

Proyecto “Ser y decir para estar feliz” - Segunda fase.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

INDICE

Presentación.....	.....
I. Enfoque de la propuesta pedagógica.....	.....
1.1. Enfoque de derechos	
1.2. Enfoque de transiciones	
1.3. Concepción de los actores de la propuesta.....	.....
Concepción de niño y niña como sujetos integrales y capaces.....	.....
Concepción de docente como persona y profesional.....	.....
Concepción de familias como primeras educadoras de sus hijos e hijas.....	.....
Concepción de comunidad local.....	.....
1.4. Concepción de los procesos educativos.....	.....
Educación integral.....	.....
Proceso de enseñanza – aprendizaje.....	.....
Educación inicial.....	.....
II. Objetivos y propósitos de la propuesta pedagógica.....	.....
III. Componentes.....	.....
3.1. Los programas específicos.....	.....
Programa de niños y niñas	
Programa de docentes	
Programa de familias	
3.2. Las mallas curriculares y la matriz de consistencia.....	.....
3.3. Las estrategias formativas o de trabajo.....	.....
Bibliografía.....	.....

Presentación

La presente Propuesta Pedagógica y los Programas específicos que la acompañan (programas de niños y niñas, de docentes y de familias), fueron formulados por un equipo multidisciplinario de especialistas, entre educadoras, psicólogas e investigadoras socio educativas, para el Proyecto Piloto: “Mejoramiento del aprendizaje en comunicación, matemática y personal social en escolares del nivel inicial (5 años) y 1er y 2do grados de primaria en situación de vulnerabilidad del Callao Cercado, Bellavista y La Perla - Ser y decir para estar feliz, II fase”¹.

El proyecto SyD II viene siendo ejecutado por el Gobierno Regional del Callao con la cooperación técnica y financiera de la Fundación Bernard van Leer de Holanda. Como antecedente, es importante decir que la Fundación ejecutó, en convenio con el Ministerio de Educación, un proyecto similar entre los años 2005 y 2008 (Proyecto “Ser y decir para estar feliz”²), con programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI) de Cañete y Huaura. Dicho proyecto sirvió al presente como marco de referencia en tanto se reconocen y valoran los importantes avances logrados en el mismo y se tomaron de él importantes lecciones y postulados.

Asimismo, la propuesta responde al Diseño Curricular Nacional vigente (MED, 2009) que articula la Educación Inicial con la Primaria. Se nutrió también de otras experiencias exitosas en formación docente y en trabajo educativo en general. Finalmente, y dada su propia concepción, reconoce y valora la experiencia de las docentes participantes de la intervención, por lo cual se tomaron en cuenta sus aportes y opiniones a las versiones preliminares, así como las observaciones que realizó el equipo técnico del proyecto.

El equipo técnico del proyecto será el responsable de implementar la presente propuesta en la zona sur del Callao durante el año lectivo 2009, con niños y niñas de inicial 5 años, sus docentes y sus familias y posteriormente continuará su ejecución con estos mismos niños, niñas y familias, acompañándolas en su paso por primer grado (2010) y segundo grado (2011). La intervención y acompañamiento a una cohorte similar se dará entre el 2010 y 2012. Con la primera cohorte se validarán los programas. Con la segunda se aplicarán las propuestas validadas y se evaluarán los resultados del proyecto.³

Así, por cada niño, niña y sus familias, el programa tendrá una duración de tres años. En el caso de cada docente, no obstante, la intervención durará dos años: 2009 y 2010 para las de inicial 5 años; 2010 y 2011 para la primera cohorte de docentes de primaria, 2011 y 2012 para la segunda.

Cabe resaltar que el caso de las docentes de inicial podría ser distinto y reducirse a un año, si es que las actuales docentes de 5 años no continúan en la misma aula en el 2010 y rotan, como suele suceder. Si fuera ese el caso, las nuevas docentes que asuman 5 años serían las participantes del programa en el 2010. Esto, al mismo tiempo, tiene un lado poderosamente positivo y es pensar en desarrollar, al menos en las escuelas de inicial, una intervención más institucional que por docente, considerando que entre ambos años la mayoría de sus docentes (y las directoras) estarían siendo participantes. Con esta mirada, en vez de tener un programa limitado a un año por docente, se podría tener una intervención institucional de dos años por escuela.

¹ De ahora en adelante, SyD II.

² De ahora en adelante, SyD I.

³ Vale agregar que esta propuesta pedagógica se complementa con una de evaluación de los resultados, a cargo de otro grupo de consultores, quienes realizarán evaluaciones de entrada (líneas de base), evaluaciones de proceso y evaluaciones de salida, de los logros de aprendizaje alcanzados por niños y niñas una vez terminada la intervención de tres años.

Lo anterior se desprende de la conciencia que el proyecto tiene sobre la importancia de los tiempos y permanencia de las intervenciones educativas, las cuales no deben ser de corto plazo, pues de serlo, su impacto en la generación de cambios y mejoras se limita. Por ello ha optado por un diseño de dos años con docentes y tres con niños, niñas y sus familias.

Los programas específicos que acompañan esta propuesta pedagógica están elaborados, no obstante, particularmente para el primer año de intervención del proyecto. Esto es, el presente año 2009 y su ejecución con niños y niñas de inicial 5 años, sus familias y sus docentes. Posteriormente se trabajará en los programas para primer grado para estos mismos niños y niñas y sus familias y los programas de las docentes que los recibirán en el 2010; y finalmente los programas de segundo grado, a ser usados en el 2011.

La presente propuesta pedagógica, entonces, ofrece los lineamientos generales para la intervención completa y los lineamientos específicos de los programas de niños y niñas, docentes y familias a ser implementados en el 2009, orientando con respecto a lo que se espera que los niños y niñas de inicial 5 años aprendan, lo que se espera que sus docentes les enseñen y las formas en que las familias y escuelas se articularán e integrarán para buscar fortalecer estos aprendizajes deseados. Así, orienta también con respecto a los roles esperados de cada uno de los actores principales del proceso educativo.

Cabe resaltar también que el proyecto optó por una intervención que se inicia en el nivel inicial y toma los primeros dos años de la primaria pues parte de un enfoque de transiciones y desde el mismo reconoce que el paso de inicial a primaria es una transición crítica en la vida de niños y niñas y que es deber de las escuelas, los docentes, las familias y el sistema educativo en general, generar las condiciones propicias para favorecer dicho tránsito.

Con respecto a lo dicho, es necesario dejar en claro algunos alcances del programa. Las posibilidades de intervención, en tanto el proyecto actúa en y desde las escuelas, tienen ciertos límites. Así, por ejemplo, siendo los niños y niñas (“alumnos/as de la escuela”), hijos e hijas en un entorno familiar determinado, el proyecto no “ingresará” ni intervendrá directamente en dichos hogares, aunque sí intentará impactar en ellos a través de la intervención con las familias, mediada por las escuelas y docentes, en espacios como jornadas, talleres, actividades escolares, etc.

De este mismo modo, siendo que reconoce a las familias como las primeras educadoras de sus hijos e hijas, no puede garantizar de modo directo que estos roles y responsabilidades se cumplan a cabalidad, pues como se dijo, su intervención no llegará a ser directa sino mediada por las escuelas y docentes, y se reconoce que éstas tienen y les corresponden otras responsabilidades, acordes a su tarea educativa, que de por sí desbordan, a veces, sus posibilidades.

Que las familias brinden un trato respetuoso y dignificante, que respeten y resguarden los derechos del niño y niña y entre estos derechos, el de participación en el hogar, es algo que este proyecto procurará en tanto se preocupa por los niños y niñas, por sus derechos y porque reconoce en su cumplimiento la habilitación de transiciones más satisfactorias, pero al mismo tiempo reconoce y expresa que es algo que no puede, lamentablemente, garantizar.

El presente documento se ha organizado considerando tres secciones. En la primera se presenta el enfoque de la propuesta, teniendo como piedras angulares los enfoques de derechos y de transiciones y partiendo de la concepción sobre los actores protagónicos y sobre la educación que se ofrece. La segunda explicita los objetivos. La tercera sección describe los componentes de la propuesta, donde se encontrarán los lineamientos

generales de los tres programas específicos, la malla curricular y los lineamientos para las estrategias formativas.

I. Enfoque de la propuesta pedagógica

La presente sección desarrolla los principios centrales de la propuesta y ha sido organizada en cuatro partes. En primer lugar se presenta el enfoque de derechos, en segundo el enfoque de transiciones, ambos piedras angulares de la propuesta. En tercer lugar se presentan las concepciones sobre los actores protagónicos que intervienen en el proceso educativo local. Finalmente, en cuarto lugar, esta sección presenta las concepciones de educación integral, del proceso de enseñanza – aprendizaje y particularmente de la concepción de educación inicial dada la intervención del 2009 en dicho nivel.

1.1. El enfoque de derechos – el derecho a la educación

La Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor en 1990 y de la cual el Perú es un Estado firmante, reconoce en su primera parte y más de 40 artículos, todos aquellos derechos que son inalienables a los niños y niñas y estipula que es deber de los estados y sociedades respetar, proteger y asegurar su cumplimiento. En particular los Artículos 28 y 29 refieren al derecho a la educación, que ha de ser libre, gratuita y de calidad adecuada.⁴

Si bien son muchos los derechos básicos de los niños y niñas, proponer el de la educación como piedra angular del enfoque de esta propuesta pedagógica se debe a que es justamente una propuesta que parte y se ejecuta en y desde la escuela. Esto no supone de ningún modo, no obstante, desconocer que son muchos los derechos de niños y niñas que la escuela y las docentes deben respetar e integrar en el propio trabajo escolar, tales como los derechos a la recreación y al juego (base, además, de las metodologías de enseñanza y aprendizaje centradas en los niños y niñas), o el derecho al trato justo, como veremos más adelante.

Según Pablo Villatoro y Martín Hopenhayn (2006), tres son los aspectos que suponen el ejercicio del derecho a la educación: derecho a la escolarización, a una educación de calidad y al trato justo en las escuelas.

El *derecho a la escolarización* supone asegurar el acceso universal a las escuelas y la progresión y conclusión de los distintos niveles educativos; empezando por el nivel preescolar (inicial). Es en este aspecto que los estados se han esforzado en los últimos años, mostrando hoy mayores índices de matrícula y cobertura. No obstante, todavía quedan muchos niños, niñas y adolescentes fuera del sistema y muchos otros no logran concluir la escolaridad básica.

El *derecho a una educación de calidad* supone la realización de aprendizajes efectivos que habiliten a las personas para ejercer sus derechos ciudadanos, llevando vidas plenas, logrando una inserción laboral adecuada, etc. Este derecho es actualmente frágil en tanto diversos estudios muestran que los logros son aun insuficientes.

En nuestro país, por ejemplo, diversos estudios han mostrado que la realización del derecho a la educación de calidad suele ser especialmente frágil en contextos de pobreza y marginalidad. Así, se encuentra una relación constante entre pobreza y educación de baja calidad, condiciones que se alimentan mutuamente en un ciclo o círculo vicioso.⁵

⁴ Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

⁵ Vigo, Gladys y Teresa Nakano (2007); Bello, Manuel y Verónica Villarán (2004), entre otros.

El *derecho al trato justo y al respeto dentro de la escuela* implica replantear las relaciones entre los distintos actores de la institución escolar y devolver al niño y niña su condición de sujeto pleno, con derecho y voz para opinar, deliberar, etc. En este sentido, se reconoce su derecho a la participación y se espera que en función a la edad y madurez de los niños, se les vaya dando progresivamente más oportunidad para organizarse, participar, etc. El logro de este derecho supone empezar por reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de tener opinión y deseo y por tanto promover, fomentar y respetar la expresión y comunicación de todo aquello que sientan, piensen y gusten, enmarcado siempre en el respeto por lo que sientan, piensen y gusten los demás.

Adicionalmente, el derecho al trato justo supone no discriminar ni excluir por ninguna razón, ya sea género, cultura, etnia, condición socioeconómica, etc., así como defender el derecho a la vida escolar sana, garantizando que las normas que reglamentan la convivencia al interior de la escuela sean siempre compatibles con la dignidad de niños y niñas y respondan a fines formativos antes que punitivos. El logro de este derecho supone preparar a todos los actores con herramientas y estrategias para resolver conflictos de modo saludable, donde además se busque el crecimiento y desarrollo personal. Con ello, se deben erradicar todo tipo de prácticas autoritarias que apelan a la agresión, castigo verbal o físico y maltrato en cualquiera de sus formas y expresiones.

Así, siendo la educación un derecho inalienable de todas las personas y de las sociedades, es en sus distintos aspectos un derecho vulnerado en tanto no se ofrece ni se logra para muchos, ya sea porque no es accesible o porque siéndolo, no responde eficientemente a las necesidades o a las expectativas de quienes lo vivencian.

El logro del derecho a la educación para todos, es un deber de los estados y de las sociedades. Ofrecer una educación de calidad con criterio de equidad es un argumento sólido para combatir y revertir situaciones de exclusión y desigualdad social. Allí donde haya más pobreza, más vulnerabilidad, más marginalidad, se necesita más y mejor educación.

Aterrizar el anterior enunciado de política educativa en el ámbito de la escuela y el aula y en la práctica pedagógica de los docentes (renovada, transformada) es ciertamente un reto, pero en contextos con estas características es donde precisamente se deben concentrar y concertar energías y esfuerzos, mejores prácticas, mayores recursos humanos y materiales, para ofrecer a niños y niñas, adolescentes y jóvenes, familias y poblaciones en general, las herramientas para una mejor calidad de vida. Esta propuesta pedagógica y los programas específicos que la acompañan, intenta responder a ese reto

1.2. El enfoque de transiciones – la transición del hogar a la escuela y de inicial a primaria

Lo anterior, no obstante, requiere un “encuentro” entre las familias que envían a los niños y niñas y las escuelas que los reciben. La expectativa y práctica de uno y otro lado favorecerá o entorpecerá el paso de niños y niñas de un espacio al otro y de regreso. Este paso, en la literatura académica, es conocido como transición, y en este caso es una transición desde el espacio privado de la casa al espacio público de la escuela, donde entran en juego los usos y costumbres, las culturas y lenguajes, los valores y creencias, etc., de cada uno de estos espacios.

El enfoque de transiciones presta especial atención a ciertos pasajes de la vida de las personas, siendo precisamente este uno crítico. Se considera que en la medida en que el encuentro entre familias y escuelas sea positivo, la transición será más satisfactoria, fluida, gratificante, y es esto lo que se busca, sabiendo que en muchos casos, por el contrario, hay grandes desencuentros y transiciones complicadas, obstaculizadas, conflictuadas.

Los niños y niñas necesitan estas transiciones satisfactorias para ganar confianza, para aceptar el paso de modo natural y con expectativas e ilusiones. Las familias y las escuelas, partiendo de lo que ofrecen y entregan y de los que esperan del otro, pueden lograr estas transiciones satisfactorias.

Un reciente texto de la Fundación van Leer (2009) señala que: “Para que las transiciones de los niños pequeños sean satisfactorias, es necesario darse cuenta de que la primera infancia⁶ es una fase de la vida que comporta los mismos derechos y la misma importancia que cualquier otra”. Y en esta claridad deben confluir tanto las familias como las escuelas, pues de ambos lados hay responsabilidades y deberes.

Es decir, el enfoque de transiciones supone una superación del paradigma que señala a los niños, niñas y sus familias como responsables de los “fracasos escolares”. No se trata de “preparar” a los niños y niñas para llegar a la escuela, exclusivamente asignándoles la responsabilidad de una escolaridad exitosa, sino poner en juego las responsabilidades y necesidad de “preparar” también a las escuelas y docentes (como representantes del sistema educativo, ergo, al sistema en general) a recibir y trabajar pertinente y adecuadamente con los niños, niñas y familias que reciben, reconociéndolos en todo momento como sujetos de derecho.

En teoría, la transición del hogar a la escuela tiene lugar cuando niños y niñas empiezan a participar en programas de atención a la primera infancia, ya sean escolarizados como las cunas o no escolarizados como los wawa wasis, etc. y, de no haberse dado estas primeras experiencias, cuando llegan al sistema educativo escolarizado aproximadamente a los 3 años, en los jardines, cunas-jardines o escuelas de educación inicial. Esto, no obstante, puede darse más adelante, sobretodo en contextos como el nuestro donde la educación inicial no se ha universalizado aun.

El tránsito entre el hogar y la escuela se constituye en la primera gran transición por la que cada niño y niña debe pasar y que marca su sentimiento de seguridad o inseguridad básica. Vale destacar que esta es una transición constante y que se repite a lo largo de la vida escolar del niño y niña, pues cada día supone su doble ocurrencia, de ida y de vuelta y por tanto requiere que haya una buena articulación en ambas direcciones.

Así, se hace importante la sintonía, expectativas comunes y trabajo en conjunto entre los dos contextos, el familiar y el escolar. El modo en que las familias preparan a los niños y niñas, cómo los mandan, qué expectativas cobijan y qué aportan es esencial, tanto como el modo en que las escuelas reciben a estos niños y a estas niñas, cómo valoran sus experiencias y vivencias familiares, cómo las aprovechan, incorporan, reconocen y cómo los mandan de vuelta a casa, con qué mensajes, con qué misiones por conquistar.

En el tránsito entre hogar y escuela queda expuesto también el entorno local, “el barrio”, “la calle”, el cual tiene una relación importante con la vida cotidiana de los niños y niñas, convirtiéndose en un generador de identidad, por lo cual es necesario incluir al menos una mirada a las relaciones que se establecen entre las familias, las escuelas y el barrio, privilegiando la búsqueda de “modelos de rol” positivos.⁷

⁶ Cabe indicar que si bien no existe actualmente unanimidad para definir la primera infancia, la Fundación van Leer considera que va hasta los 8 años, por lo cual incluye la educación inicial y al menos los primeros dos grados de primaria, justamente porque reconoce desde el enfoque de transiciones la necesidad de coherencia y consistencia en ese período de la vida de niños y niñas.

⁷ Navarro, op.cit.

Una segunda transición crítica reconocida por la literatura, en el marco de la trayectoria educativa de las personas, es la que se da cuando los niños y niñas pasan de la escuela de educación inicial a la escuela primaria, en concreto al primer grado. Normativamente, esto suele suceder a los 6 años aunque puede ser un poco después, debido a retrasos que poco a poco en nuestro país están reduciéndose.

Este pasaje es crítico en tanto, por lo general, la cultura de una y otra institución educativa es marcadamente distinta. Las escuelas iniciales suelen ser espacios más acogedores, familiares, lúdicos, donde el trato por lo general es más personalizado. Las escuelas primarias, por el contrario, suelen ser espacios más formales, estrictos, donde no suele haber lo lúdico o se reduce, donde es poco lo que queda de un trato familiar y acogedor, donde los niños y niñas se ven expuestos a más exigencias académicas y de disciplina, a nuevos docentes y compañeros, a nuevas aulas e infraestructura educativa en general, etc.

Este paso supone entonces el desarrollo de una serie de capacidades fundamentales que serán requeridas y que deberían ser logradas en el inicial, de allí la necesidad de articulación entre uno y otro. Aquí es donde la actitud y trabajo de las docentes de inicial es especialmente central, así como las expectativas y trabajo colaborativo de las familias.

No es menor la importancia de la actitud con la que las docentes de primer grado reciben a los niños, pero el trabajo respecto a eso se verá en el programa para dicho grado que se desarrollará más adelante. El trabajo de cambio de actitudes se hace necesario para erradicar una mirada negativa o sub valorizadora por la cual la escuela primaria, tradicionalmente, ha subyugado a la inicial, convirtiéndola en la mayoría de casos en un escalón previo, un pre requisito que incluso es sub valorado cuando no ha “preparado” bien a los niños y niñas, cuando no los ha “aprestado”.

Para estudiosos de las transiciones, por el contrario, “Si en el futuro el preescolar y la escuela han de asociarse como aliados, hay que evitar que uno prevalezca sobre el otro. Al contrario, los servicios para la primera infancia y la enseñanza primaria deberán obrar conjuntamente (y junto con los padres y las comunidades) a fin de forjar una visión nueva y compartida del niño, del aprendizaje y del conocimiento (...). Esta relación, en la cual ninguna de las dos tradiciones prevalece sobre la otra, se propone el encuentro en un “punto de reunión pedagógico” para elaborar y poner en práctica una cultura común.”⁸

Lo anterior requiere un trabajo tanto a nivel profesional como a nivel personal que deberá ser abordado con docentes y con las familias. En el caso de las primeras, alentar un “punto de reunión pedagógica” será objeto de la intervención con las docentes de inicial con quienes se trabajará en el 2009, mientras que en el caso de las docentes de primaria esto se trabajará a partir del 2010.

En el caso de las familias, se buscará desterrar ideas y concepciones limitadas o sobre exigentes de la escuela inicial que, como se dijo, pasa de ser el lugar donde “los niños juegan” a aquel que debe “enseñarles a leer”. Ni una ni la otra son visiones adecuadas, pues no permiten ver y valorar la real naturaleza, posibilidades y potencial de la educación inicial y peor aun, generan demandas y presiones distorsionadas en las docentes.

Dada la centralidad en el enfoque de transiciones, de las características, condiciones, predisposiciones y actuaciones tanto de los que componen los hogares como de quienes reciben en las escuelas (y de las mismas en tanto instituciones), ambas instancias son consideradas como actores protagónicos del proceso, junto con los niños y niñas, como veremos a continuación.

⁸ Woodhead, Martin y Peter Moss (2008).

1.3. Concepción de los actores de la propuesta

Los actores de la propuesta son aquellos que intervendrán en ella, que participarán activa y protagónicamente y no como meros beneficiarios o receptores.

1.3.1. Concepción de niño y niña como sujetos integrales y capaces

Se reconoce a cada niño y a cada niña como una persona única e irrepetible, integral y compleja, con capacidades, potencialidades, aspiraciones, sueños, así como debilidades. Asimismo, se le reconoce como una totalidad: cuerpo, emociones, pensamiento y lenguaje. Independientemente de cualquier otra consideración o situación particular, se sostiene que cada niño y cada niña tiene potencial para aprender, para crear y construir, para proponer y decidir y tiene, al mismo tiempo, un conjunto de derechos inalienables, cuyo ejercicio debe ser garantizado por los estados, las sociedades, los adultos que se hacen cargo de él o ella, sean estos sus padres, madres, tutores, docentes, etc.

Dado lo anterior, esta propuesta reconoce al niño y a la niña como personas proactivas, protagonistas de sus vidas y por tanto de sus procesos de aprendizaje; por lo anterior y como se verá más adelante, se les reconoce el derecho de participar activa y protagónicamente en este proceso, expresando sus opiniones, gustos y disgustos, deseos y preocupaciones; aprendiendo aquellas cosas que tienen significado y pertinencia en sus vidas y haciéndolo de modo atractivo, agradable, interesante; interviniendo en la construcción personal y colectiva de situaciones de aprendizaje, preguntando, aportando, pidiendo, respondiendo, contando, criticando, etc., en el marco de una propuesta pedagógica que se centra en él/ella, en sus aprendizajes, en sus etapas de desarrollo, en sus habilidades y potencialidades, en sus intereses y necesidades.

Como se expresó al inicio de este documento, se parte de un enfoque de derechos que respeta la Convención sobre los Derechos del Niño y reconoce lo que allí se postula, en particular en torno al derecho a la educación, a la protección, a la recreación y al juego⁹, al reconocimiento de la individualidad y el respeto a las diferencias, por tanto la atención a la diversidad¹⁰, incluyendo a quienes tienen necesidades educativas especiales, la nivelación de los que se retrasan, etc. y el derecho al buen trato, al afecto y a la calidez.

Asimismo y en particular, se reconoce y respeta el derecho a la participación integral, a decir, opinar, pero al mismo tiempo a respetar la opinión de los otros.

1.3.2. Concepción de docente como persona y profesional

Se reconoce a la docente¹¹, en primer lugar, como una persona integral, en la cual tanto los aspectos personales como los profesionales requieren ser considerados, tomados en cuenta y abordados. En cuanto a los aspectos personales, trabajar desde la valoración,

⁹ Este es un derecho inalienable de niños y niñas y no un mero recurso didáctico en las aulas de las escuelas. Su cumplimiento no debe responder a una finalidad instrumental sino al legítimo derecho que tienen niños y niñas a disfrutarlo y vivenciarlo como parte de su experiencia vital cotidiana. Haciéndolo, además, se promueve el desarrollo pleno e integral, ya que opera a nivel biológico, psicomotor, intelectual y socio afectivo.

¹⁰ Aun cuando se reconoce que cada niño y niña tiene sus propias potencialidades y dificultades, y que dado esto requeriría una atención personalizada y atenta a la diversidad, esta propuesta no asume en estricto el enfoque de atención a la diversidad pues reconoce que las docentes deben ser formadas para tal fin. Se propone iniciar la formación de las docentes para atender la diversidad de sus aulas, empezando por una actitud abierta a reconocer que niños y niñas son distintos en sus estilos y ritmos de aprendizaje, en sus capacidades y gustos.

¹¹ En tanto y en cuanto todas las docentes que participarán del proyecto son mujeres, nos referiremos a ellas en femenino, como corresponde.

respeto, confianza y seguridad en si misma y en sus capacidades, desde la asertividad y una actitud de respeto para con los demás, especialmente los niños, niñas y familias con las que interactúa cotidianamente, son elementos que el programa tendrá en cuenta. Fomentar su desarrollo personal, entonces, en capacidades como la autoestima, asertividad, manejo adecuado de situaciones y conflictos, será tomado en cuenta.

Se reconoce a la docente, además, como una profesional, por tanto responsable de si misma y de sus acciones como educadora. En tanto tal, se aplica el enfoque de educación de adultos que parte por este reconocimiento y se sostiene en él con miras a lograr el desarrollo personal y profesional.

En cuanto a su rol docente, se la reconoce como guía, orientadora, mediadora y facilitadora de los aprendizajes de los niños y las niñas, dándoles la cabida que les corresponde en sus procesos de aprendizaje. Con esto se busca una sinergia entre el desarrollo de las capacidades de participación y autonomía de niños y niñas con las capacidades de mediación y respeto de las docentes.

Al mismo tiempo, se le valora como una diseñadora y creadora de saber pedagógico y no una mera aplicadora o implementadora de las propuestas que les llegan. Se le reconoce capaz, motivada y comprometida con su desarrollo y constante mejoramiento profesional, por lo cual se promueve su participación en la definición del mismo.

Esto supone en la mayoría de los casos una ruptura con los modelos y orientaciones recibidas en la formación inicial docente, la cual a su vez presupone un cambio de paradigma en sus concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Como se dijo, entonces, se reconoce que la renovación o transformación de su práctica es difícil por cuanto como profesional ha arraigado sus prácticas en la experiencia de formación inicial y de trabajo que tiene, más aun cuando son docentes con muchos años de servicio; y en las creencias y expectativas negativas que tienen con respecto al potencial y posibilidades de los niños y niñas, más aun cuando éstos provienen de contextos sociales violentos. Lo anterior compele a trabajar en las creencias y actitudes de las docentes para erradicar aquellas que obstaculizan la posibilidad de un desempeño de calidad que apunte a una educación integral, liberadora y superadora de discriminación y exclusión.

Las docentes, por otro lado, no son individuos aislados sino que son parte de una institución mayor, la escuela. El trabajo docente, aunque pareciera solitario y aislado en tanto cada docente es responsable de un grupo de niños y niñas en un aula, es en realidad un trabajo institucional y por tanto colectivo. Por ello es muy importante contar con un buen clima institucional, un liderazgo positivo de parte de la dirección y un proyecto compartido. Estos son factores que inciden en la calidad de los procesos y resultados educativos y es necesario que todo proyecto que interviene en escuelas los tome en cuenta.

Por lo anterior es importante saber y, dado el caso, intervenir en las condiciones institucionales que favorecen un trabajo pedagógico efectivo. Esto es, el que las directoras ejerzan un liderazgo pedagógico participativo, el trabajo en equipo y las prácticas de evaluación colectiva para el mejoramiento del trabajo.

El proyecto SyD II, en particular, trabajará durante el año 2009 con 4 instituciones de educación inicial, 3 de las cuales se ubican en barrios del Callao – Cercado y una en una arteria importante del distrito de Bellavista. Las dos primeras escuelas, en las que hay mayor población docente y estudiantil, atienden en turno mañana y turno tarde, mientras que las dos siguientes, además de contar con menor población, sólo atienden en turno de mañana por la peligrosidad de las zonas en las que se ubican.

Estas últimas dos escuelas pertenecen a la zona conocida como Los Barracones y las dos primeras, aunque no están “en” Los Barracones, pertenecen a zonas igualmente álgidas donde el consumo y tráfico de drogas y la presencia de pandillas es habitual.

En tanto la escuela es “un espacio inscripto en un territorio urbano que la invade, redefine y altera cotidianamente y que pone en crisis el sentido mismo de la escolaridad” (Carli, 1997), no es menor para esta propuesta considerar el entorno que las rodea, circunscribe y sin duda altera, y no es menor tomar en cuenta que este es el contexto en el que las docentes transitan y ejercen su rol profesional.

Las 4 instituciones cuentan con directoras, dos de las cuales tienen además aulas a su cargo. Todas las docentes participantes del proyecto son mujeres, en promedio tienen 46 años y en su mayoría están casadas (72.7%).¹² Todas tienen título profesional (10 de ellas de educación inicial y sólo 1 de complementación pedagógica) y la mayoría estudió su carrera en una universidad. Asimismo, la mayoría tiene o está realizando actualmente algún estudio de postgrado. Según lo reportado, ninguna de ellas tiene un segundo trabajo.

Las escuelas cuentan, en general, con infraestructura (aulas de buen tamaño, iluminadas y ventiladas, patios de juego, servicios higiénicos para niños y niñas, etc.), mobiliario (mesas y sillas de acuerdo a la edad, armarios, ambientación de rincones y sectores, etc.) y material educativo aceptable.¹³

1.3.3. Concepción de familias como primeras educadoras de sus hijos e hijas¹⁴

Esta propuesta reconoce la importancia de las familias en el desarrollo integral y educativo de sus hijos e hijas. Así, se le reconoce como la primera educadora de sus hijos e hijas y se busca revalorar y recuperar sus habilidades para el desarrollo adecuado de estos roles, en los casos en que estuvieran limitados.

Se plantea la necesidad de que preparen a sus hijos e hijas para la escolaridad, los envíen en las condiciones (materiales y simbólicas) mínimas necesarias, los apoyen en casa, todo lo cual supone una orientación apropiada por parte de la escuela.

Debe haber una coincidencia al menos entre lo que las docentes trabajan con los niños y niñas en la escuela y lo que las familias aportan, apoyan o valoran. Debe haber articulación en el trabajo entre familias y escuela, por lo cual se propone mejorar los modos en que las escuelas convocan y cuentan con las familias, generalmente desde una perspectiva instrumental y empobrecida que parte de una visión negativa e invisibilizadora de las

¹² Datos extraídos del diagnóstico realizado por el equipo del proyecto, considerando 11 docentes.

¹³ Cabe señalar que no cumplen esta descripción dos aulas que no son parte del proyecto. Una de ellas, en la IEI Señor del Mar, es excesivamente pequeña y absolutamente inadecuada para la atención de los más de 22 niños y niñas que la ocupan. La otra, en la IEI Divino Niño, es un container, que, con todo, es una de las aulas mejor ambientadas y más acogedoras de las 4 escuelas, gracias al empeño y cuidado de la docente por hacer de ella un espacio habitable y disfrutable.

¹⁴ Partiendo de una concepción amplia de familia, en la que no nos circunscribimos a la idea tradicional de padre – madre – hijos, porque la realidad nos muestra que cada vez esa configuración familiar es menor, hemos optado por referirnos a “familia” en la propuesta y los programas específicos. Tanto es así, que el programa respectivo se llamará “Programa de familias” y no “Programa de padres” como estaba originalmente propuesto. Con esto, además, buscamos superar un sesgo machista por el cual la figura paterna aparece en el uso del lenguaje inclusive, en desmedro de la femenina, mas aun en un contexto en el que son las madres quienes participan más de la experiencia escolar de sus hijos e hijas, como se verá. No obstante, es claro que al principio serán precisamente las madres y, con motivación, los padres, quienes más participen, pero se buscará en el mediano plazo apelar a las familias como institución.

posibilidades y potenciales de las familias, para convertirlos y que “se vivencien como espacios de inter aprendizaje donde se comparten experiencias significativas de reflexión, expresión de emociones, comprensión y aceptación de sí mismos”.¹⁵

La concepción de familia es amplia y ha superado la expectativa por una configuración tradicional de madre-padre-hijos, reconociendo y valorando la diversidad y heterogeneidad de conformaciones actuales. La familia puede ser la madre, el padre, los abuelos o abuelas, los hermanos o hermanas mayores y eventualmente la comunidad. Siendo esto así, es probable que quienes participen más activamente del programa (al menos es lo esperable en un inicio) sean las madres, ya que, como se desprende del diagnóstico efectuado por el equipo del proyecto, han demostrado ser las más cercanas a los procesos de escolaridad de sus hijos.

Avanzando en el tiempo del proyecto, se espera que el involucramiento sea más global por parte de las familias, que los padres, las y los abuelos y/o cualquier otra figura significativa para niños y niñas se acerquen y participen activamente. Se espera que logren, incluso, ser capaces de observar y evaluar la calidad de las actividades y servicios que sus niños y niñas reciben en las escuelas, aportando constructivamente a su mejora, en un esfuerzo conjunto con las mismas.

El diagnóstico realizado por el equipo del proyecto (en una muestra accidental y mayoritariamente conformada por madres o abuelas – 96%), muestra que las familias de los niños y niñas de las escuelas de intervención están conformadas por parejas convivientes o casadas (85.3%) aunque esto no garantiza la presencia del padre en la casa, necesariamente (esto es algo que no se preguntó en la encuesta) y que cuentan con nivel educativo de secundaria completa como mínimo en un significativo 65.3%.

Como se mencionó, son las madres, en su mayoría menores de 35 años (67.6%) y dedicadas a las tareas de ama de casa en un 76%, las que juegan un rol más activo en la escolaridad de sus hijos, siendo ellas mayoritariamente las que los recogen de la escuela (69.3%), los apoyan en las tareas escolares (89.3%) y asisten a las reuniones o talleres convocados por la escuela (88.1%). Lo dicho en este párrafo no es menor, pues da cuenta de una real posibilidad de contar con las madres como las primeras y naturales aliadas, dentro del grupo familiar, para el proyecto y las escuelas.

No obstante lo anterior, sólo un 24% de las encuestadas pertenecen a alguna organización de las escuelas y de éstas, el 15% señaló pertenecer al Comité de Aula.

Ante la pregunta sobre qué les gustaría tratar en eventuales talleres, el 43.2% mencionó temas de educación y crianza, un 28.4% pidió tratar temas vinculados al maltrato y violencia familiar y un 18.9% estaría interesado en saber cómo apoyar en las tareas.

Estas tres temáticas dan cuenta de un interés por mejorar su rol como educadores y cuidadores de sus hijos e hijas, interés que, considerando el enfoque de transiciones, es necesario fortalecer y promover.

En la misma línea, y a partir de otro tipo de información recogida por miembros del equipo del proyecto a fines del 2008¹⁶, las familias tienen altas expectativas para la educación de sus hijos, las que se evidencian en su deseo de que salgan de la zona incluso para su educación básica.

¹⁵ Ser y Decir, Programa de Padres (2008).

¹⁶ Información anecdótica obtenida en conversaciones informales con las instituciones de educación inicial sobre las escuelas primarias de destino de sus estudiantes, algunas de las cuales están fuera de la zona e incluso son particulares.

Estas altas expectativas constituyen en si mismas un factor favorecedor para el proyecto, pues, reorientadas, permiten pensar en alianzas positivas en aras de mejorar la calidad educativa de las instituciones locales. Permiten, mas aun, alentar y promover las condiciones y posibilidades para que las familias logren proporcionar lo que les toca en este continuum hogar - escuela.

No obstante, es poco lo que esta propuesta sabe (basado en la información del diagnóstico) sobre las condiciones de vida al interior de los hogares, la composición completa de las familias, las actividades laborales de los adultos, los niveles educativos y los niveles socio económicos, las relaciones que se establecen entre adultos y niños y niñas (en términos de las demostraciones de afecto, la provisión de seguridad, las pautas de disciplinamiento, etc.), las posibilidades reales de cumplir con lo que las escuelas esperan de ellas o de exigir con conocimiento adecuado lo que es pertinente exigir.

Estos puntos no son menores si consideramos que estas familias habitan en un contexto complejo y violento, que sin duda debe repercutir en ellas. Se puede anticipar, en realidad, que las familias viven atravesadas por la realidad del contexto local y probablemente participen de él en todo lo que de desintegrado y violento puede tener. Una pregunta que emerge de la ejecución del estudio diagnóstico de familias, por ejemplo, tiene que ver con la ausencia de los padres en la vivencia escolar de sus hijos e hijas y enfrenta al reto de convocarlos e integrarlos al mismo.

1.3.4. Concepción de comunidad y contexto local¹⁷

Desde un enfoque territorial, se concibe como comunidad local a todo actor o institución que cohabita un determinado espacio local y que construye con el mismo una cierta historia común, objetivos o proyectos, etc.

Esta comunidad local habita entonces un determinado espacio local (o territorio) que da contexto a su vida cotidiana, a sus interacciones, a su construcción de lazos, de identidad, de historia. Conocer y reconocer este contexto es importante en tanto sin duda repercute en

17 En momentos en que se construye esta propuesta, un proyecto largamente imaginado y que tendría un impacto en la zona, pareciera estar llegando a una fase de concreción real: la interconexión vial de La Punta, Callao Cercado, Bellavista y La Perla con el resto de la franja costera de Lima. Según información del Diario El Comercio, en su edición del 20 de marzo del presente, el Gobierno Regional del Callao ha iniciado el estudio de factibilidad del proyecto de inversión pública "Construcción de la Vía Costa Verde Tramo Callao" el cual iniciaría su ejecución en el 2010. Según la nota del diario: "En algunos tramos se ganará terreno al mar y, en otros, se reubicará a los actuales ocupantes, como los que viven en los Barracones del Callao y en el asentamiento humano Canadá, en La Perla Baja". En estas zonas están ubicadas las instituciones educativas 116 Emilia Barcia Bonifatti y 117 Divino Niño, del proyecto.

Aunque pueda parecer que los comentarios que ha desatado esta noticia en la opinión pública no son pertinentes a esta propuesta pedagógica y en general a la propuesta de intervención, creemos que expresan la percepción y juicio de la población en general sobre la zona y sus habitantes, basada en hechos constatables pero también en prejuicios y estereotipos que marcan y estigmatizan a quienes habitan la zona, por ende también a los niños, niñas y familias que son sujeto del proyecto. Por lo anterior, creemos necesario que este y cualquier otro proyecto en la zona, reflexione sobre esto y considere su posible impacto.

Algunos de estos comentarios expresados en el foro del diario, particularmente llaman la atención: "Reubicar a Los Barracones? A dónde? Ya sabemos qué sucede cuando reubican a población de zonas marginales en vecindarios tranquilos...", "Esperamos que la gente que va a ser reubicada no llegue a Ventanilla ni sitios aledaños, eso malograría nuestro distrito...", "A la gente de los barracones lo deben llevar a la isla San Lorenzo, o mejor dicho a los que paran robando... esas lacras", "Desaparezcan ese sitio de malvivir, ya era hora", "Esa zona del Callao es un nido de la delincuencia"; entre otros.

los individuos, las familias y las escuelas que lo habitan, por lo tanto consideramos importante mencionar algunas características y condiciones críticas de los mismos, pues el continuum entre hogar y escuela discurre precisamente en estos barrios.

La zona de intervención o zona sur del Callao, como contexto local de esta propuesta, se caracteriza por ser una zona de gran vulnerabilidad, dado que en ella confluyen factores acuciantes como la pobreza y marginalidad relacionada con índices alarmantes de criminalidad (en tanto modo de vida de sus habitantes, en altos porcentajes dedicados a actividades delictivas, tenencia ilegal de armas, micro comercialización y consumo de drogas) generando así lo que algunos autores nombran un “ambiente o contexto tóxico”¹⁸ y la policía conoce como zonas bravas, críticas o rojas.

Esta zona, en la que se ubican Los Barracones, colinda además con la franja costera, lo que agrava la situación al ser barrios húmedos, fríos, expuestos y con muy malas condiciones ambientales.

19



No es el clima y el medio ambiente, sin embargo, el principal de sus problemas.

“Según la policía y las direcciones de seguridad ciudadana de Lima y Callao, en la ciudad existen, al menos, 39 zonas críticas. No llegan a ser zonas liberadas, como las favelas de Sao Paulo, donde la policía no ingresa sin permiso de sus habitantes, pero son bastiones donde reina el delito. (...) Por ejemplo, en los puntos más peligrosos del Callao, las empresas de servicios como Telefónica deben contratar a policías en sus días libres para que protejan a sus empleados cuando hacen obras en la vía pública. Los visitantes deben pagar a uno o a varios 'chaquetas' para evitar ser asaltados o atacados. (...) Los pobladores de los barracones suelen protagonizar desde batallas campales y homicidios por ajuste de cuentas, hasta la ocupación ilegal de predios”. (El Comercio, 2006).

“Al menos 500 puntos de venta de droga al menudeo existen solo en el Callao, según un diagnóstico realizado por la jefatura policial de esa provincia constitucional. Solo en las últimas 48 horas han sido detenidos 23 micro comercializadores y se han decomisado dos mil ketes y armas de fuego”. (La República, 2009).

¹⁸ Navarro, Luis (2004).

¹⁹ Infografía tomada del Diario La República.

Por lo anterior, es claro que el contexto local no es auspicioso como entorno y escenario de una transición cotidiana por la que han de pasar niños y niñas; es más, claramente son barrios peligrosos y violentos y aunque el dicho popular reza que “nunca se toca al del barrio”, las pandillas y quienes se encuentran bajo los efectos de las drogas o el alcohol no cumplen los “códigos de ética” mínimos para transitar con tranquilidad por estas zonas.

Por lo anterior se hace urgente mapear, con la finalidad de incluir e incorporar al proyecto, a todos los posibles otros actores como potenciales aliados de la propuesta (por ejemplo, iglesias locales, los servicios de salud, las comisarías, ONG, etc.).

Si aun así se notara que estos otros actores no están presentes en el territorio se hace necesario apelar a otras agencias e instituciones. En esta línea, creemos que sería necesario, sino condicionante, que el proyecto insista con el Gobierno Regional del Callao y éste a su vez asuma su responsabilidad, y desarrollen estrategias articuladas e integrales de intervención con las que abordar las críticas condiciones de vida de los habitantes de la zona sur del Callao, trabajando con los gobiernos municipales, ministerio de salud, de desarrollo, etc.

1.4. Concepción de los procesos educativos

Partir de aquel actor central al cual queremos afectar es la piedra angular de cualquier propuesta. Sin haberlo re-conocido y asumido, no podemos proponer. Pero es igualmente importante definir de qué educación estamos hablando y deseando proponer; qué proceso de enseñanza – aprendizaje consideramos deseable lograr entre los actores y, en el caso de la intervención de este año en particular, de qué educación inicial estamos hablando. Esta sección desarrolla estas concepciones fundamentales.

Es necesario decir, además, que el nuevo Diseño Curricular Nacional (MED, 2009) es el principal marco de referencia de la propuesta pedagógica y de los programas específicos, en tanto expresa los lineamientos pedagógicos y curriculares que son asumidos, ampliados y renovados por el proyecto. Ninguna propuesta pedagógica puede hacerse ni pensarse sostenible al margen de estos lineamientos pedagógicos y curriculares nacionales.

1.4.1. Educación integral

Esta propuesta concibe a la educación integral como aquella que parte y reconoce a los sujetos en su complejidad y su multidimensionalidad y desarrolla procesos interactivos, intencionales y concientes entre sus distintos participantes, pues concede valor y riqueza a cada uno de ellos (docentes, niños y niñas, familias). Del mismo modo, reconoce el aporte de las diversas ciencias, disciplinas y áreas curriculares y procura integrarles antes que compartimentarlas.

La educación integral busca formar sujetos plenos, maduros, completos, que sepan apreciarse, respetarse y cuidarse a si mismos, a los demás y a su medio ambiente; que sepan convivir en respeto, que sean solidarios y protagonistas de sus vidas y del desarrollo de sus entornos y sus culturas; que sepan resolver problemas de modo sensato y constructivo.

Los 11 propósitos de la educación básica, descritos en el DCN, dan cuenta cabal de la idea de integralidad.

1.4.2. Proceso de enseñanza – aprendizaje

Esta propuesta concibe al proceso de enseñanza aprendizaje como uno activo, dinámico, en constante avance, que moviliza tanto a los docentes como a los niños y niñas y a sus

familias en términos de sus conocimientos, valores, actitudes, emociones, motivaciones, etc., y que apunta a desarrollar habilidades y no está limitado a la transferencia / adquisición de conocimientos.

Lo considera entonces en su naturaleza activa y vivencial, donde las personas que enseñan y las que aprenden son seres integrales a quienes el proceso impacta en sus formas de pensar, sentir, expresarse y relacionarse con los demás.

Se reconoce que si bien el proceso es liderado por las docentes, involucra para su buen desarrollo del activo protagonismo de niños y niñas, quienes no son convidados de piedra, meros receptores ni tabulas rasas que han de ser “enseñadas” ni “llenadas”, sino más bien sujetos con experiencias y saberes previos, con expectativas, intereses y deseos, concientes, capaces, motivados y activos.

Lo anterior se sustenta en el enfoque de derechos y particularmente el derecho a la participación.

1.4.3. Educación inicial

Si bien desde la década de los 70, en el Perú se ha promovido la educación inicial con énfasis en los PRONOEI y entre otras, la misma Fundación Van Leer ha sido protagonista de estos avances, es cierto también que es en años más recientes que los sistemas educativos formales han tomado mayor conciencia de su centralidad para el desarrollo de habilidades básicas en los niños y niñas, por tanto han destinado esfuerzos y recursos para ella.

Parecieran confluir tres lógicas en esta toma de conciencia, según Martínez (2000): lo psicológico (avances en el conocimiento sobre el desarrollo neuronal y de las capacidades cognoscitivas), lo pedagógico (constatación de que la educación inicial favorece e impacta positivamente en los rendimientos académicos, permanencia y progresión en el sistema educativo) y lo sociológico (posibilidad de equiparar condiciones de entrada al sistema formal de quienes vienen con niveles, herramientas y posibilidades diferentes en función a sus contextos sociales y familiares) y que han favorecido que los países tomen conciencia de la importancia de este nivel educativo. Se podría añadir también la lógica económica, desde la cual el gasto en educación inicial trae, por los motivos antes señalados, una mayor “tasa de retorno” y se constituye en una buena inversión de los recursos.

Así, como se dijo anteriormente, el derecho a la educación (escolarizada) implica y se inicia con la educación preescolar o inicial. Pero al mismo tiempo de ser un derecho en sí mismo, acceder a este nivel es, por distintos motivos, una condición favorecedora y potenciadora de una escolaridad general exitosa.

Los niños y niñas aprenden y se desarrollan desde antes del nacimiento y entre los 0 y 3 años, debidamente estimulados en el hogar o en programas de atención a la primera infancia, pueden alcanzar la necesaria madurez y logro de habilidades y competencias fundamentales, desde las relacionadas al lenguaje y a la comunicación hasta aquellas que tienen que ver con la motricidad fina y gruesa, etc.

No obstante, la llegada a la escuela preprimaria o inicial, idealmente a partir de los 3 años, potencia y favorece que las habilidades físicas y motrices, sociales, emocionales, cognitivas y comunicativas, se sigan desarrollando y fortaleciendo, y para aquellos que no fueron adecuadamente estimulados, se nivelen.

La socialización de los niños y niñas entre pares y con la orientación de adultos profesionales y los aprendizajes que empiezan a desplegarse y lograrse en las escuelas

iniciales son esenciales para el desarrollo y formación general de los niños y niñas de esas edades, pero también para prepararlos para enfrentar luego una escolaridad primaria con mejores herramientas y posibilidades de éxito.

No obstante todo lo anterior, la educación inicial no siempre es bien reconocida o valorada, no solo dentro del sistema educativo sino incluso en la sociedad general y las familias en particular, para quienes a veces el nivel inicial es el lugar para jugar (siendo esto desprestigiado) o por el lado contrario, el lugar para aprender a leer o escribir (demandas inapropiadas que se le hacen especialmente a las docentes de inicial 5 años).

Es necesario, por lo anterior, revalorar la naturaleza formadora y el potencial de la educación inicial, devolviéndole el lugar que le corresponde en el marco de los programas de atención a la primera infancia, y el valor que tiene para el desarrollo integral de los niños y niñas. A partir de un reconocimiento de su genuina y legítima importancia, será posible lograr los apoyos y sinergias necesarias entre los distintos actores del proceso educativo.

Esta propuesta y sus programas específicos, apunta a reubicar las posibilidades y potencialidades de la educación inicial, fortaleciendo y mejorando la práctica de las docentes sobre la base de clarificar los propósitos pedagógicos del nivel, con relación a los aprendizajes esperados de niños y niñas. Asimismo, busca desarrollar un trabajo tal con las familias que les permita comprender mejor lo que pueden y deben esperar y cómo pueden aportar e intervenir.

La presente propuesta pedagógica parte entonces del reconocimiento del derecho a una educación de calidad, a una transición armoniosa del hogar a la escuela y a la preparación para una siguiente transición armoniosa del inicial al primer grado, para cada niño y cada niña de las escuelas iniciales de la zona de intervención, los cuales, para ser logrados, requieren una intervención integral que comprenda a los actores clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociéndolos en sus potencialidades y limitaciones y trabajando desde ellos y con ellos.

II. Objetivos y propósitos de la propuesta pedagógica

El proyecto SyD II busca mejorar los aprendizajes en las áreas de comunicación, matemática y personal social de los niños de educación inicial (5 años), de primer y de segundo grado de primaria, en escuelas urbanas pobres de Callao-Cercado, Bellavista y La Perla, deseando obtener como resultados, en el plazo de su intervención total (dos años con docentes, tres con niños, niñas y sus familias), los siguientes:

- Los niños logran mejor rendimiento en las pruebas de comunicación y matemática en comparación con los resultados obtenidos por niños de escuelas públicas urbanas²⁰.
- Los niños muestran mejores habilidades sociales a través de su participación activa (protagonismo) en un ambiente de respeto y estímulo.
- Los maestros muestran mayor conciencia acerca de los derechos del niño, observable en su práctica pedagógica (planes de clase, organización y actividades de enseñanza-aprendizaje).
- Los padres y otros adultos relevantes de la comunidad se organizan y movilizan para apoyar y monitorear la atención de las necesidades del niño en la escuela y el hogar.²¹

²⁰ Como se mencionó en la presentación, el proyecto desarrolla a la par de esta consultoría, otra encargada de su evaluación general y se presupone que en ella se considerará que la comparación de los resultados se hará con un grupo de escuelas control que sean similares y ubicadas en contextos parecidos para ser equiparables con las escuelas de intervención del proyecto.

²¹ SyD II. Términos de Referencia (2009).

Por lo anterior, esta propuesta pedagógica y los programas específicos que la acompañan, busca mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en las escuelas de intervención, para garantizar el logro, por parte de cada niño y niña de las aulas de intervención, de aquellos aprendizajes considerados como esenciales y que por su edad les corresponde aprender. El compromiso con el éxito y la equidad en los resultados educativos es un lineamiento orientador de la propuesta.

Para cumplir con lo anterior, se busca mejorar las prácticas docentes, el protagonismo de los niños y niñas en sus propias experiencias escolares y familiares y la participación de las familias en dichas experiencias, articulando mejor la relación familia – escuela, en aras de la meta común que es la formación de sus hijos e hijas y un mejor inicio de su escolaridad en el nivel de educación primaria.

Si bien la presente propuesta pedagógica es, en términos generales, orientadora de toda la intervención, los programas específicos que la acompañan son orientadores en particular de la ejecución en aulas de inicial 5 años durante el 2009.

III. Componentes de la propuesta pedagógica

La presente sección presentará sucintamente, en primer lugar, los tres programas específicos que completan, junto a la propuesta, un todo integral; en segundo lugar explicitará las mallas curriculares que se pretenden cubrir y ejemplificará, mediante una capacidad, la consistencia entre las tres mallas; finalmente, ofrecerá información general sobre las estrategias formativas que serán implementadas con los distintos grupos de actores.

3.1. Los programas específicos

Esta propuesta pedagógica opera a partir de tres programas específicos, a los cuales orienta y da unidad y coherencia.

3.1.1. Programa de niños y niñas

Se buscará darles el protagonismo que hoy no tienen en las actividades escolares, para que puedan, entre otras cosas, participar opinando, expresándose, comunicándose. Partirá de la valoración de los niños y niñas y los reconocerá como portadores de derecho; promoverá su participación protagónica en todas las actividades de la escuela, entendiendo esta participación como un medio para mejorar sus habilidades sociales y aprendizajes básicos.

Partirá del reconocimiento de la centralidad de la persona –de los niños y las niñas- concebida como una totalidad en la que están íntimamente interrelacionadas e interactuando las dimensiones cognitiva, emocional, lingüística, social y física; buscará el desarrollo y enriquecimiento de capacidades en las áreas de comunicación, personal social y matemáticas, en la perspectiva de mejorar su ser, su pensar, su sentir, su saber hacer, su actuar, su expresión y su saber convivir, siendo protagonista de su propio desarrollo; adicionalmente, prestará particular atención de los procesos de transición por lo que pasan los niños y niñas de estas edades, antes mencionados.

Siendo lo anterior complejo, se reconoce que es necesario abordar el trabajo con niños y niñas en un plazo mediano, por lo que para cada uno de ellos y ellas la intervención se prolongará por tres años, al igual que con sus familias.

Esto supone que para el presente programa de inicial 5 años habrá algunas competencias que se buscará lograr y cumplir al cabo del año, pero otras que estarán en proceso de logro y que se espera seguir fortaleciendo hasta que los niños estén en el segundo grado de primaria.

3.1.2. Programa de docentes

Se buscará que renueven o transformen sus prácticas en concordancia con las capacidades que se espera lograr en los niños y niñas y en la mira de que reconozcan los derechos de los niños y las niñas y la participación de las familias, apelando al protagonismo de las mismas docentes, en tanto y en cuanto se las reconoce como adultas profesionales responsables de su desarrollo profesional, reflexivas sobre sus prácticas cotidianas e interesadas en su mejora constante.

Por lo anterior, su motivación, aceptación, compromiso y voluntad de trabajo son consustanciales al buen desarrollo de la propuesta y con esto, es claro que se tendrá especial cuidado en el desarrollo equilibrado y armónico de las dimensiones personal y profesional.

El programa encierra en líneas generales el desarrollo, fortalecimiento y/o modificación de habilidades docentes planteándose como objetivos específicos el que puedan implementar prácticas pedagógicas eficaces en las áreas de comunicación, matemática y persona social, enriquecer su desarrollo personal en el marco de las habilidades socio-emocionales priorizadas para el trabajo con niños y niñas de educación inicial y enriquecer el trabajo que realizan con las familias, otorgando un nuevo significado a los espacios que tiene la escuela para la participación de las familias.

Como se ha mencionado, a diferencia de las intervenciones con niños y niñas y con sus respectivas familias, cuya duración será de tres años, la intervención con cada grupo específico de docentes se extenderá por un periodo de dos años, aunque con las de inicial del 2009 esto podría limitarse a un año si es que ellas mismas no continúan en sus aulas en el 2010.

Esto supone un reto pues será necesario trabajar con mayor concentración de energías y esfuerzos en este año seguro, ante la posibilidad de no trabajar con las mismas docentes el siguiente año.

Si bien este es el lado “negativo” y riesgoso de la situación (en tanto se entiende que un año es poco tiempo para observar cambios en la práctica docente) es al mismo tiempo una oportunidad si se asume que la intervención en las escuelas de inicial puede tener más visos de institucional que de personal.

3.1.3. Programa de familias²²

Serán consideradas aliadas activas en la formación de sus hijos e hijas, por lo cual participarán tanto convocados por la escuela como en sus casas, a partir de lineamientos y sugerencias que las docentes proporcionarán. Estará en función al programa de niños y niñas y promoverá que las familias permitan su participación activa en el hogar, además de involucrarlas en sus aprendizajes escolares, mejorando sus estilos de crianza y educación.

Si bien es principio de esta propuesta y del programa de familias en particular, partir de la valoración de las mismas como primeras educadoras de sus hijos e hijas, reconocemos que

²² Como se dijo anteriormente, este programa será llamado “Programa de familias” y no “Programa de padres” como estaba planteado en los términos de referencia.

en tanto el proyecto interviene en y desde la escuela, el logro de una real relación de horizontalidad entre ambas figuras y espacios tomará tiempo y no estará exenta de dificultades.

En primer lugar, consideramos que habrá que trabajar a nivel de la sensibilización de ambos grupos de actores para erradicar prejuicios, estereotipos, actitudes negadoras e invisibilizadoras del otro, para ponerlos en sintonía buscando una relación más saludable y posibilitadora.

En segundo lugar, consideramos que será necesario trabajar en el desarrollo de capacidades concretas relacionadas tanto a las habilidades sociales como a las cognitivas (en relación al menos a las dos áreas de desarrollo fundamentales), partiendo ciertamente de los saberes de las familias, para potenciar su real comprensión y apoyo al trabajo escolar que realizan las docentes con sus hijos e hijas.

En tercer lugar, y tomando como base lo logrado en las etapas anteriores (familias sensibilizadas y en proceso de formación de capacidades) consideramos que será todavía necesario reforzar y apuntalar estos desarrollos, acompañándolos para que no se diluyan y desvirtúen en el tiempo.

Esto, entonces, supone no un programa de corto plazo a ser desarrollado en un año para cada grupo de familias, sino como se explicó, una intervención sostenida y continua que se extienda en el tiempo, al menos en tres años continuos. En esta línea, la lógica del proyecto es efectivamente acompañar y trabajar con las familias de un mismo niño o niña a lo largo de tres años, empezando por el presente en que están en Inicial 5 años, continuando con los mismos cuando lleguen en el 2010 al primer grado y hasta que en el 2011 estén en segundo grado. La misma continuidad se daría con una segunda cohorte, que inicie el programa en el 2010 y lo culmine en el 2012.

Lo anterior se desprende del reconocimiento de las dificultades que supone el trabajo con familias en general y en contextos como el presente en particular. Los pedidos reiterados de estrategias para este trabajo, que surgieron de las mismas docentes en la primera jornada de trabajo con ellas, dan cuenta de su real preocupación y necesidad de reforzar y mejorar este trabajo.

Pero al mismo tiempo, partiendo del diagnóstico de familias, es claro que al menos las madres encuestadas tienen un genuino interés por cumplir mejor su rol de educadoras y cuidadoras y solicitan para ello formación, por lo cual, además de la anterior gradualidad en términos de los objetivos del programa de familias, se asume una segunda dimensión en la gradualidad, esta relativa a los actores dentro de los grupos familiares. Reconocemos que serán las madres las primeras y naturales aliadas y esperamos ir involucrando progresivamente a los padres, este año, y al grupo familiar mayor al término del proyecto

3.2. Las mallas curriculares y la consistencia entre las mismas

Esta propuesta parte de preguntarse: ¿Qué es lo que todo niño y toda niña que culmina el ciclo inicial de su escolaridad básica tiene que saber y saber hacer? ¿Cómo debe ser ese niño, esa niña²³ y qué habilidades sociales debe poseer?

A partir de estas preguntas se define la malla curricular del programa de niños y niñas, la cual, por lógica, exigirá a continuación preguntarse: ¿Cuáles son las capacidades y habilidades que una docente debe poseer para poder lograr con sus niños y niñas esos

²³ No se pretende establecer una imagen y perfil idealizado de niño o niña.

aprendizajes? ¿Cuáles son las características que debe tener una familia para poder apoyar y aportar a los logros educativos de sus hijos e hijas?

Las respuestas a estas preguntas son las que dan pie a las mallas curriculares de los programas de docentes y familias.

La propuesta enfoca su atención en tres áreas curriculares centrales y decisivas en los inicios de la escolaridad básica de todo niño o niña: la comunicación, las matemáticas y la personal social.

Dentro de cada una de estas áreas se han determinado competencias, teniendo en cuenta los lineamientos marco nacionales, las necesidades educativas de la zona y las experiencias de programas educativos modelo, para a partir de ellas, elegir ciertas capacidades, conocimientos y actitudes que se busca desarrollar:

- Para el caso de comunicación, se determina como competencia que cada niño y cada niña del proyecto: “Expresa, comprende y produce mensajes en situaciones reales de comunicación y descubre en ello el valor y utilidad de la lectura y escritura”.

- Para el caso de matemáticas, se determina como competencia que cada niño y cada niña: “Reconoce el valor de las matemáticas en la vida diaria. Construye las nociones de número y espacio y las aplica para resolver situaciones cotidianas.”

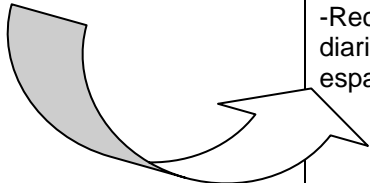
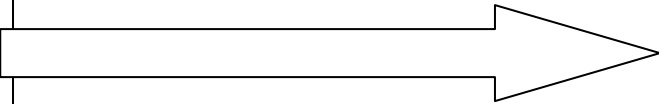
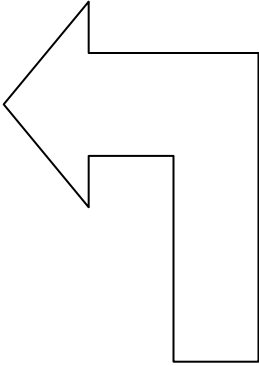
- Para el caso de personal social, se determina como competencias que cada niño y cada niña: “Se reconoce como persona valiosa que posee habilidades reafirmando en aquello que sabe y puede hacer y capaz de reconocer las habilidades de los demás. Reconoce y expresa sus sentimientos, emociones, preferencias, necesidades e intereses de manera asertiva e identifica que los demás también los poseen. Propone, negocia, implementa y evalúa ideas, acciones, objetivos a lograr en actividades individuales y colectivas del ámbito familiar, de aula o equipo de trabajo. Asume su autocuidado en relación a su alimentación, higiene, cuidado de sus pertenencias y de sus hábitos de trabajo.”

Siendo que se busca desarrollar en los niños y niñas estos propósitos pedagógicos y estas capacidades, el trabajo con docentes estará alineado, mejorando también sus capacidades y sus prácticas pedagógicas en dichas áreas. Al mismo tiempo, se trabajará en estas líneas con las familias.

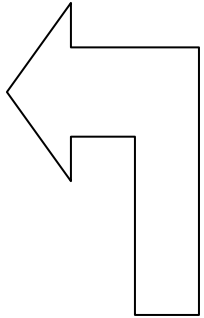
La propuesta no desconoce que muchas de las trabas en la calidad educativa están arraigadas en factores culturales y sociales, muchos de ellos de naturaleza subjetiva, como los prejuicios, las bajas expectativas, la falta de reconocimiento del otro como portador y sujeto de derechos, etc., por lo cual también se trabajará a nivel de las concepciones de las docentes con respecto a sus niños y niñas, a sus familias y a sus potencialidades. Además se trabajará en mejorar y favorecer habilidades sociales básicas tanto de docentes como de niños, niñas y familias.

Los siguientes cuadros muestran las matrices de consistencia entre los objetivos de los tres programas y entre las capacidades y conocimientos propuestos (a partir del ejemplo de un componente curricular del área de Comunicación).

Matriz de consistencia de los objetivos de los tres programas específicos

Programa de docentes	Programa de niños y niñas	Programa de familias
<p>Desarrollar, fortalecer y/o modificar en las docentes las capacidades que les permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implementar prácticas pedagógicas eficaces en las áreas de comunicación, personal social y matemática con niños y niñas de 5 años. -Enriquecer su desarrollo personal en el marco de las habilidades socio-emocionales priorizadas para el trabajo con los niños y niñas de 5 años para promover de mejor manera estos aprendizajes.  <p>-Enriquecer el trabajo que realizan con las familias de los niños y niñas de 5 años, de manera que se construyan canales de comunicación fluidos entre las familias y la escuela para así lograr un mejor acompañamiento a los niños y niñas.</p> 	<p>Desarrollar, fortalecer y/o modificar en los niños y niñas de 5 años aquellas capacidades que les permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Expresarse, comprender y producir mensajes en situaciones reales de comunicación y descubrir en ello el valor y utilidad de la lectura y escritura. -Reconocerse como persona con habilidades y relacionarse en diversas situaciones de la vida diaria, de manera empática, asertiva, participativa y autónoma. -Reconocer el valor de las matemáticas en la vida diaria construyendo las nociones de número y espacio para resolver situaciones cotidianas. 	 <p>Orientar a las familias a desarrollar, fortalecer y/o modificar las capacidades que les permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender el rol de la educación inicial en el logro de las competencias curriculares de sus hijos e hijas. -Favorecer un tránsito fluido y armonioso de sus hijos e hijas desde el hogar a la experiencia escolar y viceversa. -Promover el desarrollo y crecimiento personal de sus hijos e hijas.

**Matriz de consistencia de las capacidades y conocimientos de los tres programas específicos
en el componente curricular comprensión y producción de textos escritos, área de Comunicación**

Programa de docentes	Programa de niños y niñas	Programa de familias
<p>-Comprende el concepto de lectura y escritura.</p> <p>-Comprende lo que implica el proceso de leer y escribir y a partir de ello diseña actividades y materiales que desarrollen las habilidades de comprensión y producción.</p> <p>-Analiza y comprende los diferentes enfoques que subyacen a la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Toma decisiones sobre los aportes de los diferentes enfoques que incorporará a su práctica.</p> <p>-Realiza actividades de comunicación con los niños y niñas en enfoque comunicativo textual, reconociendo su importancia y hallando las oportunidades que le ofrece la vida cotidiana para leer y escribir textos diversos en situaciones reales.</p> <p>-Diseña actividades que permiten a los niños y niñas estar inmersos en un mundo letrado.</p>	<p><i>Comprensión de textos escritos</i></p> <p>-Reconoce los elementos del texto a partir de indicios como ilustraciones, gráficos, forma o estructura externa del texto.</p> <p>-Formula hipótesis acerca del contenido del texto a partir de indicios, las confirma o rechaza durante la lectura a partir de la información explícita del texto.</p> <p>-Comprende el mensaje global de los textos que utiliza en los niveles literal, inferencial y criterial.</p> <p>-Utiliza algunas convencionalidades del sistema de la lengua escrita para la lectura: linealidad, orientación izquierda-derecha, arriba-abajo.</p> <p><i>Producción de textos escritos</i></p> <p>-Produce textos escritos con intencionalidad de acuerdo a sus niveles de escritura utilizando trazos no convencionales.</p> <p>-Escribe diferentes textos planificando el quien, a quien, que y para que del texto.</p> <p>-Emplea el código alfabético u otras grafías para expresar mensajes y escribir palabras significativas como su nombre.</p> <p>-Reproduce palabras y textos breves para dar a conocer información cotidiana que le es útil y reconoce algunos signos convencionales: copia una esquila pequeña para mamá, copia un saludo en la tarjeta que dibujó para su familia etc.</p> <p>-Utiliza algunas convencionalidades del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda-derecha, posición y organización del papel).</p>	 <p>Reconoce los estímulos que favorecen la oralidad, la lectura y escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la oralidad -Estimulación a la lectura y escritura.

3.3. Sobre las estrategias formativas

Una intervención integral, que busque afectar las prácticas arraigadas en las personas, como ésta, supone un proceso largo y complejo, no sin contramarchas, y en la que los actores deberán estar constantemente acompañados, alentados y orientados. Por ello se prevé el trabajo continuado de al menos dos años por cada grupo²⁴, aprovechando todos los espacios e instancias ya instituidas en las que estos grupos se desarrollan e interactúan.

Esto es, la escuela y los espacios que ésta ha creado (tales como reuniones de docentes, jornadas pedagógicas, entregas de libretas, asambleas, actividades deportivas, días festivos del calendario cívico, etc.) serán aprovechados, pero resignificándolos, dotándolos de un nuevo sentido.

Así, por ejemplo, se propondrá a las docentes sostener talleres en los que el desarrollo de cada capacidad será abordada desde una reflexión sobre la práctica y la discusión y análisis de casos concretos y reales, antes que espacios informativos en los que las docentes toman notas.

En la misma línea, se recuperará la observación en aula (para nosotros, visita de acompañamiento y asesoría en aula) como una oportunidad para el diálogo constructivo y el análisis sobre la propia práctica, entre la docente y una capacitadora / formadora, con fines de mejoramiento profesional, desplazando el temor y rechazo a ser observado por otros, cosa que se generó cuando la finalidad de las visitas era la de fiscalización y supervisión burocrática.

Para el trabajo con los niños, se propondrá continuar con el uso de unidades didácticas, pero “volviendo a los orígenes” y recuperando la centralidad que tenía en las mismas desarrollar el espíritu investigativo en niños y niñas, antes que ser una excusa para el desarrollo de un tema generador con actividades pre establecidas y poco retadoras. Al mismo tiempo, se buscará retomar en estas unidades su característica integradora, no por colocar arbitrariamente capacidades de las distintas áreas sino por utilizar con sensatez las distintas áreas como fuentes que posibilitan resolver problemas y construir aprendizajes de modo lógico, articulado y con sentido.

Del mismo modo, por ejemplo, se continuará trabajando con las actividades permanentes a las que están acostumbradas tanto las docentes como sus niños y niñas, pero reflexionando previamente sobre su importancia, necesidad y utilidad. Con esto, se evitará tener en cada inicio de sesión, un paquete rutinario y poco estimulante de actividades, como ocurre actualmente en la mayoría de aulas.

Con respecto al programa de familias, se reconvertirán las entregas de libretas bimestrales en encuentros entre docentes y familias, en los que además de una devolución sobre el nivel de logro de niños y niñas, se abordarán ciertos temas relativos a su desarrollo escolar y psico emocional y en los que las familias tienen un rol central.

²⁴ Como se dijo en la presentación de este documento, la intervención con los actuales niños y niñas de inicial 5 años y con sus familias se prolongará por 3 años (2009-2011) pero los programas que hoy se presentan son los específicos para el trabajo del 2009, para inicial 5 años. Con respecto al programa de docentes, si bien se espera una intervención de dos años con cada una de ellas, el programa actual también refiere a la implementación durante el 2009. Por lo anterior, la validación de los programas que se realizará durante el 2009 tiene por objeto sólo el primer año de intervención y no el proyecto general. Los logros de la intervención, o sus efectos, podrán ser realmente evaluados al cabo de la intervención total. Pretender cambios antes, en un año, es riesgoso pues sabemos que los cambios no ocurren en cortos plazos, más aun si se busca que sean sostenibles y permanentes.

Se propondrá resignificar las celebraciones del día de la madre, del padre y otras, en reales espacios de encuentro entre los niños y niñas y sus familias, en los que prime la cercanía entre unos y otros, la interacción directa, la calidez y la construcción colectiva de la festividad, buscando desplazar la frialdad de actividades estandarizadas donde niños y niñas cantan una canción, bailan un baile o recitan un poema.

La lógica de este planteamiento es que las escuelas de por sí ya desarrollan muchas actividades en las que están involucrados niños, niñas, sus familias y las docentes, por lo cual proponer otras distintas puede conllevar una sobrecarga de demandas y de actividades que desborde las posibilidades reales y ponga en riesgo su factibilidad.

Por esto se propone tomar lo que existe pero buscando alinearlos con los principios de la propuesta y la concepción de sujetos en la que se basa, resignificando estas instancias.

Bibliografía

Bello, Manuel y Verónica Villarán (2004). Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

Carli, Sandra (1997). *Niños, ciudades y educación. De las metrópolis del siglo XIX a las nuevas ciudades del siglo XXI*. En: Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año I, N°2.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 44/25. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Revisado en: www.ohchr.org/spanish/law/crc.htm

Diario El Comercio (2006). En 39 zonas de Lima y el Callao impera el robo, pandillaje y la venta de droga. Edición del 28 de mayo del 2006. Revisado el 21 de marzo del 2009 en: <http://www.elcomercio.com.pe/EdicionImpresa/Html/2006-05-28/impLima0513022.html>

Diario La República (2009). Los Barracones: Paraíso de la droga y los fautes. Revisado el 21 de marzo del 2009 en: <http://www.larepublica.com.pe/content/view/202188/592/>

Fundación Bernard van Leer (2009). Un marco de referencia para las transiciones exitosas. El continuum desde el hogar a la escuela. Revisado en: <http://www.bernardvanleer.org/files/frameworks/transiciones.pdf>

Martínez, Roberto (2000). *Introducción*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 22. Educación Inicial. Enero – Abril 2000. OEI.

Ministerio de Educación del Perú – DINEIP – DINESST (2009). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación. Perú.

Navarro, Luis (2004). La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. IPE-UNESCO. Buenos Aires.

Proyecto SyD II (2009). Análisis de la información diagnóstica recabada para el proyecto “Ser y decir para estar feliz” II fase. Estilos pedagógicos de las docentes de educación inicial.

Proyecto SyD II (2009). Análisis de la información diagnóstica recabada para el proyecto “Ser y decir para estar feliz” II fase. El contexto familiar y las relaciones entre escuela y familia.

Proyecto SyD (2008). *Programa de padres "Día a día con mi hijo"*. Modelo pedagógico ser y decir. Fundación Bernard van Leer. Lima.

Vigo, Gladys y Teresa Nakano. (2007). El derecho a la educación en el Perú. Foro Educativo. Lima.

Villatoro, Pablo y Martín Hopenhayn (2006). *El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe*. En: Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. N°3. CEPAL/UNICEF.

Woodhead, Martin y Peter Moss, editores (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria. Las transiciones en los primeros años*. Serie: La primera infancia en perspectiva, 2. Child and Youth Studies Group, The Open University y Fundación Bernard van Leer.