

ISSN 1019-9403

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXI N.º 40

MARZO 2012



Revista Conmemorativa por los 80 años
de la Educación Inicial en el Perú (2)

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXI N° 40

MARZO 2012

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista Semestral

VOLUMEN XXI N° 40, MARZO 2012

Directora: Rosa Tafur <rtafur@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: Carmen Rosa Coloma Manrique*, Carmen Díaz Bazo*, Elsa Tueros Way*, Octavi Fullat i Genís (Universidad Autónoma de Barcelona), Isabel García Ponce*, Edith Litwin (Universidad de Buenos Aires), Ángela del Valle (Universidad Complutense de Madrid).

*Miembros ejecutivos (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Información a los colaboradores: *Educación* es una revista de carácter académico del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú desde 1992 y a partir de 2009 en forma impresa y electrónica. Busca generar un espacio para la publicación de ensayos, comunicaciones y reseñas en el campo de la educación. Se aceptan artículos inéditos para la sección de «Ensayo» sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos; en la sección de «Comunicaciones» referidos a informes de investigación, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervenciones o diagnósticos; todos ellos sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos. Para ambas secciones entre cinco a siete mil palabras. Los textos en la sección «Reseñas» son resúmenes y comentarios de publicaciones relacionadas sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos entre dos a tres mil palabras.

El contenido de los artículos publicados en *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Suscripciones: Las tarifas de suscripción pueden verse en la última página.

Canjes: Biblioteca Central. Pontificia Universidad Católica del Perú. Apartado 1761. Lima - Perú. Teléfono: (511) 626-2000, anexo 3421 Fax: (511) 626-2861. Correo electrónico: canjes@pucp.edu.pe

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2012

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

100 ejemplares, marzo 2012

Impreso en Roble Rojo Grupo de Negocios S.A.C.

Américo Vesputio 110 Covima, La Molina

Lima - Perú

Teléfonos: 349 6636 / 348 5571

EDUCACIÓN

Revista Semestral

VOL. XXI N° 40, MARZO 2012

Revista Conmemorativa por los 80 años de la Educación Inicial en el Perú (2)

Ensayos

Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial:
Un estudio en zonas urbanas y rurales. *Patricia Ames, 7*

Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las
múltiples infancias. *Vital Didonet, 27*

Comunicaciones

La educación inclusiva es nuestra tarea. *Meybol Calderón, 43*

La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa. *Martha
Chaves, 59*

Sobre los autores, **75**

Normas de publicación, **77**

Ensayos

Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales

PATRICIA AMES

RESUMEN

Este artículo se enfoca en las actitudes de los padres y madres de familia hacia la educación inicial en cuatro distritos del Perú. Se utiliza una metodología cualitativa que combina entrevistas individuales y grupales y se contrastan estos hallazgos con información estadística más amplia de matrícula, disponibilidad y acceso al servicio. Se encuentra que a la par de una expansión creciente y sostenida de la educación inicial en el país, se ha desarrollado una actitud altamente positiva hacia ella en padres y madres de familia, tanto urbanos, como rurales; también se reportan posturas críticas, especialmente en madres indígenas, y se señalan las barreras que continúan presentes en el acceso a una educación inicial de calidad y con equidad para diversos grupos de la población peruana.

Palabras clave: educación inicial, padres de familia, equidad educativa.

Parents' attitudes towards pre-school education: a study in urban and rural areas

ABSTRACT

This paper focuses in parents' attitudes towards preschool education in four districts in Peru. It uses a qualitative methodology that combines individual and group interviews. The qualitative findings are contrasted with statistical information on enrolment, availability and access to preschool education. The study finds that along with an increasing and sustained expansion of preschool education in Peru, parents have developed a positive attitude towards it, both in rural and urban areas. However, there are also critics, particularly among indigenous mothers, and barriers that are still present to allow access to equal and quality preschool education for different groups of the population.

Keywords: preschool education, parents, equity education.

INTRODUCCIÓN

Durante la realización de diversas investigaciones en áreas rurales en la segunda mitad de la década de 1990 pude comprobar que, a pesar de la existencia formal de programas de educación inicial, estos no siempre funcionaban regularmente, debido a una combinación de ausentismo docente y asistencia irregular de los alumnos matriculados. Los problemas de asistencia se intensificaban en muchos casos por las precarias condiciones de los locales destinados a la atención a niños pequeños¹. Los docentes se quejaban de la poca importancia que los padres daban a la educación inicial, y los padres de la inconstancia de los docentes, además de expresar preocupación por las largas distancias que sus niños pequeños debían recorrer para asistir al centro de educación inicial, sin la seguridad de que el docente asistiera a clase ese día. Otros autores, por la misma época, encontraban que diversos padres de familia en la ciudad del Cusco no mostraban mayor valoración con respecto a la educación inicial debido en parte a la falta de información sobre esta, aunque otros ya empezaban a considerarla una preparación valiosa para el inicio de la escolaridad (Franco y Ochoa, 1995).

Considerando estos antecedentes, cuando en el año 2007 emprendí un estudio sobre la transición de la educación inicial a la primaria (Ames, Rojas y Portugal, 2009, 2010), esperaba encontrar opiniones contrastantes sobre la educación inicial entre los padres de familia de zonas urbanas y rurales. Sin embargo, me sorprendí al constatar un reconocimiento mucho más amplio de lo que anticipaba con respecto a la importancia de la educación inicial, tanto en zonas urbanas como rurales.

Este cambio en la actitud de los padres y madres de familia resulta de la mayor importancia, puesto que son ellos y ellas los que deciden cuándo, por cuánto tiempo, y cuáles de sus niños asisten a los servicios de cuidado y educación infantil. Así por ejemplo, Le Roux (2002) ha señalado para el caso de África que en el acceso a la educación inicial influye la valoración que la familia asigna a la educación de los hijos a temprana edad. Así, las actitudes de los padres de familia y de la comunidad hacia la educación inicial y la información que reciben sobre ella resultan cruciales para el acceso de los niños a la misma, así como para su buen funcionamiento.

¹ Observaciones en áreas rurales de las provincias de Calca, Paucartambo y Quispicanchis en Cusco, San Marcos en Cajamarca, Coronel Portillo en Ucayali y Rioja en San Martín en el período 1995-1998.

Por esta razón, este artículo examina las actitudes de padres y madres de familia de cuatro regiones del país hacia la educación inicial, las pone en relación con la creciente expansión del acceso a este servicio e identifica también los desafíos pendientes para lograr una educación inicial más inclusiva y equitativa.

Tras esta breve introducción se presenta la metodología y participantes de la investigación, para luego reportar los resultados del estudio, siendo el más saltante la prevalencia de una actitud positiva hacia la educación inicial, la cual se detalla en la sección tres. Esta actitud puede estar relacionada con la creciente expansión del servicio y una mayor familiaridad de las generaciones actuales como se discute seguidamente en la sección 4, aunque se reconocen obstáculos para garantizar el acceso a la educación inicial a todos los niños peruanos. Por ello, encontramos también cierta actitud crítica en algunas familias, principalmente de origen indígena, sobre la que se enfoca la sección 5. Finalmente planteamos una breve discusión sobre la importancia de involucrar a padres y madres de familia en el desarrollo de la educación inicial y de considerar sus puntos de vista al respecto.

1. METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El artículo se basa en información recogida en el marco del proyecto Niños del Milenio, un estudio longitudinal (2000-2015), sobre la pobreza infantil en Etiopía, India (en el estado de Andra Pradesh), Perú y Vietnam. En cada país se estudian en detalle dos grupos de niños: uno está constituido por aproximadamente dos mil niños nacidos entre los años 2000 y 2001 («la cohorte menor») y el otro por unos mil niños nacidos entre 1994 y 1995 (la «cohorte menor»).

Para este artículo utilizamos información de un conjunto de 24 hogares de la cohorte menor, la cual fue recogida en los años 2007 y 2008, cuando los niños tenían entre cinco y seis años y se encontraban en su mayoría en la educación inicial, o acababan de dejarla para iniciar el primer grado. Se realizaron 24 entrevistas individuales al cuidador principal (en algunos casos ambos padres estuvieron presentes) y cuatro entrevistas colectivas (una por localidad) a cuidadores y autoridades, para discutir perspectivas compartidas².

Los hogares estudiados se ubican en dos distritos rurales y dos distritos urbanos. Las comunidades rurales están ubicadas: una en la provincia de Rioja,

² También se realizaron entrevistas a docentes y niños y niñas, que no son analizadas en este artículo pero han sido reportadas en otros trabajos (ver Ames, Rojas y Portugal, 2009 y 2010).

en la selva alta, en la región de San Martín, al pie de la carretera Marginal; y la otra en la provincia de Andahuaylas, en la provincia de Apurímac, al pie de la carretera que conduce a la capital provincial y a una altura entre los 3000 y los 3500 metros sobre el nivel del mar. En el primer caso la población es migrante, principalmente de origen andino (Cajamarca), habla castellano como lengua materna y se dedica principalmente a la agricultura (café) y cría de ganado. En el segundo caso la población es originaria de la zona, tiene el quechua como lengua materna, y se dedica principalmente a la agricultura (papa y maíz), y a la crianza de ganado como actividad secundaria.

Los asentamientos urbanos se ubican en la ciudad capital y en el sur andino: uno en la zona sur de la ciudad de Lima y otro en la provincia de San Román, en la región de Puno. Mientras que en Lima la población es segunda o tercera generación de migrantes, con el castellano como lengua materna, en San Román hay una mezcla variada de castellanohablantes, quechuas y aimaras. Gran parte de esta población es de origen rural y se dedica principalmente al comercio formal e informal y a la manufactura textil. En el caso de Lima, los pobladores se dedican a una variedad de actividades, desde el comercio informal hasta diversas labores profesionales.

2. LO PREDOMINANTE: UNA ACTITUD POSITIVA

La mayoría de los padres y madres entrevistados expresaron una opinión positiva sobre la educación inicial y la veían como una experiencia importante para sus hijos e hijas pequeños. Esta actitud se traducía en prácticas, ya que en 21 de los 24 hogares estudiados los niños asistieron a un centro educativo de educación inicial³.

Padres y madres consideraban la educación inicial especialmente importante en tanto contribuye a facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria, así como a aligerar la transición del hogar a la escuela. Los padres identificaban adecuadamente que los niños no solo se inician en el conocimiento y en los contenidos que necesitarán cuando ingresen a la educación primaria, esto es, en los aspectos cognitivos, sino también en aspectos sociales, como los comportamientos y relaciones con otros niños y adultos, los cuales también requerirán durante su experiencia escolar, como puede verse en la siguiente cita:

³ Todos los niños que asistieron a la educación inicial en este estudio lo hicieron a un programa formal, por lo cual no es posible comparar actitudes con respecto a los programas no formales.

Cuando empezó la escuela, cambió totalmente. No es como si estuviera en la casa, el inicial es como una ayuda, aprende cosas, por ejemplo, los rompecabezas, las vocales, les enseñan cómo comportarse a medida que va avanzando. (Madre de Lupe, urbano, Lima 3)

Este tipo de opiniones no solo estaban presentes entre madres de familia urbanas, donde la educación inicial tiene una presencia más prolongada, sino también entre madres de familia rurales, que identifican igualmente aspectos cognitivos (incluyendo desarrollo motor) y de socialización:

Cuando se van (del inicial) a la escuela se van aprendiendo las vocales, el abecedario [...] Se ve ya su manito medio más adaptado a escribir [...] En la escuela ya no tanto sufren pues ¿no? Porque ya siquiera su nombre hacen [...] Porque botan más que todo la vergüenza ¿no? [...] Botan todo eso. Ellos ya conocen a sus amiguitos, conocen a su profesora. (Madre de Hugo, rural, Rioja)

Esta cita emplea un término muy usado entre padres y madres de familia que enviaron a sus hijos al inicial: ellos indican que si los niños no van a inicial, pueden «sufrir» al comenzar la escuela. Esto es, pueden tener dificultades para adaptarse al primer grado, tener un desempeño pobre o incluso mostrar una demora en relación con sus pares con experiencia de educación inicial. Si las dificultades son mayores, pueden incluso repetir el grado o retirarse⁴. En términos afectivos y actitudinales, existe la posibilidad de que se vean afectados negativamente cuando ingresen a la escuela y mostrarse asustados de los profesores.

Saliendo del jardín mamita sabes hacer la «o», la «i», la «o», la «b», la «c», la «che», ¿sabes! Si no vienes del jardín, no sabes ni papas [...] No, ahí los que lloran, sufren, no pueden ni hacer la «o», sufren los que no van al jardín. Jardín, verdad es difícil para llevar y traerlo, pero saben [...] Salen aprendiendo, conociendo los colores, qué color es, saben reconocer cuál es lápiz, cuál es borrador, ¿Y los que están solamente en la casa?, ¿Qué les vas a enseñar? «Ven, hijito, esta es la tal cosa», sin hacer sus cositas. (Madre de Gabriela, rural, Rioja).

⁴ Aunque en el Perú ya no existe formalmente la repetición en el primer grado (desde 1996), en la práctica muchos profesores han reportado que «retiran» a los alumnos que no logran dominar algunos aspectos esenciales de la lectoescritura, y los obligan así a repetirlo. En su defensa señalan que de no hacerlo, simplemente trasladarían el problema al profesor de segundo grado, y con toda probabilidad el niño repetirá ese grado.

En este sentido, es interesante anotar que las investigaciones al respecto y las recientes evaluaciones censales parecen confirmar las intuiciones de los padres y madres de familia. En efecto, diversos estudios en el Perú señalan que la experiencia de educación inicial está asociada a un mejor rendimiento en el primer grado (Cueto y Díaz, 1999) e incluso después (Díaz, 2007). La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en 2008 entre alumnos de segundo grado de primaria, incluye por primera vez los antecedentes de educación inicial de los estudiantes, y sus resultados sugieren que aquellos niños que tuvieron experiencia de educación inicial muestran mejor rendimiento que aquellos que no. Por ejemplo, casi la mitad (47%) de los niños sin educación inicial están por debajo del nivel básico en la prueba de comunicación integral, mientras que solo el 22% de los niños que asistieron a educación inicial están en la misma situación. Asimismo, mientras que el 21% de los niños con educación inicial logran los aprendizajes esperados para el segundo grado en comunicación integral (nivel 2), solo el 7% de los niños sin educación inicial llegan a ese nivel (Unidad de Medición de la Calidad, 2009)⁵. Aunque estos resultados aun están lejos de ser los ideales (en términos de los niveles de logro), muestran sin embargo que la educación inicial marca una diferencia significativa para los niños. Los resultados a nivel nacional se hacen eco de lo que la investigación internacional muestra: que la educación inicial de buena calidad puede mejorar la preparación para la escuela y el rendimiento escolar de los niños, especialmente de aquellos de bajos recursos (Arnold, Bartlett, Gowani y Merali, 2007; Barnett, 1995, 2002; Laosa, 2005; Woodhead y Moss, 2007).

Los padres y madres de familia peruanos parecen entonces acertados en sus intuiciones con respecto a la preparación que la educación inicial ofrece a sus niños pequeños y sus beneficios para su posterior desempeño escolar. Esta preparación puede comprenderse de dos maneras complementarias: por un lado la educación inicial es vista por padres y madres como un espacio donde los niños pueden adquirir un conocimiento que será desarrollado en la escuela primaria, como las letras y los números, así como habilidades necesarias para

⁵ La ECE abarca el 80% de las escuelas y el 71% de los alumnos de segundo grado. No se aplicó en las escuelas bilingües. Incluyó pruebas de comunicación y matemáticas y fue aplicada al final del año escolar (noviembre). Los resultados son informados por niveles de logro, que son tres: el nivel 2 implica el logro de los aprendizajes establecidos para segundo grado; el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje establecidos para el segundo grado están en proceso de ser logrados; estar bajo el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje no se han logrado todavía.

escribir y contar. En este sentido, los aprendizajes esperados en la educación primaria son tomados como un punto de referencia y el inicial es visto como «la preparación para». Esto refleja el fuerte desbalance entre ambos niveles, donde la primaria es vista como dominante en el esquema de los padres y como el punto de referencia al cual hay que adaptarse (Woodhead y Moss, 2007), incluso si esto incluye «sufrimiento».

Sin embargo, la educación inicial también es considerada por padres y madres como un espacio para aprender habilidades sociales como comunicación interpersonal, independencia, establecer relaciones con otros niños, hacer amigos, defenderse y volverse menos tímidos —habilidades que ayudarán en el primer grado pero cuyo valor va más allá del mismo—. Aquí los padres y madres muestran su interés en el desarrollo integral del niño, y es claro que reconocen el valor que la educación inicial tiene en sí misma y no solo en relación con la escuela primaria. Se podría argumentar asimismo que estos elementos contribuyen a un mejor desempeño escolar, al dotar a los niños de las bases afectivas y actitudinales que permiten el aprendizaje.

Aunque la mayoría de los padres y madres considera el inicial como un paso importante para sus hijos, identificamos algunas diferencias entre los contextos estudiados. Una especialmente importante tiene que ver con el tiempo dedicado a esta preparación: solo en Lima encontramos cuatro niños que asistieron tres años a la educación inicial. Casi la mitad de los niños asistieron dos años; cinco asistieron solo un año y tres nunca asistieron. Así, aunque los padres pueden estar de acuerdo en que el inicial es importante, y la mayoría de los niños van al inicial a los cinco años (la edad obligatoria), no necesariamente hay acuerdo con la necesidad de una matrícula más temprana y más larga en el inicial. Esto podría deberse al reconocimiento (o no) de la necesidad de una experiencia educativa más continua o prolongada en este grupo etario.

Los resultados de la investigación más amplia de Niños del Milenio muestran que la asistencia al inicial aparece asociada al nivel educativo de la madre (Escobal, Ames, Cueto, Penny y Flores, 2008). La información cualitativa también refleja esta tendencia, ya que en Lima, donde la asistencia al inicial tiende a darse por más tiempo, las madres muestran más años de educación (diez en promedio, con una mayoría que ha completado la educación secundaria). En contraste, en ambas comunidades rurales, las madres tienen poca educación: cinco años en promedio en la selva —un poco menos que el nivel educativo primario completo— y dos años en la comunidad andina, donde la mayoría de madres no tiene ningún nivel educativo. La ciudad andina está poblada por gente de origen indígena y rural y tienen como promedio de

educación siete años, donde la mitad ha completado la educación secundaria y la otra mitad no ha completado la educación primaria.

También es importante resaltar que solo en Lima, en contraste con los otros lugares, las madres tienen mayor información sobre la importancia de la transición de la educación inicial a la escuela primaria y su rol en apoyar académicamente a sus hijos en esta etapa. En contraste, en las áreas rurales y en la ciudad andina, los cuidadores no manejaban este tipo de información aunque consideraban importante este momento. Sin embargo, concebían su rol y su apoyo en términos más generales: mandar a sus hijos a la escuela, alimentarlos bien y comprarles sus útiles escolares.

Aunque no haya consenso respecto a cuándo comenzar el inicial (a los tres, cuatro o cinco años), o incluso si el inicial es necesario (ya que como veremos en la sección 3 para una minoría no lo es), la opinión mayoritaria era de una creciente valoración de la educación inicial para el desarrollo de niños y niñas pequeños.

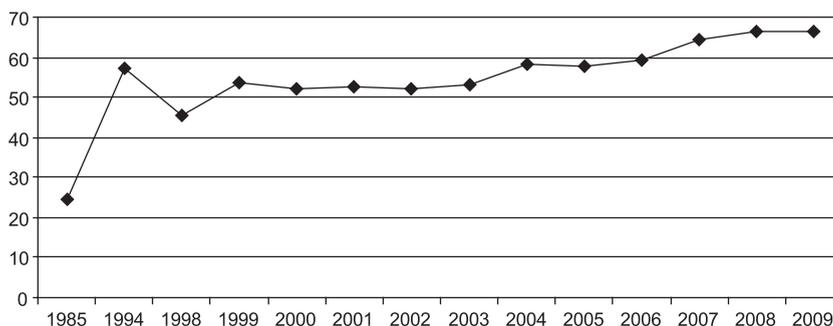
¿Qué factores han permitido la generación de esta actitud positiva hacia la educación inicial entre los padres y madres de familia, tanto urbanos, como rurales? Hemos ya anotado cómo una mayor educación de las madres contribuye a una experiencia más larga y continua de educación inicial. En la siguiente sección se examina cómo el crecimiento de la cobertura y la matrícula puede haber contribuido también en ello al dotar a más niños y niñas, y sus familias, de la experiencia de educación inicial, y mostrar con ello sus ventajas para el desarrollo de los niños y su desempeño educativo posterior. Sin embargo, también se señala cómo ciertos sectores de la población se han beneficiado de modo desigual de este crecimiento y los desafíos para asegurar su inclusión educativa en este nivel.

3. CRECIENTE COBERTURA Y DESAFÍOS PENDIENTES: ¿ACERCANDO LA EDUCACIÓN INICIAL A MÁS HOGARES?

En comparación con la educación primaria, la educación inicial puede considerarse como relativamente novedosa en muchas áreas del país. En efecto, y a pesar de que este año celebramos los ochenta años de su introducción en el país, la educación inicial en un principio estuvo confinada a las zonas urbanas, básicamente Lima y las principales ciudades del Perú. Su mayor expansión se produce en los últimos veinticinco años, ya que pasamos de tener, en 1985, a un 24% de la población de tres a cinco años asistiendo a la educación inicial, a una cobertura del 66% para el año 2009. Se registra un alza considerable entre mediados de las décadas de 1980 y 1990, cuando se duplica el porcentaje

de niños que asisten a la educación inicial, continuando con una tendencia de creciente expansión, que se incrementa aún más en el último quinquenio, como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de matrícula en educación inicial en niños de tres a cinco años de edad, 1985-2009



Fuente: ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa). Indicadores de la educación en Perú (1998-2009). Elaboración propia

Esta expansión de la matrícula ha sido posible gracias a una mayor disponibilidad y acceso a los servicios educativos. De hecho, como se muestra en la tabla 1, entre 1998 y 2007, el número de centros de educación inicial (tanto formal como no formal) se ha incrementado en un 22%, aunque la población de niños de tres a cinco años —el rango de edad para asistir a la educación inicial— ha disminuido tanto en términos absolutos como relativos (-4% de niños entre tres y cinco años aparecen en el censo nacional de 2007 en comparación con el censo nacional de 1993)⁶. Los centros de educación inicial formal muestran un aumento mayor (30%) que los no formales (15%), indicando una tendencia a la formalización del servicio (Ministerio de Educación, 2009). Subsiste sin embargo un déficit de atención para el nivel de educación inicial en el área rural que asciende, para el año 2009, a 2232 centros educativos (Ministerio de Educación, 2011).

⁶ Cálculo basado en datos del Instituto Nacional de Estadística (INEI).

Tabla 1. Incremento del número de instituciones de educación inicial por tipo, 1998-2007

Tipo	1998	2007	% incremento
Total educación inicial	31 140	38 077	22
-CEI	14 812	19 373	30
-PRONOEI	16 328	18 704	15

Fuente: ESCALE. Indicadores de la educación en Perú (1998-2007). Elaboración propia

Esta expansión de la cobertura ha significado que más hogares han tenido acceso a la experiencia de educación inicial en los últimos años, y han podido comprobar en muchos casos las ventajas que este servicio educativo ofrece para sus hijos, como sus testimonios en la sección anterior lo demuestran. Asimismo, la disponibilidad de un profesorado especializado para la atención de este nivel ha aumentado considerablemente, lo que se refleja en el mayor aumento de los programas formales (a cargo de una docente titulada) que de los programas no formales (a cargo de una promotora comunitaria). En efecto, en el lapso de una década, el porcentaje de docentes tituladas en la educación inicial ha aumentado en casi diez puntos porcentuales, pasando de 64,4% en el año 1998 a 73,2% en el año 2008 (Ministerio de Educación, 2011)⁷.

Sin embargo, y a pesar del avance de la cobertura, subsisten importantes obstáculos para el acceso equitativo de diferentes grupos de la población a una educación inicial de calidad. Hemos señalado, por ejemplo, que en tres de los veinticuatro hogares estudiados, las niñas no asistieron a la educación inicial. Dos hogares son rurales (Rioja), y la principal razón para no asistir al inicial fue la distancia en un caso y la disponibilidad del servicio (inexistencia de educación inicial) en el otro. El tercer caso es urbano y la principal razón fue la falta de recursos económicos. Examinaremos brevemente estos factores.

El acceso geográfico y la disponibilidad de los servicios son cruciales para la educación inicial, considerando la edad de los niños y las legítimas preocupaciones que los padres pueden tener sobre su seguridad, como lo señala la madre de una de las niñas rurales que no asistió a la educación inicial:

⁷ Es importante resaltar aquí que no todos los países de la región cuentan con especialización para el profesorado para este nivel educativo.

Sí púe, porque al jardín no le mandé de miedo, de los carros, porque que esté ahí solita caminando [en la carretera]. Como no pude mandarle al jardín, yo misma tenía que enseñarle [...] su nombre, las vocales, aprendió el abecedario, aprendió a leer también un poquito. Pero no sabía como ahorita que sabe, pero ahorita sabe más ya, ya se va a la escuela, el profesor les enseña (Madre de Carmen, rural, Rioja).

En las áreas rurales, la oferta de servicios y las estrategias para garantizar el acceso a la educación inicial es aún más crítica debido a las características geográficas y los patrones de asentamiento, caracterizados por la dispersión. Así, por ejemplo, y a pesar de la alta cobertura registrada a nivel nacional, si desagregamos las tasas de matrícula por área de residencia, encontramos que mientras el 74,5% de los niños urbanos de tres a cinco años de edad están matriculados en la educación inicial, solo el 55% de los niños rurales de la misma edad lo está (Ministerio de Educación, 2011).

En el caso urbano, el problema del acceso a la educación inicial está relacionado con los costos económicos, lo cual nos muestra también la incidencia de la pobreza en el acceso al servicio. Aunque la educación inicial es gratuita en las escuelas públicas, existen «costos ocultos», como los referidos a uniformes, útiles escolares, contribuciones a la Asociación de Padres de Familia, contribuciones al almuerzo escolar y otros aportes, ya sean monetarios o que incluyan trabajo voluntario, como cocinar o limpiar la escuela. Por ello, en algunos casos no se envía a los niños a la educación inicial, si bien se prevé incorporarlos a la educación primaria.

Entrevistadora: ¿Y al año a dónde la va a mandar, al jardín o al primer grado?

Madre: Al primero... de frente

E: ¿Sus otras hijitas también han ido de frente al primer grado?

M: Sí (menciona algo sobre el gasto)

E: Y es un gasto, pues, también. Tiene varias niñas, ¿no?

M: Sí.

E: ¿Y a usted le hubiera gustado que Cecilia vaya al jardín?

M: Sí, pero... de frente... (va ir a) al primaria.

[...]

Entrevistadora: ¿A usted le hubiera gustado mandarla al inicial?

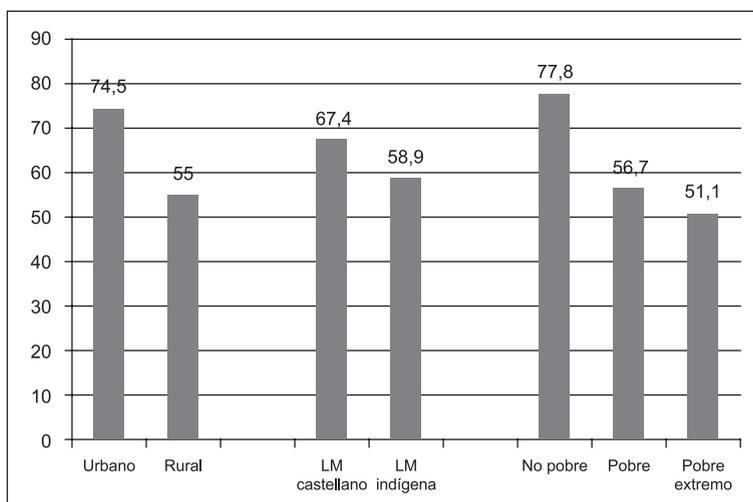
Madre: Sí, sí, eso también, pero la plata no nos alcanzaba. (Madre de Cecilia, urbana, San Román)

Los costos ocultos también pueden estar a la base de la decisión con respecto a cuántos años enviar a los niños a la educación inicial. Como hemos

señalado en la sección anterior, solo en Lima encontramos casos de niños que asistieron a los tres años que ofrece el sistema educativo. Estos hogares no solo mostraban mejores niveles educativos, sino también menores niveles de pobreza. En contraste, en las áreas rurales los hogares eran más pobres y los niños asistían menos años a la educación inicial.

Finalmente, otro de los grupos afectados por un desigual acceso a la educación inicial está asociado a la etnicidad, definida en la estadística nacional a partir de la lengua materna. Así, por ejemplo, mientras que la tasa neta de matrícula en el año 2009 para los niños de tres a cinco años con lengua materna castellano fue de 67,4%, aquellos de lengua materna indígena muestran una tasa de matrícula casi diez puntos menor: 58,9% (Ministerio de Educación, 2011). No es de extrañar por ello que las voces más críticas con respecto a la relevancia de la educación inicial provengan de los sectores con menor acceso a ella y con una experiencia menos inclusiva de su accionar, como veremos en el siguiente acápite. El gráfico 2 muestra los diversos criterios de agrupación resaltados que indican una desigual participación en la educación inicial y que sintetizan algunos de los desafíos para lograr una mayor equidad en el sistema.

Gráfico 2. Matrícula en educación inicial en niños de tres a cinco años de edad según área de residencia, lengua materna y niveles de pobreza, 2009



Fuente: ESCALE. Indicadores de la educación en Perú (1998-2009). Elaboración propia

4. ACTITUDES CRÍTICAS RESPECTO A LA EDUCACIÓN INICIAL

A pesar de la actitud en general positiva hacia la educación inicial reportada en la primera sección, algunas madres indígenas (tres en la comunidad rural andina y dos en la ciudad andina), no estaban tan convencidas del valor de la experiencia en la educación inicial, aunque sí mostraban una alta valoración de la educación primaria.

Ambas madres dicen que no aprenden nada [en el inicial], que los niños solo van a jugar, las profesoras no les enseñan bien y faltan mucho a las clases. Además se exige a los niños que aprendan en castellano, y los niños saben, pero solo en quechua. (Entrevista colectiva a cuidadores, rural, Andahuaylas).

La cita anterior resalta adecuadamente el tema del uso del castellano como lengua de instrucción en la educación inicial y la preocupación de las madres por el limitado dominio de esta lengua por los niños pequeños. Sin embargo, en el Perú la educación intercultural bilingüe está limitada a unos pocos proyectos piloto en el nivel de educación inicial y solo está realmente disponible a nivel de la escuela primaria, aunque aun en este nivel no cubre a toda la población que la requiere. En la comunidad de estas mujeres, por ejemplo, tanto el inicial como la escuela primaria tenían el castellano como medio oficial de enseñanza, a pesar de que el 96% de las madres tenía como lengua materna el quechua.

Es necesario recordar además que, en las comunidades indígenas, los niños son parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana, de una manera que los ayuda a desarrollar tanto su identidad personal como colectiva. Los cuidadores de estos niños pueden temer la pérdida de tiempos y espacios para enseñar estas habilidades y conocimientos, especialmente cuando afrontan un sistema educativo que no tiene en cuenta ni su lengua ni su cultura en el proceso de aprendizaje que ofrece a sus niños. En efecto, a partir de la observación en la escuela, detectamos que varios de los símbolos exteriores de la identidad de los niños eran no solo ignorados, sino prohibidos del espacio escolar, como es el caso de las *llicllas* y *chumpis* (mantas y correas indígenas). Al indagar sobre ellos con las madres encontramos que son claramente conscientes de esta exclusión:

Entrevistadora: Cuando las wawas van con chumpi [correa indígena], ¿no cierto?, antes iban, ahora ya no van con chumpi, ya no van a la escuela, cómo es eso, ¿cómo prohíben eso?

Madre de Felipe: Señora «a sus hijos ustedes como en la puna india le mandan», nos dicen señora, cuando le enviamos así... [a] nosotras nos dicen esas cosas.

Esta exclusión de la lengua y cultura de los niños del espacio educativo, aunada a la tensión entre la escuela y el hogar acerca del espacio, el tiempo y los contenidos mismos del aprendizaje podrían, pues, estar en la base de la resistencia de algunos padres y madres indígenas a la educación inicial, aunque ellos mismos han aceptado la necesidad de la educación primaria. Así, por ejemplo, una de las madres rurales dejó entrever que para ella el «verdadero» conocimiento ocurre en la escuela primaria, no en el inicial.

[En primer grado] Va a estudiar, va a cambiar, hablar palabras que hablan también ya va a aprender. [...] En la escuela ya va a aprender, tengo mi tarea va a decir. [E: ¿En el jardín no?] No, así no hay, no sabe nada, a la otrita (hija) puse en vano dos años. (Madre de Ana, rural, Andahuaylas).

Este tipo de afirmaciones puede mostrar que la presencia más antigua de escuelas primarias en las comunidades andinas ha moldeado de diversas maneras una visión de la educación. Es necesario recordar además que la educación primaria, como varios estudios han señalado, está fuertemente asociada al aprendizaje de la escritura y el castellano, conocimiento fundamental para defenderse en una sociedad letrada y castellanohablante, y para progresar en la vida, «para ser alguien» (Ames, 2002; Montoya, 1990; Zavala, 2002). Pero lo que legitima a la educación inicial parece estar aun por explicar.

Así, la menor cobertura de la educación inicial entre los grupos indígenas puede ser interpretada por un lado como reflejo de una oferta desigual del servicio, y por otro, como una señal de alarma en términos de la calidad de la educación inicial que se ofrece a este sector de la población (considerando que la calidad incluye la pertinencia cultural y lingüística del servicio educativo). Es necesario identificar qué tipo de servicio educativo en el nivel inicial es más adecuado para los grupos indígenas y qué clase de apoyo y orientación debe ofrecerse a los docentes, y a las familias —especialmente indígenas y rurales—, sobre sus características y ventajas.

Finalmente, es necesario señalar que si bien la mayoría de las madres y padres entrevistados tienen una buena opinión de la educación inicial, son conscientes de que la calidad de los servicios es variada, ya sea por área de residencia o por tipo de gestión. Así, por ejemplo, en las áreas rurales encontramos cierto reconocimiento de que la calidad educativa es mejor en las ciudades más grandes, en capitales distritales y provinciales, y en áreas urbanas en general.

Comparando con las ciudades, la educación es más baja acá. Mi hija vino en cuarto de secundaria de un colegio grande de (ciudad de Cajamarca) y fue como un choque para ella, me decía: acá no enseñan nada» y se regresó con mi mamá, allá ya hizo su superior. [...] No es igual que la ciudad, es baja. (Madre de Carlos, rural, Rioja)

Por otro lado, si en las áreas rurales la oferta educativa es únicamente pública, en contraste, en las zonas urbanas encontramos también instituciones privadas. No obstante, la mayoría de los niños de los hogares estudiados (y de la muestra total de Niños del Milenio) asiste a la educación inicial de carácter público (diecisiete) mostrando con ello la importancia de la oferta pública en este nivel. Solo cuatro niños de los veinticuatro hogares estudiados asistieron a la educación inicial en un centro privado. Padres y madres señalaron dos razones principalmente para escoger un tipo u otro de escuela: recursos económicos y percepción de calidad.

En áreas urbanas, especialmente en la ciudad capital, donde el rango de elección es más amplio, las percepciones de la diversa calidad entre las instituciones educativas públicas y privadas se expresa más explícitamente, aunque hay diferentes opiniones sobre este tema.

De verdad mis hijos tienen buenas profesoras. A mis hijas les ha tocado buenas, muy serviciales. Para mí es buena la educación pública. Además está cerca y en cualquier momento puedo acercarme y conversar con la profesora frente a cualquier inquietud. (Madre de Lupe, urbana, Lima 3)

Lo escogí (*el centro de educación inicial privado*) por lo que ahí hay poco alumnado y más... más responsabilidades. La profesora tiene más desempeño, pocos *alumnados* (*pocos alumnos*). Yo he estudiado en (*escuela*) nacional y son bastantes *alumnados* y a veces la profesora no te toma atención, a veces los mismos niños desesperan, en cambio ahí son pocos niños nomás. (Madre de César, urbana, Lima 3)

Yo más bien estoy viendo que la voy a poner en particular, creo [...] Porque ahí la parte como vas a pagar: le van a tratar con cariño. Eso depende de mi situación (*económica*). (Madre de Esmeralda, urbana, Lima 3)

Así, algunas madres consideran que las escuelas privadas son mejores, pero no siempre, puesto que hay madres que están satisfechas con las escuelas públicas. La crítica contra los centros educativos públicos en general (no solo del nivel inicial) tiene que ver con la infraestructura (los edificios y los servicios básicos carecen de un buen mantenimiento), el personal (hay maestros buenos pero también malos), la confianza hacia los servicios públicos (no se cree en

la capacidad del Estado para mejorar la educación), el ausentismo docente (demasiadas huelgas) y la gestión (los padres necesitan involucrarse más en la escuela para garantizar que funcione adecuadamente). Por el contrario, se percibe que los centros educativos privados ofrecen una educación de mejor calidad, el derecho de los padres a reclamar estaría respaldado por la mensualidad que pagan, inscriben menos estudiantes por aula, los niños tienen más cursos y avanzan más en sus estudios que en las escuelas públicas.

Sin embargo, algunos padres reconocen que esto puede variar de escuela a escuela. La calidad es heterogénea también entre las escuelas privadas y el acceso a ellas está condicionado a la disponibilidad de recursos económicos. También hay escuelas públicas prestigiosas que son consideradas mejores que las escuelas privadas, especialmente en la ciudad andina, donde el contraste principal es entre escuelas públicas en el centro de la ciudad (mejores) y escuelas públicas en los barrios periféricos (no tan buenas).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La literatura internacional sugiere que para alcanzar servicios de calidad en la educación y el cuidado infantil es necesario involucrar a los padres y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de estos servicios (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006; Save the Children, 2007;). Sin embargo, pocas veces estos actores son consultados, informados e integrados en los esfuerzos para asegurar una educación inicial de calidad. En esta sección final quisiera resaltar la importancia de escuchar a los padres y madres de familia a la luz de los hallazgos del presente estudio.

Con frecuencia se ha señalado que la participación de la familia es clave para la educación infantil. Así, por ejemplo, la investigadora Anne Henderson afirma que «cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas» (McMillan, 1987, p. 1, citado por Reveco, 2004). Por ello, incentivar la participación de los padres y madres de familia para dar continuidad en el hogar a la experiencia educativa en la escuela, así como ofrecerles información relevante para apoyar el proceso educativo de sus hijos, son estrategias cada vez más aplicadas por diversas organizaciones e instituciones educativas (Save the Children, 2007).

De manera creciente se reconoce también la importancia de la relación inversa, esto es, la continuidad de la experiencia educativa del hogar en la escuela y el reconocimiento y uso de la lengua y cultura locales en las actividades de aprendizaje, de manera que los niños y niñas puedan construir aprendizajes significativos y culturalmente relevantes. En efecto, la inclusión

en el currículo de aspectos culturales e históricos propios de la comunidad son altamente beneficiosos para el logro de aprendizajes (Evans, 1997) y son los padres y madres quienes pueden ofrecer importantes conocimientos en esta dirección.

Por todo ello, la participación de los padres y madres de familia resulta fundamental, de forma que sean ellos quienes identifiquen las necesidades que deben ser atendidas para que sus hijos cumplan sus metas educativas (Bruner, 1991). Los padres y madres participantes en esta investigación han demostrado que, en efecto, tienen una perspectiva amplia y a la vez detallada de la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de sus hijos e hijas y para su desempeño educativo posterior. Una relación cada vez más larga con este nivel educativo les ha permitido observar sus ventajas en el desenvolvimiento y los aprendizajes de sus hijos pequeños; un mayor nivel educativo ha contribuido a un mayor acceso a información y una oferta cada vez mayor ha hecho posible enviar a sus niños y niñas a la educación inicial.

Sin embargo, también existen limitaciones en esta experiencia: el impacto de la pobreza, por ejemplo, que reduce el tiempo y los recursos que se destinan a la educación inicial, o la desigual oferta del servicio, que no ha cubierto aun toda la necesidad de atención, particularmente en zonas rurales; así como la exclusión de las lenguas y culturas indígenas o la ausencia de una propuesta intercultural para el nivel de educación inicial.

Los propios padres y madres de familia han apuntado en estas direcciones, y con sus voces han contribuido a delimitar los desafíos pendientes para lograr una educación inicial de calidad en el Perú. Estos hallazgos nos confirman la importancia de realizar investigaciones que recojan las opiniones de los diversos actores del espacio educativo, tanto de los padres y madres de familia, como de los docentes y de los propios niños y niñas. En este artículo he querido resaltar la importancia de atender lo que los padres y madres de familia tienen que decir, ya que con frecuencia sus voces son marginadas, especialmente si provienen de hogares pobres, rurales o indígenas. Sin embargo, es necesario incluir este tema en la agenda de investigación, tanto con miras a fortalecer la relación escuela-comunidad en el nivel inicial, como para mejorar los procesos educativos de los niños pequeños.

La comunicación con, y el apoyo de, los padres y madres en esta etapa educativa son fundamentales para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Existen diversas maneras de desarrollar ambos aspectos, fortaleciendo una mayor participación y ofreciendo más y mejor información a los padres y madres, por medio de escuelas de padres, talleres o programas de educación de adultos. Pero también es importante recoger información desde los propios

padres de familia, estar atentos a lo que tienen que decir, al conocimiento que tienen de sus hijos e hijas y a sus propias expectativas con respecto al aprendizaje y desarrollo de sus niños pequeños. La comunicación pues, no puede ser unidireccional, debe ser un diálogo donde los padres también sean escuchados y vistos como interlocutores válidos.

La actitud mayormente positiva que han mostrado los padres y madres de familia participantes en este estudio, y su esfuerzo por enviar a sus niños a la educación inicial deberían alentar a educadores, funcionarios y tomadores de decisiones a considerarlos como los importantes aliados que realmente son, e involucrarlos más activamente para mejorar la educación inicial en el país y lograr el desarrollo integral de los niños y niñas pequeños.

Agradecimientos

Este estudio se realizó como parte del proyecto Niños del Milenio, el cual es financiado principalmente por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID, por sus siglas en inglés). La Fundación Bernard van Leer dio su apoyo para la investigación enfocada en el tema de las transiciones tempranas. Los puntos de vista expresados en el texto pertenecen a la autora. No pertenecen ni se relacionan necesariamente con Niños del Milenio, la Universidad de Oxford, DFID u otros patrocinadores. Agradezco especialmente a Vanessa Rojas y Tamia Portugal, quienes colaboraron en diferentes momentos de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009). *Empezando la escuela: ¿quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo 47. Lima: Niños del Milenio.
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010). *Continuidad y respeto por la diversidad: fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Arnold, Caroline, Kathy Bartlett, Saima Gowani, Rehana Merali (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity – reflections and moving*

- forward*. Working Papers in Early Childhood Development 41. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Barnett, Steven W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, Steven W. (2002). *Pre-school education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 421-433). Nueva York: Guilford Press.
- Bruner, Charles (1991). *Thinking collaboratively: Ten questions and answers to help policy makers improve children's services*. Washington D. C.: Education and Human Services Consortium.
- Cueto, Santiago y Juan José Díaz (1999). Impacto educativo de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en las escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, 17(1), 74-91.
- Díaz, Juan José (2007). Educación inicial y rendimiento en la escuela. *Boletín Análisis y Propuesta*, 12.
- Escobal, Javier, Patricia Ames, Santiago Cueto, Mary Penny, Eva Flores (2008). *Young Lives Second Round Country Report: Peru*. Oxford: Young Lives.
- Evans, Judith (1997). *Diagnosis and solutions: Efforts to address transitions and linkages in diverse countries*. Coordinators' Notebook 21. Washington D. C.: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Franco, Rocío y Silvia Ochoa (1995). *Wawas y wawitas: el desarrollo infantil en el Cusco*. Cusco: Asociación Pukllasunchis.
- Laosa, Luis M. (2005). *Effects of Pre-school on Educational Achievement*. NIEER Working Paper. National Institute for Early Education Research. Fecha de consulta: 27 de enero de 2010. <http://nieer.org/resources/research/EffectsPreK.pdf>
- Le Roux, Willemien (2002). *The challenges of change: A tracer study of San pre-school children en Bostwana*. Early Childhood Development: Practice and Reflection 15. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Ministerio de Educación (2009). Indicadores de la educación. Base de datos en línea. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2009. <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina>
- Ministerio de Educación (2011). Indicadores de la educación. Base de datos en línea. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2011. <http://escale.minedu.gob.pe/escale/>

- Montoya, Rodrigo (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES - Mosca Azul.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- Reveco, Ofelia (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco.
- Save the Children US (2007). *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Managua: Save the Children US.
- Unidad de Medición de la Calidad (2009). «Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2008 – ECE 2008». Reporte Interno. Fecha de consulta: 26 de enero de 2010. http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=229&v_plantilla=R
- Woodhead, Martin y Peter Moss (eds.) (2007). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Milton Keynes: Open University.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias

VITAL DIDONET

RESUMEN

Este texto invita a repensar conceptos que los adultos —padres y profesionales— tenemos sobre los niños y niñas, al igual que sobre las políticas para la infancia y ciertas prácticas de crianza y educación que se basan en conceptos genéricos, universales o determinados por culturas hegemónicas. La forma como los vemos, las expectativas que tenemos respecto a su desarrollo y nivel de realización personal y social, la definición de qué es su derecho, de lo que necesitan, de qué la familia, la sociedad y el Estado les deben ofrecer y garantizar, las políticas públicas y la prácticas de educación infantil... todo depende, en gran medida, de lo que entendemos por infancia y de cómo ella se constituye en la cultura.

La imagen que de ellos formamos con los aportes de las distintas ciencias que investigan los procesos de desarrollo en la infancia es confrontada y complementada por estudios de sociología y antropología de la infancia y por el aprendizaje que resulta del encuentro con las personas concretas que son los niños y niñas. Así, la convergencia entre la mirada que capta lo universal y genérico y la que encuentra lo subjetivo e histórico en los niños y en la infancia nos puede ayudar a ser mejores educadores y mejores compañeros en la aventura de la vida.

Diferentes miradas, desde distintos puntos de observación, suman visiones sobre los niños, permitiéndonos una representación más próxima de quiénes son verdaderamente estos pequeños seres humanos, tan iguales y tan distintos entre sí.

Palabras clave: niño/niña, infancia, cultura, prácticas pedagógicas y culturales, pedagogía de la infancia, igualdad, diversidad, re-significación.

Early Childhood Education in Peru and Latin America – Multiple childhood as a challenge for education

ABSTRACT

This text invites the reader to reconsider concepts that adults—parents and teachers— have about children. Moreover, to rethink the concepts on policies for childhood and practices of care and education, which are based on generic and universal concepts or that have been imposed by hegemonic cultures.

What is defined as child's right and family, society and State duty result from the knowledge gathered by the sciences that have investigated the human development in the first years of life, among them, more recently, sociology and anthropology of the childhood, as well as from our experience in the personal and concrete care for the children. Therefore, the look that captures the universal and generic, and the one that meets the individual and historical in the children and in childhood complement each other to help us become better educators and their closer companions in the adventure of life.

Different perspectives, from distinct points of view, enhance our vision on the children, allowing us a more faithful representation of who truly are these little human beings, so alike and distinct among them.

Keywords: Child, children, early childhood education, culture, care and education, early childhood, infancy, equality, diversity.

INTRODUCCIÓN

Pronunciar o escribir las palabras *infancia* y *cultura*, una al lado de la otra, es una invitación a reflexionar sobre las relaciones entre niños pequeños y el ambiente en que nacen, se constituyen sujetos psíquicos y se forman ciudadanos. Induce a la pregunta sobre la interdependencia entre el ser-niño y la cultura que actúa sobre y en el interior de ese ser y que, a su vez, recibe influencia de él. En síntesis, es poner de manifiesto la dicotomía o la aparente confrontación entre lo universal y lo particular, global y local, entre igualdad y diversidad, entre subjetividad y patrones generales de ser y desarrollarse.

Esta reflexión se vuelve cada vez más necesaria a causa de la aceleración del proceso de globalización. Entendida en su sentido amplio, la globalización es una marcha secular de la humanidad hacia la inclusión y universalización. Se podría decir que ella empezó cuando el hombre primitivo salió de la caverna para juntarse a otros y vivir en bandos. Y que, en los días actuales, llegó, por medio de la tecnología de la información y comunicación, a la posibilidad de que las personas de cualquier parte del globo terrestre puedan ver, sentir,

conocer algo que sucede en cualquier lugar del planeta (e incluso, en ciertas circunstancias, en el espacio), en el exacto momento en que está ocurriendo; de comunicarse, por voz e imagen, en tiempo real (*on line*), con cualquier persona de cualquier parte; de formar redes de cooperación y actuar globalmente, en forma virtual.

Si la globalización no edificó la «aldea global», prevista por Marshall McLuhan (McLuhan y Powers, 1990) como consciencia global interplanetaria, logró, por lo menos, como efecto positivo, un mundo más interconectado. Pero también ha cargado en las bélicas espaldas de las grandes potencias económicas la posibilidad —en muchos casos, más que posibilidad, una efectiva y deshumana acción— de dominio sobre pueblos dependientes y periféricos.

Ese movimiento de lo local hacia lo universal, de lo individual hacia lo colectivo, de lo privado hacia lo público, está, siempre, ante dos posibles caminos: uno, el de la uniformización de patrones de comportamiento, de mimetismo de pensamientos y sentimientos, de uso de los mismos objetos alrededor de la tierra; otro, el de la valorización de las diferencias, las culturas, las identidades de cada grupo, pueblo y nación. Si predomina la fuerza de los fuertes, la interconectividad aplasta las expresiones más débiles y resalta las más vigorosas; si florece el sentimiento del «otro» y la democracia, la diversidad aparece como riqueza y valor del conjunto.

En Perú, en Brasil o cualquier país de América Latina, desde los tiempos de la invasión y conquista española y portuguesa hasta nuestros días, hemos recibido una fuerte y dominante influencia de Europa y, en el último siglo y medio, de los Estados Unidos de América del Norte. La lucha para preservar nuestra cultura y la identidad es permanente, pero en los últimos años ella se está volviendo más organizada y consistente. La educación tiene, en ese proceso, un papel preponderante, pues precisamente ella es la formadora de consciencia, de espíritu crítico, de capacidad de análisis, de instrumentación teórica, de desarrollo de competencias para la acción. Como la educación actúa en el ámbito de la cultura, en ella hace sus opciones.

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN TANTO QUE PARTE DE LA CULTURA

¿Qué tiene que ver la educación infantil con esa cuestión?

Si es importante descubrir las relaciones de interinfluencia entre niños concretos y el ambiente sociocultural en que viven es, asimismo, relevante extraer las consecuencias prácticas para la pedagogía de la infancia. Dicho en otras palabras, ello implica definir la educación infantil a partir del lugar sociocultural

en que se encuentran los niños y niñas. Pero esa es una opción política y pedagógica que se da en el contexto de una reflexión más amplia sobre el sentido universal y común de lo humano y el sentido individual y particular de cada persona que a él pertenece.

Reflexionemos sobre la primera parte de la cuestión. La infancia, ¿no es ella universal? Los niños y niñas, ¿no son niños y niñas en cualquier parte del mundo?

No hay duda de que existen características comunes a todos, que hacen posible que se mire, en cualquier lugar de este Planeta, a una persona de pocos años de vida y se diga «es un niño», «es una niña». En Perú o Japón, en Cuba o China, en Brasil o Nigeria, en Quito o Caracas, en una playa de pescadores o en la cordillera de los Andes, en la selva amazónica o en una isla del Pacífico, esos pequeños humanos se parecen en tamaño y forma física, en emociones y comportamientos, en el proceso de crecimiento y desarrollo. Todos tienen necesidad de sentirse amados y acogidos, carecen de vínculos afectivos que les brinden seguridad, estabilidad y dirección en la vida. A todos los niños les gusta jugar, y todos son curiosos e investigadores, quieren tomar iniciativas. Aprender por medio de la acción es una regla común. Todos y cada uno crean y utilizan formas de expresarse y comunicarse. Por más que les guste vivir como niños, todos sienten una fuerza que les empuja al crecimiento, desarrollo y expansión de la vida.

Esas son peculiaridades presentes en los niños y niñas en todas latitudes y longitudes, en las distintas culturas y tiempos a lo largo de la historia humana. De ahí la conclusión de que los niños son iguales en todo el mundo. Por eso, se puede hacer ciencia sobre el niño, es decir, definir características universales que explican quién es y cómo se manifiesta y desarrolla esa persona.

Sin embargo, dichas características generales nos dicen muy poco sobre cada niño en sí mismo, sobre aquello que lo hace ser él mismo, un individuo único e irrepetible. Las condiciones económicas, los valores sociales, las creencias y prácticas religiosas, las concepciones del mundo y de la vida humana, las relaciones intersubjetivas, además de la carga genética, particularísima de cada persona, y su herencia psíquica, entran como elementos constitutivos, inductores y constructivos del ser-niño; de ser «este» niño, único en su identidad, este «alguien» que responde por su «yo». La clonación del ser humano, por supuesto, tiene implicaciones éticas, morales, filosóficas, existenciales, además de religiosas, que no se pueden olvidar ni «barrer» y esconderlas debajo del tapiz, sobre el que una pseudociencia quisiera caminar. Ella tendrá la posibilidad de crear un clon humano en su componente biológico, o psicosomático, pero jamás un humano en el sentido existencial del ser íntegro y completo que

lo hace ser hombre o mujer sujetos históricos. En la medida que la educación infantil o de cualquier nivel reduzca al niño a sus características universales, negando su individualidad y particularidad cultural, familiar, étnica, religiosa, comunitaria, se estará aproximando a la pseudopedagogía, produciendo clones amorfos, asépticos, a-históricos, a-psíquicos, a-morales.

Bien, elementos esenciales que constituyen el ser-niño, como todo ser humano —son diversos en el tiempo y en el espacio— los niños serán, también, distintos entre sí según la cultura, el ambiente, el tiempo, la visión de mundo prevalente en donde viven. Cada espacio geográfico y cada cultura tienen características propias, que los distinguen los unos de los otros. Dichas características —o «caracteres», para ser más preciso— no solo enmarcan el ambiente exterior, sino también el pensamiento, los sentimientos, los sueños y esperanzas de las personas que en ellos están inmersos. Si eso es válido para los adultos, aún más lo es para los niños, pues ellos están viviendo un período de estructuración de su personalidad y de su esquema de valores.

¿INFANCIA O, MEJOR, INFANCIAS?

Eso pasa con los niños y las niñas como sujetos históricos, como personas e individuos. Pero, ¿qué relación tiene eso con la infancia? ¿Es también ella pasiva de cambios según espacio y tiempo?

Una gran cantidad de estudios históricos, sociológicos y antropológicos —el texto clásico es el de Philippe Ariès (1987)— están contribuyendo para desconstruir la idea de infancia universal, que atravesaría tiempos y lugares sin alterarse en la esencia. En consecuencia, hoy ya es parte del concepto de infancia la noción de que ella no es apenas un período de la vida con características biológicas propias, sino que es, antes, una representación social formada en la cultura y por la cultura de cada época y, por tanto, intrínsecamente relacionada con la historia y la geografía, es decir, al ambiente socioeconómico, a los valores, a las concepciones de vida vigentes en cada espacio de vida.

Nos dice Sarmiento (2004):

No es posible decir que hay una única infancia. Necesitamos articular las concepciones para percibir lo que es común a todos los niños. En mi opinión, él debe ser percibido como un grupo generacional, distinto del mundo adulto. Los niños son diferentes los unos de los otros y, en esa diversidad, hay fuertes factores sociales, que no son exclusivamente individuales. Por ejemplo, hay elementos comunes durante una parte de tiempo de sus vidas, pues viven bajo la guardia de responsables, una vez que no son capaces de quedarse solos. Sin embargo, eso ha cambiado a lo largo del

tiempo. La independencia de los niños, en los tiempos actuales, se hace más tarde, en relación a lo que pasaba veinte años antes. La entrada en el mercado de trabajo ocurría más temprano y, por eso, los niños se aislaban, con más precocidad, de la guardia de sus padres.

El modo como nosotros entendemos la infancia en el Perú es distinto del modo como la ven en otros países de América Latina; la representación social que las personas en Lima tienen de infancia y que la usan como concepto unificador del período de vida de sus niños de cero a diez o doce años no es la misma que los pueblos andinos tienen de sus niños indígenas. Es verdad que la comunicación y el intercambio entre culturas, la hegemonía de una sobre otra, la diseminación de valores, comportamientos y pautas de vida de un pueblo en otros ambientes tensionan en el sentido de la homogeneización, unificación, identificación. Al suprimir las individualidades se suprime también la riqueza de las diferencias y se empobrece el conjunto. Este, en vez de presentar distintos matices, pasa a ser uniforme alrededor de lo que es común o de lo que caracteriza la cultura dominante.

Otra vez, el sociólogo portugués Sarmiento nos enseña:

[...] vivimos en un tiempo en que hay coincidencia de varias concepciones – desde la que dice que el niño debe ser sometido a procesos rigurosos de control de la autoridad, hasta la que él, siendo un sujeto de derecho, debe ser respetado en su autonomía. Dichas representaciones son bien diferenciadas y siguen la historia de la humanidad en los últimos 250 años. Es posible decir que hay dos extremos. Uno de ellos es que el niño es un ser irracional e inmoral y, por eso, debe ser sometido a procesos de racionalización y moralización, que acontecen en la educación, familiar o bien escolar. La otra concepción dice que el niño es naturalmente bueno y que, para educarlo, basta sustentar y apoyar su desenvolvimiento. Vale subrayar que dichas comprensiones son producidas, principalmente, en la sociedad occidental y sembradas por el mundo. Es necesario que todos sepan que existen infancias distintas. En Brasil, por ejemplo, hay comunidades indígenas en las cuales uno deja de ser niño solamente cuando es padre o madre» (2004).

En nuestra América Latina, los conceptos de niño e infancia han sufrido y siguen sufriendo fuerte influencia exógena. Nuestra concepción y representación de infancia es, en gran parte, europea y norteamericana. Eso se debe a la visión eurocéntrica de la cultura occidental, desde los tiempos de la colonización y, posteriormente, en los últimos 150 años, a la hegemonía de los Estados Unidos sobre América Latina. La ciencia que ellos han producido sobre el

desarrollo infantil —que no es neutral ni ascética en relación a la cultura de sus países ni a los valores y concepciones filosóficas, religiosas, políticas y económicas que dirigen sus vidas— y la forma como conciben la educación de sus niños sugieren e inducen, a nosotros, maneras de educar a nuestros hijos e hijas; y a nuestros sistemas de enseñanza organizar la práctica pedagógica en educación infantil.

En la pedagogía de la infancia también se perciben las dos rutas: una, que lleva a la homogeneización; otra, que valora la diversidad. Por competencia técnica o pertinencia de los estudiosos, investigadores y educadores, ha sido posible mantener abierto el trayecto número dos... Para subrayar este último, llamo la atención sobre la diversidad de la infancia en América Latina.

Un breve análisis sociohistórico del inicio de la colonización hasta nuestros días identifica, acá, distintas concepciones de infancia y diferentes formas de los adultos al establecer su relación con los niños y niñas. En primer lugar, la constatación de que no tenemos una infancia única, sino muchas infancias, que se fueron extendiendo y diversificando en el tiempo. La lucha por la supervivencia, la mezcla de etnias y culturas, la fuerza de la tradición cultural, entre otros, fueron energías que provocaron la diversificación o lograron mantener rasgos de las características originales.

Para ejemplificar, sin mínimamente agotar la diversidad, podemos identificar las siguientes infancias en América Latina:

- a) *La infancia europea occidental*, que los colonizadores españoles y portugueses aportaron en estas culturas, modelo en el cual el niño tiene un papel central en la familia;
- b) *La infancia indígena*, inserta en la cosmovisión de los pueblos originarios, que habitaban esas tierras cuando llegaron los conquistadores y colonizadores. Esa infancia, también, no es única ni homogénea. Tiene una inmensa diversidad, no solamente en los países que después de siglos de dominación conquistaron su independencia, sino en el interior mismo de cada país; diversidad tan grande que es más apropiado hablar de «infancias». Dichas infancias siguen presentes en las distintas naciones indígenas, con más fuerza en aquellas que lograron preservar sus identidades, como lengua, tierra y tradiciones. Pueden ser mencionados como ejemplos los pueblos indígenas de los Andes, principalmente en Ecuador, Perú, Chile, pero también los de Paraguay, Bolivia, Venezuela y Brasil, para quedarnos en Sudamérica. En el caso particular de Brasil, hoy existen 250 pueblos indígenas, además de 60 que todavía no fueron contactados, y 180 idiomas o lenguas;

- c) *La infancia de los pueblos africanos*, que llegó con los esclavos y que, hasta hoy día, preside y aproxima actitudes, concepciones y lenguajes entre afrodescendientes y africanos en el cuidado y educación de sus niños. En algunos países, por fuerza de leyes y políticas públicas y de «movimientos negros», se está construyendo un camino de reconocimiento, rescate y valorización de las ricas fuentes de esa infancia. Incluso esa debe ser entendida en el plural, pues en verdad, a pesar de tener una matriz africana común, presenta diversidad según la región de procedencia y la inserción cultural y económica que tuvo en cada país y región;
- d) *La infancia «mezclada»*, nacida del señor y del esclavo; del indígena y del negro; del blanco, el indígena y el negro;
- e) *La infancia de los inmigrantes europeos del siglo XIX y del siglo XX*: italianos, alemanes, polacos, suizos, rusos, franceses, ucranianos, austríacos, japoneses. Los primeros fueron ubicados en «colonias», que los mantuvo relativamente aislados, después llegaron los obreros a las empresas agrícolas, más tarde se integraron en las ciudades, como trabajadores, empresarios, industriales. Ejemplos típicos: el barrio Libertad, en São Paulo, en el que la cultura japonesa mantiene sus trazos originales; la pequeña ciudad Nueva Helvecia, en Uruguay, de tradición suiza; en Brasil: Treze Tílias, ciudad con auténticos trazos tirolenses; Pomerode, que mantiene viva la tradición alemana; Prudentópolis, de tradición ucraniana; Nova Brescia, con nítida cultura italiana, etcétera. En esos enclaves «extranjero-nacionales», los niños construyen nociones y experimentan concepciones y prácticas de crianza típicas de la cultura de origen de sus ancestros;
- f) *La infancia resultado de la integración cultural* que se ha procesado en cada país; y
- g) *La infancia que está conformándose* en un espacio de confluencias y choques. De un lado, el deseo y el imperativo de proteger, defender y promover la infancia, expresado por la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), de las disposiciones constitucionales y legales y las políticas públicas de atención a la infancia en los distintos países. De otro, el deseo y expectativa de los adultos de acelerar el desarrollo y aprendizaje de los niños, estimulados por los descubrimientos sobre desarrollo del cerebro (neurociencias), expectativa y deseo que se convierten en presión por hacerlos adultos tempranamente.

De lo que hemos visto hasta aquí, podemos decir que en América Latina tenemos la infancia mexicana, la infancia peruana, la chilena, la brasileña, ecuatoriana, venezolana, guatemalteca, cubana. En fin, tantas infancias como países, tantas infancias como culturas.

Aún más: dentro de cada país, las infancias siguen diversificándose. Tomemos tres casos: Chile, Brasil y Perú.

En Chile, es fácil percibir que hay una infancia en Santiago, otra en el desierto de Atacama; una en la zona austral, otra en los Andes; una vivida entre familias descendientes de europeos y otra en el seno de los mapuches, los aimaras, los rapa-nui, los quechuas. Un niño mapuche experimenta vivencias, retos y oportunidades de su entorno, absorbe la cultura de sus padres y su comunidad, de ellos recibe orientación y apoyo, por medio de la forma de mirarlos, por medio de sus palabras y gestos; tiene deseos motivados por cosas que ve, oye, siente en su medio (además de aquellas que llegan a sus sentidos por las formas de comunicación que su comunidad usa). Si algún deseo es semejante al de un niño que vive en la capital del país, es porque la televisión y educación lo ha provocado.

En el Brasil, se reconoce sin dificultad que ser niño en una megalópolis como São Paulo es distinto de serlo en la Amazonía, como es distinto ser hijo de pescador o de conductor de camión; en una familia de colonos en el sur o de vaquero en una hacienda de creación extensiva de ganado en el centro-oeste. No es lo mismo ser niño en la *caatinga* nordestina y serlo en una playa de pescadores o trabajadores artesanales; pertenecer a la clase alta, en un nivel socioeconómico de bienestar, que lo llena de ropas, juguetes, paseos o ser hijo de la clase obrera, para quien muchos deseos y experiencias están limitados por las carencias, privaciones y los frecuentes «¡no!». Es distinto vivir la infancia en un departamento amplio, frecuentar espacios sociales, pasar el día en un centro de educación infantil y ser hijo de padres sin techo, sin tierra, sin empleo y tener la calle sin saneamiento básico como lugar de juego. Niños de favelas dominadas por el tráfico de droga viven infancias diferentes de los niños ubicados en territorios de tranquilidad social. Por fuerza de la discriminación histórico-cultural, es distinto ser niño blanco, negro e indígena.

Tales características son más que circunstancias (en el sentido etimológico —*circum stare*— de cosas que están alrededor, que circundan) pues entran en la constitución de la persona del niño, le dan pautas de conducta y horizontes de vida. Además de condiciones económicas, son también de lenguaje y pensamiento, de deseos y posibilidades, de experiencias y oportunidades. Tales elementos diversifican los niños, definen esencias y existencias, producen sentidos de infancia.

Perú, el país con mayor diversidad de etnias y lenguas de América, puede ser, por eso, considerado el país con más infancias, es decir, el país con el número más grande de formas de ser niño y niña de toda la América. Hasta hace pocos años se hablaban alrededor de dos mil lenguas en el país... Si una lengua es la expresión de una cultura (idioma significa «lo que es propio»). «Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo», escribió el filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1975), las 67 lenguas nativas de cada una de las 71 etnias que existen en el Perú ya estarían decodificando en ellas unos tantos modos de ser niño y niña. Lenguas como el machiguenga, el aguaruna, el quechua o el aimara, pero también espacios geográfico-culturales como la selva amazónica de Loreto, la selva alta de Tarapoto, Chachapoyas, las punas, las cadenas de montañas y sus paisajes andinos y los enormes desiertos de la costa son formadoras de distintas infancias peruanas. Esto presenta un reto de gran magnitud para los formuladores de políticas de educación infantil en el país.

EDUCACIÓN INFANTIL: EN LA ENCRUCIJADA DE LA INDIVIDUALIDAD Y LA DIVERSIDAD

Esas reflexiones nos aproximan del desafío de trazar el camino de la educación infantil que aproxima, articula e intercomplementa las fuerzas (valores, leyes, políticas...) tendientes a promover la igualdad —derecho fundamental del ser humano— y las fuerzas que abren espacio para la valorización de la diversidad.

La educación es desafiada a crear condiciones individuales y sociales para la igualdad fundamental entre todas las personas... Aplicando la tesis al campo de la primera infancia, la educación infantil tiene que valorizar la cultura local, la nacional y la universal, porque todos los niños son ciudadanos del mundo y, al mismo tiempo y en el mismo proceso, brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su identidad, desarrollar su individualidad, ser auténticamente él mismo. Negar los valores y necesidades individuales despersonaliza, empobrece, despoja de lo más íntimo y personal de cada uno. Pero, inversamente, privar a la persona de la inserción en la cultura más amplia, no abrirle las puertas del mundo y a la visión para la realidad que siempre sobrepasa el aquí y ahora, es negarle posibilidades y derechos de crecer y llegar a niveles culturales más amplios, a escalones superiores de la existencia, es decir, aumentar su humanidad, ser más.

En América Latina se hacen estudios y se toman iniciativas tendientes a avanzar en ese tema. Como ejemplo tenemos el Grupo Latinoamericano de

Sociología de la Infancia y de la Juventud, que ha elegido ejes de trabajo entre los cuales destaco los que tienden mirada hacia la primera infancia: a) Matrices teórico-metodológicas de la investigación sobre la infancia en América Latina; b) Subjetividades e identidades colectivas; c) Oportunidades y condiciones de vida; d) Consumo, ocio y sociabilidad; d) Sexualidad; e) Participación de los niños; f) Visiones del mundo y perspectivas de futuro.

Conocer nuestra diversidad cultural y conocer nuestros niños en ella insertos son condiciones importantes para formular políticas para la infancia. Eso porque diferentes culturas determinan diferentes infancias y diferentes infancias requieren diferentes pedagogías. Mejor dicho, cada infancia implica una pedagogía propia. En ese sentido, no es pertinente hablar de «la pedagogía infantil», sino de las pedagogías de infancia o pedagogías para las infancias.

Sobre ello ha alertado el autor de *Cien años de soledad*, Gabriel García Márquez (1982), en el discurso que hizo cuando recibió el Premio Nobel de Literatura, al referirse a los esquemas de interpretación de nuestra realidad por los europeos:

Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.

Para romper la soledad, conquistar la libertad y pasar a ser conocidos en nuestra riqueza humana, precisamos interpretar nuestra realidad y la realidad de nuestros niños y niñas con esquemas propios, según el paradigma de la diversidad como riqueza y como identidad.

Augusto Boal¹ también subraya esa visión, al afirmar: «No podemos ser ciudadanos plenos sin la base de la educación, sin las audacias creativas de la pedagogía, sin una cultura plural que tenga el rostro de nuestro país mestizo y ‘cafuso, mameluco, zombo y cariboca’ – hijos de blancos, negros, indígenas:

¹ Dramaturgo brasileño (1931-2009), creador del Teatro del Oprimido, que enlaza teatro y acción social, transformando al espectador en protagonista del espectáculo, buscando la transformación social y la emancipación política. Sus ideas están inspiradas en Paulo Freire.

Europeos, africanos, aborígenes»² y podemos añadir: asiáticos, americanos... porque las migraciones, los desplazamientos y la búsqueda de otras tierras para vivir siguen tejiendo una sociedad cada vez más plural.

Por esta razón, infancia y cultura —en el plural— es un tema crucial para la política educacional, en especial para la pedagogía de la infancia. Los profesores de educación infantil (educadores, maestros, según la designación que reciben en los distintos sistemas de educación) están, también, frente a dos rutas: la que conduce a la uniformización y la que lleva a la explicitación de las individualidades personales, las características étnicas, los rasgos nacionales. En la medida que su compromiso —y así lo determinan las políticas de educación— es formar el hombre pleno o, en los términos de la legislación educacional, promover el desarrollo integral del niño y la niña, su competencia técnica estará ocupada en articular lo universal y lo particular, lo común y lo distintivo. No para estandarizar sino para crear la unidad en la diversidad, el hombre ciudadano del mundo, portador de la riqueza de su cultura, su historia y su utopía.

La función de la pedagogía de la infancia es articular, en los centros de educación infantil, las experiencias y saberes existentes con la búsqueda de nuevos saberes y la realización de nuevas experiencias, considerando los niños sujetos, portadores de derechos; en particular, del derecho a la educación emancipadora, en que ellos, con la mediación del educador (profesor o maestro) construyen su identidad personal y colectiva, se constituyen sujetos de su historia, y amplían los comienzos familiares de su proyecto de vida, como ciudadanos libres y responsables.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Declaración de los Derechos del Niño (1959). [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- García Márquez, Gabriel (1982). «La soledad de América Latina», fragmento del discurso en la ceremonia de aceptación del Premio Nobel de Literatura,

² <http://diplo.uol.com.br/2007-12,a2069>. La afirmación fue hecha en un artículo que Boal escribió para el periódico francés *Le Monde Diplomatique*, publicado en portugués por el Instituto Paulo Freire.

- Grupo Latinoamericano de Sociología de la Infancia y Juventud. (GSIA). Fecha de consulta: 1 de junio de 2011. <http://gsia.blogspot.com/2011/09/grupo-latinoamericano-de-sociologia-de.html>
- McLuhan, Marshall y Bruce R. Powers (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Sarmiento, Manuel (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Fecha de consulta: 5 de abril de 2011. También en: *Modernidade. Crianças e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Edições Asa, 2004.
- Wittgenstein, Ludwig (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Décimocuarta edición. Madrid. Alianza Universidad.

Comunicaciones

La educación inclusiva es nuestra tarea

MEYBOL CALDERÓN

RESUMEN

La educación inclusiva es un tema que se ha venido trabajando desde hace relativamente pocos años en el Perú, pero en otros países se viene realizando desde hace muchos años. Por ello esta investigación busca dar a conocer todos aquellos elementos que son necesarios para lograr una inclusión adecuada de los niños, tomando como centro al niño, reconociéndolo como un ser humano integral que no solo aprende conceptos, sino también aprende a convivir e interactuar con su medio. Es aquí donde debemos tomar en cuenta el respeto a la diversidad que se debe dar en el aula, ya que al convivir se comparten experiencias con personas diferentes, como pueden ser los niños con necesidades especiales o simplemente con las de un niño regular. En esta investigación hemos querido resaltar la importancia de los roles de los agentes educativos para el buen desarrollo de la inclusión de los niños, siendo estos indispensables para lograrlo.

Palabras clave: educación inclusiva, niños con necesidades educativas especiales, niños regulares, agentes educativos

Inclusive education is our work

ABSTRACT

Inclusive education is a topic that has been working in relatively recent few years in Peru, but in the world and has been working for more many years. That's why this research intends to show all those elements that are necessary for a proper inclusion of children, using children as the center piece, recognizing them as integral human beings that learn not only concepts, but also learn to live and interact with their environment. This is where we must take into account respect for diversity, which should be given in the classroom, as they share experiences while living with different people, such as children with special needs or just those of a regular child. That's why in this research, we wanted to highlight the importance of the roles of educators for the good development of the inclusion of children, these being essential to achieve it.

Keywords: Inclusive education, children with special needs, regular child, educational agents

INTRODUCCIÓN

Existen diversos enfoques acerca de la educación inclusiva; esta se viene trabajando desde hace relativamente pocos años en el Perú, pero hace ya muchos años en el mundo. Estos enfoques nos hablan acerca de los diversos aspectos que se deben considerar en la inclusión para ponerlos en práctica de una manera adecuada. Sin embargo, consideramos que algunos autores, como López Melero (2004) o Christine Tilstone (1998) —quienes nos dan grandes luces sobre la inclusión en las aulas—, han dejado de lado un aspecto importante, que son los niños incluidos y las relaciones sociales, sanas y adecuadas, que deben establecerse entre los niños para desarrollarse como seres humanos. Debemos recordar que la educación tiene como centro al niño y por ello nos parece muy importante que la educación inclusiva también lo considere de esa manera.

Hablar de inclusión hoy en día es muy común, pero nos preguntamos si verdaderamente las instituciones educativas regulares están preparadas para ejercer la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. Por ello es que consideramos importante compartir esta sistematización con ustedes, ya que buscamos dar a conocer los elementos que son necesarios para lograr una inclusión adecuada de los niños, en la que se toma como centro al niño, reconociéndolo como un ser integral que no solo aprende conceptos, sino también aprende a convivir e interactuar con su medio. Es aquí donde debemos tomar en cuenta el respeto a la diversidad que se debe dar en el aula, ya que al convivir se comparten experiencias con personas diferentes, como pueden ser los niños con necesidades educativas especiales o simplemente las características propias que puede tener un niño regular.

Además, queremos recalcar que cuando hablamos de inclusión no nos referimos a introducir en un aula regular a un niño con necesidades educativas especiales, pues no es tan simple como eso. En la actualidad es muy común ver aulas que por tener un niño con necesidades educativas especiales ya se consideran aulas inclusivas. Pero la inclusión no busca eso sino que el niño se desarrolle de manera integral, con todos los niños, que sea aceptado por sus compañeros, con el apoyo de la maestra, el respaldo del centro educativo y con la cooperación de los padres de familia. Estos agentes serán los encargados de brindarle experiencias ricas en aprendizaje y vivencias, de modo que el niño se desarrolle adecuadamente. Ante esta situación podemos darnos cuenta que existen muchos centros educativos que no ponen en práctica una adecuada inclusión, lo que es perjudicial para los niños en general, comenzando por los que tienen necesidades educativas especiales y continuando por los niños que son regulares.

1. OBJETO DE LA SISTEMATIZACIÓN

Con esta sistematización buscamos rescatar la importancia que tienen las relaciones sociales en el desarrollo integral del niño, reconociendo los factores que influyen para lograrlo y recuperando algunos aspectos que se dejan de lado sin darle la importancia debida.

La investigación «Factores que influyen en las relaciones sociales entre los niños regulares y los niños incluidos en el aula de cinco años de una institución educativa» tiene como objetivo identificar los factores que favorecen las relaciones sociales entre los niños de las aulas inclusivas, ya que consideramos que el aula debe ser un espacio en el que se respeta la diversidad y donde todos los niños tienen las mismas oportunidades.

1.1. Eje de la sistematización

¿Qué factores influyen favorablemente en la inclusión?

El eje de nuestra sistematización se refiere a los factores que ayudan en el proceso de inclusión de los niños en la escuela y en el aula. Al hablar de estos factores nos referimos a todos aquellos aspectos favorables que intervienen en la adecuada inclusión del niño.

2. MARCO TEÓRICO

Para poder darnos una idea de dónde surge la educación inclusiva, consideramos necesario ahondar en su historia desde los inicios y su evolución a lo largo de los años, para llegar así al concepto actual y que es puesto en práctica en las instituciones educativas que optan por este enfoque educativo.

2.1. Evolución de la educación inclusiva

A lo largo de la historia se ha hablado de educación de quienes fueron vistos como diferentes, la que ha ido evolucionando con el tiempo. Para llegar al concepto de educación inclusiva que manejamos hoy debemos remontarnos al siglo XVIII, cuando se creó la educación especial. Este fue un gran avance para la educación, puesto que antes, a las personas especiales o con deficiencias se las consideraba poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, y se les practicaban ritos exorcistas. En el siglo XVIII se impulsaron las instituciones especializadas para personas con deficiencias en toda Europa y es a partir de esa época que podemos considerar que surge la educación especial. La sociedad

fue tomando conciencia que era necesario atender a dichas personas, aunque la atención fue básicamente de tipo asistencialista, mas no educativa.

En el siglo XIX en Estados Unidos, Alemania y Francia, principalmente, se crean escuelas especiales para los niños con discapacidades, como ciegos y sordos. A finales de este siglo, se crea una atención especializada para niños con deficiencias mentales (Vlachou, citado por Arnáiz, 2003). Es aquí donde se da una educación a los niños con necesidades educativas especiales, es decir que a fines del siglo XIX la sociedad empieza a preocuparse por aquellas personas que nacen con alguna discapacidad o deficiencia. Si bien desde el siglo XVIII los discapacitados ya contaban con algún tipo de atención, aun no tenían los mismos derechos que las demás personas; recién a finales del siglo XX, a los nacidos con alguna necesidad especial, se les reconocía como personas con todos sus derechos, y surgieron más centros educativos especiales.

Hoy se considera que los centros especiales brindan una adecuada educación, pero que, sin embargo, como menciona Brown y col. (1987), «los niños con educación especial tienen un ambiente demasiado restringido, que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo, a nivel económico muy costoso y por último inadecuado para favorecer la integración de los niños» (citado por Bautista, 2002).

La filosofía de la integración escolar se fundamenta básicamente en el principio de normalización, en donde se busca que todos los niños tengan derecho a la educación, sin necesidad de apartarlos en otras instituciones. Recién en el año 1959 se produce la primera formulación oficial del principio de la normalización, expuesta en la legislación especial de servicios para deficientes en Dinamarca. Hablamos de integración escolar, puesto que durante mucho tiempo este término fue utilizado como sinónimo de inclusión, cuando en realidad no lo es; ya que, como mencionan Stainback, Staimback y Jackson (1999), el término integración se ha venido desarrollando desde hace muchos años, término que está siendo desplazado por otro que puede describir de una manera más completa el trabajo que se debe realizar en las escuelas y en la sociedad; este término es el de «inclusión».

El concepto *inclusión* ha venido a reemplazar al término *integración* que antes se venía utilizando. Muchos autores consideran que el cambio era necesario, pues este nuevo término permite abarcar algunos aspectos que no lo hacía el anterior ya que inclusión hace referencia a la inserción en todos los espacios y ambientes en los que el niño se viene desarrollando; por otro lado la inclusión también hace referencia a la reestructuración que se debe hacer en las escuelas para poder satisfacer las demandas de los niños con necesidades

educativas especiales como a los regulares, pues todos forman parte de la comunidad educativa.

Actualmente se habla de inclusión y no de integración puesto que el término integrar nos hace pensar el introducir a niños dentro de un ambiente heterogéneo sin pensar en qué es lo que necesita ese niño para estar dentro de este ambiente; por eso hoy día al hablar de inclusión no solo nos referimos a introducir a un niño a un aula regular, simplemente para que no esté solo con niños especiales en un centro especial, sino a mirar más allá y hacer un plan para que esté incluido con los niños regulares para que también tenga un desarrollo óptimo en el aspecto cognitivo.

Podemos decir entonces que el fin de la educación inclusiva es el bienestar y el aprendizaje de ambos. Es por ese motivo que, tanto el niño incluido como el niño regular, deben tener un soporte adecuado en este proceso. Para lograrlo es importante el rol del maestro como guía y mediador de todos los niños del aula.

2.2. Condiciones necesarias para una educación inclusiva óptima

En este apartado trataremos los elementos que son necesarios para realizar una adecuada inclusión educativa tomando en cuenta factores importantes como el currículo, los materiales y los agentes que participan en este proceso, como son los maestros, los psicólogos y terapeutas.

Como ya se ha mencionado, la intención de la educación inclusiva es dar una educación adecuada, tanto para los niños regulares como para los que tienen necesidades educativas especiales, por lo que vamos a describir detalladamente cuáles son los aspectos que debemos considerar para realizar una inclusión.

Según Pilar Arnaiz (2003), para lograr una educación inclusiva es necesario desarrollar diversas condiciones en: el currículo, los agentes educativos y los recursos o materiales.

2.2.1. El currículo

El currículo debe responder a las diferencias individuales que pueden tener los alumnos con necesidades educativas especiales. Es necesario un único marco curricular básico de carácter abierto y flexible que muestre las orientaciones y ajustes precisos para adecuarse a las exigencias particulares de cada sujeto, y que al mismo tiempo considere las características concretas del medio en el cual debe aplicarse. No podemos aplicar otro currículo, si nuestra meta es que la educación tenga los mismos fines con todos los niños de un aula inclusiva.

La escuela inclusiva debe tener un currículo flexible, que pueda realizar ajustes y cambios según las necesidades de los alumnos.

2.2.2. Agentes educativos

Los agentes educativos son todos aquellos personajes que intervienen en el proceso formativo del niño. Queremos dar a conocer la importancia del rol que cumplen cada uno de estos agentes, ya que sin ellos sería imposible hablar de una inclusión de los niños con necesidades educativas especiales. Como veremos a continuación cada uno tiene un rol bien determinado que debe cumplir para lograr una adecuada inclusión.

2.2.2.1. El profesorado

Es el mediador entre la familia y la escuela y fundamentalmente el encargado de la formación integral del niño, tanto cognitiva como social. El profesor debe contar con las competencias para dar respuesta a la infinidad de cuestionamientos que suelen hacer los niños pequeños, especialmente a edades tempranas; así como también para dar solución a las diferentes necesidades educativas, siendo el encargado de crear nuevos planteamientos y procesos de enseñanza que sean enriquecedores para todos los alumnos del aula; a su vez, son los encargados de elaborar material apropiado para todos. Pero, principalmente, es quien debe guiar el proceso de socialización de los niños para evitar la discriminación entre estos, creando un ambiente adecuado para integrar a los estudiantes en la diversidad.

Si la inclusión escolar supone un giro radical en la comunidad educativa es obvio que estos cambios afectan muy directamente a los profesores, ya que son ellos quienes deben ajustar sus programaciones a las necesidades de todos sus alumnos, así como también deben incrementar sus estrategias de enseñanza. Lo que se intenta es que el maestro evite el uso de un lenguaje discriminatorio, así como de «etiquetas» y «clasificación por categorías». (Arnaiz, 2003: 85).

2.2.2.2. El profesor de apoyo o terapeuta

Cuando hablamos del profesor de apoyo o terapeuta, nos referimos al profesional que es de vital importancia en el apoyo al profesor, ya que prestará mayor atención a algunas demandas específicas que pueda requerir algún alumno del aula. Igualmente brindará apoyo en algunas sesiones de manera personal, fuera del aula, para reforzar las habilidades que son más complejas de potenciar por algunos alumnos.

2.2.2.3. El psicólogo

El psicólogo es un profesional que cumple un rol muy importante en el proceso de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En algunas ocasiones forma parte del equipo interdisciplinar de apoyo externo o interno, según la institución educativa, que colabora en el logro de desempeños educativos en los estudiantes.

El psicólogo es el encargado de realizar el diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo; de brindar asesoramiento psico-pedagógico y técnico al profesorado, así como también a la familia, ya que esta cumple un rol muy importante en la inclusión de sus hijos, puesto que el niño no solo aprende en el centro educativo, sino también relacionándose con su medio social, espacio importante para su socialización.

2.2.2.4. La familia

La familia es otro agente que cumple un rol importante en la inclusión, pues es la encargada de brindar cuidado, protección y afecto a sus hijos desde muy pequeños. Es el primer agente socializado de sus hijos, así como también forma parte de los agentes educativos, ya que para que los niños logren un adecuado desarrollo la familia debe trabajar conjuntamente con la escuela.

La participación de la familia en la escuela, y principalmente en la escuela inclusiva, permite a los padres de familia superar prejuicios, valorar la diversidad y la tolerancia con el otro, así como aprender a promover y hacer respetar los derechos tanto de sus hijos, como de los niños con necesidades educativas especiales

2.2.3. Los recursos o materiales necesarios para el aula

Los recursos o materiales son un elemento fundamental para propiciar un buen desarrollo de los aprendizajes integrales que queremos lograr, ya que son los materiales los que nos apoyarán en el desarrollo de las actividades, tanto individuales como grupales, que se pueden realizar con los niños. Como mencionamos anteriormente, los materiales deben ser aptos para todos los niños, así como también pueden existir materiales especializados para trabajar de manera individual con alguno que presente alguna dificultad específica.

2.3. Inclusión en las aulas

Como sabemos, en la mayoría de casos, los alumnos con necesidades educativas especiales han visto limitadas sus posibilidades de participar junto al resto de compañeros, pero es aquí donde surge en nosotros la interrogante, ¿por qué

debemos incluirlos? Y la respuesta es bastante simple, puesto que como ya lo hemos expuesto, pensamos que la heterogeneidad en un aula ayuda e incrementa positivamente los intercambios en el aprendizaje como personas, ya que, como menciona Vigotsky, la educación debe buscar potenciar el desarrollo de la persona dentro de los límites de la zona de desarrollo próximo (citado por Borsani, 2008, p. 28).

Como indica Hall (1996), «un aula inclusiva, es la pertenencia de un alumno al aula, a sus compañeros que son de su misma edad, que realiza las mismas actividades que sus demás compañeros, además esta inclusión, lleva consigo el tener amigos con los cuales pueda interactuar sin dificultad, fuera o dentro del aula» (citado por Tilstone y Rose [eds.], 2003, p. 47). Es importante recalcar que un aula inclusiva es mucho más que tener presente a un niño con necesidades educativas especiales en el aula. Tenerlo en ella significa que aprenda como los demás niños, que sociabilice con sus compañeros y disfrute de esto y viceversa.

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pueden aprender y valorar en ellas la diversidad, lo cual fortalece a la clase, ofreciendo así a sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. Desde este presupuesto, Arnaiz (2003) menciona que la escuela debe valorar las diferencias como una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje. Al interior de estas aulas existen reglas, como los derechos de cada miembro y estos deben estar visibles en el aula de clase. Defender el trato justo e igualitario y el respeto mutuo entre los alumnos debe ser una práctica cotidiana para el docente.

No debemos olvidar que las instrucciones que el maestro da a los alumnos deben ser apropiadas para que todos en el aula puedan entender lo que aquel trató de decir. Reconocemos que trasladar la teoría a la práctica en el aula con niños pequeños es muy complicado, pero consideramos que no es imposible; los niños son seres muy inteligentes que aprenden fácilmente a través de la convivencia, las rutinas y los valores, los que se van fortaleciendo cada vez más al interactuar día a día con niños diferentes.

Finalmente, es necesario recalcar que el currículo debe ser flexible, es decir que se acople a los niños y responda a sus necesidades. Por ello no debemos olvidar que el currículo debe servir de ayuda para el maestro y no de manera contraria, pues es el maestro quien debe ir ajustándolo de acuerdo a las necesidades de los alumnos a fin de que, en lo posible atienda a la mayoría del aula (Bautista, 2002).

Tampoco debemos olvidar un aspecto sumamente importante que es la adecuada interacción que se debe lograr entre los niños con necesidades educativas especiales y los niños regulares.

2.3.1. La inclusión en el Perú

En el Perú la educación ha venido evolucionando a lo largo de los años, ya que hasta hace poco era diferente para las personas con necesidades educativas especiales y para las personas regulares. En el año 2003 el Ministerio de Educación, mediante la promulgación de la Ley General de Educación 28044, replanteó la educación básica regular, por una educación que apuesta por una educación para todos. Si bien es cierto que en el Perú aun existen actitudes discriminatorias hacia las personas con necesidades educativas especiales, debido principalmente a la falta de información, hoy, a través de la educación inclusiva, se busca desarrollar una sociedad que respete las diferencias.

La inclusión en el Perú se inició en el año 2000 y en el 2005 se comenzó con el proyecto piloto en las escuelas públicas —con casos de inclusión— solo en cuatro regiones de Perú (Junín, Lambayeque, Loreto y Lima). Este proyecto piloto busca dar a conocer y sensibilizar a la gente con respecto a la propuesta educativa, así como brindar capacitación a los maestros y directivos de las instituciones educativas. En el presente año se dará término a este plan piloto, para incrementar la cobertura en las veinticuatro regiones del Perú de manera progresiva (Ministerio de Educación, 2005).

2.3.2. Sistema Educativo Nacional de la inclusión

Como se menciona en el Reglamento de Educación Básica Especial, la educación es de carácter inclusivo en todo tipo de gestión, tanto privada como pública:

Artículo 1: «El presente Reglamento norma en sus aspectos pedagógicos y de gestión, la Educación Básica Especial (EBE) que es la modalidad de la educación básica que atiende, en un marco de inclusión, a niños, adolescentes, jóvenes y adultos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidades, o a talento y superdotación. Las disposiciones contenidas en el presente Reglamento son de aplicación a todas las instancias de gestión e instituciones educativas públicas y privadas en todos sus aspectos» (Ministerio de Educación, 2005).

La cita antes mencionada, explica claramente que no existe ningún motivo de discriminación, con respecto a los niños con necesidades educativas especiales, quienes, si los padres lo consideran conveniente, pueden ser matriculados en cualquier institución educativa, sin posibilidad de ser rechazados. Pero, a pesar que este reglamento se puso en vigencia el año 2005, aun en el presente es común escuchar a padres de familia que presentan un niño

con necesidades educativas especiales y son rechazados por las instituciones educativas, pues mencionan que no se encuentran preparados para realizar una adecuada inclusión.

En el Reglamento de Educación Básica Especial, artículo 7, se menciona un aspecto que consideramos relevante, ya que denomina específicamente cuál es el público al que están dirigidas las instituciones educativas y establece la diferencia entre una institución educativa inclusiva y una institución de tipo especial. Se ve de manera clara que existen instituciones educativas que incluyen a niños con necesidades educativas especiales, a quienes no se puede rechazar y que pueden integrarse sin mayor dificultad a un aula regular.

Artículo 7: «Las instituciones educativas que atienden estudiantes con NEE se denominan en este reglamento instituciones educativas inclusivas. Las instituciones educativas que atienden exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multi discapacidad, se denominan Centros de Educación Básica Especial (CEBE)» (Ministerio de Educación, 2005).

Otro aspecto que es muy importante para la adecuada inclusión en el aula tiene que ver con aspectos de tipo pedagógico. Es así que en el artículo 18 del Reglamento de Educación se determina que el currículo educativo, si bien es único, es flexible, lo que permite realizar algunas modificaciones que sean necesarias para los niños según sus características y necesidades.

Es importante mencionar que aun el Perú está comenzando con este proceso de inclusión y cada año busca mejorar para lograr una educación de calidad y con equidad para todos; pero tenemos que reconocer que uno de los agentes principales en este proceso es el maestro, quien debe asumir el gran reto de enseñar en la diversidad para así atender las necesidades de todos los alumnos. Por ello es que el Reglamento de Educación Básica Especial ha determinado algunas características que se deben tomar en cuenta, así vemos en el artículo 22 que: (Ministerio de Educación, 2005)

Este proceso, en el marco de la inclusión, requiere:

- a) La valoración de las diferencias como una fuente de riqueza y desarrollo.
- b) La participación activa de los estudiantes con NEE (necesidades educativas especiales) en su aprendizaje y en procesos de interacción mutuamente enriquecedora con los demás estudiantes.
- c) Altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje.

- d) La atención de los estudiantes con NEE (necesidades educativas especiales) en el contexto del aula.
- e) La ejecución de las diversificaciones y adaptaciones curriculares individuales en las diferentes modalidades y niveles de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- f) La previsión y provisión de recursos y materiales específicos en relación a las NEE (necesidades educativas especiales).

Recordemos que la inclusión del niño no solo se realiza en el aula, sino también en la escuela, familia y sociedad. Es aquí donde interviene la familia, la cual debe ser un agente activo, que apoye la gestión educativa, para así fortalecer lo logrado en aula, ya que las relaciones sociales entre los niños son un aspecto vital para la inclusión.

Entonces, podemos concluir que el Perú, a pesar de que aun está en proceso de lograr una educación inclusiva de calidad y con equidad, con el Reglamento de Educación Básica Especial, busca orientar todos los aspectos que se deben considerar para lograr una inclusión adecuada. Debemos reconocer que este es un gran paso, que si se cumple en su totalidad, en un futuro podríamos ver resultados positivos. Claro está que aun quedan muchas cosas por hacer puesto que el Ministerio de Educación ha venido trabajando en este aspecto, pero para lograr una educación inclusiva se necesita maestros capacitados, así como directivos comprometidos y familias que respeten y respalden la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, no solo en la escuela, sino también en la comunidad.

3. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para poder situarnos en la experiencia vivida, debemos mencionar que esta se realizó en una institución educativa que viene trabajando la inclusión desde hace muchos años, con una metodología humanista que ubica a los niños como centro de la educación.

3.1. Intencionalidad de la experiencia

La intencionalidad de esta sistematización es identificar cuáles son los factores que influyen en las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva. Uno de los aspectos que debemos tomar en cuenta en este tipo de aulas es la discriminación que se puede establecer entre los niños, ya que —como menciona la investigación realizada por la organización Save the Children (2003)— existen muchos motivos de discriminación, entre ellos los que se dan por los rasgos

físicos, estatus económico, religión, así como también por presentar necesidades educativas especiales.

Como es de nuestro conocimiento, el desarrollo del niño, sobre todo en sus primeros años, debe darse de manera integral; es así que no solo debemos preocuparnos por el desarrollo cognitivo y el desarrollo motor, sino que también debemos tomar en cuenta su desarrollo social, ya que debe saber interactuar de manera adecuada con su medio, con sus compañeros de clase, con sus padres, maestros y con la sociedad.

Las aulas inclusivas están conformadas por niños regulares y niños con necesidades educativas especiales; ambos tienen el derecho a una educación equitativa exenta de segregación. Actualmente apostamos por la educación inclusiva porque consideramos que esta es beneficiosa para todos, tanto para los niños regulares como para aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial.

Si bien antes se creía que las escuelas especiales eran el lugar donde los niños con necesidades educativas especiales debían estar para evitar la discriminación, necesitamos una escuela inclusiva en donde todos tienen los mismos derechos, en donde un niño con necesidades educativas especiales puede estudiar con alumnos regulares sin sentirse discriminado, ya que es en la escuela donde se debe enseñar el respeto a la diversidad y a la tolerancia, formándolos en valores.

3.2. Estrategias metodológicas

Para realizar esta sistematización de la práctica hemos decidido desarrollar un estudio cualitativo-descriptivo, pues buscamos describir y presentar la realidad vivida de manera detallada en todos sus aspectos.

3.3. Tipo y diseño del estudio

El tipo de estudio que hemos realizado es una sistematización de la práctica que busca reconstruir una experiencia vivida con la finalidad de reconocer las anécdotas, vivencias y experiencias más importantes, así como también extraer lecciones aprendidas y finalmente darlo a conocer.

3.4. Sujetos de estudio

Para esta sistematización se consideró una muestra de 26 alumnos (23 niños regulares y 3 niños incluidos), una tutora, una asistente, cuatro maestros de talleres, una terapeuta y 26 familias.

3.5. Técnica e instrumentos utilizados

Para realizar esta sistematización se trabajó con instrumentos aplicados al finalizar el año escolar, lo que nos ayudó a recoger la información, organizarla y sintetizarla.

Observación

Se utilizó una lista de cotejo para observar conductas determinadas, lista que utilizamos para verificar las conductas que los niños presentaban.

Instrumentos

- Lista de cotejo de conductas dentro del aula
- Lista de cotejo de conductas fuera del aula
- Lista de cotejo de conductas en actividades de esparcimiento

Entrevistas

Dispusimos de entrevistas realizadas a los padres de familia y a la docente de aula. Por otro lado, se aplicaron las entrevistas necesarias para complementar la información.

Instrumentos

- Guía estructurada de entrevista a los alumnos regulares
- Guía estructurada de entrevista a los alumnos incluidos
- Guía estructurada de entrevista a la maestra
- Guía estructurada de entrevista a la auxiliar
- Guía estructurada de entrevista a la terapeuta
- Guía estructurada de entrevista a los maestros de talleres

Encuestas

Esta técnica se aplicó a los padres de familia para complementar la información necesaria faltante.

Instrumento

- Cuestionario a los padres de familia

4. CONCLUSIONES

Luego del análisis de los resultados obtenidos a través del tratamiento de la información recogida, presentamos algunas conclusiones que nos darán a conocer

la importancia de una adecuada inclusión de niños con necesidades educativas especiales tomando en cuenta al niño como centro de la educación.

- Los agentes educativos influyen directamente en las relaciones sociales entre los niños regulares y los niños incluidos. Entre ellos, los maestros que cumplen un rol de vital importancia ya que conocen las necesidades educativas especiales que traen los niños; los terapeutas que contribuyen en el fortalecimiento de los aprendizajes; los padres de familia que ayudan en la formación de sus hijos.
- El rol orientador y guía del maestro favorece las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva, ya que es el docente de aula el que debe ver al niño como un ser integral, con una familia que tiene diversas características; además debe conocer si el niño cuenta con un profesor de apoyo en casa para trabajar de la mano con el especialista en la enseñanza del niño.
- Es importante conocer al niño con sus propias características, sus fortalezas y sus defectos, sus capacidades y debilidades. Este conocimiento y la buena información y manejo por parte del maestro y de los padres de familia permite ayudarlo a aprender y a superar sus dificultades.
- El maestro y las familias deben fomentar la integración de los niños propiciando espacios para que los mismos interactúen entre ellos fomentando el respeto a la diversidad.
- Los padres de familia muchas veces son los que dificultan las relaciones sociales entre los niños de un aula inclusiva; en algunas ocasiones, desde su mirada de padres sobre protectores de hijos con necesidades educativas especiales, consideran que es mejor evitar espacios de interacción entre los niños, pues creen que sus hijos serán motivo de burla. Son ellos quienes les crean inseguridad y miedo para integrarse con sus demás compañeros. Es aquí donde el maestro debe intervenir, brindando tranquilidad a la familia y dándole diversas estrategias para ir mejorando en este aspecto.
- La importancia de un buen maestro en un aula inclusiva es fundamental, ya que debe tener estrategias para abordar temas muy diversos en todo momento; por esto que es importante que sea creativo para utilizar juegos, cuentos, videos, actividades, etcétera, cuya finalidad sea sensibilizar a los niños en temas de tolerancia, respeto a la diversidad, amistad, entre otros, que bien trabajados en el contexto educativo puedan llevar a una adecuada inclusión en el aula.

5. RECOMENDACIONES

Luego de haber concluido con la recopilación de la experiencia, es importante mencionar las recomendaciones que dejamos para una futura experiencia como esta, la que estuvo llena de aprendizajes y vivencias.

Para los investigadores:

- Considerar la inclusión como un enfoque necesario de la educación ya que todos los niños tienen derecho a una educación de calidad.
- Considerar que la escuela debe adaptarse y adecuarse a las necesidades de los niños y no a la inversa, teniendo en cuenta, en primera instancia, al niño como centro de la educación y buscando siempre su bienestar.
- Considerar la importancia de la realización de una adecuada inclusión en las instituciones educativas, ya que es común hablar de inclusión cuando en verdad no estamos haciendo una buena práctica, lo que es perjudicial para los niños con necesidades educativas especiales así como también para los niños regulares.

Para los agentes educativos:

- Los padres de familia deberían considerar las indicaciones que se les brinda para realizar un trabajo coordinado, ya que estas buscan el bienestar de los niños.
- Los maestros de aula deben continuar con el trabajo dedicado que realizan con cada niño a pesar de la cantidad de alumnos que tienen en el aula, ya que a lo largo del año se van observando las mejoras.
- Los terapeutas deben continuar con el apoyo a los maestros a través de las especificaciones en sus programaciones, así como también con las adaptaciones que realizan en las fichas de trabajo. Por otro lado, los refuerzos dentro del horario de clase deben ser debidamente programados con el maestro de aula para evitar que los niños pierdan horas de clase relevantes y necesarias. También se debe determinar un espacio en el que los niños con necesidades educativas especiales, al igual que los regulares que lo necesiten, puedan recurrir al servicio psicopedagógico, así como recibir visitas de observación por parte de los psicólogos, para informarse de su desarrollo desde otra mirada.

Como podemos notar, la educación inclusiva está en nuestras manos. Como educadores somos los encargados de lograr una adecuada inclusión de niños con necesidades educativas especiales en el aula, con ayuda de los demás agentes educativos. No debemos de olvidar que el centro de la educación es el niño y que debemos verlo como un ser integral que aprende conceptos y se socializa para desarrollarse adecuadamente. Ayudarlo es nuestra tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz Sanchez, Pilar (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Murcia: Aljibe
- Borsani, María José (2008). *Integración o exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jimenez, Rafael Bautista (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, Miguel (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Ministerio de Educación (2003). Ley General de Educación 28044. Fecha de consulta: enero de 2010. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>
- Ministerio de Educación (2005). Reglamento de Educación Básica Especial. Fecha de consulta: enero de 2010. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegEducacionBasicaEspecial.php> y <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>
- Save the Children (2003). Análisis jurídico de la protección de los derechos del niño. Fecha de consulta: diciembre de 2011. <http://190.41.250.173/rij/bases/ni%C3%B1o/anexo1.pdf>
- Stainback, S., W. Staimback y N. H. Jackson (1999). *Hacia las aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A.
- Tilstone, Christine (coord.) (1998). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Fundamentos psicopedagógicos*. Madrid: EOS.
- Tilstone, Christine y Richard Rose (eds.) (2003). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. Nueva York: Routledge Falmer.

La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa

MARTA CHAVES
BELLIDO

RESUMEN

En este artículo se presenta el trabajo que se viene realizando en el Instituto Nacional del Niño a través de la Asociación Aprendo Contigo como programa educativo recreativo que permite que los niños enfermos que ven impedida su escolaridad, tengan acceso a ella mientras están internados en los hospitales donde opera. Su misión es acompañar a los niños y jóvenes hospitalizados durante su permanencia en el hospital brindándoles educación y compañía. Este programa está adaptado a la realidad peruana ya que los niños atendidos provienen de muchas zonas del país con diferentes niveles de instrucción e incluso diferentes lenguas. La gran mayoría de niños proviene de lugares de extrema pobreza y condiciones sanitarias deficientes. En este artículo exponemos las razones por las que consideramos que la pedagogía hospitalaria a través del Programa Aprendo Contigo es una excelente alternativa formativa para los futuros docentes.

Palabras clave: niño hospitalizado, pedagogía hospitalaria, Programa Aprendo Contigo, aula hospitalaria, alternativa formativa.

Hospital Pedagogy as an alternative learning process

ABSTRACT

This article presents the work that is being done in the *Aprendo Contigo* program at the Instituto Nacional del Niño (National Children's Institute) in Lima, Peru. *Aprendo Contigo* is an educational program that targets hospitalized children and young adults around Lima who have had to stop attending school and provides them with access to education tools during their hospital stay. The mission of *Aprendo Contigo* is to provide company and education to these children and young adults during their time in the hospital. It should be noted that this program has been tailored to Peruvian reality— most of the children in the program come from from all over the country with different levels of education and even different languages. The vast majority of these children also come from areas of

extreme poverty and poor sanitary conditions. The program is adapted to fit their needs. In this article, we will examine the reasons why we believe that the hospital pedagogy learned through *Aprendo Contigo* is an excellent training alternative for future teachers.

Keywords: hospitalized children, hospital pedagogy, Aprendo Contigo program, hospital classroom, alternative training.

INTRODUCCIÓN

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, a la que nuestro país está adherido, pone un fuerte énfasis en el derecho a la educación. Todos reconocemos que este derecho es fundamental para poder ejercer los demás derechos, ya que la educación promueve la libertad, la autonomía y genera importantes beneficios para el desarrollo de la persona y de la sociedad. (Lizasoáin, 2005).

En el Perú no hay una política que contemple el derecho a la educación del niño hospitalizado, como sí sucede en Europa, Estados Unidos e inclusive en países vecinos como Argentina y Chile. Por esta razón, es que desde la sociedad civil se ha formado el programa de aulas hospitalarias «Aprendo Contigo», la primera propuesta formal de este tipo de aulas que se da en nuestro país.

Aprendo Contigo nace por la iniciativa de una madre que pierde a su menor hijo que padecía cáncer. Esto dio lugar a que un grupo reducido de personas lograra formalizar este proyecto, tomando conciencia del gran vacío que existía en nuestro país en lo referido a pedagogía hospitalaria.

Aprendo Contigo nace como programa educativo-recreativo e inicia formalmente sus funciones desde el año 2000 en el Instituto de Enfermedades Neoplásicas (INEN), desde el 2003 en La Posadita del Buen Pastor (albergue para niños portadores del VIH), desde enero del 2006 en el Hogar Clínica San Juan de Dios (niños con problemas neurológicos y ortopédicos) y desde febrero del 2009 en el Instituto Nacional de Salud del Niño (www.aprendocontigo.com).

En el año 2003 Aprendo Contigo fue reconocido por el Ministerio de Educación con la Resolución Ministerial 1031-2003, lo que permite que el niño paciente que ha sido dado de alta, pueda recibir un certificado de participación en actividades educativas y de esta manera su reincorporación a la institución educativa de origen sea más fácil.

Aprendo Contigo apunta a lograr que el Estado peruano inicie una política educativa que contemple las necesidades educativas y recreativas del niño

hospitalizado. Es evidente que resulta necesario expandir y difundir el concepto de pedagogía hospitalaria en nuestro país para poder atender la enorme necesidad de educación de los niños que se encuentran en esta situación.

La presencia de Aprendo Contigo en la sociedad ha sido reconocida por la Fundación Clever de Nueva York y la Universidad de Piura, entidades responsables de entregar el Premio Esteban Campodónico, ganado por Aprendo Contigo en el año 2009. Ellas han destacado el esfuerzo, dedicación y vocación de servicio que la institución brinda a la sociedad peruana. La Asociación Aprendo Contigo fue premiada por generar un enfoque pedagógico integral para niños enfermos con un programa educativo y recreativo destinado a los niños que reciben atención hospitalaria, para que no vean interrumpida su escolarización ni el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales (<http://premioscampodonico.wordpress.com/2009/07/>).

MISIÓN Y VISIÓN DEL PROGRAMA APRENDO CONTIGO

El programa Aprendo Contigo plantea como misión desarrollar e implementar servicios educativos y recreativos en diversos hospitales del país y promover el desarrollo de servicios pedagógicos hospitalarios especializados. Plantea como visión conducir una red de atención de calidad, especializada e integral, dirigida a niños pacientes internados o en tratamiento ambulatorio a nivel nacional, así como promover la especialización continua de los servicios pedagógicos hospitalarios.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA APRENDO CONTIGO

El principal objetivo del programa es brindar un acompañamiento educativo al niño hospitalizado a través de actividades recreativas y de tareas escolares de acuerdo a su nivel, desplazando la enfermedad del centro de sus vidas y facilitando la interacción social con otros niños. Según Vinaccia y Orozco (2005), de esta manera se reducen las consecuencias negativas derivadas de los estados emocionales que comúnmente se producen asociadas a la enfermedad como el miedo, la ira y la ansiedad.

Plantea como objetivo general promover el acceso a los niños con enfermedades y discapacidades crónicas o pasajeras que reciben atención hospitalaria y ambulatoria en centros de salud especializados, a servicios educativos y recreativos que promuevan el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales. La población objetivo son todos los niños con las características indicadas y de niveles socioeconómicos bajos (www.aprendocontigo.com).

La pedagogía hospitalaria trasciende el currículo escolar, puesto que constituye también un acompañamiento valioso para el niño apoyándolo emocionalmente, disminuyendo su ansiedad, mejorando su adaptación al entorno hospitalario y evitando las horas vacías (Violant, Molina y Pastor, 2009).

Hay consenso desde muchas disciplinas en afirmar que la hospitalización es una situación que afecta al niño y al adolescente en dimensiones que van más allá del tratamiento médico. Los niños requieren compañía, orientación y apoyo afectivo, y especialmente tener la sensación de que su vida continúa y, por ende, el colegio y sus actividades diarias también (Violant, Molina y Pastor, 2009).

Se ofrece como una Pedagogía vitalizada, de la vida y para la vida, que constituye una constante comunicación experiencial entre la vida del educando y la vida del educador, y aprovecha cualquier situación, por dolorosa que pueda parecer, para enriquecer a quien la padece, transformando su sufrimiento en aprendizaje (Lizasoáin, 2000: 110).

Lizasoáin y Lieutenant (2002) postulan que un objetivo primordial de la pedagogía hospitalaria es que el niño hospitalizado pueda ser resiliente a la experiencia y que esta le sirva de aprendizaje para el resto de su vida, aprendiendo a afrontar situaciones adversas, utilizando estrategias de afrontamiento positivas, de manera que en el futuro pueda salir adelante ante cualquier situación negativa que se presente. Si bien Aprender Contigo hace un fuerte hincapié en el derecho del niño a la educación, contempla además todos los demás derechos de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. El niño no solo tiene derecho a recibir una educación que desarrolle sus capacidades y que lo instruya para la paz, la amistad, la igualdad y el respeto por el medio ambiente, sino también tiene derecho al juego, al descanso, a la diversión y a dedicarse a las actividades que más le gusten (Tonucci, 2004).

El que no entienda que una persona ingresada en un hospital tiene unas necesidades de atención que van más allá de lo médico-físico; que un niño en el hospital tiene que seguir con las actividades que le son propias como estudiar, jugar, hablar, reírse, estar con otros niños; el que no entienda que un niño con pronóstico fatal tiene derecho a seguir aprendiendo, interesándose por las cosas, realizando actividades, jugando; el que no entienda que esos padres, con un hijo enfermo crónico, tienen necesidad de orientación... es que sencillamente tiene un problema personal y una concepción errónea o parcial de lo que es la vida. (Lizasoáin, 2000: 107).

Aprendo Contigo en el Instituto Nacional de Salud del Niño

Nuestro quehacer en el Instituto Nacional de Salud del Niño, que alberga a más de seiscientos niños hospitalizados de todo el país, se inició en febrero de 2009 en el servicio de Neumología, con especial énfasis en los alumnos-pacientes con tuberculosis por presentar una estancia que, en algunos casos, podía ser de más de un año.

Dada la altísima demanda de atención educativa, hicimos fuerte hincapié en la convocatoria a voluntarios para poder ampliar la atención a otros servicios. Recibimos un gran apoyo de la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS-PUCP) y estudiantes de muchas facultades se unieron a nuestra tarea educativa. Hoy contamos con cincuenta asistentes educativos y más de la mitad de ellos son estudiantes universitarios. Atendemos a trescientos niños diariamente en los servicios de Neumología, Medicina A y B, Traumatología, Cirugía de tórax, Cirugía de cuello y cabeza, Hematología, Neuropediatría, Dermatología, Infectología e incluso alumnos-pacientes crónicos de la Unidad de Cuidados Intensivos. Si bien el reto asumido ha sido grande, aun el cincuenta por ciento de los niños hospitalizados en esta institución no recibe la atención pedagógica y recreativa que por derecho les corresponde. De allí la importancia de recibir el apoyo de universidades e institutos de formación pedagógica para extender el servicio a toda la población hospitalizada.

Después de once años de presencia de Aprendo Contigo en la realidad del niño peruano hospitalizado y de dos años y medio en el proyecto de escolarizar el Instituto Nacional del Niño, podemos responder con certeza a la siguiente pregunta:

¿Es la pedagogía hospitalaria una alternativa formativa para los futuros docentes?

Al combinar la docencia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú con la coordinación de las aulas hospitalarias de Aprendo Contigo en el Instituto Nacional de Salud del Niño, se puede lograr una interesante síntesis entre teoría y práctica, entre acción y reflexión. Esto nos permite afirmar que los escenarios de las aulas hospitalarias constituyen una excelente alternativa, viable y formativa, para los estudiantes de educación e incluso para estudiantes que tienen otra opción vocacional.

¿Cuáles son las razones que esgrimimos para afirmar que la pedagogía hospitalaria es una alternativa formativa para los estudiantes?

Expondremos a continuación las razones más importantes, y lo haremos tomando en cuenta los testimonios que todo estudiante deja al finalizar su pasantía en nuestras aulas. En los dos años y medio de quehacer educativo hemos recibido a 25 estudiantes a través de la DARS, a 30 estudiantes de la Facultad de Educación de la PUCP, a 65 estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico y a 6 estudiantes de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Y del ámbito internacional, hemos recibido el apoyo de más de 20 estudiantes de distintas universidades de Estados Unidos y Europa.

- Los escenarios de la pedagogía hospitalaria se constituyen como una forma viable y asequible de romper el aislamiento entre el aula universitaria y las verdaderas necesidades educativas del mundo real.

Aquellos pasillos llenos y grandes pabellones, se convirtieron para mí, a partir del mes de agosto de 2009, en irónicos pero preciosos contenedores de experiencias que hasta hoy trascienden en mi vida y en mi corazón. Me es difícil traducir en palabras la sensación de llegar temprano y mirar siempre el mismo patio pero lleno de nuevos y diferentes rostros cada día, todos con una gran necesidad a cuestas, con un silencioso pero estridente grito de ayuda que se evidenciaba en los gestos y en las miradas. (Gracia Galarza, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

- El quehacer educativo en las aulas hospitalarias permite que los estudiantes realicen en la práctica lo que están aprendiendo en la teoría, pero no al finalizar la formación sino inmediatamente. Las competencias que requieren los docentes se deben desarrollar en la práctica y en este sentido la pedagogía hospitalaria constituye una oportunidad formativa. Lo es, en primer lugar, porque los estudiantes no tendrán que enfrentarse a grupos grandes de escolares, sino más bien reducidos, lo que les permite tener un encuentro más personal con los niños y desarrollar habilidades que después serán necesarias para entrar en contacto con grupos grandes, situación característica de las aulas en nuestro país. Esta es una gran oportunidad para desarrollar las posibilidades latentes de cada niño de una manera más personalizada.

Mi tarea en el aula hospitalaria no es exactamente como sería en un aula convencional pero me prepara para un mejor ejercicio en ella. Debo adaptarme a la realidad que tengo delante, al momento que vive el niño y debo

estar atenta a sus necesidades y ser muy flexible. (Teresa Deltell, alumna española de intercambio en la Facultad de Educación de la PUCP)

Desde mi punto de vista, llevar la escuela a los niños hospitalizados es la mejor experiencia que he podido tener como maestra en mi vida. Realmente, no hay mejor espacio en donde puedas llevar tu práctica pedagógica en toda su amplitud ya que debemos plasmar toda nuestra energía y conocimientos en los niños. En definitiva: todo un reto. Un reto que en mi práctica diaria, he comprobado que sí es posible cumplir. (Cindy Gonzáles, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

- En este escenario educativo nuestros estudiantes en formación toman conciencia de los grandes déficits del sistema educativo peruano y pueden asumir una postura diferente frente a la tarea de ser docente. Según los resultados de las pruebas censales 2010 publicadas por el Ministerio de Educación, solo el 28,7% de los niños de segundo grado de primaria alcanza el nivel esperado en comprensión lectora y solo el 13% alcanza este nivel en matemática (www.minedu.gob.pe). A todo estudiante que visita nuestras aulas en cualquiera de sus tres sedes, se le hace evidente que el sistema educativo del cual todos formamos parte, no está garantizando que los niños y jóvenes desarrollen habilidades básicas de acuerdo a su edad cronológica y a sus necesidades. Esta tarea le compete a la educación escolarizada, porque no se tiene a quién más delegarla. Es una prioridad, por lo tanto, formar profesionales de la educación que sean críticos para que estén en capacidad de analizar las profundas disfuncionalidades del sistema educativo y se comprometan a colaborar en corregirlas.

Me di cuenta en la práctica que nuestro diseño curricular no se adaptaba a la realidad de los niños, sobre todo de los que venían de provincia, ya que me percaté que muchos niños de primaria no sabían leer e incluso muchos alumnos de secundaria no sabían ni siquiera las tablas de multiplicar. Tenemos mucho trabajo por delante. (Jacqueline Buitrón, alumna del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico)

- Más allá de la enfermedad, la pedagogía hospitalaria a través del Programa Aprendo Contigo pone a los estudiantes en contacto con la pobreza e inequidad tan extendida en nuestro país. Por lo tanto, esta experiencia favorece que los estudiantes logren una formación más realista y funcional de manera tal, que una vez egresados sepan no solo en la teoría sino y sobre todo en la práctica.

El propósito por el cual tuve que ir al Hospital del Niño fue para poner en práctica las actividades y las enseñanzas de los cursos de Iniciación al pensamiento lógico matemático y Desarrollo de la Comunicación oral y escrita. No vale la pena tener pura teoría sino la vamos a poner en práctica. Y qué mejor forma que hacerlo con niños que necesitan más que nadie de nuestro tiempo y de nuestra atención. (Francesca Valega, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

- El contacto con esta realidad enseña a los futuros profesores algo que es fundamental en la tarea educativa: cómo elevar la autoestima y la confianza de los niños y jóvenes para que adquieran la voluntad de progresar gracias a su esfuerzo.

En el Hospital del Niño, trabajé en cuatro salas diferentes, muchas veces al lado de la cama del paciente, y comprendí cómo era posible cambiar la sala de medicina a un aula—desde un lugar de pastillas y doctores a una de sonrisas, juegos y aprendizaje. Me emocionó mucho ver cómo se cuidan y se preocupan las coordinadoras de los niños y su bienestar. De todos los niños, de los voluntarios y las coordinadoras aprendí que la gente peruana es increíblemente amable, y siempre se están apoyando unos a otros. Los niños que conocí verdaderamente eran y todavía son una inspiración para la vida y para la felicidad. (Gracie Yin, estudiante de la Universidad de Harvard)

Y fue cuando por primera vez en mucho tiempo aparecieron, no sé cómo ni cuándo, pero sin notarlo ya estaban ahí, no eran muchas, pero parecían muchas, alegraban a los niños, les enseñaban cosas, dejaban tareas (que los niños hacían con emoción, sí, aunque no lo crean hacían las tareas con emoción). Entre juegos, cuentos y demás actividades los niños fueron recuperando el rostro alegre propio de la edad. Qué suerte de nuestros pequeños pacientes, cuenten con profesoras que les enseñen, los quieran, los guíen, los reprendan, los animen, los alegren y que siempre estén allí para ellos. (Carlos Albrecht, residente de Medicina)

- El quehacer educativo en las aulas hospitalarias permite a los futuros docentes tener un mayor dominio de los contenidos curriculares y una práctica docente más eficiente orientada al logro de habilidades concretas y necesarias para la vida: leer eficientemente, comprender lo que se lee, escribir espontáneamente, razonar, utilizar las matemáticas para solucionar problemas concretos, etcétera.

Lo que resalto de mi experiencia es el esfuerzo con el que trabajamos para generar condiciones que permitan que los niños forjen aprendizajes que vayan de acuerdo con sus potencialidades y para lograrlo es preciso contar con teoría y práctica. (María Alejandra Salazar, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

En lo que se refiere a mi formación profesional, siento que con los distintos retos que asumo en el hospital he crecido profesionalmente. He adquirido dinamismo y seguridad en mí misma. Encuentro soluciones rápidas y ahora me siento más flexible. Además, aplico lo que aprendo en la Universidad y así lo incorporo a mi quehacer educativo y compruebo si los métodos son adecuados. (Ana Vásquez, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP).

He comprobado en la práctica cuánto analfabetismo hay en nuestro país. Es necesario poner todo de nuestra parte para revertir esta situación y lograr que todos los niños peruanos aprendan a leer con eficiencia para que puedan acceder al conocimiento. He aprendido con esta experiencia a priorizar y a poner el énfasis en las tareas educativas más esenciales para el desarrollo de la autonomía. (Daniela Peña, alumna del Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico)

- El trabajo en las aulas hospitalarias le permite al estudiante ponerse en contacto con otros agentes educativos como los padres de familia, formando una eficiente red de cooperación en el mismo escenario educativo.

En este espacio aprendí a valorar muchísimo el rol de las madres y la importancia del vínculo madre-niño. Tuve la oportunidad de vivir de cerca la angustia tan grande que genera en un niño pequeño la ausencia de su madre. (María Alejandra Salazar, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

También he aprendido a tener una comunicación abierta con los padres; gracias a ellos sabes más del niño, sus inquietudes, sus intereses. (Teresa Deltell, alumna de intercambio de la Facultad de Educación de la PUCP)

- El quehacer educativo en las aulas hospitalarias permite que el estudiante en formación desarrolle habilidades para trabajar en equipo de una manera eficiente y responsable.

From my first day in the hospital, I was welcomed with open arms into the community of volunteers, I felt immediately at ease because of the patience and understanding of the selfless people in to interact with the

children and *Aprendo Contigo*. I was taught how hospital workers, and how to conduct myself as part of team. I was always glad for the other volunteers' willingness to impart their wisdom, be it about the best way to string beads on a necklace, the perfect recipe for *alfajores*, or how to cope with the hardest, most heartbreaking situations in the hospital. (Michelle Marieni, alumna del College of Holy Cross, Massachusetts de intercambio en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP)

No puedo dejar de mencionar el despliegue de sonrisas, la amistad y la comprensión de cada una de las chicas y chicos que participan en el voluntariado de *Aprendo Contigo*, el equipo que comprende este asombroso programa es la columna vertebral de la trayectoria de estos años de trabajo con los corazones de muchos niños y niñas que siguen jugando y aprendiendo dentro del Hospital, y de muchos otros que regresaron a casa sanos y con muchos nuevos conocimientos y vivencias, y aun de aquellos que vivieron sus últimos días llenos de sonrisas. (Gracia Galarza, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

- El trabajo en las aulas hospitalarias le permite al estudiante en formación reconocer y valorar la diversidad social y cultural de nuestro país, estableciendo relaciones basadas en el respeto y la comprensión. El programa *Aprendo Contigo* valora la diversidad y se basa en ella y esto significa aceptarla hasta sus máximas consecuencias. Por otro lado, consideramos que es adecuado para el futuro docente trabajar con grupos no homogéneos ya que sabemos que la rígida división por edades en las escuelas crea una grave ambigüedad porque no por tener la misma edad se tienen las mismas capacidades y niveles.

I most enjoyed the moments when I had the opportunity simply to talk with the children and their families about their lives at home, high in the mountains, or deep in the jungle, or in the more crowded, dangerous areas of Lima. I gained more confidence in myself and in my Spanish skills as I learned to listen and relate to the children as well as the other volunteers, discussing our differences and similarities, and overcoming my fear of speaking up. It is difficult to attempt to consolidate eight weeks of new, frightening, exciting, and beautiful experiences into a neat package for easy processing. But I know that my challenging and rewarding experience with *Aprendo Contigo* has helped me grow as a person. (Talia Fox, Harvard University)

Salí de mi burbuja, visité el país entero sin salir de Lima. Conocí niños de Puno, Cajamarca, Ayacucho e incluso partes de Lima que desconocía. Aprendí a ver más allá de lo que tengo, a darme cuenta que existe una realidad completamente distinta a la que estoy acostumbrada y pude romper las barreras de mis cuatro paredes para ver la realidad del Perú. (Micaela Carbajal, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP).

Mi experiencia durante las diferentes visitas al Hospital del Niño no solo ha sido totalmente gratificante, sino que han constituido una oportunidad para conocer un poco más acerca de la realidad de nuestro país y de su diversidad cultural. (Francesca Valega, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

La diversidad es una realidad en las aulas hospitalarias, debido a que es en este escenario que se presentan de forma continua y permanente exposiciones de la diversidad de los alumnos: niños de diferentes lugares, diferentes costumbres, religiones, lenguas, actitudes. Pero todos tienen algo en común, sobre todo en las ganas de aprender y de vivir. (María Alejandra Salazar, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

- Los escenarios de la pedagogía hospitalaria constituyen además un vasto campo para el desarrollo de investigaciones. Los estudiantes que investigan estarán en capacidad de realizar otro tipo de educación más activa y creativa y de responder mejor a las necesidades y retos que se les presenten en el futuro. Aunque estas investigaciones no sean rigurosamente científicas, creemos que deben realizarse para que los futuros docentes descubran la realidad y aprendan a sistematizar información.

Me gustó muchísimo integrar un grupo de investigación desde el inicio. Trabajamos en equipo para diseñar el instrumento de evaluación del aspecto a ser investigado y en la aplicación del mismo me di cuenta de la importancia de que los niños cuenten con las habilidades lingüísticas necesarias antes de iniciarse en la lectura. Comprendí claramente por qué los niños tenían tanta dificultad para leer y por qué no entendían lo que leían. Este proyecto despertó en mí los deseos de seguir investigando. (Teresa Deltell, alumna española de intercambio en la Facultad de Educación de la PUCP)

- El trabajo en las aulas hospitalarias implica para el estudiante vivir una serie de retos que promueven la revisión de su proyecto vocacional y que asuman con mayor autonomía y responsabilidad el logro de sus metas personales demostrando apertura al cambio.

Without a doubt, the program *Aprendo Contigo* provided me with a deeply moving and life-changing volunteer experience. It inspired me to seriously pursue my dreams of going to medical school to become a pediatrician. I hope to someday return again to Lima to volunteer with *Aprendo Contigo*. (Michelle Marieni, alumna del College of Holy Cross, Massachusetts, de intercambio en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP)

La experiencia en el hospital ha sido una de las más gratificantes dentro de la Universidad. Ha cambiado muchos esquemas que tenía acerca de la educación y además, he ratificado que ser docente es realmente lo que quiero ser. Han sido dos ciclos de experiencias inolvidables. (Elsa García, alumna de la Facultad de Educación de la PUCP)

Por todas las razones expuestas, consideramos que la pedagogía hospitalaria es una excelente oportunidad formativa para nuestros estudiantes. Es necesaria una nueva generación de docentes jóvenes, que sean capaces de asumir retos y que se sientan capaces de corregir en la práctica las enormes deficiencias de un sistema del que ya forman parte.

No podemos finalizar este artículo, si no le damos la palabra a la enorme cantidad de niños que han sido beneficiados por todos estos jóvenes estudiantes, que decidieron salir de sus aulas universitarias para conectarse con el mundo real y asumieron con responsabilidad y creatividad la tarea de ser «maestros», antes de serlo formalmente.

Gracias por hacernos divertir y aprender, desde ese tiempo que ingresé al hospital triste y preocupado y desde que vinieron me devolvieron la alegría con juegos y tareas. Las lecturas y las matemáticas me hicieron más feliz. Nunca me voy a olvidar de los trajes verdes de Aprendo Contigo. (Sergio, 8 años)

Profesores, les agradezco los aprendizajes que ustedes me han brindado y por todos los juegos que hemos hecho todos los días que hemos estado juntos. Me hubiera gustado estar algunos días más pero en mi casa también me extrañan. Espero que sean siempre buenos y apoyen a las personas más necesitadas y sigan siendo muy divertidos. Solo les quiero decir que los aprecio mucho. (Yasmín, 10 años)

Ha pasado un año desde que ustedes han llegado al hospital y han cambiado nuestras vidas para nuestro bien y así vamos a aprender para que nuestro futuro sea mejor y seamos hombres de bien. Su trabajo es el tesoro más preciado de este mundo, yo sé que Dios se lo va a agradecer muchísimo algún día porque ustedes se lo merecen. Gracias por confiar en mí. (Randy, 24 años. Alumno-paciente crónico de la Unidad de Cuidados Intensivos).

Les escribo esta carta con mucho cariño. Yo estoy muy contento y agradecido por sus enseñanzas. Yo aprendí muchas cosas con ustedes y tuvieron bastante paciencia conmigo. Me despidió con mucho cariño y amor. (José Javier, 12 años)

Les escribo esta carta para decirles que estoy muy agradecida con ustedes por todo su tiempo, su paciencia y su cariño hacia mi persona. En todo este tiempo largo que he estado hospitalizada aprendí a valorarlos. Les deseo muchas bendiciones y quiero decirles que los admiro, pero lo que ustedes hacen es único y es lo máximo. (Ivette, 15 años)

Queridos profesores de Aprendo Contigo: Gracias por haberme enseñado en estos seis meses que pasé aquí en el Hospital del Niño. Bueno, como ya saben me voy hoy día y quiero entregarles esta carta en símbolo del cariño que les tengo para decirles que son los mejores profesores que he tenido y en mi mente siempre estarán los momentos que he vivido con ustedes. Sigán enseñando como a mí me enseñaron y, por favor, no se olviden de mí como yo no me olvidaré de ustedes. Durante estos seis meses vi a muchos mandiles verdes que con alegría venían a trabajar. Cuando yo durmiendo estaba, me despertaba y al saber que eran ellos no me enojaba. Al momento de las clases hacíamos tareas y jugábamos mucho. Por esos momentos vividos siempre los llevaré en mi corazón. (Gustavo, 14 años)

Les quiero agradecer por todos los momentos tan lindos y divertidos que pasé con ustedes y también por la celebración de mi cumpleaños. Yo creo que fue el mejor cumpleaños de mi vida porque antes siempre por motivos de emergencia no había tiempo para celebrar. Y también les digo que es un orgullo que haya personas como ustedes. (Luz, 14 años)

Les escribo para agradecerles por todos estos meses que he estado internada y me han entretenido con las tareas y muchas cosas más. Me sentía como en el colegio. Ustedes son lo máximo porque brindan su tiempo para nosotros. (Aimé, 14 años)

El hospital feliz. Había una vez un lugar donde las personas que tenían hijos enfermos, así como yo, los llevaban para que pudieran curarse y continuar con sus felices vidas. Pero en este lugar había señoritas que llevaban a los niños hospitalizados las tareas y la diversión y así te olvidabas de lo que tenías y aprendías sanamente. Era una pena cuando llegaban las doce y el hospital ya no era feliz. (Lucero, 10 años)

Me voy agradecido por todo lo que han hecho por mí y por mi mamá. Me han enseñado a ser positivo aunque estemos enfermos. También me

enseñaron muchas cosas que yo no tenía ni la más mínima idea que existían. Cuando llegué a neumología yo pensaba que iba a estar aburrido todo el tiempo, pero estaba muy equivocado. El trabajo que ustedes hacen es maravilloso. El regalo que más aprecio es el de su amistad y el lindo cumpleaños que me hicieron pasar. Fue el más lindo de mi vida. (Nixon, 15 años)

Les agradezco con todo mi corazón la paciencia que me han brindado todos estos meses. Con la ayuda de ustedes me he recuperado. Le doy gracias a Dios por ponerlos en mi camino. (Vania, 13 años)

Gracias por enseñarme a leer y a escribir. Les prometo que pondré todo mi esfuerzo en seguir aprendiendo. Gracias por todo lo que me han enseñado. Son los mejores profesores del mundo. (Luz Clarita, 15 años)

Muchas gracias, Aprendo Contigo, por traernos a los alumnos de la universidad que me enseñaron muchas cosas. Gracias por todo lo que me hicieron aprender, a ser respetuosa, cariñosa. Si ustedes quieren que me ría, me río. Seré muy feliz y me voy con todo este entusiasmo que ustedes me brindaron. (Beatriz, 13 años)

Gracias, profesores, por traerme las clases al hospital y así no me estreso tanto y aprendo más. Gracias a ustedes aprendí a dibujar y gané el premio del concurso de pintura que son quinientos soles. Y ahora como ya sé dibujar muy bien, ahora sé qué carrera estudiar, gracias a ustedes. (Benjamín, 12 años)

Gracias a todos los profesores que siempre dejan sus trabajos cotidianos y dejan de hacer sus cosas para venir a contagiarnos su alegría de vivir. También les agradezco por divertirnos en los momentos más tristes. Ustedes cambian tristezas por alegrías y eso yo lo valoro mucho. Espero que este programa nunca se acabe y que siempre siga adelante ya que los beneficiados son los niños. (Jonathan, 14 años)

Gracias por todos los momentos felices que comparten conmigo. He aprendido mucho y he conocido juegos muy divertidos. Las tareas que nos dejan son las mejores. Ustedes son los mejores profesores del planeta, unos súper profesores. (Jerson, 11 años)

Todo el tiempo que me mantuve en el hospital estuve muy alegre con los profesores de Aprendo Contigo que son muy buenos. En este programa aprendí más que en mi colegio porque aquí aprendíamos jugando con el razonamiento y las matemáticas. Me encantaron las clases de arte porque

yo nunca había tenido esas clases en mi colegio. Este colegio me gustó más. Adiós y gracias. (Cristina, 11 años)

Me dirijo a ustedes para manifestarles mi agradecimiento por toda su bondad para mi pequeño hijo que aun no puede escribir. El cariño y el amor no tienen precio, más en el lugar donde nos encontramos donde ni los familiares nos visitan por temor al contagio y ustedes no tenían miedo de contagiarse. Me han hecho sentir útil y ocupada todo este tiempo, han evitado que me sienta deprimida. Me llevo en el corazón las cosas positivas y el agradecimiento a todos ustedes. Estoy muy feliz porque mi hijo Gian Karlo aprendió mucho con el apoyo de ustedes y se volvió más sociable. A pesar de ser un niño especial ustedes lo integraron siempre y ya no fue dependiente del televisor. En nombre mío y en el de mi hijo mi agradecimiento eterno. (Señora Susana Valdez)

BIBLIOGRAFÍA

- Lizasoáin, Olga (2000). *Educando al niño enfermo*. Pamplona, España: Eunate.
- Lizasoáin, Olga (2005). Los derricks del niño enfermo y hospitalizado: el derecho a la educación. Logros y perspectivas. *Estudios sobre Educación*, 9, 189-201. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2011. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=fc5fef20-0286-4fb4-b9cd-6fb963dad748%40sessionmgr110&vid=11&hid=122&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=ehh&AN=19628300>
- Lizasoáin, Olga y Christian Lieutenant (2002). La Pedagogía Hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal: Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación*, 2, 157-165. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2011. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=7aa5dcf4-ec87-4206-891e-17d7980d85ab%40sessionmgr104&vid=10&hid=105&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=ehh&AN=26304067>
- Ministerio de Educación (2010). Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2010-ECE 2010: Segundo grado de primaria. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa-Secretaría de Planificación Estratégica. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2011. http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2010/Resultados_ECE2010Segundogrado.pdf
- Tonucci, Francesco (2003). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Violant, Verónica, Mari Cruz Molina y Crescencia Pastor (2009). *Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Vinaccia, Stefano y Lina María Orozco (2005). Aspectos psicosociales asociados con la calidad de vida de personas con enfermedad crónica. *Diversitas*, I(2), 125-137.

Sobre los autores

Patricia Ames pames@iep.org.pe

Doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997 a la fecha, y consultora de la Universidad de Oxford para el estudio Young Lives/Niños del Milenio. Es miembro de Foro Educativo y de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Se ha desempeñado como docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, así como del programa de formación en Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Peruanos. Ha realizado consultorías para organismos nacionales e internacionales como UNICEF, CARE, Save the Children USA, Agriteam, GTZ, IIPÉ-UNESCO y la Universidad de Oxford, entre otros.

Meybol Silvanna Calderón Falcón samia777@hotmail.com

Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje por el Centro Peruano de Audición y Lenguaje (CPAL-PUCP). Licenciada en Educación Inicial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es especialista en terapia de dificultades de aprendizaje y lenguaje en el Centro Peruano de Audición y Lenguaje (CPAL) y en el centro de terapia «Descubro Contigo».

Marta Chaves Bellido mchaves@pucep.edu.pe

Licenciada en Educación Inicial por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Con formación en Psicoterapia Familiar de orientación sistémica en FASIS. Es docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinadora del Programa de aulas hospitalarias Aprendo Contigo en el Instituto Nacional de Salud del

Niño. Docente de aulas multigrado del nivel Inicial en la Asociación Educativa Ananké y especialista en programas de inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Vital Didonet vitaldidonet@gmail.com

Profesor, maestro en educación, especialista en educación infantil, trabaja en políticas públicas de educación, especialmente infantil y formación de maestros en Brasil y en distintos países de América Latina. Licenciado en Filosofía y Pedagogía, con posgrado en Educación, en el área de política educativa. Exprofesor en la Universidad de Acre y exdirector de educación de la misma universidad. Excoordinador nacional de educación preescolar del Ministerio de Educación y consultor legislativo de la Cámara de Diputados de Brasil. Asesor de la Organización Mundial para la Educación Preescolar y miembro del Consejo del Instituto Berço da Cidadania y de la Asociación de Estudios sobre el Bebe. Miembro de la Secretaría Ejecutiva de la Red Nacional Primera Infancia de Brasil.

Normas de publicación

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos no publicados anteriormente en español.
2. Los textos en la sección de «Ensayo» son artículos sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos entre 5000 y 7000 palabras.
3. Los textos en la sección de «Comunicaciones» son referidos a informes de investigación, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervenciones o diagnósticos; todos ellos sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos entre 5000 y 7000 palabras.
4. Los textos en la sección «Reseñas» son resúmenes y comentarios de publicaciones relacionadas sobre aspectos explícitos y predominantemente educativos entre 2000 y 3000 palabras.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, interlineado espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: dptoeduca@pucp.edu.pe y rtafur@pucp.edu.pe
2. Deberá incluirse un resumen en castellano y en inglés, no mayor de 130 palabras, así como de tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y su equivalente en inglés. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
3. Se deberá incluir en hoja aparte el título del texto, nombre del autor(es), institución donde trabaja, y un breve curriculum vitae actualizado en media página, en el cual deberá incluir su número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del autor en formato jpg.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos en altas y bajas en negrita. Para los segundos subtítulos letra Arial 12 en altas y bajas sin negrita. Ejemplo:

1. Los desafíos contemporáneos de la educación

- 1.1. Los desafíos económicos a la educación contemporánea
2. Si la cita tiene menos de cinco líneas de extensión, se coloca entre comillas («») y se incorpora al texto. Ejemplo:

Como explica el investigador, «[...] el bestiario permite precisamente estas libertades: como residuo del proceso de adaptación y selección de diversas se entremete inadvertidamente la personalidad del que cita» (Fischer, 1996, pp. 464-465).

Si es más extensa se debe colocar en un párrafo aparte, con sangría y sin comillas en Arial 10 puntos e interlineado espacio simple.

3. Cuando se hace una cita textual se debe colocar en paréntesis el apellido del autor, el año de publicación y la página. Ejemplo: (Genette, 1987, pp. 77-78). No obstante, cuando el nombre del autor sea mencionado antes de insertar la cita, ya no será necesario incluir su nombre en la referencia en paréntesis. Ejemplo:

Según Genette, «El espacio paratextual es el entorno que prolonga el texto y asegura su presencia en el mundo, encamina la recepción y consumo del mismo bajo la forma de libro» (1987, pp. 77-78).

4. La bibliografía incluye solo las obras citadas en el texto y son presentadas en orden alfabético. Se debe revisar que no haya omisiones ni inconsistencias entre las obras citadas y la bibliografía.

La bibliografía se consigna al final del texto según los siguientes modelos:

Alberti, Rafael (1988). *101 sonetos*. Barcelona: Seix Barral.

Battaner Arias, María Paz, Juan Gutiérrez y Enrique Miralles Carda (1975). *Introducción a la enseñanza de la lengua y literatura españolas*. Madrid: Alhambra.

Borja Medina, Francisco de (2005). El esclavo, ¿bien mueble o persona? En Sandra Negro y Manuel Marzal (comps.), *Esclavitud, economía y evangelización* (pp. 83-124). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Graves, Robert (2001[1968]). *Mitos y leyendas griegas*. Ester Gómez Parro (trad.). Decimotercera edición. Tomo 2. Madrid: Alianza Editorial.

Guerra, Margarita, Oswaldo Holguín y César Gutiérrez (eds.) (2002). *Sobre el Perú. Homenaje a Agustín de la Puente Candamo*, tomo II. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si la bibliografía incluye varios trabajos de un mismo autor, estos deben ordenarse según su fecha de publicación, en orden cronológico ascendente:

Genette, Gérard (1987). *Seuils*. París: Éditions du Seuil.

Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Celia Fernández Prieto (trad.). Madrid: Alfaguara.

Si los trabajos, además, concordaran en el año de publicación, los ordenaremos alfabéticamente y los diferenciaremos con una letra minúscula:

Chirinos, Eduardo (2000a). *Epístola a los transeúntes*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Chirinos, Eduardo (2000b). *Nueve miradas sin dueño. Ensayos sobre la modernidad y sus representaciones en la poesía hispanoamericana y española*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Para referir citas de artículos pertenecientes a publicaciones periódicas, seguiremos dos modelos principales:

– Artículos dentro de revistas:

Calvo Pérez, Julio. (2005). Transitividad, aglutinación y subordinación en lengua quechua. *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*, XXIX(1), 79-96.

– Artículos o columnas dentro de periódicos:

Arguedas, José María. (1969). «La colección Alicia Bustamante y la Universidad». *El Mercurio* [Lima]. 12 de enero. B3.

Para el caso de tesis se sigue el siguiente modelo:

Boyle, Anthony (1983). «The Epistemological Evolution of Renaissance Utopian Literature, 1516-1657». Tesis doctoral. Universidad de Nueva York.

Para páginas web ver el siguiente modelo:

Del Valle, José (2006). La complejidad lingüística de Nueva York. *La Página del Idioma Español*. Fecha de consulta: 8 de febrero de 2007. <http://www.elcastellano.org/>

5. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso con el acrónimo o siglas entre paréntesis.
6. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto), deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas de forma escueta. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben señalar en paréntesis el autor y año de la fuente. Las notas a pie de página serán redactadas en Arial 10 puntos, interlineado espacio simple.
7. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título, y se deben enviar en archivo separado y en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie. Se debe señalar en el archivo separado el lugar donde deben ser insertados. No basta con que el autor mencione que el material es de elaboración propia, además, debe consignar de dónde obtuvo la información necesaria para su elaboración.

**SUSCRIPCIONES REVISTAS
EXTRANJERO**

Ediciones anuales	ISSN
<i>Agenda Internacional</i>	1027-6750
<i>Anthropologica</i>	0254-9212
<i>Boletín de Arqueología PUCP</i>	1029-2004
<i>Debates en Sociología</i>	0254-9220
<i>Espacio y Desarrollo</i>	1016-9148
<i>Pensamiento Constitucional</i>	1027-6769
PRECIO POR SUSCRIPCIÓN:	US\$ 30.00
PRECIO NÚMERO SUELTO:	US\$ 30.00
Ediciones semestrales	ISSN
<i>Areté</i>	1016-913X
<i>Contabilidad y Negocios</i>	1992-1896
<i>Derecho PUCP</i>	0251-3412
<i>Economía</i>	0254-4415
<i>Educación</i>	1019-9403
<i>Histórica</i>	0252-8894
<i>Lexis</i>	0254-9239
<i>Pro Mathematica</i>	1012-3938
<i>Revista de Psicología</i>	0254-9247
PRECIO POR SUSCRIPCIÓN:	US\$ 30.00
PRECIO NÚMERO SUELTO:	US\$ 15.00

El costo por servicio de envío aéreo varía dependiendo del país.
Para descuentos y tarifas por servicio de envío, sírvase solicitar más información al Fondo Editorial por medio de:

Pontificia Universidad Católica del Perú
Fondo Editorial
Apartado 1761
Lima 100
Perú

feditor@pucp.edu.pe
Teléfono: (51 1) 626-2650
Fax: (51 1) 626-2913

Ensayos

Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial:
Un estudio en zonas urbanas y rurales

Patricia Ames

Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las
múltiples infancias

Vital Didonet

Comunicaciones

La educación inclusiva es nuestra tarea

Meybol Calderón

La pedagogía hospitalaria como alternativa formativa

Martha Chaves

ISSN 1019-9403



9 771019 494000 7 00040