

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Estado del Arte sobre programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en Perú, México y Colombia

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación presentado por:

Giannina Juliana Mendoza Huaman

Asesor

Luzmila Gloria Mendivil Trelles De Peña

Lima, 2021

ESTADO DEL ARTE SOBRE PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA

RESUMEN

Esta investigación se lleva a cabo a partir de una metodología documental y responde al interés de indagar sobre los diversos programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en distintos países de Latinoamérica, específicamente, Perú, México y Colombia. Por un lado, se presentan los antecedentes que tuvieron y cómo fue su evolución en las agendas políticas de los gobiernos internacionales a nivel general. Asimismo, se hace énfasis a las tendencias encontradas en torno a los tipos de programas más comunes, resaltando los que atienden a este grupo en específico; es decir, mayormente los programas no formales. Por otro lado, se aborda el surgimiento de los programas no escolarizados en Perú, México y Colombia y se presentan similitudes y diferencias respecto a las políticas educativas que promueven su desarrollo y evolución. Adicionalmente, se realiza una sistematización de los programas que se brindan actualmente en estos países y una descripción de cada uno de ellos. Para concluir, se presentan las reflexiones finales, las cuales demuestran que, si bien ha habido un gran avance en relación a la atención de niños y niñas menores de tres años en estas dos últimas décadas, este es aún insuficiente para traducirse en programas que logren atender de manera integral a todo este grupo humano desde los primeros años de vida.

Palabras claves:

Programas alternativos, atención y educación de la primera infancia (AEPI), educación de niños y niñas menores de 3 años, programas no formales, programas no escolarizados

ABSTRACT

This research is carried out based on a documentary methodology and responds to the interest of inquiring about the various care and education programs for children under three years of age in different Latin American countries, specifically Peru, Mexico and Colombia. On the one hand, the antecedents they had and how they evolved in the political agendas of international governments at a general level are presented. Likewise, emphasis is placed on the trends found around the most common types of programs, highlighting those that serve this specific group; that is, mostly non-formal programs. On the other hand, the emergence of out-of-school programs in Peru, Mexico and Colombia is addressed and there are similarities and differences with respect to the educational policies that promote their development and evolution. Additionally, a systematization of the programs currently offered in these countries and a description of each one of them is carried out. To conclude, the final reflections are presented, which show that, although there has been a great advance in relation to the care of children under three years of age in these last two decades, this is still insufficient to translate into programs that achieve comprehensively serve all this human group from the first years of life.

Keywords:

Alternative programs, Early Childhood Education and Care (ECEC), babies and toddler's education, non-formal programs, non-school-based programs

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
1. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS.....	6
1.1. ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL.....	6
1.2. NATURALEZA Y EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN LAS AGENDAS POLÍTICAS DE LOS GOBIERNOS INTERNACIONALES	8
1.3. TENDENCIAS IDENTIFICADAS EN RELACIÓN A LOS TIPOS DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS	12
1.3.1. Programas con acompañamiento familiar	12
1.3.2. Programas comunitarios.....	13
1.3.3. Programas formales sin la presencia de los padres	14
1.3.4. Programas alternativos.....	15
2. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA.....	17
2.1. RESEÑAS HISTÓRICAS DEL SURGIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA.....	17
2.2. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA EN LA ACTUALIDAD	20
2.3. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA.....	22
REFLEXIONES FINALES.....	26
REFERENCIAS	28

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo integral de toda persona. Según el *Center on the Developing Child* (2007), durante este periodo, la velocidad y complejidad con la que se establecen las conexiones neuronales es única: se estima que el ritmo al que se producen podría ser de hasta un millón por segundo. Ello quiere decir que, cuanto más temprano se le brinde una atención al niño o niña, el desarrollo de su cerebro será mayor. En este sentido, es primordial que en esta etapa se le proporcione una base sólida de experiencias positivas, relaciones solidarias y entornos que promuevan su atención integral (UNICEF, 2017).

En el caso de Perú, si bien la situación del Desarrollo Infantil Temprano ha mejorado y se continúa avanzando, aún siguen existiendo retos por atender. Por ejemplo, de acuerdo con las cifras de la última Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) realizada en el 2019, el 12.2% de niños y niñas menores de cinco años sufre de desnutrición crónica y el 40.3% de los menores de tres años, de anemia (INEI, 2019). Asimismo, según el Ministerio de Educación (2017), entre el sector público y privado, solo el 91.4% de niños y niñas de tres a cinco años y el 6.2% de cero a tres acceden a servicios de Educación Inicial. Incluso, esta última cifra alcanza únicamente el 16.2% cuando se incluye la atención que brinda el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social a través del programa CUNAMÁS. Esto quiere decir que, a pesar de la gran relevancia que tiene esta etapa de vida en el desarrollo del ser humano, se le está brindando una atención mínima, siendo los más afectados los menores de tres años.

En efecto, estos datos estadísticos demuestran que, si bien se ha experimentado importantes avances en los últimos años, la brecha que existe en relación a la atención de los menores de tres años y la de los niños y niñas de entre tres a cinco años aún es amplia, incluso, esta inequidad aumenta al realizar un contraste entre zonas urbanas y rurales. Tal como señalan Guerrero y Demarini (2016), las diferencias en el desarrollo de los niños se evidencian desde edades tempranas; no obstante, la acumulación de ellas es la que conduce a que estas perduren con el paso del tiempo.

Así, esta desigualdad de atención, relacionadas al nivel socioeconómico y la falta de atención al primer ciclo, se vuelve más marcada cuando los niños tienen experiencias tempranas de escolaridad (Guerrero y Demarini, 2016). En relación con ello, el Banco

Interamericano de Desarrollo (2020) señala que invertir en programas de calidad para la primera infancia permitirá reducir las brechas existentes y promover una atención temprana en favor de la población más desfavorecida del mundo. De esta manera, surge la necesidad de contar con una atención y educación desde el nacimiento con el objetivo de proveer a los niños y niñas espacios donde puedan desarrollar todas sus potencialidades y crecer con los cimientos necesarios para contribuir con la mejora de esta sociedad (UNICEF, 2017).

En este sentido, el objetivo del presente Estado del arte es indagar en torno a los diversos programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en distintos países de Latinoamérica, específicamente, Perú, México y Colombia. Cabe resaltar que la elección de estos países se debió a su ubicación geográfica y a los avances que cada uno de ellos tuvo a lo largo de las dos últimas décadas.

La investigación se lleva a cabo a partir de una metodología documental que tiene como sustento diversas fuentes bibliográficas como informes nacionales e internacionales (UNICEF, OEI, UNESCO), artículos de bases de datos (Dialnet, Scielo y Redalyc) y revistas académicas (*Early Childhood Research Quarterly* y la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud). La revisión de estos documentos permitió evidenciar la tendencia existente a priorizar el rango de edad de los niños y niñas de tres a cinco años sobre la atención y educación de los menores de tres años. Asimismo, se encontró que, a pesar de que Perú haya sido pionero en estos programas, principalmente, en los no formales, con el paso de los años, ha visto estancado su avance y, con ello, su cobertura. Así, en comparación a aquellos países que incorporaron años después la modalidad no formal, Perú aún tiene mucho por hacer.

Finalmente, la línea de investigación en la que se efectúa el tema del presente Estado de Arte se ubica en el campo de Desarrollo y Educación infantil que propone la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se sitúa en esta área de estudio, debido a que el objetivo de la presente investigación es abarcar diversos estudios que describen o analizan el desarrollo y la educación de la primera infancia, especialmente de los programas de atención a niños y niñas menores de tres años en Perú, México y Colombia.

1. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS

Para iniciar la presente investigación, se expone, en primer lugar, los antecedentes del surgimiento de los programas de atención y educación de los niños y niñas de primer y segundo ciclo de Educación Inicial y el contexto en el que se desarrollaron. A partir de ello, se presenta la naturaleza y evolución que tuvieron en las agendas políticas de los gobiernos internacionales desde la conferencia de *Jomtien*, en los años noventa, especialmente abarcando la edad desde el nacimiento hasta los tres años. Finalmente, se evidencian los tipos de programas de AEPI más comunes, en los que coinciden diversos autores, y una descripción de cada uno de ellos.

1.1. ANTECEDENTES DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL

Para contextualizar este apartado, se toma en cuenta diferentes investigaciones de carácter multidisciplinario que tuvieron el objetivo de revalorizar la importancia de la primera infancia, en un marco temporal de las dos últimas décadas.

Según autores como Ancheta-Arrabal (2019), UNICEF (2017), Burger (2010) y Umayahara (2004), el surgimiento de estos programas de atención y educación de la primera infancia se dieron como respuesta a la inequidad y a la constante reproducción intergeneracional de la pobreza en toda Latinoamérica. Por ello, durante los últimos años, gran parte de los países de esta región decidieron desarrollar acciones para disminuir aquellas brechas existentes, siendo una de ellas la promoción de la Educación Inicial (Ancheta-Arrabal y Lázaro, 2013).

En este sentido, diversas investigaciones de neurociencias (Barrios-Tao, 2016; Cárdenas, Carrillo, Mazuera y Hernández, 2018; Center on the Developing Child, 2007; Marope, 2016) y otras de carácter económico como la de Heckman (2004) y la de Amartya Sen (1999), afirman que invertir en la primera infancia supone la mejora y el crecimiento de los países a largo plazo. En esta misma línea, de acuerdo con UNICEF (2017) y el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), la inversión en esta etapa se refleja en tasas de delincuencia más bajas, en exitosos resultados en cuanto a salud y educación, y en el incremento de los ingresos individuales en un 25% aproximadamente por adulto. Adicionalmente, el retorno de la misma es especialmente mayor cuando esta

se concentra en la edad más temprana y en la atención de quienes provienen de hogares en situaciones de vulnerabilidad (Heckman, 2004; Burger, 2010; UNICEF, 2017; Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Por estas razones, diversos países del mundo deciden establecer la educación de la primera infancia como estrategia universal (Ancheta-Arrabal, 2019; UNICEF, 2017; Unayahara, 2004). Ello, con el objetivo de producir un alto beneficio tanto individual como social, fundamentada en que su principal ganancia se dirigiría a hogares que se encuentran social, cultural y económicamente en desventaja. De esta manera, diversos países de Latinoamérica incorporan el desarrollo infantil temprano en sus agendas públicas y políticas, resaltando la atención y educación de los niños y niñas menores de cinco años como una de las temáticas más relevantes (Mattioli, 2019).

Así, tras una mayor conciencia política y social sobre la importancia de esta etapa educativa, Umayahara (2004) y Burga (2010) señalan que los programas de atención a la primera infancia se crean con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales, reflejadas principalmente en la inequidad en términos de acceso y calidad de educación. En esta línea, un gran aporte es la creación de los programas no formales, los que se caracterizaron por ser promovidos y administrados por las mismas familias y comunidades, y tuvieron el objetivo de atender a quienes los programas formales no lo hacían (Oficina Internacional de Educación, 2006; Valdiviezo, 2016).

Cabe resaltar que, inicialmente, la atención de la primera infancia se centra en el sector de salud y se enfoca en disminuir las tasas de mortalidad de los primeros años de vida y aumentar la supervivencia de las madres y de sus hijos(as) durante el nacimiento (Nari, como se citó en Mattioli, 2019). Como consecuencia, las responsabilidades del cuidado y la educación de los niños y niñas se depositan en las familias, principalmente, en las mujeres (Mattioli, 2019). En este contexto, las madres se ven en la necesidad de educar a sus bebés a partir de su propia experiencia y de los conocimientos que tienen, lo cual se traduce únicamente en una atención de carácter asistencial. No fue hasta la segunda mitad del siglo XX, en la que los Estados definen como una prioridad política el desarrollo de instituciones educativas para este nivel (Diker, como se citó en Ancheta-Arrabal y Lázaro, 2013).

No obstante, si bien la revalorización de la primera infancia se definió como prioridad política y social, varios autores como Umayahara (2004), Mattioli (2019) y Ancheta-Arrabal y Lázaro (2013) coinciden en que, en su mayoría, los programas educativos se concentraron en los niños y niñas de edades más cercanas al ingreso de la escuela primaria. Como resultado, la atención educativa de los menores de tres años fue insuficiente, lo que ocasionó que la falta de atención a este grupo vulnerable aumentara. Así fue como las estrategias formales se dirigieron principalmente a los niños y niñas con mayor edad, mientras que los programas no formales o no convencionales se consolidaron para los menores, especialmente para la etapa de cero a tres años.

1.2. NATURALEZA Y EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN LAS AGENDAS POLÍTICAS DE LOS GOBIERNOS INTERNACIONALES

Seguidamente, con el objetivo de reducir las desigualdades existentes, muchos gobiernos decidieron implementar programas y servicios que atiendan a la primera infancia desde el nacimiento. Así, en este apartado se desarrollará cómo fue la naturaleza y evolución de estos programas en relación a las agendas políticas de los países, principalmente las que conciernen a los menores de tres años.

Uno de los primeros encuentros internacionales que tuvo como tema principal la relevancia del periodo de vida de cero a tres años fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), realizada en 1990. En ella, se planteó que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y la importancia de que la atención y desarrollo de la primera infancia, involucre también a las familias, comunidades y a los programas institucionales, según convenga (Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI], 2000). De este modo, se evidencia la necesidad de involucrar a todos los agentes implicados en el crecimiento de los niños y niñas, con el fin de velar por el desarrollo integral de cada uno de ellos.

Una década después, en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal), se insta a extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia como primer objetivo de Educación Para Todos (UNESCO, 2000). Adicionalmente, de acuerdo con Mattioli (2019), los países se comprometen a

aumentar la inversión de recursos y el acceso a programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años, con un enfoque centrado,

principalmente, en la familia y con especial atención a aquellas que están en situación de mayor vulnerabilidad (p.6).

De esta manera, los países se comprometen a aumentar la inversión de recursos y la cobertura de programas integrales desde los primeros años de vida, principalmente, para aquellos que se encuentran en situaciones desfavorecidas.

Posteriormente, en el año 2006, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) resalta en la Declaración de Morelia: “Educación infantil temprana: desafíos del tercer milenio”, la relevancia de la familia como la primera y más importante instancia de educación de los niños y niñas. Por ello, manifiesta que el Estado debe facilitar la tarea de crianza de los padres y procurar ambientes favorables para su atención, por ejemplo, a través de servicios basados en el hogar, el cuidado diario familiar, entre otros. Así, la AMEI reafirma la importancia de la atención de la primera infancia y el rol que cumplen los padres en la crianza de sus hijos(as), demostrando así, que los programas a brindar no solo deben implicar a los niños y niñas, sino también a sus familias.

Años más tarde, en el 2010, se realiza la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (Moscú, Rusia), en la que se enfatiza la necesidad de que los programas se aborden desde un enfoque holístico y conciban al sujeto a partir de una noción integral y transversal. A partir de ello, se precisa el concepto de “Atención y Educación de la Primera Infancia, AEPI”, tomando en cuenta que su finalidad es sustentar

la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje de los niños —incluyendo la salud, la nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo— desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria en contextos formales, no formales e informales (UNESCO, 2010a, p. 2).

En tal sentido, los programas de atención a la primera infancia fueron adquiriendo una visión integral del niño(a). No obstante, a pesar de que en los encuentros anteriores se plantearon compromisos en favor de la primera infancia, el análisis de las políticas vigentes dejó en evidencia la insuficiente adopción de programas y la persistencia de servicios sectoriales que carecen de una perspectiva holística del desarrollo infantil (Mattioli, 2019; D'Alessandre, 2018). En otras palabras, si bien se implantaron algunas políticas, no bastaban para garantizar el desarrollo integral de los menores y tampoco para brindar una atención oportuna. Por otro lado, también se hizo visible el lugar marginal que ocupaban los programas de AEPI en las agendas de los gobiernos, particularmente en los presupuestos nacionales (UNESCO, 2010a).

En virtud de este diagnóstico, en dicha Conferencia se realizó un llamado a redoblar los esfuerzos para atender la primera infancia expresando lo siguiente:

Sin voluntad política y una intervención decidida, los problemas expuestos seguirán privando a una gran parte de los niños del mundo de los beneficios ya mencionados de la AEPI. Privarán igualmente a los países y las regiones de esos mismos beneficios, lo cual significa que los niños del mundo, los países y las regiones heredarán los efectos negativos de no haber tenido acceso a servicios de AEPI de calidad (UNESCO, 2010a, p.11).

En este sentido, lo expuesto representa una preocupación por la sociedad, ¿qué están haciendo los países en relación a la primera infancia? Ya muchas investigaciones demostraron los beneficios que tiene invertir en esta etapa; pese a ello, aún persiste esta deficiencia cuando se trata de abordar el tema en las agendas políticas de los gobiernos. Por consiguiente, el objetivo de este llamamiento ya no es enfatizar cuáles son las ganancias de una intervención temprana, sino las consecuencias de no hacerlo. Así, a través de esta conferencia, la UNESCO (2010a) busca concientizar a los líderes del mundo para que adopten las medidas necesarias en sus respectivos países y esto no solo quede como un discurso más.

Simultáneamente, ese mismo año, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) establece entre las Metas Educativas 2021 “Aumentar la oferta de Educación Inicial y potenciar su carácter educativo”. Lo que significa que se apertura otra oportunidad para mejorar la atención de la primera infancia y garantizar una educación integral desde el nacimiento.

Más adelante, en 2014, la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), en su 66° Asamblea y Conferencia Mundial (realizada en Cork, Irlanda), reúne a los líderes nacionales de todos los niveles para continuar haciendo hincapié en asegurar la igualdad de derecho a la educación para todos los niños y niñas, especialmente para los más vulnerables. Asimismo, invita a los gobiernos a promulgar políticas y programas integrales de alta calidad con la finalidad de no perder de vista la necesidad de atender los primeros años de vida y de garantizar los derechos que cada uno de ellos tienen.

Un año después, en la Declaración de Medellín, la OMEP renueva su compromiso con la defensa del derecho a la educación en la primera infancia y convoca a todos los Estados Latinoamericanos y a la sociedad en general a priorizar la creación y gestión de

políticas integrales, promover distintas modalidades de AEPI, ofrecer programas de protección y asistencia para las familias, y exigir el establecimiento de mecanismos de acompañamiento y evaluación para el seguimiento de las políticas de AEPI (OMEP, 2015). De esta manera, como instancia mundial, la OMEP insta a los países latinoamericanos a desarrollar e implementar políticas que hagan efectivo el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas desde su nacimiento.

Finalmente, en septiembre del 2015, los 193 estados miembros de las Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueban por unanimidad los diecisiete objetivos que conforman la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible. Dentro de ellos, el Objetivo 4, dedicado a la educación, presenta como una de las diez metas “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. De esta forma, se reafirma, a nivel mundial, un compromiso a futuro, específicamente al 2030, en el que todos los países conformantes de la ONU tienen como una de sus metas garantizar la atención de todos los niños y niñas de la primera infancia.

En este sentido, se pone en evidencia que, en estas dos últimas décadas, diversos organismos internacionales han demostrado su continua preocupación por la atención integral de los niños y niñas desde el nacimiento. Sin embargo, los compromisos y metas que se planteaban en cada encuentro, en su mayoría, se lograban parcialmente y los más afectados eran los menores de tres años. Relacionado a ello, la UNESCO (2010a) manifiesta que

son muchos los países que no han adoptado las decisiones de política necesarias para dar atención y educación a los niños menores de tres años [y pocos los que] han creado marcos nacionales para la financiación, coordinación y supervisión de programas de AEPI para niños de 0 a 3 años de edad (p.6).

Ello demuestra que la atención y educación de los menores de tres años aún es un asunto pendiente en las agendas políticas y públicas de los gobiernos y más aún cuando se requiere de una inversión para mejorar la calidad de estos programas.

1.3. TENDENCIAS IDENTIFICADAS EN RELACIÓN A LOS TIPOS DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS

Como se señaló en párrafos anteriores, la atención de la primera infancia también involucra a las familias, comunidades, entre otros. Por ello, en el presente apartado, se realizará una recopilación de las modalidades más comunes de estos programas de atención y educación de menores de tres años en base a distintos autores.

Para empezar, UNESCO (2010a) indica que una red de servicios AEPI está conformada por “diversos dispositivos, desde los programas destinados a los padres hasta las guarderías comunitarias o familiares, los servicios de atención en centros institucionales y la enseñanza preescolar que se imparte frecuentemente en las escuelas” (p. 2). En otras palabras, existen diversos tipos de programas de AEPI que, en su mayoría, se clasifican según su forma de entrega.

En este sentido, a partir de las perspectivas de diferentes autores, se evidenciará los hallazgos más representativos de dichas modalidades.

1.3.1. Programas con acompañamiento familiar

Los programas con acompañamiento familiar se caracterizan por tener como destinatarios a las familias y a los cuidadores principales, en especial, a las madres, ya que la atención inicia desde la gestación (Guerrero y Demarini, 2016; Díaz, 2006). Según Kotliarenko, Gómez, Muñoz y Aracena (2010), es una modalidad en la que se busca acompañar a las familias en el proceso de crianza de sus hijos(as) con el fin ayudarlas a conocer más acerca de los cuidados y a cómo contribuir con su desarrollo infantil temprano. En su mayoría, estos servicios se reciben en el propio hogar mediante visitas domiciliarias; sin embargo, Mattioli (2019) y UNESCO (2010b) indican que, debido a su alcance a través del formato charla o taller, también pueden darse en sesiones grupales.

Así, se trata de apoyar a las familias, ya sea con teórica o práctica, de tal manera que puedan brindarles una atención adecuada a sus hijos(as). De acuerdo con Mattioli (2019) y UNESCO (2010b), estos programas están dirigidos a las familias con niños y niñas menores de tres años, en especial, a quienes se encuentran en riesgo o viven en comunidades alejadas. Por su parte, Guerrero y Demarini (2016) añaden, en cuanto al rango de edad, que la atención puede prolongarse incluso hasta los cinco o seis años de edad, dependiendo el caso. Es decir, si el acompañamiento realmente es necesario o no.

En esta misma línea, autores como Díaz (2006); Engle, Black, Behrman, De Mello, Gertler, Kapiriri, Martorell, Young e International Child Development Steering Group (2007); Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE, 2006b) y UNESCO (2010b) resaltan la importancia de estos programas, ya que permiten enriquecer las interacciones entre niño(a)-cuidador(a) y promover una atención acorde a las propias necesidades de cada uno. Respecto a los temas que se abordan, los autores coinciden en que los principales son la lactancia, crianza, alimentación, apoyo emocional, entornos saludables, entre otros. Para ello, Mattioli (2019) y Guerrero y Demarini (2016) mencionan que estos pueden ser llevados a cabo por profesionales especializados o facilitadores del mismo barrio, quienes tengan mayor experiencia. Cabe resaltar que a estos últimos los acompaña un equipo técnico que los guía y ayuda en las sesiones.

Adicionalmente, Mattioli (2019) resalta que la información que se brinda en las charlas o talleres también pueden complementarse con folletos, materiales impresos, recursos audiovisuales e incluso con el uso de las TICs; es decir, mediante programas radiales o redes sociales. Un ejemplo de ello son las conferencias o webinars que se realizan en torno a los temas mencionados anteriormente.

1.3.2. Programas comunitarios

Como segundo hallazgo, se encuentran los programas que involucran a la comunidad, los cuales surgen con el objetivo de atender a los hijos(as) más pequeños de las madres trabajadoras mientras ellas desempeñan sus actividades laborales y no tienen acceso a los programas formales (Mattioli, 2019). Según la OEI (2016b), estos programas, además de brindar una atención de carácter asistencial, buscan ampliar las oportunidades educativas de los niños y niñas, atendiendo sus necesidades específicas, preferentemente de quienes se encuentran en situaciones de desventaja.

Asimismo, Guerrero y Demarini (2016) añaden que el cuidado y la atención de los menores están a cargo de las personas de la misma comunidad, es decir, son los mismos vecinos quienes toman este rol como educadores. Adicionalmente, como estos agentes solo cuentan con una educación primaria o secundaria, por lo general, una persona con carrera profesional es quien los acompaña y supervisa el desarrollo del programa. De esta manera, la entrega de estos servicios se brinda en los espacios que la comunidad ofrece, por ejemplo, sedes barriales, parroquias, locales del pueblo, entre otros. Un punto

clave es que, en caso no se cuente con estos espacios, son los cuidadores(as) quienes organizan sus viviendas familiares para entregar el servicio.

Así, Díaz (2006), Engle et al (2007), OIE (2006b) y UNESCO (2010b), indican que la ventaja que tiene esta modalidad es su valor cultural, ya que como los agentes son partícipes de la propia cultura, valores y costumbres del lugar, tienen mayor oportunidad de brindar una atención culturalmente pertinente a los niños y niñas. En efecto, se promueve una educación contextualizada y acorde a las necesidades de los menores, especialmente brindada en la lengua materna de los niños y niñas.

1.3.3. Programas formales sin la presencia de los padres

Esta modalidad de programas se caracteriza por trabajar directamente con los niños y niñas sin la presencia de sus padres y por su rasgo distintivo de mayor formalización (Mattioli, 2019; Guerrero y Demaniri, 2016).

Por un lado, se encuentran los centros de desarrollo infantil, los cuales tienen una propuesta pedagógica y estructura que se rigen a los lineamientos establecidos por los ministerios de Educación, pero son menos flexibles que los programas comunitarios. Uno de sus objetivos es “contribuir a la conciliación entre el cuidado y las actividades laborales, generalmente de las mujeres o familias con menores ingresos” (Mattioli, 2019, p.24). En relación a ello, se busca brindar una atención educativa asistencial a los niños y niñas de menor edad que tengan madres trabajando y no cuenten con una atención básica en sus hogares.

En este sentido, Díaz (2006), Engle et al. (2007), Guerrero y Demarini, (2016), OEI (2016) y UNESCO (2010b) añaden que, comúnmente, estos programas atienden a los menores desde los primeros meses de vida hasta los cuatro o cinco años de edad. Además, como principalmente están dirigidos a los hijos(as) de padres trabajadores, su funcionamiento es menos escolarizado en cuanto al tipo de actividades y horarios con los que se trabaja. Cabe resaltar que, si bien estos servicios se rigen por lineamientos de los Ministerios de Educación, por lo general, son otros organismos estatales quienes dirigen estos programas. En otras palabras, las propuestas educativas pueden ser desarrolladas fuera del ámbito estrictamente educacional. Un ejemplo claro de ello son los servicios de cuidado diurno, los cuales se brindan en diferentes contextos diferentes a la escuela.

Por otro lado, se encuentran los programas que se brindan en centros educativos del nivel inicial, los cuales sí se rigen explícitamente a los lineamientos que brindan los Ministerios de Educación (Díaz, 2006; Engle et al, 2007; Guerrero y Demarini, 2016; OIE, 2006b; UNESCO, 2010b). Es decir, toman al Currículo Nacional como su principal orientador para el desarrollo de actividades y sesiones de aprendizaje, y están regulados por las leyes de Educación de cada país. Entre ellas, se tienen a las cunas dirigidas a menores de tres años, las que están bajo la responsabilidad de docentes de educación inicial, con el apoyo de auxiliares de educación; y a las cunas-jardines que atienden hasta los cinco años, incluyendo el primer y segundo ciclo de educación inicial (OIEb, 2006).

1.3.4. Programas alternativos

Aunque no todos los autores coinciden con la tipología de Mattioli (2019), se cree conveniente presentar los siguientes tipos de servicios alternativos para poder lograr un mayor alcance y panorama en cuanto a la diversidad de los programas existentes.

Por un lado, se encuentran los “*Servicios de atención institucionalizada en el entorno laboral*”, los cuales tienen el objetivo de promover la atención de los hijos(as) de los empleados dentro de los establecimientos donde trabajan. Si bien existen leyes de Contrato Laboral que abalan el ofrecimiento de estos por parte de los empleadores, muchas de estas normas no están reglamentadas y no se supervisan de manera eficiente. Como resultado, se ha encontrado que son una de las disposiciones menos cumplidas en los países de América Latina (Mattioli, 2019). En otras palabras, a pesar de dichas leyes, aún persisten irregularidades en cuanto a su cumplimiento y, ante ello, gran cantidad de madres y padres trabajadores no pueden acceder a este servicio.

En esta misma modalidad se encuentran las estrategias centradas en la conciliación entre la vida familiar y la vida laboral, entre ellas, las licencias por maternidad y paternidad. Según UNICEF (2017), “las principales políticas laborales incluyen 12 meses de licencia parental remunerados; instalaciones para la lactancia y descansos remunerados para la lactancia durante los primeros seis meses” (p.6). Así, se evidencia la importancia de que las madres y padres trabajadores tengan el derecho de pasar los primeros meses de vida junto a sus bebés y, especialmente, que la madre pueda tener un espacio de tiempo para dar de lactar o extraer y conservar la leche materna durante

el horario de trabajo. Sin embargo, la duración de las licencias dependerá mucho de la empresa y del país en el que se trabaje.

Por otro lado, el último de los tipos de programas que propone Mattioli son los “*Servicios de atención institucionalizada para niños y niñas sin cuidados parentales*”. Esta modalidad tiene el objetivo de atender a aquellos niños y niñas que han pasado por circunstancias políticas y jurídicas, ya sean conflictos bélicos, migraciones sociales, vulneraciones de derechos, etc. Además, que no cuentan con los cuidados permanentes de al menos uno de sus padres biológicos, adoptivos o adultos responsables de su crianza, según sea el caso.

Entre la oferta heterogénea que ofrece este tipo de servicios se pueden encontrar a los orfanatos tradicionales, a instituciones que buscan recrear ambientes familiares, a familias que aceptan la guarda transitoria de los menores hasta cierto tiempo, entre otros. Se ha creído conveniente presentar estos tipos de servicios, debido a que la sociedad actual no es ajena a esta realidad y en el día a día, aún se percibe la existencia de muchos niños y niñas que necesitan de estos programas. Ante ello, es fundamental que el Estado también apoye a mejorar la calidad de ello, pues como menciona la autora, en su mayoría, las condiciones en las que se brindan estas instituciones son poco óptimas y con escaso control de lo que sucede a su interior.

En resumen, se ha podido evidenciar diferentes tipos de programas de atención y educación a los menores de tres años, algunos ya conocidos y otros que aún necesitan ser trabajados por los gobiernos para brindar las mismas oportunidades de desarrollo a todos los niños y niñas de la primera infancia. Esto resalta las diversas situaciones en las que se encuentra la infancia y los distintos programas que se brindan con el objetivo de llegar a atender a más niños y niñas. Si bien existen programas muy bien desarrollados y con un gran alcance, no hay que olvidar a los grupos minoritarios que aún necesitan una atención pertinente para alcanzar todas sus potencialidades y desarrollarse integralmente.

2. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN A NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA

A partir de todo lo mencionado anteriormente, en el presente apartado se expondrá algunas reseñas históricas en torno al surgimiento de estos programas en distintas partes de América Latina, específicamente, en Perú, México y Colombia. Posteriormente, se presentará los principales programas que se brindan actualmente en dichos países.

2.1. RESEÑAS HISTÓRICAS DEL SURGIMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA

Para iniciar, es necesario recordar que, si bien los programas formales se crearon con el fin de atender a la primera infancia, estos no se focalizaron en los menores de tres años, sino en las edades más cercanas al ingreso de la primaria. En este sentido, como fueron los programas no formales o no escolarizados los que se consolidaron para los niños y niñas de cero a tres años, el desarrollo del presente será en torno a ellos.

En primer lugar, cabe resaltar que los primeros antecedentes latinoamericanos de estos programas no escolarizados se remontan a finales de los años sesenta, en Puno - Perú. Según Díaz (2006), Guerrero y Demarini (2016) y Valdiviezo (2016) surgieron por iniciativa de Cáritas y del Obispado de Puno como respuesta a la necesidad de atender a los hijos(as) que asistían con sus madres a las reuniones de las cooperativas de mujeres. Fue con el apoyo del educador Ramón León que se crean los Wawa Wasi o Wawa Uta (casa de niños en quechua y aimara, respectivamente), un programa comunitario que ofrecía una atención a los niños y niñas mediante la prestación de servicios relacionados con cuidados alimentarios, de salud y actividades recreativas y formativas. Estos centros estaban a cargo de una madre de la misma comunidad y eran supervisados por un docente coordinador, quien realizaba las capacitaciones.

Tiempo después, surgieron varias iniciativas comunitarias similares a la experiencia de Puno y, a principios de los años setenta, dicho programa y otros similares fueron integrados a la jurisdicción del Ministerio de Educación y se expandieron a nivel nacional (Díaz, 2006; Valdiviezo, 2016). De esta manera, el modelo de servicios que, en

un principio se llamaba Wawa Wasi o Wawa Uta, se convierte en lo que hasta hoy se conoce como Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI).

Posteriormente, en el año 1978, el Ministerio de Educación, con el auspicio de UNICEF, realiza el I Seminario sobre «Experiencias de Educación Inicial No Escolarizada en Países de América Latina», donde se demuestra la viabilidad de llevar a cabo dichas experiencias a través de distintas alternativas de atención infantil, ello, en base a los principios iniciados en el PROPEDEINE¹ (Peralta y Fujimoto, 1998). A partir de ello, se logra mayor alcance en otros países de la región y, entre ellos, México y Colombia.

En el caso de México, Liddiard y Pérez (2019) manifiestan que estos programas, al igual que en el Perú, surgieron a partir de la necesidad de atender a los hijos(as) de las madres trabajadoras. Según los autores, estos iniciaron como guarderías y estancias infantiles que únicamente tenían un carácter asistencial. Así, en la década de los ochenta, la atención de los menores de tres años comienza a expandirse en todo el país y se crea la Dirección General de Educación Inicial² y Preescolar. Más tarde, en 1992, se da a conocer el Programa de Educación Inicial, donde se indica que esta atención debe abarcar más allá del cuidado cotidiano y contribuir con un formación armónica y equilibrada al desarrollo del niño y la niña, es decir, a partir de un enfoque holístico.

En virtud de ello, se reconocen los programas no formales como un aporte valioso para la educación de los niños y niñas menores de tres años y, a su vez, se identifica el gran interés de la sociedad por participar en estos centros de educación inicial. De esta forma, empiezan a surgir programas comunitarios, donde ciertas madres deciden cuidar a hijos(as) de otras mujeres trabajadoras dentro de sus propios hogares. Es en el año 1993, en el que se circunscribe en la Ley General de Educación de México que la educación inicial puede ser impartida en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (Jaramillo y Belío, como se citó en Liddiard y Pérez, 2019). Así, la inclusión de estos programas no escolarizados en esta ley demuestra el compromiso por atender a más niños y niñas menores de tres años a quienes los programas formales no atendían.

En el caso de Colombia, la historia fue algo similar, la incorporación de la mujer al campo laboral también repercutió en la atención de los hijos(as) de las madres

¹ Proyecto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada, nombre con el que se conoció inicialmente a estos programas no escolarizados, PRONOEI.

² La Educación Inicial en México comprende las edades de cero a tres años.

trabajadoras. Sin embargo, según Becerra, Rincón y Medina (2011) esta situación no afectó tanto a la población, debido a que, en aquel tiempo, ya existía una educación preescolar, aún no formalizada, pero sí con antecedentes de enfoques europeos. De esta manera, lo que se hizo para enfrentar dicha problemática fue utilizar intensivamente los programas de educación preescolar que promovían diversas instituciones. Cabe resaltar que, si bien el objetivo fundamental de estos servicios era brindar protección y cuidado a los niños y niñas, la prestación de estos se centró, principalmente, en aquellos que provenían de familias pudientes, ya que tenían un costo no accesible para todos.

Como respuesta a esta desigualdad, en 1968, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que tiene como objetivo “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar” de las poblaciones menos favorecidas (OIE, 2006a). Con ello, se busca atender a aquellos niños y niñas que no lograban beneficiarse de los programas preescolares, debido a que sus familias carecían de las condiciones económicas necesarias para costearlos. Por otro lado, de acuerdo con Camargo, Reyes y Suárez (2014), la concepción asistencialista para estos servicios se mantuvo y pasó mucho tiempo para que puedan alinearse a las directrices educativas y pedagógicas que la educación preescolar tenía en ese entonces.

A partir de 1972, se crean los hogares comunitarios con el objetivo de brindarles atención integral que involucre la nutrición, afecto, salud, protección y desarrollo psicosocial a niños y niñas menores de cinco años (Camargo, Reyes y Suárez, 2014). Dentro de esta modalidad de atención, los autores señalan que se encuentran los Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia), los que se orientan, principalmente, a atender a las familias con mujeres gestantes, madres lactantes y menores de dos años. Es así como el ICBF continúa estableciendo programas oficiales para atender de manera oportuna a un mayor número de población infantil y a sus familias.

En 1988, el Ministerio de Educación Nacional reorganiza la División de Educación Preescolar y crea el Grupo de Educación Inicial, el cual estaba “orientado a desarrollar estrategias y programas con el fin de ofrecer a las niñas y a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral” (Camargo, Reyes y Suárez, 2014, p.21). Así, se crean los programas no convencionales o no escolarizados como el “Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil PEFADI” y el de “Apoyo al Componente Pedagógico

en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar”. Los cuales representan la incorporación de los programas no escolarizados como una de las modalidades de impartir la atención y educación de los menores de tres años.

En resumen, los programas no escolarizados de educación inicial nacen como respuesta al nuevo contexto en el que la mujer desempeña un nuevo rol en el ámbito productivo (Camargo, Reyes y Suárez, 2014; Mattioli, 2019). Al principio, toman un rol asistencial, debido a que surgen en los entornos comunitarios; sin embargo, con el paso del tiempo y el apoyo de los gobiernos, van tomando lineamientos generales de la educación formal y se establecen como una modalidad de la Educación Inicial.

2.2. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y ATENCIÓN EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA EN LA ACTUALIDAD

Finalmente, para culminar esta investigación, se realizará un aparatado en el que se presenten los programas de atención y educación de los menores de tres años en Perú, México y Colombia, países que brindarán un panorama general de la situación latinoamericana. Por un lado, se expondrá las políticas o estrategias de desarrollo infantil temprano que dichos países promueven actualmente con el fin de brinda una atención y educación de la primera infancia, en especial, de los primeros años de vida. Por otro lado, se describirá los principales programas de AEPI que se brindan para atender a este grupo poblacional.

Para esta primera parte, se tomará en cuenta los recientes Informes de Progreso de Políticas de la Primera Infancia, presentados en los dos últimos años por el Diálogo Interamericano, organización que mide el cumplimiento de los acuerdos de la Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Cabe resaltar que se está tomando en cuenta dichos informes, puesto que exponen los avances y desafíos de las políticas de desarrollo infantil temprano a nivel nacional por cada país (Mexicanos Primero, 2019; Guerrero, 2019; CINDE, 2020). Asimismo, debido a que será muy pertinente para lograr un mayor panorama de la situación actual de los programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años de cada país.

El primer Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia publicado fue el de México, en septiembre del 2019, en el que se resalta la nueva reforma constitucional que se realiza en mayo del mismo año y se establece que el Estado debe garantizar la

educación inicial de los niños y niñas de cero a tres años. Si bien “México no cuenta con una política pública para la primera infancia, ha tenido avances significativos encaminados a su elaboración y promulgación en la ley” (Mexicanos Primero, 2019, p.4). Esto se puede evidenciar en el hecho de que, a partir de esta nueva reforma, el Poder Legislativo establece la obligación de que el Gobierno Federal presente una Estrategia Nacional de Primera Infancia. De esta manera, se asienta un compromiso político en torno a la creación de una política de desarrollo infantil en favor de los menores de tres años.

Respecto a Perú, este Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia se reporta en diciembre del 2019 y en él, se analiza a las dos políticas en favor de la atención y educación de la primera infancia³ (Guerrero, 2019). En relación a ello, el informe evidencia un gran avance significativo en los marcos normativos para mejorar la calidad del desarrollo infantil; sin embargo, también hace visible la existencia de importantes brechas por superar, entre ellas, la educación de niños y niñas menores de tres años.

Asimismo, si bien esta política busca garantizar el Desarrollo Infantil Temprano a partir de la acción intersectorial y de lineamientos que orienten el logro de estos resultados (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, 2019), el presente informe evidencia que dichos lineamientos no señalan responsabilidades específicas para cada sector, ni detallan reglas de asignación presupuestal, por lo que existe mayor dificultad para lograr los objetivos propuestos (Guerrero, 2019). En otras palabras, su implementación ha sido muy limitada, ya que no existe un liderazgo claro en la política nacional de primera infancia que delegue las responsabilidades y articule todo el trabajo realizado, con el fin de cumplir las metas planteadas. Tal como menciona la autora,

lo único que existe en el país son rectorías temáticas, es decir, el MINEDU [Ministerio de Educación] tiene la rectoría en materia de servicios educativos, el MINSA [Ministerio de Salud] en salud y nutrición, el MIMP [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables] en protección social, etc; más no observan una rectoría y liderazgo para el desarrollo infantil en general (p.8).

³ El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia, y los Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano: “Primero la Infancia”.

De esta manera, aun cuando esta política tenga una mirada integral del desarrollo infantil temprano, en la práctica se puede observar que la atención de los niños y niñas de la primera infancia está siendo fragmentada y no brindada desde un enfoque holístico.

En este sentido, aún se debe perseverar en lograr un trabajo coordinado entre los diferentes ministerios (encargados del cumplimiento de dichos resultados) y en la búsqueda de un ente gubernamental que lidere y asegure el avance de estos indicadores en cuestión de calidad (Guerrero, 2019).

Finalmente, en el caso de Colombia, en marzo del 2020, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) presenta su informe, el que se reconoce a la Política de Atención Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre como un caso exitoso de coordinación, articulación y trabajo integrado desde un enfoque poblacional. Además, se evidencia que esta estrategia nacional ha tenido un gran alcance y avances significativos en relación a la atención y educación del desarrollo infantil temprano, pues

reúne políticas, programas, proyectos, acciones y servicios dirigidos a la primera infancia, con el fin de prestar una verdadera atención integral que haga efectivo el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas entre cero y cinco años de edad (Pacheco y Martí, 2017, p.1737)

Adicionalmente, a nivel internacional, se evidencia un gran interés en torno a la definición por ley que Colombia hace al no permitir que los recursos presupuestados de la primera infancia bajen de un año a otro (CINDE, 2020). Es decir, si bien la inversión en este grupo poblacional puede aumentar para mejorar la calidad de servicios, esta no puede ser inferior a lo invertido en la vigencia inmediatamente anterior. Una propuesta que sería favorable trasladar a las agendas políticas de otros países, con el objetivo de evitar que la atención de la primera infancia se vea afectada por algún problema presupuestal.

2.3. PROGRAMAS DE ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE TRES AÑOS EN PERÚ, MÉXICO Y COLOMBIA

A partir de las diversas políticas que presentan estos países a favor de la primera infancia, en esta parte del subtema, se presentará tres tablas que ejemplifican los programas de atención y educación de menores de tres años de estos países. Asimismo, estos estarán en relación a los hallazgos encontrados anteriormente.

En la tabla N° 1, se puede apreciar diversos programas en los que los niños y niñas menores de tres años reciben una atención y educación con el acompañamiento de sus familias. Ciertos programas están dirigidos a las mujeres, ya que como la atención inicia desde la gestación, se brinda información para que las madres puedan llevar un proceso de embarazo saludable y fortalecer sus vínculos afectivos con sus bebés. Asimismo, esta modalidad también ofrece orientaciones y pautas de crianza para que los cuidadores principales puedan educar a los hijos(as) desde el nacimiento. A continuación, podrán observar los diferentes programas de Perú, México y Colombia:

Tabla N° 1. Programas con acompañamiento familiar

Programas con acompañamiento familiar		
Países	Programas	Objetivos y modalidad
Perú	JUNTOS	Se realizan visitas domiciliarias con el objetivo de lograr que las mujeres gestantes, niños, niñas, adolescentes y jóvenes de hogares de bajos recursos puedan acceder a los servicios de educación y salud.
	Pietbaf Aprendiendo en el Hogar	Programa integral de educación temprana con base en la familia que atiende a niños y niñas de cero a dos años. Se trabaja conjuntamente con la madre/padre y se realiza un seguimiento al desarrollo del niño(a). La promotora visita el hogar y se queda de una a dos horas, dependiendo de las necesidades de los menores y de la familia.
	Centros de Desarrollo Integral de la Familia - CEDIF	Se brindan servicios orientados al fortalecimiento familiar y se busca promover relaciones familiares respetuosas y el desarrollo integral de cada miembro. Se realizan consejerías familiares, estimulación temprana, cuidado diurno (niños y niñas desde los seis meses hasta los once años), entre otras actividades.
México	Modalidad no escolarizada	Modalidad que ofrece acompañamiento y orientación a madres y padres de familia, a través del trabajo colaborativo por módulos. En las sesiones se propician aprendizajes sobre pautas y prácticas de crianza desde el nacimiento hasta los cuatro años.
Colombia	Desarrollo Infantil en Medio Familiar (DIMF)	Se brinda gratuitamente durante 11 meses y se realiza una visita domiciliaria al mes por usuario, son cuatro encuentros grupales al mes por unidades de atención (uno por semana). Estos se organizan en espacios concertados con la comunidad.
	Hogares Comunitarios de Bienestar (FAMI)	Está dirigida a mujeres embarazadas y a niños y niñas desde el nacimiento hasta los dos años. Busca potenciar el desarrollo infantil temprano mediante interacciones significativas con la cultura, el reconocimiento del patrimonio y las características del entorno. La familia participa y acompaña este proceso y se refuerzan las relaciones intrafamiliares y los vínculos afectivos desde la gestación.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°2, se puede observar distintos programas comunitarios que nacen por iniciativa propia de la comunidad. En esta modalidad se aprecia que los horarios son flexibles y que los grupos de niños y niñas están a cargo de las promotoras que, comúnmente, pero no siempre, son las madres de familia. Cada programa está

supervisado por un docente coordinador, quien capacita a las promotoras y planifica las sesiones llevadas a cabo en los espacios donde se brindan.

Tabla N° 2. Algunos programas comunitarios

Programas comunitarios		
Países	Programas	Objetivos y modalidad
Perú	Programa integral de educación temprana - PIET o Wawa Pukllana	Está a cargo de una promotora que atiende máximo a ocho niños y niñas de seis meses a dos años de edad. El espacio en el que se brinda el programa cuenta con diversos materiales que permiten desarrollar competencias y capacidades mediante el juego. Los horarios son coordinados previamente con los padres y la asistencia se da dos veces por semana con los cuidadores principales.
	Programa de atención integral a través de grupos de madres Paigruma	Se atiende a niños y niñas menores de tres años que viven en condiciones de pobreza, zonas urbano-marginales o rurales. Se busca capacitar a las madres para que atiendan integralmente a sus hijos(as). En los encuentros se comparten experiencias y se guían a los padres con el fin de promover el desarrollo infantil temprano.
México	Centros de Educación Inicial (CEI)	Atiende a niños y niñas de dos a cuatro años de edad, funciona a través de espacios proporcionados por la comunidad. Para realizar las actividades se forman grupos de quince a veinte niños y niñas. En algunas ocasiones, la cantidad puede incrementarse, por lo menos, hay dos personas responsables por cada grupo. El horario puede variar de tres a cinco horas en los centros regulares y de hasta ocho horas en otros mixtos.
Colombia	Unidades Básicas de Atención (UBA)	El servicio se ofrece a mujeres embarazadas, niños y niñas menores de dos años y lactantes menores de seis meses. Se da durante 10 meses al año mediante encuentros grupales y visitas domiciliarias. Se desarrolla de acuerdo con las necesidades y características del contexto.
	Hogares Comunitarios	Atienden a los niños y niñas menores de cinco años, dando prioridad a aquellos que requieren atención diaria. Por hogar, se atienden entre doce y catorce niñas y niños por día, la atención está a cargo de una persona de la comunidad, quien cuenta con el apoyo de un equipo interdisciplinario.
	Salas de Estimulación Temprana (SET)	Son espacios con diversos materiales que buscan promover el desarrollo de capacidades y actitudes de los niños y niñas mediante el juego. La atención se brinda en dos turnos: mañana y tarde, y las sesiones se dividen por grupos de edades, cada uno está a cargo de una promotora.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la tabla N° 3 se presenta los programas que, por lo general, son denominados formales, debido a que son brindados por profesionales de la educación y siguen una mayor formalización. Como se vio anteriormente, estos podían dividirse en centros institucionales y en centros educativos de educación inicial. Los primeros no necesariamente se regían a los Ministerios de Educación, un ejemplo de ellos es el

programa Cuna Más, que, si bien brinda una educación integral a los niños y niñas menores de tres años, este no está a cargo del Ministerio de Educación (MINEDU), sino del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS). Por otro lado, en el caso de los centros educativos, estos se ofrecen en instituciones educativas y siguen, como principal orientador, al Currículo Oficial de cada país. Asimismo, están a cargo exclusivamente de los Ministerios de Educación y no son flexibles; es decir, se rigen de lineamientos específicos.

Tabla N° 3. Algunos programas formales sin la presencia de los padres

Programas formales sin la presencia de los padres		
Países	Programas	Objetivos y modalidad
Perú	Cuna Más Servicio de cuidado diurno	Atienden a niños y niñas menores de tres años y buscan brindar una atención integral, ya sea en torno a la salud, nutrición o educación. Los espacios están organizados por salas y las actividades se realizan en grupos pequeños.
	Cunas	Son las instituciones educativas formales del primer ciclo del nivel inicial. Tienen un enfoque integral y su objetivo es brindar un espacio para promover el desarrollo equilibrado y oportuno del niño(a), respetando su nivel de madurez. Cada aula está a cargo de una docente del nivel inicial y auxiliares, quienes organizan al grupo y realizan actividades para los niños y niñas.
México	Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil	Están dirigidos a niños y niñas de dos a cinco años y once meses de edad que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad. De esta manera, se busca brindar una atención educativa asistencial que promueva la interacción con la familia y el entorno. Asimismo, con el objetivo de que los niños y niñas logren, en un futuro, integrarse en condiciones favorables a la sociedad.
Colombia	Centro de Desarrollo Infantil (CENDI)	Son centros que atienden a niños y niñas menores de cinco años con el objetivo de promover su desarrollo integral. Buscan garantizar la educación, cuidado y nutrición de los menores mediante actividades pedagógicas, en el que el niño(a) interactúe con su medio natural y social, y la realización de gestiones que promuevan los derechos a la salud, protección y participación.

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se evidencia la existencia de diversos programas formales o no formales en Perú, México y Colombia, los cuales se encargan de atender a este grupo de niños y niñas menores de tres años. Lo que demuestra que, aunque se haya observado una tendencia a priorizar al rango de edad de tres a cinco años, hay intentos por cubrir las necesidades de este grupo etario y de brindar una atención de calidad desde el nacimiento.

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación responde al interés de indagar en torno a los diversos programas de atención y educación de niños y niñas menores de tres años en distintos países de Latinoamérica, específicamente, en Perú, México y Colombia. Partiendo de esta premisa, se presentarán las reflexiones finales teniendo en cuenta las tendencias de la información analizada.

En primer lugar, una de las tendencias encontradas es que los autores coinciden en que es necesario atender esta etapa de la vida con un enfoque holístico; es decir, atendiendo todas las dimensiones del niño(a), para poder disminuir las brechas sociales. Además, tal como han dejado en evidencia las investigaciones de carácter multidisciplinario, las oportunidades de desarrollo que los niños y niñas reciban van a influir radicalmente en su desarrollo integral y en su futuro, como ciudadanos.

En este sentido, se ha podido observar que, si bien se han creado programas de atención de la primera infancia con el objetivo de atender a todos los niños y niñas desde el nacimiento, lo que muestran las investigaciones es que hay una tendencia a priorizar el rango de edad de tres a cinco años. Es decir, la mayoría de los programas de AEPI están dirigidos a las edades más cercanas a la primaria, dejando sin una atención oportuna a muchos niños y niñas menores de tres años. Asimismo, si bien las conferencias internacionales buscaron revalorizar la primera infancia como prioridad política y social, los intentos por mejorar esta atención aún son insuficientes, ya que los compromisos y las acciones de los gobiernos no evidencian lo mismo. En otras palabras, la atención de los menores de tres años continúa siendo de baja calidad.

Por otro lado, cabe resaltar la relevancia que tuvieron los programas no escolarizados para atender a este grupo poblacional, ya que como se mencionó anteriormente las estrategias formales se dirigieron a los niños y niñas con mayor edad. En este sentido, fue gracias a las diferentes modalidades de entrega que tenían estos programas no formales que se lograron llegar a más niños y niñas, priorizando a aquellos que se encontraban en condiciones de desventaja.

En relación al surgimiento de estos programas no escolarizados, la tendencia encontrada fue que surgieron como respuesta a la necesidad de atender a los hijos(as) de madres trabajadoras mientras ellas desempeñaban sus laborales. En efecto, fue a

partir de ello que se desarrollaron los programas comunitarios, los cuales buscaban atender a los niños y niñas más pequeños que no contaban con cuidados básicos, debido a la ausencia de sus padres. Tal fue el caso de los Wawa Wasi o Wawa Uta, los que convirtieron al Perú en pioneros de esta modalidad y fueron un ejemplo a seguir para otros países.

Es necesario indicar que, si bien México y Colombia incluyeron formalmente este tipo de programas, años más tarde, después de su surgimiento, el avance que tuvieron en comparación a Perú es muy visible. Por ejemplo, actualmente, Colombia tiene más en claro la importancia de invertir en la primera infancia con respecto a otros países. Incluso tiene una propuesta de inversión que sería favorable trasladar a las agendas políticas de otros gobiernos, pues evitaría que la atención de la primera infancia se vea afectada por algún problema presupuestal. En cuanto al avance de México, se puede señalar que, si bien aún no cuentan con una política pública que promueva el desarrollo infantil temprano, los logros que tuvieron hasta ahora han sido muy significativos y es muy visible el compromiso que tienen para apoyar el desarrollo de los niños y niñas de esta etapa.

Por otro lado, a partir del análisis realizado, si bien Perú fue pionero de estos programas, la situación actual de la atención de niños y niñas menores de tres representa que hubo más altibajos que avances, ya que su cobertura aún es mínima. En este sentido, es importante tomar en cuenta las fortalezas y debilidades que tiene cada país, con el fin de determinar qué es lo que se podría mejorar y cómo hacerlo. En este caso, podría ser de gran apoyo tomar en cuenta los resultados de los informes que se mostraron anteriormente y las recomendaciones que brindan.

REFERENCIAS

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Consulta en línea en el sitio: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-developmentgoals.html>
- AMEI. (2006). *Declaración de Morelia. «Educación infantil temprana: desafíos del tercer milenio»*. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Compromisos%20Mundiales/Attachments/18/Declaraci%C3%B3n%20de%20Morelia.pdf>
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. doi:10.11600/1692715x.17102
- Arrabal-Arrabal A., y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la Educación y Atención de la Primera Infancia en América Latina. *Educación XX1*, 16(1), 105-121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4284067>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (BID, 2020). *Desarrollo Infantil: ¿Por qué el desarrollo infantil es un tema de todos?* Recuperado de <https://www.iadb.org/es/social-protection/desarrollo-infantil/descripcion-general>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415.
- Becerra, A., Rincón, B., y Medina, Y. (2011). Análisis y comprensión del surgimiento de la noción de infancia, sus referentes históricos y su influencia en el desarrollo preescolar en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 2(1), 24-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6763040>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Camargo, M., Reyes, Y., y Suárez, D. (2014) *Sentido de la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, N°20. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Cárdenas, L., Carrillo, S., Mazuera, R., y Hernández, Y. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 55, 159 - 172.
- Center on the Development Child. (2007). In Brief: The Science of Early Childhood Development. Center on the Developing Child at Harvard University. Recuperado de <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-ecd/>

- CINDE. (2020). *Colombia: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/analysis/colombia-informe-de-progreso-de-politicas-de-primera-infancia/>
- D'Alessandre, D. (2018). *Avances en la construcción de Sistemas para la Protección Integral de los Derechos de la Primera Infancia en Iberoamérica*. Recuperado de <https://www.siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1730/avances-construccion-sistemas-proteccion-integral-derechos-primera-infancia>
- Díaz, J. (2006). *Pre-school Education and Schooling Outcomes in Peru*. Recuperado de http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/preschool_jid.pdf
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M., y International Child Development Steering Group. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The lancet*, 369(9557), 229-242. doi:10.1016/S0140-6736(07)60112-3
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (UNICEF, 2017). *La primera infancia importa para cada niño*. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis Marcos de Acción Regionales)*. Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Guerrero, G., y Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En: *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 163-206). Lima, GRADE. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417121543/primerainfancia_GG_35.pdf
- Guerrero, G. (2019). *Perú: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/analysis/peru-informe-de-progreso-de-politicas-de-primera-infancia/>
- Heckman, J. (2010). Invertir en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, 2-5.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Cecilia De la Fuente de Lleras. (2020). *Programas y estrategias- Primera-infancia: Modalidades de Atención*. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primera-infancia/modalidades-de-atencion>
- Kotliarenco, M, Gómez, E, Muñoz, M, y Aracena, M. (2010). Características, efectividad y desafíos de la visita domiciliaria en programas de intervención temprana. *Revista Salud Pública*, 12(2), 184-196.

- Liddiard, S., y Pérez, F. (2019). Historicidad de la educación inicial en México, un estudio documental. *Debates por la Historia*, 7(1), 35-66.
- Marope, P. (2016). Brain science, education, and learning: *Making connections. Prospects*, 46, 187–190. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9400-2>
- Mattioli, M. (2019). *Análisis comparativos de políticas de primera infancia: los servicios de atención y educación de la Primera Infancia en América Latina*. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativos%20-%20Pol%C3%ADticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf>
- Mexicanos Primero. (2019). México: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/analysis/mexico-informe-de-progreso-de-politicas-de-primera-infancia/#:~:text=En%20México%2C%20la%20reforma%20constitucional,un%20tema%20de%20importancia%20constitucional>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (MIDIS, 2019). *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental Orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano*. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/338689/LINEAMIENTOS-DIT.pdf>
- Ministerio de Educación. (MINEDU, 2017). *La importancia de la calidad de los servicios de desarrollo infantil*. Recuperado de http://www.midis.gob.pe/conectandofuturos/wp-content/uploads/2018/11/Patricia-Gonzales-Directora-de-Educaci%C3%B3n-Inicial_MINEDU.pdf
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (OIE, 2006a). *Colombia: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inicial/informacion_pais/informe_aepi_colombia.pdf
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. (OIE, 2006b). *Perú: Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI)*. Recuperado de https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/programas_primer_infancia_peru.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI, 2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: OEI/CEPAL. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020). *Educación Inicial - Atención a la Primera Infancia*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/educacioninicial.php>
- Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI, 2000). Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos: Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/315/184>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2010a). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), "Construir la riqueza de las naciones. Documento conceptual"*. Rusia, 2010. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2010b). *Atención y Educación de la Primera Infancia- Informe Regional- América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Atenci%C3%B3n-y-educaci%C3%B3n-de-la-primera-infancia.-Informe-Regional-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP, 2014). *Declaración de la 66ª Asamblea y Conferencia Mundial, realizada en Cork, Irlanda*. Recuperado de: <https://www.omeplatinoamerica.org/asambleas-yconferencias-mundiales/>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar. (OMEP, 2015). *Asamblea Latinoamericana. El derecho a la Educación en la Primera Infancia*. Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia. Recuperado de <https://omeplatinoamerica.wixsite.com/omep/single-post/2015/06/17/Declaraci%C3%B3n-de-Medell%C3%ADn>
- Pacheco, J., & Martí, M. (2017). Sistemas educativos. Un análisis documental "programas de atención integral a la primera infancia de Colombia y México". *Jóvenes en la ciencia*, 2(1), 1736-1740.
- Peralta, M. (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe*. Santiago de Chile: Instituto internacional de Educación Infantil.
- Peralta, M., y Fujimoto, G. (1998). *La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Recuperado de <https://www.oas.org/udse/readytolarn/documentos/7.pdf>
- Sen, A. (1999). Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia. Conferencia Magistral. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Valdiviezo, M. (2016). *La calidad de los programas de atención a la primera infancia: un modelo de evaluación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72146>