

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



**LA VALORACIÓN DE LOS DIFERENTES ACTORES EN RELACIÓN A LA
IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE
EDUCACIÓN INICIAL (PRONOEI) PARA NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD,
EN HUÁNUCO**

**TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA**

AUTOR

Andrés Sifuentes Chamocho

ASESORA

Patricia Ames Ramello

NOVIEMBRE 2020

RESUMEN

El presente informe se enfoca en el análisis de la información recogida durante el trabajo de campo realizado entre julio y diciembre de 2016, en un total de 30 Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), en la región Huánuco, como parte del monitoreo realizado, desde el Ministerio de Educación, que tenía la finalidad de conocer el nivel de implementación de estos programas, en el marco de la mejora de la política educativa, enfocada en las estrategias de educación inicial en zonas rurales.

Los PRONOEI cuentan en la actualidad con dos variantes conocidas como Entorno Familiar y Entorno Comunitario, respectivamente. Fue durante esta experiencia laboral, y debido a la cercanía con las madres y padres, las autoridades locales y los promotores educativos comunitarios que se relacionan con esta estrategia de atención educativa, que se pudo ahondar en datos e información relevante que permitió repensar la importancia que este tipo de servicios educativos podría tener para estos actores.

Es así que a través del entendimiento de la manera cómo este tipo de programas impacta en las localidades y, principalmente en los niños y niñas de 3 a 5 años de edad, desde la mirada de los actores antes mencionados, se pudo comprender cómo se configuran las buenas prácticas, beneficios, lecciones aprendidas así como también las desventajas que tiene para ellos la existencia y el acceso de los niños y niñas a educación inicial desde etapas tempranas de su crecimiento, tomando como punto de partida los procesos de socialización y la construcción de la valorización que estos programas tiene para estos actores.

Palabras clave: Educación Inicial, Educación rural, Programas No Escolarizados, Socialización, Valorización

ABSTRACT

This report focuses on the analysis of the information collected during the fieldwork carried out between July and December 2016, in a total of 30 Non-School Initial Education Programs (PRONOEI), in the Huánuco region, as part of the monitoring carried out, from the Ministry of Education, which had the purpose of knowing the level of implementation of these programs, within the framework of the improvement of educational policy, focused on early education strategies in rural areas.

These programs currently have two variants known as Family Environment and Community Environment, respectively. It was during this work experience, and due to the closeness with mothers and fathers, local authorities and community educational promoters who are related to this educational childcare strategy, that it was possible to delve into relevant data and information that allowed us to rethink the importance that this type of educational services could have for these actors.

Thus, through the understanding of how this type of programs impacts communities and mainly children from 3 to 5 years of age, from the perspective of the aforementioned actors, it was possible to understand how good practices, benefits, lessons learned, as well as the disadvantages, etc. are configured regarding existence and access to preschool education from the early stages of their growth have on children, taking as a starting point the socialization processes and the construction of the assessment made by these actors regarding PRONOEI.

Keywords: Preschool Education, Rural Education, Non-School Programs, Socialization, Assessment

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Historial Profesional y trabajo en Proyectos educativos	1
1.2. Foco del presente informe.....	4
1.3. Presentación del problema y de la pregunta de investigación	5
1.4. Objetivos de investigación	9
2. EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ: DE LOS JARDINES AL PRONOEI	
11	
2.1. La Educación Inicial en el Perú y la creación de PRONOEI	12
Breve recuento de la Educación Inicial.	17
3. MARCO CONCEPTUAL	27
3.1. Estado de la cuestión	28
3.2. Estudios sobre la primera infancia	29
3.3. Relevancia del estudio en el marco de los debates de la antropología.	33
4. METODOLOGÍA	39
4.1. La región Huánuco.....	42
4.2. Muestra y participantes de la investigación	44
4.3. Características de los programas educativos no escolarizados del caso de estudio	47
a) PRONOEI de entorno familiar:	51
b) PRONOEI de entorno Comunitario:.....	52
Descripción de los actores que conforman el PRONOEI.....	53
a) Profesora Coordinadora (PC)	54

b)	<i>Promotora Educativa Comunitaria (PEC)</i>	54
c)	<i>Padres de familia</i>	55
d)	<i>Autoridades locales</i>	56
4.4.	Herramientas para el recojo de información	58
a)	<i>Guías (observación, entrevista en profundidad, grupos focales)</i>	59
b)	<i>Ficha de PRONOEI</i>	60
c)	<i>Entrevistas semi-estructuradas</i>	61
4.5.	Resultados del monitoreo	62
5.	<i>¿CÓMO ESTOS PROGRAMAS SE CONFIGURAN PARA LOS/LAS PEC?</i>	63
a)	<i>Perfil del/de la PEC</i>	64
b)	<i>Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores</i> 65	
c)	<i>Complicaciones reportadas por los y las PEC sobre este tipo de estrategias de atención educativa</i>	68
6.	<i>¿CÓMO SON PERCIBIDOS ESTOS PROGRAMAS POR PARTE DE LOS PADRES DE FAMILIA Y CÓMO SE INVOLUCRAN CON ELLOS?</i>	76
a)	<i>Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores</i> 79	
b)	<i>Complicaciones identificadas por este grupo de actores</i>	86
7.	<i>¿CÓMO SON PERCIBIDOS ESTOS PROGRAMAS POR PARTE DE LAS AUTORIDADES LOCALES Y CÓMO SE INVOLUCRAN CON ELLOS?</i>	91
a)	<i>Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores</i> 93	
8.	<i>DISCUSIÓN</i>	101
8.1.	La valoración del PRONOEI por parte de los actores que se involucran directamente con el servicio educativo	102
8.2.	El aporte no académico en la población beneficiaria de PRONOEI	103
8.3.	PRONOEI y CEI: Aspectos de comparación en el discurso de los actores de la comunidad educativa	107
9.	<i>CONCLUSIONES</i>	111
10.	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	122
	<i>ANEXOS</i>	127

LISTADO DE SIGLAS

AEPI	Programa de Atención y Educación de la Primera Infancia
AID	Agency for International Development
CEI	Centro de Educación Inicial
CIES	Consortio de Investigación Económica y Social
DEI	Dirección de Educación Inicial
DIGC	Dirección de la Gestión de la Calidad Educativa
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
GOREHCO	Gobierno Regional de Huánuco
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú
MPE	Monitoreo de Prácticas Escolares
ONG	Organización No Gubernamental
OSEE	Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica
PC	Profesora Coordinadora
PEC	Promotor/a Educativo Local
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRONOEI	Programa No Escolarizado de Educación Inicial
PROPEDEINE	Proyecto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada
PZD	Programa de Zonas Dispersas
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children Emergency Fund
USE	Unidad de Seguimiento y Evaluación

1. INTRODUCCIÓN

1.1. **Historial Profesional y trabajo en Proyectos educativos**

Egresé de la facultad de Ciencias Sociales, de la especialidad de Antropología, en diciembre de 2012, luego de lo cual, comencé a trabajar de manera profesional para empresas que se dedicaban al rubro de la investigación de mercados, específicamente en GFK Conecta (actualmente Gfk Perú).

Fue por un periodo de aproximadamente un año que desarrollé las funciones de analista de consumidor, para luego de ello, en julio de 2014, hacer un cambio mucho más drástico y comenzar a trabajar como Especialista Social en una empresa Consultora (Métis Gaia SAC) cuya orientación principal era la de realizar Estudios de Impacto Ambiental para diversas empresas extractivas, principalmente mineras, hasta julio de 2015.

Durante el desarrollo de esta experiencia laboral, en la que la exigencia de mis habilidades y mi formación como antropólogo fue bastante alta, puesto que no solo requería de mi capacidad de adaptación y resiliencia para poder llegar a localidades de difícil acceso, sino para que también fuese capaz de establecer vínculos que

permitieran el desarrollo de las actividades de recojo de información con actores sociales (*stakeholders*) cuya resistencia a trabajar con el sector extractivo era conocida, se requería también que contase con fuertes habilidades de análisis social, de manera que pudiese plantear alternativas viables y de solución o que en su defecto, ayuden a minimizar situaciones de posibles conflictos.

Fue durante el desarrollo de esta actividad laboral que también tuve la oportunidad de poder trabajar y entender de cerca otros ámbitos más allá de la actividad extractiva, como lo son Medio Ambiente, Salud, Saneamiento y Educación, puesto que de manera transversal, para entender el contexto socio-cultural en el que se debía hacer el recojo de data y su posterior análisis, era necesario entender estos aspectos, lo que a su vez configuró un primer acercamiento serio al sector educativo y a los problemas y diversos obstáculos que implica el desarrollo de este sector en las diferentes latitudes del país.

De manera más específica, trabajando aún para dicha consultora, fui coordinador de un estudio que se realizó directamente con el Ministerio de Educación (MINEDU), en el cual debíamos encargarnos de la aplicación de las pruebas de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE).

Para dicho estudio, junto con el equipo de personas que se encargarían del recojo de información, fui capacitado en la aplicación de rúbricas para la medición del uso del tiempo pedagógico dentro de un salón de clases, específicamente haciendo uso de la metodología

Stallings. Luego de esta experiencia, sumada a las anteriormente realizadas en el trabajo de campo, pude descubrir la enorme afinidad que sentía con el tema educativo.

Fue así que, luego de un año y medio, en Agosto de 2016, comencé con las actividades de consultoría exclusivamente para el Estado, específicamente, en el MINEDU y fui contratado por diversas direcciones, tales como la Dirección de Educación Inicial (DEI), la Dirección de la Gestión de la Calidad Educativa (DIGC) y la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE), y dentro de esta última, en la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) de la que depende el Estudio de Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE). Esta suma de experiencias me ha permitido tener un panorama más amplio sobre la labor educativa y su problemática en los tres niveles de la Educación Básica Regular (EBR): Inicial en los Jardines y en los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), Primaria y Secundaria.

Del mismo modo me ha permitido comprobar los aportes que se pueden hacer desde la antropología para una mejor comprensión y gestión de la actividad educativa así como colaborar a la mejora de la política educativa.

Para sintetizar mi experiencia en temas educativos, eje central de este informe, se presenta el siguiente cuadro que resume los proyectos en este tema en los que he trabajado luego de egresar de la especialidad de Antropología.

Tabla 1 Experiencia laboral específica en temas educativos

Dirección del Ministerio de Educación	Proyecto/Estudio	Finalidad	Cargo
DEI	Monitoreo de Programa de Zonas Dispersas (PZD)	Recoger información sobre la situación de los PZD de nivel inicial, así como identificar stakeholders en localidades rurales e identificar lugares de potencial apertura de servicio educativo en la región Huánuco.	Supervisor de Estrategia y Especialista Social
DEI	Monitoreo de Estrategia del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) de ciclo II de entornos Familia y Comunitario.	Identificar los factores que de adecuación a la nueva estrategia (antes PZD) en la región de Huánuco	Monitor de Programa y Especialista Social
DIGC	Seguimiento del desempeño de Directivos que participaron en diplomado de segunda especialidad	Recoger información sobre las prácticas pedagógicas y de clima institucional que estarían siendo aplicadas por los directivos que participaron del diplomado en Tumbes	Evaluador y Especialista Social
USE	Monitoreo de Prácticas Escolares	Recoger información sobre las dimensiones de Enseñanza y Aprendizaje, Liderazgo y Gestión Escolar y Clima Institucional en diversas regiones del país.	Monitor de Programa y Especialista Social

Fuente: elaboración propia

1.2. Foco del presente informe

Para fines de este informe, se tomará como estudio de caso la experiencia en la DEI, específicamente la del Monitoreo de Estrategia del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) de ciclo II de entornos Familia y Comunitario, puesto que fue una de las primeras experiencias en las que mi aporte como antropólogo fue necesario para comprender el impacto social de la estrategia educativa de PRONOEI en

la región Huánuco, necesaria para la siguiente etapa de ajustes que se tuvo contemplado realizar.

Asimismo, se selecciona esta experiencia puesto que fue con este proyecto que pude observar mucho más de cerca el enorme valor que tiene la educación y los obstáculos que, hasta el día de hoy, enfrentan los actores que se involucran con ella de manera directa e indirecta: docentes, padres de familia y estudiantes, Municipalidades provinciales, Gobiernos Regionales, etc. y cómo estas problemáticas son abordadas desde las instituciones estatales (MINEDU, Dirección Regional de Educación (DRE), Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) e incluso, instituciones externas tales como, empresas mineras, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), etc.

1.3. Presentación del problema y de la pregunta de investigación

El abordaje de la educación, desde la antropología, ha sido bastante amplio. Sin embargo, mucha de la literatura antropológica existente, versa sobre los niveles de educación regular escolarizada centrándose en primaria y secundaria y, en muy pocos casos, se ha abordado el tema de la primera infancia en poblaciones rurales/campesinas y menos aún sobre servicios educativos no escolarizados.

En el balance de las investigaciones sobre educación realizadas en el periodo 2007-2011 en el Perú que publica el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), se cuenta un total de 52

investigaciones en temas educativos. Ese total está dentro de un universo mucho más amplio, en el que se no se consideran las investigaciones no publicadas así como de todo lo demás que también se ha trabajado en el campo, según se indica en la introducción del capítulo sobre Educación (CIES, 2012: 206).

Se indica además que la data principalmente proviene de estudios hechos en escuelas primarias y secundarias, en base a los resultados de las pruebas ECE (Evaluación Censal de Estudiantes), PISA (*Programme for International Student Assessment*, por sus siglas en inglés), entre otras y que, entre otros aspectos, se toma relevancia a los resultados obtenidos en las 4 áreas de conocimientos priorizadas por el MINEDU: Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Personal Social/Historia Geografía y Economía (con especial énfasis en los dos primeros). (CIES, 2012:218)

Más aún, en el balance se explican algunas diferencias clave para poder entender dichas investigaciones, como por ejemplo, que los datos que se emplean provienen de resultados obtenidos de escuelas rurales y urbanas y que dentro de las primeras, dichas evaluaciones corresponden a escuelas quechuas y aimaras (en el caso de la sierra) y awajun (en el caso de la selva), para poder entender también cómo otros factores tales como la asistencia al centro educativo, juega un rol decisivo sobre el resultado en estas pruebas y en el rendimiento en primaria y secundaria (CIES, 2012: 217).

Sin embargo, aunque existen menciones al nivel inicial, este aparece más como una referencia, puesto que no se muestran estudios y/o investigaciones realizados en dicho nivel, además de que no conforman parte de la data para el análisis del balance, ya que las pruebas antes mencionadas no están orientadas para inicial. “En el caso peruano, la evidencia con respecto al efecto de la educación inicial en el rendimiento educativo, es mixta (en unas investigaciones es positivo, en otras no), por lo tanto, como sostienen Cueto et al (2010), no es concluyente” (CIES, 2012: 222).

Es importante mencionar también que, a pesar de lo anteriormente mencionado, el balance en cuestión proporciona un aporte, el que se refiere a la posibilidad de hacer una medición cuantitativa en base a una prueba realizada tanto a estudiantes (con los exámenes de la ECE, PISA, etc.), así como otros datos obtenidos del análisis de instrumentos o planes orientados a docentes (tales como Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD, el Diseño de Curricular Nacional-DCN, entre otros), con los que se pudieron hacer estudios longitudinales así como generar información estadísticas para dichas mediciones.

En ese sentido, el presente informe propone ser un aporte al último tema mencionado; es decir, ofrecer una mirada desde la antropología en la ejecución de un programa de monitoreo de una estrategia de educación inicial no escolarizada, que se llevó a cabo en la región Huánuco y que tomó en consideración a una muestra de un total

de 30 PRONOEI de dos tipos (de entornos Familiar y Comunitario), orientados a la atención educativa de niños con edades entre los 3 y los 5 años de edad, en el año 2016.

Asimismo, la data que se empleó para el análisis que se propone, es principalmente cualitativa y proviene de la aplicación de instrumentos (guías de entrevistas, grupos focales) a docentes, padres de familia y autoridades locales de las diferentes localidades que fueron visitadas en Huánuco, en un periodo de 6 meses.

Respecto de lo anterior, cabe mencionar entonces que el desarrollo de esta investigación dialoga con un aspecto que, desde la antropología, ha sido abordado con mucho interés por las implicancias que supone en el desarrollo de las sociedades: La socialización de conocimientos y el traspaso de información socio-cultural.

Estos procesos se dan de muchas maneras y en diversas formas (siendo la más conocida, la tradición oral) y con los cambios y el desarrollo de las sociedades en el tiempo; siendo la educación escolarizada una forma más de lograr esta socialización de información, de manera institucionalizada.

Al respecto, el aporte que se explicará a lo largo de este documento, enfocado en la perspectiva de los agentes educativos, se presentará a través del desarrollo de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las valoraciones que tienen los diferentes actores en relación a la implementación de programas no escolarizados

de educación inicial para niñas y niños de 3 a 5 años de edad en la región Huánuco?

En ese sentido, el planteamiento de esta pregunta nos ayudará a responder una interrogante que parte no solo del trabajo que se realizó con el MINEDU, sino también de la observación y del recojo de información relacionados al análisis de los discursos y perspectivas de los actores involucrados con este tipo de programas no escolarizados en zonas rurales.

Cabe resaltar que el trabajo de campo realizado que estuvo a mi cargo, tuvo como objetivo el monitoreo de PRONOEI en diversas regiones del país y se centró de manera específica en conocer si es que estos programas estaban funcionando de acuerdo a lo planificado; es decir, si es que se estaba cumpliendo a cabalidad la estrategia o si es que, por el contrario, se estaban produciendo alteraciones a la misma. En el segundo caso, se buscaba entender por qué se producían estos cambios.

1.4. Objetivos de investigación

El Objetivo General planteado es como sigue a continuación: Analizar la valoración que tienen los diferentes actores en relación a la implementación de programas no escolarizados de educación inicial para niños de 3 a 5 años de edad, en Huánuco.

Este mismo objetivo será a su vez dividido en tres más específicos, que nos ayudarán a entender, desde su abordaje, las

miradas que tienen los actores involucrados con el trabajo que se hace en estos programas de educación inicial no escolarizado:

- Entender la manera cómo estos programas se configuran para los/las Promotoras Educativas Comunitarias (PEC)
- Conocer cómo son percibidos estos programas por parte de los padres y madres de familia y su involucramiento con estos programas educativos.
- Conocer cómo son percibidos estos programas por parte de las autoridades locales y cuál es su involucramiento.

De esta manera, en los siguientes capítulos se abordará una primera mirada más histórica para entender el proceso de creación de los PRONOEI (capítulo II) para luego poder tener una base teórica, en el Marco Teórico (Capítulo III), que complementará el aspecto de recojo de información que se realizó para este informe, explicado en la sección de metodología (Capítulo IV) para con ellos poder responder a la pregunta de investigación, la discusión en base a estas y poder establecer conclusiones de todo lo trabajado en este informe (capítulos V, VI y VII, respectivamente).

2. EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ: DE LOS JARDINES AL

PRONOEI

El presente capítulo abordará el tema de la educación inicial en el país y la relevancia que esta tiene en el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 5 años de edad; grupo que forma parte de lo que se considera como Primera Infancia.

A lo largo de este capítulo, se explicará también la aparición del PRONOEI y el papel que este programa educativo cumple como la alternativa de acceso a educación inicial para niños ubicados en zonas urbano marginales y rurales, haciendo énfasis en éstas últimas (especialmente en regiones alto andinas).

Este capítulo también se centrará en explicar las principales diferencias entre los Jardines de educación inicial (en adelante, Centro Educativo Inicial o CEI) y PRONOEI, así como abordar a priori, cómo se entiende al PRONOEI desde la literatura.

Todo ello irá de la mano con la explicación de las diferencias entre los tipos de PRONOEI, a partir del replanteamiento de la estrategia de este programa que se hizo desde el MINEDU, que servirá además

para poder comprender las variantes del mismo y cómo esto influye en las percepciones que pueden tener los diferentes actores que se relacionan directamente con el Programa; aspecto además que será introducido en este capítulo y desarrollado en profundidad en los siguientes.

2.1. La Educación Inicial en el Perú y la creación de PRONOEI

La educación en el Perú es un tema que ha cobrado mucha importancia desde el siglo pasado, principalmente por el entendimiento de la misma como un camino viable para lograr el desarrollo de todo el país. En la actualidad la educación inicial en el Perú, de acuerdo a lo señalado en el Reglamento de la Ley General de Educación 28044, del año 2012, se define de la siguiente manera:

La educación Inicial atiende a niños y niñas menores de 6 años de edad, con enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo el desarrollo y aprendizaje infantil mediante acciones educativas. Contribuye con un adecuado proceso de transición del hogar al sistema educativo, a través de diferentes tipos y formas de servicios educativos, con estrategias que funcionan con la participación de la familia, agentes comunitarios y autoridades de los gobiernos locales (Ds-011-2012-ED, 2012: art.48 pag. 24)

La educación inicial se ofrece en dos modalidades: Escolarizada y No Escolarizada. En la primera, se encuentran los CEI o Jardines y en el segundo, los PRONOEI. Para el caso de los CEI se encuentran dos tipos de gestión; Pública de Gestión Directa y Pública de Gestión Privada. Para explicar mejor cada uno de ellos, se recurrirá a un fragmento del Informe de Niños del Milenio:

Las escuelas que brindan servicios a niños de tres a cinco años se conocen como Centro Educativo Inicial (CEI). Son administrados y

financiados por el MINEDU. En algunos casos, las escuelas primarias estatales tienen un preescolar, pero en general, en el ámbito estatal, son escuelas separadas con su propio director y personal docente. Los CEI se ejecutan en instalaciones proporcionadas por el Ministerio de Educación y ofrecen educación formal preescolar con el plan de estudios del Ministerio.

Los CEI privados son generalmente preescolares de propiedad privada con administración privada y generalmente se financian con matrícula y cuotas pagadas por los padres o por contribuciones caritativas de la sociedad civil o la Iglesia. El CEI privado también proporciona servicios formales de educación preescolar, pero no necesariamente sigue el plan de estudios del Ministerio de Educación. En ambos tipos de CEI, los maestros de preescolar son profesionales con títulos de enseñanza en educación preescolar.

Los servicios independientes se brindan a través de varios programas públicos reconocidos por el MINEDU. Estos proporcionan servicios para fomentar prácticas de crianza entre padres y tutores o directamente a los niños. Entre estos últimos se encuentran los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Los PRONOEI se ejecutan en comunidades donde no hay educación preescolar formal, generalmente en áreas rurales o barriadas, y brindan servicios de atención y desarrollo cognitivo y socioemocional.

Un PRONOEI generalmente se organiza por iniciativa de las comunidades locales, que proporcionan las instalaciones para el servicio. Los PRONOEI no tienen maestros profesionales, como los CEI, sino más bien un cuidador voluntario llamado promotor/a. El/la promotor/a suele ser una mujer voluntaria de la comunidad, elegida y nombrada por la organización comunitaria. El Ministerio de Educación proporciona capacitación mínima en cuidado y desarrollo infantil para los promotores y promotoras de PRONOEI. El/la facilitador/a no recibe un salario, sino más bien un estipendio o "propina". Tanto el PRONOEI como los promotores y promotoras son monitoreados por un coordinador designado por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) del Ministerio de Educación. (Díaz, 2006: 4)

Es importante señalar que, en lo que respecta a estas estrategias educativas tanto de Jardín como de PRONOEI, tienen modalidades que abarcan diferentes grupos etarios. En el caso de los CEI, estos pueden ser Cunas, los que se centran en la atención y el cuidado de niños y niñas de 0 a 2 años de edad y los Jardines, cuya atención se centra en niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

En el caso de la estrategia No Escolarizada, el PRONOEI tiene un ciclo I y un ciclo II y los grupos de niños y niñas en los que se centra,

son iguales que en los CEI: es decir, ciclo I para niños y niñas de 0 a 2 años de edad y ciclo II, para niños y niñas de 3 a 5 años de edad.

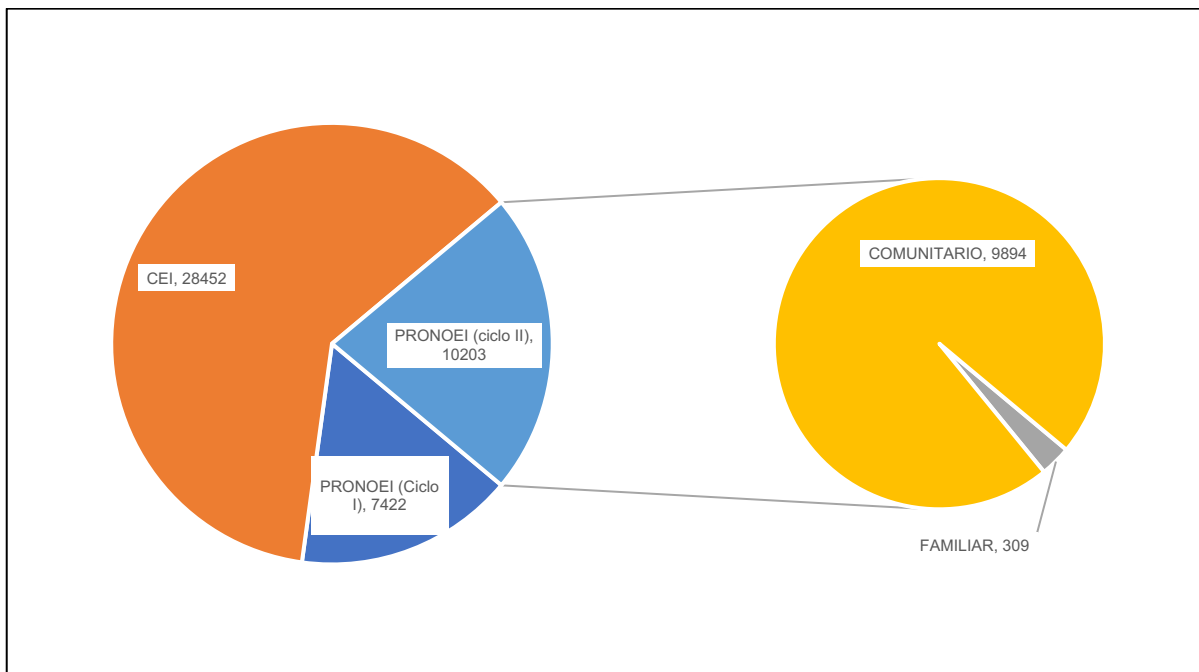
De ahora en adelante, cada vez que se haga referencia en este informe a PRONOEI, se deberá entender que se está haciendo referencia a PRONOEI de ciclo II; de la misma forma que cuando se hable de CEI, se deberá entender que está haciendo referencia a Jardín. De esta manera, se podrán también, más adelante, establecer comparaciones entre ambos tipos de servicios educativos.

La cita de Díaz antes mencionada, que explica la diferencia entre un CEI y un PRONOEI, entonces, da cuenta de la extensión de este tipo de servicios y la población objetivo al que está dirigido (niños y niñas de 3 a 5 años de edad) y que se precisa un poco más para el caso de PRONOEI (niños y niñas que se encuentren en zonas rurales dispersas y con complicaciones geográficas de acceso).

Es importante asimismo mencionar las variantes en que se ofrece el servicio no escolarizado: Familiar y Comunitario. Ambas se explicarán con mayor detalle más adelante, por ahora podemos mencionar que mientras la primera se basa en una estrategia de visitas y trabajo con familias, la segunda implica el agrupamiento de los niños y niñas en un local comunal para este fin.

Se hace necesario también entender la cantidad existente, en totales, de estos tipos de servicios educativos así como la cantidad de población infantil a la que atienden, lo que se muestra en el siguiente cuadro.

Gráfico 1 Cantidad de centros educativos de Nivel Inicial y por variante de PRONOEI a nivel nacional



Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar.
Elaboración propia

Así, se tiene entonces que en el Perú existe un total de 42 528 centros de educación inicial (pública de gestión pública directa y pública de gestión privada) en total, de los cuales 28 452 son CEI y 16 675 son PRONOEI (de los cuales, 6472 son de ciclo I y 10 203 son de ciclo II).

Sobre los PRONOEI de ciclo II, existen dos tipos de variantes: Familiar y Comunitario; de las que se explicará por ahora que ambas se centran en población infantil de 3 a 5 años de edad, atendidos por Promotras Educativas Comunitarias (PEC) y cuya diferencia radica en que el primero se centra en brindar atención prácticamente personalizada en los hogares de los niños y la segunda, en atención grupal. Se explicará con más detalle en el Capítulo IV, sección 4.3 Características de los Programas Educativos No Escolarizados.

En ese sentido, de acuerdo al tipo de variante, se tiene que para el entorno Familiar se cuentan con 309 locales/espacios para la atención de niños y niñas de 3 a 5 años de edad y para la variante Comunitaria, con 9894 locales/espacios para la atención para niños y niñas en el mismo rango de edad.

Finalmente, para precisar un poco más la cobertura de este tipo de servicios educativos, en base a la información del censo escolar del 2019, se tiene que los CEI beneficiaron a un total de 1 121 557 niños y niñas (de los cuales, 229 101 se encontraban en zonas rurales y 896 456 en zonas urbanas).

Para el caso de PRONOEI de ciclo II, se encontró que en la variante Familiar, el servicio benefició a 1153 niños en espacios rurales y a 36 en zonas urbanas periféricas y para el caso de la variante Comunitaria, esta benefició a 49 563 niños y niñas en zonas rurales y a 36 402 en zonas urbanas periféricas.

Con los datos presentados, entonces, es más sencillo poder conocer el grado de incidencia en la población beneficiaria de este tipo de servicios, que por diversos motivos, como la ubicación y el acceso geográfico, no pueden acceder a un CEI y que, por lo tanto, pueden acceder (en algunos casos) a un PRONOEI. Para ello, se presentará información respecto de la creación, implementación y oficialización de este tipo de estrategias educativas por parte del Estado.

Breve recuento de la Educación Inicial.

Si bien el Gobierno peruano consideró la educación inicial desde 1930¹, aproximadamente, esta no tuvo un impulso fuerte ni constante de parte del mismo. Los esfuerzos gubernamentales estuvieron principalmente orientados a la educación primaria y secundaria.

El desarrollo de estos jardines surge en los espacios urbanos pero no se implementan en las zonas rurales hasta mucho después con la aparición de los Wawa-Wasi en el año 1965 (como se explicará más adelante con la ayuda del Gráfico 2)

El origen de la creación de PRONOEI debe entenderse como una respuesta para hacer frente a la necesidad de dar acceso a la educación a la población de niños comprendidos entre los 3 y los 5 años de edad, que se encontrasen en localidades remotas o de difícil acceso, como se mencionó, con respecto al centro poblado/urbano más cercano, en donde sí existan los servicios de Jardín de inicial para dicha población.

Los inicios de PRONOEI radican en un esfuerzo por ofrecer una alternativa de atención a niños y niñas que no tienen acceso a una educación formal, reconociendo la importancia del rol educador que tiene la comunidad de las zonas rurales y urbano marginales. En 1965 en la ciudad de Puno, se gestó el primer programa, en una acción de promoción social por 21 jóvenes campesinos. Los wawa wasis- wawa uta, fueron las primeras casas de niños de comunidades quechuas y aymaras, organizadas para atenderlos junto con sus madres, como una forma de protección y de atención a sus necesidades básicas. Con el apoyo de CARITAS y del Ministerio de Educación, los wawa wasis o PRONOEI, fueron extendidos a nivel nacional.

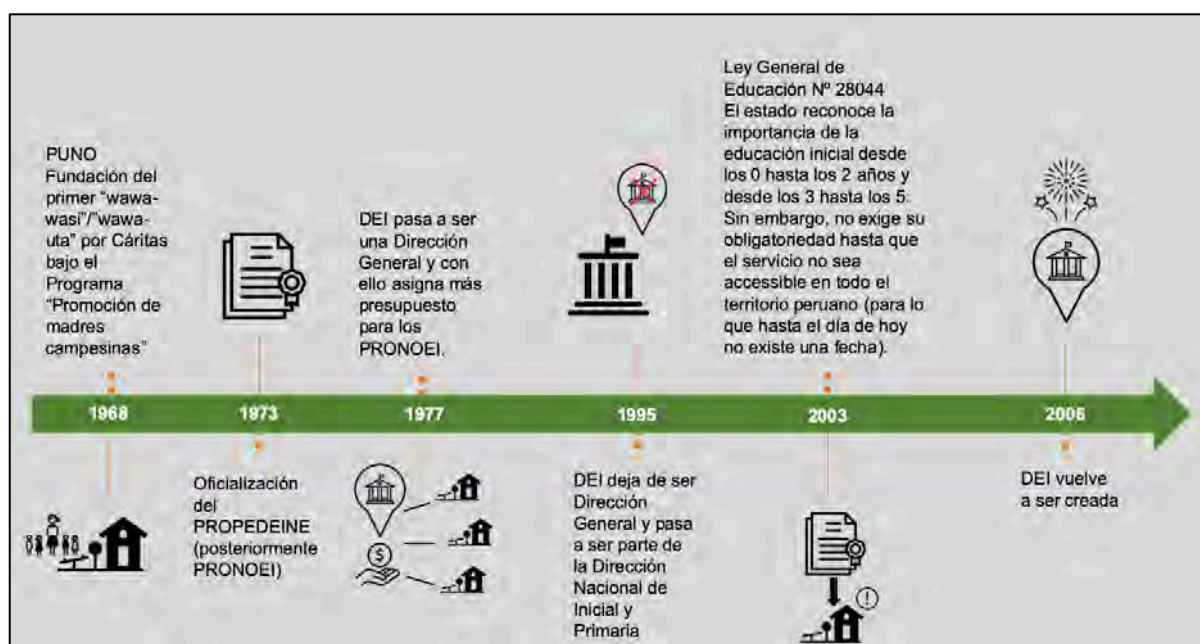
La cobertura actual incluye niños y niñas de 3 a 5 años de zonas urbano marginales y rurales del todo el país. Opera a nivel nacional y

¹ Existen registros de documentos históricos, como la nota escrita a mano por el presidente Augusto B. Leguía, en 1930, en el que solicita que al ministro del entonces "Ministerio de Justicia, Culto, Beneficencia e Instrucción Pública" que atienda el pedido de creación de un Jardín de Inicial para la atención de los niños menores de 5 años de edad. Este pedido fue luego oficializado en la resolución suprema RS. N° 589 -1930

dentro del sistema escolar del nivel de Educación Inicial en la alternativa de atención no escolarizada. (OAS, 2020)

La importancia de la creación de este servicio, entonces, se dio 38 años después, en 1968 y gracias al aporte de una entidad particular, Cáritas del Perú.

Gráfico 2 Hitos del inicio de la Educación Inicial y PRONOEI



Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior da cuenta de la evolución del PRONOEI, desde sus inicios en el año 1968 y toma en consideración hasta el año 2006, momento en el que, debido a la coyuntura que se atravesó en ese año en el MINEDU, se dieron cambios estructurales importantes que fueron propicios para el desarrollo de la estrategia de PRONOEI y su impulso a nivel nacional.

Cabe resaltar que esta estrategia tuvo sus inicios en Puno (en 1968) y que logró llamar la atención del Estado para implementarla

como una forma de atender a niños y niñas en zonas rurales; especialmente porque involucraba fuertemente además a los padres de familia en la etapa de desarrollo temprano de los menores de edad.

Posteriormente, el Estado se apropia de esta iniciativa ya que se adecuaba como la estrategia de atención a ser aplicada en las zonas rurales (principalmente urbano marginales y alto andinas). Su principal ventaja: lograba un alto nivel de involucramiento por parte de las población en la que se instauraba el servicio.

Es por ello que en 1973 se oficializa como PROPEDEINE (Proyecto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada) y luego, junto al financiamiento recibido por parte de UNICEF y la *Agency for International Development* (AID por sus siglas en inglés), logra expandirse a todo el Perú, bajo el nombre de PRONOEI.

A nivel nacional, en 1973, este servicio se aprueba en la Ley General de Educación, para ser implementado en los centros de educativos. Así, se establece entonces, con base legal, la creación y la importancia que tiene el nivel inicial en el país, como parte de la política educativa de estado. De esa manera, el Perú dio este primer paso y se convirtió en pionero, en América Latina en cuanto a servicios de esta naturaleza, orientados a atender a la población que comprende la primera infancia. (Pardo & Adlerstein, 2015:6)

Es en el año 1977 que en el MINEDU (en ese entonces MED), la Dirección de Educación Inicial (DEI), debido a la magnitud de lo que implicaba trabajar con los PRONOEI a nivel nacional (entre otros asuntos), adquiere la categoría de Dirección General y por lo tanto, logra también contar con un mayor presupuesto que, sumado al aporte de UNICEF y AID, permite que se logren instaurar en el país cerca de 23 000 PRONOEI.

Para 1995, sin embargo, debido a la falta de apoyo de los organismos internacionales así como la falta de decisión y de voluntad política adecuada, hicieron que la DEI (ahora en calidad de Dirección General), pase a ser parte de la Dirección Nacional de Inicial y Primaria.

Al ya no contar con una Dirección específica para el nivel Inicial, todos los esfuerzos y los logros alcanzados fueron notablemente disminuidos, puesto que en la nueva Dirección, los esfuerzos se encontraban notablemente concentrados en Primaria.

Ello provocó que los PRONOEI existentes en el país disminuyan a cerca del 50% (es decir, alrededor de 17 000). Asimismo, también hizo que el trabajo de involucramiento de las poblaciones con la estrategia, sufra un enorme retroceso.

Es recién entonces que en el año 2003, con la Ley General de Educación N° 28044, el Estado toma en consideración a la educación en la primera infancia, haciendo énfasis en la educación Inicial. Así, se indica entonces que la educación inicial debe ser procurada de manera gratuita; que debe entenderse como un aspecto universal de la educación que deben recibir los niños, que tiene una forma escolarizada y otra no escolarizada.

Asimismo, también se especifica que en ambos casos, se articula o debe articularse con la estrategia de formación educativa de Primaria y que no es un requisito para el acceso a la educación en una escuela Primaria, puesto que su obligatoriedad se establecerá de manera

progresiva, una vez se haya logrado su universalización (es decir, que pueda ser implementado en todas las regiones del país).

Es luego, en el año 2006, debido a los cambios producidos en el marco de la Ley General de Educación 28044 del año 2003, que se retoman los esfuerzos por brindar un servicio de atención educativa para el nivel Inicial, orientado a las poblaciones de niños en zonas urbano marginales y altoandinas.

En este período se destina mucho más presupuesto exclusivamente para el trabajo en el nivel Inicial; en ese sentido, se contó con un monto de alrededor de 8 millones de soles, cantidad que luego fue aumentado de manera progresiva, cuando se volvió a crear la DEI (y recuperó en ese mismo año su condición de Dirección General).

El trabajo realizado desde esta dirección continuó en los años siguientes, implementando el servicio de atención para las poblaciones de niños campesinos en localidades que se encontraban distantes a un centro poblado donde pudiese encontrarse algún servicio educativo.

En la mayoría -si es que no en todas las localidades en las que se encontraba el servicio- existía una población de niños que aún debía desplazarse desde zonas bastante alejadas. Sobre todo en las estaciones de lluvias y/o de heladas (así como de otras precipitaciones), los niños no acudían al servicio, puesto que también incurría en una dificultad para los padres de familia, quienes no podían llevarlos hasta el PRONOEI existente más cercano.

Debido a la ocurrencia de estas situaciones, reportadas por la misma DEI y por las demás direcciones que tenían algún tipo de contacto con los PRONOEI en sus procesos de monitoreo o evaluación, se notó que esta situación se mantenía constante.

Fue por ello que hacia finales del año 2014 se decide hacer una reevaluación de PRONOEI. En las etapas previas de monitoreo y evaluación que se habían estado llevando a cabo, el porcentaje de niños que no accedían a uno (y que luego pasan de manera directa a una primaria), así como la cantidad de asistentes a este, era aún muy baja (por los motivos explicados en el párrafo anterior).

Es así que en ese mismo año (2014) se realizó el estudio de focalización del “Piloto de Nuevos Servicios de Atención en Educación Inicial para Zonas Rurales Dispersas”, el cual se realizó en las regiones de Cusco, Amazonas, Apurímac, Huánuco y Ayacucho y en donde se visitaron un total de 840 localidades de las cuales, en base a la data obtenida, se pudo seleccionar un total de 258 para poder llevar a cabo en ellas las adaptaciones al servicio tradicional de PRONOEI que había estado funcionando hasta ese entonces. (MINEDU, 2016:12)

Luego del recojo de información y de la selección de las localidades en las que se deseaban implementar cambios en el servicio de atención, es que en 2015 (entre abril y mayo) se llevan a cabo dichas modificaciones, orientadas a tomar en consideración el contexto de las localidades en las que existía el servicio educativo de PRONOEI.

Estos cambios, entonces, tomaron en cuenta los aspectos antes mencionados que hacían que los estudiantes no asistan con regularidad (o que no lo hagan en absoluto) y al que se le adicionó una variable: la densidad de la población estudiantil que puede acceder al servicio.

Es así que se generan dos variantes al servicio de PRONOEI, para poder adaptarlo a las condiciones existentes: PRONOEI de Entorno Comunitario y PRONOEI de entorno Familiar.

Respecto de los servicios, el PRONOEI de Entorno Comunitario siguió funcionando de la manera usual; es decir, orientado para una población de niños y niñas de 3 a 5 años de edad que, dentro de una localidad o comunidad, podían ser agrupados en una cantidad de entre 6 como mínimo a 14 como máximo y cuyo número de beneficiarios (niños que acceden al servicio educativo) pudiese proyectarse en el tiempo de modo que este se mantenga o que aumente.

Adicionalmente, este servicio debía contar (y se debían asegurar estos aspectos) con un espacio físico y con un/una promotor/promotora que pueda encargarse de la implementación de esta estrategia educativa, con el apoyo de la localidad que lo acoge.

En el caso de la segunda variación, PRONOEI de entorno Familiar, esta fue diseñada tomando en consideración una escasa población estudiantil (entre 1 a 5 niños como máximo), también con un rango de edad de entre 3 a 5 años y que se encuentre en zonas muy lejanas y de difícil acceso a un servicio educativo regular (como lo es un Jardín de Inicial).

Además de estas características, se debía tomar en consideración no solo que la población de niños y niñas fuese escasa sino que se encontrase en una localidad o comunidad de característica dispersa; es decir, que las viviendas no se encuentren cercanas una a la

otra, de modo que desplazar a los niños a un mismo espacio para llevar las sesiones de aprendizaje (como en el caso del PRONOEI Comunitario) representase una complicación en sí misma .

Por tanto, la característica de esta variante es la de brindar la atención de los menores de edad en sus propias viviendas y con solo una reunión semanal de todo el grupo de beneficiarios en un local asignado para dicho fin.

En el caso de ambas variantes, se buscaba establecer fuertemente el componente de involucramiento comunitario y que a nivel más micro, se cuente también con la participación de los padres de familia (con mayor énfasis en la variable Familiar del servicio).

Asimismo, estos servicios educativos se configuran como aliados en la lucha contra la pobreza a partir de la inserción de los niños y niñas, en etapas muy tempranas, en el sistema educativo pues se les dotaría con las herramientas necesarias para poder adaptarse, posteriormente, en su transición a Primaria.

Esta consigna resulta particularmente compleja, debido a que además de las características de acceso (propias de localidades periféricas y especialmente las de zonas rurales y rurales dispersas), se suman también los factores socioeconómicos y culturales.

Es por ello que los servicios educativos alternativos no escolarizados (como lo son los PRONOEI), tienen un rol importante en colaborar con la disminución de aquellas desventajas que tienen los niños y niñas que viven en este tipo de contextos.

He allí también donde radica su importancia al incorporar como parte de su estrategia a los actores que se pueden encontrar en un entorno de comunidad: Autoridades locales, Padres de Familia, personal de salud, etc.

En este aspecto, en la “Conferencia Mundial Educación para Todos” (Jomtien, Tailandia 1990), organizada por el Banco Mundial, PNUD, UNESCO y UNICEF, se presentó a la educación como una manera de hacer un verdadero cambio social y, principalmente, de ser el principal frente en la lucha contra la pobreza.

En Jomtien, las alternativas que estaban siendo tomadas en consideración (como los PRONOEI en Perú), eran vistas y analizadas como una forma viable de llegar al objetivo de la lucha contra la pobreza, a partir del enfoque multiactor que beneficiase a la población considerada dentro de la primera infancia.

La contribución de esta propuesta a la lucha contra la pobreza se concreta en planteamientos relacionados con la ejecución de un programa de alternativas no convencionales de atención a la infancia que promuevan en los padres de familia y en la comunidad en general una cultura de crianza. Esto significa democratizar la atención integral y la estimulación temprana, con el fin de que tengan acceso a ella todos los niños [y niñas] – especialmente los menos favorecidos – con la participación efectiva de todos los agentes educativos. (Valdiviezo, 1997:18)

También, como parte del aporte y que a su vez le da relevancia a este tipo de servicios educativos, se hace hincapié en la necesidad de garantizar el acceso a los niños y niñas, especialmente en zonas rurales y dispersas. Ello podría significar una diferencia sustancial en el éxito en la escuela primaria, alcanzar la secundaria y culminarla e inclusive, en

poder acceder posteriormente a estudios superiores, mejorando de esa manera la calidad de vida de los niños y niñas de dichas zonas.

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors 1996) subraya la importancia de la educación en la primera infancia. Además del inicio de la socialización que los centros y programas destinados a la primera infancia permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños [y niñas] a los que se imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están mejor dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que aquellos que no han tenido esa posibilidad. (Valdiviezo, 1997:19)



3. MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo de este capítulo, se explorará la literatura existente sobre los temas que moldean y ayudan a entender el presente Informe y el análisis que se hace de sus partes. Para ello, se comenzará con la construcción del Estado de la Cuestión, el que nos permitirá conocer algunos de los textos que se han escrito respecto de La Primera Infancia.

Asimismo, este capítulo será de gran utilidad para poder comprender cómo este informe dialoga con uno de los grandes temas de la antropología: la Socialización, así como entender bajo qué aspectos será abordado, especialmente cuando estos sean empleados en los capítulos siguientes al analizar las perspectivas de los actores involucrados en este tipo de estrategias educativas.

También se abordarán los estudios realizados sobre los PRONOEI, puesto que la perspectiva de análisis así como la óptica con la que han sido abordados este tipo de servicios educativos, serán útiles para poder entender la manera cómo será analizados en este informe, así como comprender el porqué de la elección de aspectos más cualitativos que hacen que este informe se aleje de hacer

comparaciones, como las que suelen verse en estudios longitudinales o en aquellos que se centran en el desempeño de los estudiantes una vez que estos han pasado (o transicionan) al nivel primaria.

Finalmente, este capítulo servirá para delimitar los parámetros que se toman como referencia, para el análisis de la información recogida durante el trabajo de campo, así como para poder entender de qué manera este Informe aporta a las discusiones antropológicas respecto de la educación, tomando de manera central la información y el análisis cualitativo que parte de la percepción de los actores involucrados con los que se pudo conversar.

3.1. Estado de la cuestión

El tema que este Estado de la Cuestión analiza, es el siguiente: Entender cómo a partir de la Socialización, los actores involucrados en la estrategia educativa de PRONOEI en zonas remotas alto andinas de la región Huánuco, valoran de diversas formas el acceso temprano a la educación para los niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad.

Para empezar, es necesario que tengamos en cuenta algunos aspectos que están relacionados a estas ideas, tales como la primera infancia, para poder con ello poder comprender un poco al grupo de beneficiarios de este tipo de estrategias educativas así como los procesos de socialización (y cómo esto se relaciona con la primera infancia) para culminar con la comprensión de valorización y la manera

cómo esta se construye (pues esto será clave para entender el aporte de los actores en los capítulos siguientes).

3.2. Estudios sobre la primera infancia

En el Perú se han realizado estudios respecto de la primera infancia y de los programas que se desarrollaron para tratar de abordar al grupo de niños y niñas en edades de 0 a 2 años y de 3 a 5 años. Estos son los Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), como los denominan Gabriela Guerrero y Flavia Demarini (2016)

[las AEPI] tienen por objetivo promover el desarrollo óptimo de los niños, brindándoles una atención integral que abarca nutrición, higiene y promoción del desarrollo cognitivo y socioafectivo; estos programas suelen tener un efecto preventivo y compensador de las desigualdades educativas y sociales. (Guerrero & Demarini, 2016: 163)

Es importante tener en cuenta que este tipo de programas buscaron ser la base sobre la cual se cimenten las formas de atención educativa para el nivel inicial en zonas rurales y distantes especialmente para las que en la actualidad conocemos, como es en el caso de PRONOEI.

Los programas a los que se hace mención, pueden ser clasificados en aquellos que se imparten en un centro/local/espacio asignado específicamente para dicho fin y aquellos que no cuentan con un lugar propio sino que tiene sesiones de aprendizaje que se llevan a cabo en el hogar del niño o niña dentro de la población beneficiaria.

Específicamente, para los programas no escolarizados, los programas AEPI contemplan una forma de particular de definirlos, en

tanto son estrategias de atención educativa con características particulares, pensados en el tipo de localidad/comunidad/zona en la que va a ser implementado.

Por otro lado, los programas no escolarizados son:

Aquellos que se desarrollan en ámbitos no escolarizados y tienen una mayor flexibilidad en su organización y funcionamiento [...]. Estos programas suelen ser más variados y no necesariamente se ajustan a una pauta curricular general, suelen estar a cargo de promotores o voluntarios, agentes comunales, madres y padres, que generalmente tienen estudios de primaria o secundaria. Estos agentes educativos que son partícipes de la cultura, valores y costumbres del lugar donde se desarrolla el programa, pueden brindar una atención y educación culturalmente pertinente a los niños y niñas, pero también se encuentran situaciones de aculturización en las que se aplican modelos simplistas que están lejos de brindar una educación inicial potente y actualizada. Estas modalidades no formales se dirigen también de forma especial a los grupos en situación de desventaja y de zonas rurales o dispersas (Unesco 2010: 30-31). (Guerrero & Demarini, 2016: 168)

Hay que tener en cuenta que este tipo de programas conjuntamente con la implementación de evaluaciones llevadas a cabo en el marco de Proyecto Regional de Indicadores de Desarrollo Infantil (PRIDI), ayudaron a entender que no solo son importantes el acceso a la educación para los niños y niñas en el rango de edad de 3 a 5 años, sino que también lo son las características socioeconómicas en las que se encuentra el menor de edad, puesto que esto también será un factor importante que influirá en el éxito para de alcanzar su máximo potencial de desarrollo.

Así, las autoras escriben sobre este asunto, lo siguiente:

Estas diferencias tempranas, relacionadas con el nivel socioeconómico y la estimulación brindada por los padres en el hogar, se vuelven más marcadas cuando los niños tienen experiencias tempranas de escolaridad (antes de la primaria). La acumulación de estas diferencias iniciales conduce a que los niños tengan diversos

niveles de preparación para afrontar las demandas escolares (Guerrero & Demarini, 2016: 165)”

De manera más amplia, las autoras explican, citando a otros autores como Myers, Britto, Yoshikawa y Boller, que desde la mirada internacional en temas de educación para la primera infancia, para ayudar a que los niños tengan mayor facilidad en el desarrollo de sus facultades para la adquisición de conocimiento y su futura puesta en práctica especialmente en el nivel primaria, es muy importante el acceso de los niños y niñas a servicios educativos que los estimulen en la etapa de educación inicial.

Más allá de los resultados de las evaluaciones de estos programas emblemáticos, la literatura especializada señala claramente que, en términos de desarrollo cognitivo, los niños que asisten a un centro preescolar obtienen mejores resultados que aquellos que permanecen en casa (Meyers y otros 2003, NICHD 2002, Paris y otros 2006, Loeb y otros). Este efecto es particularmente grande para niños provenientes de contextos de riesgo que asisten a un centro preescolar (Meyers y otros 2003). (Guerrero & Demarini, 2016: 171)

Más adelante, se verá con mayor detalle cómo esta idea, la de poder estimular a los menores de edad desde muy temprano, se convierte en un aspecto importante que ayudaría a dotarlos del conjunto de las capacidades necesarias (o darles algunas de estas) para poder adaptarse a diversos entornos (tanto socialmente como académicamente para poder adaptarse a una primaria) puesto que ayudaría a atenuar aquellas desventajas propias del contexto en el que se encuentran los niños y niñas dentro de este grupo de primera infancia, en zonas rurales.

El estudio realizado por Santiago Cueto y Juan José Díaz a un grupo de 304 niños y niñas con edades entre los 3 y 5 años de edad, de 9 centros educativos públicos de los cuatros conos de la zona urbana de Lima, en 1999, buscó entender de qué manera el paso por un CEI y un PRONOEI, sí tenía repercusiones importantes e interesantes a ser tomadas en cuenta; sobre todo si se toma en consideración que también se incluyó en dicha muestra a niños que directamente fueron a nivel primaria (es decir, que no habían tenido una primera experiencia educativa en CEI ni PRONOEI).

(Se) muestra que, tal cual se había señalado en la hipótesis general, el paso por la educación inicial (ya sea por el CEI o PRONOEI) aumenta las posibilidades de obtener una mejor nota (A) y disminuye las probabilidades de obtener una peor nota (C). Por ejemplo, haber pasado por un CEI aumenta en 22% la probabilidad de obtener una A en matemáticas (y un 25% en lenguaje), mientras que reduce en 13% la probabilidad de obtener una C (16% en el caso de lenguaje). Los resultados también confirman la hipótesis específica: las probabilidades asociadas a un mejor rendimiento son mayores en el caso de CEI que en el del PRONOEI. En el otro extremo, la probabilidad de tener una C es mejor para los que pasaron por el CEI que para los que pasaron por un PRONOEI." (Cueto:1999). (Cueto & Díaz, 1999: 86)

En ese sentido, si bien el estudio se centra en el análisis de los resultados académicos del grupo de niños antes mencionado, cuando ya han pasado a primer grado de primaria, otros estudios similares (principalmente internacionales) basan sus mediciones y hallazgos, en indicadores similares (resultados académicos de estudiantes que accedieron a educación inicial de algún tipo versus aquellos que no).

Se tienen como algunos ejemplos de ello, el estudio realizado sobre *Head Start* y el Proyecto de *Perry School*, ambos llevados a cabo en Estados Unidos. Ambos son estudios de ambiciosos de largo plazo,

pero principalmente el segundo, arrojó resultados muy interesantes puesto que hizo el seguimiento de estudiantes, desde edad pre-escolar hasta los 19 años de edad, aunque basándose principalmente en su desempeño académico,.

El Perry School Project constituye probablemente el estudio a largo plazo más ambicioso de los Estados Unidos. Este proyecto estuvo dirigido a niños urbanos negros de familias de escasos recursos económicos de Michigan. Los resultados de una muestra de estos estudiantes demostró que, a los 19 años, las probabilidades de graduarse y conseguir empleo eran mayores que las de una muestra de jóvenes de similar origen que no participó en el proyecto (Myers:1992)". (Cueto & Díaz, 1999: 78)

3.3. Relevancia del estudio en el marco de los debates de la antropología

Para poder entender cómo el estudio de este tipo de programas educativos para nivel inicial, y por ende el abordaje que se intenta hacer desde este documento, calza con las discusiones y debates que se hacen desde la antropología, debe aclararse la relación de este análisis con los aspectos de Socialización, la manera cómo estos se llevan a cabo y la forma en que este informe conversa con dicho tema.

La Socialización es un concepto que se ha trabajado ampliamente en las ciencias sociales y que ha tomado un rol principal en el desarrollo de estas y cuyo interés se muestra desde el siglo XX al ser tomado como punto focal por otras ciencias relacionadas con lo social (psicología, sociología, etc.)

Simkin y Becerra (2013), en su artículo “El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial”, citando a autores como Arnett, Maccoby, Grusec y Hasting, indican que:

Es importante señalar que el proceso de socialización transcurre durante toda la vida del individuo. No obstante, se mantiene una distinción conceptual de dos etapas de socialización: una etapa primaria y una secundaria. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968), la socialización primaria corresponde a la introducción del individuo en la sociedad, es decir, a la internalización por parte del sujeto de un “mundo objetivo” social construido por “otros significativos” encargados de su socialización. Generalmente, se suele dar a la familia el papel de agente socializador primario de manera prácticamente exclusiva (...) La socialización secundaria se constituye en los procesos que introducen al individuo en nuevos roles y contextos de su sociedad, incluyendo particularmente a los “submundos institucionales”. (Simkin & Becerra, 2013: 125)

En tal sentido, además de plantear el debate sobre la Socialización como el análisis que toma en el contexto del S. XX para las ciencias sociales, se introduce una acepción en la que esta implica la introducción del sujeto hacia espacios institucionalizados en donde se continúa el proceso en el que se ve expuesto al contexto social al que pertenece y aprende las formas de interactuar en él y con él, con y entre sus pares.

Aquí es donde pueden interrelacionarse dos aspectos centrales para la elaboración y análisis de este informe: el acceso del sujeto a aquellos espacios o centros en los que la socialización se da forma institucionalizada, como sucede en la escuela, y la manera cómo este espacio (la escuela) es percibido por los actores que se interrelacionan con él.

Lo anterior, por tanto, nos lleva a analizar estos aspectos tomando como un eje transversal a la educación, o más bien, entender

estos aspectos de socialización desde la mirada que tienen los actores involucrados en la implementación de estas estrategias educativas (PRONOEI), desde el acceso a un espacio físico así como acceso al servicio educativo en sí mismo, hasta cómo éstas son valoradas por parte de los actores que se involucran con el proceso de aprendizaje.

La Socialización, específicamente en el mundo andino, se viene estudiando en las ciencias sociales desde los años 50 y su relevancia se basa en la forma de transmitir conocimientos tradicionales y culturales respecto de diversos aspectos de la actividad productiva (trabajo en la tierra, cuidado y crianza de animales, siembra y cosecha de productos, etc.) desde los mayores (padres, abuelos, etc.) hacia los menores (hijos, nietos).

Tal como lo indica Néstor Godofredo Taipe, en su artículo para la revista *Debates en Sociología*: “De padres a hijos la transmisión de conocimientos es en forma directa (en la práctica social), con buenos ejemplos (siendo responsable ante la familia y la sociedad), porque los hijos aprenden de la conducta de sus progenitores.” (Taipe, 1996: 154)

En ese sentido, Taipe, respecto de los procesos de socialización, indica que estos suponen una transmisión de conocimientos que, a través del ejemplo, han sido desde hace mucho la manera cómo se enseña el orden de las cosas. En la misma línea, estos procesos supondrían también una valoración de lo que se está transmitiendo (puesto que tendrían un fin y una utilidad).

Dichas valoraciones se verán a su vez afectadas por el contexto al que se vea expuesto el actor (o grupo de actores) y el paso del tiempo; es decir, el mundo rural andino no permanece indiferente a los cambios que ocurren en los espacios urbanos, por ejemplo, sino que estos terminan por convertirse en ideales o aspiraciones a alcanzar que a su vez configuran la valoración que se hace de estos otros espacios.

En el mundo andino, la manera en la que se desarrolla la socialización sigue formas que dan a entender cómo se desarrollan las diferentes etapas por las que atraviesa un niño/a y lo que esto implica.

Para comenzar, se debe tener en claro que la infancia no es una etapa estática, sino que es bastante heterogénea y que el entendimiento de la misma, pasa por la mirada de los actores con los que un niño/a interactúa, el contexto en el que se encuentra y las aspiraciones a las que este grupo de actores tenga respecto de lo que se quiere o se espera del niño o niña.

La reciente discusión crítica sobre el tema de la infancia desde las ciencias sociales (Gaitán, 2006) ha resaltado dos puntos de central importancia para el tema de este artículo: el primero señala que, con frecuencia, se habla de la infancia como una categoría homogénea y estática, cuando, en la realidad, es uno de los momentos de la vida más fuertemente marcado por el cambio y la transformación, física y social. En ese sentido, el trabajo antropológico en diversos lugares del mundo ha revelado un conjunto diverso de momento de cambio en las vidas de los niños (y niñas), algunos de ellos identificados como “ritos de pasaje” (Van Gennep, 1960), y otros asociados con procesos de aprendizaje cotidiano no necesariamente ritualizados (Rogoff, 1996) Una segunda crítica de esta renovada visión de la infancia ha enfatizado el rol de los niños como agentes sociales que participan de sus vidas y de aquellas de quienes los rodean de manera activa y significativa (James & Prout, 1996). (Ames, 2013: 390)

Si bien este informe no profundizará en la infancia como un tema y/o concepto de estudio, sí es importante entender que el proceso de

socialización está relacionado con las etapas de la infancia, cuando menos de forma tangencial, aterrizándolo en grupo de niños y niñas en zonas rurales andinas de 3 a 5 años de edad.

Esto principalmente porque se abordará la socialización como la manera en que, desde la perspectiva de los actores relacionados con la implementación de PRONOEI en sus localidades, el desarrollo de esta etapa de la infancia de los niños y niñas que son beneficiarios de estos programas, están guiados también por las expectativas de que alcancen mejores condiciones futuras, a partir del acceso a educación temprana y a la acumulación de conocimientos (tradicionales y escolarizados) que esto implica.

La integración de los niños andinos a su sociedad, la adquisición de autonomía, la interiorización de saberes, destrezas sociales y culturales así como a los ritos de pasaje que les hacen pasar de una categoría de edad a otra (...) visibilizar los procesos de cambio que los niños quechua hablantes atraviesan, el aprendizaje que adquieren y la manera cómo desarrollan sus competencias, principalmente en el ámbito doméstico y comunitario. (Ames, 2013: 391)

Si bien el texto de Patricia Ames hace referencia al análisis de la situación de transición de niños quechua hablantes en diferentes etapas de su vida, esta misma forma de observar y analizar los procesos de socialización puede extrapolarse a la población de niños y niñas beneficiarias de PRONOEI en general (quechua y castellano hablantes) que analiza este informe.

Siguiendo esta misma línea, este tipo de ideas (y en ese sentido, imaginarios), se proyectan hacia los espacios que podrían acercarlos hacia tales ideales, como sucede con los centros educativos.

Específicamente, la educación escolarizada sería vista como el camino para poder acceder a los espacios, ubicados en zonas urbanas, que son idealizados en el imaginario del actor o grupo de actores, que se proyectan sobre los niños y niñas.

La asociación que tendría, entonces, el proceso de socialización con la valoración que se hace de los centros educativos, podría ser explicada de la siguiente forma por Taipe:

Junto con las normas el niño adquiere valores sociales y morales que están ligados a ellas. Esos valores indican que hay cosas que son deseables, acciones que son socialmente apreciadas y otras que no lo son (Rottier y Manrique, 1991). De ahí que los valores pueden ser definidos como la apreciación subjetiva de la importancia de los hechos sociales en relación con otros hechos de la misma clase. (Los principales fenómenos sociales, religión, moral, derecho, economía, estética, no son otra cosa que un sistema de valores (Durkheim, citado por Garmendia, 1987: 2,324). (Taipe, 1996: 155)

De esta manera se configura el escenario (teórico y basado en estudios) sobre el cual se sostiene el informe que se presenta y que nos permitirá entender la importancia de este tipo servicios educativos así como el objetivo del mismo sobre las poblaciones de niños y niñas dentro de la primera infancia (específicamente, 3 a 5 años de edad).

A continuación, en el capítulo III. Metodología, se presentará la manera cómo fue abordado el estudio realizado con una muestra de PRONOEI de entornos Familiar y Comunitario, en la región Huánuco.

4. METODOLOGÍA

Para este informe, se recogió información de primera mano en la región de Huánuco, para lo cual se hizo uso de guías de entrevista semi estructuradas, guías para grupos focales, guías de observación y encuestas. El trabajo de campo fue realizado en el segundo semestre del 2016, es decir, en el periodo comprendido entre los meses de julio y diciembre.

La recolección de los datos estuvo orientada por los objetivos que perseguía el programa de monitoreo, los cuales se presentan en el siguiente cuadro (MINEDU, 2016:13):

Tabla 2 Objetivos del programa de monitoreo de la estrategia de PRONOEI del

Objetivos del Estudio	Descripción
Objetivo General	Conocer el nivel de desarrollo infantil (cognitivo, de lenguaje y motricidad) de los niños y niñas de tres a cinco años que ingresan a los programas no escolarizados de ciclo II al inicio del proceso de validación.
Objetivo Específico 1	Contar con un estudio de oferta y demanda que permita identificar a los niños y niñas de tres a cinco años de zonas rurales dispersas que serían usuarios potenciales de los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación.
Objetivo Específico 2	Conocer el nivel de implementación y formalización alcanzado por los pilotos de los

	programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación.
Objetivo Específico 3	Conocer cómo los programas, a través del personal educativo (PEC, PC, PCG y especialistas), promueven el desarrollo integral y el aprendizaje infantil de los niños y niñas de tres a cinco años que ingresan a los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación.
Objetivo Específico 4	Conocer el nivel de involucramiento de las autoridades comunales y de la comunidad en el proceso de implementación y vigilancia de los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación.
Objetivo Específico 5	Conocer las capacidades educadoras con las que cuentan las familias para genera aprendizajes en sus hijos e hijas que ingresan a los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación.

Fuente: Estudio de Programas no Escolarizados de Entorno Familiar y Comunitario (PZD y PRONOEI) - DEI - MINEDU 2016

Es importante mencionar que la información que fue empleada para el monitoreo de PRONOEI realizado con el MINEDU, se centró en los objetivos específicos 3 y 4, principalmente. Esta misma información, por la riqueza de los datos y la diversidad de entrevistas realizadas, es la que se analizará para responder a los objetivos generales y específicos que persigue este informe.

La finalidad del monitoreo era evaluar la implementación de la estrategia de Programas no Escolarizados de Nivel Inicial (PRONOEI) de ciclo II de entornos Familiar y Comunitario, en diversas regiones del país y específicamente en Huánuco (región asignada para la realización del monitoreo de esta estrategia).

Por tanto, el monitoreo al que se hace mención se refiere al realizado en el año 2016 sobre la adaptación que sufre la estrategia de PRONOEI en el año 2014

Para poder entender mejor dicha adaptación, es necesario entender que en el año 2012, la DEI decide hacer un replanteamiento de la estrategia de PRONOEI para crear una variante conocida como Programa de Zona de Dispersa (PZD), destinada a la atención de niños de entre 3 a 5 años de edad.

Dicha modalidad se pensó para niños y niñas que se encuentren en zonas que cumplan con dicha característica: ser dispersas, distantes y de difícil acceso y en las que la población de niñas y niños beneficiarios de este programa, fuese pequeña (de entre 1 a 5 niños en cada localidad en la que se pudiese implementar).

Para el año 2015, se tenían mejor definidas las variantes de esta estrategia de atención educativa, por lo que estas pasan a ser conocidas como de entorno Familiar y entorno Comunitario; siendo esta última la que sufrió menos variantes respecto de su planificación, puesto que siguió atendiendo a niños de 3 a 5 años de edad que se encontrasen en zonas rurales y que pudiesen agruparse en cantidades de 6 hasta 14 niños, aproximadamente (como tradicionalmente lo hace un PRONOEI).

Para precisar lo anteriormente dicho, las variaciones que tuvo el PRONOEI de Ciclo II de entorno Comunitario, estuvieron referidos a

“una nueva propuesta pedagógica que supusiese el incremento de la propina asignada a los y las PEC, el aumento de movilidad de los PC y en el mejoramiento de las condiciones de los locales en donde funciona el servicio educativo, principalmente. (MINEDU, 2016:10).

De acuerdo a la información del Estudio de Programas no Escolarizados de Entorno Familiar y Comunitario (PZD y PRONOEI) del año 2016, “cabe indicar que los PZD comenzaron a funcionar con un conjunto de mejoras desde el 2012, siendo el 2015 un año de expansión y consolidación del modelo del programa.” (MINEDU, 2016:9)

En ese sentido, el monitoreo que se llevó a cabo con la DEI - MINEDU, tuvo como uno de sus objetivos específicos “Conocer el nivel de implementación y formalización alcanzado por los pilotos de los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación” (MINEDU, 2016:13); es decir, lo que buscaba el monitoreo era poder validar la utilidad de los programas no escolarizados de educación inicial, a partir de la verificación del cumplimiento de la estrategia, tal cual había sido planificada, para la atención de niños y niñas de 3 a 5 años en zonas rurales dispersas.

4.1. La región Huánuco

Antes de comenzar con la descripción de la región, es importante mencionar que se comenzará por los aspectos generales de la misma, para luego ir aterrizando en los aspectos educativos. La razón principal de hacerlo así es para poder tener claro el contexto en el que se

desarrolla el tema de este informe; especialmente porque, sobre la cuestión educativa, no existe mucha información de estudios realizados en esta región.

Huánuco. Está ubicado en la parte centro oriental del país, limitando al norte con La Libertad y San Martín, al norte y este con Ucayali, al sur con Pasco, al suroeste con Lima y al oeste con Áncash; su capital y ciudad más poblada es la homónima Huánuco, y las ciudades más importantes es Tingo María, La Unión, Ambo, y Panao.

El departamento de Huánuco abarcando una superficie de 37 266 km², que representa el 2,9 % del territorio nacional. Cuenta con dos regiones naturales, la sierra con 22 150 km² y la zona ceja de selva y selva, con 15 116 km². se encuentra bañado por los ríos Pachitea, Marañón y Huallaga, y su altitud oscila entre 160 msnm y 3 850 msnm, siendo el distrito de Honorio, en la provincia de Puerto Inca, el de menor altitud (168 msnm) y el distrito de Queropalca, en la provincia de Lauricocha, el de mayor altitud (3 831 msnm). (GOREHCO, 2020:5).

Respecto de las actividades productivas, el sector más importante en la economía regional es el Sector Agropecuario, 19.4% del PBI Regional, siguiéndole en importancia el Sector Comercio con el 16.7%, luego está Servicios Gubernamentales que contribuye con el 15.0% en la formación del PBI, Debiendo poner de relieve a la Minería con un PBI creciente en estos últimos años. (GOREHCO, 2012:16).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI, la región Huánuco es la tercera región con mayor analfabetismo; en ese

sentido, se le asignó la prioridad 3, para proyectos de inversión orientadas a la provisión de servicios educativos en todos sus niveles. Esto debido a que, para el año 2018, la región reportaba que el 18,8% de mujeres era analfabeta; porcentaje que superaba en un poco más de la mitad al de varones (7.3%). (INEI, 2018).

4.2. Muestra y participantes de la investigación

Para ello, es importante entonces tener claro cuál fue la muestra de programas no escolarizados de educación inicial que fueron visitados. En la actualidad, existen en Huánuco un total de 1418 CEI (893 en zonas rurales y 525 en zonas urbanas) y 2131 PRONOEI (MINEDU, 2020) que funcionan en toda la región y de estos últimos, fueron visitados un total de 30, en los que se llevó a cabo el recojo de información para poder abordar el objetivo específico antes mencionado, planteado para el monitoreo.

A continuación, se muestra el detalle de PRONOEI que fueron visitados en total en la región Huánuco, entre julio y diciembre de 2016.

Tabla 3 Muestra de PRONOEI visitados en la región Huánuco de julio a diciembre de 2016

Región	Dpto.	Provincia	Distrito	Nombre de programa no escolarizado	Cód. Modular	Tipo de programa Familiar=1 Comunitaria=2
Huanuco	Huánuco	Huamalies	Jacas Grande	RUMI CHACA	0051709	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Churubamba	CONDORPATA	3538011	1
Huanuco	Huánuco	Yarowilca	Chavinillo	FRONTERA	3556928	2
Huanuco	Huánuco	Pachitea	Panao	HUALLMISH	3550592	1
Huanuco	Huánuco	Dos de Mayo	Pachas	HUANZAILO	3565334	1
Huanuco	Huánuco	Pachitea	Panao	RODEO	0051744	1
Huanuco	Huánuco	Ambo	San Rafael	LOS CONQUISTADORES DE MARAY	3893342	1
Huanuco	Huánuco	Pachitea	Chaglla	AGUA BLANCA	3963423	1
Huanuco	Huánuco	Leoncio Prado	José Crespo y Castillo	PUERTO ALEGRE DE MOHENA	3962618	1
Huanuco	Huánuco	Leoncio Prado	Hermilio Valdizán	JUAN VELASCO ALVARADO	3559392	1
Huanuco	Huánuco	Yarowilca	Chavinillo	CURZMIYOC	3550594	1
Huanuco	Huánuco	Yarowilca	Chavinillo	VISTA ALEGRE DE TACAJ	3550556	2
Huanuco	Huánuco	Pachitea	Panao	ICHULOMA	3547193	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Huánuco	YANAPACHA	3532340	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Chinchao	HUALLINTUSHA	3514133	1
Huanuco	Huánuco	Leoncio Prado	Rupa-Rupa	CHONTAYACU	3559342	2
Huanuco	Huánuco	Huamalies	Jacas Grande	ICHIC HUACASH	3875343	1
Huanuco	Huánuco	Pachitea	Panao	MATACABALLO	3547187	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Huánuco	MARIAN	3532342	1
Huanuco	Huánuco	Leoncio Prado	Mariano Dámaso Beraún	NUEVO PARAISO	3565396	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Churubamba	SAN FRANCISCO DE ASIS	3541466	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Churubamba	CLAVELES	3514109	2
Huanuco	Huánuco	Ambo	Huacar	ESPIGUITAS DORADAS	3541415	2
Huanuco	Huánuco	Ambo	Ambo	SOL NACIENTE DE PUERRAGRA	3541437	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Margos	TOCANA	3529637	1
Huanuco	Huánuco	Huacayba	Huacaybamb	AMIGOS POR	3543746	1

		mba	a	SIEMPRE		
Huanuco	Huánuco	Leoncio Prado	Pucayacu	CAIMITO	3559302	2
Huanuco	Huánuco	Ambo	Huacar	LOS ANDES	3889898	1
Huanuco	Huánuco	Huánuco	Churubamba	NARANJAS	3529626	2
Huanuco	Huánuco	Yarowilca	Choras	PARASHAPAMPA	3885976	1

Fuente: Elaboración propia

La información que se presenta en el cuadro muestra el total de PRONOEI visitados, como se indicó, así como también el tipo de variante al que estos pertenecen. En ese sentido, los programas que se indican con el número 1, corresponden a la variante Familiar, mientras que aquellos que con el número 2, se refieren a la variante de tipo Comunitario.

La cantidad de PRONOEI asignada a cada uno de los monitores que participó en el proyecto se dio en la misma cantidad; es decir, que del total de la muestra entregada por región, más del 60% se estaría conformado por PRONOEI de tipo Familiar.

Por tanto, la prioridad se centró en las variantes de tipo familiar dado que son de creación más reciente y por tanto, existió una mayor necesidad de conocer bien cuál era el funcionamiento, en la práctica, de esta estrategia de atención educativa.

Esto último, principalmente porque en la variante de tipo Familiar se busca que los niños y niñas reciban el servicio educativo en sus hogares, una vez por semana y también solo una vez por semana, se reúna a todo el grupo de niños y niñas de la localidad en un mismo espacio, para recibir una sesión educativa en conjunto.

4.3. Características de los programas educativos no escolarizados del caso de estudio

Es importante profundizar un poco más en las características que nos ayudarán a entender las diferencias entre las variantes del servicio educativo que se implementó, así como también entender en qué se diferencia este tipo de programas no escolarizados con otros más tradicionales como un Jardín Inicial.

En principio, se debe entender que ambos se encuentran contemplados dentro del programa de Educación Básica Regular (EBR) del MINEDU y que una de las principales diferencias se encuentra en que uno es Escolarizado (Jardín) y el otro (PRONOEI) no.

Respecto de la educación inicial, ésta cuenta con dos ciclos (I y II), dentro de los cuales se tiene que el primero (Ciclo I), atiende a niños cuyas edades se encuentran en el rango de 0 a 2 años, en espacios denominados Cunas. El segundo (Ciclo II), está pensado para niños y niñas cuyas edades se encuentran en el rango de 3 a 5 años de edad y cuyas sesiones de aprendizaje se dan en espacios denominados Jardines. Existe también una forma de atención mixta para ambos ciclos denominada Cuna - Jardín.

Para efectos de este informe y para poder establecer las diferencias con el PRONOEI de ciclo II de entornos Familiar y Comunitario (cuyas características se explicarán más adelante), se tomará en cuenta la forma de atención de nivel Inicial de Ciclo II - Jardín.

El MINEDU define el nivel inicial escolarizado como *“La forma de atención escolarizada que se realiza a través de los servicios de cuna, los cuales atienden integralmente a los niños y las niñas de 0 a 2 años; los servicios de jardín, que atienden a los niños y las niñas de 3 a 5 años; y los servicios de cuna-jardín, que atienden a los niños y las niñas de 0 a 5 años”* (MINEDU: 2016)

En ese sentido, adicional a las características descritas, se debe tomar en consideración que la educación inicial pública en un jardín es impartida en un local del MINEDU, con una docente del nivel que se encarga de la atención de los niños que se benefician de este servicio y, sobre todo, teniendo en cuenta que la cantidad mínima de niños cuyas edades están comprendidas entre los 3 y los 5 años de edad, debe ser de mínimo 25 para poder aperturar dicho servicio educativo (además de asegurar que dicha cantidad de niños puede ser proyectada y mantenida en el tiempo para asegurar la necesidad del servicio).

Respecto de los PRONOEI de ciclo II, la primera explicación que se debe hacer sobre estos es que es un servicio pensado para las zonas rurales y distantes cuyo acceso a centros poblados en los que se pueda contar con un Jardín, es muy complicado.

Este tipo de servicio, además, tiene dos variantes (Familiar y Comunitario) cuyas diferencias van a depender de la distancia en relación a un centro poblado, las facilidades (o dificultades) de acceso y la población existente de niños con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, la disponibilidad de contar con un local en el que pueda

desarrollarse el servicio y poder conseguir a una persona de la localidad que tenga el perfil mínimo requerido y la voluntad de trabajar con los niños y niñas.

Lo siguiente que se debe entender es que este tipo de servicios no cuenta con una infraestructura proporcionada por el MINEDU, sino que para su funcionamiento se busca el compromiso de las localidades, las cuales, por las características antes descritas (dispersión, cantidad de niños, etc.) son seleccionadas para que en ellas sea implementado un PRONOEI y que puedan además, a través del involucramiento con sus autoridades, proporcionar un espacio en el que se lleven a cabo las sesiones de aprendizaje con los niños y niñas.

Este local es entregado en calidad de donación y/o de préstamo a través de un acuerdo que se oficializa por medio de un documento que indique que el local ha sido entregado para el funcionamiento del PRONOEI o que en su defecto, dicho local permanezca en calidad de préstamo exclusivo mientras sea ofrecido el servicio educativo.

La estructura con la que se cuenta, difiere mucho de las formas más convencionales (jardines). Por un lado, como ya se explicó, no se cuenta con un local propio sino que por el contrario, este debe ser conseguido para lograr el funcionamiento del programa no escolarizado y, por tanto, el espacio puede variar mucho, puesto que puede ser

desde un local comunal en desuso o inclusive, el espacio antiguo de una escuela primaria².

Por otro lado, respecto de la persona encargada de dirigir las sesiones de aprendizaje, se designa a alguien que viva en el espacio de la localidad para ser el/la encargada de enseñar y cuidar a los niños (que puede o no tener estudios y/o conocimientos sobre pedagogía) en lugar de contar con un/una docente.

Esta persona recibe el nombre de Promotor/a Educativo Local (PEC), quien es asistido/a a su vez por un/una Profesor/a Coordinador/a (PC) quien se encarga de realizar las visitas de seguimiento pedagógico y con ello poder realizar las siguientes acciones con el/la PEC:

- Supervisar el trabajo que se realiza (a través de la observación de la sesión pedagógica)
- Programar la sesión de clase y establecer los aprendizajes a alcanzar con los niños
- Dar reforzamiento pedagógico al trabajo del/de la PEC
- Realizar Grupos de Inter Aprendizaje (GIA) con todos/todas los/las PEC que la PC tiene a su cargo
- Programar visitas de monitoreo y acompañamiento; esto último en caso la PC note en sus visitas programadas que el/la PEC necesita una mayor cantidad de refuerzos (y por tanto, una

² En la práctica, se observó que existieron más variaciones/adaptaciones sobre el espacio a ser usado por el PRONOEI, puesto que se encontró que este funcionaba en espacios sin usar de viviendas de familia, en una iglesia abandonada e inclusive, graneros abandonados.

cantidad mayor de visitas) y que debe de observar más de cerca el trabajo que realiza.

Todo lo anteriormente explicado, entonces, es lo que configura la no escolaridad de este tipo de servicios. Con estas aclaraciones hechas, se explicará en detalle cada una de las variantes de este tipo de estrategias educativas.

a) ***PRONOEI de entorno familiar:***

Esta adecuación fue la que tomó el lugar de los Programas de Zona Dispersa (PZD), puesto que está pensada para ser aplicada en localidades muy alejadas en las que la población de beneficiarios del servicio (niños y niñas de 3 a 5 años de edad), se encuentren en una cantidad de 1 a 5 como máximo.

Adicionalmente, el servicio educativo cuenta con un local que se empleará para las reuniones grupales con todos los niños y niñas beneficiarias la que se lleva a cabo una vez por semana. Las sesiones semanales tienen la finalidad de desarrollar los aspectos sociales de los niños y niñas que son atendidos por un/una PEC.

El resto de días, el/la PEC debe reunirse tan solo una vez por semana con los niños ya que los visita una vez por semana en sus hogares para trabajar con ellos en actividades de aprestamiento y estimulación temprana, acordes al nivel de cada uno de ellos.

La finalidad, además, de que el servicio se realice en la vivienda de cada uno de los niños, es que sea más personalizado, que se haga

uso de materiales locales y disponibles en la vivienda del menor (productos agrícolas, animales menores, utensilios domésticos, semillas, etc.), así como también hacer uso de aquellos proporcionados por el Ministerio (lupas, bloques, material concreto en general) y lograr que haya un alto nivel de involucramiento de ambos padres de familia en el proceso educativo de su menor hijo/a .

Esta variante, como se explicará más adelante, se articula muy poco, o nada, con otro tipo de programas tales como Qaliwarma o JUNTOS. Ello debido a que el Estado prioriza para estos beneficios sociales a otro tipo de servicios de educativos que cuenten con una mayor cantidad poblacional de niños y cuyas características de acceso no supongan una dificultad muy grande (tales como un Jardín o un PRONOEI de ciclo II de entorno Comunitario).

b) PRONOEI de entorno Comunitario:

Esta adecuación a la estrategia no supone un cambio respecto de la manera como tradicionalmente se ha trabajado con los PRONOEI, tan solo que se especifica como “Comunitario” para poder diferenciarla de la anterior³.

Las características que la definen suponen también que sea aplicado en zonas distantes (aunque no necesariamente dispersas como en el caso anterior) en donde exista una población de niños beneficiarios

³ Si bien existen modificaciones, estas son referentes a la manera de trabajar en el espacio del PRONOEI el que se ordena a través de sectores.

del servicio cuya cantidad se encuentre en el rango de 6 como mínimo y 14 como máximo.

Para el caso de esta variante, se cuenta además con un local propio (usualmente donado por la localidad receptora del servicio) para la atención diaria de los niños y niñas (quienes son llevados por alguno de sus padres) e igual que en el caso anterior, hace uso principalmente de materiales proporcionados por el MINEDU (kits de medición, lupas, cubos, bloques, cuentos, etc.)

Al interior del local la distribución de materiales sigue un orden en sectores, que son luego trabajados por el/la PEC para el aprestamiento de los niños. Este tipo de PRONOEI también buscar articularse con los padres de familia pues recibe alimentos por parte del estado⁴ (Qaliwarma) y son las madres de familia las que se organizan para la preparación de alimentos para los niños.

Descripción de los actores que conforman el PRONOEI

A continuación se detallará un poco sobre los actores que están directamente relacionados con la estrategia educativa de PRONOEI. De manera general, en ambas variantes, se cuenta con los mismos tipos de actores. La diferencia radica, como se explicó líneas más arriba, en la manera cómo desempeñan sus labores los/las PEC en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje con los menores de edad.

⁴ Durante las visitas realizadas en el trabajo de campo, se encontró que los empadronadores de JUNTOS buscaban empadronar a las familias cuyos menores de edad se encontrasen asistiendo al PRONOEI de esta variante, principalmente porque podían verificar la asistencia de los niños a este tipo de programas no escolarizados. Esto mismo no era posible de hacer, cuando menos no con las fichas de empadronamiento que tenían en ese momento, para el caso del PRONOEI de entorno familiar, dado que la atención se realizaba principalmente en el espacio de la vivienda.

a) Profesora Coordinadora (PC)

El rol del/la Profesor/a Coordinador/a, es el de poder dar los alcances pedagógicos así como las pautas y objetivos de desempeño que los/las PEC deben lograr que las/los niños/as que tienen a su cargo, alcancen. Dentro de todo el esquema de actores, el/la PC es la única que cuenta con formación docente en el nivel inicial, por lo que su rol es el de guiar y acompañar la labor realizada por los/las PEC.

Realiza coordinaciones con la UGEL puesto que es a través de esta institución que se busca hacer el reclutamiento del/de la posible PEC así como buscar articular la estrategia con los demás actores (autoridades locales y padres de familia).

Respecto de los/las PEC, el/la PC debe realizar Grupos de Inter Aprendizajes (GIA) para no solo tener información grupal sobre la población de niños y niñas que los/las PEC tiene a su cargo, sino también para generar intercambio de experiencias entre ellos, de forma que puedan compartir y enriquecer las estrategias que cada uno tiene para el trabajo con los menores de edad.

b) Promotora Educativa Comunitaria (PEC)

El/la PEC es una persona que es escogida en la localidad en la que se desea implementar el servicio de PRONOEI. El perfil que se busca es que no tenga hijos propios y/o dependientes de él/ella, para que las posibles complicaciones relacionadas al trabajo con niños no se

vea incrementada por tener que ocuparse del cuidado de un grupo de niños que pertenecen a su propia familia.

Este “requisito”, sin embargo, no siempre se puede cumplir en la práctica, puesto que muchas veces, debido a la complicación de encontrar a una persona cumpla con los requisitos para el puesto, se opta por escoger a alguien (hombre o mujer) que tiene hijos propios, los que muchas veces son parte del grupo de niños que se beneficiarios.

Otra de las características principales, es la de contar con la mayoría de edad, puesto que debe ser capaz de firmar un contrato así como otro tipo de documentos y obligaciones, por cuenta propia.

Asimismo, otra característica más fue que fuese una persona a la que le agrade el trabajo con menores de edad. Finalmente, debido a que no se trata de un personal contratado directamente por el MINEDU, reciben un pago que es conocido como “propina” (pues supone un monto inferior al sueldo mínimo).

El rol del/de la PEC es el de trabajar con los niños en las sesiones de aprendizaje, de acuerdo a las características de la variante en la que se encuentre este actor (sea esta variante de entorno Familiar o Comunitario).

c) *Padres de familia*

Tal como se explicó líneas arriba, los padres de familia eran considerados actores fundamentales de la estrategia, principalmente

porque se buscaba que el aprendizaje de los niños no dependiera exclusivamente del/de la PEC, sino que pudiese continuar en casa.

Dentro de las consideraciones del programa (contempladas además en los lineamientos de EBR), el padre y/o madre de familia (o ambos), deben ser actores importantes que participen, continúen y alienten el desarrollo de las aptitudes académicas y adquisición de conocimientos en sus menores hijos.

Es por ello que los padres de familia tienen un rol fundamental en la continuidad de la generación de conocimiento. Estos aspectos eran también contemplados en la metodología de trabajo de los PRONOEI y, por tanto, el tipo de involucramiento se diferenciaba por el tipo de atención que se ofrecía en el servicio, pues como se explicó, si bien en ambas variantes se busca la participación/involucramiento de los padres de familia, se busca que este aspecto suceda mucho más en los PRONOEI de entorno familiar.

d) Autoridades locales

La estrategia contemplaba, dentro de su mapa de actores, a las autoridades locales, puesto que serían ellos los encargados de darle legitimidad al servicio que se ofrecía. A partir del relacionamiento con ellos, se buscaba también que fueran aliados del MINEDU, en tanto que su labor fuese la de verificar el adecuado desarrollo de las sesiones de aprendizaje que los menores recibían.

Las autoridades locales eran también el nexo con la PC, al menos en la etapa inicial, puesto que se les solicitaba a ellos, junto con el ofrecimiento de la apertura del servicio de PRONOEI por las características de la localidad, que busquen a una persona de la localidad que pueda ejercer el cargo de PEC.

Esta forma de involucrarlos buscaba también que con su apoyo, se pueda conseguir un local/espacio que sea de uso exclusivo para el servicio del PRONOEI. Esto podía hacerse a través de la donación de un espacio ya existente (como podía ser una escuela abandonada) o inclusive, un terreno.

En este último caso, se indicaba que si el espacio donado no contaba con un área construida, debía contar con una edificación hecha en su totalidad por la localidad y se explicaba que esto era un requisito ya que el MINEDU no contaba con presupuesto para la construcción de infraestructura para este tipo de estrategias alternativas de atención escolar para nivel inicial.

En el peor de los casos, se podía optar por solicitar prestado un espacio en la vivienda de un poblador para que se lleve a cabo el servicio. Esta opción, si bien era la menos viable, se encontró que muchos de los PRONOEI de tipo Familiar funcionaban bajo esta modalidad, que fue la que trajo más complicaciones servicio educativo, principalmente porque la localidad no quería o no contaba con un espacio para donar.

Esto generaba que especialmente los PRONOEI de entorno Familiar adquiriesen una forma un tanto itinerante (puesto que se movía entre las viviendas de los pobladores) y no siempre se contaba con todas las condiciones de seguridad para los niños (puesto que el espacio en la vivienda se encontraba cerca de criaderos de cerdos, gallinas, o incluso los perros de la vivienda ingresaban al espacio que se prestaba para el PRONOEI).

En cualquier caso, eran estos actores los que garantizaron que exista un espacio en el que puedan llevarse a cabo las sesiones de aprendizaje, que busquen a el/la posible PEC, que supervisen que efectivamente se esté dando el servicio a los menores de edad y que todo ello quede a manera de acuerdo en un acta de la localidad así como en los documentos que la PC presentaría a las autoridades, en los que se comprometerían a llevar a cabo el servicio bajo estas condiciones.

4.4. Herramientas para el recojo de información

Para el recojo de información durante el trabajo de campo, se elaboraron, principalmente, instrumentos de observación y de entrevista para los actores que se identificó tenían un involucramiento directo con las variantes de atención educativa no escolarizada.

Adicionalmente, se hizo uso de una ficha de PRONOEI que fue empleada para poder verificar la situación (respecto de la infraestructura) en la que se encontraban los locales en los que

funcionaban los PRONOEI de ambas variantes. El detalle de estos instrumentos se encuentra en la sección de Anexos de este informe.

a) Guías (observación, entrevista en profundidad, grupos focales)

Este instrumento tenía la finalidad de poder centrar la observación (a manera de *checklist*) tanto al interior como en el exterior del PRONOEI (familiar y comunitario). Esta herramienta era importante puesto que iba de la mano con la ficha de PRONOEI y permitía conocer el estado en el que se encontraba el espacio. Respecto de los aspectos exteriores, la guía de observación hacía hincapié en notar algunos de los siguientes ítems:

- Ubicación
- Puerta exterior
- Techo
- Ventanas
- Paredes
- Cerco perimétrico
- Pintura

Así, lo que se buscaba era conocer si es que el espacio estaba correctamente implementado o si este se encontraba en situaciones precarias y más aún, si es que representaba un peligro para la seguridad de los menores de edad que asistían al local.

Respecto de los aspectos interiores, la guía recogía algunos de los siguientes ítems:

- Techo
- Piso
- Puerta de entrada
- Ventanas e iluminación
- Pintura
- Implementación de sectores al interior del espacio
- Materiales del MINEDU

De esta forma, era posible conocer también si es que el espacio contaba o no con los materiales del Ministerio o si es que en su lugar se habían elaborado materiales hechos con elementos de la localidad; asimismo, también permitían triangular información con lo observado de manera exterior y ser contrastado (o complementado), con la información recogida con las entrevistas.

b) Ficha de PRONOEI

Estaba orientada a conocer si es que el local en el que se desarrollaban las sesiones de aprendizaje era propio o bajo qué tipo de acuerdo o condición estaba siendo usado por el programa.

Fue útil para conocer sobre los aspectos relacionados a la población de niños. Esta ficha estaba también orientada a conocer, desde el registro que puedan tener las autoridades locales, las postas de salud (en caso hubiese existido una y su acceso fuese posible desde la localidad), cuál era la cantidad de niños en la localidad y si es que se

podía proyectar un incremento o el mantenimiento de dicha cantidad en el tiempo.

c) Entrevistas semi-estructuradas

Tal como se mencionó, para el recojo de datos con los actores que fueron identificados debido a la importancia de su rol para la articulación de este tipo de servicios educativos (PEC, PC, Autoridades locales y Padres y Madres de familia) se empleó una guía de entrevista enfocada en los objetivos específicos 2 y 3 del monitoreo, previamente mencionados en el cuadro 2.

Al no ser una guía de entrevistas cerrada, se obtuvieron datos del mismo grupo de actores que permitieron también el recojo de información para el análisis de los objetivos general y secundarios que se presentan en este informe.

Respecto de la cantidad de instrumentos aplicados, se detalla la siguiente tabla que da cuenta del número de entrevistas (individuales y grupales) que se realizaron durante las visita a los programas educativos. Esta data, además corresponde a la labor realizada por el monitor encargado de la región Huánuco.

Tabla 4 Número de instrumentos aplicados por tipo de actor

Tipo de actor	Herramienta utilizada	Cantidad de entrevistas
PC	Guía de entrevista y encuesta	10
PEC	Guía de entrevista y encuesta	30
Padre/Madre de familia	Guía de entrevista grupal	41

Autoridad Local	Guía de entrevista	30
-----------------	--------------------	----

Fuente: Elaboración propia

Cabe resaltar también que, como una forma de protección de los actores con los que se conversó durante el trabajo de campo, sus nombres no serán revelados en su totalidad y que, por el contrario, solo se empleará el nombre de pila y alguna referencia a la localidad en la que se hizo el registro de la información.

4.5. Resultados del monitoreo

Debido a cuestiones tanto presupuestales como metodológicas, el monitoreo aún no ha concluido, sino que se encuentra en etapa de revisión, desde el año 2017, por lo que no existen hasta el momento resultados concluyentes.

5. ¿CÓMO ESTOS PROGRAMAS SE CONFIGURAN PARA LOS/LAS
PEC?

El primer grupo de actores a los que se pudo tener acceso en las distintas localidades visitadas para el recojo de información, fueron los y las PEC, puesto que son ellos los encargados de llevar a cabo la estrategia educativa y es también a partir de ellos que esta se articula con el resto de la localidad en la que es implementada.

Es importante mencionar, que el foco de las entrevistas estuvo orientado a recolectar información para el objetivo específico 02 del monitoreo: Conocer el nivel de implementación y formalización alcanzado por los pilotos de los programas no escolarizados de ciclo II al inicio del proceso de validación; el objetivo específico 03: Conocer cómo los programas, a través del personal educativo (PEC, PC, PCG y especialistas) promueven el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas de tres a cinco años que ingresan a los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación y tangencialmente, el objetivo específico 04: Conocer el nivel de involucramiento de las autoridades comunales en el proceso de implementación y vigilancia de los programas no escolarizados del ciclo

II al inicio del proceso de validación. En ese sentido, la información que se pudo obtener en el recojo de data para dichos objetivos, permitió recoger datos respecto de la valoración que los y las PEC tienen de este tipo de programas educativos.

Asimismo, los y las PEC fueron centrales también para poder llegar a las autoridades locales y a los padres de familia, puesto que sus labores implican un relacionamiento cotidiano con ellos.

En ese sentido, para poder entender de mejor manera a este grupo de actores, se explicarán las características que componen al grupo de PEC que fueron entrevistados.

a) Perfil del/de la PEC.

Tomando en consideración la manera cómo se describe este cargo por el MINEDU, se tiene la siguiente definición de lo que es un/una PEC

Este personal participa en la ejecución de acciones vinculadas a la provisión del servicio aplicando los procedimientos más adecuados. Debe seguir especificaciones predeterminadas, siendo autónomo en aspectos técnicos, organizando la labor en el servicio, así como, apoyando las actividades que corresponden a la Profesora Coordinadora.

Su función es participar del funcionamiento del servicio educativo, desarrollando actividades educativas que contribuyan con el desarrollo infantil, de acuerdo al tipo de servicio; basada en el marco curricular nacional y en armonía con el escenario natural, cultural y socioeconómico de las comunidades y familia de las niñas y niños. Para ello, cuenta con el asesoramiento y acompañamiento pedagógico continuo de la Profesora Coordinadora y el soporte de la DRE/UGEL, lo cual les permite desarrollar las actividades educativas en el conocimiento del desarrollo infantil. (RMV-036-2015-MINEDU, 2015:35)

En ese sentido, el/la PEC es la persona encargada de desarrollar las actividades que se llevan a cabo en PRONOEI. Tal como se describe

en la definición, es el apoyo principal del/ de la PC, y en la práctica, el/la PEC es el principal responsable de la realización de las actividades en las sesiones de aprendizaje con los menores de edad.

Entre los requisitos que se consideran para la selección de este personal, los más relevantes que el rmv-036-2015 menciona, están referidos a la pertenencia de este personal a localidad, comunidad o caserío donde se ha implementado el PRONOEI; tener 18 años de edad; haber culminado el quinto año de secundaria y que pueda hablar la lengua originaria, en caso el servicio se encuentre en una localidad en la que se hable una lengua distinta al castellano.

b) Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores

Se buscó profundizar con los y las PEC respecto de la importancia que ellos encontraban sobre la realización de este tipo de estrategias de atención educativa, ante lo que se obtuvieron las siguientes respuestas.

Para nosotras, como parte de acá de la localidad, sí fue una alegría cuando nos dijeron que venía PRONOEI porque preocupadas estábamos por nuestros chiquitos. Que cómo íbamos a hacer para que estudien, que iban a tener que esperar a que pueda ir a primaria, que se quedaban en la casa. Todo eso pensábamos, hasta que llegó PRONOEI y qué alegría para nosotras porque nuestros hijitos ya iban a poder ir a estudiar, así desde chiquitos. Ninguna mamá quería que se queden en la casa [los niños y niñas de 3 a 5 años] porque queríamos que fueran mejores [que nosotros], que estudien desde inicio. Rosaura PEC de PRONOEI de entorno Comunitario.

En ese sentido, se puede entender entonces que la primera apreciación que se tiene sobre este tipo de programas, está relacionado

a la oportunidad así como al acceso que se les da a los niños y niñas de 3 y 5 años a la educación. Se encontró también que un aspecto importantes sobre este tema, giraba en torno a la comparación que se hacía, en el tiempo, respecto de cómo era la educación antes (y lo complicado que era el acceso a este tipo de servicios) y de las opciones que tenía los niños y niñas de poder tener una educación desde temprana edad.

Antes no había eso y te hablo de hace 20 años más o menos, joven. Cuando mis hijos eran chiquitos, ellos de frente fueron a la primaria y lo que se sufría para que puedan ir, pero teníamos que hacerlo (...) ellos fueron a la primaria en Acobamba [Huancavelica], pero nosotros éramos de un anexo que estábamos a 2 horas caminando de ahí. Ahí sí había un inicial pero no los podíamos llevar, porque el frío era muy intenso y porque había que ver la chacra también. Solo éramos dos con mi esposo y ahí nos teníamos que hacer todo. Ya cuando estuvieron más grandecitos, recién ahí ellos ya se podían ir solitos a la escuela y así han tenido que hacer. Aideé, PEC en PRONOEI de entorno Familiar.

Así, en el relato de la PEC, podemos encontrar un primer aspecto, que configura la importancia de este tipo de servicios, que es el acceso tanto a educación desde una etapa inicial en la vida de los niños y niñas y otro relacionado al acceso geográfico.

En ese sentido, en el relato de Aideé, respecto de cuando sus hijos eran menores de edad, ella rescata el hecho de que si bien existió la intención de parte de ella como de su esposo (ambos en calidad de padres familia) de que sus hijos reciban educación, entendieron que esto no iba a ser posible hasta que ellos cumplan la edad necesaria para poder ir a la primaria, puesto que eran muy pequeños para acceder al Jardín de Inicial en Acobamba por cuenta propia.

Siguiendo esa misma línea, se profundizó también, en las conversaciones con los y las PEC sobre la importancia que para ellos, como actores que forman parte de la estrategia de atención educativa, tiene este tipo de programas.

(...) es que son bien importantes. Las niñas y los niños desde chiquitos son bien despiertos y los papás tienen más claro que antes, que los niños y las niñas tienen que ir al colegio, tienen que educarse y tiene que hacer esto para que no se queden en la chacra (...) para nosotros es importante también porque aunque yo no soy padre, quiero contribuir a que los niños y niñas de mi comunidad tengan un lugar al que puedan ir para estudiar desde chiquitos. Acá en el PRONOEI, aunque no es igual que un Inicial, los niños ya son estimulados bastante, joven. El Ministerio nos ayuda con materiales, la PC nos ayuda a entender cómo hacer para que los chiquitos aprendan con el juego, cómo hacer que estén más despiertos y que ya vayan conociendo cómo contar, las letras, esas cosas. John, PEC de PRONOEI de entorno Familiar

En el relato de John, encontramos también, con mayor detalle, que la importancia de la estrategia radica en darles a los niños unas primeras herramientas que puedan serles de utilidad en las diferentes transiciones que vayan a atravesar en su vida, siendo la primera, el recibir educación inicial.

Por otro lado, John reconoce las limitaciones que esto tiene (pues brevemente compara al PRONOEI con el Inicial) pero indica que es el primer paso en lograr que los niños y las niñas tengan mayores posibilidades de salir de su localidad para poder desarrollarse más y no tener como única opción dedicarse a la chacra (es decir, que con el acceso a la educación, puedan quizás contar con más que aquellas que tuvieron sus padres, por ejemplo).

c) *Complicaciones reportadas por los y las PEC sobre este tipo de estrategias de atención educativa*

Este punto resulta particularmente complejo de abordar puesto que, del grupo de PEC que pudo ser entrevistado, se encontró que las causas que podían configurar el conjunto de complicaciones respecto de la implementación de la estrategia, respondían a causas tanto internas como externas y no siempre, en la práctica, es posible separar ambas.

En ese sentido, para tratar de tener un punto de referencia, por causas internas, se hace referencia a aquellas que están bajo el control de la localidad/comunidad y de los actores que la componen (Autoridades locales, madres y padres de familia y los PEC).

Por causas externas se hace referencia a aquellas situaciones ajenas al control de la localidad/comunidad y que dependen de la organización o de la coordinación de otros agentes tal como el MINEDU y sus instituciones representantes (como la DRE y la UGEL).

Por un lado, los y las PEC con los que se conversó explicaron que uno de los principales motivos por los que la estrategia no podía llevarse a cabo al 100% como estaba planificada, se debía a la falta de materiales con los que se contaban en el PRONOEI.

De acuerdo a lo que se establece en RVM-036-2015, los PRONOEI debían ser dotados de materiales, entregados por el MINEDU a través de las Direcciones de Educación Regionales (DREL) para que estas, a través de las UGEL se organicen y coordinen la entrega de dichos materiales a todos los PRONOEI dentro de su jurisdicción.

Al respecto, durante el trabajo de campo, se encontró que muchas veces la manera cómo la UGEL se organizaba (en relación a aspectos administrativos y burocráticos), hacía que la entrega de dichos materiales se pospusiese tanto, que en muchos casos no se realizaba bajo la explicación de que, por la misma demora, ya se encontraban fuera de la fecha en la que los PRONOEI podían ser programados para recibir los materiales.

En muchos casos también, tanto por lo encontrado en el trabajo de campo como en lo que se pudo recoger con las entrevistas, los y las PEC mencionaron que tuvieron que ir hasta la misma UGEL para insistir en repetidas ocasiones para que les envíen el material. En el mejor de los casos, el material obtenido provenía de otros PRONOEI que habían sido cerrados (por falta de alumnos o por la imposibilidad de poder continuar con el servicio).

Así ha sido la vez pasado que fuimos a reclamar, joven. Ya estamos octubre y hasta ahora no nos han dado todos los materiales completos. Esperando estamos, ya con la PC nos fuimos la vez pasada a suplicarles que por favor nos den los materiales. Nos dijeron “ya hemos programado entrega la vez pasada, pero nadie recibió”, pero cómo pues, si no nos movemos de acá, a quién habrán avisado o cómo habrán hecho. Ya nos hemos tenido que ingeniar, claro que hay material que se les pide a las mamitas para que nos ayuden, pero no se puede hacer todo tampoco. Amanda PEC PRONOEI entorno Familiar.

Por otro lado, respecto de las causas externas, los y las PEC manifestaron que no siempre fue sencillo lograr que los demás actores (padres de familia y autoridades locales) se articulen con lo que solicita la estrategia; es decir, que las autoridades locales brinden un espacio que pueda servir para el desarrollo de las actividades grupales

(principalmente en el caso de los PRONOEI Familiares) así como lograr que el total de padres y madres de familia destinen un tiempo para ser parte de las sesiones de aprendizaje.

Esta dificultad se presentó en ambos tipos de entornos, de acuerdo a la información recolectada, y se vuelve mucho más crítica para los casos de los PRONOEI de entorno familiar. Este desinterés manifestado por los y las PEC, se relaciona con la idea que tienen los padres y madres sobre el PRONOEI.

(...) lo que pasa es que los papitos piensan que el PRONOEI es una guardería. Traen a sus hijitos aquí y ya saben que van a estar en el local de 8 a 12 del día. También por eso les gusta que haya este local, que antes no había, así que era más complicado para ellos tener que hacer la tareas de al chacra con sus hijitos y ahora ya se organizan más y los traen. El problema está cuando los papás tienen que venir al PRONOEI para los días en los que hay actividades con ellos. Cuando se pide que haya faena, como se hizo al inicio para poder acondicionar el local, pintarlo y todo eso, sí colaboraron, pero de ahí para que vengan ay diosito, todo lo que hay que hacer para que los papitos vengan. Hay que rogarles, ofrecerles comida, sino no vienen. John, PEC de PRONOEI de entorno Comunitario.

Tal como se puede ver, los y las PEC entienden que existe una gran importancia en la labor que ellos realizan aunque esta no siempre se encuentra del todo alineada con los motivos que se esperaría de parte de los padres de familia, quienes suelen encontrar en el PRONOEI un espacio en el que los niños sean educados y al mismo tiempo, ser un espacio en el que los niños estén siendo cuidados mientras ellos realizan las labores de la chacra o del cuidado de los animales (actividades productivas).

Es también importante resaltar que si bien los padres de familia, como se verá en el siguiente capítulo, valoran la existencia de este tipo

de programas por la oportunidad de acceso a la educación para sus hijos, también implica que vean al PRONOEI como una guardería.

Como se ha mencionado antes, esta misma situación afecta sobremanera a los PRONOEI de entorno familia puesto que, como se explicó, las sesiones de aprendizaje se llevan de manera grupal una vez por semana y los demás días es el/la PEC quien debe desplazarse a los hogares donde se encuentran los menores de edad.

Nosotras, con la Profesora Coordinadora, hemos tratado de hacer varias cosas para que los papitos también participen. A veces, he llegado a la casa y la mamá es la que está nomás, pero cuando empiezo a trabajar con su niño, se va la mamita a ver a los animales o se va a la chacra y me dejan a mi solita con el niño. Ya les he dicho que no debe ser así, que aunque sea ella tiene que estar, pero no siempre hacen caso. “Es que tengo que llevarle la comida a mi esposo” me dicen algunas o sino “es que tú lo tienes que ver pues profesora, para eso estás viniendo a la casa”, así me dicen las mamitas y todas las veces les explico que no se trata de eso, que ella también tiene que estar y que es mejor si está también su esposo, pero no hacen caso. No quieren quedarse. A veces incluso cuando me ven llegando, me dicen “ay qué bien profesora que ya llegaste, te estaba esperando para irme a los animales”, así me dicen las mamitas. Johana PEC entorno Familiar.

Esta situación es particularmente interesante puesto que denota que los PRONOEI de ambos entornos se ven afectados por el mismo factor, relacionado a que los padres ven al programa como un alivio a su carga familiar/laboral así como también entienden que la estrategia tendría esa finalidad, además de dar conocimientos educativos a sus menores hijos.

Por ese lado, en el caso de que los y las PEC sean de la misma localidad, se resalta mucho la transmisión de conocimientos socio-culturales, propios de cada localidad, los cuales son cubiertos por el/la PEC en caso los padres de familia, por diversos motivos, no puedan

participar de estas sesiones de aprendizaje. Este aspecto se ve reflejado en ambos entornos.

De la misma forma, dicha situación se ve afectada cuando, a pesar de la insistencia del/de la PEC, los padres de familia se muestran reticentes a participar en el trabajo que se realiza con los menores de edad.

Yo me acuerdo que antes era muy complicado que mis papitos y mamitas vengan a las sesiones grupales. Les mandaba notas con los hijitos, les rogaba que vengan, ya no sé qué más hice para que vengan, pero nada. No querían venir. Ahí fue entonces que la PC, en una GIA que tuvimos con los [y las] demás PEC, estaba explicando de la importancia de este tema [la asistencia de los padres de familia a las sesiones de aprendizaje] como un punto importante de la estrategia. Ese día me acuerdo que yo le dije a la PC que mis papitos no venían, que no querían venir por más que los llamaba y ahí se molestó la PC y me dijo "Jacky, no sé cómo haces pero tu tienes que hacer que tus papitos asistan al PRONOEI". Yo luego le pedí que me oriente y me dijo que tenía que hablar con las autoridades o tratar de hacerme más amiga de una mamá para que ella llame a las demás (...) después me pude juntar con la autoridad y le dije "Presidente, me tiene que ayudar, ustedes tanto han pedido que acá venga inicial, que venga el inicial y cuando ya el Estado lo trae, los papás no se quieren involucrar, yo no puedo trabajar sola. Si usted no me ayuda a que los papás se hagan tiempo para venir cuando les llamo, yo voy a tener que reportar eso y se van a llevar el inicial". Ese mismo domingo, en asamblea, el presidente le estuvo jalando las orejas a toditos los papás y luego ya empezaron a venir. Ahora otra vez se están olvidando, pero ya es menos que antes. Jacky, PEC de PRONOEI de entorno Comunitario.

En tal sentido, la asistencia/participación de los padres de familia en la realización de algunas de las actividades del programa también representó un problema, pues era complicado contar con estos actores.

En el caso de la entrevista que se presenta, se puede ver cómo la PEC, a través del uso de estrategias tales como la búsqueda de aliados, pudo lograr convencer que los padres de familia asistan al servicio y con ello, se pueda alcanzar uno de los objetivos relacionados a la

participación de los padres de familia y a la transmisión de conocimientos por parte de ellos que puedan ser pasados a los niños⁵.

Esta misma situación se vuelve mucho más complicada, por otro lado, en el caso de los PRONOEI de entorno familiar. Esto principalmente porque, dado que es el/la PEC quien debe desplazarse a los hogares, los padres de familia ven en su persona a alguien que puede encargarse de los niños durante las horas que dura la sesión de aprendizaje.

Es más complicado para nosotras hacer que las mamás y sobre todo los papás, participen. Cuando llego a las casas, la mamá está ahí muchas veces, pero me deja sola con el niño o la niña. Cuando trato de hacer que la mamá participe, muchas veces sí se logra, las mamás dejan un rato lo que están haciendo y se ponen a enseñarles a los niños. Otras veces, las mamás dan excusas como “pero si yo no sé ¿qué le voy a enseñar?” entonces no quieren participar. Varias veces me han dejado sola. Cuando le comento esto a la PC, ella me dice que tengo que buscar que me ayuden las autoridades, pero no hay cómo. Como estamos en una zona bien dispersa, todas las casitas están bien lejos y la autoridad tampoco sabe cómo ayudarme, porque en las asambleas él les dice a los papás y a las mamás que tienen que estar más presentes y le dicen que tienen que trabajar, que tienen que hacer sus cosas también (...) no es que a los papás no les importe, si les preguntas, ellos te van a decir que el PRONOEI es algo bueno y que lo prefieren a que sus hijitos estén en la casa sin aprender nada, pero priorizan la chacra y su trabajo. Kelly, PEC de PRONOEI de entorno Familiar.

En ese sentido, los y las PEC entienden que uno los aspectos fundamentales está relacionado al trabajo que se debe hacer con los padres de familia. Si bien estos tienen mucho interés en que los niños tengan acceso a educación (y a más oportunidades que ellos), sigue existiendo la complicación de lograr que sean estos actores los que se

⁵ Uno de los puntos que buscó abordar la estrategia, está relacionado a que, con la participación de los padres de familia, los menores hijos puedan aprender sobre las costumbres locales, algún cuento, fábula, leyenda, etc. el uso de algún instrumento de uso en la localidad, etc. así como servir este espacio para que los niños ganen seguridad y puedan ser más desenvueltos al buscar conversar con los adultos, hacerles preguntas o generar un espacio de intercambio con ellos.

involucren con labor que realizan los/las PEC y con la estrategia en general.

Asimismo, para este primer grupo de actores, la importancia sobre este tipo de servicios educativos, radica en el beneficio que se le da a los niños de la localidad en el que es implementado y en la posibilidad de poder estimular sus habilidades de motoras, así como la creatividad y un primer acercamiento a la lecto-escritura; además de poder adecuarlos al trabajo con otros niños, a desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas en base a procedimientos y aprendizajes adquiridos, como supone el paso a un entorno como el de la escuela primaria.

Ahora bien, el aspecto de comunicación, entre padres de familia y PEC para conocer sobre el desempeño de los estudiantes, es muy importante, principalmente porque es el primer acercamiento que tienen los padres de familia al desarrollo de sus menores hijos, aspecto que vuelve a hacerse, prácticamente desde cero, una vez que los menores de edad han pasado a primaria.

En ese sentido, mientras más información conozcan los padres de familia sobre el progreso logrado en sus hijos e hijas, se contarán con más herramientas para poder hacer seguimiento al progreso de los estudiantes cuando las comunicaciones se realicen con los y las docentes de primaria, aunque esto en la práctica, no ocurre.

Se menciona esto último principalmente porque la comunicación entre los y las PEC de PRONOEI no se establece en absoluto, lo que

genera que no se tenga información así como apreciaciones o consideraciones importantes sobre el desempeño (respecto de fortalezas u oportunidades de mejora) que hayan sido detectadas en los estudiantes y que puedan hacerse de conocimiento para el nuevo maestro/a. Esto se detecta en estudios previos como puede verse en la siguiente cita

Esta comunicación [entre docentes de PRONOEI y Primaria] consiste principalmente en un intercambio informal sobre el progreso individual de los niños y niñas y no involucraba ningún tipo de coordinación para actividades de enseñanza o de aprendizaje o de otro tipo. La única documentación que se intercambia entre ambos niveles es la ficha de matrícula, con información general y básica, principalmente para propósitos administrativos. No se transmite ninguna información pedagógica o de otro tipo que resulte relevante sobre las habilidades, características o necesidades de los niños y niñas de un nivel a otro. (Ames et al:2009)

En ese sentido, respecto de la transición de un nivel a otro, el/la docente de primaria trabajará, muy posiblemente, sobre la base de que todos los niños están llegando a la escuela con las mismas herramientas y fortalezas desarrolladas, lo que generará que, al no conocer las dificultades de los estudiantes que llegan a primer grado, estas terminarían por, posiblemente, acentuarse.

6. ¿CÓMO SON PERCIBIDOS ESTOS PROGRAMAS POR PARTE DE
LOS PADRES DE FAMILIA Y CÓMO SE INVOLUCRAN CON
ELLOS?

El siguiente grupo de actores a analizar fueron los padres y madres de familia. Como se mencionó en el capítulo anterior, se pudo llegar a ellos por medio de la ayuda de los y las PEC, quienes los contactaron o solicitaron que se comuniquen con otros padres de familia para así poder contar con un grupo al cual entrevistar.

Esto debido principalmente a que los padres de familia dedican una gran parte de su tiempo a la realización de actividades productivas (actividades agropecuarias, usualmente), de modo que no fue sencillo poder localizarlos por lo que fue el/la PEC quien se convirtió en un vínculo importante para poder acceder a este grupo de actores.

En cada localidad, se pudo conversar con una cantidad de entre 3 a 6 padres de familia, madres en su mayoría. Dicho número dependía de la coordinación previa (a través del celular con el/la PEC cuando era posible establecer contacto antes de llegar a la localidad) así como de la suerte que, al momento de llegar, hubiesen padres de familia con

disponibilidad de tiempo para poder participar de una entrevista (usualmente, grupal).

Ya en las entrevistas grupales, el foco de las mismas estuvo orientado a poder recolectar datos que apuntasen al objetivo específico 05: “Conocer las capacidades educadoras con las que cuentan las familias para generar aprendizajes en sus hijos e hijas que ingresan a los programas no escolarizados de ciclo II al inicio de su proceso de validación” y de manera tangencial, también verificar con ellos el objetivo específico 04: “Conocer el nivel de involucramiento de las autoridades comunales y de la comunidad en el proceso de implementación y vigilancia de los programas no escolarizados del ciclo II al inicio del proceso de validación”.

En ese sentido, el documento normativo RMV-036-2015-MINEDU indica que, para el caso de la estrategia de atención educativa de PRONOEI, los padres de familia tienen algunas funciones que cumplir, en el compromiso que supone la implementación de este tipo de servicios.

Entre los que se mencionan, los más importantes son las de vigilar el funcionamiento del PRONOEI, con énfasis en que la atención a niños y niñas se brinde desde el primer día y en ser el soporte del/de la PC y del/de la PEC en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje cuando esto sea requerido (RMV-036-2015-MINEDU, 2015:39).

Es importante mencionar como un aspecto importante que, en el espacio rural, los padres de familia entienden la importancia de que sus

menores hijos e hijas accedan a una educación temprana (Jardín o PRONOEI), pero no terminan de entender (o más bien, no interiorizan) la importancia de su rol participativo y activo en el proceso de educación de sus menores hijos.

Por el contrario, asumen que este corresponde a las y los educadores o promotores, sobre quienes, usualmente, ponen la responsabilidad entera de la crianza de los niños y niñas (lo que a su vez refuerza el rol del/de la PEC como co-cuidadora)

En ese sentido, es también importante recalcar que en los casos en los que se reporta que la participación de los padres de familia es muy baja, podría explicarse que en el imaginario de los padres de familia, el rol que ellos cumplen y el límite de este, se alcanza cuando envían a sus hijos a los centros educativos.

Esto es especialmente resaltante si se trata de un centro educativo de educación inicial (Jardín o PRONOEI), pues se encontró que los padres y madres de familia excusaban su falta de participación a que en muchos casos, no habían podido completar sus estudios básicos (primaria y secundaria), por lo que no tienen mucho que aportar en la educación de sus hijos e hijas (lo que también producía/reforzaba que trasladan la responsabilidad de cuidado a las y los PEC).

a) Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores

Sobre este aspecto se pudo recolectar información específica respecto de la importancia que tiene este tipo de programas para los padres y madres de familia así como conocer la manera cómo se involucran con la estrategia educativa.

Entrevistador: ¿Qué es lo que hizo que ustedes optaran por enviar a sus hijitos/as al PRONOEI?

M1: Es que está acá cerquita y nos ayuda mucho poderlos enviar a nuestros hijitos.

M2: Es bueno porque va a hacer que los niños ya desde chiquitos tengan educación. Yo tengo 5 hijos y de todos ellos dos están yendo el Inicial [hace referencia al PRONOEI] y los más grandecitos los ayudan, así.

Entrevistador: ¿Ven alguna diferencia en sus hijos desde que han ido al PRONOEI?

M2: Sí, joven, claro que sí. Mis hijitos están más despiertos que antes. Cuando empezaron a ir eran tímidos, chunchos eran antes, veían gente nueva y se escondían detrás de la falda, total calladitos eran. Ahora ya no es así, sobre todo mi menorcita, ella es más habladora y si ve gente nueva se acerca y pregunta. Está más curiosa, todo pregunta. Eso es el cambio que tienen. Mi varoncito igual, ya no tiene tanto miedo, ahora también habla lo que piensa (...) los mayorcitos, como no han tenido esa oportunidad sino que de frente han ido a la primaria, ellos sí son más calladitos, más sumisos también, como somos nosotros.

M1: Ah sí pues, igualito con mi hijita. Antes llegaba gente y corriendo se iba detrás de la falda [ríe], pero ahora habla y pregunta y todo quiere saber, está más despierta y al inicio [del año], no era así.

Entrevistador: ¿Han notado otras diferencias?

M3: Mi hijita también así como dicen ellas, está más despierta, más activa. Antes era calladita. Es lo bueno de que tengamos programa aquí, porque ahora ellos aprovechan. Antes no había nada, antes era lejos todo y los hijos no había cómo hacer estudio.

Entrevistador: Y ¿Qué aprendían los niños antes cuando no había PRONOEI?

M1: Es que no se podía antes hacer como con programa. ¿Cómo íbamos a saber? Yo a las justas he acabado mi quinto de primaria y solo me sabía ocupar de que mis hijitos coman, que estén bien, me los llevaba conmigo.

M3: Es que antes solo hacíamos cómo habíamos hecho con nosotras. Yo sí acabé primaria pero no pude estudiar más, porque se llevaron a mi hermano mayor a que se vaya a estudiar la primaria y yo me tuve que quedar nomás. Aprendí a hacer todas las cosas en las que ayudaba

con animales, con cocina, con todo eso. Ahora ya no es así, ahora hay programa y yo quiero que mi hijita estudie.

M2: Programa es bueno porque siempre les enseña las cosas para la escuela que tienen que ir después. También siempre nos llaman para reunión, para ayudar con la limpieza, la comida, para todo llaman, joven, no sé de dónde quieren que saquemos tiempo, pero igualito venimos. Nos llaman también para venir a contar cuento.

M1: Ah sí, para cuento, para que los vengamos a ver, para contarles cómo hacer una comidita. El mes pasado me tocó a mí hacer ensalada de fruta. (todas ríen)

Entrevistador: Y, en su caso que mencionó que tiene hijos que fueron directo a primaria y otros que fueron antes a PRONOEI ¿Hay alguna diferencia entre ellos?

M2: Sí, harta diferencia. Lo primero es que los más chiquititos son más despiertos y los mayorcitos aún son temerosos (...) y lo otro es que los chiquititos con facilidad agarran sus lápices y hacen sus garabatos. Contentos pintan sus hojitas; los mayorcitos a ellos les costó bastante en la primaria, agarrar sus lapiceros. (Entrevista grupal con Madres de Familia de PRONOEI Naranjas de entorno Comunitario, Distrito de Churubambas).

Se tiene entonces que una primera aproximación a lo que las madres y los padres de familia piensan sobre la existencia de este tipo de programas educativos es que es una oportunidad para que sus hijos comiencen a acceder al sistema educativo desde temprano y este es el principal aspecto sobre por qué es importante para ellos.

En el fragmento de entrevista, una de las madres habla de la comparación del total de sus hijos que resulta bastante interesante, puesto que dos de ellos fueron directamente a la escuela primaria y otros dos fueron primero a PRONOEI.

Se menciona que una de las diferencias más notorias se centra en cómo los niños desarrollan un tipo de carácter más espontáneo y curioso que el de sus hermanos mayores que no experimentaron una transición de educación inicial a primaria (y por tanto, podría entenderse que el proceso de adaptación y socialización fue más brusco).

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) (Ames:2012)

Asimismo, complementando la cita anterior, los padres de familia mencionaron también que los hijos que fueron primero a PRONOEI se adaptan más rápido a la adquisición de hábitos relacionados al entorno de educación en la escuela primaria y los desafíos que esto incluye (tales como sujetar un lápiz/lapicero, prestar atención en clase con más facilidad, etc.) y que las madres notan que los niños que están en PRONOEI, ya dominan.

Por otro lado, puede entenderse también que un aspecto que este grupo de madres rescata, es aquél relacionado con la transmisión de conocimientos. En la entrevista, mencionaron que el PRONOEI también ayuda, a partir de la participación de los padres y madres, a que los saberes tradicionales, como los que se aprenden a través de la tradición oral así como la forma de enseñar habilidades a través de la práctica, son rescatados por el PRONOEI y se enseñan a los niños y niñas con la participación de un adulto.

Esto se logra a través de las actividades en las que participan adultos de la localidad en las que pueden contar un cuento que ellos conocían de su infancia o sobre la manera cómo preparar alimentos, de la misma manera cómo ellos lo aprendieron cuando eran pequeños o en etapas más tempranas de su vida.

Esta misma situación también pudo ser recogida en los PRONOEI de entorno familiar, y en mayor cantidad inclusive, principalmente porque en esta variación del programa, la participación de los padres de familia se vuelve mucho más relevante para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de transmisión de conocimientos.

Entrevistador: ¿Han observado alguna diferencia desde que sus hijos están en el PRONOEI?

M1: Sí, mi hijito está más suelto que antes y está más despiertito.

M2: Igual mi hijito, el más chiquitito, el Richard, ahora siempre hace preguntas. Cuando le toca su clase, ya sabe ya. Se para en la puerta de la casa a esperar a la profesora y los demás días me está preguntando si lo puedo llevar a la casa del amiguito que le toca la clase. Los días que más les gustan a los chiquitos son los días que tienen la clase todos juntos.

Entrevistador: Y ¿Cómo era antes de que tuvieran PRONOEI?

M1: Mi hijito estaba en la casa, conmigo nomás. Yo lo tenía todo el día cargadito en la espalda, porque era más chiquito. Antes de programa, yo pensaba que lo iba a llevar de frente a la escuela cuando sea más grandecito, que no iba a tener escuelita, pero de ahí llego programa y ya es un poco mejor. Ahora viene la profesora hasta la casa.

M2: Antes no había pues [PRONOEI]. Hay un inicial, pero lejos, hasta el mismo Dos de Mayo hay que ir (...) no hay dónde llevar a los niños. Cuando no había programa, ya nos poníamos a conversar las mamás de acá sobre cómo íbamos a hacer, cómo íbamos a llevar, todo eso. Pero ya luego llegó programa y es un alivio que los niños tengan sus clases acá nomás (...) sí preferimos Inicial, no le voy a mentir, pero al menos aquí los niños algo van aprendiendo, porque les hace jugar [la PEC], le estimula sus manitos, les hace pintar cuando trae sus materiales y a veces nos deja tarea, porque hay que enseñarle a contar o hay que contarle un cuento, una historia de cuando éramos chiquitos nosotros. Eso es difícil, joven, porque yo muchas veces no me acuerdo (ríen ambas madres).

Entrevistador: ¿Siempre les pueden enseñar cosas a sus hijos?

M1: No siempre, para esto está la profesora. Ella nos insiste que insiste en que contemos cuento o que ayudemos con tarea. Cuando llega a la

casa y a veces no la han hecho ella nos dice “por qué pues no le has enseñado a tu hijo a contar, por qué tu hijito no sabe cuento nuevo. Ya pues mamita, tienes también que enseñarle a hablar quechua a tu hijito, a contar aunque sea”, así nos dice la profesora cuando no hacemos.

M2: No siempre se puede joven, hay cosas que hacer en la casa. A mí no me gusta mucho tener que ser como la profesora, porque no sé qué le puedo enseñar [a su hijo], pero siempre insiste la maestra en que algo le tengo que enseñar también y así vamos. A la larga es mejor porque también me he empezado a acordar de los juegos que yo también hacía con mis hermanos cuando era chica y eso le enseño, pero no siempre se puede. (Entrevista grupal con Madres de Familia de PRONOEI Huallmish de entorno Familiar – Distrito de Panao).

Uno de los aspectos que priorizan las madres entrevistadas, se refiere al acceso a la educación que pueden recibir sus hijos e hijas, sobre todo tratándose de localidades que se encuentran muy alejadas de un centro poblado mayor que cuenta con una mayor cantidad de servicios y sobre todo, con una mayor oferta educativa (como lo es contar con un Jardín de inicial).

Sin embargo, las madres valoran también mucho el que exista un servicio educativo que se encargue de la población de niños de 3 a 5 años y que este pueda llegar hasta sus hogares.

Es importante resaltar que en el caso de los PRONOEI visitados, los padres más jóvenes tenían claro que debían involucrarse en la educación de sus menores hijos e hijas, aunque, igualmente, este rol recaía fuertemente en la madre.

Fue usual encontrar en las parejas más jóvenes que los padres (los varones) tenían una fuerte conciencia de que debían estar presentes en este proceso de aprendizaje. Lo preocupante respecto de este asunto era que ellos no tenían claro cómo hacer esto por lo que,

expresaban, era algo que intentaban hacer de manera mucho más empírica.

Cuando se les preguntó por el tipo de seguimiento al desempeño de sus hijos mencionaron que les hacían preguntas en el hogar como “¿cómo te fue hoy?, ¿qué has aprendido?, ¿te ha gustado ir hoy?” las que provenían de las recomendaciones que les daban los y las PEC y también las PC cuando estas llegaban a la localidad para evaluar el trabajo de las PEC y el avance de los niños.

Sin embargo, al indagar más con los padres de familia (pertenecientes a los grupos jóvenes), indicaron que las indicaciones que recibían era más sobre verificar el cumplimiento de las tareas de sus hijos e hijas los que usualmente iban acompañados de una recomendación hacia ellos tal como “tiene que enseñarle a su hijo/a”.

Este aspecto les resultaba confuso pues no tenían muy claro si es que esto hacía referencia a enseñarles, a manera de refuerzo, lo que se había hecho en el PRONOEI o tratar de darles algún otro tipo de conocimiento más y sobre esto último mencionaron que, de ser el caso, no sabían muy bien de qué forma hacerlo.

Esto porque en el proceso de crecimiento de los que ahora son padres de familia, sus propios padres (principalmente los varones) habían tenido un rol muy distante o poco involucrado en su educación, por lo que la idea de “participar en la educación de sus menores hijos” resultaba en una idea que ellos entendían pero que tenían problemas en

ejecutar, puesto que el único rol en el que podían pensar era en el de sus madres, como cuidadora principal y de accionar empírico.

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.(Ames:2012)

De forma adicional, la situación descrita con los padres y madres de familia pudo ser entendido a partir de un punto de quiebre interesante de analizar, relacionado al discurso mismo que proviene desde el actor que provee el servicio educativo (el PRONOEI y a su vez, la UGEL y de este a la DRE hasta llegar al MINEDU y dentro de este a la DEI).

Desde la concepción de la estrategia, se falla en entender el contexto de formación de los mismos padres y madres de familia, los cuales tienen intención de integrarse (en la mayoría de casos) pero no pueden recurrir a un modelo sobre el cuál hacerlo ni encuentran una orientación clara sobre cómo hacerlo, sin que ello quite de por medio la importancia que tiene para estos actores que sus menores hijos accedan a este servicio educativo.

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.(Ames:2012)

Sobre este último aspecto, la participación de padres y madres de familia, se explicará con más detalle en el siguiente punto, dado que guarda relación además con lo mencionado en el discurso de los mismos padres y madres de familia y de las y los PEC del servicio educativo.

b) *Complicaciones identificadas por este grupo de actores*

Las principales complicaciones que se encontraron estuvieron relacionadas a la implementación de la estrategia, específicamente a la forma cómo se llevaban a cabo las sesiones de aprendizaje de los menores de edad de los PRONOEI de entorno Familiar.

Las madres de familia con las que se conversó, indicaron que, en algunos casos, los y las PEC habían realizado cambios en la ejecución de las sesiones de trabajo con los niños y niñas, principalmente porque estas se llevaban a cabo, durante toda la semana, de manera grupal como si se tratase de un PRONOEI de entorno Comunitario.

Entrevistador: Y ¿cómo así se dio la modificación?

M1: Es que nosotros queríamos que los niños tengan más clase y que aprendan más, porque una sola vez por semana es muy poquitito.

M2: Conversamos con presidente y le dijimos que todos los padres estábamos de acuerdo en que los niños vengan a PRONOEI a diario, porque no estábamos de acuerdo en que una vez por semana nomás tengan clase ¿así como van a aprender?. Le dijimos a la maestra [PEC] que tenía que adecuarse porque cuando iba a la casa, los niños estaban más entretenidos en jugar ¿cuándo iban a aprender a contar, a escribir?

M1: Eso es lo que nos preocupa, que los niños todavía no saben escribir. Por eso ahora todos los días han ido a PRONOEI. (Entrevista grupal con madres de familia de PRONOEI Curzmiyoc de entorno familiar – Distrito de Chavinillo.)

En ese sentido, uno de los problemas que existió por parte de este grupo de actores, fue el de no tener del todo claro cuál es la finalidad de este tipo de servicios educativos que se centran más en la estimulación temprana en lugar de ser un programa que busque que los niños y niñas desarrollen, concretamente, habilidades lingüísticas o matemáticas.

La forma de entender esta situación también sería producto de la manera cómo se ha trabajado en la sensibilización sobre este tipo de estrategias educativas; es decir, al conversar con las PC y con los y las PEC, indicaron que sí se había realizado este paso desde el inicio pero luego no se encontró más evidencia de un reforzamiento de este aspecto con este grupo de actores.

En relación a lo anterior, se encontró también que para las madres que tienen hijos e hijas asistiendo a un servicio educativo de entorno Familiar, existía la creencia de que podrían aprovechar las clases en casa como una forma de guardería o como la visita de un cuidador/a que velaría por los menores de edad, mientras ellas se dedicaban por completo a la realización de sus labores durante las horas que duraba la sesión educativa.

Entrevistador: ¿Qué ocurría al llegar la PEC?

M1: Se ponía a trabajar de frente con mi chiquita, que ya la esperaba desde temprano a que llegue. Al principio yo bien aliviada me sentía porque la profesora [la PEC] llegaba a mi casa y yo me ponía a limpiar y a cocinar y no le hacía caso cuando me llamaba para hacer los trabajitos con ellas (ríe).

M2: Yo también pensaba que era así, que una vez que llegaba la profesora [la PEC] ya me quedaba yo haciendo quehaceres, que iban a cuidar a mi chiquita, pero de ahí me llamaba la profesora y tenía que estar con ellas. Más tiempo era lo que se perdía para avanzar [con los

quehaceres del hogar]. (Entrevista grupal con madres de familia de PRONOEI Ichic Huacash de entorno familiar – Distrito de Jacas Grande.)

Durante la realización del trabajo de campo, se notó que en los entornos familiares eran las mismas madres las que pedían que estos funcionasen como si fuesen PRONOEI de entorno Comunitario o como un Jardín de inicial y, en ese sentido, las modificaciones que se dieron a esta variante (de tener clases grupales), provenía de la presión de este grupo de actores.

Sin embargo, este no fue el único motivo encontrado por el que esto sucedía; es decir, que la manera de llevar a cabo las sesiones de clase con los menores de edad fuese modificada, sino que, también eran las mismas PEC de este tipo de variante las que conducían a estos cambios.

Entrevistador: ¿Cómo ocurrió el cambio aquí?

M1: La misma profesora [PEC] fue la que nos reunió a todas y nos dijo “mamitas, vamos a hacer así. Yo voy a venir todos los días al local comunal y me traen a sus hijitos. Ahí vamos a tener las clases con todos y vamos a poder usar más los materiales. Me los van a traer todos los días y así vamos a avanzar rapidito”

Entrevistador: ¿Y ustedes estuvieron de acuerdo?

M1: Sí pues, joven. Nos habían dicho que iban a ser en la casa las clases y así fue al inicio, pero luego algunas veces la profesora [PEC] no venía porque decía que las casas estaban muy lejos y ella tenía que ir con los materiales. Ya después nos dijo que mejor traigamos [a los niños y niñas] al PRONOEI y así habíamos hecho.

M2: Es que no queríamos que pierdan clases [sus menores hijos] y pobrecita profesora [PEC] que venía cargadita de cosas. Ya nos daba pena también y por eso llevábamos a local [a los niños y niñas]. (Entrevista grupal con madres de familia de PRONOEI Los Conquistadores de Maray de entorno familiar – Distrito de San Rafael.)

Los cambios que se realizaban eran luego reportados a la PC (usualmente por las autoridades) o inclusive ella misma era quien los encontraba durante sus monitoreos, por lo que en muchos casos, esta

situación era corregida (y en los casos más extremos, se cambiaba al/el PEC).

Esto debido a que alteraba la manera de trabajar con la estrategia de entorno Familiar, la cual se centra en aspectos como la seguridad del menor de edad que vive en zonas remotas con mucha dispersión entre las viviendas lo que implicaba que movilizarlo de manera regular hasta el local donde se llevaban las clases grupales del PRONOEI, implicaba riesgos debido a la distancia y a lo accidentado de camino.

Otro de los motivos por los cuales estos cambios ocurrían con la estrategia, se debía a la preocupación de los padres y madres de familia respecto de que sus hijos e hijas tengan acceso temprano a educación, lo que a su vez se relaciona con la falta de sensibilización que tanto la PC como la PEC hacían con estos actores, para que entiendan claramente la forma de trabajo del PRONOEI de entorno Familiar.

De manera indirecta, aunque debiera ser una de las primeras aspectos a tomar en consideración se relaciona con la integración (o la falta de), de los padres y madres de familia y su contexto en relación a la manera cómo ellos fueron criados o cómo fue también su proceso de introducción al sistema educativo y las transiciones (existentes o inexistentes) de un nivel a otro.

Esto resulta particularmente importante puesto que podría ayudar también a mejorar la manera en que se integran los padres y madres de familia, así como para poder trabajar de mejor forma en los roles que deben asumir, así como en su deconstrucción, y con ello poder generar

espacios de participación más equitativos, sobre todo para los padres y madres jóvenes.



7. ¿CÓMO SON PERCIBIDOS ESTOS PROGRAMAS POR PARTE DE LAS AUTORIDADES LOCALES Y CÓMO SE INVOLUCRAN CON ELLOS?

Al conversar con las autoridades locales, se preguntó también, no solo sobre el proceso de implementación de PRONOEI, sino de la estrategia en sí misma; es decir, se trató de entender cuál era la opinión de este grupo de actores sobre el programa educativo de PRONOEI así como de la manera en que los demás actores de la localidad (los padres de familia y los/las PEC) aportaban o no, y de qué forma, con el PRONOEI.

La opinión de este grupo de actores es relevante puesto que ellos son los encargados de realizar, en mayor medida y junto a los padres de familia, el proceso de vigilancia del cumplimiento de las actividades y de las sesiones de aprendizaje que se llevan a cabo en el PRONOEI, puesto que dentro de sus funciones está la de reportar irregularidades a la UGEL (inasistencia del/de la PEC, maltrato hacia los niños niñas, etc.).

Entre las principales obligaciones a las que se comprometen las autoridades locales, es a la de poder organizar la información respecto

de la cantidad de niños y niñas que existen en la localidad (a manera de empadronamiento) para que esta data sea presentada a la UGEL correspondiente, de modo que pueda ser asignado el personal para PRONOEI (*RMV-036-2015-MINEDU*, 2015:40).

También debe coordinar con la población la ubicación de un lugar o espacio que pueda ser donado o entregado en calidad de préstamo, de uso exclusivo para el desarrollo de las actividades del servicio educativo (esto se hacía de la misma forma en los PRONOEI de entornos Familiar y Comunitario).

De la misma manera, también se encargan de la presentación de documentos respecto del terreno o espacio a ser empleado por el servicio y de oficializar dicha cesión por medio un acta o documento que indiquen de la donación o préstamo de dicho espacio (*RMV-036-2015-MINEDU*, 2015:40).

Finalmente, eran responsables de elevar a la UGEL, cuando sea solicitado, aspectos de evaluación del desempeño del/ de la PEC, del/de la PC, relacionados a cumplimiento de las actividades y de las sesiones de aprendizaje, asistencia del/ de la PEC, así como acuerdos tomados por el servicio, los cuales se presentan al/el PC (y posteriormente, se elevan a la UGEL para ser considerados o no) (*RMV-036-2015-MINEDU*, 2015:40).

Cabe resaltar que, particularmente en el caso de las autoridades locales, las preguntas respecto de si el PRONOEI les parecía importante (especialmente esta pregunta), tuvo que ser abordada de manera

tangencial. Quizás por la naturaleza de su cargo, así como por el hecho de pensar que estaban conversando con un representante del Ministerio, tenían mucho cuidado en dar una respuesta directa sobre esta pregunta.

La conjetura a la que se puede llegar respecto de la postura que adoptaban para dar una respuesta, puede deberse a que, si bien sí parecía ser importante para ellos que existan este tipo de programas (PRONOEI), parecían tener temor de que eso pudiese tener repercusiones; como que por dar un comentario muy positivo del PRONOEI, se elimine la posibilidad de que en la localidad se pueda abrir un CEI en el futuro.

a) *Importancia de la estrategia de atención educativa para este grupo de actores*

Al momento de realizar las entrevistas con este grupo de actores, se les preguntó por la importancia que podía tener este tipo de servicios educativos para ellos, de modo que se pueda comprender cómo entienden la existencia de PRONOEI en su localidad.

“Sí, es importante... es bueno que haya PRONOEI porque antes no teníamos nada, los niños no iban a clases hasta que tuviesen 6, 7, 8 a veces hasta los 9 años. Ahora que ya tenemos PRONOEI, es otra cosa, porque ya van desde chiquitos (a clases) (...) cuando no había, era tristeza todo, porque el pueblo se quedaba vacío, todos a la chacra desde temprano, pero ahora eso ya no pasa, ahora los niños están en sus clases y los papás se pueden ir a trabajar más tranquilos porque están aprendiendo (los niños y niñas)”. (Don Gregorio. Autoridad local. PRONOEI Rumi Chaca.)

Un aspecto importante que resalta de lo mencionado por el entrevistado, se centra en la reducción del rango de edad en que los

niños acceden a educación, pues tal como lo menciona, en algunos casos (antes de la llegada del PRONOEI), los niños y niñas comenzaban la primaria alrededor de los 8 años, sin haber tenido antes alguna una formación escolar previa.

También se intentó profundizar sobre este tema, relacionado a los aspectos culturales; es decir, si es que sabían o si habían notado si es que en el PRONOEI se estaba enseñando a los niños, durante las sesiones de aprendizaje, sobre la creación de la localidad, sobre las costumbres existentes, etc.

“Yo he ido pocas veces al PRONOEI, para qué voy a mentir, y he visto a la señorita [PEC] que hace sus clases con los niños, que ellos están contentos, que están aprendiendo a contar y a hacer su clasecita. Bien alegre es, los niños están cuidados, están contentos (...) sí me he enterado, cuando he podido conversar con las mamitas, que a veces ellas van para hacer alguna actividad con los niños, que ellas les cuentan un cuento. La señora Rosario, la vez pasada que hablé con ella, me dijo que le había tocado ir al PRONOEI para apoyar a la PEC, que la había llamado y dijo que le tocó hacer actividad con niños para que todos canten y les cantó una canción de la selva que su mamá le cantaba a ella” (Don Omar. Autoridad. PRONOEI Puerto Alegre de Mohna.)

Esta entrevista revela una situación que es común a la mayoría de los programas educativos que fueron visitados y es que las autoridades locales suelen conocer de las actividades que se realizan en el PRONOEI a partir de las conversaciones o comentarios que obtienen del resto de actores que se involucran con la estrategia y con algunas pocas visitas que hacen ellos mismos.

Sobre el empleo de conocimiento tradicional, se puede evidenciar que sí se hace uso de este en las sesiones de aprendizaje de los niños y niñas, aunque esto se muestra más como el complemento de alguna

actividad programada (por lo que no siempre se puede hacer) y depende también de la persona que acompañe a la PEC para poder realizarse.

E1: Yo tengo oportunidad de conversar con los papitos y las mamitas la mayoría de las veces, porque trabajamos juntos y porque tenemos reunión con todos los domingos en asambleas. Allí las mamitas a veces me dan las quejas de que a ellas también les deja tarea la profesora (en referencia a la PEC). La vez pasada, un grupo de mamitas me contaban “don Arturo, difícil es. Viene la señorita [la PEC] y se queda horas así haciendo actividad con mi hijito. Ya cuando estoy por ponerme a cocinar, ahí me llama para que le cuente un cuento, para que me invente un juego con las piedritas, para recoger hojitas. ¿De dónde pues hay tiempo, don Arturo?” me van diciendo así las mamitas.

Entrevistador: ¿Pero entonces qué hacen al final las mamitas?

E1: Sí, sí lo hacen pues (ríe). Tienen que hacer porque son sus hijitos. Ellas me cuentan que a veces renegando hacen, pero al final se ríen y también sienten que ayudan. Al inicio como que no quieren pero de ahí ya lo hacen.

Entrevistador: ¿Y las mamitas les cuentan de cómo era cuando eran niñas a sus hijitos, o les cantan en quechua?

E1: Sí, sí lo hacen. La señorita [la PEC] es la que les dice “mamita, tienes que ayudar, tienes que enseñarle a contar en quechua sino cómo va a aprender. Castellano nomás no va hablar”, entonces las mamitas ya se ponen más serias y les empiezan a enseñar quechua también a sus hijitos. Pero si usted va a su casa, ellas no usan quechua, si lo ven a usted, entre ellas se van a poner a hablar quechua pero no le van a mostrar cómo le enseñan a sus hijitos. (Don Arturo. Autoridad local. PRONOEI Tocana.)

Otro aspecto resaltante es que el uso de conocimientos tradicionales parecer ser más frecuente cuando se trata de los PRONOEI de tipo Familiar, en los que el/la PEC tiene que ir a los hogares de los niños y niñas para poder tener con ellos las sesiones de aprendizaje.

Al respecto, se tiene que las madres y los padres de familia, sobre todo en los espacios rurales más dispersos y con mayores limitaciones de acceso, reservaban el uso del quechua para los espacios íntimos del hogar o en los que se relacionaban con conocidos (compadres o comadres).

El que se mantenga esta característica, de hacer uso de la lengua originaria, podría deberse a que esta se reserva para los espacios en los que no se va a juzgar su uso, en comparación con el castellano, cuyo uso se ha vuelto mucho más extendido, de manera generacional, por lo que, principalmente, en el caso de las familias más jóvenes, se tiene esta lengua como la principal de manera que se pierde del todo en las generaciones siguientes.

El escaso prestigio del quechua respecto al castellano está muy extendido tanto en la ciudad como en la zona rural. Como observa Gleich (1987: 94), “la discriminación cultural de un grupo étnico a menudo conlleva a que la imagen que la mayoría tiene de la minoría, sea adoptada por esa misma minoría como una autoimagen negativa”.¹ Así es que los castellano-hablantes discriminan a los quechua-hablantes y esta imagen negativa es adoptada por los mismos quechua-hablantes. Por esta razón, muchos padres de familia bilingües que viven en áreas rurales relativamente cercanas a la ciudad ya no transmiten el quechua a sus hijos. (Menacho y Villari:2018)

Lo que presentan los autores se condice con lo encontrado durante el trabajo de campo pues, si bien las clases impartidas en el PRONOEI se daban en castellano y, en la gran mayoría de casos, solo eran las personas mayores quienes aún hablaban en quechua en la localidad.

El castellano tenía una fuerte predominancia como la lengua principal a ser empleada por los y las PEC ya que, además, las niñas y niños tenían incorporado (también en la gran mayoría de casos) al castellano como lengua principal (y única lengua).

Al respecto, hay también un factor muy importante que se toma en consideración sobre la manera en que lo niños aprenden, que se

hace de manera más empírica en las familias y que se replica de manera más estructurada en los PRONOEI y es aprender a través del juego.

Sin embargo, en especial para el caso de los niños que sí crecen en entornos completamente quechuas, existe una quiebre que podría volverse hasta forzoso, y que estaría directamente relacionado con el cambio del idioma materno para la enseñanza y la estimulación temprana de la niña o niño.

El trabajo [del PEC] con los niños consistía, entre otras tareas, en hacerles dibujar las letras y en hacerles repetir los nombres de las letras y de los números en castellano. Si bien hay normas legales que disponen que se trabaje en la lengua materna de los niños, este promotor trabajaba, como muchos otros promotores y maestros de primaria en las comunidades de la sierra de Ancash, puramente en castellano. El promotor mismo advertía, sin embargo, la falta de comprensión de los niños al escuchar las narraciones, así como su timidez y sus dificultades para interactuar en castellano. Pero en línea con muchos actores de la educación peruana, el promotor estaba convencido de que el bajo rendimiento de los niños se debía a que éstos hablaban quechua, lengua supuestamente inadecuada para la educación. (Menacho y Villari:2018)

Tal como mencionan los autores Menacho y Villani, en el artículo que escriben sobre el PRONOEI “Plumita de Oro” ubicado en la localidad de Jancu (Áncash), existen casos en los que el castellano se fuerza con los estudiantes para que puedan insertarse a las estructuras de aprendizaje impartidas en una lengua distinta de la materna.

Si bien esta situación no es del todo ajena a los PRONOEI visitados en Huánuco, se encontró (como se mencionó líneas más arriba) que los niños ya tenían incorporado el castellano como segunda lengua y en que en la mayoría de casos, era esta la lengua materna.

Sin embargo, como parte de la planificación de actividades del PRONOEI se buscaba tener la participación de adultos, sobre todo mayores como los abuelos o abuelas, para que puedan transmitir algo de la tradición oral de la localidad a los menores de edad (a través de historias o de relatos e inclusive de la enseñanza de algunas palabras en quechua).

Esto mismo se buscaba hacer en las sesiones de trabajo en el hogar con las madre y los padres de familia, de manera que el PRONOEI se enfoque en las actividades de estimulación de los menores de edad (a través de las estructuras pedagógicas) complementado con la transmisión de conocimiento que se pueda hacer con las madres y padres de familia en casa.

En estos casos, y quizás por la cercanía con los padres de familia, principalmente con la madre que es a quien el/la PEC suele encontrar en el hogar, el/la PEC puede poner cierta presión para que su participación en las sesiones sea mucho más activa.

Por tanto, el uso de aspectos tradicionales es algo que se logra con relativo éxito; puesto que el/la PEC busca que los conocimientos y/o experiencias de vida de la madre, sean incorporados durante la sesión de aprendizaje, no solo a través del uso del lenguaje, sino también porque con el uso del quechua, por ejemplo, el/la PEC busca que la madre enseñe a contar a su menor hijo o hija, y que además de eso, le enseñe algún cuento o le cuente alguna experiencia de cuando ella era pequeña.

Entrevistador: ¿Suelen participar las madres de familia de las sesiones de aprendizaje?

E1: No siempre, a veces la señorita [la PEC] me viene a buscar para dar queja. “Don Wilmer, me tiene que ayudar a que las mamitas sean más participativas. Voy a las casitas y me dejan ellas con sus niños. A mí solita me dejan trabajando con los niños y así no es. Ellas ya saben que así no es, pero me dejan sola. Usted me tiene que ayudar a que entiendan, sino me voy a ir” me vino diciendo hace una semana (la PEC). Yo en la asamblea les digo que tienen que estar ahí, pero no todas hacen caso, no todas se involucran (Don Wilmer. Autoridad local. PRONOEI Nuevo Paraíso).

Esta situación muestra también un aspecto sobre la manera cómo los padres de familia de los diferentes PRONOEI que fueron visitados, entienden este tipo de estrategias de atención educativa así como las implicancias que esta tiene.

Si bien no en todos los casos los padres de familia se mostraron reacios a participar, se encontró que varios de ellos entendían al PRONOEI como una guardería o, más bien, como un servicio orientado a los niños y niñas pero con la finalidad adicional de aliviar la carga de los padres y madres, de tener que hacerse cargo de ellos durante las horas que durasen las sesiones de aprendizaje.

Otro aspecto sobre el que se realizó indagaciones, fue sobre los cambios que se habían podido notar, o no, en el grupo de niños y niñas que es beneficiaria de este tipo de servicios educativos.

Entrevistador: ¿Hay algún cambio en los niños y niñas que asisten al PRONOEI?

Entrevistado 1: Sí, hartísimos. Van los chiquitos a su clase. Contentos están siempre, alegres, así van a su inicial (el PRONOEI).

Entrevistador: ¿Y antes los niños no estaban contentos?

E1: Es que eran más calladitos, pues. Antes tú venías y se iban corriendo detrás de la falda de la mamá, Ahora ya cuando menos saludan o preguntan. “Tío, ha venido el señor, ¿quién es?”, así me han dicho ahora lo chiquitos cuando te han visto llegar.

Entrevistador: ¿Y antes no eran así?

E1: No pues. Antes estos mismos chiquitos eran calladitos, miedosos. Desde que ya van a sus clases, han cambiado un montón. ¡Alegría da ver eso! porque ya desde pequeñitos son más desenvueltos. (Don Alberto. Autoridad local. PRONOEI Juan Velazco Alvarado).

Por tanto, uno de los aspectos mencionados por las autoridades, coincide con lo que se pudo obtener en las entrevistas con las madres de familia, relacionado al cambio en la actitud de sus menores hijos (de ser tímidos a ser mucho más desenvueltos).

Esta misma información podría corresponder al hecho de que las autoridades están en continuo contacto con los padres y las madres de familia, por lo que la percepción que se manifiesta, es similar en las demás localidades visitadas, en donde las autoridades habían notado este tipo de cambios en los niños y niñas que asisten al PRONOEI.

Las autoridades al interior de las localidades, a pesar no estar en contacto directo con el PRONOEI (a menos que tengan un hijo/hija que es atendido por el servicio educativo) tiene un rol importante en tanto le dan visibilidad, sobre todo hacia fuera de la localidad.

Esto último tiene relevancia en tanto que es por estos actores que el servicio adquiere continuidad o inclusive se pueden generarse nuevos, ya que son ellos el vínculo principal entre el organismo proveedor del servicio (MINEDU, DRE, UGEL) y la localidad.

8. DISCUSIÓN

Para el desarrollo de esta parte, se tendrán en cuenta algunos de los hallazgos que pudieron ser identificados, principalmente, durante la etapa de trabajo de campo en las visitas a los PRONOEI de Ciclo II de entornos Familiar y Comunitario en la región Huánuco.

Este capítulo, entonces, se dividirá en 3 secciones para poder organizar dichos hallazgos y que a su vez ayudarán a abordar de manera más clara la discusión sobre los temas que serán propuestos aquí.

En ese sentido, la primera sección girará en torno a la manera de valorar este tipo de servicios en espacios rurales andinos. Se tratará de formular ideas a partir de los comentarios y la manera de pensar de todos los actores con los que se pudo conversar durante el trabajo de campo.

Una segunda sección se centrará en el entendimiento de los aportes sobre los que, muy probablemente, poco se documenta quizás por la subjetividad que supone: el aporte no académico que este tipo de servicios educativos tiene en la población de niños y niñas a las que beneficia.

Un tercera parte estará orientada a la importancia que este tipo de servicios educativos tiene, frente a un CEI, y cómo ha sido aprovechada, o no, en base a la evidencia que pudo ser recolectada durante el trabajo de campo realizado.

8.1. La valoración del PRONOEI por parte de los actores que se involucran directamente con el servicio educativo

Durante el trabajo de campo, se pudo conversar con PC y PEC, Padres de Familia y Autoridades locales en las localidades que fueron visitadas y en las que se había implementado un PRONOEI.

Uno de los aspectos resaltantes por parte de este grupo de actores, es la oportunidad de acceso a educación que representa el PRONOEI, relacionado a la expectativa de poder desarrollar capacidades desde etapas tempranas, que le permita a los niños poder tener más opciones; cuando menos, más opciones que las que tuvieron ellos.

Todo este conjunto de actores reconoce que contar con este tipo de servicios educativos resulta no solo importante sino también necesario; sin embargo, es interesante notar que de manera constante el PRONOEI no es, para ellos, una respuesta educativa en sí misma sino una alternativa a la que, de alguna forma, se resignan.

Esta última idea surge por la comparación constante con el CEI, y del grupo de ideas que conforman el imaginario alrededor del mismo; es decir, los padres de familia y las autoridades (principalmente),

consideran que en el Jardín, los niños hacen su transición a la primaria con las habilidades matemáticas y lingüísticas desarrolladas: aprender a contar y sumar, leer y escribir.

Estas ideas no surgen porque exista, necesariamente, el conocimiento de lo que los niños y niñas hacen en el CEI, sino que se forman en base al personal que trabaja en ellos y que cuenta con una credencial reconocida (como por ejemplo, docentes licenciadas en educación) y que hace suponer a este grupo de actores que los conocimientos que adquirirán los niños y niñas, serán muy parecidos a los que recibirán en primaria.

En ese sentido, el valor que adquiere el PRONOEI para los actores que se involucran con él, es el de poder acceder a una forma de movilidad social a través de la educación (sobre todo desde una edad temprana); es decir, ven en este tipo de servicios la alternativa de desarrollo para sus menores hijos e hijas, de modo que se pueda producir, quizás, un cambio en la siguiente generación, a partir de la posibilidad de alcanzar otras oportunidades.

8.2. El aporte no académico en la población beneficiaria de PRONOEI

Existen beneficios secundarios de la educación alternativa que se canalizan a partir de los PRONOEI y que están relacionados con todos aquellos aprendizajes no formales que los niños y las niñas adquieren, a

partir del conjunto de interacciones y “modelajes” que se dan durante las sesiones de aprendizaje.

Estos otros aprendizajes son difícilmente medibles de manera cuantitativa, al menos lo son para las disciplinas como la antropología, puesto que tendría que hacerse un estudio de medición del comportamiento de los infantes o quizás de la aplicación de pruebas o test psicológicos para poder entender la magnitud del desarrollo psicoemocional de los beneficiarios de PRONOEI, etc.

Sin embargo, a través del estudio de las percepciones y de los discursos de aquellos actores que están alrededor y al mismo tiempo relacionados con los niños, sí podemos entender, desde la antropología, los cambios que este tipo de programas educativos producen y el impacto que se genera, a nivel social, en el grupo de niños y niñas a los que atiende, en las diferentes localidades en las que se han implementado y a partir de las coincidencias que se logren encontrar en el discurso de dichos actores.

Esto es lo que se conoce como “punto de saturación” en el recojo de información cualitativa y se produce cuando los datos recolectados, empiezan a ser repetitivos, redundantes y nos dan a los investigadores sociales, el indicio de que quizás nos hemos encontrado con una tendencia en la muestra social que se está investigando y analizando.

Se encontró que uno de los beneficios mencionado por los padres de familia de las diferentes localidades visitadas, era notar el cambio en el comportamiento de sus menores hijos.

En más de una oportunidad, los padres de familia mencionaron haber notado un cambio en la manera de actuar de sus hijos e hijas, relacionado al desenvolvimiento que habían desarrollado y que se evidenciaba en la manera cómo los niños y las niñas se comportaban con sus pares y con los adultos.

Este aspecto, si bien fue mencionado con mayor frecuencia por los padres de familia cuyos menores hijos eran atendidos en un PRONOEI de tipo Comunitario, también se encontró en el grupo de padres cuyos niños eran atendidos bajo la modalidad Familiar.

Respecto del primer grupo, el desenvolvimiento que notaban, según explicaban, se debía a que los niños y niñas se encontraban todos juntos y podían desarrollar mejor las habilidades sociales que se evidenciaban en los comentarios que se hacían sobre ello; es decir, que los niños eran más conversadores y principalmente, que eran curiosos.

Este último aspecto era mucho más notorio en aquellas familias que tenían hijos menores de distintas edades, siendo los más pequeños los que habían tenido la oportunidad de acceder a un PRONOEI en comparación con los hermanos mayores que no habían tenido esa oportunidad y quienes desde siempre, habían mostrado una actitud más introvertida y tímida (en contraposición a sus hermanos menores).

Para el caso de las familias con hijos pequeños que eran atendidos en un PRONOEI de tipo familiar, mencionaron también que los niños y las niñas habían mostrado un cambio en su actitud respecto

de las personas diferentes de aquellas con las que usualmente interactuaban.

Asimismo, las madres de familia habían notado también que sus menores hijos e hijas se comportaban de manera más desenvuelta desde que habían comenzado a ser atendidos por el Programa, de modo que mencionaban características como la alegría y la curiosidad en ellos.

Este aspecto podría deberse también a que en esta variante, el trabajo de la PEC consistía en que los niños y las niñas desarrollen sus sesiones de aprendizaje en constante compañía de sus madres (principalmente) y, por otro lado, a que debían reunirse una vez por semana con sus pares, lo que conllevaba a que este tipo de interacciones contribuyese con el cambio que los padres manifestaban notar en sus menores hijos.

Esto también estaría relacionado a que los niños y las niñas aprenden a relacionarse a partir de la observación de las interacciones de los adultos entre ellos y de las interacciones de los adultos con los niños las cuales podrían también replicarse en la manera de interactuar de los niños (lo que nos lleva de regreso a la idea de un modelaje de la interacción que se desarrolla en el espacio del PRONOEI).

8.3. PRONOEI y CEI: Aspectos de comparación en el discurso de los actores de la comunidad educativa

Como se explicó anteriormente, la comunidad educativa está conformada por el grupo de actores con los que la institución educativa se relaciona y de los que necesita para su funcionamiento e implementación.

Los padres de familia tienen la obligación de participar de las actividades que se llevan a cabo en el servicio educativo, por lo que la opinión de las madres de familia resultó muy importante, al ser ellas las que más involucramiento tenían en comparación con los padres de familia

Lo anterior tiene sentido en tanto que, de manera tradicional, el rol de la crianza y educación de los hijos e hijas es asignado a las mujeres, mientras que el padre se encuentra más ausente en ese sentido puesto que asume el rol de proveedor.

Durante las entrevistas realizadas, se encontraron muy pocos casos en los que el padre de familia tenía un nivel de involucramiento similar al de la madre o que incluso compartiesen las responsabilidades respecto de la participación en el PRONOEI.

En los casos en los que esto ocurría (usualmente en parejas jóvenes con un primer hijo o hija) los varones tenían una consciencia clara de la necesidad de su involucramiento en la crianza y crecimiento de su menor hijo o hija, situación que distaba mucho de lo relatado por las madres que tenían familias compuestas por mayor cantidad de

integrantes (es decir, hijos e hijas nacidos antes de los 90 y con hijos e hijas en edad escolar).

Sin embargo, en el grueso de familias, era la madre la que participaba en las actividades del PRONOEI (tanto Familiar como Comunitario), por lo que sus comentarios y/u opiniones, resultaron de gran importancia para poder entender a qué se debía la preferencia de un servicio respecto del otro.

Por un lado, está el hecho de que las madres de familia manifestaron que existían aspectos aspiracionales, respecto de las expectativas, que tenían sobre sus menores hijos e hijas; es decir, si bien entendían que era importante que conozcan el trabajo de la tierra (en la chacra), querían que sus hijos e hijas pudiesen acceder a mejores situaciones futuras en las que hubiese más alternativas que tan solo dedicarse a trabajar la tierra por lo que una de las mejores formas de hacerlo, era a través de la educación.

Por otro lado, también para las madres de familia, el PRONOEI es la opción a la que se recurre por la falta de otras opciones disponibles y porque prefieren que sus menores hijos accedan a ella en lugar de que esto no ocurra y tengan que ir directamente a la primaria (o que no accedan a un servicio educativo en absoluto).

Se encontró que en todas las entrevistas realizadas, las madres de familia hubiesen preferido que sus hijos e hijas accedan a un CEI, pero, explicaban, esto no era posible por la lejanía de la localidad en la que se encontraban (principalmente las familias ubicadas en zonas

dispersas) y por la complicación de acceso que significaba poder llegar al centro poblado más cercano donde exista un Jardín.

El motivo de esta preferencia se basó, afirmaron, en el tipo de personal que ofrece el servicio educativo en estos centros. Por un lado, reconocen que una de las grandes diferencias es que en los CEI el personal es profesional y por ende, ello supone que la educación será también superior.

Por otro lado, el CEI calza más con el modelo aspiracional de desarrollo que las madres conciben para sus menores hijos e hijas, principalmente porque entienden que los Jardines se acercan más al tipo de modelo tradicional de educación (es decir, de contar con un centro educativo que tiene un lugar propio y que tiene mayores recursos así como mayor asistencia de parte del Estado).

Se entiende entonces que estas ideas pertenecen más al conjunto de asociaciones que se forman en el imaginario de los padres de familia de las localidades en las que existe el servicio de PRONOEI, principalmente porque, en los comentarios expresados, la preferencia del CEI sobre el PRONOEI se basa en dichas asociaciones y no porque efectivamente los padres de familia busquen comprobar la calidad de la enseñanza de los CEI; aunque es cierto que el factor que es determinante (y comprobable) es que el personal del CEI cuenta con las calificaciones profesionales para ofrecer el servicio.

Es por este mismo motivo que, al conversar con las autoridades locales, la opinión que tienen sobre el PRONOEI es favorable,

inicialmente, pero porque lo ven como el tipo de institución que va a permitir que la localidad alcance un mayor desarrollo, especialmente porque, de la forma cómo ellos lo entienden, el PRONOEI es el paso previo para que la localidad pase luego a tener un CEI; sin tomar en consideración los pasos que conllevan para que dicha situación ocurra.

Teniendo en cuenta lo anterior se suma también el otro imaginario respecto de lo que se hace en un CEI y de lo que ocurre en un PRONOEI. Tanto padres de familia como autoridades locales indicaron que una de las diferencias entre ambos servicios educativos, era que, en el primero, los niños culminaban el nivel inicial sabiendo leer, escribir y hasta contar y, en el segundo (en el PRONOEI), dicho aprendizaje no era observado.

En ese sentido, si bien no existe una situación de rechazo frente al PRONOEI, sí hay una fuerte comparación entre uno y otro, el cual se basa, en gran medida, en las expectativas de lo que se quiere lograr versus el desconocimiento para entender la finalidad de cada uno de estos servicios educativos y lo que ofrecen.

9. CONCLUSIONES

A lo largo de este informe se ha abordado el asunto de la educación inicial en el Perú en las zonas rurales andinas, a través de la estrategia educativa de PRONOEI de modo que pueda entenderse la creación de la misma y los cambios y modificaciones por las que ha atravesado, desde sus orígenes en el año 1968 hasta el año 2016, momento en que se realizó el monitoreo con el MINEDU sobre este tipo de programas educativos.

Para comprender dichos cambios, fue necesario abordar aspectos relacionados a la primera infancia, los que nos permitieron entender mejor el grupo usuario del servicio educativo para, con ello, poder luego comprender la importancia de las opiniones y percepciones que se forman en los actores que se involucran en este tipo de estrategias.

Para poder entender dichos puntos de vista, se trabajó en profundidad con los actores en las localidades en las que se implementa este tipo de estrategias educativas (como son las autoridades, padres y madres de familia) así como también con los actores encargados de su ejecución directa (PC y PEC).

En esa misma línea, para poder situar mejor en un contexto que permita tener un análisis y una narración con sentido del impacto que este tipo de intervenciones genera en las poblaciones en las que se implementa; se recurrió a la literatura existente sobre el tema o que pueda aproximarnos a este.

Uno de los temas sobre los cuales se articuló el informe que se presenta, es el de la Socialización y la manera cómo este se entiende y se ha trabajado desde las ciencias sociales, comenzando por la mirada planteada por Néstor Taípe.

La idea que nos presenta es la que nos permite entender a la socialización como una manera de compartir (inclusive podríamos decir que también circular) información, conocimiento, experiencias, etc. al interior de un grupo; idea que podemos aplicar de manera directa al análisis que se hace en este informe sobre el rol que cumplen los PRONOEI en la localidad en la que se implementan.

En ese sentido, la aproximación que se realiza desde la socialización, es el punto de partida que nos permite comprender la forma cómo se genera la valorización (respecto del PRONOEI) en el grupo de actores que se involucra directamente con la estrategia educativa para nivel inicial.

También se encontró que el PRONOEI funcionaba, para la localidad en la que se había implementado, como un medio para recoger conocimientos culturales de la localidad, los cuales se transmitían de

manera oral (a partir de la participación de los adultos en este tipo de espacios y en la interacción con los niños).

Sin embargo, aunque esto se realizaba, no se hacía con la frecuencia establecida por el programa mismo, de manera que adquiría un carácter más bien simbólico (principalmente por la baja participación de los padres y madres de familia), aunque no por ello descartable sino todo lo contrario.

Posteriormente, se plantea el abordaje de la construcción de valorización de este tipo de servicios por parte de la comunidad educativa, tales como autoridades locales, padres y madres de familia y PC y PEC encargados del servicio educativo.

Ello llevó a poder comprender, en cada uno de los discursos analizados, cómo se daba la construcción de ideas, expectativas, supuestos y otros alrededor de un PRONOEI y cómo esto finalmente llevaba a que el grupo de actores entrevistados, tuviese una idea concreta sobre lo que significa poder acceder a educación, más aún, educación inicial y sobre todo, qué ideas se forman en torno a educación inicial no escolarizada.

Dichas ideas van desde la necesidad, de parte de los padres de familia, de poder hacer que sus hijos accedan a educación para con ello poder lograr tener más oportunidades en la vida, hasta la idea de progreso que se asocia a la educación y de que es necesario poder adaptarse y progresar en el ámbito educativo.

Ellos [los padres y madres de familia] 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 retirarse. 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. (Ames: 2012)

Tal como se menciona en la cita que se presenta, esto influye también en el espacio de la localidad en la que se implementa este tipo de servicios educativos puesto que, en la visión de las autoridades, también se pudo notar que entendían al PRONOEI como una muestra de desarrollo en la localidad (ya que uno de los cambios se daba en los niños y niñas, quienes en vez de pasar directamente a la primaria, tenían un espacio de aprestamiento previo en el PRONOEI).

Si bien el acceso y la disponibilidad de servicios de educación inicial influyen en la decisión de los padres rurales de enviar a sus niños al inicial sus propias actitudes hacia la educación inicial son un factor que también pesa en esta decisión (...) en algunos casos, el tema recibe prioridad y da forma a las decisiones familiares. Así por ejemplo, una madre de la cohorte mayor nos explicó que ella y su esposo estaban viviendo en su chacra lejos del caserío, cuando sus hijos eran pequeños. Sin embargo, cuando los niños cumplieron cuatro años, se mudaron al caserío para que puedan asistir al inicial. En este caso, el valor asignado a la educación Inicial influye fuertemente en las decisiones de los padres [de quedarse en la localidad o de marcharse de ella] (Ames et al.: 2009)

La cita presentada explica de manera clara lo que se encontró también con las madres y los padres de familia en las localidades donde estaba implementado un PRONOEI, respecto de la manera de pensar de sobre el acceso temprano a educación que debían tener sus hijas e hijos.

Esto principalmente debido también a que se encontró, como se explicó anteriormente, que la forma de pensar de los cuidadores (es decir, las madres y padres) era de que al acceder a niveles educativos como inicial, antes de ir directamente a la primaria, sí les daba una ventaja a sus hijas e hijos, especialmente porque entendían que podrían adaptarse con mayor facilidad a los entornos educativos más exigentes, desde la primaria.

También es importante tener en consideración que el mismo hecho de que se haya implementado un servicio educativo en la localidad de residencia, ayudó a la toma de esta decisión, dado que facilitaba el desplazamiento tanto de madres y padres como de los menores de edad que acceden al servicio.

En ese sentido, todo lo anteriormente descrito y analizado en el informe que se presenta ayuda a plantear algunas cuestiones que, a manera de discusión, son producto del entendimiento de los otros aspectos que se encontraron durante el trabajo de campo y que complementaron las entrevistas realizadas y los grupos focales, especialmente en aquellos momentos en los que se podía conversar de manera espontánea (conversación informal) con los diferentes actores.

Por un lado, se encontró que aunque existe una sensación de alegría, o cuando menos de sentirse contentos, respecto del servicio educativo, es claro que los actores preferirían que este fuera un CEI o que tuviese una forma mucho más parecida a este.

Esto se puede explicar por dos motivos: el primero de ellos, es que el Jardín de inicial es lo que típicamente se relaciona de forma más directa con una IIEE como una escuela; idea que se alimenta además por el conocimiento que tienen los actores de las localidades (autoridades y madres y padres de familia) respecto de que quienes imparten conocimiento allí son personas con una formación profesional.

Por otro lado, se encontró también que si bien existe una sensación de descontento sobre el servicio educativo, esto se debe también a la falta de sensibilización (que solo se hace al inicio) con dichos actores por parte de quienes integran el PRONOEI (PC y PEC) respecto del objetivo, similitudes y diferencias de este con respecto a un Jardín.

Asimismo, existen también las ideas que se generan tanto en autoridades como en madres y padres de familia, respecto de lo que se hace en el PRONOEI y lo que ellos esperarían que los niños terminen aprendiendo antes de pasar a la primaria; lo que nos lleva a entender estas ideas dentro de lo que se consideran como expectativas y suposiciones.

En muchos casos, los padres y madres de familia pensaban constantemente en lo que se hace en un CEI pero no parecían tener mucha claridad sobre lo que se hace en un PRONOEI así como del alcance del mismo respecto de los objetivos pedagógicos que este busca alcanzar con los niños y niñas beneficiarias.

Nuevamente, esto ocurre porque la estrategia de PRONOEI en ambas variantes, solo contempla de manera inicial el establecimiento de un contacto directo con padres y madres de familia, el que luego no se continúa a menos que sea para solicitar su participación en las actividades de la estrategia educativa o para colaborar con algún tipo de aporte, mas no así para hacer con ellos un proceso de sensibilización que los lleve a entender el sentido específico del PRONOEI (educación a partir de la estimulación de los menores de edad).

Así también, respecto de lo anteriormente mencionado, los padres y madres de familia y las autoridades terminan llenando los vacíos de información sobre la función del PRONOEI en base al conocimiento que tienen sobre lo que se hace en un Jardín y también las ideas y suposiciones al respecto, como que los niños llegan a primaria con conocimientos de sumas, resta, lectura y escritura (aunque estas ideas se forman principalmente en el imaginario).

Esto mismo llevaría a pensar también que existen quizás algunos problemas en la comunicación de este tipo de aspectos desde los actores educativos (PC y PEC) hacia la población de la localidad en la que se implementará el servicio de PRONOEI y en la continuidad de una sensibilización de los beneficios que puede tener este tipo de programas en los niños y niñas, justamente para lograr que los padres y madres de familia, así como las autoridades tengan mayor certeza sobre el fin de este tipo de servicios educativos.

Con lo anteriormente mencionado, así como con las ideas que se pueden rescatar del capítulo de discusión de este informe, se resaltan algunos aspectos sobre la implementación de este tipo de servicios educativos y su impacto en el grupo de actores que se relacionan directamente con él:

1. Existe una preferencia por el CEI sobre el PRONOEI que genera una comparación constante entre ambos tipos de servicios educativos que terminan repercutiendo de manera negativa sobre el PRONOEI, principalmente por las expectativas que se genera en los actores que se relacionan directamente con este último.
2. Respecto de lo anterior, se produce una desconexión con continuar con la sensibilización o de seguir brindando información de manera constante sobre el objetivo (o los objetivos) que persigue este tipo de programas no escolarizados, por parte de los actores que se encargan de la implementación de estas estrategias (PC y PEC).
3. Los actores de la localidad en la que existe un PRONOEI entienden que es importante su participación en este tipo de espacios, principalmente por el recojo de saberes tradicionales y porque entienden que ello significa involucrarse en la educación de sus menores hijos e hijas; sin embargo, terminan priorizando la realización de otras actividades, como

las de producción, que impiden que puedan tener una participación más cercana.

4. El total de los actores que se involucran con la estrategia educativa reconocen que los niños y niñas que se benefician del PRONOEI, atraviesan cambios significativos respecto de su desenvolvimiento social, principalmente cuando pueden hacer la comparación con sus hermanos mayores quienes fueron directamente a nivel primaria.
5. Todos los actores con los que se pudo conversar, coincidían en que para los niños y niñas que pasaban por la experiencia de PRONOEI, les resultaba luego mucho más sencillo adquirir algunas de las habilidades que se aprendían en primaria.
6. En base a la información recogida, las madres y los padres coincidían en que a sus hijas e hijos se les facilitaba escribir, al llegar a la primaria, puesto que tenían ya alguna experiencia en el PRONOEI en la que, para la realización de alguna actividad, habían entrado en contacto con sujetar algún instrumento para la escritura.

En ese sentido, se puede entender que existen aspectos positivos sobre este tipo de programas educativos no escolarizados para nivel inicial, que son rescatados por los actores que se involucran directamente con este tipo de servicio educativo.

Gran parte de las ideas negativas que estos actores terminan teniendo sobre el PRONOEI se basan en las expectativas que se tienen

sobre lo que esperan que un sistema educativo debería darles a sus hijos e hijas, lo que se refuerza con el desconocimiento de lo que se hace en PRONOEI y el fin que este persigue (como se ha mencionado antes).

Se entiende que este tipo de programas educativos tiene un gran potencial para poder lograr que niños y niñas se vean realmente beneficiados y, principalmente, que cuenten con la estimulación básica necesaria para poder hacer luego la transición a un entorno de educación primaria, que termina siendo un espacio mucho más estructurado.

En base a todo lo expuesto, se plantearía que la investigación, análisis y discusión sobre este tipo de estrategias de educación para el nivel inicial se continúe, pero tomando en consideración aspectos como los que se han abordado en este informe; es decir, aquellos que no solo buscan entender la manera cómo funciona este tipo de servicios sino que se centre también en los actores que participan alrededor de este.

Es decir, los PRONOEI fueron creados como una respuesta ante la necesidad de poder llevar educación a la primera infancia, principalmente en zonas rurales y distantes que carecía de un acceso seguro hacia espacios en los que existiese un CEI.

El enfoque que se empleó para su diseño original, se centró en ser una estrategia de atención educativa que buscara centrarse en la cobertura, a partir de la universalidad de la educación tomando como

punto de partida la primera infancia (desde los 0 hasta los 5 años de edad).

Posteriormente, esta misma estrategia educativa experimentó modificaciones las que se centraron en acceso geográfico y a partir de ello se generaron las dos variantes que actualmente existen (entornos Familiar y Comunitario), los que dependen de la cantidad de niños y niñas beneficiarios que puedan existir en una localidad así como en la dispersión de la misma.

Por tanto, el análisis y la discusión que se propone en este informe, en pos de poder aprovechar la potencialidad y el beneficio de este tipo de servicio educativo no escolarizado para nivel inicial, sea el de que pueda ser implementado tomando en consideración aspectos más cualitativos relacionados a la percepción de los actores alrededor de la estrategia, así como sus opiniones y expectativas.

Esto con la finalidad de poder generar mejoras en la implementación de PRONOEI de modo que se tenga claro el fin de su existencia, los objetivos que busca lograr en su población beneficiaria (niños y niñas de 3 a 5 años de edad en zonas rurales) y que se pueda mejorar el factor de relacionamiento de los padres y madres de familia con la estrategia y de esa forma, poder involucrarlos más en el proceso de aprendizaje de sus menores hijos e hijas.

10. BIBLIOGRAFÍA

1. Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 42(42 (3)), 389–409. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.4000/bifea.4166>
2. Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 21(40), 7-26. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2500>
3. Ames, P.(2009) *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?: Investigando la transición al primer grado / Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal*. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2009

4. Cueto, S., & Díaz, J. J. (1999). Impacto de la Educación Inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. Lima: Revista de Psicología SEPARATA. Vol.XVII Primer Semestre 1999 N 1
5. Diaz, J. (2006). Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru. Young Lives, Niños del Milenio, 0–34. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2006
6. Ds-011-2012-ED, 63 (2012).
http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf
7. GOREHCO. (2012). PLAN ESTRATEGICO REGIONAL DE DESARROLLO ECONOMICO 2012-2021 REGION HUANUCO.
<http://data.regionhuanuco.gob.pe/archivos/dgestion/PEDDER-GRHCO.pdf>
8. GOREHCO. (2020). DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LAS BRECHAS DE INFRAESTRUCTURA Y ACCESO A SERVICIOS EN LA REGIÓN HUÁNUCO 2020-2022.
<http://www2.regionhuanuco.gob.pe/oficial/assets/documentos/DIAGNOSTICO-DE-BRECHAS-20199999.pdf>

9. Guerrero, G., & Demarini, F. (2016). Investigación para el desarrollo en el Perú. Once Balances. Lima: Grade, 2016
10. INEI. (2018). Índice temático – Analfabetismo - INEI 2018.
<http://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/>
11. Menacho, L., & Villari, C. (2019). Cuando la educación familiar andina se interrumpe en la educación inicial: los PRONOEIs (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) en la sierra de Ancash (Perú). Indiana, vol 36, núm. 1, 2019
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/2470/247060314006/html/index.html>
12. Ministerio de Educación del Perú. (2020). Censo Educativo - ESCALE - Unidad de Estadística Educativa.
<http://escale.minedu.gob.pe/censo-escolar-eol/>
13. Ministerio de Educación del Perú. (2016). PRONOEI), Estudio de Programas No Escolarizados de entorno Familiar y Comunitario (PZD y PRONOEI).Lima: Ministerio de Educación (2016). Lima, MINEDU (2016)

14. OAS, O. of A. S. (2020). Unidad de Desarrollo Social, Educación y Cultura. <http://www.oas.org/udse/wesiteold/peru.html>
15. Pardo, M., & Adlerstein, C. (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: Chile. 1–102.
<http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Informe Primera Infancia CHILE WEB.pdf>
16. RMV-036-2015-MINEDU, 47 (2015).
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/153492/_036-2015-MINEDU_-_15-07-2015_11_43_40_-RVM_N__036-2015-MINEDU.pdf
17. Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología Vol. XXIV N47. (24), 119–142. Buenos Aires, 2013
18. Taipe, G. (1996). Procesos elementales de socialización andina. Debates En Sociología, (20-21), 145-180. Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6955>

19. Valdiviezo, E. (1997). Alternativas de educación inicial no escolarizada en el Perú. 137.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/528>



ANEXOS

A. Instrumentos para el recojo de información durante el trabajo de campo.

FICHA 01: DATOS Y ENCUESTA PARA PROFESOR/A COORDINADOR/A



PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

Dirección
General de Educación Básica
Regular

Dirección de
Educación Inicial

**MONITOREO A LA ESTRATEGIA DE LOS PRONOEI DEL CICLO II DE ENTORNO FAMILIAR Y
ENTORNO COMUNITARIO EN VALIDACIÓN (2016)**

FICHA 01: Encuesta a Profesores Coordinadores

a) Fecha

Nota: Estimado profesor coordinador, la información que brinde en esta ficha es de gran utilidad. Por favor, asegúrese de responder debidamente las preguntas, ofreciendo datos verídicos pues estos serán corroborados en campo. Muchas gracias.

I. DATOS

GENERALES

		r) Datos de los PRONOEI del ciclo II en validación	
		¿El tipo de PRONOEI PILOTO a su cargo es familiar o comunitario?	
b) Datos de ubicación			

Región		Nombre del PRONOEI		Código modular	n° de niños/as matriculados
Provincia					
UGEL		PN1			
C) Datos del profesor coordinador (PC)					
Nombre		PN2			
Apellido					

paterno		
Apellido materno		
	h) Número de celular	
	K.1) Indicar el nombre del cargo que figura en su resolución	
	l) Número total de programas a su cargo	
	m) Número total de programas pilotos a su cargo	
	p) El último mes se ha reunido con la especialista de la UGEL por trabajo (¿Sí o no?)	

PN3			
PN4			
PN5			
PN6			
PN7			

q) El último mes ha recibido el acompañamiento del especialista pedagógico (¿Sí o no?)		PN8			
t) ¿ha recibido el pago para los viáticos/movilidad a los programas piloto del mes pasado? (¿Sí o no?)		PN9			
u) Si la anterior respuesta fue afirmativa ¿cuánto recibió en total?		PN10			

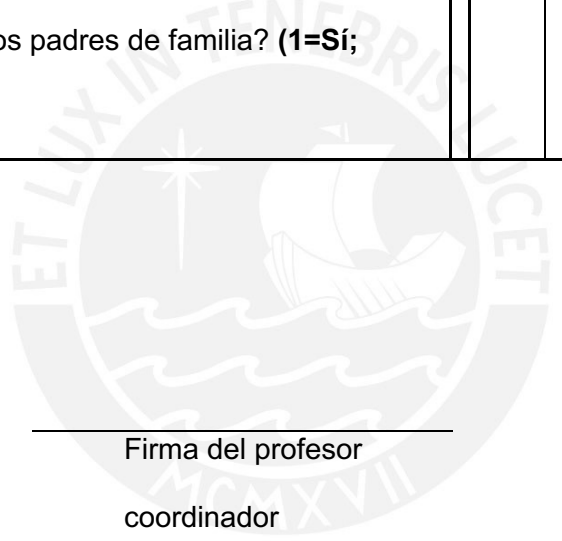
II. MONITOREO POR DIMENSIONES

NOTA 1: Llenar en las columnas PN1 al PN11 la información correspondiente a cada uno de los programas

Pregunta 16	En el último mes, ¿la autoridad o líder de la comunidad realizó vigilancia respecto al funcionamiento del programa? (1=Si; 2=No)											
-------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

DIMENSIÓN 4: INVOLUCRAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE EDUCACIÓN INICIAL												
		PN1	PN2	PN3	PN4	PN5	PN6	PN7	PN8	PN9	PN10	PN11
Pregunta 17	¿El programa cuenta con un comité de padres de familia u organización similar? (1=Si; 2=No)											
Pregunta 17	[Si la respuesta anterior es afirmativa] , en el último mes, ¿este comité tuvo una participación activa en las actividades del programa? (1=Si; 2=No)											
Pregunta 18	En el último mes, ¿se ha reunido con los padres de familia para la elaboración de materiales educativos? (1=Si; 2=No)											
Pregunta 19	En el caso del PRONOEI de entorno familiar, ¿en el último mes ha acompañado al promotor educativo en la visita familiar?											

	<p>(1=Sí; 2=No)</p>											
	<p>[Si la respuesta anterior es afirmativa], ¿cuántas veces acompañó al promotor educativo en la visita familiar? a) cuatros veces b)tres veces c)dos veces d) una vez</p>											
<p>Pregunta 21</p>	<p>¿El programa cuenta con un área de juegos fuera del local del programa implementado por los padres de familia? (1=Sí; 2=No)</p>											



Firma del profesor
coordinador

DNI:

FICHA 02: DATOS DE PEC Y GUÍA DE ENTREVISTA PARA PEC, PADRES DE FAMILIA Y AUTORIDADES LOCALES.



MONITOREO A LA ESTRATEGIA DE LOS PRONOEI DEL CICLO II DE ENTORNO FAMILIAR Y

ENTORNO COMUNITARIO EN VALIDACIÓN (2016)

FICHA 02: Entrevista a diferentes actores claves

Fecha de recojo de
información

--	--	--	--	--	--	--	--

N.º de ficha

--	--	--	--	--	--	--	--

I. DATOS			
GENERALES			
Ubicación del PRONOEI		s) Número de niños/as matriculados	
a) Región		Edad	

b) Provincia				
c) UGEL				
d) Distrito				
e) Centro poblado/ comunidad nativa				
f) Anexo/caserío/ sector				
Datos del PRONOEI				
g) Estrategia de atención	1	E. comunitario	2	E. familiar
h) Nombre del				

Sexo	3	4	5	6	
Niña					
Niño					
t) ¿Hay hermanos entre los matriculados?					
a.b) ¿Hay niños/as que tienen el mismo apoderado?, ¿cuántos?					
u) Número de niños/as que asisten al PRONOEI					
	Edad				
Sexo	2	3	4	5	6

PRONOEI	
i) Código modular	
j) Año de inicio de funcionamiento	
k) Nombre y apellidos del promotor	
l) ¿cuál es su lengua materna?	
m) ¿cuál es su edad?	
n) ¿cuál es su nivel educativo alcanzado?	
o) ¿cuánto tiempo tiene de experiencia como PEC?	

Niña						
Niño						
v) ¿Asisten niños/as con alguna discapacidad leve o habilidad diferente?			1	sí	2	no
w) Existe una institución educativa en la misma comunidad/anexo del PRONOEI			1	sí	2	no
x) Si la anterior respuesta fue afirmativa, indicar el nivel						
y) Nombre y apellidos del PC responsable						

<p>p) ¿cuánto tiempo tiene trabajando en este PRONOEI?</p>			
<p>q) ¿El PEC es de la comunidad donde funciona el PRONOEI?</p>		<p>z) ¿Con qué sectores cuenta el aula?</p>	
<p>r) Si la anterior respuesta fue negativa, indicar ¿dónde vive?</p>			
<p>a.a) ¿Hay niños/as en la comunidad que no asisten al servicio?</p>		<p>a.c) ¿Hay niños/as que provienen de otras comunidades?</p>	
		<p>a.d) ¿Cuántos y de dónde?</p>	

II. DIMENSIONES

Nota: identificar los nombres del PEC y del PC antes de hacer las entrevistas para que los padres estén familiarizados.

DIMENSIÓN 1: IMPLEMENTACIÓN DE LOS PRONOEI EN VALIDACIÓN

Entrevista al PEC

1. ¿El PRONOEI tiene materiales educativos distribuidos por el MINEDU?, ¿cuándo los recibió?, ¿con qué materiales cuenta?, ¿cómo llegó el material al PRONOEI? (*Observar en campo*)
2. ¿Este año los padres de familia han elaborado materiales educativos?, ¿quién les enseñó?, ¿qué tipo de materiales y con qué elementos?, ¿cómo se usa ese material? (*Observar en campo*)
3. ¿Has elaborado materiales este año?, ¿el profesor coordinador te enseñó o ayudó?, ¿cómo aseguras que tu programa tenga materiales?
4. ¿El local del PRONOEI es propio, prestado (sesión en uso) o alquilado?, ¿por qué?, ¿si es alquilado o prestado quién o quiénes asumen el costo?
5. ¿Este año los padres de familia y/o las autoridades han hecho mejoras al local del PRONOEI?, ¿qué hicieron?
6. ¿El PRONOEI tiene un comité de padres?, ¿cómo se conformó?, ¿qué actividades realizan? Indagar en los

casos de no contar con comité.

7. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone a la participación de las autoridades a favor del PRONOEI?, ¿por qué?

(mejora de la infraestructura del local, creación de espacios para el juego, coordinación con el municipio u otras instituciones, vigilancia, etc.)

8. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone a la participación de los padres de familia a favor del PRONOEI?, ¿por qué?

(mejora de la infraestructura del local, creación de espacios para el juego, elaboración de materiales, faenas de limpieza, asistencia a las reuniones, preparación de alimentos para los niños/as, etc.)

DIMENSIÓN 2: PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE INFANTIL EN LOS PRONOEI EN VALIDACIÓN

Entrevista al PEC

1. ¿Ha sido capacitado este año por el profesor coordinador para ser promotor?, ¿en qué mes?, ¿la

capacitación le fue útil para su trabajo?, ¿por qué? *(Indagar sobre los aspectos que le sirvieron para su labor)*

2. ¿Cuáles son las actividades que debe realizar dentro de su cargo/trabajo?, ¿es posible cumplirlas?, ¿en cuáles tiene dificultades? (profundizar)

3. ¿Los temas que trabaja el PC en el acompañamiento son claros?, ¿de qué manera se trabajan?, ¿el PC le

ha dado materiales de lectura?, ¿cuáles son los materiales?, ¿los entiende? *(Indagar sobre la*

forma/estrategia de la explicación, el tiempo, la claridad en la explicación)

4 **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿qué hace durante la actividad grupal?, ¿en el último mes cuántas ha realizado el PC?

5. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿en el último mes ha realizado la **visita familiar**?, ¿cuántas fueron?, ¿participan ambos padres?, ¿por qué no participan ambos padres?, ¿le acompañó el PC a alguna visita familiar? (*Indagar en los factores que no permiten la participación de ambos padres*)

6. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿conoce acerca de la forma de trabajo: *acompañamiento a las familias*?, ¿qué sabe?, ¿en el último mes la ha realizado?, ¿cuántas fueron?, ¿ha tenido dificultades con la participación de los padres?, ¿cuáles?, ¿le acompañó el PC en alguno?

7. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno comunitario**, respecto a **la actividad con niños/as y sus familias** ¿los padres de familia participan activamente?, ¿de todos los padres de familia cuántos participan?, ¿de qué manera?, ¿qué hacen en esta actividad?

8. Respecto al **encuentro con padres de familia**, ¿en el último mes el PC lo ha realizado?, ¿los padres de familia participan activamente?, ¿cómo participan?, ¿sabe qué opinan los padres?, ¿qué hacen en esta actividad?, ¿dónde se realiza?

9. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone al trabajo que realiza el profesor coordinador con usted?, ¿por qué?

(Acompañamiento, planificación de actividades, etc.)

DIMENSIÓN 3: INVOLUCRAMIENTO DE LAS AUTORIDADES O LÍDERES COMUNALES EN LAS ACTIVIDADES DE LOS PRONOEI EN VALIDACIÓN

Entrevista a la autoridad/líder de la comunidad

Nombre y apellidos/ Edad/ Nivel educativo alcanzado / Lengua materna/ Cargo

1. ¿Qué significa que haya un PRONOEI en su comunidad?, ¿ve diferencia entre un niño o niña que va a un PRONOEI y uno que no va?, ¿por qué?
2. ¿Qué opinan los padres de familia sobre el PRONOEI?
3. ¿Participa en las actividades del PRONOEI?, ¿cuáles? ¿ha participado en la creación del PRONOEI?, ¿hace el control al trabajo del PRONOEI?, ¿de qué manera hace el control?, ¿tiene el apoyo de los padres de familia?, ¿cómo le apoyan? (Indagar si tiene dificultades para participar de manera activa)
4. En el último mes, ¿le invitaron a alguna reunión para informarle sobre las actividades que se realizan en el PRONOEI?, ¿quién la realizó?, ¿de qué hablaron?, ¿la información fue clara y útil?, ¿en qué mes fue la primera reunión a la que asistió?
5. ¿Este año propuso postulantes a promotor para el PRONOEI?, ¿por qué?, ¿tuvo dificultades para seleccionarlos?, ¿conoce los requisitos? (Indagar sobre los motivos de la participación o no participación)

6. ¿Sabe cómo funciona el PRONOEI?, ¿cómo se informó?, ¿qué opina de la atención que reciben los niños y niñas en el PRONOEI?, ¿qué se debería mejorar? (infraestructura, atención del servicio, etc.)
7. ¿Conoce el trabajo que realiza el promotor educativo?, ¿qué actividades desarrolla?
8. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone al trabajo que realiza el promotor educativo?, ¿por qué?
9. ¿Conoce el trabajo que realiza el profesor coordinador?, ¿qué actividades desarrolla (en el PRONOEI y con las familias)?,
10. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone al trabajo que realiza el profesor coordinador?, ¿por qué?
11. OPCIONAL. Breve historia de la creación de los servicios educativos en la comunidad

DIMENSIÓN 4: INVOLUCRAMIENTO DE LAS FAMILIAS EN LAS ACTIVIDADES DE LOS PRONOEI EN VALIDACIÓN

Entrevista a padre o madre de familia

Nombre y apellidos/ Edad/ Nivel educativo alcanzado/ Lengua materna/Lugar de nacimiento

1. ¿Este año ha ido a alguna reunión para elaborar materiales educativos para el PRONOEI?, ¿por qué no pudo asistir?, ¿cuál fue el último mes en el que asistió?, ¿qué materiales hizo y con qué los hizo?
2. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿cuántas veces a la semana le visita la promotora?, ¿qué hace?, ¿le deja tareas?

3. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿en el último mes ha recibido la visita familiar?, ¿participó con su pareja?, ¿qué aprendió?, ¿tiene dificultades para cumplir con los compromisos?, ¿qué dificultades?
4. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿en el último mes ha recibido el *acompañamiento a familias*?, ¿en qué momento se realizó? ¿esa actividad le ayuda a cumplir sus compromisos?, ¿cómo?
5. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno familiar**, ¿qué actividades y juegos comparte con sus hijos como parte de los compromisos de la visita familiar?
6. **Solo en el caso del PRONOEI de entorno comunitario**, ¿ha participado en *la actividad con los niños y niñas* en el PRONOEI?, ¿qué hizo?
7. ¿En el último mes ha participado en el *encuentro con padres de familia*?, ¿de qué se habló?, ¿qué aprendió?, ¿tiene dificultad para asistir?, ¿qué dificultades?
8. ¿Conoce el trabajo del promotor educativo?, ¿qué actividades desarrolla?
9. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone al trabajo que realiza el promotor educativo?, ¿por qué?
10. ¿Conoce el trabajo del profesor coordinador?, ¿le ha visitado a su casa o ha conversado con usted en el PRONOEI?, ¿qué actividades desarrolla (en el PRONOEI y con las familias)?,
11. Del 1 al 20 ¿qué nota le pone al trabajo que realiza el profesor coordinador?, ¿por qué?
12. ¿Ve cambios en sus hijos/as desde que asisten al PRONOEI?, ¿cuáles?

13. ¿Por qué envía a su hijo/a al PRONOEI?

FICHA 03: DATOS DEL PC Y CANTIDAD DE PRONOEI A SU CARGO



Estimado/a marque donde corresponda la alternativa 1 o 2, y en los casos que se solicite escriba con letra clara la información. Muchas gracias.

I. Datos de ubicación		V. Datos de los PRONOEI piloto				
Región		Marcar el tipo de programas piloto que tiene a su cargo	1	Entorno familiar	2	Entorno comunitario
Provincia			1. Nombre del	Código modular		n° de

II. Datos del profesor coordinador (PC)			
Nombres			
Apellido paterno			
Apellido materno			
Edad			
Sexo	1	Femenino	2 Masculino
Lengua materna			
2da lengua			
Estado civil			
Número de celular			
Correo electrónico			

programa

niños/as

2. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
------------------------	----------------	----------------

3. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
------------------------	----------------	----------------

4. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
------------------------	----------------	----------------

5. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
------------------------	----------------	----------------

6. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
------------------------	----------------	----------------

Centro donde se formó	1	Instituto	2	Universidad
Su especialidad es:				
¿Ha trabajado el 2015 como profesor coordinador en la UGEL?	1	Sí	2	No
¿Cuál es su condición laboral en la UGEL?				
Tiempo en el cargo (en meses)				
Código modular de profesor				
Número total de programas a su cargo				
Número total de programas piloto a su cargo				

7. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
8. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
9. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
10. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as
11. Nombre del programa	Código modular	n° de niños/as

En los programas pilotos que	1	Sí	2	No

III. Capacitación y/o acompañamiento				
¿Este año ha recibido algún taller de parte de los especialistas de la DEI/ MINEDU?	1	Sí	2	No
¿Este año ha recibido algún taller de inducción de parte del especialista de la UGEL?	1	Sí	2	No
¿El último mes se ha reunido con la especialista de la UGEL por trabajo?	1	Sí	2	No
¿Ha recibido el acompañamiento del especialista pedagógico?	1	Sí	2	No

están bajo su responsabilidad,
¿asisten niños/as con alguna discapacidad?

--	--	--

VI. Datos de la UGEL				
UGEL				
Provincia				
Condición de la UGEL	1	ejecutora	2	operativa
Nombres y apellidos del Director de la UGEL				
N.º de celular del Director				
Nombres y apellidos del Jefe del Área Pedagógica				

Nombres y apellidos del Especialista del Nivel Inicial de la UGEL	
Nombres y apellidos del Especialista Pedagógico	

