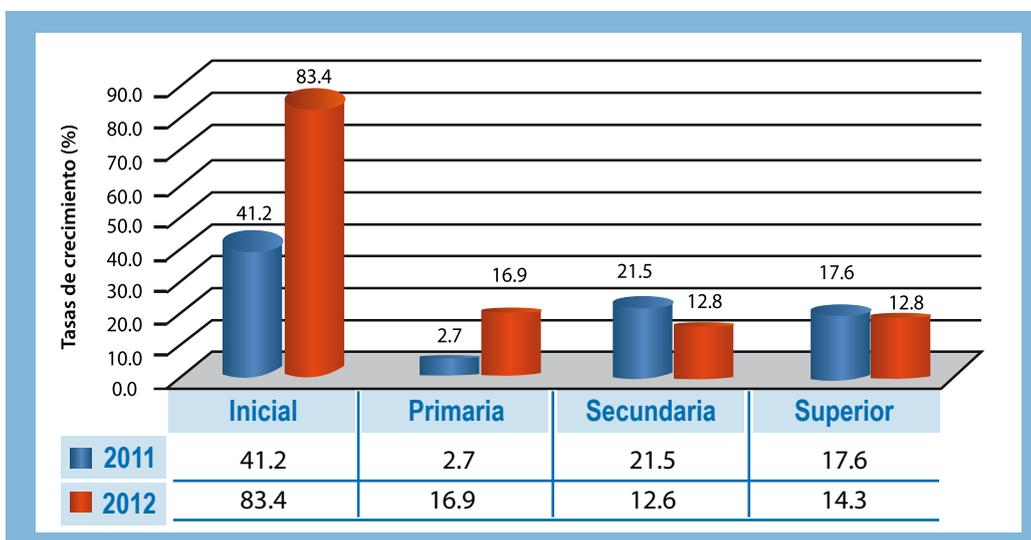


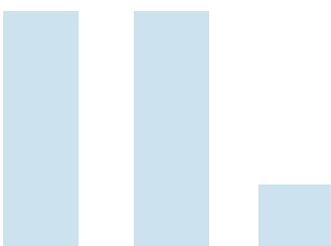
El incremento de los recursos por nivel educativo

La tabla 2 muestra las tasas de crecimiento de los años 2011 y 2012 y se aprecia que los recursos asignados vienen creciendo para todos los niveles educativos, aunque con mayor dinamismo los del nivel inicial que crecieron 41.2% el año 2011 y 83.4% el año 2012, muy por encima de los otros niveles educativos cuyo crecimiento el año 2012 no llega a superar el 20%.

Tabla 2

Tasas de crecimiento del presupuesto por nivel educativo (%)





UNA AUTORIDAD NACIONAL PARA LA INFANCIA

 LEÓN TRAHTEMBERG

Antes de precisar los conceptos sobre la necesidad de una Autoridad Nacional para la Infancia vale la pena analizar una situación paralela. Desde que inició su gobierno el presidente Ollanta Humala se han estado transmitiendo en directo por televisión las sesiones del Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana, creado con autonomía funcional y técnica por Ley 27933 en el año 2003 como máximo organismo del Estado para formular, conducir y evaluar las políticas de Seguridad Ciudadana.

¿Alguien puede imaginar que los diversos Ministerios y sus decenas de programas que trabajan con la infancia así como las autoridades ajenas al ejecutivo vinculadas al tema, serán capaces de coordinar por sí solos sin tener un jefe para llegar a acuerdos vinculantes, y sin tener una voz que acceder regularmente al Presidente de la República para que garantice el respaldo político y económico?

Este organismo depende de la Presidencia de la República y es presidido por el Ministro del Interior. Está integrado por los ministros del Interior, Justicia, Educación, Salud, Economía y Finanzas, un representante de la Corte Suprema, Fiscalía de la Nación, Defensoría del Pueblo, dos de los Gobiernos Regionales, el Alcalde de Lima Metropolitana y los 2 alcaldes de las provincias capitales de departamento con mayor número de electores, el Director General de la Policía Nacional del Perú, el Jefe del Sistema Penitenciario Nacional, y dos representantes de los gremios que agrupan a las empresas de seguridad privada, además de otros invitados como los ministros de la Mujer y Desarrollo Social, Transportes y Comunicaciones, Comercio exterior y el titular de la Dirección de la Familia, Participación y Seguridad Ciudadana.

¿Qué se observa en esta composición y en la dinámica de las sesiones transmitidas por televisión? Al menos tres cosas.

1. No hay una cabeza visible que jefature todo el equipo y tenga armada una sola agenda priorizada de decisiones del más alto nivel. Si bien el Ministro del Interior formalmente es el presidente, es un par entre cinco ministros (y otros tres invitados más) y además no tiene injerencia jerárquica alguna en el Poder Judicial o el Ministerio Público. Tampoco la tiene en los municipios, la Defensoría, etc. Por lo tanto, no hay un funcionario que tenga autoridad y mando sobre el resto. No sorprende que las coordinaciones entre ellos hayan sido muy ineficaces e ineficientes.
2. En las sesiones la intervención de cada uno pareciera ser una pieza totalmente diferenciable de las otras. Cada autoridad tiene su plan, propuesta, programas, que están poco articulados unos con otros. Tan es así que cuando el presidente Ollanta Humala les pide sus reportes y comentarios, se ve que no hay mayores vínculos entre unos y otros.
3. Solamente el hecho que esté presente el Presidente de la República hace que al menos todos los que dependen de él (excluyendo al Ministerio Público, Poder Judicial, Defensoría del Pueblo, Alcaldes y Gobernantes Regionales) tengan que alinearse con sus mandatos, y que gracias a que él escucha directamente los reportes de cada uno y las discusiones entre ellos, es que saca conclusiones y da pautas sobre qué hacer respecto a los temas abordados, pidiendo además la colaboración de quienes no dependen de él.

Traslademos este caso al tema de la infancia. ¿Alguien puede imaginar que los diversos ministerios y sus decenas de programas que trabajan con la infancia así como las autoridades ajenas al ejecutivo vinculadas al tema, serán capaces de coordinar por sí solos sin tener un jefe para llegar a acuerdos vinculantes, y sin tener una voz que acceda regularmente al Presidente de la República para que garantice el respaldo político y económico?

Por eso es que en mi opinión, en un país como el Perú que tiene instituciones muy débiles y es altamente burocratizado, ineficiente en la gestión pública y presidencialista, tiene que haber una autoridad nacional para la infancia que sea la figura del ejecutivo que vele y responda por todos sus alcances. Además, debe tener una cercanía a los ministros y al propio presidente para que éste le dé el apoyo político necesario para que se disponga de los recursos y las acciones de los diversos sectores incluyendo al Congreso que hagan que se cumplan los objetivos trazados para atender a la infancia del Perú.

Corresponde a los técnicos especializados en la función pública establecer el plan general, describir la conformación de la organización bajo esta autoridad y sus relaciones con las diversas dependencias dentro y fuera del Ejecutivo, de modo que sea muy eficaz y poco burocrático. Lo que sí es importante señalar es que esta Autoridad Nacional para la Infancia debiera tener rango ministerial y asiento en el Gabinete de modo que semana a semana dé cuentas sobre sus metas, avances y dificultades, y al menos una vez al semestre de cuentas a la nación a través del Congreso sobre los avances en su gestión.

El Consejo Nacional de Educación enarbó como una de sus banderas durante el período pre electoral la atención de la infancia de 0 a 8 años de manera intersectorial en nutrición, salud, estimulación temprana teniendo al frente una autoridad nacional de la infancia dependiente directamente del Presidente de la República



El presidente Humala y el Primer Ministro Lerner prometieron en diversas ocasiones nombrar a un Alto Comisionado para la Infancia con rango ministerial, responsable de coordinar con los ministerios y los gobiernos regionales la aplicación de las políticas a favor de la infancia y vigilar el cumplimiento de los acuerdos adoptados.

Las metas son ambiciosas, a juzgar de las promesas electorales y pos electorales. Estas incluyen fortalecer el programa Wawa Wasi y crear el programa “Cuna Más”, para que las madres que trabajan puedan dejar a sus hijos menores de 3 años

Pacto Ciudadano por la Infancia

1. La primera infancia es primero: Promover que la inversión en el óptimo desarrollo de la primera infancia figure como prioridad efectiva en todas las políticas y programas públicos nacionales, regionales y municipales. Asimismo, propiciar su inclusión en los programas sociales de organizaciones, instituciones y empresas privadas.

2. Desnutrición cero y mortalidad cero como metas: Orientar todos los esfuerzos para lograr reducir las tasas de desnutrición infantil y mortalidad materno-infantil a CERO, pues a pesar de los progresos registrados, las actuales cifras son inaceptables y no reflejan las desigualdades de nuestro país.

3. Ni un niño más debe morir por males prevenibles: Focalizar las acciones del Estado y de la sociedad civil hacia la erradicación definitiva de todos los factores prevenibles de desnutrición y mortalidad materno-infantil, priorizando las poblaciones más pobres.

4. Más oportunidades de desarrollo para nuestra primera infancia: Multiplicar en todo el país y principalmente en zonas desatendidas, servicios de calidad que aseguren oportunidades óptimas de desarrollo para los niños menores de 5 años, tales como Wawa Wasis, programas de desarrollo infantil temprano y centros y programas de educación inicial.

5. Apoyo a las familias y comunidades como escenarios clave: Fomentar más programas dirigidos a familias y comunidades, para que sean escenarios óptimos para el desarrollo de la primera infancia, valorando nuestra diversidad cultural y social.

6. Responsabilidad ciudadana con la primera infancia: Comprometer a los medios de comunicación, a los sectores público y privado y a la sociedad civil en general, a difundir y socializar -en forma permanente- información sobre la importancia del desarrollo de nuestra primera infancia.

7. Vigilancia ciudadana por la primera infancia: Crear en todo el país sistemas de vigilancia ciudadana con el objetivo de velar, supervisar, informar y crear corrientes de opinión a favor de los compromisos, acuerdos y avances relacionados con la primera infancia.

8. Una autoridad responsable de la primera infancia: Exigir la creación inmediata de un ente visible y específico, con rango ministerial y autoridad sobre el sector público nacional, que dirija y se responsabilice por la planificación y ejecución articulada de todas las políticas y programas dirigidos a la primera infancia.

9. La primera infancia en los presupuestos: Garantizar un presupuesto público nacional, regional y municipal a favor de la primera infancia, que sea suficiente, intangible y descentralizado, en consideración al valor estratégico de la inversión en la primera infancia.

10. La primera infancia en la agenda electoral: Exigir que en las elecciones nacionales, regionales y municipales, todos los candidatos asuman el compromiso público de priorizar la inversión en la primera infancia dentro de sus propuestas y planes de gobierno, planteando acciones precisas que sustenten este compromiso.

en lugares adecuados a cargo de personal especializado. Recibirían leche, comida y pañales gratuitos. Implementar el Plan Nutricional con el propósito de combatir la desnutrición crónica infantil el cual incluye la entrega de desayunos y almuerzos a los niños en los colegios.

A eso se agrega la ampliación de la cobertura del Programa Juntos para atender a 900 mil hogares pobres (subiendo desde los actuales 490 mil hogares). También, dar infraestructura básica, como agua, desagüe y electricidad a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) y a las escuelas.

Se pretende elevar la cobertura educativa para niños menores de tres años a 30% (que actualmente anda en 3,2%) y alcanzar una cobertura de 100% en educación inicial para niños de 3 a 5 años (que actualmente anda por el 66%).

El Consejo Nacional de Educación enarbó como una de sus banderas durante el período pre electoral la atención de la infancia de 0 a 8 años de manera intersectorial en nutrición, salud, estimulación temprana teniendo al frente una Autoridad Nacional de la Infancia dependiente directamente del Presidente de la República, que además responda a la nación cada semestre por la atención de este grupo de edad. Por lo tanto, la propuesta gubernamental está bien alineada con la visión del CNE en este tema.

En el discurso presidencial inaugural el presidente Ollanta Humala puso a la inclusión social y al derecho de los niños y niñas en el centro de su mensaje. Reafirmó en muchos pasajes del discurso sus propuestas de campaña.

Una vez elegido presidente Ollanta Humala mantuvo el discurso proinfancia.

Dijo, “Asumo este reto como un desafío y como una promesa que expreso hoy ante todos los peruanos, y especialmente ante mis hijos y ante todos los niños y niñas del país, que serán el futuro de esta nación. Este es nuestro patrimonio más rico. Por ellos y para ellos voy a cumplir mi promesa de hacer de este país un lugar donde todos disfruten del mismo derecho a la plenitud y a la felicidad, a una vida digna y a una vejez protegida”. En otro pasaje aludió a la exclusión social diciendo que tenía el profundo deseo de trabajar por el tema hasta que “...se borre para siempre de nuestro lenguaje y de nuestra realidad”.

Por todo lo dicho antes, me parece plenamente justificada la creación de esta Autoridad Nacional para la Infancia, y sólo quedarían por ver las normas oficiales respecto a quién será esta autoridad y cuáles sus funciones y prerrogativas.

EL RETO DE LA TRANSICIÓN AL INICIO DE LA PRIMARIA

 SANTIAGO CUETO Y
VANESSA ROJAS

La transición del hogar o la educación inicial al primer grado es un hito que bien llevado puede contribuir a un desempeño escolar exitoso de niños y niñas. Aquellos que realizan la transición sin que esta suponga cambios dramáticos a menudo muestran un mejor desempeño escolar. Como se discute a continuación, esta transición depende de las características de los docentes de educación inicial y de la primaria, del apoyo de la familia y de las habilidades del niño mismo. Un primer dato es que la literatura internacional y nacional señala que los niños con acceso a la educación inicial tienen más posibilidades de experimentar una transición exitosa al primer grado (Margetts 1999; Rodríguez 2002; Save the Children 2003, 2004).

Estudios hechos en el Perú muestran también evidencia en esta línea, aunque con diferencias dependiendo del centro al que han ido, con relativamente mejores resultados para los que han ido a un jardín que los que han ido a un PRONOEI (Cueto y Díaz 1999; Díaz 2007).



Las transiciones de inicial al primer grado implican, por ejemplo, múltiples cambios en la vida de los niños y niñas: en la identidad, roles, relaciones y escenarios

Las transiciones se refieren a “eventos clave y/o procesos que ocurren en períodos específicos o momentos de cambio en la vida” (Vogler y otros 2008:3). Según Dunlop y Fabian (2002:3) una transición se refiere “al proceso de cambio cuando los niños y sus familias se mueven de un escenario a otro, por ejemplo, cuando un niño se mueve del hogar al centro de educación inicial o a la escuela. Incluye el periodo que toma hacer el cambio, desde cualquier visita previa a la instalación, hasta cuando el niño está completamente establecido como miembro del nuevo escenario”.



La reflexión en torno a las transiciones escolares de la inicial a la primaria reconoce la importancia de la continuidad y comunicación entre actores clave, en especial entre los docentes de educación inicial y primaria para poder facilitar el proceso de transición y el de adaptación

Las transiciones educativas propiamente dichas no se dan solo como un proceso educativo alejado de la vida social o cultural de los individuos, sino todo lo contrario. Las transiciones de inicial al primer grado implican, por ejemplo, múltiples cambios en la vida de los niños y niñas: en la identidad, roles, relaciones y escenarios. Parte de la literatura respecto a las transiciones señala que éstas están asociadas frecuentemente con la discusión en torno a la “preparación” (conceptualizada en términos de un conjunto de habilidades motoras, emocionales, sociales y cognitivas) que los niños deberían tener para cumplir con los requerimientos que exige la escuela (Arnold et al 2007). No obstante, una corriente crítica ha empezado a señalar que las instituciones educativas deberían también estar preparadas para los niños; ellas deberían ofrecerles un servicio de calidad que tome en cuenta sus características, potencialidades y derechos (Myers y Landers 1989; Woodhead y Moss 2007).

Un tema urgente es la cobertura de educación inicial. De acuerdo al Ministerio de Educación solo 66,3% de niños de 3 a 5 años están matriculados en educación inicial¹. Esto significa que poco más de un millón de estudiantes (en su mayoría de zonas rurales) no logra acceder a este nivel educativo y por lo tanto terminan haciendo el tránsito del hogar a la escuela primaria, lo que podría terminar por generar en el estudiante situaciones de stress que intervienen en el proceso de adaptación.

La reflexión en torno a las transiciones escolares de la inicial a la primaria reconoce la importancia de la continuidad y comunicación entre actores clave, en especial entre los docentes de educación inicial y primaria para poder facilitar el proceso de transición y el de adaptación, así como entre docentes de estos dos niveles y otros actores como padres y madres (Brostöm, 2002). Sin embargo, en un estudio de Niños del Milenio realizado en el Perú (Ames et al, 2009) se encontró que los niños y niñas experimentan discontinuidades y contrastes saltantes entre la inicial y la primaria. La separación física y administrativa entre ambos niveles educativos es notable, con muy poca coordinación; hay una falta de continuidad también entre el trabajo en las aulas. Así, a menudo los docentes no reciben capacitación especializada para enseñar en primer grado ni para promover la transición; no existen planes para atender a niños sin experiencia de educación inicial; hay un limitado intercambio de información entre docentes y padres sobre la importancia de la educación inicial y de las transiciones al nivel primario. Así, el principal peso de la adaptación a la escuela primaria recae sobre los niños y no sobre las instituciones educativas, los maestros o los padres de familia. Muchos niños en proceso de transición no estarían recibiendo el acompañamiento adecuado para este proceso.

Esto va en contraste con las declaraciones acerca de la primera infancia como una prioridad en el Perú, incluidas por ejemplo en el Proyecto Educativo Nacional. Ninguna disposición vigente enfatiza la importancia de la transición al

¹ Los datos corresponden a la tasa neta de matrícula del año 2009 publicada por el MED, en base a ENAHO 2009, del INEI.

primer grado como una oportunidad para facilitar que los niños logren un mejor desempeño académico y en general mejor experiencia escolar, lo que ayudaría a romper el círculo vicioso de la pobreza inter generacional.

La continuidad y colaboración entre la educación primaria e inicial debería basarse en las fortalezas relativas de cada uno y considerar a todos como socios iguales (Woodhead y Moss 2007). En tal sentido, creemos relevante promover y fortalecer el diálogo entre ambos niveles para un trabajo continuo. Las escuelas primarias pueden aprender mucho de la educación inicial, que en nuestro país guarda un enfoque centrado en el niño que se ha establecido mejor que en la primaria. Así mismo, los centros de educación inicial podrían aprender del modelo más flexible de los centros educativos como los Wawa Wasi por ejemplo, que a pesar de tener muchas deficiencias presupuestales, proporcionan cuidado y educación basados en una visión holística del desarrollo infantil (Ames et al 2010).

Así pues, es necesario hacer que la escuela esté preparada para recibir a los niños pero también para desarrollar una cultura educativa que ayude a los niños a estar preparados para la escuela, ya sea que tengan experiencia en inicial o vengan directamente de casa. Con ello se vuelve necesario mejorar la formación teórica y práctica de los maestros que trabajan con niños en los primeros niveles de educación. Contar con docentes especializados en los primeros años de educación primaria resulta relevante sobre todo nuestro contexto en el que muchos docentes, luego de haber acompañado a una promoción a lo largo de toda la primaria (6 años), regresan a trabajar al primer grado sin haber recibido ningún tipo de capacitación que les permita atender a las demandas y retos que ello exige. Por otro lado, también sería importante mejorar los canales de comunicación entre las escuelas y las familias a fin de comprender mejor los diferentes cambios por los que están atravesando estos niños y niñas. Es relevante mencionar que las políticas que apunten a la facilitación de la transición implican ofrecerle al alumno una experiencia menos estresante, es decir, con continuidades académicas, cognitivas y afectivas, pero también sociales y culturales. Sobre esto último es fundamental, por ejemplo, considerar la lengua materna de los estudiantes como una herramienta básica para el aprendizaje.

Las escuelas primarias pueden aprender mucho de la educación inicial, que en nuestro país guarda un enfoque centrado en el niño que se ha establecido mejor que en la primaria

Facilitar la transición implica también ofrecer una educación de calidad, por ejemplo con instituciones educativas en buenas condiciones. Lamentablemente, la baja calidad de la educación inicial que ofrecen muchas instituciones educativas públicas (y algunas privadas), sobre todo en las zonas más pobres, es un problema serio. En muchos casos este problema se acentúa en los servicios no formales basados en la comunidad, conocidos como los PRONOEI. La mayoría de niños que asisten a los PRONOEI (73%) pertenece al área rural, situación que incrementaría aún más las brechas en cuanto a oportunidades de equidad. Las políticas en transiciones educativas son urgentes, pero deben aplicarse también



Estrategias para la adaptación

- Conversar sobre el primer grado y la escuela primaria, responder a las preguntas ¿cómo es la escuela? ¿quién está allí? ¿dónde queda? etc. ayuda a los pequeños a vencer temores y se familiaricen con la escolaridad futura.
- Visitar una o más escuelas primarias, permitirá a niños y niñas comparar la infraestructura, espacios, materiales, horarios, uniformes y actividades con los de su Jardín e ir ambientándose a otra realidad.
- Dialogar con las personas que trabajan en la escuela: directora, maestra, auxiliar, portero etc. hará posible conocer el tipo de trabajo que desempeñan las personas que trabajan en el jardín y la escuela, además de analizar los roles que cumplen.
- Realizar actividades de intercambio con niños de 1er grado, juegos, visitas, envío de cartas usando el lápiz y papel, les pondrán en contacto con nuevos compañeros y empezarán a valorar el compañerismo.
- Los sentimientos que genera la nueva etapa como, separación, incertidumbre, nuevos encuentros pueden ser exteriorizados a través de juego dramático, dibujo o pintura.
- Hacer que la despedida ocupe un tiempo en las actividades cotidianas del jardín, haciendo de ésta un proceso natural hacia una nueva etapa.

La escuela Primaria que recibe a niños de educación Inicial, debe ser capaz de:

- Conocer y analizar los logros y aprendizajes alcanzados por los niños y niñas en la educación inicial, evitando superposiciones, reiteraciones, saltos, que puedan eliminar la motivación e interés del niño o la niña en la nueva etapa.
- Generar las condiciones pedagógicas que reduzcan el impacto que sobre los pequeños producen los cambios abruptos de espacios, propuestas curriculares, organización y dinámica de las Instituciones educativas de educación primaria.
- Contar con personal que conozcan el desarrollo evolutivo de los niños y niñas y de acuerdo a ello desarrollar la propuesta educativa para los primeros grados incorporando metodologías lúdicas y participativas.

de manera diferenciada pensando en estas y otras características del servicio educativo que se ofrece en centros urbanos y rurales, tanto en el sector privado como en el público, para estudiantes castellanos e indígenas. Además, estas políticas deben contemplar que no todas las transiciones son iguales y por ello es relevante reflexionar también sobre las diferencias que implica transitar a una escuela unidocente multigrado, donde los retos son mayores y las estrategias de adaptación distintas. En este marco, pensar en procesos de transición educativa exitosos implica pensar en cómo promover un sistema educativo con altas metas y flexible, pensando en los estudiantes, y no uno rígido centrado en las instituciones como es la norma ahora.

Referencias

- n Ames, P.; Rojas, V.; Portugal, T. (2010): Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- n Ames, P.; Rojas V.; Portugal T. (2009): Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. Documento de trabajo, n° 47. Lima: Niños del Milenio.
- n Arnold, C.; Bartlett, K.; Gowani S.; Merali R. (2007): Is everybody ready? Readiness, transition and continuity – reflections and moving forward. Working Papers in Early Childhood Development, n° 41, La Haya, Holanda: Fundación Bernard van Lee.r
- n Broström, S. (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years. Nueva York: Routledge.
- n Cueto, S.; Díaz J. J. (1999): Impacto Educativo de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en las escuelas públicas urbanas de Lima, Revista de Psicología, n° 17 (1): 74-91.
- n Díaz, J. J. (2007): Educación Inicial y rendimiento en la escuela. Boletín Análisis y Propuesta, n° 12.
- n Dunlop, A.; Fabian, H. (eds.) (2002): Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years. Nueva York: Routledge.
- n Margetts, K. (1999): Transition to School: Looking Forward. <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>, consultado el 07/10/11.
- n Myers, R.; Landers, C. (1989): Preparing children for schools and schools for children, Discussion Paper for Consultative Group on Early Childhood Care & Development, Toronto.
- n Rodríguez, José (2002) Adquisición básica de educación escolar básica en el Perú: Uso del tiempo de los menores en edad escolar, Documento de Trabajo N16, Lima: UMC.
- n Save the Children US (2007): La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano. Managua: Save the Children US.
- n Vogler, P.; Crivello, G.; Woodhead, M. (2008): La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, n° 48, Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia. La Haya: Fundación Bernard Van Leer/Young Lives.
- n Woodhead, M.; Moss P. (eds.) (2007): La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. Milton Keynes: Open University.

¿Cómo considera que se da el tránsito de inicial a primaria?

ELENA VELAUCHAGA y CECILIA NORIEGA,
promotora y directora del CEI “Caritas Graciosas”

Elena

El primer grado es un punto de quiebre en la educación de los niños, cambian de colegio y deben enfrentar el problema de aprender a leer y escribir. Además los profesores no quieren enseñar en primer grado, es como estar castigado. Les llega un montón de niños que tienen que aprender a leer y escribir, sí o sí en el año, y algunas veces no comprende que leer y escribir es un proceso que debe concluir todavía en segundo grado. Actualmente hay una preocupación porque los niños aprendan a leer cuanto antes, no importa cómo. Además padres de familia y algunos docentes creen que aprender a leer y escribir es un proceso mecánico, de repetir y repetir.

Las habilidades que subyacen no están suficientemente trabajadas. El primer año es un año muy fuerte para niños y niñas, docentes y padres de familia, hay muchos cambios y algunas veces el aula de 1er grado tiene más niños de los que se requiere por ejemplo, yo creo que se necesita dos maestros por aula o una auxiliar así como en inicial, yo creo que en primaria también se requiere a alguien que apoye y esté cerca de los pequeños para todo lo que el aprendizaje que la lectura y escritura demanda. Creo que hay mucha presión, y el objetivo del maestro muchas veces se centra más en aprender a leer y escribir, que a otras actividades

Cecilia

Nosotros trabajamos con proyectos. Algunos años los niños han propuesto el proyecto “Me quiero ir al colegio”, con los niños y niñas se han realizado diversas actividades sobre lo que hay en los colegios. Incluso invitamos a los papás para que les cuenten sus experiencias de vivencias de cuando iban a sus colegios, traían sus uniformes, fotos, insignias, y luego se fueron a conocer colegios. Y vieron que en ellos había salones, bibliotecas, patios, y jugaban a que hacían tareas, y se llevaban un fólter, listas, incluso armaban sus cartucheras. La visitas les permiten conocer la infraestructura de los colegios “grandes” ven los patios, gimnasio, piscina u otros ambientes y comparar con su nido “chico”.

Yo sí creo que el tránsito es un poco fuerte para los niños, por lo pronto aquí en Caritas Graciosas lo que tenemos son muchas conversaciones con papás, estamos conversando sobre lo que significa para ellos el tránsito a los colegios. Primero sobre los horarios, muchos entran a las 8 de la mañana, también hay colegios muy estrictos que no te puedes olvidar nada hay que cumplir con las tareas y se empieza a vivir un ambiente mucho más centrado en lo académico, se han perdido los espacios tan ricos en el juego y más libres. Hay que tener en cuenta que una cosa es estar en el nido y otra en el colegio.

GLORIA DE LOS RÍOS,
Directora del CEI N°096 “Emilia Barcia Boniffatty”



Al culminar el ciclo educativo del jardín de infancia, las familias tienen la esperanza de que sus menores hijos sigan desarrollando sus capacidades y descubriendo el mundo en un clima lúdico y alegre, que mantenga el estilo de trabajo basado en el estímulo y apoyo a la curiosidad, la indagación y el respeto por los ritmos e intereses del niño. Muchas veces las vemos buscar inútilmente escuelas primarias con esas características, lo cual les causa tristeza y frustración.

Como educadoras, nuestra aspiración es que se permita a los jardines de infancia extender la atención pedagógica hasta el III ciclo de educación básica, vale decir que los niños y niñas que terminan su educación inicial continúen los dos primeros grados de primaria en la misma institución educativa.

Así, los niños permanecerían en un ambiente que ya conocen y donde pueden alcanzar aprendizajes más complejos como la lectura y escritura, a la vez que logran una mayor madurez que les permita incorporarse exitosamente a la primaria.

Las docentes asumirían el proceso formal del aprendizaje de la lecto escritura y matemática, pero aplicando estrategias lúdicas, artísticas y psicomotoras propias del inicial.

Además, continuarían con las actividades científicas y de talleres ecológicos que ya se vienen desarrollando.

Esta posibilidad la hemos planteado en algunos espacios, teniendo en cuenta que así como existen aulas de inicial en las escuelas primarias, por que los Jardines de la Infancia que así lo quieren, puedan tener esta estructura de gestión pedagógica.



Jugaba en J10
y de pronto
y ladrando por un
murciélago que
hacía una cueva
abeja que está
flores para comer
mariposa de
donde estaba
juguetear, y un
grande conchido
el 2010.
Luego aparece
nada, y llegó
trajo en dueño

¿CUNA MÁS... MÁS CUNAS?

 ELENA VALDIVIEZO

Los anuncios de las autoridades gubernamentales, del más alto nivel, desde el Presidente, en su discurso del 28 de julio, el Premier y las ministras de Educación y de la Mujer en diversas presentaciones y oportunidades, acerca de lo que piensan hacer con respecto a los niños entre los 0 a los 3 años (Primer Ciclo de la Educación Inicial), han causado muchas expectativas, en la población en general y entre quienes nos ocupamos de la infancia.

En mi opinión, el programa, la estrategia o el slogan (no sé cómo llamarlo) CUNA MÁS, se puede interpretar de muy diversas maneras, que no son excluyentes entre sí:

La atención a la Primera Infancia es el mejor instrumento de lucha contra la pobreza y la inequidad, desde los inicios de la vida, para una verdadera igualdad de oportunidades

1. Que este gobierno tiene un amplio conocimiento de las investigaciones de la neurociencia acerca de la importancia de los primeros años en el desarrollo de las personas, por eso ha decidido atender a los niños desde la cuna. Un buen inicio asegura un buen desarrollo de las capacidades, para el desarrollo humano y para el ejercicio de la libertad.
2. Que está bien informado acerca de la atención de los menores de tres años, que cubre solamente un promedio de 4% a nivel nacional y en zonas rurales 0%. Esto constituye la peor exclusión de todas y el primer atropello que sufren las personas a sus derechos, desde el nacimiento.
3. Que sabe que la atención a la Primera Infancia es el mejor instrumento de lucha contra la pobreza y la inequidad, desde los inicios de la vida, para una verdadera igualdad de oportunidades. Todos tenemos los mismos derechos, pero aquí empiezan las desigualdades y las brechas de la sociedad actual.
4. Que conoce que las investigaciones evidencian los grandes efectos que tiene una educación temprana de calidad en todos los niños pero sobre todo en los niños de familias de menores recursos: en su rendimiento escolar, en su equilibrio emocional, en la disminución de la violencia y la tendencia a las drogas, en una vida familiar equilibrada, lo cual significa también menor

necesidad de educación especial y de lucha contra la delincuencia. Grandes efectos y menos gastos futuros.

5. Que conoce también que la educación de calidad en los primeros años, repercute en una mejor productividad en la vida adulta de las personas, lo que revierte en el desarrollo social y económico del país. La inversión se justifica totalmente.
6. Que es consciente que el crecimiento económico del Perú va a requerir un mayor incremento del trabajo de las mujeres y por lo tanto van a necesitar también más lugares donde dejar a sus hijos protegidos e integralmente atendidos mientras ellas trabajan. Será un beneficio social para las mujeres y para el desarrollo infantil.

Ahora se añade la voz del titular del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, quien ha manifestado claramente que su mirada no es asistencial; reitera la voluntad política del gobierno de reducir la pobreza, especialmente la rural y cree en la “territorialidad de los programas”, partiendo desde el propio territorio de los gobiernos regionales y locales.

Por ello la necesidad de un mapa y reglas claras de la focalización de los programas sociales, así como la determinación tanto del inicio como del término, dado que no son programas permanentes, que deben servir durante un tiempo definido para que las personas se desarrollen e ingresen a ellos otras personas que los necesitan.

Hay quienes piensan y dicen que esta situación de no saber aún “quién atiende a quién” es una confusión y un gran enredo. El nuevo Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, empezará a establecer sus competencias y seguramente diseñará su Plan estratégico en coordinación con los otros. Al respecto hay que decir que “niños hay para todos” los sectores. Son más de tres millones de 0 a 5 años, de los cuales sólo están atendidos un 39% (los niños de 3 a 5 años están atendidos en un 74%, los de 0 a 2 en un 4.6% en la escolarizada y no escolarizada), de tal manera que “hay hermanos, muchísimo que hacer”, pero en forma coordinada, pues el problema más grave que arrastramos desde muchos años atrás es la falta de coordinación intersectorial. El enfoque territorial y la coordinación de acciones concretas me parece una perspectiva más práctica que la del Ente rector, el cual conlleva más burocracia y “más gente que vive del niño”

A propósito del tema de la atención integral, creo que hay que recordarlo aunque parezca reiterativo que, en cualquier lugar, sector o institución que se atiende al niño, la atención debe ser holística, es decir integral, intersectorial e interdisciplinaria, por que el niño es una unidad biopsicosocial. Necesita la satisfacción de sus todas sus necesidades: nutrición, atención y control de su salud, ambiente sin contaminación, agua potable, higiene personal y del ambiente, estímulos psicosociales educativos (actividades variadas, juguetes apropiados, cuentos, oportunidades de juego/aprendizaje) necesita que lo escuchen y lo dejen expresarse en sus diversos lenguajes, que los adultos tenemos que aprender a descifrar. Pero sobre todo, a esta edad, necesita una interacción afectuosa con los adultos que lo atienden, mucho amor y cariño, que lo hagan sentir querido, importante y valioso por sí mismo. Todo esto es el fundamento de una personalidad sana y equilibrada.

En cualquier lugar, sector o institución que se atiende al niño, la atención debe ser holística, es decir integral, intersectorial e interdisciplinaria, por que el niño es una unidad biopsicosocial

A esta edad, necesita una interacción afectuosa con los adultos que lo atienden, mucho amor y cariño, que lo hagan sentir querido, importante y valioso por sí mismo. Todo esto es el fundamento de una personalidad sana y equilibrada

Debemos reconocer que el mejor lugar donde se desarrollan los niños es en su hogar, con sus padres. La familia es la mejor atención personalizada que puede tener, cuando ella está preparada y dispuesta. Pero está probado que cuando las madres no están suficientemente informadas de cómo atender a sus hijos, porque no han tenido una educación apropiada, los niños se les enferman con más frecuencia y se les mueren. Por ello requieren apoyo e información. Y cuando las madres trabajan les urge contar con servicios de horario extenso en programas de Cuna, Jardín, Wawa Wasi o PRONOEI. Nos estamos refiriendo a zonas urbanas cuando la población está concentrada.

Por otra parte los niños de 3 a 5 años necesitan estar con otros niños de su edad, socializarse con sus pares, para aprender los principios básicos de la convivencia, además de desarrollar una serie de habilidades que le servirán para toda la vida, no sólo para la escuela.

El problema es cuando las poblaciones están dispersas como el caso de miles de distritos y comunidades de las zonas rurales, andinas y de la selva, cuya poca densidad “no amerita” que el Estado ubique centros de salud o de educación porque hay muy pocos niños. Y allí tenemos una población invisible y excluida donde las personas nacen y mueren sin que nadie se entere. Donde los niveles de desnutrición, mortalidad infantil y materna son mucho mayores que en la ciudad, por falta de servicios, de recursos y sobre todo, de información de los padres, acerca de cómo atender a sus hijos. Este es el mayor desafío.



Para esos lugares el gobierno se ha propuesto una mayor atención, lo ha declarado y se ha comprometido. Sabemos que no es una tarea fácil. Hay que inventar nuevas fórmulas, diferentes a las que ya conocemos a pesar de que tenemos muchos modelos y experiencias valiosas y variadas, en zonas urbanas y marginales y aún en las rurales, pero concentradas. Se trata ahora de atender a los miles de niños dispersos en comunidades geográficamente distantes y difícilmente accesibles. De las que nos separan cerros, quebradas, montañas, precipicios, ríos, selvas espesas, vegetación enmarañada y también... ancestral indiferencia.

La atención a los niños de comunidades aisladas es una tarea extremadamente importante. Sin ser economista ni hacer cálculos financieros, sé que no es posible poner centros en todas las comunidades y que ningún presupuesto alcanzaría. Pero tampoco creo que la solución para incrementar el acceso a los que nunca se atendió,

sea cambiar PRONOEIS por Jardines, porque éstos sólo sirven para comunidades concentradas. Debemos pensar creativamente para esos lugares, en una verdadera innovación, en un servicio itinerante e intersectorial, dirigido a los padres de familia con el apoyo de promotores de la comunidad. Tampoco va a ser barato. Supone un aparato logístico complicado y muy organizado por el cual se pueda llegar a esas poblaciones, sea por tierra o por río con servicios concertados de salud, nutrición, registro, educación y otros, Y dejarles tareas a los promotores de la comunidad y a los padres de familia para que las cumplan en un tiempo determinado. Para ello se requiere mucha capacitación y monitoreo, para mantener en forma constante un servicio participativo y cogestionado, con el acompañamiento permanente de profesionales bien preparados. Aquí las nuevas tecnologías podrían ayudar notablemente: el correo electrónico, el Skype y aún el simple teléfono podrían ser instrumentos muy valiosos para involucrarlos y prestar el asesoramiento necesario. Si queremos calidad tenemos que estar dispuestos a un mayor desembolso, que se lo merecen.

Los padres son los mejores mediadores en educación y en salud con los niños pequeños, y está comprobado hace mucho tiempo, que cuando las madres están bien informadas disminuyen los altos niveles de desnutrición, morbilidad y mortalidad infantil, que son los flagelos de esas comunidades. También ellas y ellos son los primeros y mejores educadores de sus hijos, en su propia lengua, desde su propia cultura, siempre que estén bien capacitados para lo que deben hacer, fomentar y transmitir. Es a través de programas con padres (capacitación, acompañamiento, monitoreo y materiales apropiados) que podemos llegar a esos niños. Podemos añadir también alfabetización de adultos y actividades productivas con recursos de la región y artesanías propias, que los ayuden a mejorar su calidad de vida y la de sus hijos.

El tema cultural en un país diverso como el nuestro resulta ser de suma importancia. Tampoco se trata de imponer nuestros patrones culturales y cambiar sus tradiciones que muchas veces son sumamente valiosas e imprescindibles, porque ellos conocen mejor su realidad, sus recursos y los conocimientos ancestrales de medicina y otros. Somos conscientes además que todo trabajo con niños pequeños en nuestra diversidad cultural, reclama un previo estudio de sus patrones culturales y de crianza, a fin de reforzar aquellos que benefician a los niños y a su salud y erradicar las costumbres que no sean beneficiosas o que sean dañinas para los niños.

Los políticos y los medios de comunicación reclaman resultados rápidos. Nosotros los educadores sabemos muy bien que los resultados en este terreno son de mediano y largo plazo, si es que se quiere hacer bien las cosas. Un buen programa necesita ser planificado, lo que supone diseño apropiado a cada situación, discriminación positiva en la focalización, concertación previa con la comunidad, diagnóstico del contexto, que implica un estudio étnico, conocimiento de sus características y patrones de crianza, implementación con infraestructura adecuada a la zona, logística apropiada y oportuna y preparación de los materiales pertinentes a la cultura y a la mentalidad de los pobladores. También equipamiento informático si fuera necesario y en donde sea posible. Finalmente un diseño de evaluación y documentación continua del proceso y de los resultados, para tomar las medidas correctivas necesarias. Basta ya de improvisación. Con la vida, el futuro de los niños pequeños y la cultura de nuestras poblaciones no se juega. Seamos capaces de aprovechar en beneficio de nuestros niños, esta gran oportunidad. En toda mi trayectoria profesional, es la primera vez que escucho a las autoridades del más alto nivel, que coinciden en la necesidad de atender en forma prioritaria, a la primera infancia, la de la cuna.

¡¡¡ Por fin !!!

Los padres son los mejores mediadores en educación y en salud con los niños pequeños, y está comprobado hace mucho tiempo, que cuando las madres están bien informadas disminuyen los altos niveles de desnutrición, morbilidad y mortalidad infantil

HACIA UNA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS

 HUGO DÍAZ

Política de gobierno¹

El gobierno se ha propuesto cerrar las brechas de atención llegando a los grupos poblacionales más desfavorecidos con servicios de calidad. Para ello, sin descuidar la cobertura en las diversas regiones del país, la estrategia focaliza sus esfuerzos en los 800 distritos más pobres del país en donde actúa el Programa Juntos

El MED ha establecido que existen 1.4 millones de niños atendidos en educación inicial; de ellos, el 78% en cunas y jardines y la diferencia en programas no escolarizados. Tanto la oferta pública como la urbana representan las tres cuartas partes del total.

La magnitud de la oferta permite que el índice de escolarización de la población de 3 a 5 años alcance el 70.3%. Mientras en las áreas urbanas asiste el 74.3% de niños de ese grupo de edad, en las rurales solo lo hace el 61%. Iguales brechas se presentan cuando se analiza la población atendida según el idioma utilizado: 71% de escolarización para los que reciben educación en castellano y 62.2% para los que lo reciben en otro idioma. Aún más grave es la situación de los grupos de extrema pobreza, donde sólo el 56.8% se benefician de este servicio.

Comparados estos indicadores con los registrados hace dos o tres lustros se producen importantes mejoras, pero el problema está en la calidad de los servicios que recibe principalmente la población más pobre.

El gobierno se ha propuesto cerrar las brechas de atención llegando a los grupos poblacionales más desfavorecidos con servicios de calidad. Para ello, sin descuidar la cobertura en las diversas regiones del país, la estrategia focaliza sus esfuerzos en los 800 distritos más pobres del país en donde actúa el Programa Juntos. Allí se piensa alcanzar el 100% de escolarización de niños de 3 a 5 años en el 2016. Supondrá la organización de acciones en tres ejes de desarrollo: garantizar para la escuela los servicios básicos, asegurar una gestión renovada y monitorear y dar seguimiento a la oferta y calidad del servicio.

De un total de S/. 1,300 millones destinados para poblaciones excluidas en el presupuesto 2012, S/. 433 millones se destinarán al incremento de la cobertura de la educación inicial, lo que incluye inversiones en infraestructura, equipamiento, formación docente, materiales, conectividad, centros de recursos y mejora de la gestión escolar

¹ De la presentación de la Ministra de Educación ante la Comisión de Presupuesto del Congreso de la República para sustentar el presupuesto Sectorial 2012.

La perspectiva poblacional

Estudios sobre el futuro población indican que el Perú, al igual que muchos países latinoamericanos vive lo que se llama el “bono demográfico”; un fenómeno que expresa la desaceleración del ritmo de crecimiento poblacional, particularmente en los grupos de edad más jóvenes; por tanto, un paulatino envejecimiento de la población. Las proyecciones del INEI para el período 2011- 2016 indican que la población de 3 a 5 años podría disminuir en 39,466 niños. Esta tendencia poblacional facilitará acercarse a los objetivos de escolarización universal planteados por la actual administración de gobierno.

Tabla 3

Proyecciones de población del grupo de edad 3 a 5 años para el periodo 2011 – 2016

Edad	2011	2012	2013	2014	2015	2016
3 años	588 177	585 132	582 131	578 552	574 996	571 462
4 años	588 885	587 001	583 947	580 909	577 888	574 881
5 años	587 846	587 157	585 132	583 113	581 103	579 099
Total	1 764 908	1 759 890	1 751 890	1 742 574	1 733 987	1 725 442

El Consejo Nacional de Educación destaca que avanzar en la universalización de los servicios de educación inicial es importante si se tiene en cuenta que los niños que siguieron algún ciclo de este nivel de enseñanza logran mejores desempeños académicos en la primaria que los que no lo recibieron

Posición del Consejo Nacional de Educación

En marzo del presente año, el Consejo Nacional de Educación publicó el documento “Propuestas de Políticas de Educación. Educación para la Sostenibilidad del Crecimiento y la Mejora de la calidad de Vida de los Peruanos”.

De las ocho prioridades de política educativa para el período 2012-2016, una de ellas se relaciona con la atención de la primera infancia. Se consideraba que los progresos alcanzados en la escolarización de niños de 4 y 5 años harían factible que en el año 2016 estén incorporados en servicios de educación inicial el 100% de niños de esas edades. Demandaría incrementar anualmente la matrícula en 57 500 niños por año, de los cuales 40 000 serían atendidos por el sector público.

También se avanzaría en la escolarización de niños de 3 años de edad logrando incorporar al 75%. Para cumplir esa meta, matrícula debería incrementarse anualmente en un promedio de 29.000 niños, de los cuales 20 mil a cargo del sector público.

El Consejo Nacional de Educación destaca que avanzar en la universalización de los servicios de educación inicial es importante si se tiene en cuenta que los niños que siguieron algún ciclo de este nivel de enseñanza logran mejores desempeños

académicos en la primaria que los que no lo recibieron. Este indicador es corroborado por un estudio de Grade que muestra que cuando se sigue educación inicial en un programa escolarizado la probabilidad de realizar una operación matemática correctamente se incrementa en 16%, la de escribir una oración sin errores en 13% y la de leer palabras independientes en 9%.²

Estos resultados muestran que la apuesta por la educación inicial debe ser a través de ofertas escolarizadas pues son las que tienen real impacto en los rendimientos académicos de los estudiantes cuando están en la educación primaria.

Medidas deseables

Se necesitan modelos de organización muy flexibles y adaptables a los contextos locales en los que se va a actuar. Los calendarios de atención deberían organizarse en función de variables como los climas y los ciclos productivos del campo. Igualmente la jornada laboral del docente tendría que ser más flexible: en los tiempos en que los niños y las madres no asistan a la escuela, las docentes podrían visitarlos en sus hogares, monitoreando y acompañando a la madre para asegurar que brinde una adecuada crianza al niño

Una primera medida, entonces es iniciar un proceso de conversión de la oferta de educación inicial no escolarizada de más baja calidad en ofertas escolarizada.

La segunda constatación es que la desnutrición, el acceso a servicios de agua potable, servicios higiénicos y de electricidad son parte de las medidas complementarias que hay que emprender si se quiere que la educación inicial mejore en calidad.

Alcanzar las metas planteadas por el Consejo nacional de Educación demandará nombrar o contratar oportunamente a 3 350 profesores por año y las auxiliares correspondientes. Se necesita contar con un inventario del potencial de profesores para cubrir las necesidades de atención de la primera infancia y diseñar un programa de capacitación previa, muy práctica y eficiente, que facilite el logro de los objetivos cualitativos que se establezcan. La capacitación debería tener una duración no menor de 160 horas.

Ciertamente, el mayor desafío está en definir e implementar exitosamente un modelo intersectorial de atención a los menores de 3 a 5 años en las zonas rurales. La decisión del gobierno de priorizar la atención de los 800 distritos más pobres del país tendría que tomar en cuenta que el problema principal en las zonas de difícil acceso para la asistencia de niños a programas de educación inicial es la distancia del hogar a la escuela. La asistencia del niño está condicionada a que un adulto lo acompañe.

Hay investigaciones que demuestran que los niveles de asistencia en el área rural se elevan sustantivamente cuando la atención ofrecida en el centro de educación inicial incluye actividades para el niño y la madre en un calendario de actividades flexible no sujeto necesariamente a las fechas oficiales de inicio y finalización del año escolar. La madre puede ser asistida en su alfabetización de ser necesario, su capacitación para un oficio productivo y para acompañar al niño en su desarrollo: cuidado de salud, alimentación, buena crianza del niño.



En tercer lugar, se necesitan modelos de organización muy flexibles y adaptables a los contextos locales en los que se va a actuar. Los calendarios de atención deberían organizarse en función de variables como los climas y los ciclos productivos del campo. Igualmente la jornada laboral del docente tendría que ser más flexible: en los tiempos en que los niños y las madres no asistan a la escuela, las docentes podrían visitarlos en sus hogares, monitoreando y acompañando a la madre para asegurar que brinde una adecuada crianza al niño.

Programas como “Cocinas Mejoradas” deberían integrarse a esta propuesta con el propósito de realizar una atención integral de la infancia rural. Igualmente conviene organizar un programa de detección temprana de discapacidades visuales, auditivas y de lenguaje que puedan afectar el posterior rendimiento académico de los alumnos. Son limitaciones que atendidas a tiempo pueden ser corregidas e impactar positivamente en una reducción de la repetición y abandono escolar. Según la investigación realizada por el Centro Peruano de Audición y Lenguaje estas discapacidades afectan al 43% de los niños de 5 años. Para ayudar a identificar y tratar las discapacidades se podría utilizar los recursos de las postas y otros centros de salud, así como a estudiantes del último año de estudio de las carreras de psicología, medicina, odontología.

Desde el punto de vista de la gestión, habrá que asegurar la coordinación de los objetivos y acciones de todos los organismos que actúan a favor de la infancia con el fin de evitar duplicidades. Es el caso de Juntos, Wawa Wasi, Pronaa, PAN. Además la gestión debería procurar:

- Crear un sistema de información integrado sobre la historia de cada niño atendido en los diversos programas que cualquier institución pública o privada pueda consultar. Monitorear la trayectoria escolar de alumnos: su éxito o fracaso académico, las escuelas donde estudian, los problemas que afrontan. Si estas últimas variables no se conocen suficientemente los niños continuarán desertando del sistema.
- Contar con indicadores que no sean únicamente el número de niños atendidos en los programas de atención de la primera infancia pues no muestra en qué medida los niños alcanzan las capacidades programadas. Si se tienen referencias sobre el número de niños que alcanzan uno o más de los módulos programados el indicador sería más pertinente.
- Disponer de un indicador sobre la distribución de materiales didácticos para el niño y el docente. Se requiere saber cuántos materiales se produjeron, cuántos se distribuyeron, a quiénes llegaron, en qué momento y cuál es el impacto de su empleo: como en el uso de materiales –y de metodologías de enseñanza- los docentes emplean el enfoque de género e intercultural, por ejemplo.

Habría que asegurar la flexibilidad suficiente para que el currículum nacional facilite el trabajo de la cultura y conocimientos locales, que ellos sean vistos y valorados a igual nivel que los de otras culturas

Los desafíos pedagógicos

El éxito que puedan tener las políticas de atención a la primera infancia se asocia en gran medida a la claridad que se tenga al establecer los propósitos de las intervenciones; es decir, el rumbo de la intervención educativa, el aporte que

Resulta imprescindible que las docentes integren al proceso de enseñanza aprendizaje el mundo de las niñas y niños tal como ellos lo perciben desde su cultura, que valoren la riqueza y diversidad de los conocimientos y las experiencias que el niño fue adquiriendo en su ambiente, la diversidad, las relaciones interculturales, la flexibilidad, los derechos humanos y el enfoque de género

este período de enseñanza debe significar para la escolarización posterior, así como los roles que competen a los docentes, alumnos padres y comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, todo en el marco de un respeto al proceso de crecimiento madurativo del infante.

Si se acepta este planteamiento, uno de los aspectos que requiere precisarse es el rol que la educación inicial debe tener en cuanto a lectura y escritura, así como que los niños sean objeto de mecanismos de evaluación y graduación que pertenecen a la educación superior y no a la escolaridad temprana. No se trata de excluir actividades de lectura y escritura en la educación inicial sino de tener conciencia que no es el objetivo fundamental en este nivel de enseñanza. Demostrado está que una estrategia equivocada en este campo puede conducir a consecuencias en el rendimiento escolar, la autoestima, la inseguridad y la desmotivación.

Particularmente en el Perú otro aspecto que resulta no menos fundamental es el referido a la atención de la diversidad lingüística, geográfica y cultural. Nuestra realidad es muy variada y el riesgo es conducir a una homogenización curricular, de formación, de materiales, de estrategias de intervención, etc. Habría que asegurar la flexibilidad suficiente para que el currículum nacional facilite el trabajo de la cultura y conocimientos locales, que ellos sean vistos y valorados a igual nivel que los de otras culturas.

En otros términos, lo que se quiere decir es que las poblaciones vulnerables del área urbana y del área rural requieren formas de atención adecuadas a su contexto. Resulta imprescindible que las docentes integren al proceso de enseñanza aprendizaje el mundo de las niñas y niños tal como ellos lo perciben desde su cultura, que valoren la riqueza y diversidad de los conocimientos y las experiencias que el niño fue adquiriendo en su ambiente, la diversidad, las relaciones interculturales, la flexibilidad, los derechos humanos y el enfoque de género. No se olvida, en el área rural, el manejo del bilingüismo en lengua indígena y española. La flexibilidad curricular requerirá y facilitará la contextualización del trabajo en el aula, la cual deberá respetar los usos y costumbres imperantes en la cultura local. En ese sentido resulta importante que el docente aprenda a escuchar a los padres y niños, entender sus preguntas y saber contestarlas, plantear a los niños retos, de acuerdo con sus ritmos y logros de aprendizaje, entender la visión que tienen de su mundo.



Se ha hecho muchas veces referencia a que uno de los aspectos más trabajados es la articulación entre la educación inicial y la primaria. No obstante, es todavía un objetivo lejos de lograrse. No se trata solo de articular contenidos y capacidades a lograr. También es necesario que más escuelas primarias incorporen servicios de educación inicial, que se articulen las metodologías de trabajo docente, la concepción de los textos y otros materiales educativos y que los ciclos de la educación inicial y los dos primeros de la primaria sean tratados como un conjunto inseparable.

Si la meta final es que la escuela y los aprendizajes se tornen significativos para las niñas y niños y que poco a poco se conviertan en sujetos que van definiendo su propio destino, uno de los roles cruciales de la educación inicial en poblaciones bilingües interculturales tendrá que ser la preservación de la identidad étnica y no su destrucción.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD

 JUAN BOREA

Recibir a un estudiante con discapacidad en una institución educativa regular es un proceso que debe efectuarse con el debido cuidado a fin que la inclusión logre ayudar al niño inclusivo a desarrollar sus capacidades personales y su socialización. No se trata de “depositar” a un niño, o a considerar al colegio en el papel de guardería, sino de encontrar el espacio adecuado para que el estudiante sea feliz y logre las competencias necesarias para su futuro desempeño ciudadano y laboral. Proponemos varios requisitos para que el ingreso del estudiante se vea coronado con una escolaridad exitosa.

El Estado

- En el caso de los niños y niñas con discapacidad el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, la Defensoría del Pueblo, el CONADIS y todas las otras instituciones implicadas, deben manejar un solo concepto de inclusión y unificar sus criterios pues a veces se contradicen y el colegio no sabe a quién hacer caso; o si hace caso a unos, recibe la reprensión de otros.
- Las normas y criterios deben ayudar y motivar a las escuelas a abrir sus puertas a la inclusión, y no dificultarlas. Por ejemplo la directiva de año escolar 2011 señala “Queda terminantemente prohibido, bajo responsabilidad del Director de la IE, la exigencia de documentos y otros requisitos en materia de la realidad especial del niño como requisito para la matrícula, que sea impedimento y dificulte el acceso al sistema educativo inclusivo”. ¿Cómo se va a recibir a un niño inclusivo si no se le puede pedir diagnósticos sobre la realidad especial? La permanencia del niño en el colegio no le garantiza aprendizaje si el colegio no tiene las posibilidades de ayudarlo; y esto implica conocer al niño.

Deben hacerse conocer estos criterios y procesos para que familia y escuela sepan a qué atenerse; cuando las cosas no están claras y se dejan a la interpretación, surgen muchos problemas. No es suficiente con la publicación en el diario El Peruano. Es tarea del Estado dar a conocer que ya existe el criterio unificado remitiéndolo a una Página Web para los detalles.

- Hay que considerar que actualmente muchos chicos presentan problemas de trastornos de déficit de atención con hiperactividad, TDAH o conductuales, esto último es producto en muchos casos de problemas de dinámica familiar; eso no genera casos de inclusión pero demandan también del docente una dedicación especial y un cariño muy fuerte por los alumnos.

*“La inclusión es un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos...”
(Unesco, 2005)*

Las familias

*“La educación
inclusiva es una
respuesta a la
diversidad “*

(Renato Opertti)

- Las familias deben buscar una escuela con la que tengan sintonía con su proyecto educativo institucional. Y hacer un compromiso de respeto al mismo, pues la inclusión se da en ese marco, y la presencia del estudiante inclusivo no puede cambiarlo alegando su discapacidad.
- La familia debe presentar el diagnóstico del estudiante que postula; este diagnóstico debe incluir los aspectos específicos de la inclusión, pero además todas las características psicológicas y del entorno que pueden influir en su desempeño en el aula y en la relación con los compañeros. No es lo mismo un estudiante sordo, que un estudiante sordo que tiene rasgos de agresividad.
- Hay que tener en cuenta que en los niños pequeños es difícil tener un diagnóstico exacto en casos como Asperger, por lo que la familia debe comprometerse en el caso de detección a hacer la evaluación y presentar el diagnóstico.
- Debe haber un compromiso de los padres de apoyar al estudiante en el hogar para que logre las capacidades necesarias y supere las limitaciones inherentes a su necesidad de inclusión. El compromiso debe ser de continuidad en las terapias que necesita el niño, pues muchas veces los padres abandonan las terapias cuando ven que el niño ha avanzado algo. Aquí debe jugar un papel el Estado, pues muchos padres dejan las terapias por razones económicas; si el Estado pide inclusión, debe asegurar la posibilidad de terapias continuadas a cargo del sector Salud.

La escuela

- La institución educativa tiene que administrar una evaluación al postulante inclusivo que permita predecir el éxito en el proceso, y prever que la presencia del estudiante inclusivo no afecte de manera significativa al resto de estudiantes del aula.
- El centro educativo tiene que contar con profesores motivados para recibir los casos de inclusión y con la capacitación adecuada para manejar los casos. Como hay diversos tipos de inclusión, cada colegio debería recibir niños con una discapacidad específica, que permita a los docentes tener cierta experiencia en el manejo de las situaciones que se van a presentar. Este trabajo debe ser apoyado por el departamento psicopedagógico.
- Un colegio no debe recibir más casos de inclusión que aquellos que puede atender. Como máximo un niño de inclusión por aula, y que esa aula tenga una cantidad reducida de estudiantes.

- El Estado o la familia deben garantizar para toda la escolaridad un acompañamiento especializado por parte de profesionales externos al colegio, y el compromiso de una relación permanente entre ellos y el departamento psicopedagógico o la unidad de atención a niños con necesidades especiales de la institución educativa.
- En los casos que sea necesario, el Estado o la familia deben comprometerse a la presencia de una persona que acompañe al estudiante inclusivo para atenderlo específicamente en lo que requiera durante su escolaridad.



*Es un placer entrar donde los niñitos de inicial.
Es otro mundo, otra escuela.
Y ello por dos motivos: no se exhiben las notas y
el juego forma parte del aprendizaje.
Es otro espíritu. Se ven las ganas, la curiosidad,
el deseo de saber. Después comienza la tragedia.*

CONSTANTINO CARVALLO

Presidente del CNE:

Jesús Herrero Gómez

Grupo de Infancia de la Comisión de Futuro

León Trahtemberg, Elena Valdiviezo,
Andrés Cardó, Hugo Díaz, Santiago
Cueto; Susana Stiglich, Juan Borea

Secretaria Ejecutiva:

Nanci Torrejón Muñante

Equipo técnico del CNE:

Elvira Paredes y Gonzalo Cobo

Edición:

Marjorie Torero

Fotografías:

MED, CNE, Agencia Andina, Fondep

**Para enviar sus comentarios
escríbanos a:**

prensa@cne.gob.pe

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Av. De la Policía N° 577, Jesús María-Lima 11 Teléfono: 261-4322 / 261-9522
www.cne.gob.pe / prensa@cne.gob.pe