

LOS PROGRAMAS PIONEROS DE EDUCACIÓN INICIAL NO ESCOLARIZADA DEL PERÚ Y SU IMPACTO EN LA SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES EDUCATIVAS DE LAS MUJERES

Pioneering programs of non formal early childhood education in Peru and its impact on the overcoming of educational inequality of women

Martha Llanos Zuloaga*

Resumen

El presente documento constituye una actualización del documento original escrito para la Reunión Regional organizada por la UNESCO–OREALC para reflexionar y plantear alternativas para el tema de la Educación de las Mujeres en nuestra América Latina. Fui invitada a Panamá para compartir con colegas las perspectivas sobre este tema. Habiendo tenido una participación directa y pionera en la Educación No escolarización de los programas en Perú y de América Latina fui seleccionada para compartir dichas experiencias. En la actualidad he creído oportuno hacer una actualización 30 años más tarde con una comprobación total del impacto de los PRONOEI no solo en los niños y niñas objetivo fundamental de estos programas sino principalmente en todos sus actores participantes los cuales son alrededor de un 99% mujeres. Los aportes preliminares están compendiados en Braslavsky (1984).

Palabras clave: Programas de educación inicial no escolarizada, desigualdad educativa, Perú, mujeres

Abstract

This document constitutes an update of the original document written for the Regional Meeting organized by UNESCO-OREALC to focus on and consider alternatives related to Women's Education in Latin America. I was invited to Panama to share with colleagues the perspectives on this matter. Due to having had a direct and pioneering participation in the non-formal education of the programs in Peru and in Latin America, I was selected to share these experiences. At present, I think it is appropriate to carry out 30 years later, an update with a comprehensive verification of PRONOEI impact not only including boys and girls who are the fundamental objective of these programs but mainly all participating actors which are about 99% women. Preliminaries contributions are abridged in Braslavsky (1984).

Keywords: Programs of non formal early childhood education, educational inequality, Peru, women.

* Psicóloga. Ex Asesora Regional UNICEF. TACRO Foro Latinoamericano Paulo Freire. World Forum Early Childhood Peru. marthallanos@hotmail.com

I. INTRODUCCIÓN

Mirando en retrospectiva la historia de la Educación Inicial en el Perú y reflexionando sobre el rol tan importante y pionero que ha jugado en nuestro país la educación no formal, me permito compartir parte de la historia de los programas no escolarizados de educación inicial y apreciarlos a la luz de los aportes en el campo del desarrollo de las mujeres que constituyen el mayor número del personal involucrado en estos programas.

Haciendo historia recordaremos que en el año de 1967, el Ministro de Educación, Carlos Cueto Fernandini creó la Supervisión General de Educación Pre-escolar y en 1968 la División de Educación Pre-escolar como parte de la Dirección de Educación Primaria y Pre-escolar.

La gran Reforma Educativa del Perú tiene lugar en 1972 y es allí cuando el Dr. Walter Peñaloza Ramella y el Dr. Carlos Castillo Ríos, miembros de la Comisión de Reforma de la Educación, plantean la creación del Nivel de Educación Inicial como el primer escalón de la Educación Nacional.

Esta propuesta fue aceptada y es así que dentro de un análisis conceptual la visión de la educación de la infancia se ubicaba en un campo más amplio que una visión reduccionista de preparación para la escuela, como el resto de América Latina lo tenía en aquel entonces. En 1972 se describen los fines de la educación inicial:

“La Educación Inicial ha sido considerada dentro del Sistema, por considerarse importante no sólo para asegurar la educación regular de los niños, sino para garantizar, en los casos en que se requiera, su desarrollo integral durante la primera infancia” (Informe General: 1972: 51)

“Está destinada a crear las condiciones requeridas para asegurar el desarrollo del niño de 0 a 5 años y a capacitar a la población, especialmente la familia, para que pueda proporcionar a los niños durante la primera infancia los estímulos y experiencias indispensables para el desarrollo de sus potencialidades” Informe General de la Reforma de la Educación, 1972:51)

Posteriormente la Ley General de Educación N°19326, en su artículo 78 del año 1972, establece que: “El nivel de Educación Inicial está destinado a crear las condiciones indispensable para el desarrollo cabal de las potencialidades de los niños, fortaleciendo la necesaria acción familiar y comunitaria, complementándola cuando sea deficiente y supliéndola cuando falte.” (Ley General de Educación, 1972: 58).

A lo largo del devenir del tiempo y los diferentes gobiernos y autoridades educativos ha habido muchos recortes y transformaciones (esto será objeto de análisis detallado en otro documento) y solo mencionaremos que estamos de acuerdo con Walter Peñaloza que indicara que antes de 1972 la población peruana fue privada de educación inicial por la indiferencia de los gobiernos y por falta de visión en inversiones en la infancia desde una perspectiva del desarrollo humano.

En el presente documento se hará un análisis de los programas no escolarizados de educación inicial del Perú, los cuales funcionan desde los últimos casi cuarenta años preferentemente en las zonas marginales del país, tanto urbanas como rurales. Ella aparece como un esfuerzo solidario por brindar mayor atención al gran número de niños y niñas especialmente de zonas marginales tanto urbanas como rurales.

La concepción del PRONOEI es innovadora ya que tiene como objetivo dar atención integral a los niños pequeños, entre 0 y 5 años, en un esfuerzo colectivo y comunitario que parte de la comunidad y en el que actúan directamente los padres de familia en colaboración con el personal técnico de la región en que se ubiquen.

Dentro de las innovaciones planteadas por la Reforma Educativa Peruana, ha correspondido al nivel de educación inicial el obtener logros muy significativos y en especial la experiencia de no escolarización en este nivel, ha permitido la expansión de servicios en zonas remotas del país.

Si bien es cierto que la ayuda internacional ha permitido el sostenimiento de acciones experimentales en este campo, sin embargo no todos los proyectos han podido ser objeto de evaluaciones rigurosas que

permitan establecer con exactitud los alcances de su impacto. El único proyecto que mantuvo una línea de evaluación intensiva fue el de Validación de un modelo con base en el hogar (metodología Portage) y el proyecto de la Fundación Van Leer en Ate Vitarte, a pesar de ello han habido esfuerzos aislados de evaluar la efectividad de los diferentes programas.

La autora Martha Llanos ha participado desde sus inicios en los esfuerzos de la educación inicial primero como miembro del Centro de Investigaciones Educativas (CIED) que se creó al inicio de la Reforma Educativa y que precedió a la formación del Instituto Nacional de Investigaciones Educativas el INIDE, posteriormente como la evaluadora del PROPDEINE de Puno y luego como Directora de Investigación y Evaluación del primer programa con base en el Hogar más conocido como el Proyecto Portage que se llevara a cabo entre el año de 1977 al 1981 en Lima y en Cusco, siendo además el primer proyecto de educación inicial en el mundo apoyado por la USAID, los resultados de este programa dieron bases al programa PIETBAF (Programa de Estimulación Basado en la Familia).

Posteriormente se dio más énfasis a la comunidad con el programa de Educación Inicial como incentivo para el desarrollo comunitario (en Cuzco, Puno y Apurímac) proyecto más conocido como TARPUY (palabra quechua que significa semilla y cuyo logo era “ la semilla que sembramos hoy será el fruto del mañana”) del cual fui la Coordinadora Nacional, luego el Proyecto de la Fundación Van Leer en Ate Vitarte del cual fui Asesora y Evaluadora. Personalmente fui elegida para liderar la atención a la niñez siendo la primera Asesora de Desarrollo Infantil del UNICEF para América Latina y posteriormente en Asia siendo que mi misión estuvo siempre dirigida a dimensionar la atención infantil, la familia, la comunidad.

En esta oportunidad trataré de resumir las implicaciones que programas de esta naturaleza tienen en sus actores directos, **específicamente las mujeres involucradas y las proyecciones en el campo de provisión de oportunidades educacionales**. Es interesante anotar que el énfasis primordial de estos programas estuvo en los niños y niñas, pero que a lo largo de estos años recorridos y para los que hemos

tenido la experiencia directa con las comunidades rurales y los pueblos jóvenes, su contribución va más allá de sus propios objetivos iniciales, impactando el área de desarrollo de la mujer, de la familia y de la comunidad en general.

II. LOS PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Antecedentes

En el Perú tenemos una población de aproximadamente 28 millones de habitantes (censo 2007), con distribución equitativa de hombres y mujeres, representando la cuarta población más grande en América Latina, con una tasa de crecimiento poblacional de 2.5% y con los índices de mortalidad infantil más altos en Latinoamérica consignados en un 18.5 promedio pero que en la Sierra llega a niveles más altos. El analfabetismo sigue con índices altos a pesar de los programas que se establecieron, siendo el problema mayor en las zonas rurales con un 63% de mujeres analfabetas y un 35% aproximado de hombres con datos a nivel nacional que indican un total de 7.1% de analfabetismo siendo un 3.6% hombres y 10.5% mujeres. Asimismo el número de hijos está directamente vinculado con los niveles educacionales con un promedio de 4 hijos para las madres analfabetas.

El fenómeno de migración es alto, en términos de distribución geográfica el 50% en la Costa, el 43% en la Sierra y un 7% en la Selva. El 25% de la población no tiene acceso a servicios de salud y el 70% carece de agua potable.

En cuanto a población infantil el 20% se ubica dentro de los 0 a 5 años. Los datos mencionados condicionan situaciones negativas para el desarrollo adecuado del niño y es así como la Educación Inicial se planteó un exhaustivo análisis de los problemas que afectaban a los niños y a sus familias.

En el planteamiento de objetivos de la Educación Inicial se destaca el impulsar y fortalecer el desarrollo integral del niño, especialmente aquellos que viven en zonas marginadas rurales y de frontera; a fortalecer la institución familiar y a fomentar la participación

de la comunidad, desarrollar formas no escolarizadas de educación inicial y programas experimentales de investigación científica que permitan obtener datos, que faciliten una planificación de acuerdo al conocimiento profundo del niño peruano, de los problemas que afronta, para poder plantear mejores metodologías que favorezcan el mejor desarrollo intelectual social y emocional y por ende propicie el cimiento de una población con mejores oportunidades dentro de un marco de mayor justicia social.

La no escolarización es entendida como “el sistema libre y abierto que reúne los esfuerzos del Estado, de las comunidades, instituciones, empresas y de las familias en una comunicación constante y sistemática que logre el desarrollo integral de la comunidad dentro del marco de su cultura local y de sus necesidades reales y válidas” Seminario sobre experiencias de Educación Inicial no escolarizada en América Latina, Lima, 1978)

Los PRONOEI han permitido a través de estos años de funcionamiento ampliar enormemente la cobertura de servicios en zonas rurales, marginadas, ellos cubren sin embargo un porcentaje de aproximadamente un 13% de la población comprendida entre 0 y 5 años. La mayoría de estos programas se ubican en zonas marginadas y deprivadas, en donde los recursos son escasos, en donde no se encuentra muchas veces profesionales dispuestos a trabajar en zonas remotas y en donde los problemas que afronta la niñez son patéticos.

Conceptualmente los PRONOEI son definidos por el Ministerio de Educación del Perú (1978) como:

Actividades organizadas para atender a niños menores de 6 años y a padres de familia, a fin de generar oportunidades educativas acordes con su realidad y necesidades. No están sujetos al régimen regular de los centros de educación inicial, tienen un sistema flexible y requieren de la presencia activa de la comunidad; pueden ser realizados por personas de la comunidad con asesoramiento pre-vio del personal técnico de la zona o región correspondiente.

Dentro de los problemas más inmediatos que se planteó la Educación Inicial fue el de la **migración** y

sus efectos en la relación padres hijos. En las familias es posible ver que a pesar del gran empobrecimiento del poblador de la zona rural, este tiene una riqueza de valores propios, costumbres, formas de socialización y educación de los hijos y un constante diálogo con la naturaleza. Sin embargo cuando este hombre andino (es mi experiencia prioritaria, menos intensa con culturas amazónicas) se ve obligado a migrar, tiende a abandonar sus propias formas de cultura convirtiéndose en un hombre en proceso constante de adaptación en donde sus propios valores están en crisis frente a las demandas de la gran ciudad. Por lo general el hogar está siempre lleno de gente, predomina la familia extendida y la relación madre-niño se da a través de órdenes y castigo porque ella misma tiene muchos problemas que afrontar. Sin embargo, las expectativas educacionales frente a los hijos son grandes y será según sus propios testimonios la educación y la escuela lo que permita el romper el círculo de pobreza.

Históricamente la propia Educación Inicial y en especial los programas no escolarizados sufrieron una situación crítica y que solo refleja un retroceso en las perspectivas de la educación peruana, fue en el año 1995 en que la Dirección de Educación Inicial como entidad independiente económica, técnica y administrativa desapareció y formó parte de la Dirección de Inicial y Primaria. En 1997 ya se vieron los resultados de esta decisión porque disminuyeron las matriculas de inicial y los programas de educación inicial no escolarizada que respondían a la niñez más marginada se redujeron casi en un 50%, la participación comunitaria se debilitó y la formación y monitoreo fue inexistente.

En la actualidad y a nivel mundial la abogacía por este nivel está dando frutos, la atención de la niñez es una exigencia prioritaria en cada país, los presupuestos han aumentado, la visión más integral está en acción. Aun así entendemos que para el año 2015 se tienen en Perú cerca de 20,000 programas no escolarizados de diversas modalidades cifra que aún no llega a equipararse con los aproximadamente 23,000 (dato del blog inversión por la infancia, no se ha conseguido información por parte del MOE) que se tenían en el año 1994.

Descripción y Aportes

Un PRONOEI nace por acción mutua de la comunidad y los representantes locales o regionales del Ministerio de Educación-, básicamente ellos se ubican en lugares en donde no existe ningún servicio educativo para niños pequeños. Alberga principalmente niños de 3 a 5 años, a los cuales se les brinda una atención integrada a través de aprestamientos básicos y en muchos casos complemento alimenticio.

La comunidad presta o dona el lugar donde se desarrollarán las acciones educativas, inicialmente muchos PRONEIS funcionaron en casas de algunos padres de familia, en iglesias, espacio en el mercado, pero a través del tiempo las comunidades han logrado organizarse de forma que con ayuda de algunas entidades internacionales se está logrando levantar locales comunales en donde un lugar es destinado para PRONOEI, usualmente los comuneros o pobladores cuenta con un terreno comunal y ofrecen mano de obra colectiva para la construcción; siendo los materiales donados.

La meta autogestionaria de los PRONOEI no ha podido aún lograrse a través de varias décadas de funcionamiento, pero es entendible en función de los problemas económicos que afectan al país, sin embargo cada vez se observa una mayor integración con programas en otros sectores tales como salud y agricultura. Asimismo es importante hacer hincapié en la necesidad de investigar en la situación por la cual cuando la comunidad logra afianzar el PRONOEI este es convertido en Centro de Educación Inicial formal, esto requiere ser estudiado porque si bien es cierto que el propio sistema educativo no ha brindado mucho apoyo a la no escolarización esta se encuentra en una situación de desvalorización y hasta casi abandono, habiendo olvidado toda una trayectoria de grandes aportes e innovaciones en el campo del desarrollo infantil.

Las personas a cargo de los programas, son elegidas por la comunidad, el Ministerio estableció ciertos requisitos básicos, entre ellos una escolaridad mínima de Primaria completa, residencia en el lugar en que trabajará, disponibilidad y deseo de trabajar con los niños de la comunidad. A este personal se les denominaba “Animadores” y en la actualidad

son llamados Promotores o Promotoras y para llevar a cabo acciones educativas cuentan con el asesoramiento de los “Docentes Coordinadores” o de las llamadas “Acompañantes” que son personal técnico profesionales en el área de educación infantil, quienes tienen a su cargo el entrenamiento de las Animadoras y o Promotoras (es interesante destacar que la mayoría de estas personas son mujeres) y la supervisión permanente del trabajo. Se utiliza la Estructura Curricular Básica de Educación Inicial; pero ella es adaptada y diversificada de acuerdo a la realidad de la zona en donde se aplica.

Los medios de comunicación masiva juegan un rol muy importante en la configuración de estos programas, como mencionara anteriormente, los lugares de ubicación de estos programas son muchas veces remotos y un elemento vital para llegar a los Animadores/Promotoras y padres de familia son los programas radiales. Teóricamente se planteó la necesidad de contar con estos programas en toda zona en que existieran los PRONOEI, sin embargo ello no ha podido aún ser superado.

En la década del setenta se empezaron a desarrollar muchos programas no escolarizados de educación inicial con diferentes componentes experimentales, ya que en general se estaba a la búsqueda de alternativas dentro de este campo y dada la diversidad del territorio peruano con costumbres, tradiciones y valores cultura tan diferentes se hacía necesario el desarrollar diferentes propuestas alternativas. Son múltiples los programas y sería muy largo de describirlos todos, mencionaremos aquellos que fueron los más relevantes en el país.

PROPEDEINE PROGRAMA PIONERO DE LA EDUCACION INICIAL NO ESCOLARIZADA. PUNO.PERU.

El **modelo pionero de la experiencia no escolarizada** en América Latina ha sido precisamente el llamado PROPEDEINE (Programa experimental de Educación Inicial no Escolarizada) cuya sede es Puno y que se inició en el año 1970 con apoyo de Caritas, UNICEF y AID. Este programa es relevante porque conceptualizó la existencia del PRONOEI dentro del marco de un desarrollo rural integrado

y dentro de una perspectiva de acción comunitaria. Al iniciarse tuvo que afrontar los serios problemas que Puno presenta, con los índices más altos de desnutrición y mortalidad infantil, con un territorio agreste, con niveles de escolaridad bajos, con una población históricamente divididas en quechuas y aimaras.

En 1975, a pedido de USAID y UNICEF, llevé a cabo la primera evaluación de los programas de PUNO, el estudio llevado a cabo por la autora constituyó un primer intento de sistematización científica de la primera fase de la experiencia, si bien no se pudo controlar a los niños y familias en un diseño pre-post, esto fue un diseño solo post experiencia y un análisis del proceso vivido, sin embargo los niños y padres que participaron mostraron amplios beneficios, los niños indicaban una orientación más inquisitiva, exploratoria, el área del lenguaje estaba más desarrollada que aquellos niños que no habían asistido al PRONOEI y para aquellos profesores de primaria que podían comparar a niños con y sin programas de intervención previa la diferencia en su eficiencia escolar era evidente.

En la investigación/evaluación del PROPEDEINE Llanos (1976) se pudo comprobar que los padres eran conscientes de los cambios conductuales en sus niños, pero en aquel entonces la participación de los padres de familia estuvo muy limitada a la provisión de materiales de construcción o a contribuir a la preparación de alimentos y a mantenerse un tanto fuera de la acción educativa, la provisión de materiales educativos era identificado como algo fuera de sus responsabilidades y parecía construirse una actitud demasiado paternalista.

Asimismo en el año 76, los “Promotores” (actualmente Animadores) estaban muy inseguros en su rol y era inminente la necesidad de una mayor supervisión y reestructuración de los contenidos de los entrenamientos. Asimismo problemas burocráticos dificultaban la buena marcha del Proyecto, sin embargo como pudimos observar el grupo directivo de Docentes Coordinadores, tenía un potencial enorme de trabajo y un compromiso evidente para con sus comunidades y ello permitió que se establecieran nuevas formas de trabajo y se lograra una mayor y mejor participación

comunal. Llanos (2013) (Para información detallada ver la publicación)

Se han logrado construir con esfuerzos de la comunidad muchos “Wawa wasis” y “Wawa utas”, como también se les conoce a estos programas en la lengua quechua o aymara, significando casa del niño. En la actualidad en Puno cuentan con más de 1,500 programas funcionando y atendiendo cerca de 20,000 niños, contando con el entusiasmo de los pobladores y su participación es realmente ejemplar. (Comunicación personal)

El Propedeine transcurría en un lugar colectivo de niños, en el año de 1977 con una metodología dirigida a fortalecer el conocimiento de los padres y su interacción con los niños y es así que se da inicio al Pronoei BH ó Portage transcurría casa por casa.

PRONOEI . PORTAGE CON BASE EN EL HOGAR. LIMA, CUSCO APURIMAC.

El Programa Portage conto con el apoyo de la USAID a través de CESA 12 de Wisconsin, un programa con base en el hogar y en donde la Animadora organizaba una visita semanal a la familia y trabajaba directamente con la madre, padre o hermano mayor del niño de 3 a 5 años. Evaluaba inicialmente al niño y se demostraba a la madre (en un 90% fueron las madres las que participaron) las actividades que se podía realizar para favorecer el mejor desarrollo de las potencialidades del niño.

El programa postuló que los padres son los primeros y mejores conocedores de sus niños y un programa de esta naturaleza tenía como meta favorecer la más adecuada interacción entre padres e hijos. El currículo utilizado fue el correspondiente a la Educación Inicial y los objetivos de la Guía Portage (Bluma, Shearer et al) se adaptaron en el Perú incluyéndolos como actividades específicas para el cumplimiento de los objetivos generales de la Estructura curricular de Educación Inicial.

El objetivo general del Proyecto era validar un modelo de educación inicial no escolarizado, para la atención integral de los niños de 3 a 5 años, a través de la acción directa de los padres en cada hogar

y de la participación semivoluntaria de miembros no profesionales, provenientes de la comunidad, quienes cumplen una función motivadora y educativa con la madre y el niño.

Las profesoras del hogar, como también se denominó a las “Animadoras” tuvieron cada una 10 familias a su cargo y la supervisión correspondió a las Docentes Coordinadoras con un promedio de 7 Animadoras por Docente.

La Validación del modelo Portage con base en el Hogar se llevó a cabo por el convenio suscrito entre el Gobierno Peruano representado por el Ministerio de Educación (Dirección de Educación Inicial, el Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación INIDE y la Agencia para el desarrollo internacional representada por la Agencia Cooperativa de Servicios Educativos de Wisconsin). Jesien, G. Llanos, M. (1979). Un punto a destacarse en este proyecto fue la rigurosidad de su sistema evaluativo, desde el inicio de los programas que tuvieron como sede algunos pueblos jóvenes de Lima y varias comunidades de Cuzco, se destacó el rol de la evaluación permanente como elemento de control de calidad de la acción educativa.

Cuatro líneas de evaluación fueron desarrolladas y se entrenó personal para dicho trabajo. (Dado que este documento es una actualización del escrito en 1985 debo indicar que la mayoría de las participantes del grupo de Investigación y Evaluación han desarrollado una vida profesional muy destacada en la Academia principalmente llegando a ser Vice Rectoras y Decanas especialmente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón en Lima. Perú).

Resumiendo la validación; se tuvo una línea de evaluación sumativa que permitió determinar la efectividad del programa en función de sus resultados finales. Midió el impacto en los actores principales niños y padres de familia. Se empleó un diseño quasi experimental con análisis pre- post y con grupos de control.

Evaluación Formativa: se refirió a un análisis del proceso de implementación y desarrollo del programa educacional. Esta información, tradicionalmente omitida en muchas evaluaciones permitió efectuar

reajustes y modificaciones para la optimización del modelo en función de la población a la cual debía servir. La mayor fuente de información fue proporcionada por las Coordinadoras y Animadoras.

Evaluación curricular: Se refirió a un análisis de la Estructura curricular y su adaptación y diversificación para una población de la Sierra y para una población migrante. Para su diseño se empleó una sub-muestra de la muestra total.

Evaluación de costos: Este fue otro elemento de suma importancia sabemos hoy en día se reclama servicios educacionales cuyos costos sean viables, muy pocas evaluaciones han tenido en cuenta este aspecto, pero consideramos que era preponderante, en especial para la futura toma de decisiones. Aquí se intentó determinar la inversión económica y evaluar la rentabilidad del programa. Se establecieron los costos reales del programa en cuanto a su calidad de experimental y sus costos hipotéticos en cuanto se produciría la expansión de sus servicios. Llanos, M; Winkler, D. (1982). Este enfoque de análisis de costos como indica Lira (1994), luego de una exhaustiva revisión de estudios en este campo, se constituyó en el primer aporte en Latinoamérica en el análisis del tema económico.

En su etapa experimental este proyecto sirvió a 230 niños y sus familias. Como resultados más resaltantes se tuvo que tanto los niños de las zonas urbanas como rurales tuvieron un significativo incremento en comparación con los grupos de control en el área cognitiva; con especial interés en áreas que permanecieron en forma diferente, es así que el grupo rural destacó en el área del lenguaje y el grupo de los pueblos jóvenes en el área de actividades psicomotrices. Asimismo los niños que ingresan a este tipo de programas a más temprana edad presentan un desarrollo mayor, de allí la importancia de la intervención en edades anteriores a los 3 años.

Es un fenómeno muy interesante que aquellos niños de las zonas rurales que no recibieron estimulación su desarrollo no solo permanece estancado sino que en muchos casos se produjo un retroceso y de allí el peligro que representa en función de su desenvolvimiento futuro. Para los padres de familia y en especial para la

madre el impacto de estos programas fue muy grande en lo que se refiere a una autopercepción valorativa positiva, que asegura a largo plazo una interacción familiar muy adecuada.

Comparativamente los resultados a nivel del niño y en lo que se refiere a los indicadores utilizados, es más drástico el impacto para los niños de zonas rurales. En lo que se refiere a los padres el impacto ha sido mayor para las zonas urbanas; sin embargo hay todo un elemento de datos cualitativos que pienso es importante de ser tomados en cuenta porque si bien pueden no llevar a una significación estadística, enriquecen nuestra comprensión de fenómenos y procesos dinámicos en un grupo poblacional determinado.

Como resultado de la evaluación y en forma inmediata el Portage sentó bases para lo que se denominó PIETBAF Programa de estimulación temprana con base en la familia y que daría continuidad a lo aprendido en el programa con base en el hogar pero teniendo como población a niños menores de 3 años.

La existencia de los PRONOEI, ha sido en su momento una respuesta inmediata frente a las necesidades de atender a los menores de cinco años y que las políticas educativas en ese momento le restaron importancia, frente a esta necesidad se gestaron otros valores importantes, el de la capacidad de organización, el asumir responsabilidades compartidas, en esta tarea se involucraron los padres de familia las comunidades en pleno. Sin embargo, incluso los estudios de costos nos empezaron a llamar la atención sobre el aporte de las comunidades y sus correlatos económicos y se inició también las discusiones y reflexiones sobre el rol del estado y su directa responsabilidad en la educación desde los primeros años de vida.

Posteriormente en 1980 la UNICEF me solicitó evaluar los programas no escolarizados de Nicaragua (CEPNE). Llanos, M & Myers, R. (1980) fue posible observar que programas de esta naturaleza inicialmente ubicaban la participación comunitaria a niveles incipientes vinculados a la provisión de cosas materiales, sin embargo ello es parte de un proceso gradual de toma de conciencia y de introyección real

del rol que deben desempeñar los pobladores. Este factor es importante de tener en cuenta para no concluir fácilmente con juicios valorativos que desconocen lo complejo de la acción dentro del área de la no escolarización.

PRONOEI. EDUCACION INICIAL COMO INCENTIVO PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO. CUSCO, PUNO, TARAPOTO.

En el año de 1980, la Agencia para el Desarrollo Internacional, conjuntamente con UNICEF vieron la importancia de los programas no escolarizados y decidieron apoyarlos. Es así que asumo la Coordinación de un nuevo proyecto en donde precisamente la participación comunitaria se pone como eje central. (Llanos, M., 1981).

La Agencia para el Desarrollo Internacional se encuentra también apoyando en el Cuzco, Apurímac y Tarapoto el Proyecto de Educación Inicial como incentivo para el desarrollo de la comunidad o también conocido como proyecto Tarpuy, nombre quechua que significa siembra.

Aquí se ha puesto mucho énfasis en el aspecto de investigación y desarrollo de metodologías de trabajo apropiadas, la intención original era desarrollar un modelo que obtuviera los beneficios de las acciones del centro, como las de con base en el hogar y se constituyese en una alternativa intermedia en función de la experiencia ganada con los otros programas. Con la ayuda en este proyecto se logro la construcción de locales y la dotación de materiales educativos confeccionados por la misma comunidad o con apoyo de los centros de rehabilitación. La organización de áreas de trabajo ha sido un elemento que permite la mejor marcha administrativa de los proyectos, se tiene un grupo dedicado a Capacitación y Entrenamiento; otro Investigación; Comunicaciones; Infraestructura y Promoción comunal.

En mi rol de Coordinadora del proyecto fue posible comprobar que se había avanzado y rectificado en las áreas débiles, que la participación y compromiso comunal es evidente y que el éxito del Programa ha hecho que el número de comunidades solicitando programas no escolarizados sea muy alto y

que en década de los 80 estaban funcionando más de 1,000 programas.

Recuerdo que en el año de 1983 se llevó a cabo un importantísimo encuentro en el Perú sobre la no escolarización y el proyecto de Cusco y Puno del cual he venido describiendo más conocido como el Tarpuy logro una presentación con muchas lecciones del camino recorrido. Por primera vez los propios actores cusqueños y puneños de remotas comunidades, así como padres de familia vinieron a dar testimonio del programa y de los resultados en sus niños, familias y comunidades. (Para muchos de ellos era la primera vez que subían a un avión y conocían Lima!).

PRONOEL. ATE VITARTE PROYECTO VAN LEER.

En esta misma época otro programa no escolarizado de educación inicial se inicia en Vitarte, zona cercana a Lima y contó con el apoyo de la Fundación Van Leer, es el proyecto MEPEVAL. En este proyecto la formación del personal involucrado era una prioridad ya que además sentaría las bases para la creación del Centro Nacional de Capacitación Docente (CNCD), institución que basada en la experiencia anteriormente mencionada con los Promotores y comuneros de nuestra Sierra en el proyecto Tarpuy y siendo una época en donde en Vitarte habían muchas familias migrantes, asesoré una propuesta innovadora de Selección de las Animadoras usando arte y rescate de sus formas culturales propias. En cuanto a la selección de las Animadoras los factores motivacionales y el compromiso con la comunidad fue el elemento más importante más allá de las formalidades de los niveles educativos.

Es así que la formación o capacitación fue una experimentación constante en donde la parte afectiva y lúdica jugaban un rol clave y en donde los principios de la acción, reflexión, acción permitían una dinámica personal y grupal que dan testimonio de un acercamiento más directo a los problemas de los Posteriormente la evaluación integral realizada dio cuenta de procesos y de impactos muy profundos a nivel personal, colectivo, comunitario y dejó una huella profunda en la no escolarización y en la vida de todos sus actores (Llanos, M.,1992).

En la actualidad, por interés personal he seguido durante más de 30 años la vida de sus actores y próximamente les compartiré la publicación al respecto. Es interesante que ni la propia Fundación Van Leer ni el Ministerio de Educación tuvieron la visión a largo plazo de las implicancias y perspectivas de este proyecto.

UNICEF apoyó un gran proyecto en el Cono Sur de Lima Metropolitana, en la acción integral participan los sectores de Salud, Agricultura, Alimentación y Vivienda.

EI PROGRAMA NACIONAL WAWA WASI (PNWW) EN EL PERU.

El Banco Interamericano de Desarrollo BID tenía interés de apoyar al Programa Nacional Wawa Wasi que basados en las experiencias anteriores se define hacia los años 1987. Realicé como Consultora el primer estudio de factibilidad para la ejecución de un programa de esta naturaleza.

El programa nacional Wawa Wasi (Casa de niños/as, en quechua) es un programa social del Estado que brinda atención integral a niños/as menores de cuatro años, hijos de madres que trabajan o estudian, y que viven en situación de pobreza o extrema pobreza. En el PNWW se atiende actualmente a 65 mil niñas y niños/as en todo el país en 33 sedes regionales, Cada sede del programa cuenta con un equipo responsable que está integrado por un especialista zonal en gestión comunal y un conjunto de profesionales de distintas disciplinas que actúan como coordinadores de campo y en la asistencia administrativa, supervisando cada WW en las comunidades participantes.

A nivel nacional el PNWW cuenta con más de 13.000 actores comunales entre madres cuidadoras, madres guías, socias de cocina, repartidores, miembros de comités de gestión y consejos de vigilancia.

La participación de la comunidad se realiza a través de las organizaciones sociales de base (comedores populares y organizaciones de mujeres entre sus organizaciones territoriales, de donde proceden los miembros responsables del comité de gestión. Este comité está organizado en torno al servicio WW y es

el responsable de gestionar los recursos que le otorga el Estado para la atención de las niñas y niños/as de su jurisdicción.

Los Wawa Wasi pueden ser de: gestión familiar que funciona en el mejor ambiente de la vivienda de una madre cuidadora; donde atiende entre seis y ocho niños/as (un módulo), el WW comunal que funciona en locales cedidos por la comunidad o construidos por el PNWW en los que se atienden entre 16 y 24 niños/as (dos ó tres módulos). En la zona rural, los WW comunales o familiares, tienen en cuenta las necesidades de los niños/as así como la cultura, actividades productivas y dinámicas de la localidad.

Otra modalidad es el Wawa Wasi Institucional (WWI), que es promovido por el PNWW ante la demanda de servicios de cuidado y educación, que no son atendidos por el Estado. Para el efecto el PNWW ha suscrito 36 convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas para organizar servicios de cuidado diurno en estas instituciones.

El 45 por ciento de las mujeres participantes tienen sólo estudios de primaria, el 17 por ciento son madres solteras o separadas, el 25 por ciento madres adolescentes de entre trece y veinte años y el 69 por ciento no cuenta con servicio médico

Además, en el marco de la responsabilidad social se han realizado coordinaciones con gobiernos regionales, provinciales y municipales. La meta de atención de cada WWI es variable, fluctúa entre ocho y sesenta niños/as, dependiendo de factores financieros y logísticos de la institución. El WWI, funciona en un ambiente donde los niños/as tienen experiencias diversas.

La inversión inicial de los WWI debe considerar los siguientes aspectos:

- (i) Adecuación de la infraestructura;
- (ii) implementación básica de la cocina y el ambiente para los niños/a,
- (iii) contratación de personal: madres cuidadoras (c/u a cargo de un máximo de ocho niños/as), responsable de cocina y coordinadora del programa,
- (iv) costos de la alimentación compuesta por el refrigerio de media mañana, el almuerzo y el refrigerio de media tarde; y

(v) otros como el mantenimiento, renovación del mobiliario, capacitaciones, etc.

Los montos base se definen conjuntamente con la institución teniendo en cuenta las posibilidades de cada una.

A pesar del camino recorrido se hace todavía necesaria una investigación adecuada que permita ver el impacto de estos programas a largo plazo y que se les defina un sustento económico dentro de los planes del Estado, actualmente los que mejor están marchando son los que cuentan con ayuda internacional pero el fin primordial de estos programas era una meta autogestionaria. Dentro de un enfoque de promoción comunal y aprovechamiento máximo de los recursos de la comunidad han cumplido su cometido y están beneficiando a un número creciente de niños y padres de familia.

En la actualidad encontramos PRONOEIS a lo largo de todo el país y su expansión ha sido evidente en los últimos cinco años, con aproximadamente 19,000 programas que atienden unos 300,000 niños y sus respectivas familias. (Comunicación verbal).

III. PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN LOS PRONOEI

Población atendida

Inicialmente cuando empezaron a funcionar los PRONOEI ha sido interesante observar que la matrícula de niños varones superaba a la de las niñas; ello en función de las expectativas educacionales de los padres de familia quienes asignan al hijo varón una mayor responsabilidad de formación educativa. Este dato es relevante porque con el transcurso del tiempo podemos ver que en la actualidad la matrícula de niños y niñas es bastante similar, lo cual implica que la percepción de roles educacionales como exclusividad de los varones.

Asimismo cuando se llevó a cabo en el año 76 la evaluación del PROPEDEINE en Puno, se pudo observar que el Promotor (en aquel entonces la mayoría eran hombres) ello represento un hito histórico dentro de la Educación Infantil por siglos

organizada principalmente por mujeres. Como se detalla en Llanos, M. (2015) las razones por las que se tuvieron tan alto número de participantes hombres fue por el alto nivel de analfabetismo de las mujeres pero pudo darnos interesantes aportes desde el punto de las interacciones significativas.

Es así que un Promotor o Animador hombre motivaba más al niño varón, respondía a sus preguntas y la interacción era diferente en ese entonces se explicó como una proyección de roles ya introyectados en el mismo promotor que lo llevaban inconscientemente a facilitar oportunidades para un mejor aprendizaje en el niño varón. Por otro lado la propia figura del varón Animador tenía perfiles de cuidado y de protección que tradicionalmente se veían más en las mujeres.

Esta cobertura de servicios ampliada para las niñas representa un buen elemento inicial en la superación de desigualdades educativas; especialmente en las zonas rurales en donde la niña representa un elemento de trabajo en el cuidado del ganado y o de los hermanos pequeños y del hogar. Esto sugiere que no siendo la educación inicial obligatoria, sin embargo los padres están percibiendo la necesidad de mayores oportunidades para sus hijas mujeres.

En cuanto a la deserción escolar al parecer estos programas han contribuido a disminuir los porcentajes; todos sabemos que los niños en general en zonas rurales son una fuente de ingreso económico para la familia y con los sistemas tradicionales de educación en donde muchas veces hasta el idioma era diferente, pues la escuela al no tener en cuenta la realidad del niño y de su contexto situacional se convertía en una experiencia más de fracaso y marginación. Los programas no escolarizados han puesto el énfasis en un primer conocimiento del niño, de la familia y la comunidad y por ende puede a través de sus mismos pobladores favorecer una acción educativa acorde con la realidad y con las expectativas futuras.

Madres de Familia

El impacto que estos programas han tenido en las madres de familia es un resultado no previsto en los objetivos originales de la configuración de los programas. En general en el campo de la investigación sobre las oportunidades educativas de las mujeres, no

se ha hecho demasiado hincapié en lo que representa la educación en su propia estima personal y en su interacción con los demás en sus roles en la familia y en la comunidad.

Inicialmente al evaluar el PROPEDEINE se encontró que las madres participaban en funciones concretas como preparación de alimentos, limpieza y orden del local del wawa wasi o wawa uta, pero ni los promotores ni los Docentes propiciaban un mayor acercamiento.

Este fenómeno también fue percibido en Cusco cuando se daba inicio al proyecto con base en el hogar, las madres se mostraban muy escépticas de lo que ellas podían hacer por sus hijos, en todas estas poblaciones me refero a madres que son analfabetas o con una escolaridad mínima de uno o dos años, pero que funcionalmente son analfabetas por desuso.

Es interesante recordar que el propio sentir de las madres en el Portage era ambivalente por un lado la idea de que ellas enseñarían directamente a sus hijos les parecía un reto pero que pensaban no poder cumplirlo, porque además tenían a toda la familia, tomando la situación como burla de cómo sin haber ido a la escuela podía educar a los hijos como lo hacían las profesoras que había recibido un entrenamiento formal. Sin embargo ha sido evidente para los que compartimos la experiencia día a día que la madre ha percibido la acción decisiva de su participación y como condicionante de los éxitos de su hijo; ello permite que al cimentarse su autoconfianza, estima personal y seguridad su interacción al nivel familiar es más adecuada y en ocasiones se ha comprobado que le ha permitido el desarrollo de potencialidades de organización dentro de su comunidad.

Este aspecto aporta una alternativa valiosa en el campo de la desigualdad educativa, es una acción no formal pero que conlleva unas proyecciones en el área del propio desarrollo y bienestar socioemocional de la madre. En algunas comunidades ellas se han organizado para solicitar entrenamientos más sistemáticos que les permita asumir algunas funciones coordinadas en beneficio de su comunidad. Por ejemplo algunas madres por cuadras o manzanas tendrán a cargo la educación de los niños pequeños permitiendo organizarse en materia de trabajo.

En las madres de familia también hemos visto ese progresivo incremento de su autoestima y el deseo de participar más activamente en las tareas educativas. Como evaluadora de muchos programas en diversos continentes, he podido comprobar como inicialmente casi todos los programas asignaban a las madres roles como de ayudantes de la cocina, limpieza de los espacios educativos y otros, sin embargo en un esfuerzo de comprensión de las mujeres participantes de estos programas hemos visto como paulatinamente las madres empezaban a colaborar como asistentes de las Promotoras, de las Docentes Coordinadoras y luego asumieron intereses personales educacionales que sugieren los grandes impactos de los PRONOEI en el grupo de mujeres participantes.

En el caso de los PRONOEI con base en el hogar, programa pionero Portage, aquí las madres y las Animadoras tuvieron que superar más desafíos ya que partir de la premisa que los padres “son los primeros educadores de sus hijos” y que las madres en su mayoría analfabetas podían hacerse responsables de las actividades de desarrollo de sus niños, resultaba muchas veces difícil de entender y ocasionaba burlas o incredulidad por parte de la comunidad. Al verse los resultados la reacción fue muy positiva para esas madres y es así que encontramos a estas mujeres que se unieron en grupos asumieron pequeñas empresas y otras actividades que denotaron los efectos de sentar bases en su confianza, seguridad y en despertar sus innatas y potenciales características de liderazgo

Otro aspecto de los PRONOEI se vincula con las expectativas educativas de los padres de familia con respecto a sus hijas mujeres los PRONOEI además con todos los cambios producidos en las mujeres participantes logra que la visión y perspectiva educativa de las niñas especialmente en zonas rurales tenga un gran impacto.

Es interesante observar en los viajes que posteriormente he realizado a las comunidades iniciales como estos programas dejan enormes beneficios a las mujeres, especialmente los con base en el hogar permitió fortalecer la autoestima, la confianza básica y la creatividad de las madres.

Animadoras.- Promotoras

Originalmente al iniciarse los programas no escolarizados de educación inicial, la mayoría de Promotores o Animadores eran hombres, ello se explicaba por el requisito de educación primaria completa y en la mayoría de los programas especialmente de zona rural, era muy difícil encontrar mujeres con primaria completa. Esto presentó una alternativa interesante ya que el trabajo con niños fue por mucho tiempo identificado como un rol exclusivamente femenino.

Con el avance de los PRONOEI y de las acciones en favor de mayores oportunidades educacionales, las mismas comunidades fueron presentando como posibles Animadoras a mujeres. Las animadoras han recibido entrenamiento de acuerdo al nivel en que se encuentran, generalmente concentraciones de un mes antes de iniciarse la acción educativa y supervisión de trabajo de campo por parte de las Docentes Coordinadoras lo cual permite asegurar el control de calidad del trabajo. Dependiendo de las zonas y regiones en algunos lugares el número de Animadores mujeres supera al de los hombres.

Esta acción a favor de su comunidad implica su integración dentro de ella con roles específicos en la formación de los niños; sin embargo en algunos pueblos todavía se ve la resistencia a aceptar que una persona “sin título” y “uno de ellos” esté a cargo de las acciones educativas. Asimismo, se ha podido analizar que la permanencia de la Animadora en el sistema no escolarizado no es constante, por lo general después de tres o cuatro años en el ejercicio de estas labores casi voluntarias, ella tiene acceso a mejores oportunidades de trabajo o continúa estudios o puede ingresar como profesora de tercera categoría dentro del sistema de educación formal.

La deserción de las Animadoras desde un punto de vista de acceso a nuevas oportunidades es valiosa, sin embargo dentro del encuadre administrativo y de costos de los sistemas no escolarizados representa una inversión que no la recupera y por ello representa una situación actual de controversia.

Especialmente cuando los programas estuvieron más integrados con otros sectores como los PRONOEI

de Villa El Salvador se pudo constatar que la comunidad cambio su percepción sobre los roles tradicionales asignados a las mujeres. Esto fue impactante de comprobar en los testimonios de los hombres miembros de las directivas comunales y hasta lo indicaban como que los cambios en los procesos comunitarios se lo debían a las mujeres. Una gran lideresa entre ellas es la recordada María Elena Moyano precisamente de Villa El Salvador, maestra de Educación Inicial y gran defensora de los PRONOEI. Llanos, M (2010)

En el MEPEVAL, proyecto que funciona con ayuda de la Fundación Van Leer, se intentó experimentalmente obviar el requisito de la primaria completa y se priorizo la participación de madres de familias que no trabajaban fuera de casa pero que tenían una gran motivación y dotes de líderes. En el transcurso de estos años ha representado una alternativa muy valiosa ya que ha permitido a través de los entrenamientos una formación excelente que les permite convertirse en las encargadas de la educación de la comunidad. El sistema de entrenamiento a través de análisis vivencial y dinámica de grupo, facilita una mejor comprensión de la Animadora y de sus valores y prejuicios en torno a la educación.

El perfil de Animadora o Promotora, tiene como componente básico el valorizar su condición de voluntaria no profesional de la comunidad, su rol de madre, la experiencia con los niños y o adultos, su compromiso en la búsqueda de alternativas educativas de su comunidad, su membrecía comunal, su sabiduría personal y el ser propuesta por la comunidad, que interviene en el proceso de su selección, es así que su nivel de escolaridad no es un factor excluyente . Llanos, M. (1984).

Es así como para las Animadoras estos programas representan un medio de formación en acción que les permite una superación personal y abre un campo de nuevas posibilidades no solo en cuanto al mercado de trabajo sino también en cuanto a su status en la comunidad.

Muchas madres y Animadoras reconocen que los PRONOEIS las ha impactado en el sentido de que las ha llevado a reflexionar sobre cómo fueron ellas tratadas por sus padres y cómo ahora desean educar a

sus hijos, sin violencia y sin golpes. Por ello, ahora ya no les gritan, ni les “pegan”, sino que utilizan el diálogo para comunicarse con sus hijos/as. El Programa ha sido una “motivación” para las madres, tanto en lo relacionado con su formación, como con la educación de sus hijos. Así mismo, ha sido un medio de “socialización”, dentro y fuera de la comunidad. En relación al impacto que tiene sobre las madres, afirmamos que este Programa es de “MUJERES”. Aquí algunos testimonios.

“Elevé mi autoestima, yo estaba pasando por momentos tristes en mi hogar me había separado de mi esposo, estaba sola con mis hijos, he sufrido. Fue muy bonito sentir que allí iba a empezar a ganar algo, ahí una propina que recibía con mucho agrado para mis niños y a parte quería servir a la comunidad, poder servir, lograr que esos niños tengan una vida diferente” Nelly, Andahuaylas.

“... las madres, así como yo son tímidas tienen recelo a las personas, si alguna vez tenemos alguna oportunidad, donde hayan personas que nos quieran ayudar. Porque uno pone un poco de valor, y sé que vamos a ir adelante muy bien. Nunca debemos quedarnos atrás, porque quedarnos atrás es como estancarnos. Entonces yo les pido a las madres que participen en nuestros PRONOEI.” Victoria, Cuzco.

“Vengan, que nosotros en ningún momento les vamos a cerrar las puertas, aprendan y sobresalgan así como yo, para que más tarde den gracias y tengan esa hermosa experiencia, la que yo he vivido durante esos cinco años. Estoy muy contenta y espero que todas ustedes sigan así adelante”. Olga, Vitarte.

La mujer, especialmente la de bajos ingreso siempre ha contribuido en los programas sociales, pues la experiencia en el rol que desempeña en la crianza de sus hijos, ha sido muy beneficioso para identificarse con las necesidades individuales y colectivas en su contexto local.

En general, la mujer no solo se ha beneficiado cada día más de programas realizados en el sector social, pero aún quedan por resolver varios problemas en las

áreas de salud, nutrición y educación, especialmente de la mujer en las zonas rurales y de bajos ingresos en los centros urbanos. Dentro de este contexto tenemos un alto número de hogares encabezados por mujeres, particularmente en zonas de bajos recursos.

La no escolarización y participación comunitaria aporta una alternativa valiosa en el campo de la desigualdad educativa, es una acción no formal pero que conlleva unas proyecciones en el área del propio desarrollo y bienestar socioemocional de las mujeres, ayuda a fortalecer la capacidad humana y desarrollo personal. Concluyo este análisis de las madres y animadoras promotoras enfatizando los valores de empatía, de cooperación que se reflejan en sus acciones no solo con los niños sino entre ellas y con los padres de familia y comunidad. Su labor ha estado siempre matizada por la capacidad de resiliencia y por la calidez humana reflejada en sus metas personales y profesionales.

Docente Coordinadoras

Las Docentes Coordinadoras son las profesionales del área de la educación infantil que tienen a su cargo la formación de las Animadoras, ellas organizan los entrenamientos y su acción va a un trabajo directo con padres de familia y acciones de promoción de la comunidad.

En la actualidad un gran número de Docentes tienen el cargo de Coordinadoras, la carga de PRONOEIS es alta ya que deben supervisar en algunos casos 15 ó 20 programas cuyas distancias son alejadas. Sin embargo ella debe conocer a las instituciones, personas representantes de las diferentes organizaciones, para así en una etapa previa poder analizar la problemática de cada comunidad y llegar a una programación conjunta de acciones con los pobladores. La experiencia que la Docente Coordinadora tiene parte de su compromiso con la comunidad que le permite una planificación conjunta y en base a un análisis de la realidad.

Las Docentes Coordinadoras al desempeñar el rol de formadoras y de hacer monitoreo de la labor de las Promotoras y/o Animadoras, lograron conocer mejor la idiosincrasia de las comunidades, conocer más de cerca la vida de los agentes comunitarios y

de las madres, las pautas de crianza, la percepción y expectativas de las madres y padres con respecto a sus hijos y en especial de las hijas mujeres.

A lo largo de todos estos años los PRONOEIS han hecho aportes sólidos en la educación de la mujer en general, en sus perspectivas de liderazgo y el desarrollo de alternativas educativas que ayuden a un desarrollo de pensamiento crítico y reflexiones frente al sistema formal de educación.

Un aspecto que todavía no está totalmente resuelto es el de coordinación intersectorial, generalmente hablamos de los programas integrados como una de las mejores alternativas, pero ello también supone un despliegue de recursos en favor de un diálogo permanente.

“En las investigaciones revisadas comprobamos cómo el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracterizaba por:

- a) énfasis en las personas y los procesos
- b) liderazgo como responsabilidad de todos
- c) constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad
- d) capacidad para activar conexiones con las personas y el “aprender con los demás”;
- e) “dejar hacer” potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas
- f) participación y diálogo como procesos educativos
- g) clara preferencia por un enfoque cooperativo y consultivo
- h) estilo colaborativo, compartido y no competitivo
- i) énfasis en los procesos democráticos
- j) desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo

Las Docentes Coordinadoras dicen: “Estoy ayudando a una niña a que pueda caminar”. “Las madres han entendido que es un bien para sus niños”.

“Los niños son más despiertos a través de nosotras, las madres guía”. “El niño se alegra cuando me ve llegar”. “Me gusta, como las madres guía, participar con los niños”. “Me gusta trabajar con los niños porque hacen las actividades bien bonitas; hasta las familias participan con los niños en las actividades”. “Como Docente me gusta que la madre guía me gusta jugar con los niños, tener diálogos con ellos”.

También comentan: “Todas las cosas que he hecho me han salido muy bien; mis compañeras me han ayudado a hacer lo que no he podido”. “Me siento feliz por ser como soy y porque sirvo a los demás”. “Me gusta trabajar con madres y niños y he logrado aprender mucho a través de ser Docente acompañante”. “Me reciben bien, me brindan confianza”. “Ahora hay amor en las familias hacia mí porque reconocen el trabajo”.

Asimismo Coloma, C. (1992) en otro proyecto abocado a la capacitación de Animadoras y Docentes Coordinadoras indicaba que, estas últimas, al terminar el proyecto han demostrado dominio en alto grado en la aplicación de las estrategias y técnicas de capacitación, lo que les ha permitido asumir su rol con responsabilidad y confianza. Las docentes reconocen y ejecutan la supervisión ya no como una actividad fiscalizadora aislada de la capacitación, sino como asesoría y ayuda a las animadoras. Hay cambios positivos en la autoimagen y autoestima tanto en las docentes como en las animadoras. Los padres de familia y la comunidad muestran mayor interés en sus hijos.

Las Docentes Coordinadoras declaran apoyar el crecimiento y desarrollo de un niño o niña reconociendo sus capacidades o niveles propios de su edad. Ellas, conjuntamente con las Especialistas, tienen el ejercicio de un liderazgo transformacional para brindar una atención de calidad que tiene en cuenta las características culturales de la comunidad en la que viven. Involucran a la comunidad y a la red de aliados (municipios, parroquias, instituciones públicas y privadas y otros) en acciones de planificación, ejecución y evaluación de la atención integral de los niños y niñas.

Resumiendo se trata de lograr que tanto la familia como la comunidad se involucren activamente en mejorar la calidad de vida de niños y niñas y sus familias en el marco de una cultura de crianza que enfatice el desarrollo de las potencialidades y con servicios de Educación, Salud y Nutrición.

IV. REFLEXIONES FINALES

En este documento se ha intentado resumir una de las experiencias más innovadoras en el campo de la educación no escolarizada. Estos programas también conocidos como PRONOEI han recibido comentarios valiosos y se ubican como los pioneros en América Latina por su contexto dentro de una línea de desarrollo nacional y en un esfuerzo netamente participatorio y comunitario. He hecho hincapié en los programas de las zonas rurales, por cuanto se trata de una de las zonas más empobrecidas y en donde todos los problemas concomitantes a la pobreza se dan en porcentajes alarmantes.

Especialmente de interés en estas zonas es el alto nivel de analfabetismo en las mujeres con porcentajes que llegan hasta el 65% de la población. Estos programas originalmente diseñados para lograr el pleno desarrollo integral del niño y representa una alternativa menos costosa para proveer servicios educativos a una gran población de niños.

En lo que se refiere a su impacto en el campo del desarrollo de la mujer, hemos podido ver que no solo ha representado la provisión de oportunidades educativas y de posibilidades de trabajo, sino que al interior mismo de sus roles de madres y de miembros de la comunidad representa.

En los informes se comenta que se forma una “cadena de competencias” en donde el niño aprende de su madre, ella de la promotora quien, a su vez, reconoce el aprendizaje que ha tenido de la supervisora. Todo ello, repercute y favorece a niñas/os, provocando mediante “actividades lúdicas un proceso de concientización y reflexión de la realidad”. En este proceso, las madres, los niños y las promotoras van mejorando su “calidad de vida”.

Las madres que asisten al PRONOEI transmiten a los niños/as y a su espacio familiar, los “nuevos conocimientos y las nuevas prácticas”, estimulándose la “socialización”, facilitando el “manejo del lenguaje” mejorando sus “capacidades físicas y mentales”.

Se trata de un mundo de mujeres nos hemos referido siempre en términos femeninos. Se reporta que tanto Docentes Coordinadoras como Animadoras y Promotoras, actúan con “eficacia y armonía” al desarrollar su labor. Se les considera como el “corazón del Programa” y, a pesar de la baja remuneración que reciben, se preocupan “resolver las necesidades de los niños y la comunidad”: Son mujeres “entusiastas, activas, con experiencia”, que cuentan con el “reconocimiento y liderazgo entre la comunidad”. En ocasiones, se involucran más allá de su responsabilidad, buscando “mejoras en las comunidades”, lo que las lleva a que tengan “reconocimiento y prestigio”.

En cuanto a educación no formal se distingue acertadamente entre experiencias y trabajos que se enmarcan dentro de la educación popular, por una parte, y la capacitación feminista por otra. La primera «se orienta con más énfasis a la promoción de la mujer de los sectores populares», mientras que la segunda «representa la búsqueda de una propuesta alternativa de educación para las mujeres». En otras palabras, la primera se ha focalizado mucho más en las cuestiones de clase que en las de género.

Si bien una característica particular de América Latina es la proliferación de organismos, programas y experiencias de educación no formal para mujeres, una de sus falencias más evidentes ha sido la falta de sistematización, evaluación y difusión; por ello, son muy pocos los trabajos en esta área.

El trabajo de Corvalán (1990) en su análisis especialmente de género y educación agrega otras importantes líneas orientativas de futuro:

a) El papel de la educación en la capacitación de la mujer para la toma de decisiones, y la participación igualitaria en los espacios de poder.

b) Procesos, mecanismos, metodologías aptas para producir cambios en la conciencia femenina y

en las relaciones de género en los ámbitos públicos y privados.

c) En un sentido similar, hace falta mayor información sobre los contenidos y perspectivas adecuados para capacitar a la mujer en un mayor y mejor conocimiento de su sexualidad, de sus derechos como ciudadana y de sus posibilidades en el mercado de trabajo.

Indagar el impacto de la educación en el sector rural y cómo la educación afecta las actitudes estereotipadas de los roles, así como la naturaleza de la modernización; la necesidad de explorar cómo la planificación educativa evalúa la inversión en la educación de la mujer. Finalmente, un cuarto desafío tiene que ver con los cambios que debe sufrir la investigación educativa en términos de la inclusión del estudio de los géneros dentro de las escuelas desde perspectivas diferentes.

Los actuales procesos educativos tienen el importante desafío de superar la idea de que la equidad está asociada sólo al logro de una mayor cobertura. Se requiere tanto la consolidación como la generalización de la educación inicial, que cada día cobra mayor reconocimiento como factor esencial para una mayor equidad social y para un mejor desempeño educativo futuro de los alumnos. Rivero, J. (2002)

Los resultados presentados en esta sección permiten concluir que el efecto del programa Juntos se produce de forma diferenciada de acuerdo con cada dimensión de empoderamiento. De esta manera, se encuentra que el programa posiblemente esté mejorando la capacidad de negociación de las mujeres, pues les permite involucrarse más en las decisiones sobre los recursos del hogar.

Otro impacto posterior de los PRONOEI es en la toma de decisiones familiares relativas a la educación de los hijos se suelen tomar en pareja: esto implica un gran cambio previamente las decisiones en materia educativa era rol primordial del padre varón. Las usuarias consideran que la educación es el futuro de los niños y las niñas, ya que les permitirá dejar de tener una vida sacrificada en la chacra y, a diferencia de ellas, llegarán a ser profesionales. El imaginario educativo

es un discurso que ha calado hondo en las usuarias y su sueño radica en que sus hijos e hijas tengan una vida diferente.

Las mujeres consideran que el programa sí ha contribuido a su participación en distintas instancias de la comunidad. Así, están motivadas e incentivadas a asistir a charlas, participar en reuniones.

Es de relevancia compartir nuestras vivencias con madres analfabetas, siempre marginadas y con el concepto de que educación solo puede ser impartida por la escuela y por una profesora muy diferente a ellas. La mayoría de estos programas ha permitido que al trabajarse directamente con las madres su autoconfianza y valoración personal se vean superadas y ello redundando en beneficio de su interacción en la sociedad.

El Plan Nacional de acción por la infancia fue una alternativa para la mejora de la situación de la niñez en el país incluye reducir la mortalidad infantil y mortalidad materna y ampliar el acceso de la población al agua y al saneamiento, asegurar una alimentación que permita reducir la desnutrición, brindar un servicio integral de buena calidad de atención. Asimismo promueve y desarrolla una cultura de crianza adecuada con la participación organizada de la comunidad.

REFERENCIAS

- Bonder, Gloria. (1994) *Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamericana de Educación*. Número 6. Género y Educación, Septiembre - Diciembre
- Braslavsky, C. (1984) *Mujer y Educación. Desigualdades Educativas en América Latina*. UNESCO. OREALC. Santiago. Chile
- Corvalan, Graziella. (1990) *Mujer y educación en América Latina y el Caribe*. Paraguay, Asunción, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 58 p, (Cuadernos de discusión). N°. Ubicación: 17391.
- Jesien, G. & Llanos, Martha. (1979) *Validación del modelo Portage con base en el Hogar*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Investigaciones.

- Lira, María Isabel (1994). *Costos de los Programas de Educación Preescolar no convencionales en América Latina. Revisión de Estudios*. Chile. Chile.
- Llanos, M. & Flores, O. (1976) *Evaluación del PROPEDEINE de Puno*. Ministerio de Educación. Lima.
- Llanos, Martha & Myers, Robert. (1980) *Los Centros de Educación Infantil no escolarizada (CEPNES)* Nicaragua. UNICEF.
- Llanos, Martha (1981). *Educación Infantil como Incentivo para el desarrollo comunitario*. USAID.
- Llanos, M. & Winkler, D. (1982) Análisis costo beneficio de los programas no formales de educación preescolar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México. Vol XII
- Llanos, M. (1984) Evaluación del programa no escolarizado de Ate Vitarte. Van Leer. Llanos, Martha (2008) Resiliencia y género. Promotoras comunitarias en Asia y América Latina. *Temática Psicológica*. UNIFE.
- Llanos, Martha (2010) Promotoras Comunales... Descomunales!!! *Revista de Psicología*. Unife.
- Llanos, Martha (2013) Programa pionero de Educación Inicial no escolarizada en Perú. El Propedeine una experiencia histórica. Academia.edu
- Llanos, Martha (2015) Early Childhood Programmes in Peru. A unique experience of male involvement. UNESCO. Research Gate.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1978) *Peru Educación Inicial y Programas no escolarizados*. Lima,
- Montero. Carmen (2009) *El Estado de la Educación. Estudios sobre políticas, programas y burocracias del Sector*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Rivero, Jose (2002) *Educación y globalización los desafíos de América Latina*. Temas de Iberoamérica. OEI.
- Seminario sobre experiencias de Educación Inicial no escolarizada en América Latina. Lima, 1978.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2016