

Departamento de
EDUCACIÓN



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

**Estudio comparativo y evaluativo de
estructuras educativas pre-escolares
en el Perú**

Clara Jessica Vargas D'Uniam

Tesis doctoral
Dirigida por José-Luis Wolfs
Facultad de Ciencias Psicológicas
y de la Educación
Universidad Libre de Bruselas
Bélgica

Julio 2009

© Resumen en español de la tesis doctoral de:

Vargas, D'Uniam, Jessica (2009). Étude comparative et évaluative de structures éducatives préscolaires au Pérou. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas y de la Educación en la Université Libre de Bruxelles. Belgique. Marzo del 2009.

© Departamento de Educación-PUCP, 2009

Tiraje: 150 ejemplares

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE:

I. ASPECTOS CONCEPTUALES

1. La educación pre-escolar
2. La “educación formal” y la “educación no formal”

II. ASPECTOS COMPARATIVOS Y EVALUATIVOS

1. Objetivos
2. Criterios para la selección de países
3. Resultados de la comparación de los sistemas educativos del nivel Pre- escolar en los países seleccionados
4. Evaluación de los sistemas educativos del nivel pre-escolar en los países seleccionados

III. PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objeto de la investigación
2. Justificación de la investigación

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

SEGUNDA PARTE:

I. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Matriz de consistencia (coherencia entre objetivos, aspectos de análisis, hipótesis y variables)
2. Metodología
3. Descripción de la población y muestra
4. Presentación de técnicas e instrumentos de recojo de datos
5. Modalidades para la organización y el análisis de datos

II. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Concepciones de niño y de la educación infantil en las estructuras educativas pre-escolares
2. Las características y modos de organización de las estructuras educativas pre-escolares
3. Evaluación de las estructuras educativas pre-escolares

CONCLUSIONES GENERALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación ha sido elaborado en el marco de la tesis doctoral en Ciencias Psicológicas y de la Educación y comprende la profundización de la investigación iniciada en los estudios del Diploma de Estudios de Profundización (DEA) en Ciencias Psicológicas y de la Educación.

El interés por el tema responde a la necesidad de identificar y de analizar las características y los modos de gestión de las estructuras educativas pre-escolares que atienden a los niños y niñas menores de tres años, a fin de conocer los mecanismos que desarrollan para responder a las necesidades educativas ligadas al desarrollo social, económico y cultural.

La importancia que tiene la educación en los primeros años ha sido demostrada por numerosas investigaciones que han permitido un mejor conocimiento de los efectos de un desarrollo armonioso durante los primeros años de vida del ser humano. Por ejemplo, las investigaciones de Marie Eming y Gaby Fujimoto-Gómez (2003) han mostrado la importancia de las experiencias, de la estimulación, del ambiente físico y social, etc. para el desarrollo del cerebro y del desarrollo integral de los niños.

Asimismo, Guerrero y otros (1997) han enfatizado que, como resultado de investigaciones hechas por psicólogos, médicos, sociólogos y educadores, la educación de los niños, desde su nacimiento hasta los seis años, ha adquirido una verdadera importancia a nivel mundial, en particular en Europa, después de la segunda guerra mundial y en el caso del Perú, sobre todo a lo largo de los últimos treinta años.

La importancia del desarrollo y de la socialización de los niños pequeños ha provocado una diversificación de respuestas, y actualmente existen diversas iniciativas en lo que se refiere a la atención de los niños pequeños.

Por otro lado, debido a la transformación de los modos de vida de las familias y particularmente a causa del crecimiento de la participación de las mujeres en el trabajo, ha surgido la necesidad de encontrar lugares seguros donde dejar a sus hijos y donde ellos puedan recibir una atención integral.

A ello se suma el hecho de que diferentes países se han comprometido, a través de diferentes manifestaciones, a trabajar en favor de los niños pequeños (Fujimoto-Gómez, G., 2001). Podemos citar, por ejemplo, la Declaración de Jomtien sobre "La educación para todos", el Marco de Acción de Dakar y la X Conferencia Iberoamericana de Educación "La Educación Infantil para el siglo XXI" y en el Perú, el Proyecto Educativo Nacional, el Plan Nacional de Acción por la Infancia y el Foro Nacional de Educación para Todos.

Todo esto ha provocado la expansión de la educación pre-escolar a través de estructuras de atención para los niños y niñas menores de tres años, pero no es suficiente porque los

programas, con frecuencia, se concentran en la atención a los niños de tres a cinco años. Esto es corroborado por los datos presentados por el “Consejo Nacional de Educación » (2006), acerca de la cobertura de la atención a los niños menores de tres años en el Perú, que es de aproximadamente 3%. Es por esta razón que nuestra investigación está centrada en la atención integral a los niños menores de tres años.

Nuestro trabajo ha desarrollado, en la primera parte, el cuadro teórico y el análisis de ciertos aspectos conceptuales relacionados a los sistemas educativos y a la educación pre-escolar, así como el análisis de datos que permitieron la comparación y evaluación de estructuras educativas y de atención a la primera infancia en los siguientes países: Australia, Bélgica, Canadá, Francia, Perú y Cuba.

Estos datos fueron utilizados como base para la comparación y evaluación de las estructuras educativas para los niños y niñas menores de tres años en el Perú.

El estudio de las estructuras educativas pre-escolares es bastante amplio y en la imposibilidad de abordar todos los temas, hemos optado por los temas referidos a la gestión, específicamente a las características de las estructuras educativas formales y no formales para los niños menores de tres años.

Este trabajo puede aportar a la investigación concerniente a ese grupo de edad porque puede constituir una sistematización de la organización y del funcionamiento de las estructuras educativas para los niños más pequeños, y puede ser una motivación para continuar o iniciar otros estudios sobre el tema de la educación pre-escolar, vinculados a otros aspectos de la gestión, a las metodologías utilizadas, al análisis de los programas, a la formación de los profesores, etc. en otros contextos.

PRIMERA PARTE:

I. ASPECTOS CONCEPTUALES

1. LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

La “*educación pre-escolar*” puede adoptar diferentes términos, y los grupos de edad que comprende, pueden variar de un país a otro. Sin embargo, ellos convergen en que se trata del primer nivel del sistema educativo. Al respecto, Valle (2001) considera que la educación antes de la edad escolar obligatoria se denomina pre-escolar, inicial o infantil.

Frente a estas diferencias, consideramos pertinente, analizar algunos términos que son frecuentemente utilizados:

a. Educación pre-escolar: Según Sánchez (1983, p.499) es la “*formación dada a los niños hasta los 6 ó 7 años, edad en la que comienza, dependiendo del país, la escolaridad obligatoria*”.

Plaisance (1986) hace una diferencia interesante respecto al sentido del término. Si éste es abordado en un sentido amplio, comprende “*todas las modalidades educativas antes que los niños alcancen la edad de la escolaridad obligatoria y ella se refiere tanto a la educación familiar como a la educación en las instituciones específicas*” (Plaisance, 1986, p.11), pero si es abordado desde un punto de vista restringido, “*designa la frecuencia regular a un establecimiento educativo exterior al domicilio familiar por los niños que no están comprendidos dentro de la escolaridad obligatoria*” (Plaisance, 1986, p.11).

b. Educación pre-primaria: Es el “*nivel educativo que precede a la educación básica o primaria y que tiene como objetivo fundamental el desarrollo armonioso de la personalidad del niño menor de seis años*” (Sánchez, 1983, p.500).

c. Educación inicial: Es la etapa comprendida entre el nacimiento y la educación primaria o básica.

En el Perú, Aliaga (1992) la define como el primer nivel del sistema educativo peruano, destinado a los niños de 0 a 5 años.

d. Educación de párvulos: Se refiere al grupo de niños de cuatro o cinco años que frecuentan la segunda etapa de la educación pre-escolar (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983).

Es importante mencionar que, después de revisar las diferentes denominaciones, para nuestra investigación, optamos por utilizar el término “**educación pre-escolar**” para designar el primer nivel del sistema educativo, y aunque en el Perú se utiliza el término “educación inicial”, éste no es común en otros países.

En relación al sentido que ésta tiene, la consideramos como la primera etapa de la educación infantil, destinada a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco o seis años, en función de la edad en la que comienza, según el país, el nivel de primaria.

Esta etapa tiene como misión el asegurar un desarrollo armonioso de los niños y niñas, de manera integral, en sus dimensiones físicas, afectivas, sociales y cognitivas, así como la atención a la salud y a la alimentación, respetando su edad, sus características y sus necesidades.

Asimismo, es necesario aclarar que el uso del término pre-escolar, no significa que se trate de una etapa preparatoria para la escuela, sino como una etapa que tiene valor por sí misma, porque como menciona Egido (2000), no significa educar para la escuela, acumular conocimientos y los pre-requisitos necesarios para comenzar el nivel primario con éxito, sino que significa desarrollar las habilidades y competencias necesarias para aprender.

Así como existen varias definiciones referidas a la educación destinadas a los primeros años, probablemente existirán diversas formas de concebir la organización de las estructuras de atención a los niños y niñas en los primeros años.

2. LA “EDUCACIÓN FORMAL” Y LA “EDUCACIÓN NO FORMAL”

La organización de las estructuras educativas destinadas a la atención de los niños pequeños, depende de diversos factores, que pueden ser sociales, económicos, geográficos, etc. y que pueden “configurar” de manera diferente los servicios y programas de educación propuestos, a fin de responder a las características y a las necesidades de los niños, de sus familias y de la comunidad.

Como dice Egido (1999), en algunos países, no existe un modelo único de educación y de atención para los niños pequeños, sino que existe una variedad de opciones que buscan la satisfacción de demandas específicas.

Fujimoto-Gómez (2003) señala que, de acuerdo a su situación geográfica, los servicios de educación pre-escolar se concentran principalmente en los contextos urbanos, donde predominan los servicios formales o escolarizados públicos o privados. Las modalidades no escolarizadas predominan en las zonas rurales, zonas de frontera y en zonas caracterizadas por altas tasas de pobreza y de vulnerabilidad.

En relación a este tema, resulta útil para nuestro trabajo partir de lo planteado por Fujimoto-Gómez (2003), al distinguir dos tipos de modalidades de educación: formal y no formal.

a) La educación “formal”: Es *“la actividad educativa inscrita en el sistema educativo legalmente establecido”* (Sánchez, 1983, p.491).

Por su parte, la Enciclopedia General de la Educación (1999, p.96) declara que la educación formal *“es la que se desarrolla dentro de una institución educativa escolarizada*

siguiendo planes de estudio y programas que deben satisfacer las normas pedagógicas y administrativas; los progresos de los alumnos, es medida en grados, ciclos o etapas y culmina con una acreditación en forma de título que tiene un reconocimiento académico y profesional”.

La educación formal comprende el sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad (Coombs. En: Trilla, 1992)

b) La educación “no formal”: Se refiere a toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del sistema oficial, para facilitar diferentes tipos de aprendizaje determinados a partir de grupos particulares de la población (Coombs. En: Trilla, 1992)

Trilla entiende *“por educación no formal el conjunto de procesos, medios e instituciones específicas y diferenciados en función de objetivos de formación o de instrucción, que no son directamente dirigidos o destinados a las estructuras (o grados) propios del sistema educativo reglamentado”* (Trilla, 1992, p. 21).

Lola Cendales-Germán (2001, p.31) menciona simplemente que *“el término “educación no formal” apareció para designar los procesos de aprendizaje que se realizan fuera del sistema educativo formal”.*

Por su parte, el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983, p.496) considera que la educación no formal es *“la actividad contraria al sistema educativo legalmente establecido”*, lo que significa que ella se desarrolla fuera del escenario del sistema educativo oficial.

Desde el punto de vista social, citaremos a Ortiz (2001), quien presenta la “educación no formal” no en un sentido opuesto a la educación formal, pero sí para designar un espacio de encuentro de diversas alternativas o posibilidades de formación que van más allá de la escuela convencional, para atender a los excluidos del sistema educativo formal. A este tipo de educación, se le ha dado diferentes nombres: no escolarizada, abierta, alternativa, según la perspectiva considerada.

Desde el punto de vista económico, Colom (1992) cita a Trilla para explicar que la educación no formal es generalmente vista como una “pedagogía de la necesidad” para las comunidades o grupos sociales determinados. Esa es la razón por la que se asocian experiencias educativas a los países en vías de desarrollo porque ellos tienen más necesidades económicas. Sin embargo, dentro de los países más desarrollados, existen, según el mismo autor, experiencias de educación no formal determinadas por otros factores, ligados al trabajo o estudio de los padres, así como a factores geográficos.

Para abordar el tema, desde el punto de vista socio-cultural, citaremos a Aliaga (1992, p.12), quien señala que los servicios no escolarizados o los programas especiales de educación inicial son *“sistemas libres y abiertos que reúnen los esfuerzos del Estado, de los padres, de alumnos, familias, comunidades e instituciones; con la intención de atender*

el desarrollo integral de la comunidad, dentro del escenario de su cultura local y de sus necesidades reales. Ella es propicia para la democratización del servicio educativo y apareció como alternativa y ensayo de solución frente a los programas escolares, porque éstos últimos no atienden a todos los niños, en particular, en las zonas rurales y urbano marginales (pueblos jóvenes, instalaciones o asentamientos humanos, así como en zonas de frontera)”

Actualmente, se han desarrollado diferentes estrategias innovadoras, destinadas a los niños, como respuesta a la diversidad de realidades sociales, económicas y culturales de diferentes países. Estas estrategias, se han desarrollado, principalmente en los países de América Latina y el Caribe.

Partiendo de estas definiciones, en nuestro trabajo utilizaremos los términos “educación formal” y “educación no formal” porque las dos tienen una intención, tienen objetivos educativos y se hacen de manera sistemática, pero la educación no formal se hace fuera del escenario institucional de la escuela y no obedece a los procesos convencionales.

La educación no formal comprende los procesos educativos realizados fuera de establecimientos escolares, así como las acciones que se ponen en práctica para responder con recursos variados, a las necesidades de los niños menores de seis años, de sus padres y de la comunidad, principalmente donde la escuela no llega o donde ella es la única posibilidad de acceso a la escolaridad. Ella comprende diferentes actores, diferentes escenarios y diferentes características.

II. ASPECTOS COMPARATIVOS Y EVALUATIVOS

1. Objetivos

- Identificar las diferentes estructuras de los sistemas educativos pre-escolares dentro de los siguientes países: Australia, Canadá, Brasil, Perú, Bélgica, Francia y Cuba.
- Identificar las características de organización y funcionamiento de los sistemas educativos pre-escolares dentro de los siguientes países: Australia, Canadá, Brasil, Perú, Bélgica, Francia y Cuba.
- Elaborar una propuesta de evaluación de los sistemas educativos pre-escolares.

2. Criterios para la selección de países

Los datos mostraron la existencia de una relación entre el nivel de desarrollo económico, medido por el Producto Bruto Interno y las tasas de pre-escolaridad de un país. Sin embargo, existen algunas excepciones, de las cuales hemos seleccionado para nuestro estudio, los países que se caracterizan por presentar diferencias entre el nivel de desarrollo económico y las tasas de pre-escolaridad bajas, medianas y elevadas, tal como presentamos en el siguiente cuadro:

TASA DE P.B.I.	TASA DE PRE-ESCOLARIDAD		
	Baja (menos de 50)	Mediana (de 50 a 70)	Elevada (más de 70)
+ de 10 000			
20 000-30 000	Australia (20950-49)	Canadá (20140-64)	Bélgica (24650 -97) Francia (24170-100)
- de 10 000			
4 000-5 000	Brasil (4350-49)		
3 000-4 000	---	---	---
2 000-3 000		Perú (2130-61)	
1 000-2 000			Cuba (1700-97)

3. Resultados de la comparación de los sistemas educativos del nivel pre-escolar en los países seleccionados¹

3.1. Denominación y grupos de edad

a) **Primer grupo:** la educación pre-escolar comienza desde el nacimiento, aunque las denominaciones adoptadas son diferentes: “educación infantil” en Brasil, “educación pre-escolar” en Cuba y “educación inicial” en el Perú.

Se observan semejanzas entre Brasil y Perú, donde se distinguen dos etapas según las edades (menores de tres años y mayores de tres años), con la diferencia que en Brasil se extiende hasta los seis años, mientras que en el Perú se extiende hasta los cinco años.

En Brasil, la educación infantil comprende:

- Cunas o entidades equivalentes, jardines de niños, destinadas a la atención de los niños de 0 a 3 años.
- Pre-escuelas para la atención de los niños de 4 a 6 años.

En el Perú, la educación para los niños se divide en dos ciclos:

- Primer ciclo (cunas) para los niños menores de 3 años.
- Segundo ciclo (jardín) para los niños de 3 a 5 años.

En Cuba, la educación comprende:

- Círculo infantil, para los niños de 6 meses hasta los 4 años.
- El grado pre-escolar o grado preparatorio para la escuela, para los niños de 5 años.

¹ Fuentes:

- Para Australia: OCDE (2001).
- Para Bélgica y Francia: Educación y Cultura, Eurydice, Eurostat (2002) Task Force, Ressources Humaines, Éducation, Formation, Jeunesse (1995), OCDE (2001). Prévôt, Landau y Pitón (1997).
- Para Brasil: Ottoni de Castro, M. (1998). <www.campus oei.org>
- Para Canada: <www.educationcanada.cmec.ca>. <www.rhdcc.gc.ca/asp>
- Para Perú: Valdiviezo, E. (2004), Valle, J.(2001), Aliaga, J. (1999). <www.campus oei.org>
- Para Cuba: Valle, J. (2001). <www.campus oei.org>

b) Segundo grupo: en Bélgica y en Francia, se denomina “enseñanza maternal” o “escuela maternal” y comienza a los dos años y seis meses y se extiende hasta los cinco o seis años.

c) Tercer grupo: en Australia y Canadá, se denomina “educación pre-escolar” y comienza a los cuatro hasta los cinco años.

En Canadá se pueden distinguir los siguientes grupos:

- Maternal o pre-kindergarten (niños de 4 años).
- Maternal o kindergarten (niños de 5 años).

3.2. Aspectos legislativos

a) Primer grupo: los países donde la educación pre.-escolar depende del Ministerio de Educación o de otros Ministerios (Cuba y Perú)

En Cuba, la educación es una función del Estado, y los Ministerios a cargo de la dirección de la educación son el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior. La educación pre-escolar es el primer subsistema del Sistema Educativo Nacional.

En el Perú, el Ministerio de Educación tiene a su cargo las estructuras públicas y privadas para las que da las líneas directrices. El primer nivel del sistema educativo es la Educación Inicial, destinado a los niños menores de 6 años.

b) Segundo grupo: Los países donde la educación depende del Estado y de otros niveles de poderes públicos (Bélgica, Brasil, Canadá y Francia).

En Bélgica, la escuela maternal forma parte del sistema educativo y depende del Ministerio o Departamento de Educación de cada comunidad. La frecuencia de la escuela maternal es facultativa, porque el periodo de obligación pre-escolar comienza a los seis años.

En Brasil, el sistema educativo se organiza en un régimen de colaboración entre los Estados, el Distrito Federal y las Municipalidades. El Gobierno Federal es representado por el Ministerio de Educación y de Deportes. La educación infantil en Brasil es la primera etapa de la educación básica para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años y está comprendida dentro de la educación básica. Es un derecho de los niños y un deber del Estado, pero no es obligatoria.

En Canadá, depende del Ministerio de Educación y de cada provincia o territorio, es por eso que puede variar de un lugar a otro. La frecuencia escolar es obligatoria para todos los niños a partir de seis años, pero la educación pre-escolar comienza a las edades de cuatro a cinco años.

En Francia, el Estado con el Ministerio de Educación Nacional asegura la aplicación de directivas pedagógicas nacionales, tanto en el sector público como en el sector privado subvencionado. La municipalidad tiene a cargo las escuelas maternas públicas. La

escuela maternal francesa es destinada a los niños de dos a seis años, y es facultativa ya que la obligación escolar comienza a la edad de seis años.

c) Tercer grupo: Los países donde la educación pre-escolar depende de otras instituciones (Australia).

En Australia, las estructuras de atención a los niños dependen de las autoridades de tutela, correspondientes a la administración central, del “Department of Family and Community Services” (FACS), y del “Department of Education, Training and Youth” (DETYA) y, a la vez, de la administración del “Commonwealth” y de los Estados. La educación obligatoria comienza a los 6 años y el sistema educativo se inicia con la pre-escuela para los niños de 4 a 5 años.

3.3. Costos y ayudas financieras

En Australia los derechos legales son ofrecidos a partir de los cuatro años, donde la mayor parte de los servicios pre-escolares son gratuitos o casi gratuitos, mientras que en Bélgica, el acceso a la enseñanza maternal en las escuelas públicas es gratuito, a partir de los dos años y seis meses.

En Francia y Perú, la situación es similar a la de Bélgica, donde la enseñanza es gratuita en las escuelas públicas. En las escuelas privadas, los padres pagan las cifras fijadas libremente por las escuelas.

En Brasil, en Cuba y en Canadá, existe la frecuencia gratuita de los niños en el nivel pre-escolar, aunque podemos señalar como diferencia que en Cuba, no existen escuelas privadas, lo que podría explicar las altas tasas de educación pre-escolar.

3.4. Tipos de establecimientos

Existe una gran variedad de estructuras educativas pre-escolares, las que pueden ser públicas, dependiendo de la gestión del Estado, organizadas, financiadas y administradas por él, por intermedio de Ministerios (de Educación, de Salud, etc.), de empresas públicas, de municipalidades, de gobiernos regionales, etc. o privadas (promovidas por personas naturales o jurídicas). Éste es el caso de los países estudiados, excepto Cuba donde sólo existen escuelas públicas.

3.5. Formación del personal a cargo de los niños

En los países comparados el personal debe ser calificado con un diploma especializado en educación, y en cuanto a los centros de formación, ésta puede ser dada:

- En universidades (Australia y en Perú)
- En institutos superiores de pedagogía (En Bélgica, Perú y Cuba).
- En instituciones de enseñanza (Brasil).
- En los Institutos de Formación de Maestros (IUFM) o en los Centros de Formación Pedagógica Privados (CFPP) en asociación con las universidades (Francia).

La duración de los años de estudio, puede variar de tres a cuatro años (Francia, Brasil, Bélgica y Australia) hasta cinco años (Perú y Cuba).

3.6. Horarios de atención

En Canadá, en Brasil y en el Perú, el régimen de atención puede ser integral o parcial, es decir la jornada completa o la jornada parcial.

En Australia, los servicios duran seis horas por día.

En Bélgica, la diferencia es condicionada por la edad de los niños porque aproximadamente, la mitad de los niños de dos años y medio a tres años frecuentan la escuela en la mañana solamente. Desde los cuatro años, los niños se quedan toda la jornada. Los miércoles no hay asistencia.

En Cuba, la permanencia en los centros es la jornada completa.

En Francia, cuatro días tienen jornadas completas y un día de media jornada.

3.7. Objetivos, programas y métodos

Los objetivos de la educación pre-escolar en Bélgica, Francia, Brasil, Cuba y Perú evidencian esfuerzos para darle un carácter educativo ya que todos los países convergen en la idea de un desarrollo integral y armonioso del niño (la atención de la alimentación, de la salud, de la educación y del desarrollo en sus dimensiones afectivas, sociales, físicas, psicológicas, motrices e intelectuales), complementándose con la acción de la familia y de la comunidad.

En lo que respecta a los programas, sólo Bélgica no cuenta con un programa oficial para la enseñanza maternal. Las instituciones tienen la libertad de organizar y de adoptar un programa propio, cada uno puede desarrollar su propio currículo, sólo existe un programa para los niños de cinco años, como parte del primer ciclo que va de cinco a ocho años.

En general, en los países estudiados los niños son atendidos en locales especialmente para ellos y comprender diversos talleres de pintura, de juegos, de construcción, una biblioteca, juegos lógicos, juegos de estimulación, etc. con un espacio de juego al exterior, Algunas escuelas disponen de material audio-visual y de computadoras.

3.8. Estructuras alternativas al sistema tradicional para la educación de los niños pequeños

A causa de la diversidad del contexto social, económico, geográfico y lingüístico que existe en los países estudiados, ha surgido una variedad de fórmulas para encargarse de la educación pre-escolar que incluyen no solamente la escolarización formal, sino también alternativas de tipo no formal. Sin embargo, no existe una sola manera de concebir la educación "no formal" para los niños pequeños, ya que esos modos o servicios pueden variar de un lugar a otro, como veremos a continuación.

⇒ **PRIMER GRUPO: Brasil Cuba y Perú.**

Frente a los problemas de atención insuficiente o a la falta de centros escolarizados para los niños menores de seis años, que habitan en zonas urbano-marginales y de extrema pobreza, en zonas rurales o en zonas de frontera, que no frecuentan instituciones infantiles, esos países han desarrollado estructuras alternativas, como son los programas no formales. Partiendo de los textos de Fujimoto-Gómez (2003), podemos señalar que presentan las siguientes características:

- Buscan ofrecer una atención al desarrollo integral de los niños. Es por ello que tienen como intención el aspecto pedagógico con un carácter interdisciplinario propiciando la participación de diversos profesionales.
- Tienen como base la participación de la familia y la comunidad y promueve el uso de sus recursos.
- El personal que trabaja con los niños está conformado por personas voluntarias de la comunidad que son supervisadas por una docente, y desarrollan actividades para los niños, así como de orientación a los padres de familia u otros miembros de la comunidad para dar continuidad a las acciones educativas, y con la finalidad de garantizar el respeto de sus costumbres, de su patrimonio y valores culturales.
- Los organismos responsables, en lo que concierne al funcionamiento y al financiamiento de estos programas, pueden ser el Ministerio de Educación, con la colaboración del Ministerio de Salud y de otros ministerios, así como de otros organismos descentralizados, tales como municipalidades, organizaciones no gubernamentales, centros de salud, iglesias, organizaciones de la comunidad, etc.
- Promueven el desarrollo social de las comunidades y el mejoramiento de las condiciones de vida, ofreciendo servicios de salud, nutrición, etc.
- Son flexibles para adaptarse a las características, intereses y prioridades de los niños, así como a las condiciones geográficas, sociales, culturales, económicas, etc.
- Son flexibles en relación a la duración, frecuencia, los horarios de funcionamiento, los medios educativos, los locales, las metodologías de trabajo, los contenidos, etc.

Para hacer el análisis y la comparación de estas estructuras alternativas, dependiendo del tipo de servicio que ofrecen, las podemos clasificar en los siguientes grupos.

a) Servicios de atención directa a los niños menores de seis años (en Perú y Brasil)

- **Programa Nacional “Wawa Wasi”** (Perú). Apareció en respuesta a las altas tasas de mortalidad infantil, de desnutrición y a la baja cobertura de atención a los niños. En 1996, el Programa fue transferido al Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, como una estrategia de lucha contra la pobreza. Se caracteriza por el hecho de ser hogares familiares, a cargo de una madre de la comunidad.

- **“Sala de Educación Temprana”- SET** (Perú). Se realiza con niños de seis meses a dos años, en lugares organizados (locales comunales o casas prestadas) sin la presencia de los padres porque, generalmente, trabajan.
- **“Programa no Escolarizado de Educación Inicial”- PRONOEI** (Perú). Se realiza en locales organizados para los niños de tres a cinco años y están a cargo de una promotora.
- **“Aldeias infantis SOS Brasil” (Aldeas infantiles SOS Brasil)** (Brasil). Está dirigido a los niños que no pueden ser sostenidos por sus familias y trata de ofrecerles un hogar con nuevos lazos familiares.
- **“Projeto creche” (Proyecto cuna)** (Brasil). Ofrece estimulación a los niños menores de seis años, pertenecientes a las comunidades menos favorecidas y de padres que trabajan.

b) Orientación, formación y habilitación de los padres, familias y comunidad para promover su participación en la educación integral de los niños pequeños (en Perú)

- **“Programa para prácticas de crianza”**. Está dirigido a familias (padres, madres, hermanos y otros) que tienen a su cargo a niños menores de tres años para darles orientaciones sobre su educación.
- **“Programa de atención integral para grupos de madres y padres, familias que aprenden”**. Comprende el trabajo de grupos de madres, padres y otros miembros de la familia, organizados para obtener cambios dentro de las familias y de las comunidades, para favorecer el desarrollo integral de los niños menores de tres años.

c) Orientación, preparación y habilitación de los padres, familias y comunidad para promover la participación en la atención directa a los niños menores de seis años (en Cuba, Brasil y Perú)

- **“Educa a tu hijo”** (Cuba). Funciona bajo la forma de una educación en la casa (para los niños pequeños desde su nacimiento hasta los dos años) y en otros lugares de la comunidad (parques, casas de la cultura, centros deportivos y otros) para los niños de dos a cuatro años. Fue instalado entre 1987 y 1993, a nivel de algunas municipalidades, bajo la forma de un programa social de atención educativa y cuenta con la colaboración de UNICEF.

Ofrece atención a las futuras madre y padres, atención individual (de orientación a cargo de un agente, a las familias de los niños, para realizar las actividades de estimulación con sus niños una o dos veces por semana en la casa), la atención a los grupos (donde los niños frecuentan, con sus familias, una o dos veces por semana, un local de la comunidad) donde ellos son acogidos por un agente que realiza actividades de estimulación y orienta a la familia para que puedan continuarlas en la casa.

- **“Cruzada do menor” (Cruzada del menor)** (Brasil). Tiene la finalidad de promover dentro de las comunidades populares, acciones integradas con la familia para favorecer el desarrollo integral de los niños, de adolescentes y de personas enfermas.
- **“Plantando o Amanhã” (Plantando el mañana)** (Brasil). Funciona desde 1995, en una casa dentro del centro comercial “Nova América Outlet Shopping”. Es financiado por los trabajadores del centro y se compone de una cuna, y de una casa para personas enfermas. Además, el programa organiza reuniones de familias y de visitas a domicilio con la finalidad de conocer y de actuar en el contexto de los niños.
- **“Casa Emilien Lacay”** (Brasil). Se desarrolla desde 1990 y está dirigido a los niños de un año y ocho meses a tres años y once meses, y a personas enfermas, en una casa que pertenece a la Sociedad de Beneficencia Francesa.
- **“Creche Cantinho dos Eucaliptos”(Cuna Rincón de los Eucaliptos)** (Brasil). Los padres dejan a sus niños de dos a cinco años y once meses, a cargo de un equipo técnico que ofrece una atención pedagógica, recreativa, de servicios médicos y sociales.
- **“Programa Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente”- PROSAICA** (Brasil). Su finalidad es promover la atención integral de los niños menores de seis años (en salas de cunas y pre-escolares) y de los jóvenes, gracias a las acciones educativas, de salud, asistencia, promoción social e integración de la comunidad dentro de los sectores urbano marginales y rurales en situación de extrema pobreza.
- **“Programa Integral de Educación Temprana”- PIET o “Wawa Pukllana”** (Perú). Se realiza con la presencia de los padres y está a cargo de una promotora que acoge dos veces por semana, a grupos de ocho a diez niños de seis meses a dos años.
- **“Programa Integral de Educación Temprana con Base en la Familia”- PIETBAF y “Aprendiendo en el hogar”** (Perú). Se orientan a capacitar a los responsables directos de la atención a los niños menores de tres años a través de visitas de promotoras a los hogares (una vez por semana).
- **“Programas infantiles comunitarios”** (Perú). Están dirigidos a aumentar las oportunidades educativas de los niños menores de seis años a través de estrategias de la “Iudoteca”. Se realiza con la presencia de los padres o de otros miembros de la familia, que reciben orientación para interactuar con los niños.

⇒ **SEGUNDO GRUPO: Australia, Bélgica, Canadá y Francia, caracterizados por ser países desarrollados**

Estos programas se caracterizan por ofrecer lugares de acogida extra-escolar para los niños cuyos padres trabajan o estudian.

En Bélgica, existen alternativas a la educación pre-escolar como:

a) Los servicios de cuidado en medio familiar: se refieren a la atención de los niños en sus casas, a cargo de “cuidadoras” organizadas y controladas por las autoridades.

Este servicio está destinado solamente a los niños menores de tres años, porque, a partir de los tres años (o dos años y medio), ellos van a la escuela maternal.

b) Los servicios de cuidado en medio escolar: se organizan en las escuelas maternas durante el tiempo extra-escolar y no están reglamentadas.

Al igual que en Bélgica, en Canadá existen servicios de cuidado para que los padres que trabajan o que estudian puedan dejar a sus niños.

Se desarrollan en locales preparados para este fin o en medio familiar, por intermedio de la obtención de un permiso del Ministerio de Empleo, de la Solidaridad Social y de la familia cumpliendo con sus respectivas exigencias. La mayoría de estos servicios son ofrecidos a un costo reducido, pero ciertas familias pueden recibir el beneficio de un reembolso para cubrir una parte de sus gastos de cuidado o pueden ser exonerados totalmente.

Según los lugares donde los servicios se desarrollan, pueden ser:

a) Servicios de cuidado en medio familiar (o servicios de cuidado a domicilio): se dirigen a los niños, desde el nacimiento hasta los 12 años, pueden llevarse a cabo a tiempo completo o a tiempo parcial.

b) Servicios de cuidado en medio escolar (o servicios de cuidado en centros de niños pequeños): están destinados a los niños desde el nacimiento hasta los cinco años y se refieren a los servicios que son dados en la escuela, fuera del horario establecido ya que el horario de los alumnos de la maternal, no coincide con el de los padres que trabajan.

c) Servicios de cuidado en medio de trabajo: se refieren a servicios establecidos en el lugar de trabajo o al exterior, que dependen de la ayuda de los empleadores, de un grupo de empleadores, de un sindicato o de un grupo de empleados, y que son destinados a responder a las necesidades de los empleados de una organización. Estos pueden variar de un centro a otro y se presentan bajo numerosas formas:

- **Guardería en los lugares de trabajo:** establecidas en los locales de un empleador.

- **Guardería fuera de un medio de trabajo:** se refiere a un programa o a un servicio que organiza el cuidado de los niños en un lugar situado fuera del lugar de trabajo, pero cerca de éste.

- **Guardería organizada por un consorcio:** se trata de una guardería compartida por al menos dos empleadores, sea para compartir los costos, sea porque los ingresos de cada empleador no es suficiente para financiar el servicio.

- **Guardería en medio comunitario:** se trata de un servicio de cuidado de niños no con un fin lucrativo administrado por los padres o un organismo de la colectividad y situado en un edificio comunitario.

- **Guardería privada con fines lucrativos:** se trata de una entidad comercial privada que ofrece servicios de cuidado de niños para generar beneficios económicos.

Existen variaciones en el acceso a los servicios entre zonas urbanas y zonas rurales, dificultades en lo que respecta a la insuficiencia de transportes, a la falta de lugares apropiados y a la falta de personal calificado. Ello ha dado lugar a las institutrices y servicios itinerantes y al cuidado familiar como alternativas para los niños pequeños, como en Australia.

Al igual que en Bélgica y Canadá, en Australia existen servicios de cuidado en medio familiar que acogen, en sus casas a los niños de padres que trabajan y donde la autoridad de tutela es el Ministerio de la Ayuda Social.

Existen también servicios flexibles para los niños que comprenden el cuidado al seno de grupos recreativos (altas guarderías), un cuidado fuera de los horarios escolares, un cuidado durante las vacaciones escolares y programas culturales.

En Francia, Prêvot y otros (1997) mencionan que, al lado de los modos de atención de los niños menores de tres años, existen otras estructuras, según las zonas geográficas, las edades de los niños y los medios socio-económicos de las familias.

También existen servicios para las familias monoparentales y las mujeres embarazadas en dificultad, que pueden ser acogidas en tres tipos de estructuras colectivas:

- a) Los hogares de la infancia destinados a acoger a los pequeños que están en situación difícil.
- b) Los centros de re-adaptación social, que acogen a todas las personas en situación social en riesgo, en particular a las familias que han sufrido una expulsión legal de su domicilio, una ruptura familiar, un accidente, familias sin domicilio fijo, o mujeres víctimas de violencia conyugal.
- c) Los centros maternales, que están a cargo de la ayuda social, son especializados en acoger a las mujeres embarazadas y a las madres con niños menores de tres años.

⇒ **TERCER GRUPO: Bélgica, Francia y Australia.**

Vasconcellos (1993) explica que en Bélgica y en Francia, dentro de las políticas educativas, a partir de 1981, se introdujeron nuevas formas de organización de los establecimientos escolares, debido a sus diferencias geográficas constituyendo “zonas de educación prioritarias” (ZEP), fundadas sobre una noción de “discriminación positiva” para el cuidado de niños en dificultades escolares por medio de un trabajo de las docentes y de los padres de los niños, pero también de trabajadoras sociales, en concertación con los representantes de empresas locales.

En Bélgica, existen ciertas formas de educación pre-escolar que constituyen alternativas al sistema tradicional como:

a) Las zonas de acción prioritarias (ZAP): permite el desarrollo de acciones educativas específicas y acogen a las madres inmigrantes con la finalidad de aproximar la escuela a la familia dentro de una educación intercultural, de sensibilizar sobre la importancia de la escuela maternal, de reforzar la frecuencia regular de los niños y de desarrollar el aprendizaje del francés.

b) La escolarización intercultural: desarrolla acciones educativas considerando la realidad multicultural y los diversos orígenes de los niños de familias inmigrantes, para facilitar su inserción en la sociedad y salvaguardar su identidad de origen.

En Australia también existen estructuras destinadas a los niños de familias de origen inmigrante, donde trabajan asistentes bilingües, en el medio escolar, con los niños y con sus padres, que recién han inmigrado, y los ayudan a reforzar su lengua de origen y a desarrollar sus competencias dentro de la lengua del país a donde han llegado. Hay un parecido con la escolarización intercultural en Bélgica, donde hay una inmersión lingüística en la lengua nacional.

En Francia, según Eurydice (2004), la enseñanza maternal, en las zonas rurales o de montaña comprende las siguientes variantes organizacionales:

a) Las secciones infantiles: son secciones integradas a las escuelas primarias que acogen a los niños de cinco años y en ciertos casos, cuando las capacidades de atención y la organización pedagógica lo permiten, a niños de cuatro años.

b) La escuela maternal intercomunal: las comunidades reúnen a un número de niños necesario para abrir una clase maternal, independientemente de las clases primarias.

c) La clase a medio tiempo: los niños son acogidos por un docente, sea por medias jornadas, sea uno o dos días, para ofrecer a los niños las bases indispensables para una acción educativa temprana. Los otros momentos son dejados a la familia.

d) La clase ambulante: es reservada a zonas densas y dispersas. Se benefician de la colaboración de equipos itinerantes de animación y de actividades pedagógicas. Consiste en el traslado de un vehículo equipado de un material audiovisual y de una documentación pedagógica (ludoteca biblioteca, colección de imágenes, material informático) que, con la presencia de un profesor, efectúa turnos regulares dentro de las pequeñas escuelas aisladas.

La existencia de este tipo de servicios podría explicar las bajas tasas de pre-escolaridad en algunos países. Otra razón puede estar relacionada a las grandes distancias, lo que provoca que los padres prefieran contar con un servicio en su casa, y por lo tanto, hay atención a los niños pequeños, pero no forman parte del sistema escolar.

4. Evaluación de los sistemas educativos pre-escolares en los países seleccionados

a) La coherencia

- **Los objetivos de la educación pre-escolar:** con excepción de Canadá y de Australia, por falta de información, constatamos, desde un punto de vista cualitativo, los esfuerzos por dar un carácter educativo a los programas, pues éstos se inspiran en la idea de promover el desarrollo integral y armonioso del niños bajo los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, complementándose con la acción de la familia y de la comunidad, según los datos de Eurydice Database on Education (2003) y de la O.E.I. (2003).
- **Si existe una tutela administrativa unificada, así como mecanismos de coordinación entre los sectores y niveles:** los países que dependen del Ministerio de Educación o de otros Ministerios son Cuba, Perú, Bélgica y Francia, en parte porque ellos dependen del Estado y de las Municipalidades, lo mismo que Brasil y Canadá. En Australia depende de otras instituciones.
- **Los programas oficiales para los niños pequeños:** los países que tienen programas oficiales para el trabajo con los niños pequeños son Brasil, Cuba, Perú y Francia.
- **La duración de la educación pre-escolar:** según la UNESCO (2004), entre los años 2000 y 2001, en Bélgica, en Cuba y en Francia, la duración de la escolaridad era de tres años, mientras que en Brasil, Canadá y Perú, era de dos años y en Australia, un año.

Se observa entonces que hay, al menos un año de pre-escolar antes de la escolaridad obligatoria, con la finalidad de facilitar el pasaje armonioso entre el nivel pre-escolar y el nivel primario.

b) La eficacia

- **Tasa de escolarización pre-primaria:** según la UNESCO (2004), las tasas de frecuencia pre-primaria más elevadas (superiores a 90%) se presentan en Bélgica, en Cuba y en Francia. En ese sentido, podemos considerar que en esos países las posibilidades de acceso son mayores.

c) La equidad

- **El acceso a la educación pre-escolar sin diferencia de género:** según la UNESCO (2005), en los países considerados, existe equidad en lo que respecta al género.
- **Los tipos de establecimientos:** en todos los países estudiados, existen establecimientos públicos y privados, con excepción de Cuba.

Esa puede ser una razón posible por la que Cuba, siendo un país pobre, tiene una alta tasa de pre-escolarización, lo que significa que hay un esfuerzo de dar igualdad de oportunidades.

- **La asignación de recursos públicos para la educación pre-primaria:** según los datos de la UNESCO (2005), notamos falta de equidad en la asignación de los recursos públicos para el nivel pre-primario, ya que hay grandes diferencias en relación a los recursos destinados a otros niveles, como el primario, por ejemplo. Sin embargo, hay que considerar que podrían existir otras fuentes de financiamiento.
- **La diversificación de prácticas pedagógicas para responder a las diferencias culturales, geográficas, étnicas, sociales, etc. o la existencia de mecanismos de discriminación positiva:** para promover la equidad de oportunidades entre la población infantil, que es cada vez más heterogénea, se buscan mecanismos de discriminación positiva y una diversificación de prácticas pedagógicas alternativas que pueden responder a estas diferencias, como las que hemos citado anteriormente.
- **La obligación escolar:** la edad en la que los niños comienzan la escolaridad obligatoria se sitúa entre los seis o siete años, a excepción del Perú.

Estos datos podrían evidenciar una falta de equidad para los niños más pequeños porque la edad es un factor que influye en el tipo de atención y el hecho de no ser obligatoria implica que la educación no es formal en muchos casos.

d) La calidad

- **La formación del personal a cargo de los niños:** en los centros de atención pre-escolar, el personal posee un diploma especializado en educación, aunque la formación varía en función del tipo de establecimiento.

En lo que respecta a la duración de los estudios, puede variar de tres a cuatro en Brasil, Bélgica, Francia y Australia, hasta cinco en Perú y Cuba.

- **Relación numérica: profesor/alumnos:** la relación numérica profesor/alumnos puede ser un indicador de calidad. Se puede destacar que en Bélgica el número de niños es más pequeño, mientras que en el Perú, es más elevado.

III. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

1. Objeto de la investigación

Esta investigación tiene como objeto la situación de la educación pre-escolar en el Perú, en particular la identificación, el análisis, la comparación y la evaluación de las características de las estructuras educativas pre-escolares formales y no formales que ofrecen atención a los niños menores de tres años.

2. Justificación de la investigación

El desarrollo del trabajo ha permitido obtener información sobre las diferentes estructuras educativas pre-escolares para los niños menores de tres años en el Perú, para la comparación y evaluación de dichas estructuras. Esta sistematización puede ser una

importante contribución para la investigación sobre el tema y puede motivar la realización de otros trabajos.

Asimismo, favorece el conocimiento de los mecanismos que dichas estructuras utilizan para responder a las necesidades educativas ligadas al desarrollo social, económico, político y cultural.

Por todas estas razones, consideramos que nuestra investigación puede ser una contribución para el mejoramiento de políticas a favor de la calidad de los centros de atención a los niños pequeños, y por consecuencia para el desarrollo social.

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA PARTE

- Los datos obtenidos se refieren al grupo de edad de niños menores de seis años o de tres a seis años (con diferencias según el país) corroborando la afirmación de que existe insuficiente información sobre el grupo de niños menores de tres años.
- Existen diferentes maneras de concebir la organización de los servicios, en función de factores sociales, económicos, geográficos, etc. que pueden “configurar” de manera diferente los servicios y programas educativos para los niños pequeños.
- El concepto de “no formal” podría ser considerado, en un sentido amplio para designar las iniciativas que constituyen alternativas al escenario clásico de la escuela, que asocian diferentes tipos de organización y que buscan reforzar los vínculos entre la escuela y la comunidad local en la cual está inserta.
- En los países de América Latina y del Caribe, la educación “no formal” ha adquirido un carácter social además del carácter educativo, porque se desarrolla para apoyar a los padres que trabajan y para compensar las situaciones de riesgo de los niños, como la pobreza y la vulnerabilidad, o el hecho de habitar en zonas urbano marginales, rurales o de frontera, lo que implica un desarrollo social y el mejoramiento de las condiciones de vida. En el caso de Cuba, Perú y Brasil existe un gran número de estas estructuras.
- En los países desarrollados, los términos “educación formal” y “educación no formal” son poco utilizados. Este último correspondería a las estructuras alternativas de atención no escolarizadas para los niños más pequeños desde el nacimiento hasta los tres años, que dependen generalmente de autoridades o de otros Ministerios que de Educación, con el cuidado en sus propios domicilios con personal privado, pero que pueden ser controladas por las autoridades. Estos datos muestran que si bien es cierto que existen centros de atención para los niños desde su nacimiento, éstos no forman parte del sistema escolar, lo que podría considerarse como una de las razones que explican las bajas tasas de pre-escolaridad en algunos países.

SEGUNDA PARTE:

I. DISEÑO METODOLÓGICO

1. Matriz de consistencia (coherencia entre objetivos, aspectos de análisis, hipótesis y variables)

Objetivos	Aspectos	Hipótesis	Variables
<p>1. Identificar y analizar las concepciones de niño y de la educación infantil que tienen los diferentes actores educativos de las estructuras educativas pre-escolares</p>	<p>Concepción de niño y de la educación infantil</p>	<p>H1: A pesar de los progresos en relación a la concepción de niño, en algunos lugares del Perú, se mantienen las concepciones tradicionales del niño concebido como un ser productivo, que contribuye a la economía familiar con su trabajo o como un adulto en miniatura, etc. Esas concepciones perduran en razón de las costumbres y de la falta de conocimientos sobre las necesidades de los niños porque ellos son encargados de tareas familiares, agrícolas o en la calle. Esas concepciones varían según los diferentes actores: autoridades, profesoras, personal a cargo de los niños o padres.</p>	<p>La concepción de niño y de la educación infantil en los diferentes actores educativos (autoridades, profesoras, personal a cargo de los niños o padres) en las estructuras educativas pre-escolares</p>
<p>2. Identificar, analizar y comparar las diferentes estructuras educativas pre-escolares "formales" y "no formales", y sus características de organización y de funcionamiento, para los niños menores de tres en el Perú</p>	<p>Estructuras formales y no formales</p>	<p>H2: Existen diferencias significativas entre las estructuras "formales" y las estructuras "no formales" en lo que concierne a sus modos de organización y de gestión, a sus prácticas pedagógicas, al personal a cargo de los niños, a la participación de los padres, a los servicios ofrecidos, etc.</p>	<p>Características y modos de organización Características de los niños Características del personal a cargo de los niños Características de los padres Características de los servicios Características de la gestión Características de la participación de los padres Características de la participación de los miembros de la comunidad</p>

<p>3. Evaluar las diferentes estructuras educativas pre-escolares en el Perú, para los niños menores de tres años, sobre la base de los criterios de coherencia, de equidad y de calidad, a partir de la identificación y del análisis de sus características, elaborando una propuesta de evaluación de estructuras educativas pre-escolares</p>	<p>Estructuras formales y no formales</p>	<p>H3: Existen mecanismos de coordinación descentralizados, con un control central y servicios diversificados, en función de necesidades particulares de los niños de cada contexto. Esos dispositivos favorecen la coherencia del sistema educativo, en el sentido que permiten la organización de políticas y de objetivos comunes y la coordinación entre sectores.</p>	<p>Coherencia en las estructuras educativas pre-escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta del Ministerio de Educación y los servicios ofrecidos a los niños. • Sistema administrativo unificado, y mecanismos de coordinación entre las diferentes modalidades de organización de las estructuras educativas pre-escolares <p>Diversificación de servicios según las características y necesidades de cada lugar</p>
		<p>H4: En ciertos lugares del Perú, las estructuras educativas pre-escolares para los niños menores de tres años, de acuerdo con los progresos y el conocimiento de la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano, buscan ofrecer conocimiento de la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano, buscan ofrecer servicios educativos siguiendo el programa oficial del Ministerio de Educación, y no cumplen solamente una función de cuidado porque los padres trabajan.</p>	<p>Coherencia entre el modelo educativo que propone el Ministerio de Educación y lo que ofrecen las estructuras educativas pre-escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas • Trabajo de los padres
		<p>H5: Los dispositivos de educación y de cuidado tienen en cuenta a las familias que habitan ciertas zonas geográficas o a los niños y las familias que presentan características particulares, pero son insuficientes y no son equitativas.</p>	<p>La equidad en la educación de los niños pequeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceso e la educación sin diferencia de género y de oportunidades. • Igualdad de condiciones de acceso. • Programas oficiales.
		<p>H6: La calidad de la educación y del cuidado de los niños pequeños es sujeto de preocupación del Estado, pero es insuficiente, sobre todo para los niños de los lugares más desfavorecidos.</p>	<p>La calidad de la educación de los niños pequeños:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación de las profesoras y el personal a cargo de los niños (calificación, experiencia, perfeccionamiento, etc.) (Relación numérica profesora/niños)

2. Metodología

El enfoque metodológico de nuestra investigación es cualitativo, su nivel es descriptivo y el método utilizado es el de las encuestas.

Sin embargo para la organización de los datos obtenidos, partimos del procesamiento y análisis cuantitativo de la información.

3. Descripción de la población y de la muestra

La población de referencia estuvo constituida por las estructuras educativas pre-escolares para niños menores de tres años, de Lima.

La muestra comprendió, exactamente, la estructuras correspondientes a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) 03 (10 estructuras) y 06 (12 estructuras), que son instancias descentralizadas del Ministerio de Educación, y que tienen bajo su jurisdicción los siguientes distritos: Cercado de Lima, Lince, Breña, Pueblo Libre, San Miguel, Magdalena, Jesús María, La Victoria, Santa Anita, Chosica, Vitarte, La Molina, Cieneguilla, Chaclacayo, así como la UGEL10 (8 estructuras) que comprende los distritos de la provincia de Huaral.

La muestra es no probabilística y está constituida por los centros pre-escolares para niños menores de tres años seleccionados según una combinación entre criterios específicos, basados en lo que propone la Enciclopedia General de la Educación (1999):

- La distinción entre educación escolarizada (“formal”) (15 estructuras) y no escolarizada (“no formal”) (15 estructuras).
- La localización geográfica y las características socio-económicas del lugar: estructuras que están localizadas en zonas urbanas más favorecidas (3 estructuras), en zonas urbanas (8 estructuras), en zonas urbano marginales (12 estructuras) y en zonas rurales (7 estructuras).
- La titularidad: estructuras públicas (22) y estructuras privadas (8).
- Los actores considerados en las estructuras formales fueron: una directora, dos profesoras y cuatro padres o madres de familia, y en las estructuras no formales fueron: una docente coordinadora, dos promotoras educativas comunitarias y cuatro padres o madres de familia

En el siguiente cuadro presentamos de manera detallada el número de estructuras y de actores según los criterios mencionados:

CRITERIOS	MODALIDAD DE ORGANIZACIÓN													
Tipo de Estructura	FORMAL						NO FORMAL							
Localización geográfica	ZONA													
	Más favorecida		Urbana		Menos favorecida				Más favorecida	Urbana	Menos favorecida			
					Urbano marginal		Rural				Urbano marginal	Rural		
Titularidad	P U B L I C A	P R I V A D A	P U B L I C A	P R I V A D A	P U B L I C A	P R I V A D A	P U B L I C A	P R I V A D A	PUBLICA				T O T A L	
Número de centros	--	3	5	3	2	1	--	1	--	--	8	7	30	
Directora o Docente coordinadora (1)	--	3	5	3	2	1	--	1	--	--	8	7	30	
	Profesora o Promotora (2)	--	6	10	6	4	2	--	2	--	--	16	14	60
		Padres (4)	--	12	20	12	8	4	--	4	--	--	32	28
Número total de actores educativos	--	21	35	21	14	7	--	7	--	--	56	49	210	
	105						105							

4. Presentación de métodos, de técnicas y de instrumentos para el recojo de datos

Las fuentes utilizadas fueron mixtas porque el recojo de datos se efectuó a través de consultas bibliográficas y esencialmente, por el método de las encuestas, teniendo como instrumento el cuestionario. Esto fue complementado por observaciones de las estructuras educativas, así como con entrevistas no sistematizadas con los actores en las diferentes estructuras.

A partir de la elaboración de la matriz de consistencia, diseñamos los cuestionarios, enunciando preguntas para obtener los datos necesarios que nos permitirían verificar las hipótesis. Dichos cuestionarios comprendieron categorías similares, pero fueron adaptadas en función de los actores.

Para la formulación de las preguntas, optamos por una combinación de preguntas abiertas y cerradas, éstas últimas a partir de alternativas propuestas, o de la siguiente escala: totalmente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo.

Una vez elaborado el instrumento se aplicó a un pequeño grupo de actores y se hicieron los reajustes necesarios para obtener la versión final.

Es necesario mencionar que, para la aplicación de los cuestionarios, contamos con la colaboración de las especialistas del nivel de educación inicial, de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) que son los órganos descentralizados del Ministerio de Educación,

5. Modalidades para la organización y el análisis de los datos

Después del recojo de datos, realizamos un análisis de contenidos y codificación para las preguntas abiertas. Luego, para organizar cuantitativamente los datos, utilizamos el programa SPSS (“Statistical Package for the Social Sciences”) y procedimos a la realización del análisis cualitativo.

Para el análisis y la presentación de los datos, elaboramos los cuadros de la siguiente manera:

- (1) El enunciado del ítem.
- (2) Una presentación sintética de los resultados obtenidos por ítem, reagrupando las respuestas según sea “totalmente en desacuerdo” y “parcialmente en desacuerdo”, de una parte, y de otra, “parcialmente de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.
- (3) En lo que respecta al personal educativo, hemos agrupado las respuestas considerando las que correspondían, por un lado a las directoras y las profesoras, y por otro, a las docentes coordinadoras y promotoras, distinguiendo si se trataba de estructuras formales o no formales. Los resultados detallados de estas categorías, fueron presentados en un tomo de anexos.
- (4) Los resultados de las pruebas comparativas de frecuencia (χ^2) cuando era necesario determinar la significatividad.

TERCERA PARTE:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Concepciones de niño y de la educación infantil en las estructuras educativas pre-escolares

HIPÓTESIS 1: A pesar de los progresos en relación a la concepción de niño, en algunos lugares del Perú, se mantienen las concepciones tradicionales del niño concebido como un ser productivo, que contribuye a la economía familiar con su trabajo o como un adulto en miniatura, etc. Esas concepciones perduran en razón de las costumbres y de la falta de conocimientos sobre las necesidades de los niños porque ellos son encargados de tareas familiares, agrícolas o en la calle. Esas concepciones varían según los diferentes actores: autoridades, profesoras, personal a cargo de los niños o padres.

1.1. Las concepciones del niño según los diferentes actores educativos

Hemos considerado este aspecto porque “la comprensión cultural y personal acerca de lo que son los niños y como se desarrollan, influye sobre las actitudes y acciones concretas que los adultos adoptan al respecto. Es por ello que todo proyecto educativo requiere de una conceptualización del niño y de sus procesos de desarrollo, como fundamento de su práctica pedagógica” (“Ayuda en acción y otros”, 2005, p.24).

Los resultados confirmaron esta primera hipótesis de manera parcial porque, en general, al menos a nivel del discurso, las representaciones “tradicionales” del niño son rechazadas por casi todos los actores educativos, y contrariamente a lo planteado en la hipótesis, no existen diferencias entre las estructuras formales y no formales, probablemente, porque poco a poco, hay un cambio de actitud frente a estas concepciones tradicionales.

En las dos estructuras se presentan representaciones actuales relativas a la concepción de niño, considerándolo con características y necesidades propias, como un ser competente, como un sujeto con condiciones de igualdad de acceso a la educación y como protagonista.

En este sentido, la mayoría de los actores comparte la idea que “el niño debe contar con una educación que estimule el desarrollo integral de todas sus potencialidades”, y que “el niño debe contar con una educación que le ofrezca experiencias y oportunidades variadas”.

No hay una situación de discriminación en lo que respecta al acceso a la educación, porque todo el personal educativo y la mayoría de los padres consideran el principio de equidad, por el cual los niños deben tener las mismas oportunidades.

Estos resultados son alentadores. Sin embargo, podemos plantear como una interrogante si estas concepciones están presentes también en la práctica cotidiana y no solamente en el discurso.

A pesar de estas tendencias generales que hemos mencionado, vamos a detenernos en algunos resultados que hacen que la hipótesis se compruebe de manera parcial.

Llama la atención que 28% del personal educativo formal, a pesar de la preparación recibida en la universidad o en un instituto pedagógico, o por la experiencia, mantienen una concepción tradicional del niño, como “un ser pasivo que recibe todo lo que se le ofrece”, en las estructuras no formales es 17%. En el caso de los padres, estas cifras son superiores, pero no hay diferencias entre estructuras formales (39%) y no formales (40%).

Otra idea que puede indicar una concepción tradicional de los niños es la siguiente: “el niño debe ser educado inculcándoles normas y conocimientos desde que es pequeño”, lo cual podría denotar una visión pasiva y receptiva de los niños.

1.2. Las concepciones sobre la importancia de la educación en los primeros años y la asistencia de los niños pequeños a un servicio de atención infantil

En las dos estructuras hay una concepción positiva sobre la importancia de la educación de los niños en los primeros años de vida, así como sobre la asistencia a un servicio de atención infantil, pues la mayoría de los actores considera que la educación de los niños pequeños puede favorecer su desarrollo en todas sus dimensiones y reconoce la importancia de la función educativa de las estructuras pre-escolares.

Contrariamente a lo que se podría suponer, los resultados sugieren que, aparentemente, para los actores educativos de las estructuras no formales no hay un sentido utilitario de las estructuras pre-escolares ya que no tienen sólo un carácter de cuidado para los niños de madres que trabajan o de satisfacción de necesidades básicas (de salud, de nutrición, de protección, de seguridad).

2. Las características y modos de organización de las estructuras educativas pre-escolares

HIPÓTESIS 2: Existen diferencias significativas entre las estructuras “formales” y las estructuras “no formales” en lo que concierne a sus modos de organización y de gestión, a sus prácticas pedagógicas, al personal a cargo de los niños, a la participación de los padres, a los servicios ofrecidos, etc.

Contrariamente a lo planteado en la hipótesis, los resultados obtenidos han demostrado que no existen muchas diferencias entre las dos estructuras.

2.1. Las características de los actores

⇒ Las características de los niños

Las características de los niños, en las dos estructuras, indican las potencialidades que ellos tienen, sin depender del contexto socio-económico o cultural, pero el problema estaría en que no todos tienen las mismas oportunidades.

Estos resultados llaman la atención porque, con frecuencia, existe una tendencia a considerar que los niños de sectores menos favorecidos presentan características negativas. En ese sentido, probablemente las dificultades existen a nivel del entorno y de las condiciones que éste ofrece.

Estas características exigen una intervención oportuna y eficaz de profesionales preparados así como la participación de los padres.

El trabajo en las estructuras educativas, debe partir de las concepciones de niño y de la educación pre-escolar teniendo en cuenta las características particulares que presentan los niños, así como la realidad de su medio. Sin embargo, muchas de las características mencionadas no son propias de los niños sino corresponden a las características familiares o a las condiciones económicas de los lugares a los que pertenecen, lo que pone en duda el hecho de considerar al niño como un ser con características propias.

⇒ **Las características del personal de dirección**

La mayoría de actores de las dos estructuras vive en los distritos donde está situado el servicio de atención infantil, lo que puede ser un aspecto favorable porque existe un mejor conocimiento de la realidad y probablemente un mayor compromiso con la comunidad. Esta es una condición que facilitaría el traslado hacia sus lugares de trabajo.

40% de directoras y 47% de docentes coordinadoras, tiene un puesto de trabajo fijo y seguro, sin límite de tiempo, es decir que son nombrados en sus cargos, por el Ministerio de Educación. En el caso de las directoras, hay que considerar que esto se aplica sólo en el caso de las estructuras públicas. Esta situación puede poner en evidencia que hay necesidad de mayores esfuerzos del Estado para ofrecer buenas condiciones de trabajo al personal que trabaja en esos sectores.

Todo el personal de las estructuras no formales (93%) ha respondido que depende del Ministerio de Educación, mientras que en las estructuras formales, las repuestas son variadas porque, además del Ministerio de Educación, ellos pueden depender de otros ministerios, como el de Salud (20%) por ejemplo, o pueden depender del propietario (promotor) del servicio de atención infantil.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación evidencian el reconocimiento de un personal competente en la medida que, en las dos estructuras, se han señalado características referidas a las actitudes y a los aspectos profesionales.

⇒ **Las características del personal a cargo de los niños**

Todo el personal a cargo de los niños es femenino (100%) lo que no llama la atención porque es poco frecuente que un varón asuma el trabajo a nivel pre-escolar y mucho menos directamente con los niños pequeños. Esto podría estar ligado a las concepciones tradicionales sobre los roles según el género.

En lo que concierne al lugar de residencia, la mayoría habita en los distritos que corresponden a la jurisdicción de la UGEL, lo que puede ser considerado como un aspecto positivo porque podría significar mayor conocimiento de la realidad y mayor compromiso con la comunidad, así como una condición que facilitaría el traslado a sus centros de trabajo.

En lo que respecta al tipo de contrato, hay que señalar que en el caso de las profesoras, existe la misma cantidad de nombradas que contratadas (21%) y 7% son pagados por honorarios. Por lo tanto, el porcentaje de profesoras que se benefician de la estabilidad en el trabajo, no es muy elevado y esos aspectos pueden influir en el grado de satisfacción, de seguridad y en la calidad de las condiciones de trabajo.

En el caso de las promotoras, todas dependen del Ministerio de Educación y ninguna es nombrada porque se trata de personas voluntarias de la comunidad que no reciben un sueldo, sino sólo una propina.

En el caso de las estructuras formales 32% de las profesoras dependen de su institución, probablemente porque se trata de las estructuras privadas.

En las dos estructuras, se evidencia el reconocimiento de características de tipo actitudinal, así como las referidas a las competencias profesionales.

⇒ **Las características de los padres**

Los datos sobre el lugar de residencia de las familias son muy variados y hay que señalar que algunos padres indican que viven en distritos que no están bajo la jurisdicción de la UGEL, probablemente porque el servicio a donde llevan a sus niños está cerca de sus trabajos y no de sus domicilios.

En cuanto al nivel de instrucción, los padres de las estructuras formales tienen un nivel más elevado. Esto podría explicarse por el hecho que, además de las características del contexto, en los lugares donde se encuentran tienen más oportunidades así como los recursos económicos que requieren los estudios superiores.

La mayoría de familias tienen hasta tres niños y hay pocas diferencias entre las dos estructuras. Y existe un bajo porcentaje de padres que tienen cuatro o cinco niños (4% en las estructuras formales y 6% en las no formales). Estos datos muestran que no son familias muy numerosas como generalmente se supone en relación a las familias de los sectores menos favorecidos. Sin embargo, hay que señalar que los padres son todavía jóvenes y podrían tener más hijos.

2.2. Las características de los servicios

Existen semejanzas entre las dos estructuras en lo que respecta al horario de atención, ya que la mayoría ofrece el servicio durante la mañana.

Se observan diferencias en lo que respecta a los locales, Solamente en las estructuras no formales, los servicios funcionan en una casa prestada o en un local comunal (67%),

mientras que en las estructuras formales pueden ser propios (60%), alquilados (27%) o adaptados para atender a los niños (13%). Esto puede constituir una dificultad porque algunos locales no respetan las normas establecidas para el funcionamiento de los servicios de atención para niños pequeños.

Los datos obtenidos evidencian una falta de equidad en lo que a servicios básicos (agua, desagüe, electricidad) se refiere porque en las estructuras formales los locales cuentan con todos los servicios (100%) frente a 67% en las estructuras no formales. Estos resultados requieren de una atención inmediata por parte de las instancias correspondientes ya que pueden poner en riesgo la salud de los niños.

Sabemos que la atención a los niños pequeños, debe abordar todos los aspectos de su desarrollo integral, pero la realidad observada demuestra que los servicios para atender la nutrición, la salud física, la salud emocional, los problemas de lenguaje, etc., son raros. Estos datos ponen en evidencia la necesidad de realizar acciones multisectoriales articuladas e integradas, no como esfuerzos aislados o con un carácter asistencialista, de manera que se pueda asegurar a los niños un desarrollo integral (educación y desarrollo del desarrollo de todas sus potencialidades, el cuidado de la nutrición y de la salud).

⇒ **Las características de la infraestructura**

En la organización de las estructuras educativas pre-escolares, un indicador de calidad y de equidad podría ser el ambiente en el que se desarrollan las actividades educativas. En esta parte de nuestro estudio, nos referiremos al espacio físico, ya que si éste es adecuado podría contribuir para lograr un mejor rendimiento y productividad de los servicios, así como facilitar la realización de las actividades con los niños y favorecer su bienestar.

Al respecto, los datos muestran que la mayoría de los actores están total o parcialmente satisfechos con las características de la infraestructura. Estos resultados llaman la atención porque, pese a que los porcentajes son mayores en las estructuras formales, podrían esperarse mayores opiniones desfavorables por parte de los actores de las estructuras no formales, a causa de las condiciones económicas y la insuficiencia de recursos que éstas tienen.

Entre las razones expresadas por los actores que están total o parcialmente de acuerdo encontramos las siguientes coincidencias en las dos estructuras: el espacio es amplio, cuenta con todos los servicios de base, cuenta con áreas verdes o de recreación, cuenta con suficiente iluminación, cuenta con servicios higiénicos adecuados y respeta todas las normas de seguridad. Y aunque con porcentajes bastante menores, en el caso de las estructuras no formales, se ha mencionado que cuenta con una buena ventilación y que está construida con material noble.

De otra parte, los actores que consideran que la infraestructura es inadecuada han mencionado, en las dos estructuras, la ausencia de áreas verdes o de recreación, la falta de iluminación, el funcionamiento en segundo piso, la falta o insuficiencia de servicios

higiénicos, la falta de condiciones de seguridad, la falta de espacio, así como de techos y pisos adecuados.

Se observan diferencias en lo que concierne a la infraestructura de las estructuras no formales, lo que puede ser considerado un factor de falta de equidad que puede interferir en su funcionamiento, por ejemplo, el local no es de cemento, la falta de servicios básicos y que no hay ayuda de parte del Estado o del Ministerio de Educación. Esto último no representa una característica propiamente dicha, pero es un factor que la condiciona y que exige la intervención efectiva de las autoridades para ofrecer mejores condiciones a los niños, como un ambiente óptimo, seguro y amplio (en relación al número de niños), limpio, con buena iluminación y ventilación, con servicios básicos y áreas verdes o de recreación para favorecer el desarrollo de las actividades educativas y el desarrollo integral, en general.

La disponibilidad y el acceso a los servicios básicos están relacionados con las condiciones de bienestar de los niños y de la población en general, y la situación que se presenta en algunas estructuras no formales, no favorecen a los niños pequeños que se encuentran en una etapa vulnerable y puede aumentar las tasas de mortalidad infantil que tiene entre sus principales causas enfermedades respiratorias o del sistema digestivo en los sectores menos favorecidos. En ese sentido, se evidencia una vez más, la necesidad de un trabajo multisectorial con la participación de diferentes profesionales.

2.3. Las características de la gestión

2.3.1. Tipo de estructura

Nuestra muestra comprende 15 estructuras formales y 15 estructuras no formales.

- **Las estructuras formales:** se desarrollan en una institución educativa escolar siguiendo planes de estudio y programas establecidos por las normas pedagógicas y administrativas del Ministerio de Educación, el progreso de los alumnos es medido en ciclos y culmina con una certificación académica (Enciclopedia General de la Educación, 1999). Ellas pueden ser públicas o privadas.
- **Las estructuras no formales:** realizan las actividades educativas, fuera del marco formal del sistema oficial peruano, son flexibles en cuanto al personal, a los horarios, los locales, etc.

2.3.2. Tipo de gestión

De las 15 estructuras formales, 53% son privadas y 47% son públicas, mientras que todas las estructuras no formales (15) son públicas.

Para analizar este tema, partiremos de lo que establece el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2003).

En el Perú, las estructuras pueden ser **públicas o privadas**

- **Las estructuras públicas:** son gratuitas, creadas y sostenidas por el Ministerio de Educación o por otros sectores del Estado.
- **Las estructuras privadas:** son creadas por personas naturales o jurídicas, de manera particular, no son gratuitas y no están a cargo del Estado porque la responsabilidad es de cada propietario.

A su vez, las **estructuras públicas** pueden ser:

- **Públicas de gestión directa:** están a cargo de autoridades normadas por el Ministerio de Educación o por otros sectores del Estado (Ministerio de Salud, Ministerio de Agricultura, Ministerio del Interior, etc.).
En nuestro estudio, 40% de las estructuras formales se encuentran en este grupo mientras que todas las estructuras no formales (100%) son públicas de gestión directa y dependen del Ministerio de Educación.
- **Públicas de gestión privada:** están a cargo de entidades o de instituciones privadas sin fines lucrativos, ofrecen servicios educativos gratuitos en convenio con el Estado. Ellas pueden ser sostenidas por el estado con la colaboración de la entidad o de la institución encargada, es decir, puede tener un financiamiento mixto. 7% de las estructuras formales corresponden a este grupo.

Asimismo las **estructuras privadas** pueden ser solamente de:

- **De gestión privada:** están a cargo de personas naturales o jurídicas que han creado estos servicios, los que son autorizados por el Ministerio de educación.
En nuestro estudio, 53% de las estructuras formales corresponden a este grupo.

2.3.3. Las características de la gestión del personal de dirección

En general, se observa una visión positiva del personal responsable de las dos estructuras, mencionando que presentan características de tipo actitudinal, vinculadas a las cualidades que un líder debe tener, pero se observa la ausencia de la mención de la autoridad como una característica importante.

Dichas características están referidas a las cualidades que las directoras o las docentes coordinadoras presentan para trabajar con los niños, para generar un clima institucional positivo y para trabajar coordinadamente con otras instituciones.

Además, se han mencionado características vinculadas a las competencias profesionales, tales como la orientación de las actividades pedagógicas, la supervisión de la programación y el desarrollo de las tareas educativas, así como el buen nivel académico, la capacitación profesional adecuada y la experiencia en el trabajo.

2.3.4. Las funciones del personal de dirección

En las dos estructuras, las principales funciones del personal de dirección son la responsabilidad de la gestión pedagógica, la coordinación con las profesoras y la

supervisión de los aspectos pedagógicos o el desarrollo de planes y proyectos, la orientación y la capacitación técnico pedagógica del personal, así como la responsabilidad de la gestión administrativa y el trabajo con los padres de familia, por medio de la orientación y la coordinación.

Sólo en las estructuras formales, se ha mencionado la función de cuidar la integridad física y emocional de los niños y de elaborar los documentos de gestión.

Las diferencias que presentan las dos estructuras están vinculadas a las características particulares y a las necesidades de las estructuras educativas, por ejemplo, en las estructuras no formales, se puede destacar que las docentes coordinadoras deben organizar y poner en marcha el programa, así como realizar las coordinaciones para el mobiliario y el material y asegurar una coordinación con otras instituciones.

2.3.5. Las características del clima institucional

La organización de las estructuras comprende también las relaciones humanas entre el personal de la institución o del programa y este aspecto favorece la atención de los niños pequeños ya que además del ambiente físico, el ambiente humano afectivo y receptivo es muy importante porque contribuye al desarrollo óptimo de las personalidad de los niños.

Las opiniones de los actores, en las dos estructuras, coinciden en la existencia de un ambiente positivo caracterizado por la cordialidad, la amistad, la equidad, el respeto y la comunicación.

Llama la atención que un bajo porcentaje de actores mencionen el trabajo en equipo ya que éste es un elemento clave para favorecer un clima institucional con la participación de todos.

Asimismo, los datos obtenidos demuestran que, en las dos estructuras, se ponen en práctica estrategias para favorecer el clima institucional que pueden ser agrupadas en dos:

a) Estrategias de tipo actitudinal: se refieren a las cualidades concernientes a las actitudes que los diferentes actores deben desarrollar, tales como la comunicación permanente personal y grupal, las buenas relaciones con los padres, las buenas relaciones humanas (la amabilidad, las relaciones equitativas, el respeto, la comprensión, la confianza y la apertura).

b) Estrategias de tipo ejecutivo: se refieren a las acciones específicas que se programan y se ejecutan para favorecer el clima institucional, tales como la supervisión, la orientación y el apoyo permanente, las reuniones de trabajo, la participación en las actividades, el trabajo en equipo, la capacitación permanente y las actividades de integración (sociales, deportivas o culturales).

2.3.6. La participación de los actores educativos

La educación pre-escolar, para lograr sus objetivos, debe integrar las acciones de los actores educativos desde sus diferentes roles y responsabilidades ya que en concordancia con lo que señala la Ley de Educación N° 28044 (2003), la educación de los niños pequeños es una responsabilidad compartida que compromete la participación activa de todos los actores a través de diversos mecanismos.

Vinculado a este tema, podemos mencionar el Consejo Educativo Institucional (CONEI), que según el Ministerio de Educación (2003), es un órgano de participación, de concertación y de vigilancia de la institución educativa pública como un apoyo a la gestión y en las estructuras pre-escolares, generalmente está integrado por la directora, los representantes del personal docente y del personal administrativo, los padres y representantes de otras instituciones de la comunidad.

En las estructuras no formales no existe, pero la Ley de Educación señala que puede constituirse.

Los resultados obtenidos demuestran que, según el personal educativo, el CONEI existe solamente en 41% de las estructuras formales, lo que es contradictorio por lo señalado por los padres de dichas estructuras (29%), probablemente por falta de conocimiento.

Es importante mencionar que en algunas estructuras formales existe la Asociación de Padres de Familia (APAFA), pero en nuestro trabajo hemos considerado el CONEI porque involucra a los diferentes miembros de la comunidad educativa y no sólo a los padres.

En lo que concierne a las funciones del CONEI, encontramos un bajo porcentaje de actores que señalan el cumplimiento de todas sus funciones, lo que podría sugerir la necesidad de reforzar su rol para optimizar la participación de todos los actores educativos.

⇒ La participación de las profesoras y de las promotoras

No se observan muchas diferencias entre las dos estructuras porque los datos demuestran que en la mayoría de los casos, existe consenso sobre la importancia de la participación del personal a cargo de los niños (96%).

En cuanto a las razones, los actores opinaron que ellas deben participar porque conocen la realidad y las necesidades de los niños. Esto está ligado al hecho que habitan en la comunidad y que conocen y coordinan con las instituciones. Estos aspectos pueden facilitar la adaptación de las acciones educativas a cada contexto o región, a partir del conocimiento de la realidad y de la búsqueda de la identidad social y cultural de las comunidades.

En las estructuras formales se encuentran también razones ligadas a los beneficios para la institución, tales como el trabajo en equipo, el hecho que ellas aportan ideas para alcanzar los objetivos, el hecho de compartir y resolver los problemas, para mejorar la

convivencia, que ellas conocen la gestión y que ellas informan sobre los progresos de los niños.

En cuanto a los beneficios para el desarrollo personal y profesional de las profesoras y de las promotoras, en las dos estructuras se ha mencionado el hecho de valorizar su trabajo, de superarse, de aprender a trabajar y de tener más responsabilidades.

Existe consenso en cuanto a las reuniones que se realizan con el personal (94%) y la frecuencia con que se realizan es mayor en las estructuras no formales (91% señalan que es semanalmente), mientras que en las estructuras formales sólo el 28% lo hace semanalmente.

En las estructuras formales las reuniones, en su mayoría se realizan mensualmente (53%). La diferencia puede explicarse probablemente debido a que en las estructuras no formales hay necesidad de un acompañamiento más frecuente por tratarse de personal voluntario que requiere de supervisión y de orientación permanente, ello puede constituir una manera de asegurar la calidad del trabajo con los niños.

⇒ **La participación de los padres**

Según la Ley de Educación N° 28044 (2003), la familia es el elemento fundamental de la sociedad y es responsable de la educación integral de sus hijos. Los padres son los primeros educadores y ésta es la principal razón por la que deben participar activamente, de manera organizada y responsable en el funcionamiento de las estructuras educativas pre-escolares que atienden a los niños menores de tres años.

Existe consenso en las dos estructuras en relación a la importancia de la participación de los padres (99%).

Los datos obtenidos muestran el reconocimiento del personal educativo en lo que concierne al rol de los padres como principales agentes de la socialización de sus niños y podemos destacar, entre las razones mencionadas, la necesidad de que exista coherencia entre lo que se hace en el servicio de atención infantil y el hogar, la necesidad de realizar un trabajo en equipo con los padres y el hecho que ellos deben apoyar a las profesoras o promotoras. Aunque en porcentajes bajos, se han mencionado razones ligadas a la participación en relación a los beneficios para los niños, por ejemplo, que es importante para su desarrollo integral ya que ellos pasan la mayor parte del tiempo con ellos, que los padres dan mayor seguridad y confianza, que los padres deben ayudar a sus niños, así como que la participación va a permitir que ellos conozcan mejor las necesidades y los progresos de los niños.

En relación a los beneficios para los padres, se ha señalado que el hecho de participar les va a permitir beneficiarse con consejos u orientaciones para educar a sus hijos.

Hay que considerar estos datos porque pueden constituir factores para motivar la participación y el compromiso de los padres en la educación de sus niños.

⇒ **Funciones de los padres**

Se encuentra una diferencia importante entre los padres de las estructuras formales y no formales, en el primer caso ellos señalan que su primera función es llevar al niño a la institución o al programa (45%) frente a 4% de padres de las estructuras formales.

Otros aspectos señalados en las dos estructuras son las funciones relacionadas a la satisfacción de las necesidades de los niños, a la alimentación, al cuidado y a la protección, a la educación, a la seguridad social y emocional y a la recreación.

En lo que respecta a las funciones relacionadas a los aspectos educativos, se ha mencionado que deben reforzar las actividades que hace la profesora, que deben interesarse en los avances del aprendizaje de los niños y que deben apoyar o participar en la institución o programa.

⇒ **Expectativas de los padres**

La educación y la atención de calidad han sido consideradas en las dos estructuras. Ello puede estar ligado al hecho de ofrecer experiencias y oportunidades novedosas e interesantes, talleres, etc. para los niños, así como la estimulación adecuada de acuerdo a la edad de los niños y al hecho de contar con profesoras capacitadas.

Se observa también otro grupo de actores que considera el desarrollo integral de los niños, así como el desarrollo de sus potencialidades y del aspecto socio-emocional. Sin embargo otro grupo ha señalado el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos, lo que puede indicar una visión del desarrollo limitada a los aspectos cognitivos.

Asimismo, encontramos a algunos actores que no consideran el desarrollo integral de los niños ya que ellos mencionan solamente el cuidado, la alimentación y la salud.

Los resultados muestran también una preocupación por el futuro de los niños, por ejemplo, la preparación para la escuela, y solamente en las estructuras no formales la preparación para la vida.

Otros aspectos mencionados son las actividades para los padres (talleres y escuelas de padres (en las estructuras formales) y que el programa ofrezca más horas de atención (en las estructuras no formales).

En cuanto a la participación, 60% de los padres ha expresado que participan en las actividades, mientras que 36% señalan que participan "a veces", sin diferencias entre las estructuras formales y no formales. Las razones de su participación se refieren a que están interesados en el desarrollo y la educación de los niños, para recibir orientaciones o consejos para la educación de sus niños y que algunos padres participan para interactuar con otros padres

Otras respuestas que han sido citadas, en las estructuras no formales, son los horarios y locales adecuados el uso de locales adecuados.

⇒ **Las expectativas de la institución o del programa y la participación de los padres**

Los resultados demuestran que, en general, en las dos estructuras hay una visión positiva de la participación de los padres.

En las dos estructuras, los actores que consideran que la participación de los padres responde a las expectativas de la institución o del programa mencionando que es debido a que ellos tienen interés en la educación y el desarrollo de sus hijos, que dan importancia a la educación de los niños, que son responsables, que participan en las actividades, que tienen una buena comunicación con el personal educativo, que apoyan el trabajo con los niños y que consideran la educación como un medio de superación

Solamente en las estructuras no formales los actores consideran que ellos están sensibilizados y asumen su rol de padres, que hay una participación activa, que participan en la organización y en el funcionamiento del programa, que existe una buena acogida por parte de la institución o del programa y que se debe a las actividades de recreación que se realizan con los padres.

Y solamente en las estructuras formales que existe un trabajo en equipo.

En cuanto las razones expresadas para explicar que la participación de los padres no responde a las expectativas de la institución o del programa son la falta de tiempo a causa del trabajo, la falta de conocimiento sobre la importancia de la educación de los niños, la falta de interés y la falta de responsabilidad.

Los datos obtenidos ponen en evidencia la necesidad de una mejor difusión de la importancia de la educación en los primeros años, así como del significado de la participación de los padres para apoyar y dar continuidad a lo que se trabaja en las estructuras educativas,

⇒ **El tipo de actividades que se realiza con los padres**

En las dos estructuras se organizan entrevistas personales, reuniones grupales, exposiciones y escuela de padres.

Estos datos ponen en evidencia los esfuerzos que las estructuras realizan para involucrar a los padres en las acciones educativas, de manera personal o grupal, según sus necesidades.

Sin embargo, en el caso de los padres que trabajan, se podrían buscar otras alternativas no presenciales, por ejemplo por medio del envío periódico de materiales escritos motivadores y estableciendo una manera de verificar la comprensión de los contenidos.

Un aspecto positivo es que en las dos estructuras se organizan actividades con los padres de manera frecuente, ya sea mensual o bimestralmente.

⇒ **Las características de la participación de los miembros de la comunidad**

Partiendo de lo que dice el Ministerio de Educación (2006, p. 28), “*la educación es una responsabilidad compartida y compromete a toda la sociedad en su conjunto: familias, comunidades, iglesias, organizaciones de base, sociedad civil, medios de comunicación, instituciones y programas educativos, etc.*”, hemos considerado la participación de los miembros de la comunidad y los resultados obtenidos confirman que las estructuras educativas pre-escolares no funcionan de manera aislada, sino con la intervención de la comunidad educativa a la que pertenecen, así como con las instituciones de la comunidad.

En relación a este tema, la mayoría de los actores educativos de las dos estructuras ha mencionado que existe la participación de otras instituciones de la comunidad, y en las dos estructuras, las respuestas más frecuentes se relacionan a las coordinaciones con la municipalidad y el centro de salud.

Además de dichas instituciones, es necesaria la participación y el compromiso de todos los sectores sociales, de las empresas, de organismos estatales y de la sociedad civil.

2.3.7. Los estímulos a la participación de los actores educativos

⇒ **Los estímulos al trabajo de las profesoras y de las promotoras**

En las dos estructuras existe consenso sobre la estimulación del trabajo de las profesoras o de las promotoras (85%), lo que demuestra que el factor humano es considerado.

Las razones para estimular al personal a cargo de los niños son variadas, pero se puede recalcar que en las dos estructuras resulta una motivación, un reconocimiento, y una valorización del trabajo. Además de los beneficios a nivel personal, es útil para la institución o programa porque puede generar mayor compromiso y esfuerzo del personal motivándolo para lograr objetivos comunes. También puede considerarse como un medio para mejorar el ambiente de trabajo.

Otra razón es que se considera para dar facilidades para asistir a cursos de formación profesional. En ese sentido puede ser un mecanismo para promover el progreso y el mejoramiento del personal.

En cuanto a las formas de estimular, encontramos las siguientes semejanzas en las dos estructuras: por medio de reconocimientos verbales, de reconocimientos escritos, de reconocimiento en público, de felicitaciones o de algún reconocimiento, así como facilitando la participación en cursos y talleres y haciendo entrega de materiales.

En lo que concierne a las diferencias, se puede señalar que en las estructuras formales, se hace por medio de actividades de confraternidad e informando al Consejo Directivo o a

la UGEL, mientras que en las estructuras no formales se hace por medio de la ratificación del contrato y por medio de la motivación y apoyo en el trabajo.

⇒ **Los estímulos a la participación de los padres**

En el trabajo con los niños pequeños, la participación de los padres es indispensable, por lo tanto es necesario motivarlos para compartir, apoyar y dar continuidad al trabajo que se realiza en el servicio de atención infantil.

En ese sentido, hemos constatado que en las dos estructuras se estimula la participación de los padres, lo cual ha sido manifestado en un 85%.

En cuanto a las maneras de ofrecer estos estímulos, los padres de las dos estructuras han mencionado que su participación es motivada por medio de invitaciones a eventos en el servicio de atención infantil (exposiciones, escuela de padres, reuniones, talleres, etc.) y a actividades de integración (de recreación, de deportes, etc.), así como mediante la orientación y la información permanente sobre el progreso de los niños, el trabajo en grupo, la realización de reuniones y la realización de entrevistas personales. Sin embargo, todo esto no representa una estimulación propiamente dicha ya que se trata de derechos que tienen los padres.

2.3.8. La supervisión del trabajo de las profesoras y de las promotoras

Una de las funciones del Ministerio de Educación, ligado al criterio de calidad, es ejercer y promover un proceso permanente de supervisión de la educación, a través de sus instancias descentralizadas (UGEL) o del personal a cargo de las estructuras.

No existen muchas diferencias entre las dos estructuras ya que casi todos los actores han expresado que éste se lleva a cabo (93% en las estructuras formales y 100% en las estructuras no formales).

En cuanto a las razones por las cuales se realiza la supervisión, en las dos estructuras, los resultados ponen en evidencia la preocupación por mejorar o por garantizar la calidad del servicio ofrecido a los niños, esto está relacionado con la verificación del trabajo del personal a cargo de los niños. Otras semejanzas entre las dos estructuras son revisar y verificar el cumplimiento de la programación, supervisar las acciones educativas, observar los progresos y las dificultades, orientar y capacitar al personal, verificar los progresos de los niños y verificar la cantidad de niños que asisten al servicio.

Solamente en las estructuras no formales se ha mencionado que la supervisión es hecha para obtener el desarrollo integral de los niños y para verificar la participación de los padres de los niños.

En las dos estructuras la manera más frecuente de hacer la supervisión es a través de la observación del trabajo con los niños dentro de los salones, seguido por la revisión de la programación y de documentos, por medio de entrevistas personales con el personal o con los padres, o verificando la asistencia de los niños.

Solamente en las estructuras no formales han mencionado que es por medio de la orientación y la capacitación de la UGEL, por medio de la orientación para obtener y utilizar el material, a través de la verificación de locales o a través de la verificación de los progresos de los niños.

En cuanto a la persona que tiene a su cargo la supervisión, los datos muestran que la situación es similar en las dos estructuras ya que la supervisión es efectuada por el personal de dirección a cargo de la institución o programa. En las estructuras formales es realizada, en su mayoría, por las directoras, mientras que en las estructuras no formales, la supervisión es realizada por las docentes coordinadoras.

Sin embargo, en las estructuras formales, la supervisión puede ser efectuada también por la coordinadora del nivel, mientras que en las estructuras no formales puede estar a cargo de la especialista de la UGEL, lo que constituye un aspecto positivo porque compromete la participación de otras especialistas.

En lo que respecta a la frecuencia con que se realiza la supervisión, encontramos que en las estructuras no formales, es más frecuente (48% lo hace semanalmente), mientras que en las estructuras formales se hace cada mes o bimestralmente (32%).

Esto pone en evidencia que existe un acompañamiento permanente al trabajo del personal voluntario, el cual, generalmente está a cargo de la docente coordinadora, éste es un aspecto positivo porque ellas requieren de mayor orientación para llevar a cabo el trabajo con los niños y sería una manera de garantizar el trabajo que se realiza con ellos.

2.3.9. Generación de recursos económicos

Los recursos económicos con los que cuenta un servicio de atención infantil facilitan la organización y su funcionamiento, y en nuestra investigación intentamos conocer la proveniencia de los recursos.

Al respecto, encontramos coincidencias entre las dos estructuras ya que la mayor parte de los actores ha mencionado que los recursos son generados por la propia institución o programa o por los aportes de los padres, lo que es mayor en las estructuras no formales.

Otra coincidencia entre las dos estructuras es el bajo porcentaje de los actores que mencionan que los recursos provienen del Estado, sobre todo en las estructuras no formales, lo que podría parecer contradictorio porque estas estructuras tienen menos recursos y mayor necesidad de contar con el apoyo económico del Estado.

Sólo en las estructuras formales, se ha mencionado que se cuenta con recursos provenientes de donaciones.

3. Evaluación de las estructuras educativas pre-escolares para los niños menores de tres años

Existen diversos criterios para la evaluación de los sistemas educativos, pero en la imposibilidad de considerar todos, hemos considerado en nuestro estudio los criterios de coherencia, de equidad, y calidad.

HIPÓTESIS 3: Existen mecanismos de coordinación descentralizados, con un control central y servicios diversificados, en función de necesidades particulares de los niños de cada contexto. Esos dispositivos favorecen la coherencia del sistema educativo, en el sentido que permiten la organización de políticas y de objetivos comunes y la coordinación entre sectores.

Esta hipótesis puede dividirse en dos partes: la primera se refiere a los mecanismos de coordinación entre las diferentes modalidades de organización de las estructuras educativas pre-escolares, y la segunda se refiere a la diversificación de los servicios educativos que se ofrecen a los niños, en función de las características y necesidades de cada lugar.

Nuestra investigación ha permitido verificar solamente la primera parte de la hipótesis y a continuación analizaremos los resultados.

La segunda parte de la hipótesis ha sido verificada de manera parcial porque los datos obtenidos demuestran que, en general, los actores consideran que existe una diversificación de los servicios educativos que se ofrecen a los niños, en función de las características y necesidades de cada lugar, pero al analizar las razones citadas encontramos una gran variedad de respuestas.

3.1. Sistema administrativo unificado y mecanismos de coordinación entre las diferentes modalidades de organización de las estructuras educativas pre-escolares

Como propone el Ministerio de Educación, en relación a la coherencia, existen mecanismos de coordinación entre las estructuras educativas pre-escolares con el Ministerio de Educación y sus instancias descentralizadas ya que los modos de organización y de funcionamiento tienen como fundamento la Ley General de Educación N° 28044 (2006), su reglamentación (2006), así como las directivas para el funcionamiento del año escolar (2008).

En nuestro estudio hemos constatado que, en las dos estructuras, la mayoría del personal educativo señala la existencia de coordinaciones con el Ministerio de Educación y sus instancias descentralizadas. De manera específica estas coordinaciones se realizan a través de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), por medio de directivas y de normas del Ministerio de Educación, de convenios y de invitaciones para talleres y cursos.

3.2. Diversificación de los servicios según las características y necesidades de cada lugar

En general, hay un porcentaje importante de actores que consideran que existe una diversificación de los servicios educativos que se ofrecen a los niños en función de sus características.

Los argumentos de los actores que están de acuerdo con la existencia de la diversificación se pueden resumir en los siguientes factores:

a) Razones referidas a las ofertas de servicios a los niños pequeños: en las dos estructuras se ha mencionado la existencia de estructuras formales y no formales, de estructuras públicas y privadas, así como de escuelas especiales y de centros parroquiales.

En las estructuras formales se ha mencionado que existen centros formales para los niños de 3 a 5 años, que existen salas de estimulación, guarderías, así como servicios variados.

En las estructuras no formales se ha mencionado que existen centros para niños de 3 a 5 años, centros educativos privados y programas no formales para los niños de 3 a 5 años.

b) Razones referidas a los aspectos educativos: llama la atención que sólo un padre haya mencionado que la diversificación es en función a los contenidos del programa oficial ya que este aspecto debería ser considerado por la mayoría de los actores, en coherencia con lo que el Ministerio de Educación dice en su artículo 13 de la Reglamentación de la Ley de Educación 28044 (2006). Este artículo estipula que el programa de base es común a todo el país y que debe diversificarse al seno de las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para adaptarse las particularidades de cada lugar.

Sólo en las estructuras formales, el personal educativo ha hecho referencia a la existencia de diversas metodologías y de diferentes infraestructuras, pero esto puede constituir un factor de falta de equidad porque esto podría depender de los recursos económicos con los que se cuente. También han mencionado que la diversificación es de acuerdo a las necesidades especiales de los niños.

c) Razones referidas a los aspectos económicos: en las dos estructuras, todos los actores han mencionado que existe diversificación de acuerdo a la situación económica. Sin embargo, consideramos que en realidad, no podría considerarse como un factor de diversificación porque podría significar que las familias de menos recursos económicos tendrán menos oportunidades, a causa de los costos elevados, y por el contrario, podría ser un factor de falta de equidad.

d) Razones referidas a los aspectos geográficos: sólo en las estructuras formales han mencionado la existencia de servicios próximos y de fácil acceso.

e) Razones referidas a los aspectos étnicos: solamente los padres de las estructuras formales han mencionado que el origen étnico es considerado, probablemente porque hay centros privados que ofrecen atención a los niños provenientes de otro país considerando sus costumbres y su idioma, pero en general, dentro de la población peruana, existe diversidad étnica.

De otra parte, los actores que consideran que no existe una diversificación de servicios expresan las siguientes razones:

a) Razones referidas a los servicios ofrecidos a los niños pequeños: las respuestas se concentran en la falta o la insuficiencia de servicios de atención infantil, tales como la falta de escuelas para los niños con necesidades especiales, la ausencia de centros del Estado para los más pequeños y la cantidad insuficiente de centros pre-escolares.

Este aspecto está ligado al rol del Estado para atender las necesidades de los niños y probablemente por esta razón, la comunidad se organiza por propia iniciativa para cubrir esas necesidades. En ese sentido las estructuras no formales pueden constituir un factor que diversifica los servicios que son ofrecidos a los niños pequeños porque están dirigidos a las familias de zonas menos favorecidas, pero surge una interrogante: ¿por qué no existen estructuras formales o por qué éstas son insuficientes en estos sectores si existe demanda de niños?.

Sólo en las estructuras formales se ha señalado que no existe variedad de ofertas en función de las necesidades de los niños, ni apoyo de la UGEL o de la comunidad, y que a causa de la gran demanda de niños, la atención es difícil.

En las estructuras no formales se ha mencionado la falta de programas no formales para los niños menores de tres años y que a causa de la falta de diversificación, todos los niños deben frecuentar un mismo centro porque no hay oportunidades para escoger. Asimismo, han mencionado que no hay centros privados.

b) Razones referidas a los aspectos económicos: únicamente en las estructuras formales se ha mencionado que faltan centros para los niños más pobres.

c) Razones referidas a los aspectos religiosos: los padres de las estructuras formales han señalado que existe una variedad de religiones, y que no existe correspondencia con las iglesias de la comunidad, pero este aspecto no está ligado directamente a las características y necesidades de sus familias, sino a las expectativas de sus familias.

d) Razones referidas a los aspectos educativos: en las dos estructuras han mencionado que no existen espacios para deportes o recreación, lo que constituye un aspecto importante porque la recreación es un derecho de los niños.

En las estructuras formales se ha mencionado que no hay apoyo de la UGEL ni de la municipalidad. Asimismo se ha señalado que la mayoría de escuelas ofrecen una educación tradicional y que existe un proceso de selección para ingresar a la escuela primaria, lo que podría constituir un factor de inequidad porque el ingreso a la escuela

primaria, generalmente privada, no es permitido a todos los niños, y es también una falta de respeto a los niños porque su ritmo natural de desarrollo no es respetado.

e) Razones referidas a los aspectos geográficos: en las estructuras formales se ha mencionado que no hay diversificación a nivel de la región.

f) Razones referidas a los aspectos culturales: En las estructuras formales, únicamente el personal educativo ha mencionado que hay escasez de servicios culturales.

g) Razones referidas a factores sociales: se han mencionado factores que provocan la discriminación por diferentes motivos (en las estructuras formales), o de acuerdo a las condiciones sociales (en las estructuras no formales).

HIPÓTESIS 4: En ciertos lugares del Perú, las estructuras educativas pre-escolares para los niños menores de tres años, de acuerdo con los progresos y el conocimiento de la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo humano, buscan ofrecer servicios educativos siguiendo el programa oficial del Ministerio de Educación, y no cumplen solamente una función de cuidado porque los padres trabajan.

Los resultados permitieron constatar la hipótesis planteada y para ello, hemos analizado si existe coherencia entre el modelo educativo que propone el Ministerio de Educación y lo que ofrecen las estructuras de atención a los niños pequeños, a partir de dos aspectos: los programas utilizados y si los padres llevan a sus hijos a la institución o programa sólo porque trabajan o porque los consideran como un lugar que puede favorecer el desarrollo integral de los niños.

4.1. Los programas educativos

En las estructuras formales, 41% del personal educativo y 19% de los padres mencionan que el programa utilizado es el Diseño Curricular Nacional, mientras que en las estructuras no formales, 38% del personal educativo y 47% de los padres mencionan que el programa utilizado es el Programa de Educación o de Estimulación Temprana, así como el Programa de Atención Integral de cero a tres años.

Estos datos llaman la atención y nos llevan a la reflexión acerca de la pertinencia del programa oficial, ya que tal vez podría evidenciar que la diversificación presenta dificultades. Sin embargo, algunas de las estructuras no formales, intentan establecer una relación con el programa oficial para señalar los aprendizajes que los niños desarrollan.

Ello puede indicar el reconocimiento de la utilidad del programa, pero también la dificultad para hacer la diversificación, lo que exigiría mayor preparación del personal educativo a partir de la identificación de los aspectos que el personal tiene necesidad de desarrollar. Las líneas para la diversificación están dadas en los documentos, pero es probable que falten ciertos elementos que permitan hacer la diversificación en la práctica.

Es importante mencionar que, a pesar de la formulación precisa de la pregunta referida al programa utilizado para trabajar con los niños, según las respuestas obtenidas, hay un desconocimiento de la diferencia entre lo que es un programa, la metodología o las concepciones educativas. Esto es comprensible en el caso de los padres así como en el caso de las promotoras. Sin embargo, llama la atención el hecho que se presente también en el caso del personal educativo de las estructuras formales, lo que puede indicar un serio problema y podría estar ligado a la formación y a la calidad de los centros de formación docente.

Dentro de las estructuras formales se utilizan también algunos programas extranjeros, pero que son limitados a los centros que cuentan con mayores recursos económicos, lo que puede considerarse un factor de falta de equidad porque su empleo, independientemente de su calidad, no es una decisión libre sino que está condicionada por las posibilidades económicas.

Hay que mencionar que en algunas estructuras formales, sobre todo en las zonas más favorecidas, las ofertas de los programas están ligadas al hecho de provocar mayores expectativas en los padres si se utilizan programas extranjeros o que hacen que los niños aprendan más, lo que podría estar ligado a la falta de respeto del ritmo propio del desarrollo de los niños pequeños al tratar de acelerar ciertos procesos.

Las características de los programas que han sido mencionadas en las dos estructuras, permiten verificar la hipótesis que el desarrollo de los niños es considerado como prioridad, y de alguna manera, se entiende que las actividades no son improvisadas porque hay un programa de base para planificar las actividades que se realizan con los niños, en función de su edad y para favorecer las diferentes áreas de su desarrollo.

4.2. El cuidado de los niños y el trabajo de los padres

De los 52 hogares de las estructuras formales, en 15 de ellos sólo trabaja el padre y en 30 de ellos, tanto el padre como la madre trabajan.

De los 51 hogares de las estructuras no formales, en 32 de ellos sólo trabaja el padre y en 14, trabajan el padre y la madre.

Estos resultados podrían evidenciar que los padres no consideran las instituciones o los programas sólo un lugar para que cuiden a sus niños, ellos podrían tener otras motivaciones, lo que estaría reforzado por las concepciones que tienen de la importancia de la educación en los primeros años.

HIPÓTESIS 5: Los dispositivos de educación y de cuidado tienen en cuenta a las familias que habitan ciertas zonas geográficas o a los niños y las familias que presentan características particulares, pero son insuficientes y no son equitativas.

Los resultados obtenidos han permitido verificar la hipótesis, pero es necesario precisar algunos datos en función a los siguientes aspectos:

5.1. Los factores que impiden el acceso a un servicio de atención infantil

a) Factor económico: los recursos económicos bajos han sido mencionados en las dos estructuras. Este factor es mencionado con más frecuencia en el caso de los padres de las estructuras formales que en las no formales. Estos datos llaman la atención porque pueden sugerir que, para los padres de las estructuras localizadas en los sectores menos favorecidos, este aspecto no sería prioritario.

b) Factor educativo: se refiere, principalmente, a las condiciones de acceso que son ofrecidas por el Estado y en las dos estructuras se ha mencionado que la infraestructura es inadecuada, la falta de plazas para las inscripciones en relación a la excesiva demanda, la falta de servicios de atención infantil para los más pequeños y la falta de conocimiento de la importancia de la educación.

En cuanto a las diferencias, sólo en las estructuras no formales se ha mencionado la falta de servicios no formales y la falta de conocimiento de los programas.

c) Factor familiar: en las dos estructuras se ha mencionado la sobreprotección de los niños, la falta de confianza de los padres de dejar a sus niños con personas que no son de la familia, lo que sugiere la necesidad de contar con lugares seguros para los niños y para sus familias. Asimismo, se ha mencionado la falta de estabilidad familiar (separación, divorcio, violencia familiar, etc.).

En cuanto a las diferencias, sólo en las estructuras formales se ha mencionado la falta de apoyo o de interés/responsabilidad de los padres, mientras que en las estructuras no formales se ha mencionado el horario de trabajo de los padres, lo que puede estar ligado a la falta de tiempo de los padres para conducir a sus niños a los servicios de atención infantil. Ello nos lleva a la reflexión acerca de la necesidad de realizar diagnósticos para conocer las demandas de las familias y considerar la posibilidad de organizar servicios de atención infantil cerca de los centros de trabajo, además de los lugares donde las familias habitan.

d) Factor geográfico: en las dos estructuras se ha mencionado la distancia entre los servicios de atención y la casa.

Sólo en las estructuras no formales se ha mencionado que los padres trabajan en el campo y no pueden acompañar a sus niños o no tienen tiempo para llevarlos al centro de atención infantil, lo que nos lleva a la reflexión acerca de cuáles son las alternativas que se ofrecen a las familias que trabajan en el campo.

Sólo en las estructuras formales se ha mencionado la falta de servicios de atención en zonas rurales.

e) Factor social: en las estructuras no formales se ha mencionado la falta de apoyo de la comunidad, mientras que en las estructuras formales se ha señalado la falta de seguridad ciudadana (aumento de la delincuencia, del consumo de drogas, de la

prostitución), lo que ha provocado un ambiente de inseguridad que hace que los padres prefieran proteger a sus niños dentro de sus casas.

f) Factor cultural: en las dos estructuras se ha mencionado que hay padres que son analfabetos, así como el bajo nivel o la falta de educación.

g) Factor de salud: en las estructuras formales, se ha mencionado el temor de los padres, de que sus niños se contagien de alguna enfermedad.

h) Factor legal: en las estructuras formales se ha considerado la falta de documentos, lo que probablemente, está ligado a la falta de reconocimiento de los niños de parte de sus padres.

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre las posibles alternativas a adoptar frente a los diferentes factores que son causa de la falta de equidad, principalmente por parte del Estado, específicamente el Ministerio de Educación, porque si bien existen factores que éste no puede controlar, sí es posible trabajar sobre los aspectos educativos.

5.2. Los factores que favorecen el acceso de los niños a un servicio educativo

a) Factor económico: en las dos estructuras se ha considerado el factor económico, de manera general, así como el acceso a un servicio educativo que es favorecido por la gratuidad de los servicios o porque son de bajo costo.

b) Factor educativo: en las dos estructuras se ha señalado que el acceso se ve favorecido por lo que la institución o el programa ofrece (programas, infraestructura, profesoras, materiales, metodologías, etc.) y por la demanda de niños.

Aunque en bajos porcentajes, se observa una visión de la educación durante los primeros años de vida, en función del futuro, tales como la preparación para la escuela y el reconocimiento de las profesoras de la escuela primaria, lo que llama la atención porque esta etapa de vida debe ser considerada importante por el valor que tiene en sí misma.

En cuanto a las diferencias, sólo en las estructuras formales, se ha señalado que el acceso se ve favorecido por lo que el Estado ofrece a través de las Unidades Educativas Locales (UGEL), sea en los servicios públicos (formales y no formales) o privados para la atención de los niños menores de seis años, y específicamente de los menores de tres años, así como la obligatoriedad de la educación de los niños de tres a cinco años.

c) Factor familiar: en las dos estructuras se ha considerado la responsabilidad y el interés de los padres, el hecho de contar con un lugar seguro para dejar a sus niños mientras trabajan, así como el hecho de recibir los consejos y el apoyo que se brinda a las familias.

En cuanto a las diferencias, sólo en las estructuras formales se ha señalado la necesidad de los padres que trabajan, mientras que en las estructuras no formales se ha mencionado el hecho de contar con una persona que pueda llevar al niño al programa, lo que puede estar ligado a los horarios de trabajo de los padres.

d) Factor geográfico: este factor ha sido considerado en las dos estructuras, específicamente en lo que respecta a la localización de fácil acceso o cerca de la casa.

e) Factor social: de manera general, el factor social ha sido considerado por todo el personal educativo de las estructuras formales.

En las estructuras no formales se ha mencionado el apoyo de otras instituciones o de las autoridades locales, así como el hecho de tener a disposición las casas o los locales comunales, y contar con el interés, el apoyo y la organización de la comunidad, posiblemente porque en dichas estructuras se trata de un factor decisivo para su funcionamiento.

f) Factor cultural: en las dos estructuras se ha señalado el nivel educativo o cultural de los padres porque se supone que si ellos tienen un nivel más elevado, tendrán mayor interés por que sus niños asistan a un servicio educativo ligado a la necesidad de tener más conocimientos o de superarse.

g) Factor de salud: este factor ha sido considerado solamente en estructuras formales.

5.3. ¿Las estructuras educativas pre-escolares ofrecen las mismas condiciones de aprendizaje para todos?

En general se observa que en las dos estructuras, aproximadamente, la mitad de los actores considera que existe una falta de equidad y de oportunidades para los niños pequeños.

Los actores que consideran que existen las mismas condiciones para todos, mencionan que todos los niños tienen los mismos derechos y oportunidades, y que existe equidad en lo que respecta al género.

En cuanto a las diferencias, en las estructuras formales se ha mencionado la estabilidad económica de las familias. Mientras que en las estructuras no formales, se ha mencionado el conocimiento y el respeto de los derechos de los niños y la equidad en lo que concierne a la raza.

Las razones por las que los actores consideran que no existen las mismas oportunidades para todos los niños pueden agruparse en los siguientes factores:

a) Factor económico: éste el factor más mencionado en las dos estructuras.

b) Factor social: en las dos estructuras, se ha mencionado el hecho de los niños que trabajan.

En las estructuras formales, se ha considerado el machismo porque los padres dan prioridad a la educación de los varones.

c) Factor familiar: en las dos estructuras se ha señalado que existen hogares desintegrados y que algunos padres dan mayor atención a la educación de sus hijos

mayores, y es preocupante que se haya mencionado que existe violencia familiar sobre los niños.

Únicamente en las estructuras no formales se ha mencionado el caso de los niños huérfanos, el hecho que los padres no lleven a sus niños al programa, y la falta de atención a las necesidades básicas de los niños.

d) Factor educativo: en las dos estructuras se ha señalado que los padres no dan importancia a la educación temprana.

En las estructuras formales, se ha señalado que hay una selección para entrar a las escuelas, mientras que en las estructuras no formales se ha mencionado que hay diferencias entre las estructuras privadas y públicas y que todos los niños no tienen acceso a la educación.

e) Factor cultural: solamente en las estructuras formales, se ha mencionado que existen diferencias por el aspecto cultural.

f) Factor étnico: en las dos estructuras se ha mencionado que existe discriminación racial.

g) Factor de salud: solamente en las estructuras formales se ha mencionado que no todos los niños cuentan con un seguro. Y solamente en las estructuras no formales se ha mencionado que existen niños con enfermedades y problemas de nutrición.

h) Factor religioso: solamente en el caso de los padres de las estructuras formales se ha mencionado que existen diferencias de religión.

5.4. La atención a los niños con necesidades educativas especiales

Según el Ministerio de Educación (2003), una medida de equidad es la puesta en práctica de la educación inclusiva, en referencia a los programas de educación para las personas que tienen necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es por esta razón que investigamos acerca de la atención a los niños con estas características.

Los datos obtenidos sugieren que lo que el Ministerio de Educación ha adoptado como medida reglamentaria, aunque se refiera a todos los niveles y modalidades en la realidad no se cumple en su totalidad, sobre todo en las estructuras no formales ya que, aunque el Estado favorece la inclusión educativa, los resultados demuestran la falta de políticas claras que hagan efectiva la puesta en marcha de programas que permitan atender a los niños con características particulares, así como la sensibilización de la comunidad en general.

HIPÓTESIS 6: La calidad de la educación y del cuidado de los niños pequeños es sujeto de preocupación del Estado, pero es insuficiente, sobre todo para los niños de los lugares más desfavorecidos.

En lo que concierne a la calidad de la educación de los niños pequeños, hay varios indicadores que se podrían considerar, pero en nuestro estudio nos hemos centrado en la formación, la preparación o el perfeccionamiento así como en las exigencias requeridas por parte del personal que trabaja en las instituciones o programa. En ese sentido los resultados obtenidos han permitido verificar la hipótesis.

6.1. Formación del personal de dirección

Al analizar las características de la formación profesional de las directoras y de las docentes coordinadoras, encontramos que no existen muchas diferencias entre las dos estructuras, ya que 60% de las directoras frente a 73% de docentes coordinadoras han sido formadas en la universidad, mientras que 40% de las directoras han estudiado en institutos pedagógicos superiores frente a 27% de las docentes coordinadoras.

Los datos demuestran que el personal de dirección cuenta con muchos años de experiencia de trabajo en el nivel pre-escolar (73% de directoras y 40% de docentes coordinadoras tienen más de 10 años). Esto puede ser considerado como un aspecto positivo, pero puede constituir una exigencia de actualizarse permanentemente.

6.2. Formación del personal a cargo de los niños

En general, los resultados son alentadores porque, si bien es cierto que las promotoras son personas voluntarias de la comunidad, la mayoría de ellas cuenta con estudios a nivel superior en la universidad o en un instituto pedagógico, es decir que se encuentran en proceso de profesionalización, aunque esto no es un requisito para trabajar con los niños.

En las dos estructuras, el personal que trabaja con los niños cuenta con estudios a nivel superior. Así encontramos que, en las estructuras formales, 39% ha estudiado en un instituto o en la universidad (61%), y llama la atención que casi la mitad de las promotoras cuente con estudios superiores en un instituto pedagógico (52%), mientras que la cuarta parte (26%) tiene estudios en la universidad. Este último dato significa que las promotoras son personas preparadas que sobrepasan las exigencias para cumplir con esta función.

6.3. Exigencias del personal educativo a cargo de los niños

Los resultados han demostrado grandes diferencias, pero se puede resaltar el hecho de contar con un título pedagógico en el caso de las profesoras, el cual no es necesario en el caso de las promotoras. Para estas últimas la principal exigencia es vivir en la comunidad, lo que no es exigido a las profesoras.

6.4. Preparación del personal educativo a cargo de los niños

Los resultados demostraron que casi todo el personal educativo, de las dos estructuras, asiste a cursos, a seminarios u otras actividades para perfeccionarse y actualizarse (95%).

En cuanto a las razones por las que frecuentan este tipo de actividades, en las dos estructuras han mencionado el interés del personal y en menores porcentajes la exigencia de la UGEL, pero es mayor en las estructuras no formales que en las formales.

Los datos referidos a los gastos que la preparación demanda, nos indican que en la mayoría de los casos son asumidos por el mismo personal, en las dos estructuras, seguidos por la UGEL, que es mayor en las estructuras no formales, lo que podría evidenciar la preocupación del Estado por capacitar al personal que trabaja con los niños, aunque sea insuficiente.

En lo que concierne a la frecuencia de estas actividades, en las estructuras formales es mayor, 50% cada tres meses frente al 25% en las estructuras no formales. Sin embargo, en estas últimas, por tratarse de personal voluntario debería ser más frecuente.

6.5. Número y edad de los niños a cargo del personal educativo

Son muy pocas las estructuras formales en las que las profesoras tienen a su cargo un número elevado de niños (de 32 a 34) (7%), mientras que 18% tienen de 12 a 14 niños o de 14 a 16. Mientras que en las estructuras no formales el porcentaje es de 7% y 11% respectivamente.

En las estructuras no formales 39% de las profesoras trabajan con niños entre 1 y 2 años frente a 41% de las promotoras en las estructuras formales, lo que puede evidenciar que la atención es a partir de un año ya que los porcentajes de los niños con edades menores a un año son bajos.

El hecho de contar con grupos reducidos de niños podría influir en la calidad de la educación en la medida que permite ofrecer una atención más individualizada, lo que es requerido debido a las edades de los niños. A esto se agrega que en algunas estructuras no formales se cuenta con personal auxiliar, mientras que en las estructuras formales no existen, ello constituye un factor de falta de equidad.

CONCLUSIONES GENERALES

- Nuestro estudio puede constituir un aporte ya que la revisión de la literatura actual ha mostrado que hay insuficientes investigaciones referidas a la educación de los niños menores de tres años, de manera específica, a la comparación entre estructuras formales y no formales.

En ese sentido puede resultar una contribución para la reflexión y sistematización acerca de la gestión de las estructuras educativas pre-escolares formales y no formales.

- En los países de América Latina y del Caribe, la educación no formal, además de un carácter educativo, tiene un carácter social porque tiene por finalidad apoyar a los padres que trabajan y compensar las situaciones de riesgo de los niños pequeños, como la pobreza o el hecho de habitar en zonas urbano marginales o rurales, lo que implica el desarrollo social y el mejoramiento de las condiciones de vida. Mientras que en los países desarrollados, el término es raramente utilizado y está ligado a brindar apoyo a los padres que trabajan o estudian, o a algunas condiciones geográficas.
- Los resultados de la investigación han demostrado que no existen grandes diferencias entre los modos de organización y funcionamiento de las estructuras educativas pre-escolares formales y no formales que brindan atención a los niños menores de tres años y que fueron objetivo de nuestro estudio.

Sin embargo, es conveniente considerar con prudencia estos datos porque podría influir el hecho que los actores pertenezcan a ciertos grupos que presentan un perfil particular, además que sus respuestas constituyen representaciones que emanan de los actores de las estructuras educativas y que pueden estar cargadas de cierta subjetividad. Por lo tanto los resultados no podrían generalizarse a nivel de todo el país. En ese sentido, sería recomendable realizar el estudio en otros contextos.

- En lo que concierne a las diferencias, la investigación ha demostrado que las estructuras educativas no formales presentan más necesidades y que los actores han desarrollado una serie de mecanismos para brindar atención a los niños pequeños a fin de responder a sus características particulares y de sus familias.

Estos mecanismos que son promovidos y organizados por la misma comunidad y la participación activa de los diferentes actores educativos, pueden ser consideradas como alternativas muy valiosas por su carácter creativo y por su pertinencia social y cultural, y sobre todo porque la finalidad que tienen, es educativa y no solamente la de cubrir las necesidades básicas.

La concentración de esfuerzos, con un acompañamiento de profesionales de la educación puede aportar en beneficio de los niños, y contribuir al mejoramiento de su calidad de vida y de sus familias, así como de la comunidad en general.

De otra parte, la iniciativa y la organización de las comunidades, en la búsqueda de alternativas para mejorar sus condiciones de vida, no excluyen la responsabilidad del Estado, por el contrario, es necesario que desarrolle, dinamice, fortalezca y sostenga dichas alternativas, y exige la propuesta de políticas públicas para la atención integral de los niños menores de tres años.

- El hecho de asumir diversas estrategias de atención sean formales o no formales, puede ser una alternativa para la diversificación y para ofrecer igualdad de oportunidades, de acuerdo a las diferentes realidades, características, necesidades e intereses particulares de los niños y de sus familias.

Como sostiene Rogoff en Brougère et Vandebroek (2007), aceptar la diversidad de prácticas en la educación de los niños se convierte en un desafío interesante para “repensar” la educación de los niños pequeños.

- La investigación ha demostrado la necesidad de la realización de un trabajo multisectorial que articule e integre esfuerzos para atender el desarrollo integral de los niños menores de tres años.

Asimismo, que la calidad de las estructuras educativas no formales podría mejorar en la medida que se cuente con apoyo para la preparación del personal a cargo de los niños, para la infraestructura, para los materiales, etc. y sobre todo con apoyo del Estado para aprovechar la participación activa y los esfuerzos de la comunidad y para optimizar los recursos humanos.

- A partir de la investigación surge la reflexión sobre los criterios para evaluar la coherencia, la calidad y la equidad en las estructuras educativas pre-escolares, pero ello demuestra también que no es posible fijar los mismo indicadores a nivel general, ellos deben ser fijados a partir de la perspectiva de cada realidad concreta, con la participación de los actores, considerando las características culturales y del contexto, sus expectativas y necesidades.

En ese sentido, nuestra investigación trabajo puede aportar un marco conceptual para la comparación y evaluación de las estructuras educativas pre-escolares para los niños menores de tres años, en relación a los factores y criterios que conviene considerar para estudios similares, considerando además otras fuentes para la evaluación.

- A partir de nuestra investigación, consideramos que existe la necesidad que el Estado realice una evaluación sistematizada de las estructuras educativas pre-escolares no formales, en diferentes contextos, con la participación de todos los

actores educativos, retroalimentando sus prácticas, de manera que contribuya al mejoramiento de la calidad de los servicios que ofrecen dichas estructuras.

En ese sentido, nuestra investigación puede contribuir a la reflexión sobre la necesidad de las decisiones políticas del Estado para atender las estructuras educativas pre-escolares que ofrecen servicios a los niños menores de tres años, sobre todo a aquellos que están localizados en los sectores menos favorecidos.

Esas estructuras demandan del Estado una inversión sólida y la adopción de sistemas de gestión estructuradas y adecuadas para sostenerlas y para favorecer el acceso a la educación de calidad y con equidad en lo que respecta a los mecanismos de gestión, la formación y la capacitación del personal a cargo de los niños, los programas utilizados, la participación de la familia y de la comunidad, la infraestructura, los materiales, etc.

- A partir de nuestra investigación planteamos la necesidad de buscar ciertas estrategias para desarrollar investigaciones y realizar la difusión acerca de la importancia de la educación en los primeros años de vida para sensibilizar y comprometer al Estado y sus diferentes instancias, a los organismos no gubernamentales, a las empresas y a la sociedad civil en general. En ese sentido, los medios de comunicación social y los centros de formación docente tienen una gran responsabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1987). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ACCIÓN EDUCADORA (1993). *Didáctica de la Educación Infantil*. España: Ministerio de Educación, CIDEAD.
- ALIAGA, José (1999). *Evaluación de Experiencias No Escolarizadas de Educación Inicial*. Informe Final. Lima.
- ALIAGA, Alicia (1992). "Educación Inicial en el Perú". *Revista Educación. Universidad de San Martín de Porres. Facultad de Educación*. Lima, año 30, número 1.
- ANDRADE, Ana (2000). *Historia de la infancia: rastreando las concepciones de niñez que se volvieron sentido común*. Lima
- BALDISSERRI, Milena (1984). *El preescolar: Escuela de la infancia*. Madrid: Cincel.
- BARNABE, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Québec: Presses Universitaires.
- BLAIS, J., M. LAURIER y G. PELLETIER. (1999). "Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation". *Mesure et évaluation en éducation*. Québec, volumen 22, número 2-3, 47-69.
- COLOM, A. (1992). "Estrategias metodológicas en la educación no formal". En SARRAMONA, Jaume (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.
- CONFEMEN (1999). "Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien". Conferencia presentada en la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage. Dakar.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). *Proyecto Educativo Nacional*. Lima
- CHAMEL, Loïc (2005). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Allemagne: Editions scientifiques européennes.
- CHÂTEAU, Jean (1959). *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, Y. (1990). "Evaluation, véridiction, objectivation". Ponencia presentada en el Colloque L'évaluateur en révolution de l'ADMÉE, INR. Paris.
- CHOMIENNE, Serge (1999). "L'analyse coût-efficacité en éducation". En PAUL, Jean-Jacques (dir.). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF éditeur.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- D'HAINAUT, Louis (1988). *Los sistemas educativos. Su análisis y regulación*. Madrid: Narcea.
- DE LANDSHEERE, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Boeck.

DELANNOY, Françoise (1999). "Reformas en gestión educacional en los noventa". Ponencia presentada en el Seminario Internacional Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa. Santiago.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana,

DEMAILLY, Lise, Nicole GADREY y otros (1998). *Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*. France: L'Harmattan.

DIKER, Gabriela (s/f). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

DONNADIEU, B. (2001). "L'évaluation: un ensemble de pratiques sociales situées". En LECOINTE, M. y AUBERT-LOTARSKI, A. (coord.). *Evaluation et valorisation institutionnelle. Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail*. Toulouse, número 6.

ÉDUCATION ET CULTURE, EURYDICE, EUROSTAT (2002). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

ÉDUCATION, FORMATION, JEUNESSE (1995). *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Un état de la question*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

EGIDO, Inmaculada (2000). "La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa". *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, número 22, enero-abril, pp. 119-154

EMING, M. y Gaby FUJIMOTO-GOMEZ (2003). "Desarrollo infantil temprano: Lecciones de los programas no formales". En Educación Inicial. Material de Referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos, N°1. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Proeduca. GTZ.

ENCICLOPEDIA GENERAL DE LA EDUCACIÓN (1999). Barcelona: Océano, número 1.

EURYDICE DATABASE ON EDUCATION. 2003. <www.eurydice.org>

FERNÁNDEZ, Diamante (2000). *Expectativas de los padres de familia frente a la enseñanza en los centros de educación inicial*. Tesis de licenciatura en Educación con especialidad en Educación Inicial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

FRAYSSE, A. (1999). "La gestion des ressources humains dans les systèmes éducatifs". En JUMENTIER, Jacques (coord.) Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.

FUJIMOTO-GÓMEZ, Gaby (2003). "Consensos latinoamericanos sobre los criterios de calidad de atención al niño menor de seis años". En Educación Inicial. Material de Referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos, N°1. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Proeduca. GTZ.

FUJIMOTO-GÓMEZ, Gaby (2001). "La calidad en la Educación Inicial". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Educación Inicial. México.

GUERRERO, L., P. ANDRADE y otros (1997). *Problemas y posibilidades de la Educación Inicial en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

GUTHRIE, J. (1996). *L'évolution des politiques économiques et son incidence en l'évaluation des systèmes éducatifs*. OCDE.

HAECHT, Anne Van (1995). *La Wallonie au Futur*. Belgique: Éditions de l'Institut Jules Destrée. Conférence- Consensus.

HUARANGA, Oscar (1997). *Calidad educativa y enfoques constructivistas*. Lima: San Marcos.

IGLESIAS, Iván (dir.) (2002). *Almanaque Mundial 2003*. México: Televisa S.A.

INSTITUTO CAREN. Rehabilitación neurológica. 2008. <

www.neurorehabilitacion.com/estimulacion_temprana.htm#4 >

JACQUET-TRAVAGLIANI, P., R. CAFFARI-VIALON y A. DUPONT (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Suisse: Editions des Deux Continents.

JEAN-JACQUES, Paul (1999). *Évaluer les systèmes éducatifs: de quoi parle ton? Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF éditeur.

JUMENTIER, Jacques (coord.) (1996). *Outils de pilotage dans les systèmes éducatifs*. Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.

(1999). *La gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs*. Paris: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Lyon.

KALLEN (1996). "Nouveaux paradigmes éducatifs et nouvelles politiques d'éducation". *Évaluer et Réformer les Systèmes Éducatifs*. France.

KOGAN, M. (1996). "Les systèmes éducatifs: Comment suivre leur fonctionnement, les contrôler et les diriger". *Évaluer et Réformer les Systèmes Éducatifs*. France.

LAMAS, Pilar (2008). *Programación curricular 1. Módulo 4. Material de enseñanza* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Diploma de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres Años.

LANDERAS, Janine (1999). *La participación de los padres de familia en la educación inicial en el área rural de la provincia de Cajamarca*. Tesis de Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Inicial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

LECOINTE, M. y A. AUBERT-LOTARSKI (coord.) (2001). *Evaluation et valorisation institutionnelle*. Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse, número 6.

LOLA, Mariño (2001). "Retos y perspectivas". *Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica*. Bogotá, CIEC, abril-junio, año 30, número 146.

MAROIT, Laurence (2002). *Indicateurs de qualité dans l'enseignement secondaire. Experimentation d'un outil d'autoanalyse*. Mémoire de DES en gestion scolaire. Belgique: Université de Mons-Hainaut.

MARTÍ, Eduardo (2000). "Piaget et Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad". En AZNAR, Dilvia y SERRAT, Elisabet (coord.). *Cuadernos para el análisis, 13*. Barcelona: Horsori Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). *Ley General de Educación N° 28044*.

(2003). *Reglamentación de la Ley General de Educación N° 28044*.

(2003). "La educación inicial en el siglo XXI". Ponencia presentada en la X Conferencia Iberoamericana de Educación. Declaración de Panamá. En Educación Inicial. Material de Referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos, N°1. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Proeduca. GTZ.

(2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*.

(2006). *Revista de Educación Inicial*.

(2008) <<http://www.minedu.gob.pe>>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NACONAL. Le système éducatif français. 2000. <www.education.gouv.fr>

MOROMIZATO, R., E. VALDIVIEZO y otros (2001). *Guía del Participante*. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Diploma de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres Años.

NACUZON, H. y J. DE KELETE (1997). "L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité". *Mesure et évaluation en éducation*. Quebec, volumen 19, número 3, 119- 142

NEWMAN, Barbara y Philip NEWMAN (1991). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1996). *Évaluer et Réformer les Systèmes Éducatifs*. France.

(2001). *Petite enfance, grands défis. Éducation et structures d'accueil*. France.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2004). *Educación Inicial No Formal para Centroamérica*. O.E.I.

(2005).<www.oei.es>

ORELLANA, Oswaldo (s/f). "El constructivismo. Un nuevo aparato pedagógico y sus fuentes teóricas". *En Cuadernos de aprendizaje y desarrollo*. Lima.

ORIVEL, E. y F. ORIVEL (1999). "Les comparaisons internationales de l'efficience interne des systèmes éducatifs". En PAUL, J. *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF éditeur.

ORTIZ, Leonidas (2001). "Una utopía para el nuevo milenio: Educación no formal". *Educación Hoy. Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica*. Bogotá, CIEC, abril-junio, año 30, número 146.

OTTONI DE CASTRO, Marcelo (1998). "Encuentros y desencuentros de la educación brasileña". *Sistemas educativos más allá de la OCDE. Revista de Educación*. Madrid, número 316.

PANEZ, Rosario (2004). *El lenguaje silencioso de los niños: Un estudio peruano de los derechos del niño desde su producción*. Lima: Panéz & Silva Ediciones.

(1989). *Bajo el sol de la infancia. Creencias y tradiciones en la crianza limeña*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- CONCYTEC.

PAUL, J. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF éditeur.

PERALTA, María Victoria (1993). *El currículo en el Jardín Infantil*. Chile: Andrés Bello.

PERALTA, María Victoria y Gaby FUJIMOTO-GOMEZ (2003). "La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI". En Educación Inicial. Material de Referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos, N°1. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. Proeduca. GTZ.

PEREYRA, Luis (1998). "Financiación del sistema educativo". En *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Planificación, financiación y evaluación de los sistemas educativos iberoamericanos*. Cuadernos de la OEI. Serie Educación Comparada. Madrid, número 1.

PLAISANCE, Eric (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: Presses Universitaires de France.

PORTAL INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION AU CANADA. 2005.
<www.educationcanada.cmec.ca>

POURTOIS, J. y COLL (2000). *Éduquer les parents*. Bruxelles: Editions Labor.

PRÉVÔT, Olivier, Dinder LANDAU y PITÓN (1997). "Le contrat individualisé de formation en éducation parentale: confrontation des points de vue des mères « à risques », des éducateurs et des formateurs". En *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

PROYECTO NIÑOS DEL MILENIO (2002). *Políticas públicas e infancia en el Perú*. Lima: Save the Children.

(2008). <www.younglives.org.uk>

RAMÍREZ, Cecilia (1993). *Origen y evolución de los jardines de infancia en el Perú*. Tesis de Licenciatura en Educación con especialidad en Educación Inicial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

RAPIAU, M. y N. STEPHAN (2001). "Evaluation institutionnelle comparée: le cas des formations professionnelles tertiaires en services aux personnes". En LECOINTE, M. y AUBERT-LOTARSKI, A. (coord.). *Evaluation et valorisation institutionnelle*. Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse, número 6.

RENEVEY, CH. (2001). *Pâtamodle. L'éducation des plus petits*. Genève: Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

RIVERO, José (2003). "La educación temprana en América Latina y en el Perú". En *La agenda olvidada: los niños y las niñas de cero a tres años en el Perú*. Lima: Ayuda en acción.

RODRÍGUEZ, A. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Santiago de Chile: Santillana.

RONDEAU, J. (1999). "Les indicateurs en éducation: le point de vue international et quelques indicateurs nationaux. Communication personnelle". En BLAIS, J.; LAURIER, M.; PELLETIER, G. *Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. Mesure et évaluation en éducation*. Québec, volumen 22, número 2-3, pp. 47-69

ROYER, Nicole (dir.) (2004). *Le monde du préscolaire*. Montréal: Gaëtan Morin Ed.

SÁNCHEZ, Rodolfo (1995). *Experiencias peruanas de atención educativa a niños de cero a tres años*. Lima: Ministerio de Educación. Fundación Bernard Van Leer.

SÁNCHEZ, Sergio (dir.) y Jesús MESTANZA (coord.) (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana S.A.

SLEDSSEN, G., M. VANDEWIELE, y J. WOLFS (1996). "L'évaluation des systèmes éducatifs". *Scientia Pedagogica Experimentalis*. XXXIII, 2.

STRAETEN, Marie-Hélène, Ariane BAYE y Marc DEMEUSE (2004). *Construire des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs européens*. Belgique: Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.

STUFFLEBEAM (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.

TACIF, TIERRA DE NIÑOS y YANCANA HUASY (2005). *Miradas y huellas en la Educación Inicial*. Lima: Stampa Gráfica S.A.

TASK FORCE, RESSOURCES HUMAINES, ÉDUCATION, FORMATION, JEUNESSE (1995). *L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne. Un état de la question*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés Européennes, Études N°6.

TEDESCO (1999). "Reformas en gestión educacional en los 90". En DELANNOY, Françoise. *La gestión: en busca del sujeto. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"*. Santiago.

THÉLOT, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. France: Édition Nathan.

TOCHON, François (ed.) (1997). *Les services de garde à l'enfance et la pauvreté. En Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal.

TRAHTEMBERG, León (2003). "Invertir la pirámide invertida. Políticas educativas de éxito de niños de 0 a 3 años". En *La agenda olvidada: los niños y las niñas de cero a tres años en el Perú*. Lima: Ayuda en acción.

TRIBY, E. (2001). "Pour une économie des pratiques d'évaluation". En LECOINTE, M. y AUBERT-LOTARSKI, A. (coord.). *Evaluation et valorisation institutionnelle*. Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse, número 6.

TRILLA, J. (1992). "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación". En SARRAMONA, Jaume (ed.). *La educación no formal*. Barcelona: CEAC.

TSAKIRIS, D. (2001). "Évaluation et systèmes éducatifs dans les pays de l'Union Européenne". En LECOINTE, M. y AUBERT-LOTARSKI, A. (coord.). *Evaluation et valorisation institutionnelle*. Presses Universitaires du Mirail. Université de Toulouse-Le Mirail. Toulouse, número 6.

UCULMANA, Charles (1996). *Articulación y constructivismo*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos

UNESCO.2004. <www.unesco.org>

VALCÁRCEL, Carlos (1987). *Historia de la Educación Peruana*. Historia de la Educación Incaica. Lima: Editorial Educativa INIDE, tomo I.

VALDIVIEZO, Elena (2004). *Fundamentos de la estimulación temprana*. Módulo 1. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Diploma de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres Años.

(2004). *Estado actual y perspectivas de la pedagogía en Educación Inicial en el Perú*. Conferencia magistral presentada en el III Congreso Internacional de Educación Inicial de Centauro Editores. Lima.

(2008). *Fundamentos de la educación temprana*. Módulo 1. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Diploma de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres Años.

VALDIVIEZO, Elena (coord.) (2001). *Alternativas de educación inicial no escolarizada en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.

VALLE, Javier (2001). "Estructura y organización de los sistemas educativos iberoamericanos". En GARCÍA, J., OSSENBACH, G. y VALLE, J. *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. Educación Comparada. Cuadernos de la OEI*. España, número 3.

(2001). "Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos". En: GARCÍA, J., OSSENBACH, G.; VALLE, J., *Estructura y organización de los sistemas educativos iberoamericanos. Educación Comparada. Cuadernos de la OEI*. España, número 3.

VARGAS, Jessica (2008). *Gestión de un servicio de atención infantil (cuna)*. Módulo 6. Material de enseñanza. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Diploma de Segunda Especialidad en Atención Integral al Niño Menor de Tres Años.

VARGAS, Gonzalo (1988). *Escuela y comunidad*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.

VASCONCELOS, Teresa (2000). "Educação de infancia em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade". *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, enero-abril, número 22.

VASCONCELLOS, M. (1993). *Le système éducatif*. Paris: Éditions La Découverte.

VIAL, J. (1983). *L'école maternelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: M. Fontes.