

# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ







# HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ



## **HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PERÚ**

© Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).  
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).  
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima - Perú  
<http://cise.pucp.edu.pe/>  
CISE-PUCP

### **Equipo de investigadores**

Patricia González Simón  
Maribel Cormack Linch  
Elena Valdiviezo Gaínza

### **Coordinación del estudio**

Diego Portillo Tinoco

### **Corrección de estilo**

Sonia Planas Ravenna

### **Diseño y diagramación**

Ana Lucía Saavedra

Primera edición digital, noviembre 2025

Depósito legal N° 2025-13320

ISBN: 978-612-99260-2-5

# CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
<b>1 INICIOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL PERÚ</b>	<b>9</b>
1.1 Surgimiento de la educación preescolar en el Perú (1896-1930)	10
1.2 Inicios de la educación pública para la Infancia (1930-1968)	14
1.3 La formación de maestras de Educación Inicial (1941-1968)	20
<b>2. LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS 70 EN EL PERÚ Y SU REPERCUSIÓN A FINALES DEL SIGLO XX (1969-1999)</b>	<b>26</b>
2.1 La situación de pobreza en el país y en América Latina	27
2.2 La influencia de las corrientes pedagógicas y de la psicología	28
2.3 La Reforma Educativa y la nueva Ley General de Educación 19326	29
2.3.1 Surgimiento de los programas no escolarizados: Wawa Wasi y Wawa Uta	36
2.4 Los cambios después de la Reforma Educativa (de 1980 a 1990)	38
2.4.1 Programa de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF)	39
2.4.2 Programas comunitarios: Programa de Atención Integral a través de Grupos de Madres (PAIGRUMA)	40
2.5 Nuevas concepciones que influyeron en la educación temprana	42
2.6 La regresión de la Educación Inicial (1990 – 2000)	44
2.6.1 Sucesos internacionales relacionados con la educación a fines del siglo XX	46
<b>3. LA EDUCACIÓN INICIAL DEL PERÚ EN EL SIGLO XXI</b>	<b>47</b>
3.1 Contexto favorable para el cuidado y la educación de la infancia	48
3.2 La obligatoriedad de la Educación Inicial desde el nacimiento (2000-2010)	50
3.2.1 La década de la educación inclusiva	51
3.2.2 Retorno de la Dirección de Educación Inicial	52
3.2.3 Proyecto Ser y Decir para Estar Feliz (2005 - 2010)	53
3.2.4 PEAR: Modelos de servicios para ámbitos rurales (2004-2008)	54
3.3 Los Programa Presupuestales orientaron las políticas educativas en el país	58
3.3.1 Incorporación de la Educación Inicial al Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje (PELA) en busca de la mejora de la calidad	58

4.	<b>POLÍTICA DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO “PRIMERO LA INFANCIA” (2013-ACTUALIDAD)</b>	<b>64</b>
4.1	Formación docente en el Ciclo I (2012 – 2014)	67
5.	<b>INTERVENCIONES IMPLEMENTADAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS</b>	<b>69</b>
5.1	Defensa de la edad normativa en la matrícula para Educación Inicial	70
5.2	Currículo Nacional articulado en la Educación Básica Regular	71
5.3	Mejora de la calidad del nivel de Educación Inicial (2017-2019)	71
5.4	Aprendo en Casa (2020–2021)	72
5.5	EduCuna (2024-actualidad)	74
	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>75</b>
	<b>REFERENCIAS</b>	<b>77</b>

## INTRODUCCIÓN

La historia de la Educación Inicial, llamada también Educación Infantil o Educación Preescolar, se inició en el Perú en el año 1896. Esta ha sido un proceso de marchas y contramarchas reflejo de las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que ha vivido el país. Desde sus inicios, mujeres comprometidas y visionarias mostraron su preocupación por la educación y protección de la niñez, frente a un contexto en el que la mayoría de madres tenían que salir a trabajar.

En 1930, se puso en marcha la educación estatal de la primera infancia, con un enfoque educativo innovador de Escuela Nueva. Posteriormente, se pasó a la etapa de la Educación Inicial durante la Reforma Educativa de los años 70, en la que muchos estudiosos recogieron los aportes de los académicos y el Estado reconoció la importancia de este nivel educativo desde el nacimiento, expresada incluso en las leyes que se emitieron en esa época. En esta etapa, predominó la ampliación de cobertura de los servicios dirigidos a niñas y niños de 3 a 5 años (Ciclo II), pero quedó pendiente la atención educativa universal a los menores de 3 años (Ciclo I). A lo largo del tiempo, la Educación Infantil pasó de ser una práctica limitada, accesible solo para ciertos sectores de la población, a convertirse en un derecho fundamental que buscó la equidad y la inclusión.

El desarrollo de este nivel educativo estuvo influenciado por diversos movimientos pedagógicos internacionales, así como por las políticas públicas que progresivamente fueron reconociendo la importancia de la formación temprana como base para un aprendizaje de calidad en todas las etapas educativas posteriores y, en consecuencia, del desarrollo humano del país. Hoy en día, la Educación Inicial se presenta como un pilar esencial del sistema educativo, en el que se busca la integración de estrategias que favorezcan el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y las niñas, respetando sus ritmos y características individuales.

Esta memoria busca presentar los hitos más importantes de la Educación Inicial en el Perú, con el objetivo de que estudiantes, docentes, tomadores de decisión de diferentes instancias gubernamentales y la sociedad civil, en general, puedan conocer y reflexionar respecto a la necesidad de su fortalecimiento y asegurar el derecho a la educación desde el nacimiento del ser humano.

Es importante señalar que este relato incluye tanto el análisis de la revisión documental, como las experiencias vividas directamente por las autoras: Maribel Cormack Lynch y Elena Valdivieso Gaínza, quienes participaron en la Reforma Educativa de los años 70; y Patricia González Simón, quien se ha desempeñado en la gestión pública y privada durante los últimos años.

1. INICIOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL PERÚ

Maribel Cormack Linch

## 1.1 SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL PERÚ (1896-1930)

La atención y educación de la primera infancia surgió en el Perú a fines del siglo XIX, impulsada por iniciativas privadas, ante la preocupación por la situación económica y social del país, ocasionada, entre otros factores, por la guerra del Pacífico (1879-1884) y la guerra civil entre Nicolás de Piérola y Andrés Avelino Cáceres (1894).

En este contexto, la señora Juana Alarco de Dammert fundó la Sociedad Auxiliadora de la Infancia el 12 de diciembre de 1896. Lo hizo motivada por la situación de la niñez desvalida o en abandono, la crítica condición de las mujeres que debían incorporarse a la fuerza laboral y dividirse entre el trabajo y el cuidado de sus hijas e hijos, así como por la pérdida de su hijo mayor.

En el año 1902, la señora Dammert, en cumplimiento de su propósito, creó la Cuna Maternal “Los Naranjos”, en la calle del mismo nombre, en el distrito de Barrios Altos, Lima. En esta institución se atendía a hijas e hijos de madres obreras desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde; además, se brindaba educación elemental, alimentación y cuidados de salud e higiene.

Este mismo año, la maestra Elvira García y García, cofundadora de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia e interesada en la educación de la mujer y en la atención educativa de los menores de 8 años, fundó el primer *kindergarten* para niñas y niños de 2 a 7 años, anexo al Liceo Fanning para Señoritas, inaugurado el 24 de febrero.

Durante la ceremonia de inauguración, Elvira García y García pronunció un discurso en el que distinguió la atención que ofrecían las guarderías de la que se brindaba en el *kindergarten*. Las primeras se concebían como establecimientos de carácter asistencial, donde

niños y niñas recibían únicamente la atención de sus necesidades básicas—como alimento y descanso—; mientras que el *kindergarten* era una institución de naturaleza pedagógica que ofrecía un trato amoroso y tierno; inspirado en los aportes de Federico Fröebel (2005) y su método maternal, así como por la influencia del lema de San Francisco de Sales (1609): “Todo por amor, nada por fuerza”.

Además, Elvira García y García explicó el enfoque fröebeliano que adoptó para el *kindergarten*, el que resumió en seis ideas principales:

- I. La niña y el niño aprenden desde su nacimiento y su primera y principal educadora es su madre.
- II. El aprendizaje se construye a través del juego con diversos materiales, como los dones de *Fröebel*, que favorecen el desarrollo senso-perceptual, la imaginación, la creatividad y la atención.
- III. Para satisfacer la necesidad de movimiento de los niños y las niñas es fundamental realizar bailes, gimnasia y actividades al aire libre.
- IV. La estimulación auditiva, el desarrollo vocal, el manejo de la respiración y los sentimientos e promueven mediante actividades de canto.
- V. La coordinación motora fina y visomotora se potencia a través de actividades como el dibujo, recorte, plegado, trenzado y tejido.
- VI. La coeducación es esencial para que niñas y niños alcancen su desarrollo integral, así como la participación de los integrantes de la familia como agentes del proceso educativo.

Elvira García y García, preocupada por promover el interés de las autoridades y de la sociedad civil en la educación de la primera infancia, ofreció conferencias y escribió diversos artículos en la prensa. También publicó libros, entre los cuales destacan: *El alma del niño* (1924), *La educación del niño* (1924), *Cruzada a favor del niño* (1938) y *La historia de los jardines de la infancia en Lima* (1939). Este último contiene información muy valiosa sobre su *kindergarten* y los que funcionaron hasta 1939.

En 1904, ante la creciente demanda de matrícula en la Cuna Maternal Los Naranjos, su fundadora, la señora Dammert, decidió abrir un *kindergarten* en el mismo local. Para ello, organizó los ambientes necesarios e inició las actividades, a pesar de no contar con personal especializado en ese momento.

El interés por la educación infantil continuó en aumento, y fue así que el presidente José Pardo dispuso la creación del primer *kindergarten* estatal en Lima. Para tal fin, solicitó a la Misión Pedagógica Alemana el envío de personal docente especializado para que lo dirigiera. El *kindergarten* se creó mediante Resolución Suprema (RS) 199, el 28 de marzo de 1908, y contó con las maestras Gertrudis Jaschke y Margarita Hoeper.

Cuando ambas llegaron al Perú, se les comunicó que debían esperar ocho meses para iniciar sus labores, ya que el local donde iban a trabajar aún no se encontraba listo. En esas circunstancias, la señora Dammert, que no contaba con especialistas en su *kindergarten*, las invitó a visitarlo y a brindar sus sugerencias para orientar al personal directivo y docente. Las dos maestras alemanas se ofrecieron voluntariamente para organizar y dirigir el *kindergarten* con orientación fröebeliana, experiencia en la que obtuvieron muy buenos resultados.

Una vez concluidos los arreglos del local del *kindergarten* promovido por José Pardo, se iniciaron las actividades con las maestras alemanas contratadas. Una de ellas, Gertrudis Jaschke, se dedicó también a capacitar a un grupo de señoritas como maestras jardineras, con el fin de contar con más personal preparado para asumir la educación de niños y niñas menores de 7 años. Lamentablemente, este *kindergarten* solo funcionó un año, pues, debido al cambio de gobierno, se convirtió en una escuela elemental (de Educación Primaria). En los años siguientes, la colaboración de la Misión Pedagógica Alemana continuó, por lo que anualmente llegaban maestras para apoyar las actividades del *kindergarten* y la Cuna Maternal Los Naranjos. Asimismo, en 1912 se creó un *kindergarten* anexo al Colegio Italiano Humberto I, a cargo de las Hijas de Santa Ana, congregación religiosa italiana responsable de su organización y dirección, quienes también incorporaron el

método fröebeliano. Posteriormente, el colegio se trasladó a otro local y adoptó el nombre de Colegio Antonio Raimondi.

En esta nueva sede, donde contaban con un espacio más amplio, sustituyeron el método de Fröebel por el de la doctora María Montessori (1909) que, si bien compartía algunos objetivos educativos, presentaba diferencias significativas en cuanto a los materiales y recursos que utilizaba. Entre sus planteamientos didácticos estaba la idea de que las niñas y los niños aprendían jugando, combinaba la libertad con la disciplina y propiciaba la autoeducación. Del mismo modo, manifestaba una especial preocupación por el desarrollo físico, por lo que incluía ejercicios rítmicos al aire libre.

En ese mismo año, la madre Juana Teresa Rigal fundó el *kindergarten* anexo al Colegio de los Sagrados Corazones de Belén. La atención del alumnado se organizaba en tres secciones: *kindergarten*, preparatoria y primer grado de Primaria. En este *kindergarten* se aplicó el método de *Fröebel*. La plana docente estaba conformada por la directora, una maestra de *kindergarten*, otra de francés y tres de ellas especializadas en educación infantil. La formación moral y religiosa se fundamentaba en el amor a Dios, a la patria y al hogar.

Unos años después, en 1917, la señorita Elsie Wood fundó un *kindergarten* anexo al Colegio Peruano Norteamericano y solicitó maestras especialistas procedentes de Estados Unidos para asumir la tarea educativa. Al vencer sus contratos, eran reemplazadas por otras; de esta forma se dio continuidad a su labor. Cuando el colegio se trasladó a un local más amplio, el *kindergarten* se convirtió en una sección independiente de la elemental e incorporó el aprendizaje del idioma inglés mediante juegos, canciones y bailes.

En 1921, las hermanas Victoria y Emilia Barcia Boniffatti regresaron a su natal Iquitos tras culminar sus estudios superiores en Europa. Ya instaladas en su hogar, comenzaron a planificar la creación y organización de un jardín de la infancia en el que aplicarían todo lo que habían aprendido. Es así que, el 13 de junio de ese mismo año, abrieron las puertas del *Kindergarten* Moderno, destinado a brindar atención a niños y niñas de 4 y 5 años, con un

innovador programa basado en la Escuela Nueva e inspirado en las teorías de Fröebel, Montessori y Édouard Claparède.

Como se puede observar, existía la necesidad de contar con más docentes especializadas en educación infantil. Por tal motivo, en el año 1927, el gobierno decidió crear un jardín de la infancia anexo a la Escuela de Aplicación de la Escuela Normal de Mujeres o Preceptoras (actualmente Escuela de Educación Pedagógica Monterrico) — fundada en el año 1876 por el presidente Manuel Prado—, jardín al que se le asignó una subvención para su equipamiento. Las estudiantes de la especialidad de educación infantil realizaban allí sus prácticas profesionales. La formación de las maestras y el programa educativo se sustentaban en los métodos propuestos por Fröebel, Montessori, Ovide Decroly y John Dalton.

En ese mismo año, se creó también la Escuela Montessoriana, anexa al Liceo Grau de señoritas, cuya directora, la doctora Esther Festini de Ramos Ocampo, mostró especial interés por la educación de las niñas y los niños más pequeños. Ese interés, junto al enfoque montessoriano que aplicó, requirió contratar una especialista. La seleccionada fue la señorita Inés Vasson, docente italiana dedicada a la educación infantil. Además, le asignó un pabellón independiente, dotado con todo el material necesario para el trabajo pedagógico. Su lema fue “Amor, ocupación y disciplina”. Un aspecto novedoso que implementó fue la creación de un archivo personal, donde los niños y las niñas podían conservar los trabajos que realizaban.

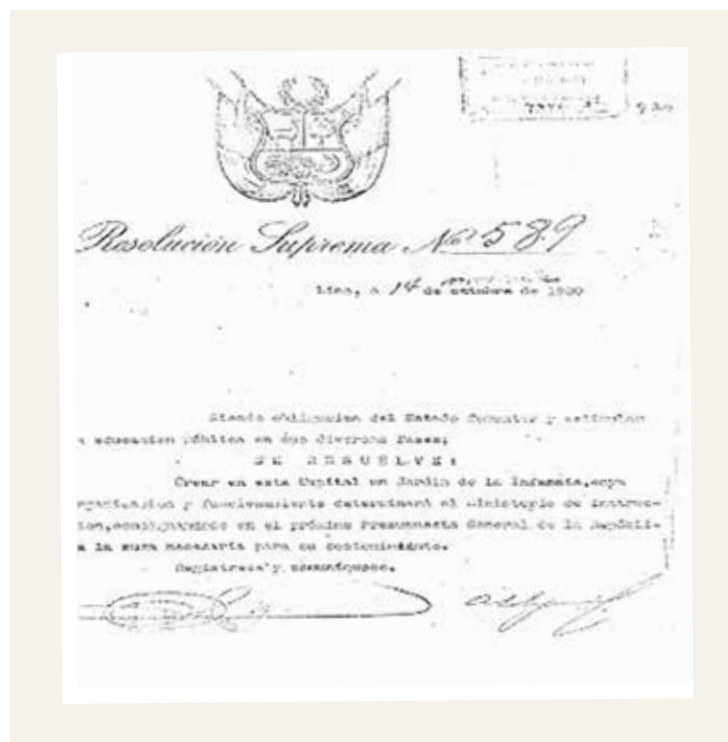
## 1.2 INICIOS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA PARA LA INFANCIA (1930-1968)

La excelencia de la labor realizada por las hermanas Barcia Boniffatti en el *Kindergarten* Moderno de Iquitos llegó a oídos del presidente Augusto B. Leguía, quien en 1930 las convocó para desarrollar en Lima un proyecto similar, pero de carácter público.

Al recibir la invitación del presidente de la República, Emilia y Victoria analizaron la propuesta y, después de vencer sus dudas iniciales, decidieron que Emilia viaje a Lima a entrevistarse con el presidente Leguía, mientras que Victoria permaneció en Iquitos a cargo de la dirección del *kindergarten*.

Ya en Lima, Emilia, acompañada por Julio Arana (senador por Loreto) y José Escalante (ministro de Justicia, Culto e Instrucción), acudió a la cita con el presidente en el Palacio de Gobierno. Durante la reunión, Leguía le pidió formalmente que desarrolle el proyecto para el *kindergarten*. Ante las inquietudes manifestadas por Emilia —quien no conocía la realidad limeña—, el presidente le indicó que podría realizar todas las consultas necesarias con el ministro Escalante. Seguidamente, el ministro la incorporó a su despacho para que elabore el trabajo durante tres meses y le brindó las facilidades para realizar los trámites correspondientes.

Ocurre entonces un suceso inesperado: la revolución del 25 de agosto de 1930, encabezada por el comandante Luis Miguel Sánchez Cerro, que derrocó al presidente Leguía. Ante esta situación, todo quedó detenido. Sin embargo, Emilia no se dio por vencida y solicitó una entrevista con el nuevo mandatario con el fin de presentarle el proyecto que había elaborado para el jardín de la infancia. Al recibirlo, el presidente le pidió unos días para leerlo y agendó una nueva cita. En esta, Sánchez Cerro le expresó su satisfacción por el trabajo presentado y, el 14 de noviembre de 1930, expidió la RS 589, firmada por el ministro Armando Sologuren, mediante la cual se creó el primer jardín de la infancia estatal.



*RS 589 de creación del primer jardín de la infancia estatal*

Días después, el 21 de noviembre, se emitió la Resolución Ministerial (RM) 1743, que designó como directora a Victoria Barcia Boniffatti. Posteriormente, el 10 de abril de 1931, se dictó otra resolución para el nombramiento del personal docente de dicho jardín de la infancia.

Aun así, el local ofrecido para el funcionamiento del Jardín de la Infancia n.o 1 fue incautado al expresidente Leguía por orden del comandante Sánchez Cerro, motivo por el cual las hermanas Barcia Boniffatti lo rechazaron, al considerarlo una deslealtad hacia quien las había convocado originalmente. Ante la carencia de local y mobiliario, iniciaron su proyecto educativo el 25 de mayo de 1931 en el parque La Mar (hoy Parque de la Reserva), con apenas cuatro esteras y escasos recursos, pero rodeadas de naturaleza.

*Memorándum que acompaña la RS 589 en que el presidente de la República destaca la valía de Emilia Barcia Boniffatti.*



*Emilia Barcia dirige las danzas y canciones infantiles en el parque La Mar.*



*Victoria Barcia, como directora, acoge amorosamente a los niños y niñas que llegan al parque La Mar.*

Las actividades —danzas, canciones, juegos y trabajos manuales elaborados con materiales recolectados en el parque por las niñas y los niños de 4 y 5 años — preparaban a los pequeños para el ingreso a la escuela primaria, bajo el lema de San Francisco de Sales: “Todo por amor nada por fuerza”.

No obstante, Emilia no estaba satisfecha con lo logrado hasta ese momento y emprendió gestiones personales con el objetivo de obtener un local, para lo cual recurrió al apoyo de personas conocidas. Así, consiguió que el Ministerio de Fomento donara un terreno cerca al parque La Mar y, con el apoyo del ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Rafael Larco Herrera, logró que en la calle José Díaz 12 se construya el jardín, financiado con el Fondo Prodesocupados. Además, el mencionado ministro les donó el mobiliario y material didáctico de Fröebel. Con todo listo, el 6 de diciembre de 1932, el presidente Sánchez Cerro inauguró oficialmente el Jardín de la Infancia n.o 1.

El espíritu gestor de Emilia Barcia Boniffatti la impulsó a continuar desarrollando otros proyectos que tenía en mente. Una prueba de ello ocurrió en el año 1935, cuando fue convocada por el ministro de Educación Pública, Ernesto Montagne, a quien rápidamente comprometió para la construcción de dos jardines de la infancia: uno en Iquitos y otro en Contamana. Para este último, consiguió la ayuda de un sacerdote de la Comunidad Franciscana, a quien le solicitó el apoyo de dos religiosas especializadas para dirigir los nuevos jardines —las madres Pompilia y Carmelina, de nacionalidad italiana—, que viajaron con Emilia desde Lima a Contamana.

*Plano del Jardín de la Infancia 2 de la ciudad de Iquitos, diseñado por Emilia Barcia como una estrella caída del cielo.*



Plano del Jardín de la Infancia 2 de la ciudad de Iquitos, diseñado por Emilia Barcia como una estrella caída del cielo.

Para el financiamiento de la construcción del jardín de Iquitos, Emilia logró el compromiso de la sociedad loreana y de diferentes instituciones, entre ellas: la logia masónica de Iquitos, la Cámara de Comercio de Lima y la comunidad china. Continuó esta labor con el mismo entusiasmo, en coordinación con el Ministerio de Educación (MINEDU), la contribución del Rotary Club, el Club de Leones y otras instituciones, logrando finalmente la construcción de 330 jardines de la infancia en el país.

Al mismo tiempo, se continuaron creando kindergartens privados, como el anexo al Colegio Sagrado Corazón en León de Andrade, inaugurado en 1937. Ese mismo año, el Patronato de Damas de Lima, presidido por Francisca de Benavides —en ese entonces primera dama de la Nación—, fundó tres jardines de la infancia: Santa Rosa, en La Perla; La Casa del Niño, en el Patrocinio; y otro, en la calle Maynas, en un terreno cedido por el Convento de las Mercedarias.

El Patronato también creó una escuela normal denominada Escuela de Jardineras, destinada a la formación de maestras especializadas en la educación de niños y niñas de 3 a 6 años. Esta institución dejó de funcionar al término del mandato presidencial de Oscar Benavides.

En 1940, se creó la Inspectoría de los Jardines de la Infancia, cuya dirección asumió Emilia Barcia Boniffatti. Su función principal consistió en generar la normatividad técnico-pedagógica para los jardines, por lo que elaboró el documento Normas de Trabajo para los Jardines de la Infancia. Junto con Victoria, prepararon también las Sugerencias para la Estructuración de un Plan de Actividades para los Jardines de la Infancia, que contenía las orientaciones pedagógicas para el trabajo en el aula.

La estructura de este documento comprendía:

- Introducción
- Primera parte: Fundamentos de los Planes de trabajo

- Segunda parte: Planes de trabajo para cada mes
- Tercera parte: Plan de trabajo para las secciones de Transición
- Cuarta parte: Objetivos, Dios, patria, hogar, trabajo, verdad y belleza.

En los contenidos programáticos propusieron centros de interés para cada mes:

		INTRODUCCIÓN
ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO	Primera parte	Fundamentos de los planes de trabajo
	Primera parte	Planes de trabajo para cada mes
	Primera parte	Plan de trabajo para las secciones de Transición
	Primera parte	Objetivos, Dios, patria, hogar, trabajo, verdad y belleza
CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	Abril	La escuela y el hogar
	Mayo	La madre
	Junio	La bandera
	Julio	El Perú
	Agosto	Experiencias de las vacaciones y los juguetes
	Setiembre	la primavera
	Octubre	Fiesta de la raza
	Noviembre	Preparación de trabajos para la exposición
	Diciembre	La Navidad

### 1.3 LA FORMACIÓN DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL (1941-1968)

En 1941, Emilia Barcia Boniffatti decidió habilitar el salón del segundo piso del Jardín de la Infancia n.o 1 para dictar cursos de capacitación dirigidos a maestras de provincias. Para ello conformó un equipo docente integrado por Lily Caballero de Cueto Fernandini, Gloria Calmet Sampen, Hilda Rueda, Virginia Taboada de Wrobel, Delia Victoria Polis Márquez y Eva Elisa Carlota Agustín de Pfennig, entre otras. Los cursos tuvieron gran acogida y, pronto, grupos cada vez más numerosos de directoras y maestras de primaria se inscribieron en los cursos de verano, motivadas por el deseo de enseñar en los jardines de infancia que se iban creando en todo el territorio nacional.

Entre 1941 y 1949, el grupo de especialistas graduadas creció significativamente. Ante ello, Emilia las convocó para proponerles la fundación de una institución que las representara y defendiera sus derechos profesionales. Convencidas de su iniciativa, las maestras se reunieron en el Jardín de la Infancia n.o 1 y acordaron fundar la Asociación Nacional de Maestras Especializadas en Educación Infantil (ANMEEI), reconocida oficialmente mediante RM 7664 del 19 de octubre de 1950. Desde entonces, Emilia se preocupó por brindarles espacios de esparcimiento, como la creación de una Pascaña de mar en la playa Punta Negra, donde disfrutaban de actividades recreativas durante los meses de verano.

Fiel a su interés por mejorar la calidad de la educación, Emilia, presidió otra actividad relevante: las reuniones de los últimos sábados de cada mes con las maestras de los jardines de Lima. En estos encuentros se abordaban los temas correspondientes al centro de interés del mes siguiente; se compartían propuestas pedagógicas y se demostraban actividades relacionadas con cuentos, canciones, trabajos manuales y juegos.

Más adelante, surgió la necesidad de otorgar una certificación oficial a las maestras capacitadas en los cursos de verano, que acreditara sus estudios en la especialidad. Sin embargo, recién en 1951 la Inspectoría General de los Jardines de la Infancia recibió la

RM 3613 que la facultó para expedir certificados de posgrado a las normalistas urbanas que hubiesen cursado estos estudios.

Finalmente, el 17 de junio de 1959, mediante Decreto Supremo (DS) 23, se creó el Instituto Pedagógico Nacional de Especialización en Educación Infantil, designándose como directora a Emilia Barcia Boniffatti. En esta institución se ofrecían cursos vespertinos de dos años para normalistas urbanas de Lima; y cursos de verano, con una duración de tres años, dirigidos a maestras de provincias.

La creación del instituto marcó un hito en la profesionalización de la educación infantil en el país. Durante los años siguientes, nuevos aportes enriquecieron el campo pedagógico y ampliaron la visión sobre el trabajo con la primera infancia.

En 1966, la señora Estela Infantas de López, Inspectora General, elaboró la Guía Didáctica de Educación Preescolar que tuvo una estructura de cuatro partes:

- Primera parte: Orientaciones técnicas para la organización y funcionamiento de los jardines de la infancia
- Segunda parte: Plan y programación básica de Educación Preescolar
- Tercera parte: Planes de trabajo desarrollados
- Cuarta parte: Ficha acumulativa experimentada en jardines de la infancia de la capital
- Esta guía también incluía los objetivos de la Educación Preescolar, que fueron los siguientes:
  - Favorecer la integración de cada niña y niño al nuevo grupo social
  - Orientar la formación de la personalidad integral
  - Estimular el desarrollo de habilidades y destrezas
  - Desarrollar las aptitudes mentales y la capacidad creadora y expresiva
  - Cultivar las actitudes y hábitos necesarios

- Proteger la salud y estimular su crecimiento
- Estimular el desarrollo sensorial y motor

Su contenido programático consideraba áreas y unidades de trabajo bimestrales:

<b>ÁREAS</b>	Lenguaje y otros medios de expresión	
	Relaciones con la naturaleza	
	Experiencias sociales	
	Iniciación al cálculo	
<b>UNIDADES DE TRABAJO</b>	Abril y mayo	El niño, el hogar y la escuela
	Mayo, junio y julio	El niño, el barrio y la patria
	Agosto y setiembre	El niño y los servidores de la nación
	Octubre	El niño, los transportes y servicios de la comunidad
	Noviembre	Preparación de trabajos para la exposición
	Diciembre	El niño, sus juguetes y la Navidad

Un sueño largamente anhelado por Emilia Barcia Boniffatti era la formación inicial de maestras con jóvenes recién egresadas de la Educación Secundaria. Es después de muchas gestiones sin éxito, que logró concretarlo el 9 de abril de 1964, cuando mediante la RS 316, se abrió la Sección de la Normal Urbana Experimental en el local de José Díaz 12, destinada a la formación de maestras especialistas en educación infantil. Esta institución contó con un programa especialmente diseñado y un examen de ingreso que evaluaba tanto aptitudes como conocimientos.

La Escuela de Aplicación de la Normal Urbana Experimental fue un verdadero laboratorio de experiencias educativas que se adelantó a su época en muchos aspectos. Entre ellos, destacó la implementación de los centros de interés como medio para favorecer el desarrollo integral; así como la inclusión educativa, pues cada aula contaba con dos estudiantes con alguna discapacidad, como síndrome de Down, afasia o dificultades emocionales. Esta experiencia de inclusión educativa recibía la asesoría especializada de la doctora Alegría Majluf.

Otra experiencia pionera se implementó en 1967 en la Escuela de Aplicación, cuando la profesora Marina Melo de Davey trajo desde Puerto Rico documentos de aprestamiento que fueron adaptados a la realidad peruana por las maestras de las dos aulas de 5 años, Maribel Córnick y Otilia Loayza. El aprestamiento consistía en una metodología orientada al desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y escritura en la sección de Transición de la Educación Primaria.



*El patio del Jardín de la Infancia N°1 era el escenario para las actuaciones y celebraciones según el calendario*

En 1965, se realizó el Primer Congreso de Educación Preescolar, bajo la conducción de Estela Infantas de López, Inspectora General de Educación Preescolar. En este evento, se propuso que la Educación Preescolar contara con su propio órgano directivo dentro del MINEDU. Esta propuesta se concretó cuando el ministro Carlos Cueto Fernandini creó, en 1966, la Supervisión General de Educación Preescolar como parte de la Dirección Nacional de Supervisión Educativa, designando en el cargo a la profesora Gloria Calmet Sampén.



*Emilia Barci Boniffatti acompañada de personalidades destacadas en la inauguración del Primer Congreso de Educación Preescolar*

En diciembre de ese mismo año, egresó la primera promoción de la Normal Urbana Experimental, conformada por 40 estudiantes, quienes eligieron el nombre “Emilia Barcia Boniffatti” para su promoción. La formación continuó a lo largo de los años, contribuyendo a la consolidación de la educación de la primera infancia en nuestro país, siempre bajo el lema de San Francisco de Sales (1609): “Todo por Amor Nada por Fuerza”. Posteriormente, otras instituciones de educación superior incorporaron la formación de maestras de educación infantil como parte de su oferta educativa.



*Graduación de la primera promoción de la Normal Experimental en la Municipalidad de Lima, apadrinada por el alcalde Luis Bedoya Reyes*

En 1968 se creó en el MINEDU, la División de Educación Preescolar, siendo su primera jefa Lucía Noriega del Águila, quien tuvo a su cargo la elaboración del primer Diagnóstico de la Educación Preescolar en la etapa 1963-1967.

A lo largo de su trayectoria, Emilia Barcia Boniffatti recibió diversos reconocimientos por su liderazgo y gestión pionera en la educación preescolar y en la formación de maestras de la especialidad. Entre ellos destacan las Palmas Magisteriales en el grado de Comendador (5 de enero de 1964) y la Orden del Sol en el grado de Gran oficial (26 de octubre de 1981).



*Emilia Barcia Boniffatti recibe la condecoración de las Palmas Magisteriales en el Grado de Comendador*

Como se observa, esta primera etapa de la Educación Inicial fue una conquista de mujeres gestoras que, a partir de sus conocimientos sobre la Escuela Nueva, sentaron las bases fundacionales de la educación de los niños y las niñas de 0 a 7 años.

Son los niños  
los tesoros  
vientes de la  
NACION  
Ayudémoslos

y para ella se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que pu  
roducidos de jardines, que los niños tra  
la región. Una pequeña piscina de bañ  
ará de poner al alcance del niño, todo  
rán divididos por ciudades; se recibirá grati  
or cuenta del Ministerio de Instrucción P

monumento a Jardín

## 2. LA REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS 70 EN EL PERÚ Y SU REPERCUSIÓN A FINALES DEL SIGLO XX (1969-1999)

ucar y prepa  
a los Niños  
es ayudar a la

La Infancia No.  
PATRIA

Elena Valdiviezo Gaínza

COM  
PRESIDENTE  
VICE-PRESIDENTE  
TESORERO  
SECRETARIA  
PRO-SECRETARIO  
VOCALES  
Sr. Presidente del Departamento, C  
Comite, en Jefe del Nor-Oriente,  
Alcalde del Consejo Provincial de  
Seta, Organizadora del Jardín d  
Sra. Coordinadora Escolar, Muna  
Sr. Coordinadora Escolar, Muna  
Sra. Irene Moroy de Meneses (V  
Vicario Apostólico, Raimo Bar  
Directora del Centro Escolar N  
Maestros)-  
Sr. Director del Colegio Nacio  
del Consejo.

## 2.1 LA SITUACIÓN DE POBREZA EN EL PAÍS Y EN AMÉRICA LATINA

Para comprender el desarrollo de la educación peruana y la Reforma Educativa de los años 70, es necesario considerar, por un lado, la situación social y económica que atravesaba nuestro país y toda América Latina, así como la evolución del pensamiento pedagógico mundial de la época y los principales problemas del sistema educativo en el Perú.

En América Latina se vivían momentos de crisis económica debido al crecimiento poblacional que desbordaba las posibilidades de atención social de los gobiernos y hacía que grandes volúmenes de la población se desplazaran del campo a la ciudad en busca de mejores condiciones de vida. Se formaron grupos humanos migrantes alrededor de las ciudades, que recibieron diferentes nombres —como favelas, villas miseria o barriadas (en el caso del Perú)—.

Estas poblaciones surgían de la noche a la mañana, con viviendas precarias construidas con esteras y cartones, en condiciones de vida infrahumanas. Carecían de servicios de agua y desagüe, y tampoco existían servicios sociales básicos, como educación y salud. En estos lugares proliferaban el cólera y las afecciones respiratorias, debido a la falta de agua potable, el frío y a las paredes de esteras. Las niñas y los niños nacidos en esas condiciones eran las principales víctimas de la indigencia, la desnutrición y las enfermedades.

Durante los años 70 se realizaron y publicaron muchos estudios sobre el tema de la pobreza. Uno de los más influyentes en el pensamiento de la época fue el de Birch, Niños en desventaja (1972), en el que se destaca la “circularidad de la pobreza” y los efectos que esta genera en las hijas e hijos de madres desnutridas y con bajo nivel educativo. El autor denominó este fenómeno “la transmisión transgeneracional de la pobreza”.

Esa situación generó un amplio movimiento social y también académico orientado a estudiar las consecuencias de la pobreza y la desnutrición en el desarrollo infantil y en los procesos de aprendizaje. Destacaron, por un lado, los estudios impulsados por la FAO sobre la desnutrición (como los de Cravioto) y, por otro, la propuesta educativa de Paulo Freire, quien planteó una educación “liberadora” que reivindicara los derechos de los sectores más pobres y marginados. Esta última tuvo también una fuerte influencia en el Perú.

## 2.2 LA INFLUENCIA DE LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS Y DE LA PSICOLOGÍA

En cuanto al pensamiento educativo de la época, no puede dejar de reconocerse la influencia, presente desde varios años atrás, de la Escuela Nueva o Escuela Activa, representada por educadores como María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Édouard Claparède y Roger Cousinet, entre otros. Asimismo, tuvo gran repercusión la obra de los principales representantes de la psicología de entonces, como Jean Piaget, Henri Wallon y Lev Vygotsky, cuyas ideas dieron origen a la corriente constructivista que los sucedió.

A ello se sumó el creciente interés y los estudios sobre la enseñanza de las segundas lenguas —como el quechua, el aimara y las lenguas originarias amazónicas—, junto con las corrientes indigenistas de la época, representadas por José María Arguedas, José Antonio Encinas, Luis Valcárcel y, más adelante, el educador Emilio Barrantes, entre otros. Todos ellos reivindicaron la importancia de las lenguas originarias y la necesidad de brindar una mayor atención a los grupos étnicos y culturales del país (Derrama Magisterial, 2013).

Finalmente, cabe mencionar que, hacia mediados del siglo XX, comenzaron a cuestionarse las metodologías autoritarias y centradas en la transmisión de conocimientos, la memorización y el protagonismo docente. En algunos casos, estas prácticas incluían el uso del castigo —incluso físico— y limitaban el pleno desarrollo de

las capacidades, habilidades y actitudes infantiles necesaria para una mejor integración al mundo y para que, en el futuro, los niños y las niñas pudieran convertirse en agentes de los cambios sociales necesarios y urgentes.

Paralelamente, se multiplicaron las investigaciones en los campos de la psicología, la antropología y la pedagogía, al mismo tiempo que se consolidaban importantes decisiones y acuerdos internacionales del siglo XX, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1958), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), ratificadas posteriormente en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

### 2.3 LA REFORMA EDUCATIVA Y LA NUEVA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 19326

En el año 1968, se produjo un golpe de Estado contra al primer gobierno de Fernando Belaúnde Terry, liderado por un grupo de militares del Centro de Altos Estudios Militares (CAEM), encabezados por el general Juan Velasco Alvarado. Este grupo propuso una revolución social y económica orientada a promover superiores niveles de vida y atender a los sectores menos favorecidos (Estatuto del Gobierno Revolucionario, 1968). A partir de entonces se iniciaron profundos cambios estructurales, entre ellos la Reforma Agraria y la Reforma de la Educación.

Esta última comenzó con la conformación de la Comisión de la Reforma Educativa, liderada por destacados profesionales como Emilio Barrantes y Augusto Salazar Bondy, e integrada por especialistas como Leopoldo Chiappo, Walter Peñaloza, el P. Luna Victoria, así como por un equipo multidisciplinario de educadores, psicólogos, filósofos, músicos, médicos, artistas y profesionales de diversas ramas, quienes propusieron e impulsaron una transformación sustancial del sistema educativo.

En dicha Reforma se incorporaron las nuevas corrientes pedagógicas de la época marcadas por graves contradicciones entre la Escuela Nueva, el conductismo, la pedagogía liberadora de Paulo Freire, los planteamientos de Benjamín Bloom, la corriente instruccional de Robert Gagné, los inicios del constructivismo y los avances de la psicología evolutiva. A ello se sumó el desarrollo de la estimulación temprana dirigida a los menores de 3 años, que comenzaba a difundirse rápidamente. Estas influencias resultaron fundamentales para el cambio de visión y gestión en la educación preescolar en el Perú, tema que se abordará más adelante.

Asimismo, los avances de la medicina, la pediatría y la nutrición contribuyeron a consolidar una concepción holística de la niña y el niño, y su desarrollo, que integra las dimensiones biológicas, psicológicas y sociales.

En este contexto de renovación pedagógica impulsado por la Reforma Educativa, surgieron también importantes aportes nacionales e internacionales orientados a comprender con mayor profundidad el desarrollo infantil y el papel de la educación en los primeros años de vida.

Los informes de Alegría Majluf sobre los efectos profundamente negativos de la pobreza en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde edad temprana, y la concepción de Walter Peñaloza acerca de la función “deterrente” de la educación en las etapas iniciales, contribuyeron a transformar la visión de una educación preescolar orientada a la preparación para la Primaria hacia una Educación Inicial concebida “desde los inicios de la vida”. Esta nueva perspectiva se fortaleció gracias a diversas investigaciones y experiencias pedagógicas longitudinales realizadas en Estados Unidos, las que demostraron la importancia y los efectos de las intervenciones educativas tempranas. Entre ellas destacan los programas High Scope Perry Preschool, Abecedarian Project, Head Start y Early Head Start.

Cabe señalar la influencia que tuvieron esos programas en Estados Unidos donde se iniciaron estas intervenciones estructuradas y secuenciadas, adaptadas a las características de

cada edad y fundamentadas en las escalas de desarrollo infantil elaboradas por autores como Gesell, Hurlock y, posteriormente, Brunet-Lézine (1944) y otras. Estos estudios se desarrollaron en el marco de la psicología del desarrollo y de la teoría piagetana —no del conductismo, como a veces se ha interpretado—, y sobre la base de la observación sistemática de miles de bebés, niñas y niños de 0 a 6 años en las distintas dimensiones de su desarrollo: motor, cognitivo, del lenguaje, emocional y social.

Una de las críticas formuladas en su momento fue que las escalas de desarrollo se habían elaborado a partir de muestras de menores estadounidenses de clase media, lo que limitaba su validez cultural. Con el tiempo, sin embargo, su alcance se amplió y surgieron nuevas herramientas, como las escalas Bayley, Merrill-Palmer y otras desarrolladas en diferentes países, algunas de carácter general y otras centradas en dimensiones específicas. En síntesis, puede afirmarse que, más allá de las particularidades culturales, estas investigaciones confirmaron la existencia de patrones universales en el desarrollo humano.

Volviendo al trabajo de la Comisión de la Reforma Educativa, este se inició con la elaboración de un diagnóstico de la realidad educativa peruana (Informe de la Reforma, 1970) en el que se identificaban problemáticas estructurales: el creciente analfabetismo, la concentración de la educación en grupos minoritarios, la desatención a sectores marginados, la desvinculación del sistema educativo respecto de la realidad nacional y la insuficiente formación del magisterio, entre otras limitaciones.

El 21 de marzo de 1972 se promulgó el Decreto Ley 19326, Ley General de Educación, mediante la cual se estableció un nuevo sistema educativo organizado por niveles y modalidades: Educación Inicial, Educación Básica Regular (Primaria y Secundaria), Educación Básica Laboral, Educación Superior, Educación Especial, Calificación Profesional y Extensión Educativa.

De manera sintética, los postulados generales de la Reforma —aplicables a todos los niveles y modalidades— planteaban un enfoque social y holístico de la educación, la vinculación del

aprendizaje con la realidad de los alumnos y un cambio radical en el currículo, sustituyendo el plan de estudios tradicional por uno organizado por áreas. De igual manera, se promovió el énfasis en la comprensión más que en la memorización y la acumulación de información, la preparación para el trabajo, la coeducación y el reconocimiento del quechua como lengua oficial, junto la enseñanza del castellano como segunda lengua en las poblaciones quechua hablantes.

La nueva política educativa se orientaba al trabajo y al desarrollo nacional, concebidos como medios para la transformación de la sociedad; se fomentó además la participación de la comunidad educativa —a través de la nuclearización— y el uso de los medios de comunicación, como la radio y la televisión, con fines educativos.

Los cambios más relevantes relacionados con la Educación Inicial establecidos por la Ley 19326 (1972, s/n) fueron los siguientes:

- **Artículo 35.** La Educación Inicial constituye el primer nivel del sistema educativo y está destinada a crear las condiciones necesarias para el desarrollo integral del niño. También busca capacitar a la población, especialmente a las familias, para que durante los primeros años le brinde los estímulos y experiencias indispensables para desarrollar sus potencialidades.
- **Artículo 79.** Son objetivos de este nivel de educación:
  - A. Promover el desarrollo integral de los niños en su primera infancia y detener y tratar oportunamente sus problemas de orden biopsíquico.
  - B. Vigorizar la institución familiar a fin de que ofrezca el ambiente adecuado para el desarrollo integral de los niños.
  - C. Capacitar a la comunidad en general y a los padres de familia en particular para la educación y los cuidados que requieren los niños desde sus primeros años.
  - D. Promover y desarrollar programas de complementación nutricional en los ambientes familiares que lo necesiten.
  - E. Estimular el sentido de la vida familiar y el espíritu patriótico, así como la capacidad para la libre realización de los valores vitales, éticos, religiosos, estéticos y otros.

- **Artículo 80.** La Educación Inicial está dirigida a los niños preferentemente hasta los 6 años, a los padres de familia y a la comunidad. El acceso es libre, reconociéndose el derecho de los menores a recibir atención educativa. Los programas se extenderán en forma progresiva, de acuerdo a las exigencias sociales y a los recursos disponibles para realizar aquella atención.
- **Artículo 81.** La Educación Inicial se realizará a través de:
  - A. Centros de Educación Inicial: Cunas y Jardines de niños
  - B. Programas desescolarizados: dirigidos a los niños que no son atendidos en los Centros de Educación Inicial del Núcleo comunal.
  - C. Programas de Educación familiar para los padres y la comunidad en general.

La Reforma destacó la importancia de la atención al niño y la niña desde su nacimiento y el trabajo con la familia; además, se reconoció el valor y la relevancia de las intervenciones tempranas, a partir de los estudios longitudinales mencionados anteriormente.

El cambio de Educación Preescolar a Educación Inicial no fue solamente nominal, sino conceptual: significó pasar de una idea de “preparación para la escuela” a una visión de “preparación desde el inicio, para la vida y el desarrollo integral”, sustentada en los avances de la investigación, lo que significó un cambio de mirada al estudio de la infancia y a la educación preescolar.

La Ley 19326, dirigida a atender de manera integral a las niñas y los niños desde la primera infancia, distinguió dos modelos de atención: cunas y jardines, y programas “desescolarizados”. A la vez, se orientó a fortalecer las capacidades de las familias y de la comunidad para la atención infantil desde el hogar. En la práctica, aunque esta ley no lo especificaba, las cunas empezaron a atender a bebés desde sus primeros meses hasta que cumplieran los 3 años, y los jardines y programas no escolarizados, a los niños y las niñas de 3 a 5 años. Aunque se reconoció su derecho a la atención temprana, la Educación Inicial no se declaró obligatoria, sino de implementación progresiva según las necesidades sociales y los recursos disponibles.

Conviene resaltar que esta norma también subrayó la necesidad de establecer una detección oportuna de problemas biopsíquicos, otorgó relevancia a la Educación Especial, así como a los programas de alimentación nutricional. Esto último implicaba articular el trabajo entre sectores para garantizar una atención integral que considerara las necesidades nutricionales de niñas y niños, sobre todo de aquellos que se encontraban en situación de pobreza; así como, el control de su salud y la aplicación de vacunas, en un contexto afectado por enfermedades como el cólera y la poliomielitis.

Uno de los cambios más importantes fue el curricular. El anterior plan de estudios y basado en asignaturas (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica, Deportes y otros), fue reemplazado por el primer currículo por áreas, sustentado en la taxonomía de Benjamín Bloom (1956) y en la Teoría del Diseño Instruccional de Robert Gagné (1965), dentro de un enfoque constructivista del aprendizaje.

Las áreas, como en los otros niveles educativos, se expresaban en objetivos específicos que los niños y las niñas debían lograr, los cuales facilitaban el proceso de evaluación. En Educación Inicial, las áreas se organizaron en torno a las dimensiones del desarrollo: orgánico-psicomotor, intelectual, socioemocional, y se añadió el área de expresión creadora y sensibilidad estética, dada su importancia en el desarrollo infantil. De igual manera, en los objetivos y actividades curriculares se incorporaron los valores vitales, éticos, religiosos, estéticos y patrióticos.

Dentro de la concepción curricular y constructivista, La adopción “oficial” de la metodología activa reflejó la influencia de la Escuela Nueva y de los postulados psicológicos y pedagógicos de ese tiempo, que promovían la libertad, la participación y el protagonismo infantil en su proceso de aprendizaje.

Igualmente, la Reforma introdujo un cambio en la concepción de evaluación. Se diseñó y difundió un modelo entendido como un proceso continuo de recolección de información en tres etapas: de entrada, de proceso y final. Esta evaluación tenía un sentido distinto al de calificar —con nota vigesimal— para aprobar o desaprobado;

por el contrario, adoptaba un enfoque cualitativo, basado en la observación, verificación y descripción de los logros en función de los objetivos propuestos. Este nuevo enfoque facilitaba la retroalimentación y las acciones con las familias. Además, se desarrollaron nuevas formas de comunicar los resultados, e incluso se elaboró una versión gráfica para madres y padres analfabetos.

Las nuevas concepciones, las innovaciones curriculares y las prácticas educativas transformadoras se difundieron a nivel nacional durante los dos primeros años, a través de permanentes procesos de capacitación docente, a cargo de un equipo interdisciplinario de entrenadores profesionales (educadores, médicos, psicólogos, etc.) de la Reforma. Varias exalumnas de las primeras promociones del Instituto Superior Nacional de Educación Infantil (actualmente Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Inicial - ISPPEI) participaron en esta tarea.

Para implementar el nuevo sistema educativo y ampliar la cobertura de la Educación Inicial a nivel nacional, se creó la Dirección de Educación Inicial (DEI), cuya primera directora fue Marina Melo de Davies, quien años antes se había desempeñado como directora de estudios —de los cursos para docentes especializadas— en el Instituto Pedagógico, al lado de Emilia Barcia Boniffatti.

En convenio con la Escuela Normal de María Auxiliadora de Lima, se organizó un curso especial con la finalidad de formar a las docentes de aula que se integrarían al nuevo sistema educativo, dada la escasez de personal especializado, el cual se realizó en esa institución.

Desde la DEI se elaboraron diversos documentos, guías y folletos de capacitación y difusión, redactados por un equipo de profesionales rigurosamente seleccionado a través de exámenes para su contratación, sin recurrir a consultorías externas, y con la disposición de mantener el anonimato.

A partir de entonces, se creó la especialidad de Educación Inicial en las universidades, siendo la primera la Universidad Federico Villarreal (1978), seguida por la Pontificia Universidad Católica del

Perú (PUCP) (1979) en Lima y, posteriormente, en la Universidad San Antonio Abad en Cusco, la Universidad San Agustín en Arequipa y la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, así como también en varios institutos pedagógicos del país.

Un logro importante derivado de la Reforma fue la creación de servicios de cuna en todos ministerios y entidades públicas —como el Banco de la Nación— para el cuidado de las y los bebés de las madres trabajadoras. La Cuna Barcia Boniffatti, perteneciente al MINEDU, fue un referente y espacio de aplicación de las propuestas del sector. Sin embargo, estos servicios se empezaron a desmontar en los años 90, subsistiendo únicamente el del Ministerio de Agricultura y el del Ministerio de Salud.

El trabajo con la familia y la comunidad se fortaleció mediante programas transmitidos por radio y televisión: los aparatos tecnológicos de ese entonces. En vista de la rápida expansión de la televisión, en 1969 se creó el Instituto Nacional de Televisión Educativa (INTE), que produjo programas para todos los niveles educativos, entre ellos, algunos dirigidos especialmente a los más pequeños, como *Titeretambo*, *Pasito a Paso*, *Chiquilines*, entre otros; en ellos, participaron algunos especialistas que trabajaban en la DEI.

Todos los cambios que trajo la Reforma resultaban difíciles de extender en el país, debido al autoritarismo y a la concepción machista presentes en la familia, la educación y la cultura nacional, que se manifestaban en una metodología igualmente autoritaria y memorística, propia de la época.

### 2.3.1 Surgimiento de los programas no escolarizados: Wawa Wasi y Wawa Uta

Estos programas, que contribuyeron a reducir la amplia brecha de acceso existente cuando los jardines de infancia eran aún insuficientes en todo el país, tienen sus antecedentes en 1968, cuando el Obispado de Puno encargó a Ramón León la formación de cooperativas de mujeres con fines productivos y de mejora de sus ingresos familiares.

Las madres asistían acompañadas de sus hijas e hijos pequeños, quienes permanecían en el lugar. Para evitar distracciones, ellas mismas se organizaron para atenderlos por turnos. De esta manera, surgió la experiencia de servicios educativos a cargo de personas de la comunidad (animadoras), con la participación de docentes coordinadores, tanto mujeres como varones.

Ramón León diseñó y organizó una propuesta para la atención de niñas y niños de 3 a 6 años, a la que denominó Wawa Wasi (casa del niño en quechua). Una vez terminada, la presentó a la Comisión de la Reforma, la cual la aprobó y la integró al nuevo sistema educativo y a la nueva Ley General de Educación. Gracias al apoyo de varias personas, como la educadora religiosa Marie Godbout, estos programas se reprodujeron primero en el distrito de Comas, y luego en otros, extendiéndose progresivamente en la ciudad de Lima y en otras regiones del país. Ramón León, junto con Frida Shedán de León (su esposa) y Luz Ñañes —quien trabajó en los inicios en el distrito de Villa el Salvador— organizaron el programa en Puno.

Con el inicio de la Reforma Educativa, se capacitó en este nuevo modelo a las coordinadoras, quienes eran responsables de formar y monitorear a las animadoras (en teoría, y al principio, era una coordinadora por cada 10 animadoras). Contaron con el apoyo de un programa radial en quechua y aimara, transmitido diariamente por Onda Azul, emisora del Arzobispado, en el que se difundían orientaciones pedagógicas para las animadoras y las familias, elaboradas por el equipo responsable.

Las comunidades les concedían locales para el funcionamiento de los Wawa Wasi, mientras que madres, padres y familiares colaboraban en la elaboración de materiales educativos. En una época en que la industria juguetera era aún incipiente, las docentes elaboraban gran parte de los recursos con un notable despliegue de creatividad.

Diversas investigaciones y evaluaciones del modelo, realizadas por UNICEF y AID, evidenciaron resultados muy positivos (Llanos, 1976; Aliaga, 2000) para niños y niñas que no tenían la posibilidad de asistir a un jardín en zonas urbano-marginales y rurales, lo

que impulsó su expansión a todo el país. El éxito del programa motivó además el apoyo de UNICEF, que promovió su difusión en varios países de Sudamérica, muchos de los cuales lo adoptaron y adaptaron exitosamente, hasta la actualidad. Más adelante, varias especialistas de la DEI del MINEDU fueron invitadas a difundir la experiencia en distintos países de Latinoamérica.

Con el golpe de Estado del general Francisco Morales Bermúdez, en 1975, se inició un nuevo gobierno y el proceso de desarticulación de la Reforma Educativa, el cual continuó en los mandatos siguientes. No obstante, el primer nivel educativo se mantuvo como Educación Inicial hasta la década de 1990, en que se integró a la Dirección de Educación Primaria.

## 2.4 LOS CAMBIOS DESPUÉS DE LA REFORMA EDUCATIVA (DE 1980 A 1990)

Durante el segundo gobierno de Fernando Belaunde Terry (1980-1985) se retornó a la denominación de Educación Primaria y Secundaria, en vez de Educación Básica Regular, aunque se mantuvo el nivel de Educación Inicial y se incrementó su cobertura durante la gestión del ministro de Educación Carlos Cueto Fernandini. A su esposa, la educadora Lily Caballero de Cueto, anteriormente asesora de Emilia Barcia Boniffatti, se le recuerda como una gran propulsora de la Educación Inicial y de la literatura infantil en las aulas de Inicial y Primaria, así como de las bibliotecas itinerantes.

Por otro lado, a iniciativa de la primera dama, Violeta Correa de Belaúnde, se crearon 87 centros comunales en Lima que ofrecían diversos servicios: oficina de correos, módulo policial, posta médica, talleres de capacitación y, entre ellos, un centro de atención infantil.

### 2.4.1 Programa de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF)

En 1981 se inició el Programa integral de Estimulación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) mediante un convenio entre la DEI, el Instituto de Investigación Educativa (INIDE) y la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) de Estados Unidos que brindó el financiamiento. Su antecedente fue el Programa Portage

dirigido a niñas y niños con discapacidad, con una metodología de base conductista, que había sido estudiado, analizado y validado entre 1977 y 1979 en poblaciones marginales de Lima y Cusco. También se tradujeron las fichas de aprendizaje —muy detalladas y secuenciadas— con un equipo del INIDE integrado por especialistas de la DEI.

La difusión fue realizada por muchas especialistas de la DEI y de las USES (Unidades de servicios educativos) antecedentes de las UGELs. El programa se centraba en la interacción entre madres, padres, hijas e hijos, y consistía en visitas semanales de una docente al hogar, quien realizaba diferentes actividades de estimulación con la niña o niño, según su edad, en presencia de los padres. Al finalizar cada visita, les dejaba materiales para que ellos las repitan durante la semana. En la siguiente visita, comprobaba los avances y entregaba nuevos juegos o canciones, completando progresivamente una secuencia de actividades en las distintas áreas del programa.

Por esa misma época, la Fundación Bernard van Leer inició su trabajo en el Perú en apoyo a los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) en varias zonas del país, especialmente en el distrito de Ate Vitarte, donde se organizó el primer Centro de Capacitación Docente para la modalidad no escolarizada en Educación Inicial. En este centro se brindó formación y capacitación a personal docente, además de elaborarse numerosos materiales educativos.

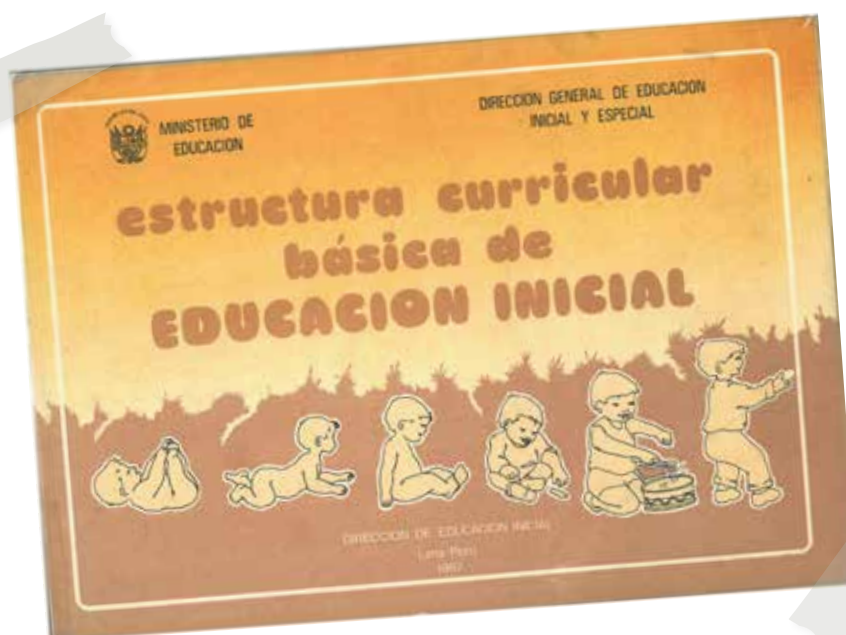
Asimismo, la Fundación Ordt y varias otras organizaciones no gubernamentales (ONG) nacionales, como el Taller de Capacitación e Investigación Familiar (TACIF), los Talleres Infantiles Proyectados a la Comunidad (TIPACOM) y Servicios Educativos y Propuesta Social SUMBI, desarrollaron acciones en favor de la primera infancia en zonas marginales y rurales desde la década de los 90.

Durante el primer gobierno de Alan García (1985-1990), el MINEDU elaboró una nueva versión del currículo de Educación Inicial basada en las ideas de Piaget y en las teorías constructivistas. El trabajo estuvo a cargo del equipo de especialistas de la Unidad de Currículum y Tecnología Educativa, conformado por antiguas

entrenadoras de la Reforma: Carmen Rosa Sacieta, Teresa Bedoya, Sonia Ballardo, Judith Llosa y Martha Yabar. Este documento fue sometido a consulta nacional para que sea consensuado y se caracterizó por su nivel de detalle y por incluir actividades específicas, sencillas y concretas, que facilitaban su comprensión y aplicación por parte de maestras no especializadas y animadoras. Recibió el apelativo de “la gordita” o “el libro gordo de Petete” en alusión a un personaje de una revista infantil coleccionable que se distribuía en ese entonces que luego se propaló en la televisión.

#### 2.4.2 Programas comunitarios: Programa de Atención Integral a través de Grupos de Madres (PAIGRUMA)

La grave situación de pobreza generalizada en el país (54 %, según el INEI) y la pobreza extrema en las zonas marginales, que se acentuaron en los años 80, originaron las ollas comunes y la organización de mujeres, así como la creación de clubes de madres promovidos principalmente por la Iglesia Católica, para hacer frente a esa situación.



En este contexto, del Ministerio de Educación se diseñó el Programa de Atención Integral a través de Grupos de Madres (PAIGRUMA), con el propósito de afrontar simultáneamente dos problemáticas: a) la atención y educación de los niños y niñas más pequeños, mediante la orientación a las madres para la atención y cuidado integral de sus hijos durante los primeros tres años, y b) la situación económica familiar, mediante la capacitación en actividades productivas que les permitieran generar ingresos, tales como la elaboración de sandalias (sayonaras), producción y venta de mermeladas, confección de ropa y monederos, entre otras.

El programa contó con el apoyo incondicional del sector Salud y de Violeta Nazar —esposa del ministro de Educación de ese entonces— para la elaboración y difusión de materiales de orientación con contenidos de salud y educación temprana, adaptados a las comunidades de costa, sierra y selva. Se elaboraron trípticos, carteles y rotafolios de tela —en una época sin recursos digitales— con lenguaje muy sencillo y accesible para las madres, que las docentes utilizaban en reuniones de capacitación y la difusión en la comunidad.

Además, se promovió la elaboración de materiales económicos que pudieran llegar a más personas. En varias comunidades los grupos de madres lograron mejorar sus ingresos de manera significativa. Lamentablemente, no hubo tiempo para la validación formal del programa. En apoyo a esta iniciativa, también se crearon los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRAEI), destinados a favorecer la producción de materiales por parte de docentes, madres y padres de familia, los cuales se difundieron en todo el país.

Cabe mencionar que, en 1984, un equipo de la PUCP, con apoyo de la Fundación High Scope del Dr. David Weikart, inició actividades en favor de los PRONOEI en zonas marginales de Callao, Ventanilla y Villa el Salvador (Coloma, 1992).

A fines de siglo, y con el apoyo de la Universidad de Winnipeg (Canadá), el proyecto continuó mediante capacitaciones con materiales educativos bajo la modalidad de Educación a Distancia (EaD), utilizando computadoras. La PUCP fue una de las primeras

universidades del país en aplicar esta metodología a nivel nacional (Aliaga, 2000).

En este proyecto participaron profesionales como Carmen Coloma, Susana Aragón, Cecilia Eguiluz, Odette Vélez, Luzmila Mendívil, José Aliaga, Rossana Portugal, Marisol Barrón, Mirian Ponce, Alberto Patiño, Alissa Valdivia, Elena Valdiviezo (coord.) y otras docentes y exalumnas de esta universidad.

## 2.5 NUEVAS CONCEPCIONES QUE INFLUYERON EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

A fines del siglo XX se difundieron nuevas concepciones psicológicas, como el *aprendizaje significativo* de David Ausubel y el *aprendizaje por descubrimiento* de Jerome Bruner, ambas dentro del enfoque constructivista. Estas teorías influyeron en la pedagogía y sirvieron de base para la construcción y aplicación del currículo en nuestro país.

Por otro lado, la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner, que distingue diversas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, espacial-visual, musical, naturalista, intrapersonal, interpersonal y naturalista fue la base para desarrollar los proyectos educativos Zero (1967) y Spectrum (1984-1992) en la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, con diversas estrategias pedagógicas para desarrollar las inteligencias múltiples en Educación Primaria e Inicial, respectivamente.

Aunque su difusión fue limitada, sus planteamientos resultaron muy sugerentes para la educación en la diversidad y merecieron ser tenidos en cuenta.

También deben mencionarse los estudios de René Spitz (década de 1910), quien investigó la depresión en bebés separados de sus madres y los efectos negativos de las carencias afectivas observadas en instituciones de huérfanos.

Asimismo, los aportes de John Bowlby (publicados entre 1969 y 1980) resaltaron la importancia del apego en las relaciones

con la madre (o la persona que la sustituye) y su influencia en las capacidades mentales, la conducta emocional y social, y la salud mental presente y futura de las personas. La teoría del apego ha sido ampliamente estudiada en sus diversas manifestaciones y hoy tiene un papel central en los programas de cuidado infantil.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, Albert Bandura (1977) realizó interesantes experiencias sobre la imitación en la infancia, como el célebre experimento del muñeco Bobo —realizado en 1961 y sistematizado teóricamente en 1977—, en el que niñas y niños de un jardín de infancia repitieron conductas agresivas que habían observado en pantalla. A este tipo de aprendizaje lo denominó “aprendizaje vicario”, concepto que Piaget ya había anticipado al referirse al aprendizaje por imitación en los primeros años de vida.

Estos hallazgos fueron posteriormente reforzados por los estudios de neurociencia realizados por un equipo de neurólogos de la Universidad de Parma, que descubrió las denominadas “neuronas espejo” (Rizzolatti, 1996).

En esa misma línea, y por esa época, el libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) destacó la importancia de las emociones en la vida infantil y sus repercusiones en la vida adulta, tema que ha cobrado aún mayor relevancia gracias a los avances de la neurociencia y del aprendizaje, y que ha influido de manera significativa en los planteamientos pedagógicos actuales.

Otro concepto muy difundido desde fines del siglo XX, es el de resiliencia, término derivado del latín que alude a la capacidad de “rebotar” o recuperarse. En psicología, designa la facultad de afrontar, resistir, superar situaciones adversas. Cuando los niños y las niñas crecen sintiéndose acogidos y amados en un ambiente familiar sólido y seguro, donde sus necesidades son satisfechas, desarrollan una actitud resiliente que los ayuda a sobreponerse ante las dificultades que les presenta la vida. Contar con el afecto de las figuras parentales y un apego seguro desde muy temprana edad contribuyen decisivamente a la resiliencia infantil, juvenil y adulta.

Conviene también destacar los estudios y programas con lenguas nativas que, desde mediados de siglo XX, promovieron la formación de docentes para la enseñanza en la Amazonía y en Puno (1985), impulsando así el avance de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Este movimiento motivado por los avances de la antropología, la globalización y los procesos migratorios, fomentó la preparación de maestros en idiomas originarios y en técnicas de aprendizaje de una segunda lengua. Tengamos en cuenta que, en el nivel de Educación Inicial es fundamental que el aprendizaje se desarrolle en la lengua materna, con cuentos y canciones de su propia cultura.

Con la descentralización administrativa y la elaboración de los Proyectos Regionales de Desarrollo, se incluyó la “diversificación curricular”, es decir, la adaptación de los currículos a la ecología, cultura y costumbres de cada región. Curiosamente, los primeros currículos diversificados en Educación Inicial se implementaron en los PRONOEI del distrito de Villa el Salvador en Lima, Cusco (Tarpuy), Arequipa, Tarapoto y otras regiones.

En ellos, las docentes y animadoras reconocieron la diversidad en las prácticas de crianza, así como la variedad y riqueza de los recursos locales que podían aprovecharse en el cuidado y la educación infantil: alimentos, costumbres, juguetes, juegos, canciones, cuentos, música y danzas propias de cada comunidad.

Esta fue una etapa importante para la Educación Inicial. Por un lado, la ley estableció que debía iniciarse desde el nacimiento y, por otro, desarrolló un fuerte componente comunitario para ampliar la cobertura, aspectos que se convirtieron en referentes para América Latina.

## 2.6 LA REGRESIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL (1990 – 2000)

Durante el gobierno de Alberto Fujimori, y pese a las evidencias internacionales sobre la importancia de la Educación Inicial, se desconocieron totalmente los avances logrados. Aun cuando la propia Constitución peruana la reconocía, se desactivó el nivel y se cerró la Dirección Nacional de Educación Inicial, quedando solo las Direcciones de Educación Especial y Primaria.

Además, se adoptaron otras medidas que significaron un grave retroceso para el nivel:

- Desaparición del nivel Inicial, que pasó a ser considerado como primer ciclo de Primaria.
- Cierre de la DEI, reducida a una oficina de material educativo en Primaria.
- Creación del Ministerio de la Mujer, al que se trasladaron casi todas las cunas y se les denominó Wawa Wasi, retomando el nombre antiguo de los PRONOEI. Por decisión de la ministra Miriam Schenone, la atención educativa debía realizarse solo con agentes comunitarios, sin maestras.
- El DS 008, que promovió la privatización de la educación en todos los niveles, lo que significó un mayor impulso a la educación privada y el debilitamiento de la educación pública.
- Apertura de secciones para menores de 6 años en los grandes colegios privados; lo que significó una progresiva pérdida de la identidad del nivel Inicial, además de la reducción significativa del porcentaje de matrícula en las cunas y jardines de la infancia en Lima.

Frente a todos esos lamentables retrocesos, es importante resaltar una iniciativa comunitaria: *el Proyecto Jardín Infantil a través de los Medios de Comunicación* (PROJIAMEC) (1997-1999), implementado en sedes piloto de Tumbes, Piura, Cajamarca, Madre de Dios, Lima, Ayacucho y Tacna.

Este proyecto, impulsado por el Minedu con apoyo de UNICEF y financiamiento de la OEA, se transformó en el año 2000 en un programa de atención directa a niñas y niños, promovido por María Núñez, Violeta Nazar y Ethel Gherzi, bajo la modalidad de ludotecas, en localidades en localidades cercanas a compañías mineras y en algunas municipalidades del país.

### 2.6.1 Sucesos internacionales relacionados con la educación a fines del siglo XX

Finalmente cabe mencionar algunos acontecimientos internacionales que tuvieron gran repercusión en la educación mundial—y especialmente en la educación infantil—, como antesala del siglo XXI:

- Publicación del informe *La Educación encierra un tesoro* (1996), elaborado por la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques Delors para la UNESCO. En él, se definen cuatro pilares del aprendizaje: *aprender a ser*, que destaca el desarrollo integral del ser humano; *aprender a aprender*, que enfatiza el interés por el aprendizaje y el dominio de las habilidades e instrumentos para aprender por sí mismo; *aprender a hacer*, que se refiere a las competencias básicas para el desempeño laboral y profesional; y *aprender a convivir*, que promueve las habilidades sociales, la cooperación, el respeto y la solidaridad.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), organizada por la UNESCO en Jomtien, Tailandia, donde delegados de 150 países aprobaron la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En su artículo 5 se reconoce que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, principio que el Perú ya había incorporado en la Reforma Educativa de los años 70 (19 años antes).

Son los niños  
los tesoros  
vientes de la  
NACION  
Ayudémoslos

y para ella se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que p  
roducidos de jardines, que los niños tra  
la región. Una pequeña piscina de bañ  
ará de poner al alcance del niño, todo  
rán divididos por ciudades; se recibirán grat  
or cuenta del Ministerio de Instrucción P

### 3. LA EDUCACIÓN INICIAL DEL PERÚ EN EL SIGLO XXI

Patricia González Simón

Jardín  
ucar y prepa  
a los Niños  
La Infancia No.  
es ayudar a la  
PATRIA  
COM  
PRESIDENTE  
VICE-PRESIDENTE  
TESORERO  
SECRETARIA  
PRO-SECRETARIO  
VOCALES  
Sr. Presidente del Departamento, C  
Comite, en Jefe del Nor-Oriente,  
Alcalde del Consejo Provincial de  
Seta, Organizadora del Jardín d  
Sr. Coordinadora Escolar, Marga  
Sra. Irene Moroy de Meneses (V  
Vicario Apostólico, Rufino Bar  
Directora del Centro Escolar N  
Maestros)-  
Sr. Director del Colegio Nacio  
del Consejo.

### 3.1 CONTEXTO FAVORABLE PARA EL CUIDADO Y LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA

En el siglo XXI, a nivel político, surgen una serie de declaraciones mundiales que incorporan en la agenda la educación de la primera infancia: (i) la Declaración del Milenio (2000), que plantea entre los objetivos de desarrollo sostenible metas dirigidas a la infancia, como reducir la mortalidad infantil en los menores de 5 años y mejorar la salud materna; (ii) el Marco de Acción de Dakar (2000), que señala la necesidad de ampliar la oferta de educación de la primera infancia; (iii) los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015), que proponen para el 2030 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; y (iv) la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, realizada en Tashkent (2022), en la que se discutieron temas clave como el acceso a la servicios de educación y cuidado de la primera infancia mediante modelos de atención integral, la mejora de la calidad atendiendo a la diversidad, la formación del personal que brinda estos servicios y el incremento presupuestal en los países.

Por otro lado, el Premio Nobel de Economía James Heckman (2000) sostiene que la mejor inversión para el desarrollo humano es la educación temprana, especialmente durante los primeros años de vida, por su repercusión en las capacidades cognitivas, sociales y emocionales. Asimismo, los estudios de las neurociencias y del genoma humano han situado en el debate de las políticas públicas la evidencia de que la arquitectura cerebral comienza a formarse antes del nacimiento y que las mayores aceleraciones del desarrollo ocurren durante la primera infancia, proporcionando una base sólida para el aprendizaje, el comportamiento, la salud y bienestar de las personas. Estas investigaciones constituyen el sustento del

resurgimiento del interés por la atención educativa y el cuidado de los niños y niñas más pequeños, incluso desde la gestación, en muchos países del mundo, particularmente en América Latina.

Desde una perspectiva educativa, el modelo socioconstructivista de Reggio Emilia, propuesto por Loris Malaguzzi (2001), psicólogo y pedagogo italiano, concibe al niño y la niña como protagonistas de su aprendizaje. Otorga relevancia al entorno como “tercer maestro” y, en su conocido poema *Los 100 lenguajes de los niños*, resalta la riqueza de las múltiples formas que tienen las niñas y los niños para expresarse, comunicarse y estar en el mundo. Este enfoque también pone en valor las interacciones significativas entre las personas como parte esencial del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Francesco Tonucci (1996), psicopedagogo italiano, en su obra *La ciudad de los niños*, plantea la necesidad de repensar el ecosistema urbano desde la mirada de la infancia. Propone que las ciudades sean estructuradas teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y derechos de las niñas y los niños, otorgándoles protagonismo para decidir cómo desean que sean los espacios. Enfatiza la importancia del juego, la exploración de la naturaleza, el diálogo y la participación en los espacios públicos como experiencias fundamentales para su desarrollo.

De igual manera, Emmi Pikler, médica húngara, subraya el respeto por el desarrollo motor autónomo del infante dentro de un entorno seguro y afectivo. Señala la necesidad de permitirle la exploración y el descubrimiento de sus habilidades a su propio ritmo, con un adulto que actúe como acompañante observador y sensible a sus necesidades. Además, destaca los momentos de cuidado como espacios de encuentro íntimo y profundo entre el adulto y el niño o niña, donde se fortalecen los vínculos afectivos y la confianza.

También, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979), que plantea que el desarrollo humano está influenciado por una serie de sistemas interrelacionados que van desde el entorno más cercano de la persona hasta el contexto más amplio de la sociedad. En este marco, propone que las niñas y los niños se interrelacionan e influyen en lo que sucede en su entorno.

En síntesis, estos pensadores colocan a los niños y las niñas, desde el nacimiento, en el centro del proceso educativo, reconociéndolos como sujetos activos, con voz, capacidad de proponer y crear, y derecho a participar en la construcción de su propio entorno y aprendizaje.

Por otro lado, en los últimos años, nuevas investigaciones sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas —habilidades mentales esenciales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio— han demostrado que estas permiten a las personas aprender a establecer metas, organizar el tiempo, autorregular su comportamiento y resolver problemas de manera efectiva. Dichas habilidades se desarrollan desde los primeros años de vida y sientan las bases para alcanzar objetivos complejos, así como para un buen rendimiento académico. En la actualidad, el desarrollo de estas capacidades está influyendo en el pensamiento pedagógico, las políticas públicas y los modelos educativos en la Educación Inicial.

Estos avances en las investigaciones, junto con los aportes de diversos pensadores, las declaraciones universales y los compromisos internacionales asumidos por el Perú, influyen positivamente en las decisiones relacionadas con la infancia en el país.

### 3.2 LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE EL NACIMIENTO (2000-2010)

Durante el gobierno de transición del presidente Valentín Paniagua (fines del 2000 a julio de 2001) y teniendo como ministro de Educación a Marcial Rubio, en un momento crítico para el país, se llevó a cabo la Consulta Nacional sobre la Educación, que sirvió de base para que, durante el gobierno del presidente Alejandro Toledo (2001-2006), la Educación Inicial volviera a colocarse en la agenda pública.

En este contexto, se produjeron tres hechos importantes:

- A. El Acuerdo Nacional, en el que, de manera consensuada, los principales dirigentes políticos, sociales y eclesiásticos del país definieron las políticas de Estado hasta el 2021. En la Política

de Estado n.o 12, Equidad y Justicia Social, se establece que se garantizará el acceso universal a una Educación Inicial que asegure un desarrollo integral de la salud, nutrición y estimulación temprana adecuada a los niños y niñas de cero a cinco años, atendiendo la diversidad étnico cultural y sociolingüística del país.

- B. La creación del Consejo Nacional de Educación (CNE), que conformó la Comisión de Primera Infancia y realizó el evento “Educación, derecho de todos desde que nacen”, con el propósito de incorporar la infancia en la política educativa peruana.
- C. La promulgación de la Ley General de Educación 28044, el 29 de julio de 2003, que reconoció a la Educación Inicial como una parte esencial de la Educación Básica Regular, estableciendo el derecho universal de todos los niños y las niñas de 0 a 5 años. En su artículo 12, referido a la universalización, la ley dispone que la educación es obligatoria en el nivel de Educación Básica Regular.

Años después, con la reglamentación de la mencionada ley, mediante el DS 011- 2012-ED, el artículo 52 precisa que se debe contribuir a un proceso adecuado de transición del hogar al sistema educativo, a través de diferentes tipos y modalidades de servicios, que funcionan con la participación de la familia, la comunidad y las autoridades locales. Además, señala textualmente: “La obligatoriedad de la Educación Inicial comprende la responsabilidad del Estado de proveer servicios educativos diversos para niños de 0 a 2 años, dirigidos a ellos y/o a sus familias. A partir de los 3 años, se enfatiza la obligación de las familias de hacer participar a las niñas y los niños en servicios escolarizados o no escolarizados de Educación Inicial” (MINEDU, 2012, p. 27). Este mismo artículo los reconoce como protagonistas de su aprendizaje y promueve su desarrollo integral, gradual y oportuno, en coherencia con los principios que orientan la Educación Inicial.

### 3.2.1 La década de la educación inclusiva

Mediante DS 026-2003-ED, del 11 de noviembre de 2003, se instituyó la Década de la Educación Inclusiva con el propósito de atender a los niños, niñas, jóvenes y personas con discapacidad en el Perú. Esta iniciativa representó un primer paso hacia la construcción

de un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En sus inicios, se promovió la incorporación de hasta dos estudiantes con discapacidad en las aulas regulares; sin embargo, muchas docentes no contaban con la formación necesaria para responder adecuadamente a las necesidades educativas específicas de esta población. Hacia el final de la década, se logró establecer un programa presupuestal que otorgó mayor autonomía para la implementación de las acciones planificadas.

Actualmente, la demanda por atender a la neurodiversidad y a otras necesidades diferenciadas ha crecido significativamente en los servicios educativos. No obstante, las docentes de Educación Inicial continúan enfrentando desafíos, pues muchas de ellas aún carecen de herramientas pedagógicas suficientes para ofrecer una atención verdaderamente inclusiva y de calidad.

### 3.2.2 Retorno de la Dirección de Educación Inicial

En el año 2005, Miriam Ponce, entonces directora general de Educación Básica Regular, solicitó al ministro de Educación la reapertura de la Dirección de Educación Inicial (DEI), que había sido desactivada durante el gobierno de Alberto Fujimori. La dirección fue reorganizada en el año 2006, otorgándosele mayor autonomía técnica y presupuestal, lo que permitió impulsar diversas acciones y políticas orientadas al bienestar y desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 5 años.

En este periodo se elaboró el primer *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular* (2008a), que buscó articular la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Este documento normativo se estructuró por áreas curriculares y ciclos (I y II para Educación Inicial) y definió los logros de aprendizaje o competencias por niveles educativos, acompañadas de capacidades y actitudes según las edades. Cabe anotar que, en esta búsqueda de articulación, desaparece el área psicomotriz, tan importante para el desarrollo infantil, la cual fue incorporada como un componente dentro del área de Personal Social.

Por su parte, desde la DEI se elaboró la *Propuesta pedagógica de Educación Inicial: guía curricular* (2008b), documento que presenta las bases teóricas y curriculares del nivel, el enfoque pedagógico sustentado en siete principios orientadores de la acción educativa: buen estado de salud, seguridad, comunicación, autonomía, respeto, juego libre y movimiento, entre otros temas. Esta propuesta — liderada por las especialistas del MINEDU Elvira Villalobos y Gloria Valdeiglesias, con la asesoría de Rosario Rivero— sigue siendo un referente indispensable para el nivel Inicial.

Durante este periodo, la DEI estaba en la búsqueda de recuperar la identidad del nivel que se había perdido durante el gobierno de Fujimori, por ello, promueve la realización de varios proyectos que fueron tomados en cuenta en la *Propuesta pedagógica curricular*, mencionada líneas arriba, documento clave en la formación docente del nivel Inicial.

En paralelo, el MINEDU, en alianza con la Fundación Bernard van Leer, el Banco Mundial y con el apoyo del Programa Juntos, desarrolló diversos modelos educativos que posteriormente influyeron en las propuestas pedagógicas impulsadas desde la DEI, consolidando una visión integral y contextualizada del desarrollo infantil temprano.

### 3.2.3 Proyecto Ser y Decir para Estar Feliz (2005 - 2010)

Este proyecto, desarrollado en convenio con la Fundación Bernard van Leer de Holanda, tuvo como objetivo mejorar los aprendizajes en Comunicación, Matemática y Personal Social en escolares del nivel Inicial (5 años) y de primer y segundo grado de Primaria en situación de vulnerabilidad. Se ejecutó en dos etapas: la primera, entre 2005 y 2008, con PRONOEI de Cañete y Huaura; y la segunda, en la región Callao (Cercado, Bellavista y La Perla).

El proyecto se basó en el enfoque de derechos, las transiciones de Inicial a Primaria, las concepciones sobre los actores protagónicos que intervienen en el proceso educativo local y la educación integral. Durante la segunda etapa de intervención, atendió a 935 niños y niñas del nivel Inicial, trabajó con 468 madres y padres de familia, y capacitó a 38 maestras.

Entre los logros más destacados se encuentra la mejora del rendimiento de los estudiantes en Comunicación y Matemáticas, a partir del fortalecimiento de sus habilidades personales y sociales, una relación más cercana entre maestras y estudiantes, y una mayor participación de los padres de familia en el proceso educativo. Los coordinadores del proyecto fueron Cesar Vigo en la primera etapa, y Paquita Kahatt, en la segunda.

#### 3.2.4 PEAR: Modelos de servicios para ámbitos rurales (2004-2008)

Una de las principales preocupaciones del sector Educación estuvo centrada en ofrecer servicios pertinentes a la población de áreas rurales dispersas. En este marco, entre los años 2004 y 2008, el MINEDU implementó el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), cuyo objetivo en el nivel de Educación Inicial, fue ampliar el acceso a programas de calidad dirigidos desde la Educación Inicial para los niños y las niñas de 0 a 5 años que viven en zonas rurales.

Para el diseño del proyecto se realizaron diversas investigaciones, entre las que destacan:

- Anderson, Jeanine. (2002). *Socialización infantil en áreas rurales: patrones de crianza*.
- Gherzi Ethel. (2004). *Estudio de patrones y prácticas de crianza para optimizar la intervención docente en el desarrollo infantil*.
- Silva, Giselle. (2004). *Construcción de indicadores de Calidad Educativa del Nivel Inicial*.
- Aliaga, José. (2005). *Oferta, demanda y expectativa de los padres de familia sobre la educación de la primera infancia*.
- Sánchez-Griñan, María Inés. (2005). *Estudio del componente de salud, nutrición e higiene en la atención integral de niños y niñas de 0 a 2 años de ámbitos rurales*.

Estos estudios permitieron identificar las características y necesidades de la población infantil, las familias y del contexto, y sirvieron como base para el diseño y validación de tres modelos de atención educativa para niñas y niños de 0 a 2 años en contextos rurales:

<b>APRENDIENDO EN EL HOGAR</b>	Estrategia personalizada de visitas domiciliarias semanales y juguetes viajeros para atender a población rural altamente dispersa. Su metodología consideraba el diálogo con las familias, las acciones de cuidado, el juego y movimiento, la observación de las interacciones y la conversación sobre dudas o inquietudes y negociación con las familias.
<b>FAMILIAS QUE APRENDEN</b>	Modelo centrado en la socialización de experiencias entre grupos de familias para atender a población en zonas rurales semidispersas. Las sesiones se realizaban cada quince días y duraban tres horas. Se organizaban en un primer momento de exploración y juego libre del niño, mientras las familias participaban en espacios de diálogo y reflexión: luego, se desarrollaba un segundo momento de interacción familiar. Cuando era necesario, se realizaban visitas familiares a los niños que presentaban mayores dificultades.
<b>WAWA PUKLLANA</b>	Espacio comunitario en el que los niños y las niñas, acompañados por un miembro de su familia, se reunían una o dos veces por semana durante aproximadamente dos horas. Este modelo estaba dirigido a comunidades más concentradas.

Con estos modelos se logró atender a 1144 niños y niñas de Ciclo I en 115 servicios educativos de las regiones de Cusco (Canas), Puno (Moho y Putina), Amazonas (Chachapoyas), San Martín (El Dorado) y Piura (Ayabaca).

En el Ciclo II, se buscó fortalecer la calidad educativa de los PRONOEI y CEI, atendiendo a 4046 niños y niñas, con la participación de 96 docentes y 139 promotoras educativas comunitarias de las mismas regiones. Se desarrolló un programa formativo que incluyó acompañamiento, grupos de interaprendizaje, monitoreo y dotación de materiales educativos. Este programa abordó tanto la formación personal como las dimensiones práctica-profesional y sociocomunitaria. Entre los temas más relevantes estuvieron el

juego, la observación, la comunicación no verbal, la libre expresión del niño y los momentos de lectura.

Temas como el juego, la observación, la comunicación no verbal, la libre expresión del niño, los momentos de lectura fueron especialmente relevantes. De igual manera, se consideró la gestión institucional a nivel regional y local, incorporando un fuerte componente comunicacional en favor de la infancia en cada comunidad.

Entre los logros del programa destacan el incremento del 70 % en la permanencia de los niños y niñas de Ciclo II en los servicios educativos; el 90 % de los centros implementó la hora del juego libre con la secuencia propuesta; el 90 % llevó a cabo la hora de lectura por placer; el 90 % ejecutó talleres de expresión corporal, científica y artística; el 80 % desarrolló proyectos de aprendizaje en los que integraron diversas áreas; y el 90% de los educadores promovió la comunicación y la autonomía de los niños a su cargo, entre otros logros significativos.

El programa fue diseñado por Vanetty Moliner y otros especialistas. Durante su implementación, estuvo liderado por un amplio equipo de profesionales nacionales y regionales, bajo la coordinación de Adriana Russac Camacho y María Teresa Moreno Zavaleta, y contó con la asesoría de Gisselle Silva Panéz y Roxana Aguilar.

*Ludotecas itinerantes para atender a la población altamente dispersa (2008-2010)*





*Fuente: Registro fotográfico 2016. PEAR - MINEDU*

Es importante señalar que el PEAR, en el nivel de Educación Inicial, recibió reconocimiento del Banco Mundial por los avances alcanzados en la intervención.

Los logros del PEAR fueron incorporados en varias de las decisiones pedagógicas que asumió el sector. Desde la incorporación de la hora del juego libre en los sectores y la nueva manera en que se organizaron y orientaron las acciones en los programas no escolarizados.

Carmen Vásquez de Velasco, entonces directora de Educación Inicial, propuso que, con fondos del Programa Juntos, se implementaran ludotecas itinerantes para atender a bebés, niñas y niños menores de 3 años de comunidades altamente dispersas. Esta intervención, implementada entre los años 2008 y 2010, tuvo como propósito contar con un modelo pertinente para ámbitos rurales altamente dispersos, que considerara la participación de las familias y de los líderes comunitarios, a fin de visibilizar los derechos de la infancia.

El modelo pedagógico se centró en el juego libre y en las prácticas saludables, para lo cual se dotó a las ludotecas de un kit de materiales educativos. Estas atendieron a 1915 niños menores de 3 años en 157 comunidades de Apurímac (Lambrama y Circa), Ayacucho (Vinchos), Huancavelica (Yauli) y Huánuco (San Pedro de Chaulán, Pachitea, Ambo, Rupa Rupa, Hermilio Valdizán, Luyando, Mariano Dámaso Baraún).

El trabajo se realizó en coordinación con los gobiernos regionales, Dirección Regional de Educación (DRE), Unidades de Gestión Educativas Locales (UGEL) y municipalidades, así como con las autoridades comunales y la sociedad civil, desde la fase de construcción de la estrategia. Este proyecto estuvo liderado por

#### *Ludotecas itinerantes Juntos-MINEDU*



*Fuente: Registro fotográfico 2009.*

las especialistas del MINEDU: Celeste Rosas, en el ámbito de la gestión, y Elizabeth Moscoso, en el aspecto pedagógico.

Esta propuesta permitió encontrar una nueva manera de acercarse a las comunidades rurales altamente dispersas, desde el trabajo coordinado con las autoridades locales.

### **3.3 LOS PROGRAMA PRESUPUESTALES<sup>1</sup> ORIENTARON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL PAÍS**

#### **3.3.1 Incorporación de la Educación Inicial al Programa Presupuestal Logros de Aprendizaje (PELA) en busca de la mejora de la calidad**

Como parte de las políticas neoliberales implementadas en el país desde fines del siglo pasado, se definió una nueva organización

<sup>1</sup> Unidad de programación de las acciones de las entidades públicas, la que integrada y articuladas se orientan a proveer productos para lograr resultados específicos a favor de la población y así lograr un resultado final asociado a un objetivo de la política pública.

del Estado y se propuso, entre otros mecanismos, el desarrollo de Programas Presupuestales basados en evidencia científica, con el fin de asegurar un gasto público eficiente y resultados medibles en la población objetivo.

En este marco, en el año 2007, Carmen Vásquez de Velasco, entonces directora del nivel, logró la incorporación de la Educación Inicial al PELA. Esta inclusión permitió contar con un presupuesto significativo destinado a financiar intervenciones orientadas a mejorar la calidad educativa en este nivel educativo.

A partir del año 2008, durante la gestión de Emma Aguirre Fortunio como directora de la DEI (2008-2011), con el objetivo de mejorar la calidad del servicio se priorizó la dotación de materiales educativos para los servicios escolarizados y no escolarizados. En ese sentido, se lograron diseñar y dotar, de manera progresiva, módulos de Comunicación y Matemáticas, y bibliotecas de aula a todos los servicios educativos del Ciclo II del país, tanto escolarizados como no escolarizados.

Asimismo, se diseñaron los módulos de Ciencia y Ambiente, y de Psicomotricidad, los cuales fueron distribuidos entre los años 2012 y 2015. Estos materiales educativos, de alta calidad, facilitaron la implementación de los sectores de juego en las aulas de los servicios de Educación Inicial.

Como parte del kit de materiales, se entregó una colección de 30 cuentos bilingües en quechua, aimara, shipibo-konibo y asháninka, elaborados por Cucha del Águila, quien recopiló tradiciones y costumbres de diversas regiones del país que le sirvieron de inspiración para la creación de las historias. Estos cuentos fueron ilustrados por Nataly Sejuro Aliaga y Rember Yahuarcani, artista visual perteneciente a la comunidad uitoto y cocama.

Esta colección fue distribuida a nivel nacional con el propósito de promover la interculturalidad en el nivel Inicial, en un país multicultural y plurilingüe, así como de reivindicación a los pueblos originarios del Perú. Tanto la versión virtual como la impresa continúan siendo utilizadas por las docentes de Educación Inicial e incluso por algunas de Educación Primaria.

Parte de la colección de cuentos para el Ciclo II



Registro fotográfico de la Dirección de Educación Inicial (2010)



Con el propósito de presentar las dotaciones de materiales educativos y difundir la importancia del juego en la infancia, se llevó a cabo la campaña socioeducativa “Esto es más que un juego” en los parques de las regiones de Huánuco, Huancavelica, Ayacucho y Apurímac. Esta estrategia comunicativa fue posteriormente replicada a nivel distrital, con la participación de las autoridades de las DRE. La campaña obtuvo el Premio a las Buenas Prácticas de Publicidad en España, en la categoría Publicidad Social.

El equipo responsable de la dotación de materiales educativos a nivel nacional estuvo conformado principalmente por Diana Vargas Macedo, Fernando Ortiz, Rosario Córdova, Sonia Planas Ravenna, Cecilia González Quijano, Mariella Gálvez, Elisa Espinoza Lengua y Patricia González Simón, quien se desempeñaba como Coordinadora del Área de Recursos y Materiales Educativos de la DEI.



Registro fotográfico de la campaña “Esto es más que un juego” (MINEDU, 2010)

→ **Diseño y elaboración del primer cuaderno de trabajo para niñas y niños de 4 y 5 años**

En este mismo periodo, también se diseñó y distribuyó a nivel nacional el primer cuaderno de trabajo dirigido a niñas y niños de 4 y 5 años, con el propósito de contrarrestar la excesiva oferta de cuadernos de trabajo ofrecidos por diversas editoriales, los cuales promovían principalmente actividades mecánicas basadas en fichas de aplicación. Este cuaderno fue elaborado desde una perspectiva basada en el juego libre, la expresión y la creatividad, y concebido como complemento al uso de los materiales educativos distribuidos por el MINEDU. De esta manera, se buscó que representara la etapa final del proceso de aprendizaje, favoreciendo la consolidación de experiencias y saberes de manera significativa.

De igual manera, recogiendo la experiencia del PEAR y con la finalidad de contrarrestar el inadecuado uso de planas y otras prácticas obsoletas que se habían instaurado en el nivel de Educación Inicial —como resultado del proceso de articulación con el primer grado—, y que habían generado una pérdida de identidad pedagógica en este nivel educativo, se propuso la elaboración de la guía *La hora del juego libre en los sectores* (MINEDU, 2010).

Esta guía aborda, entre sus contenidos, la importancia del juego en el aprendizaje infantil, así como orientaciones sobre la organización del aula y el desarrollo del momento del juego libre en los sectores. La propuesta fue realizada por Giselle Silva Panez, y luego de su edición se distribuyó a nivel nacional, con lo que pasó a formar parte del proceso formativo de las docentes, tanto presencial como virtual.

Es preciso resaltar que la lectura y reflexión en torno a la información que brinda este documento ha permitido, según los resultados del estudio MELQO (2019), que el 86 % de las instituciones educativas públicas pongan en práctica la hora del juego libre en sus aulas. Sin embargo, el mismo estudio evidenció que en las II. EE. privadas solo el 21 % desarrolla este tipo de actividades.

Igualmente, es importante señalar que, con el objetivo de dotar de módulos educativos de calidad a todas las II. EE. y PRONOEI que atienden a niños y niñas de 3 a 5 años, se incrementó significativamente el presupuesto del PELA, pasando de menos de un millón a más de 150 millones de soles entre los años el 2007 y 2011.

Como se puede observar, durante este periodo se buscó recuperar la esencia de la Educación Inicial, revalorizando el juego como eje fundamental del aprendizaje infantil, el cual se había visto desplazado durante la década de los 90.

### → **Incremento de cobertura en Educación Inicial (2011–2018)**

El Consejo Nacional de Educación (CNE) elaboró el Proyecto Educativo Nacional 2006-2021 y, en su Resultado 2: “Trece años de buena educación sin exclusión”, propuso universalizar el acceso a la Educación Inicial formal para niñas y niños de 4 y 5 años de edad. Asimismo, el CNE convocó a los presidentes regionales electos y a los Consejos Participativos Regionales de Educación, quienes suscribieron el Pacto Educativo para el quinquenio 2011-2016. Entre las metas establecidas, se encontraba elevar a 85 % la cobertura del Ciclo II de Educación Inicial y reducir la brecha entre el ámbito urbano y el rural, así como entre niños y niñas de habla castellana e indígena.

Por su parte, la DEI, durante la gestión de Emma Aguirre Fortunic, diseñó la estrategia de ampliación de cobertura junto con los especialistas José Luis Vargas, Dayana Terrones y Beatriz Castillo. Posteriormente, durante la gestión de Patricia Salas (2011-2012) se creó el Programa Presupuestal 0091 “Incremento en el acceso de la población de 3 a 16 años a los servicios educativos públicos de la Educación Básica Regular” que permitió su implementación. En esta etapa, se inició con la validación de alternativas, como el mejoramiento de los PRONOEI para atender ámbitos rurales dispersos y altamente dispersos (con menos de 15 niños).

Durante la gestión de Jaime Saavedra (2013-2016), se definieron con mayor precisión las estrategias para alcanzar los

resultados previstos, entre ellas, el reordenamiento de los servicios educativos, la conversión de PRONOEI en CEI y la ampliación de servicios en aquellos ámbitos donde hubiera demanda de la población. Además, con los Fondos de Estímulo al Desempeño, propuesto por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), se otorgaron incentivos económicos a las instancias de gestión local que lograban ampliar la cobertura de atención para niños de 3 años en zonas rurales, estrategia que también contribuyó al incremento de la cobertura nacional.

El informe de evaluación del PEN señala que la ampliación del acceso a la Educación Inicial ha sido una de las acciones más sostenidas del sector. Entre 2007 y 2017, la cobertura educativa se incrementó del 66 % a 91 %, cerrando significativamente las brechas entre el ámbito urbano y el rural, así como entre niños y niñas de habla castellana y lenguas originarias.

Posteriormente, el estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2024) destacó que el Perú es un referente mundial en cobertura educativa para niñas y niños de 4 años, alcanzando casi el 100 % de atención. Es importante señalar que las políticas públicas que cuentan con respaldo político y continuidad en el tiempo pueden alcanzar los resultados esperados. No obstante, brindar atención educativa a los niños menores de 3 años continúa siendo un reto pendiente, que requiere diversificar los modelos de atención a fin de que respondan a las necesidades de los niños y sus familias.

Son los niños  
los tesoros  
vientes de la  
NACION  
Ayudémoslos

y para ella se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que pu  
roducidos de jardines, que los niños tra  
la región. Una pequeña piscina de baño  
ará de poner al alcance del niño, todo  
rán divididos por ciudades; se recibirán grati  
or cuenta del Ministerio de Instrucción P

#### 4. POLÍTICA DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO “PRIMERO LA INFANCIA” (2013-ACTUALIDAD)

Jardín  
ucar y prepa  
a los Niños  
es ayudar a la  
PATRIA

La Infancia No.  
COM

Se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que pu  
roducidos de jardines, que los niños tra  
la región. Una pequeña piscina de baño y  
er al alcance del niño, todo lo que  
rán divididos por ciudades; se recibirán grati  
or cuenta del Ministerio de Instrucción Pública,  
Sr. Presidente del Departamento, C  
Conde, en Jefe del Nor-Oriente,  
Alcalde del Consejo Provincial de  
Sra. Organizadora del Jardín d  
Sr. Coordinadora Escolar, Marga  
Sra. Irene Moroy de Meneses (V  
Vicario Apostólico, Rufino Bar  
Directora del Centro Escolar N  
Maestros)-  
Sr. Director del Colegio Nacio  
del Consejo.

PRESIDENTE  
VICE-PRESIDENTE  
TESORERO  
SECRETARIA  
PRO-SECRETARIO  
VOCALES

En el año 2012, durante el gobierno de Ollanta Humala, mediante RS 413-2013-PCM se conformó la Comisión Multisectorial integrada por 10 sectores del Estado para elaborar los Lineamientos de la Política de Desarrollo Infantil Temprano “Primero La Infancia” (PCM, 2013). Un grupo de 68 profesionales de los ministerios de Cultura, Desarrollo e Inclusión Social, Economía y Finanzas, Educación, Energía y Minas, Mujer y Poblaciones Vulnerables, Salud, Trabajo y Promoción del Empleo, y Vivienda, Construcción y Saneamiento, definieron de manera consensuada los resultados priorizados, los factores asociados y causales, y propusieron las intervenciones efectivas, basadas en investigaciones empíricas que sirvan de evidencia, que el país debe implementar para promover el buen Desarrollo Infantil Temprano (DIT) hasta los 5 años.

Los resultados priorizados que deben alcanzarse en todos los niños y las niñas del país son los siguientes:

- Nacimiento saludable: Niñas y niños nacen entre 37 a 41 semanas y con peso mayor a 2500 g.
- Apego seguro: Niñas y niños a los 24 meses establecen un vínculo afectivo con su madre, padre, cuidador o cuidadora.
- Adecuado estado nutricional: Niñas y niños en sus primeros 36 meses de vida crecen sin anemia y desnutrición crónica.
- Marcha estable y autónoma: Niñas y niños antes de los 18 meses de edad logran caminar libremente, por propia iniciativa y regulando su equilibrio.
- Comunicación verbal efectiva: Niñas y niños de 9 a 36 meses desarrollan su capacidad para comunicar y expresar lo que sienten y piensan a través de su lengua materna.
- Regulación de emociones y comportamientos: Niños y niñas entre los 2 y 5 años adquieren la capacidad para reconocer, expresar

y comunicar sus emociones, manejando —poco a poco— sus reacciones ante diversas situaciones.

- Función simbólica: Niñas y niños en sus primeros 5 años desarrollan la capacidad para representar sus vivencias y evocar en su mente un objeto o acontecimiento que no están presentes.



El MIDIS lideró este proceso, teniendo como equipo técnico a Rommy Ríos, Ana Quijano, Patricia González Simón, Zoila Llampén y Felipe Sarmiento, y como equipo asesor a Ariela Luna, Luis Cordero, Regina Moromizato y Roger Salhuana.

Los lineamientos fueron finalmente publicados en 2016, antes de que el presidente Ollanta Humala culminara su mandato. Es importante señalar que, entre los años 2014 y 2018, estos lineamientos se difundieron a través de diversos cursos de capacitación regionales y nacionales, y los sectores del Estado iniciaron la implementación de acciones orientadas a alcanzar los resultados propuestos.

Desde 2018, los avances de esta política se evalúan anualmente mediante la Encuesta -Demográfica y de Salud Familiar (ENDES DIT) a cargo del INEI. Sin embargo, los indicadores de DIT no muestran mejoras sostenidas, incluso algunos han registrado retrocesos en los últimos años. Por ejemplo, según la ENDES 2023 (INEI, 2024), solo el 43,6 % de las niñas y los niños de 9 a 36 meses alcanzan una

comunicación verbal efectiva —a nivel comprensivo y expresivo— apropiada para su edad, cifra menor al 49,8 % registrado en 2018. Asimismo, el indicador anemia, considerado prioritario a nivel político y técnico por su impacto en el aprendizaje infantil, se mantiene prácticamente sin variación: 43,5 % en 2018 y 43,1 % en 2023.

Actualmente, la Educación Inicial forma parte de la política pública nacional para la infancia, junto con los sectores de Salud, Protección y Desarrollo e Inclusión Social. Con el objetivo de mejorar los resultados alcanzados, es indispensable que el Estado, las familias, la sociedad civil, las empresas y los medios de comunicación trabajen de manera articulada, garantizando un compromiso sostenido con el desarrollo integral de la primera infancia.

#### 4.1 FORMACIÓN DOCENTE EN EL CICLO I (2012 – 2014)

Durante el periodo 2012–2014, Vanetty Molinero, en su rol de directora de la DEI, con apoyo de UNICEF, conformó un equipo multisectorial integrado por especialistas del MINSa, MIMP y MIDIS y MINEDU, además de equipos regionales. Estos fueron formados durante dos años, de manera exclusiva, en el enfoque Pickler, un modelo educativo que reconoce el respeto y la autonomía del niño y niña en los momentos de cuidado y en el juego libre.

Sin embargo, este modelo ha sido, en muchos casos, mal interpretado por las docentes, quienes al aplicarlo han puesto énfasis en la organización del espacio y han dejado a un lado como docentes su rol mediador.

Como parte de este proceso, se elaboraron las siguientes guías de orientación dirigidas a los adultos que brindan atención educativa a los menores de 3 años:

- Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre
- El valor educativo de los cuidados infantiles
- El valor educativo de la observación del desarrollo del niño y niña
- Materiales educativos

- Espacios educativos
- La planificación curricular

Estas guías continúan siendo utilizadas en el proceso formativo de la nueva intervención “EduCunas”, gracias a que la propuesta se sostuvo en el personal nombrado de las DRE y UGEL, así como en docentes líderes formadas personal y profesionalmente.

El proceso fue liderado por un equipo de especialistas del Ciclo I de la DEI, conformado por: Maritza Ochoa, Gloria Valdeiglesias, Elisa Llanos y Celeste Rosas. A pesar de las limitaciones de recursos, ellas continuaron en los años siguientes con la formación y el acompañamiento a estos servicios a nivel nacional.

Son los niños  
los tesoros  
vientes de la  
NACION  
Ayudémoslos

... para ella se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que p  
roducidos de jardines, que los niños tra  
la región. Una pequeña piscina de baño  
ará de poner al alcance del niño, todo  
rán divididos por ciudades; se recibirá grat  
or cuenta del Ministerio de Instrucción P

## 5. INTERVENCIONES IMPLEMENTADAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

monumento a la  
Jardín  
ucar y prepa  
a los Niños  
La Infancia No.  
es ayudar a la

PATRIA

COM

IDENTE  
PRESIDENTE  
TESORERO  
SECRETARIA  
SECRETARIO  
ALES

Sr. Presidente del Departamento, C  
Conde, en Jefe del Nor-Oriente,  
Alcalde del Consejo Provincial de  
Seta, Organizadora del Jardín d  
Sr. Comisaria Escalar, Muna  
Sra. Irene Moroy de Meneses (V  
Vicario Apostólico, Rufino Bar  
Directora del Centro Escolar N  
Maestros)-  
Sr. Director del Colegio Nacio  
del Concejo.

PRESIDENTE  
VICE-PRESIDENTE  
TESORERO  
SECRETARIA  
PRO-SECRETARIO  
VOCALES

## 5.1 DEFENSA DE LA EDAD NORMATIVA EN LA MATRÍCULA PARA EDUCACIÓN INICIAL

Durante la gestión de Miriam Ponce como directora de Educación Básica Regular, se definió la edad normativa para el ingreso de las niñas y los niños a la Educación Inicial, debido a que se había identificado la presencia de menores de 4 y 5 años en aulas de primaria, sin la madurez necesaria para cursar el primer grado.

Esta norma estableció que el ingreso a las aulas de 3 años debía realizarse con la edad cumplida al 31 de marzo. Esta decisión se sustentó en el respeto a los derechos del niño y la niña, en estudios sobre la madurez socioemocional y cognitiva de la infancia, así como en un análisis comparativo con otros países de América Latina, entre otros argumentos técnicos y pedagógicos.

Sin embargo, desde 2014, un grupo de asociaciones de familias y congresistas de diversas bancadas viene solicitando periódicamente la derogatoria de esta norma. Frente a ello, la sociedad civil, representada por organizaciones como el Grupo Impulsor de la Educación Inicial (GIEI), la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP) - Perú y la Red de promoción de la infancia (RENPI), entre otras, ha sostenido durante varios años un trabajo articulado con el Estado. A través de pronunciamientos públicos y diálogo con diversos congresistas, estas organizaciones han logrado que no prospere el cambio de la norma respecto a la edad para matricular a las niñas y los niños en un determinado nivel educativo.

Esta disposición ha permitido, además, ordenar el sistema educativo y garantizar que las estadísticas nacionales se elaboren con base en un referente uniforme. No obstante, sigue siendo necesario fortalecer la valoración social y educativa del nivel de Educación Inicial, para que este tema deje de ser motivo de controversia y se consolide el reconocimiento de su importancia en el desarrollo infantil.

## 5.2 CURRÍCULO NACIONAL ARTICULADO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Durante la gestión del ministro Jaime Saavedra, se elaboró el nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica, que establece el perfil de egreso de los estudiantes al término de la Educación Básica Regular. Este documento, publicado en 2016, define los aprendizajes sobre la base de competencias y áreas curriculares.

No obstante, en la búsqueda de articular los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, esta propuesta curricular perdió parte importante de la identidad del nivel de Educación Inicial, en la medida que actualmente no explicita los aprendizajes fundamentales que deben alcanzar los niños y niñas menores de 6 años en las diferentes áreas de su desarrollo, ni plantea con claridad un modelo de atención integral.

Sumado a esto, el currículo deja de lado aprendizajes esenciales, como la formación de hábitos de higiene y alimentación, así como el rol de la familia en los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, entre otros.

## 5.3 MEJORA DE LA CALIDAD DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL (2017-2019)

Durante este periodo, quien escribe, se desempeñó en dos oportunidades<sup>2</sup> como directora de Educación Inicial. Durante ambos periodos, se buscó mejorar la calidad de los servicios educativos, en la medida en que la cobertura había alcanzado cifras del 93 %. A pesar de que el presupuesto para Educación Inicial se había reducido significativamente en los últimos años, se decidió priorizar tres temas: juego, interacciones y proyectos, con el propósito de mejorar la calidad del servicio educativo.

En este marco, se elaboraron guías como *El juego simbólico en la hora del juego libre en los sectores*, *Interacciones que promueven aprendizajes* y *Proyectos de aprendizaje en Educación Inicial*,

<sup>2</sup> Primer periodo: del 27 de enero al 7 de noviembre de 2017. Segundo periodo: del 1 junio de 2018 al 8 noviembre de 2019) Esto, debido al cambio de ministros

entre otras. A su vez, se elaboraron e implementaron programas autoformativos (cursos MOOC) a los que podía acceder cualquier docente.

En este tiempo, dos eventos relevantes fueron los dos primeros Congresos Internacionales de Educación Inicial, que convocaron de forma presencial y virtual a docentes de todo el país: *Jugando sí se aprende* (2017) e *Interacciones de calidad que promueven aprendizaje a lo largo de la vida* (2019), congresos que fueron muy valorados, y que contaron con una participación amplia de docentes.

#### 5.4 APRENDO EN CASA (2020–2021)

A raíz de la pandemia de la COVID 19 y el confinamiento de la población, los estudiantes en todo el país dejaron de asistir de manera presencial a los servicios educativos durante dos años. El Estado implementó como alternativa educativa el programa Aprendo en Casa, que se transmitía diariamente durante 30 minutos por el canal del Estado.

Las niñas y los niños recibían propuestas de clases y eran monitoreados por las docentes a través del chat, videoconferencia y otras modalidades de comunicación. Esta estrategia los expuso a pasar un tiempo excesivo frente a las pantallas, algo inadecuado para menores de 5 años, quienes deberían de haber estado explorando y jugando. Además, muchas familias se encontraban agotadas y, en varios casos, los más pequeños del hogar no recibían prioridad en las rutinas familiares.

Diversos estudios señalan que la educación en el Perú sufrió un retroceso, ocasionando muchos problemas en la salud física, cognitiva y emocional en la población infantil y juvenil. Como consecuencia, actualmente muchas maestras manifiestan no contar con herramientas suficientes para afrontar esta situación en los servicios educativos.

Es importante destacar, que durante la gestión de Úrsula Luna Victoria, y con el apoyo de instituciones de la sociedad civil, como UNICEF, Dinámica, Transforma, Luminario, Educación y Desarrollo

(EYD Perú), y Sembrando Juntos, se elaboró la *Declaración sobre los Elementos Fundamentales para una Educación Inicial de Calidad* que considera los siguientes principios:

- Reconoce, valora y responde a las características particulares de cada niña o niño.
- Genera el diálogo y colaboración entre familias y cuidadores como aliados y corresponsables en favor del desarrollo de las niñas y los niños.
- Reconoce y fomenta el juego como un fin en sí mismo.
- Promueve la autonomía de cada niña o niño.
- Facilita oportunidades para que las niñas y los niños se comuniquen y se expresen a través de diversos lenguajes.
- Asegura las condiciones para contar con entornos seguros, saludables y protectores, en la escuela, casa y espacios públicos que posibilitan el movimiento y juego.
- Promueve entornos que favorecen el desarrollo de la autorregulación.
- Cuenta con las condiciones para promover el bienestar del personal educativo y de cuidado de la primera infancia.

En el 2020, se realizó el Tercer Congreso de Educación Inicial: *Juntos por el desarrollo y aprendizaje de nuestros niños y niñas*, con la mira de seguir fortaleciendo con estrategias concretas la calidad de los servicios educativos dirigidos a niñas y niños de 3 a 5 años.

## 5.5 EDUCUNA (2024-ACTUALIDAD)

A raíz del incremento de la pobreza en el país y de la necesidad de que, principalmente, las mujeres en situación de pobreza y pobreza extrema cuenten con un lugar seguro donde dejar a sus hijos en mientras trabajan, el 2024 se inició el Programa EduCuna, con 313 servicios destinados a la atención de niños y niñas de 12 a 36 meses.

Este programa constituye un modelo educativo y de cuidado con atención integral, lo que implica una estrecha coordinación entre los sectores Educación, Salud y el Programa Qali Warma, a fin de asegurar que las niñas y los niños reciban todos los servicios que requieren para un adecuado desarrollo.

Es importante señalar que esta experiencia surgió de una iniciativa conjunta del viceministro de Hacienda, José Carlos Chávez, la viceministra Miriam Ponce y un equipo de la sociedad civil, conformado por representantes del Grupo Impulsor de la Educación Inicial (GIEI) y la Red de Promoción de la Infancia (RENPI), quienes desempeñaron un rol protagónico para hacer posible la creación del programa.

A mediano plazo, se espera que este servicio se amplíe progresivamente a todos los estratos sociales, convirtiéndose en un servicio universal, de manera que todas las familias que lo necesiten puedan acceder a él, en reconocimiento de que el cuidado y la educación temprana son derechos de todos los niños y las niñas menores de 3 años.

Este nuevo siglo, y gracias a los avances de la evidencia científica sobre la importancia de la Educación Inicial y a las nuevas declaraciones internacionales a favor de los derechos de la infancia y del cuidado y atención integral de los menores 5 años, se logró a nivel normativo, la obligatoriedad del nivel Inicial, la ampliación de la cobertura del Ciclo II y la revalorización del niño y la niña como protagonistas de su aprendizaje. Sin embargo, existe el gran reto de que las autoridades y la sociedad en su conjunto asuman la educación y el cuidado desde el nacimiento como una prioridad nacional, así como de seguir proponiendo estrategias efectivas para mejorar la calidad de los servicios del Ciclo II.

## 1. FUNDAMENTO Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL

La Educación Inicial en el Perú ha evolucionado como una respuesta al reconocimiento de la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo integral de las capacidades humanas. Esta etapa temprana se concibe no solo como un periodo de cuidado cariñoso y sensible, sino también como un proceso educativo, que constituye es derecho inalienable de todos los niños y las niñas, y que garantiza una atención adecuada y oportuna para su desarrollo pleno.

## 2. ENFOQUES Y BASES PEDAGÓGICAS

Desde sus orígenes, la Educación Inicial ha transitado y, en muchos momentos, compartido tres enfoques principales: el cuidado infantil como apoyo a la participación de la mujer en el ámbito laboral, la garantía de los derechos del niño y la niña, y el desarrollo infantil temprano entendido como una etapa crucial en la vida. En la actualidad, los enfoques pedagógicos se sustentan en evidencias científicas y en declaraciones internacionales que reconocen la educación desde el nacimiento como una prioridad para el bienestar, el desarrollo y aprendizaje infantil, desde una mirada de trabajo intersectorial.

## 3. APORTES HISTÓRICOS Y LIDERAZGO PIONERO

La historia de la Educación Inicial está marcada por la convicción y el liderazgo de grandes mujeres que, desde una firme defensa de los derechos del niño y la niña, lograron avanzar en el reconocimiento y posicionamiento de la educación infantil, a pesar de las dificultades políticas y sociales de su tiempo. Estas pioneras fueron fundamentales para sentar las bases del sistema educativo actual.

#### 4. AVANCES NORMATIVOS Y TRANSFORMACIONES DEL MODELO EDUCATIVO

La incorporación del enfoque de educación desde el nacimiento y la obligatoriedad legal del nivel Inicial constituyen hitos que han posicionado a la niña y al niño como protagonistas de su propio aprendizaje. El modelo educativo evolucionó hacia una perspectiva centrada en sus intereses e incorporó a la comunidad como un actor clave, convirtiéndose durante la década de 1970 en un referente a nivel latinoamericano.

#### 5. RELEVANCIA EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y EL DESARROLLO NACIONAL

La Educación Inicial constituye una parte esencial de las políticas públicas de infancia, respaldada por evidencia científica que demuestra su repercusión positiva en el desarrollo humano y social a largo plazo, lo que contribuye al desarrollo sostenible del país. En este sentido, la calidad y efectividad de la Educación Inicial dependen de la articulación con otros sectores del Estado, para generar sinergias que garanticen condiciones adecuadas para el desarrollo, el aprendizaje y el bienestar infantil. Este enfoque integral resulta imprescindible para atender de manera holística a la primera infancia.

#### 6. RETOS ACTUALES Y DESAFÍOS PENDIENTES

A pesar de los avances normativos y pedagógicos, persiste el reto de sensibilizar y comprometer a las autoridades y a la sociedad para que la Educación Inicial se consolide como un servicio universal, capaz de responder a las necesidades reales de los niños y las niñas de 0 a 2 años y sus familias, ámbito en el que la cobertura continúa siendo limitada.

## REFERENCIAS

- Aliaga, J. (2000). *Mejorando la calidad de la Educación Inicial no escolarizada: sistematización de experiencias*. Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad. Fondo Perú-Canadá. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres.htm>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe. (Traducción de Social learning theory, 1977)
- Barcia Boniffatti, E. (2015). *Educar es vivir. Autobiografía*. Centauro Editores.
- Birch, Herbert G., & Gussow, Joan D. (1972). Niños en desventaja: Enfoque social. Buenos Aires: EUDEBA — Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Bloom, B. S. (1956 / versión en español c. 1964–1965). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales* (traducción al español). Buenos Aires: El Ateneo.

- Bowlby, J. (1986). El apego (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Brunet, R., & Lézine, I. (1944). *Le développement psychologique de la première enfance: Études sur le développement psychomoteur du jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coloma Martínez, C. R. (1992). Una experiencia de capacitación-investigación a docentes coordinadoras de PRONOEI del Callao. *Revista Educación de la PUCP*, 1(1). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4401>
- Comisión de Reforma de la Educación. (1970). *Reforma de la educación peruana. Informe General*. MINEDU.
- Comisión Interagencial, PNUD, Unesco, Unicef, Banco mundial. (1990). *Declaración Mundial de Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Ediciones UNESCO, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional 2006-2021*.
- Consejo Nacional de Educación. (2021). *Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021*.
- Cravioto, J. (Ed.). (1974). *Early malnutrition and mental development* (Swedish Nutrition Foundation Symposia, No. XII). Uppsala, Sweden: Almqvist & Wiksell.
- Chiappo Galli, L. (1977). Reforma educativa peruana: necesidad y esperanza. *Revista Nueva Sociedad*, (33), 49-64. [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/371\\_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/371_1.pdf)
- De Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Magisterio.
- Derrama Magisterial. (2013). *Colección Pensamiento educativo peruano*. Fondo Editorial de la Derrama Magisterial.

- Diario Oficial El Peruano. (2013). *Constituyen Comisión Multisectorial para proponer los Lineamientos “Primero la Infancia” y el Plan de Acciones Integradas para el periodo 2014-2016* RS 413-2013-PCM, 5 de diciembre. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/15186/RS\\_413\\_2013PCM.pdf?v=1530722862](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/15186/RS_413_2013PCM.pdf?v=1530722862)
- Diario Oficial El Peruano. (1972). Decreto Ley 19326, Ley General de Educación. <https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf>
- Diario Oficial El Peruano. (1968). *Estatuto del Gobierno Revolucionario*. Decreto Ley 17063, 3 de octubre. <https://docs.peru.justia.com/federales/decretos-leyes/17063-oct-3-1968.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Comps.). (1998). *Las cien lenguas de los niños: La experiencia de Reggio Emilia en la transformación de la teoría en práctica*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat / Paidós.
- Fröebel, F. (2005). *La educación del hombre*. Madrid: Morata.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje* (2.ª ed.). México D. F.: Trillas.
- García y García, E. (1939). *Historia de los Jardines de la Infancia en Lima*. Lib. e Imp. de D. Miranda.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (2001). *El Proyecto Spectrum*. Ediciones Morata.
- Gesell, A., & Amatruda, C. S. (1940). *The developmental diagnosis: Normal and abnormal child development, clinical methods and pediatric applications*. New York: Paul B. Hoeber.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (Trad. de C. F. Fernández). Barcelona: Editorial Kairós.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3–56. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>

- High/Scope. Educational Research Foundation. (1962–1967). *Perry Preschool Project. Estudio sobre los efectos de la educación preescolar de niños viviendo en la pobreza*. <https://highscope.org/project/perry-preschool-study/>
- Hohmann, M. y Weikart, D. (2000). *La educación de los niños pequeños en acción*. Trillas.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Desarrollo Infantil Temprano en niños y niñas menores de 6 años*. Endes 2024. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6390044/5601773-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2023.pdf?v=1716479257>
- Hurlock, E. B. (1953). *Child development*. New York: McGraw-Hill.
- Ibañez Salazar, C. (1983). *Evolución de la Educación Inicial*. Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Inicial y Especial.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad*. ENDES 2023. [https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2023/DIT/DIT\\_ENDES\\_2023.pdf](https://proyectos.inei.gob.pe/endes/2023/DIT/DIT_ENDES_2023.pdf)
- Inversión en la Infancia Perú. (2012, junio). *Proyecto Ser y Decir para estar Feliz presentó resultados*. <https://inversionenlainfancia.net/?blog/entrada/noticia/1298>
- Jesien, G. y Llanos, M. (1979). *Informe final del Proyecto “Validación del Modelo Portage”. Programa no escolarizado de Educación Inicial; con base en el hogar*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación INIDE.
- Llanos, M. (1976). *Evaluación del PROPEDEINE, Programa no escolarizado de Educación Inicial de Puno*. MINEDU, UNICEF, AID. [https://www.researchgate.net/publication/266395792\\_PROPEDEINE\\_EVALUACION\\_DEL\\_PROGRAMA\\_NO\\_ESCOLARIZADO\\_DE\\_EDUCACION\\_INICIAL\\_DEL\\_PERU](https://www.researchgate.net/publication/266395792_PROPEDEINE_EVALUACION_DEL_PROGRAMA_NO_ESCOLARIZADO_DE_EDUCACION_INICIAL_DEL_PERU)
- Majluf, A. (1995). Marginalidad, Inteligencia y rendimiento escolar. *Revista Educación*. IV(47), PUCP.

- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ectaedro.
- Malaguzzi, L. (1998). *Los cien lenguajes del niño*. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Comps.), *Las cien lenguas de los niños: La experiencia de Reggio Emilia en la transformación de la teoría en práctica* (pp. 10-11). Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat / Paidós.
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2019). *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental Orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano* <https://www.gob.pe/institucion/midis/informes-publicaciones/282565-lineamientos-para-la-gestion-articulada-intersectorial-e-intergubernamental-orientada-a-promover-el-desarrollo-infantil-temprano>
- Ministerio de Educación del Perú. *Ley General de Educación 19326* <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/19326.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. *Ley General de Educación 28044* [https://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano - MELQO 2019*. Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7704/Medici%c3%b3n%20de%20la%20calidad%20de%20los%20entornos%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20temprano%20-%20MELQO%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2012). *Decreto Supremo 011-2012-ED que aprueba Reglamento De La Ley General De Educación 28044*. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104990/\\_0011-2012-ED\\_-\\_14-03-2013\\_02\\_34\\_14\\_-d.s\\_011-2012-ed.pdf?v=1586905238](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104990/_0011-2012-ED_-_14-03-2013_02_34_14_-d.s_011-2012-ed.pdf?v=1586905238)
- Ministerio de Educación del Perú. (2008a). *Diseño curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Dirección General de Educación Básica Regular. [https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn\\_2009.pdf](https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf)

- Ministerio de Educación del Perú. (2008b). *Propuesta pedagógica de Educación Inicial: Guía curricular*. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10637>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Inicial*. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Inicial. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Declaración sobre los elementos fundamentales para una Educación Inicial de calidad en el Perú*. Dirección de Educación Inicial. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación del Perú. (2010). *La hora del juego libre en los sectores. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. Dirección de Educación Inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4904>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Interacciones que promueven aprendizajes*. Guía de orientaciones para la atención educativa de los niños y niñas de 0 a 5 años, Educación Inicial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6886>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6517>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). El juego simbólico en la hora del juego libre en los sectores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6519>
- Ministerio de Educación. (2014). *Programa de Educación Logros de Aprendizaje (PELA)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/9619>
- Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Roma: Società Editrice Dante Alighieri.
- Montessori, M. (2007). La mente absorbente del niño (Trad. de M. de la Fuente). México D.F.: Editorial Diana.
- Otero Mutin, R. (2018). *Los jardines de Emilia*. Lamovil Ediciones.
- Ochoa Rivero, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la*

- Educación de la Primera Infancia: Perú.* OREALC/UNESCO. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4213>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Foro Mundial sobre la Educación, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia,* [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045\\_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-cbe2a56d-fe58-40eb-8123-b1c64cd1d169](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-cbe2a56d-fe58-40eb-8123-b1c64cd1d169)
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).* Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing.* Editorial OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024\\_c00cad36-en/full-report.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en/full-report.html)
- Patiño Rivera, A. (2013). La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia. En Julio Domínguez y Claudio Rama (Ed.), *La Educación a distancia en el Perú* (primera edición, pp. 55-96). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Virtual Educa - Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe.

- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM). (2002) *Políticas de Estado del Acuerdo Nacional*. <https://acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado/politicas-de-estado-castellano/ii-equidad-y-justicia-social/12-acceso-universal-a-una-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad-y-promocion-y-defensa-de-la-cultura-y-del-deporte/>
- Peñalosa Ramella, W. (1970). El currículum integral. *Educación*. 1(2), UNMSM.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1972). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pikler, E. (2006). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pollitt, E. (1974). *Desnutrición, pobreza e inteligencia*. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación INIDE.
- Rosas Lauro, C. (2021). *Las mujeres del Bicentenario. Peruanas que forjaron la Historia del Perú*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables MIMP.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Experimental Brain Research*, 111(2), 246–252. <https://doi.org/10.1007/BF00227301>
- Sacieta, C. (2009). *Evolución de la Educación Inicial en el Perú*. <http://portal.perueduca.edu.pe/boletin/boletin54/vinculos/conquepodemosinnovar>
- Sales, F. de. (1609). *Tratado del amor de Dios*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. (Obra original publicada en 1609 como *Traité de l'amour de Dieu*.)
- Spitz, R. A. (2003). *El primer año de vida del niño* (1.ª ed., 21 reimpresiones). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada.
- Valdiviezo, E. (1996). Programa de capacitación a distancia en Educación Inicial, con enfoque intercultural en contexto de pobreza. *Revista Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Valdiviezo, E. (coord.); Vásquez de Velasco, C. y Collao Montañez, O. (2001). *Alternativas de Educación Inicial no escolarizada en el Perú*. Ministerio de Educación del Perú, MECEP. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/528/296.%20Alternativas%20de%20Educaci%C3%B3n%20inicial%20no%20escolarizada%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Son los niños

los tesoros

vientes de la

NACION

Ayudémoslos

representando la Iglesia  
Srta. Germana Rubio (en representación  
Pedro del Aguila Hidalgo.  
Gusmán R.  
y para ella se aceptan todas las cooperaciones  
en dinero, en trabajo y en todo lo que p  
rodados de jardines, que los miembros n  
la regida. Una pequeña piscina de baño  
ará de poner al alcance del niño, todo  
van divididos por edades; se recibirán grat  
or cuenta del Ministerio de Instrucción P

Jardín

Educar y prepara

rar a los Niños

es ayudar a la

PATRIA

de las directrices de la Acta. Enríche  
de llevar a cabo la construcción de  
ante convalidada por el Ministerio de

Fragata Ovear Mavila.  
onio Silva Sumbatman.  
ezuma Sr. J. Abai Vargas.  
s, Emilia Zamilca Barcia Benifflatt.  
Hidalgo.  
do el HOGAR)  
tando la Iglesia)  
Germana Rubio (en representación de los  
del Aguila Hidalgo.  
n R.

se aceptan todas las cooperaciones  
ro, en trabajo y en todo lo que pu  
ca de jardines, que los miembros nite.  
Una pequeña piscina de baño y se  
uer al alcance del niño, todo lo qu  
las por edades; se recibirán gratítam  
el Ministerio de Instrucción Pública.

COM

monumento a la P

IDENTE  
PRESIDENTE  
ERERO  
RETARIA  
SECRETARIO  
ALES

Sr. Presidente del Departamento, C  
Cndte. en Jefe del Sur-Oriente.  
Alcalde del Consejo Provincial de  
Sra. Organizadora del Jardín d  
Sr. Comisario  
Sra. Irene M  
Vicario Arce  
Directora  
Maestra  
Sra. Thersia

monumen



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES Y  
SERVICIOS EDUCATIVOS