

La articulación de la educación inicial con la educación primaria

Eliana Ramírez de Sánchez Moreno

Educadora y Psicóloga del Área Educación y Desarrollo Local de TAREA.
Especialista en aprendizaje infantil.

El inicio de los niños en la educación primaria es reconocido como central en el desenvolvimiento que tendrán en el sistema educativo. El análisis realizado por la autora nos acerca al enfoque psicoeducativo que sustenta el Programa Curricular de Articulación Inicial-Primaria, dado a conocer por el Ministerio de Educación en marzo de este año, y da cuenta de los retos que deberá enfrentar, si es que efectivamente se quiere mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños del Perú.



El problema

El Perú se encuentra entre los países de América Latina con más alta tasa de escolarización primaria. Alcanza casi el 90%. Sin embargo, de los aproximadamente 3'900,000 niños que ingresaron a la primaria en 1993, repitieron 863,000, es decir el 22%. Según el INIDEN esto costó al país 88 millones de dólares a los que hay que añadir otros 23 millones y medio más por el abandono escolar en este nivel¹. Es evidente que la ampliación de cobertura de la matrícula escolar no va a la par de los logros en calidad educativa.

Cuando se habla de fracaso escolar en la primaria, inmediatamente llaman la atención los elevados índices de repitencia en el primer grado. Las estadísticas indican que repite el 28% de los niños que ingresan a este grado²; sin embargo, estos promedios encubren realidades alarmantes. En 1991, según datos de los Planes Operativos de las Direcciones Departamentales y de las USE, encontramos que en Ayabaca (Piura) la repitencia alcanzaba el 33%; en San Ignacio (Cajamarca) 44%; en Huaraz (Ancash) hasta 43%.

Estos datos muestran que el fracaso escolar es mayor en zonas rurales y en las urbano-marginales. «No se distribuye democráticamente en el conjunto de la población», como afirma Emilia Ferreiro³, «sino que se concentra en los niños pobres de las zonas pobres».

Esta repitencia origina la existencia de grupos por edades heterogéneas en el primer grado y también en otros grados de la primaria. Los datos de la Dirección de Estadística del Ministerio de Educación indican que, a nivel nacional, el 53% de los alumnos de primer grado tienen más de la edad normal —aunque la mayoría ingresa a los 6 años— y en el cuarto grado la cifra alcanza al 70%.

Este primer grado de primaria es muy especial. Se caracteriza por la presión por enseñar a leer, escribir y alcanzar las operaciones matemáticas básicas. El aprendizaje enfatiza aspectos formales y repetitivos como la copia, el descifrado y el aprendizaje mecánico del cálculo. Se descuidan la comprensión, el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de situaciones.

El ambiente socializador del aula es muy formal para niños pequeños. El profesor se relaciona poniéndose al frente y da pocas oportunidades para el trabajo en equipo y para los aspectos lúdicos, los cuales son relegados. Se da poca atención a los aspectos afectivos y a la socialización a pesar de constituir soportes básicos de la personalidad y del aprendizaje.

El contexto sociocultural del niño y sus aprendizajes previos no son tomados en cuenta. Las realidades rurales, amazónicas y urbano-marginales no aparecen en las experiencias educativas ni se adoptan enfoques de interculturalidad. Existen grandes dificultades para alfabetizar en lengua materna en zonas donde el predominio del lenguaje es oral y el lenguaje escrito no se utiliza de manera cotidiana como forma de expresar el mundo, comunicar, alcanzar nuevos conocimientos. Todo esto se agudiza, además, por la escasez de profesores bilingües.

Es notoria la carencia de recursos que estimulen el pensamiento infantil y la elaboración del propio aprendizaje. En muchos centros lo único que existe es la pizarra, y lo que se escribe en ella no se percibe con claridad. En primer grado la relación texto-alumno ni siquiera alcanza a un libro por alumno: el promedio para textos de lectura es de 0.709; de textos de lenguaje 0.145 y de textos de matemática 0.266; las enciclopedias llegan a 0.714⁴.



La formación y capacitación docente no recogen enfoques actualizados acerca de la psicogénesis del aprendizaje infantil en aspectos de construcción del lenguaje, del pensamiento lógico-matemático, de los procesos de socialización y adquisición de normas valorativas, así como de los enfoques etnológicos y ecológicos. Se siguen centrando en aspectos teóricos y no buscan transformar la práctica pedagógica. El profesor que atiende este grado generalmente inicia su carrera recién y no necesariamente es el más experto.

Algunos niños que llegan al primer grado han pasado por la educación inicial y otros no. Los que han pasado por educación inicial llegan «aprestados» en aspectos motores y perceptuales, pero muchas veces no han sido puestos en contacto con material escrito significativo o con experiencias donde se lee, se escribe o se soluciona problemas matemáticos dentro de contextos reales. Generalmente a algunos niños se les inicia en la lectura y escritura imitando las metodologías de la primaria y muchos de ellos son preparados para «ingresar» al primer grado. Otros niños, con la idea de esperar la madurez para que puedan iniciar recién estos aprendizajes, no reciben la estimulación precoz que reciben otros, ni se familiarizan con lo escrito, iniciando la escolaridad en desventaja. A unos se los violenta para aprender, a los otros se les niega la oportunidad de ponerse en contacto con lo escrito.

Las ideas que sustentan el programa de articulación

El Ministerio de Educación norma el Programa Curricular de Articulación Inicial -5 años- Primer grado y lo propone como experimental para iniciarse en 1994 con cinco mil maestros de primer grado⁵. Preten-

de enfrentar los retos del fracaso escolar centrándose en el niño, y elevando la calidad de los aprendizajes y de las interacciones que se dan, tanto en el último grado de la educación inicial como en los dos primeros de la primaria. Plantea solucionar el desfase existente entre estos dos niveles educativos dándoles una línea de continuidad educativa que asegure adecuados niveles de eficacia y eficiencia.

Componentes de calidad

El Programa apunta a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje como son: «la comprensión de la lectura, la comunicación oral y escrita, la construcción progresiva del pensamiento lógico, y el manejo de una metodología para aprender a partir de la realidad en que se vive... la autoestima, ... las actitudes democráticas de convivencia, el desarrollo de valores».

El perfil del niño que presenta responde a los logros que se espera obtener en la etapa de la vida entre los 5 y los 8 años. Busca el desarrollo de la autoestima; la identidad del niño consigo mismo; la expresión en sus diversas formas; el placer por aprender; la exploración, la actividad y el preguntar como medios para aprender; la construcción de la lectura, la escritura y los códigos matemáticos básicos de manera comprensiva y lógica; la producción creativa; la solución de problemas, el trabajo en equipo, y la incorporación del «saber de la fe» en el conjunto de los demás saberes.

El planteamiento conceptual y metodológico se centra en el papel protagónico de los niños en la construcción activa de su propio conocimiento, ayudados por los adultos con una visión superadora y transformadora del medio; el desarrollo de destrezas lingüísticas centrado en la comprensión, el significado y su función social; el desarrollo del pensamiento lógico y la memoria

comprensiva; y la relación entre la escuela y la vida cotidiana.

La práctica pedagógica se orienta a lograr el desarrollo a través de experiencias significativas privilegiando formas activas e interactivas de aprender; enfatiza la dimensión afectiva; recupera los conocimientos previos, la riqueza del contexto y propicia entablar un diálogo cultural y, por tanto, alcanzar la tan buscada diversidad curricular. Aspira también a establecer una disciplina compartida, orientada a la autodisciplina.

La función docente se amplía para establecer entre maestros vínculos de reflexión pedagógica que conduzcan a la innovación, la actualización permanente y la formación de comunidades pedagógicas más creativas.

Al director se le tipifica como dinamizador del proceso educativo en su escuela, organizador de grupos de interaprendizaje, integrador de otros maestros y directores del ámbito, elemento vinculador entre la escuela y la comunidad, preocupado por promover programas integrales de salud, nutrición y saneamiento en favor de los niños.

El programa establece cinco áreas de desarrollo: personal-social, comunicación integral, lógico-matemática, científico-ecológica y educación religiosa católica. Plantea un cambio sustantivo en relación a las tres áreas del currículo vigente para la educación inicial y en relación a las ocho líneas de acción de los dos primeros grados de la primaria.

Las áreas plantean los objetivos a lograr al término del segundo grado y están centradas en que los niños alcancen competencias que involucren el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes.

Los objetivos se caracterizan por ser terminales, es decir, a lograrse al

finalizar el segundo grado. El programa no presenta contenidos dando la posibilidad de ser determinados por los docentes y que incorporen los elementos culturales propios de sus contextos.

Puntos para debatir

¿Se constituye un nuevo ciclo educativo?

Se ha pensado que la propuesta acorta la educación inicial; y que los niños de 5 años pasan a hacer una «transición» que los enrumba a la escuela primaria. No es así ni debe serlo. La propuesta no cambia los niveles educativos existentes. Intenta potenciar el último año de la educación inicial incorporando los avances existentes en construcción del lenguaje escrito, del pensamiento lógico-matemático y de socialización infantil. Los maestros de este nivel tienen que seguir siendo los especializados en educación inicial. Se trata más bien de volcar en la primaria muchas de las formas de tratar y estimular el aprendizaje de niños pequeños adecuadas a su pensamiento, a su mundo y a su entorno cultural.

Sin embargo, un planteamiento de este tipo bien podría llevar a pensar en la constitución de un ciclo inicial básico que tendría validez no en la estructura actual del sistema

educativo que no lo permite, sino cuando se piense en una nueva estructura que incorpore los avances psicopedagógicos actuales a la educación en el país.

¿Se puede incorporar obligatoriamente a los niños de 5 años en el sistema educativo?

Las normas educativas del sector en 1994 se orientan a universalizar la atención de los niños de 5 años. En 1993 las normas establecían prioridad en la matrícula de los niños de 5 años, a tal punto que autorizaban abrir secciones de educación inicial en centros de primaria, en caso de no existir centros o programas de educación inicial, a cargo de docentes de la especialidad y previa adecuación de la infraestructura. Un 35% de niños de 5 años no asisten a la educación inicial; estos 187 mil niños por incorporar representan 26 millones de dólares a un costo por alumno de \$140. Cifra aparentemente manejable que habría que actualizar, pues algunos de los costos como los de la primaria han caído en 51%⁶. Desde el punto de vista del financiamiento tal vez sería posible admitir a los niños de 5 años en el sistema educativo. Pero, como sabemos, no se trata sólo de ampliar la cobertura sino de introducir los componentes de calidad que permitan logros significativos en ese periodo educativo.

¿Qué hacer con los niños que llegan al primer grado sin haber asistido a la educación inicial?

El programa pretende ser una respuesta a esa situación. En este sentido debe ser tomado como un medio para iniciar el proceso, sea en el último grado de inicial o en el primer grado de primaria con especial cuidado con los niños que no han asistido a la educación inicial o que habiéndolo hecho no han alcanzado las competencias mínimas. Se trata de dar un trato diferenciado a estos niños y darles las oportunidades y el tiempo de alcanzar lo que otros ya han alcanzado. En estos casos cobra mayor sentido la idea de otorgar dos años a los niños para que puedan alcanzar las competencias básicas señaladas en el programa. Dentro de esta perspectiva la carga docente máxima debe bajar para facilitar el trabajo con grupos heterogéneos.

¿Enseñar a leer y a escribir desde la educación inicial?

Aún se mantiene el debate entre los que inician a los niños en la lecto-escritura asumiendo las prácticas de la primaria, y los que evitan que el niño se ponga en contacto con la lengua escrita limitándose a apretarlos en aspectos motores y perceptuales. La educación inicial debe también reflexionar y redefinirse al respecto.

Dentro del enfoque constructivista de la lengua no podemos seguir hablando de enseñar a los niños sino de permitirles que aprendan. La posición no es dar clases de lecto-escritura en educación inicial, sino proporcionar múltiples ocasiones de contacto con el lenguaje escrito para que los niños vayan obteniendo información sobre él y organizando sus propias ideas al respecto; que observen que lo que se habla puede convertirse en texto escrito; y que si se escribe se puede recordar, se puede comunicar con alguien ausente, se



puede «leer» en letreros, en etiquetas, en envases, etc.

No se puede seguir sosteniendo el pseudoargumento de esperar la «madurez» cuando ahora sabemos que la riqueza de las experiencias es la que provoca el desarrollo de las competencias lingüísticas. La estimulación independiente de habilidades, sólo logra preparar para los trazos o la discriminación visual o auditiva. De lo que se trata es de preparar la inteligencia del niño para comprender la forma de representación del lenguaje escrito y hacer que se use en contextos sociales cotidianos donde realmente adquiere sentido.

¿Promoción automática?

El programa curricular no presenta criterios de evaluación. Sin embargo, en las normas para las actividades educativas de este año se dice que «la promoción del primer grado al segundo grado de Primaria será automática en los Centros y Programas Educativos seleccionados que participen en la aplicación del Programa Curricular de Articulación considerando que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura es constructivo y no culmina sino hasta después de concluido el Primer Grado».

Toda medida de promoción automática debe ir acompañada de cambios cualitativos referidos a la práctica educativa, a la capacitación de los maestros, a la dotación de recursos coherentes con la propuesta innovadora. Si esto no se da se corre el riesgo, en este caso, de desplazar el fracaso escolar del primer al segundo grado.

Los criterios cualitativos de educación inicial podrían extenderse hacia el primer y segundo grados. La evaluación tendría que ser descriptiva, centrada más en los procesos y no únicamente en resultados finales, pues se pretende otorgar todo este periodo para que el niño alcan-

ce los objetivos del perfil propuesto.

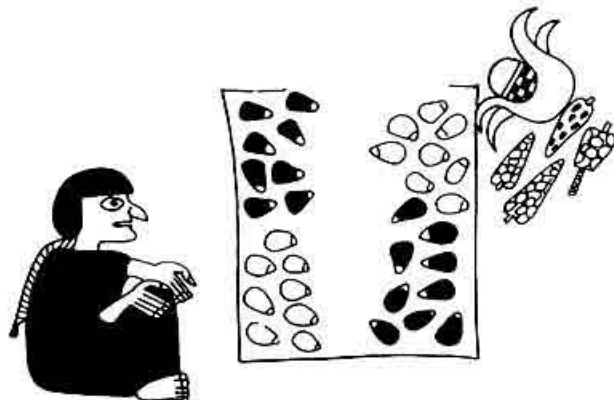
La ejecución de la propuesta

Aquí encontramos la debilidad y las mayores interrogantes para el éxito de la propuesta.

No conocemos los mecanismos de aplicación de este programa experimental. Podemos estar una vez más frente a buenas intenciones que no corresponden a planificaciones previas y por tanto no se plasman en acciones concretas que aseguren su éxito.

Mencionaremos algunos puntos preocupantes:

1. Se tenía prevista «su aplicación durante 1994 en los centros educativos seleccionados del país» y aun comenzado el mes de mayo no se ha iniciado. No podemos pensar que se pretenda aplicar a mediados de año cuando los profesores ya han empezado a trabajar de otra manera con los niños y necesitan ser previamente informados y capacitados sobre esta propuesta pues contiene muchos elementos innovadores, no sólo en la práctica sino en la concepción.
 2. La Resolución indica que se iniciará sólo con los profesores de
3. Se desconoce el diseño experimental de la propuesta, los criterios de selección de los capacitadores y de los docentes, el tratamiento a las zonas vernáculo-hablantes, los mecanismos para incorporar los reajustes y consolidar las innovaciones que se propongan en las zonas de ejecución, y las estrategias para la sistematización y la generalización.
 4. Dado que esta es una propuesta innovadora se requiere de un equipo encargado de sacarla adelante, conocedor de la teoría y la práctica de las nuevas concepciones, que tenga un lenguaje unificado, que planifique para el mediano y largo plazos, que actúe con la idea de alimentar, incorporar y delegar a los docentes la innovación. Se desconoce de la existencia de este equipo, el cual además debería persistir a pesar de los cambios de gobierno en el entendido que toda reforma en educación es un



proceso de largo alcance.

Una tarea importante de este equipo es ahondar la reflexión y discusión pedagógica que nutriéndose de diversas teorías y de la misma aplicación experimental aporte al esclarecimiento de la teoría y práctica educativas que sostienen la propuesta. Por ejemplo, en la línea de aprendizaje de la lecto-escritura, que es la de mayor innovación por lo reciente de las investigaciones, se han de internalizar y recoger los avances de la psicogénesis de la lengua escrita y los avances de la psicolingüística⁷. En el país, será interesante estudiar los resultados de experiencias de articulación inicial-primaria⁸.

5. La formación y la capacitación de los docentes, el monitoreo y el asesoramiento permanentes son el reto mayor. Tienen que orientarse a lograr el cambio de concepciones, transformar la práctica pedagógica tradicional en el aula y especializar a los docentes para atender las exigencias pedagógicas de los niños de 5 a 8 años. Sin embargo no se puede esperar la capacitación de todos los maestros, ni que los centros de formación magisterial se trasformen, para iniciar los cambios.
6. Hay que cambiar las formas de concebir y ejecutar la capacitación. Es necesario plantearse que la capacitación docente exige saberes y competencias específicas sobre todo en los capacitadores. Debe ser coherente con el planteamiento de la construcción del conocimiento de modo que los docentes construyan los nuevos significados y logren cambiar o pensar su discurso y su práctica y no sólo hacerles participar en sesiones de capacitación convencional. Fundamentalmente hay que concebirla como capacitación en ejercicio ligada a la práctica do-

cente cotidiana. Debemos recordar que el 50% de docentes del país no tienen título, aunque esto no quiere decir que no posean algún tipo de estudios superiores. Es importante señalar además que existen aproximadamente 17 mil maestros de primaria en escuelas unidocentes cuya situación es particular con relación al resto de docentes que sólo atienden un grado. Es necesario pensar alternativas de capacitación que permitan acompañar a los docentes y ayudarlos a cambiar movilizándoles su creatividad y su capacidad de pensar, interactuando y reflexionando sobre su quehacer. Los manuales o guías para maestros y los materiales educativos para los niños deben ser incorporados en las acciones de capacitación de modo que los docentes los apliquen resignificando y recreando su práctica docente. De lo contrario se corre el riesgo de que materiales innovadores sean interpretados y aplicados según concepciones pedagógicas tradicionales sobre lo que es enseñar y aprender. Numerosas experiencias innovadoras en Latinoamérica señalan que es a partir de los cambios presentados por los niños cuando se les da la posibilidad de expresarse y construir sus propios aprendizajes que los docentes se convencen de que los cambios son posibles⁹. En un proyecto de capacitación docente en el Perú se llega a la misma conclusión: *«el factor que más movilizó a los docentes fue el cambio que observaban en los niños, al constatar sus niveles de pensamiento, de formulación de hipótesis y planteamientos, su capacidad para encontrar soluciones, su creatividad, la riqueza de sus aprendizajes cuando se establecía con ellos una relación estimuladora y no sólo enseñante»*¹⁰. Por eso la capacitación debe considerar

este efecto y traducirse en práctica educativa.

Introducir mecanismos de monitoreo y de asesoramiento de personal especializado sería lo óptimo, sobre todo en la etapa de experimentación. Pero preferentemente se ha de pensar en la interacción entre maestros y la conformación de redes entre escuelas para poner en discusión la propia práctica en el aula, de modo que los docentes se ayuden entre sí a pensar y reflexionar sobre su propio trabajo y se conviertan en interlocutores reales unos de los otros, contando con orientaciones, asesoría externa o materiales de apoyo.

Otro componente central de la capacitación es introducir la idea de considerar el curriculum como hipótesis de trabajo de manera que las innovaciones tengan un canal permanente de prueba a través de la propia práctica. La idea de convertir al docente en un investigador en la acción con elementos sencillos de verificación y control de lo que aplica y observa en el aula debe ser considerada sustantiva como mecanismo de alimentar permanentemente el cambio.

7. Los anuncios realizados sobre el programa no precisan los montos que se dedicarán al mismo. Por informes periodísticos se conoce que de los fondos de la reserva financiera se piensa destinar 23 millones de dólares en material educativo para atender a la nueva estructura curricular para el primer grado de educación primaria de las áreas rurales del país y 342 mil dólares para capacitación docente. Estos fondos corresponden a los asignados al Programa de Focalización del Gasto Social para el presente año¹¹. Se han anunciado también fondos provenientes del Banco Mundial, sin conocerse cifras.

Ideas finales

La propuesta trata de plasmar paradigmas nuevos que cambian sustantivamente algunas de las concepciones que veníamos manejando y los enfoques y las prácticas educativas que imperan en nuestras aulas. Como todo nuevo aprendizaje, va a producir crisis y rupturas hasta alcanzar el equilibrio del nuevo conocimiento y del consenso.

La misma propuesta va a requerir seguir afinándose pues muchos de sus enunciados mezclan todavía enfoques y prácticas anteriores o no alcanzan la claridad conceptual necesaria¹².

El programa brinda la posibilidad de enfrentar de manera parcial y gradual una etapa del sistema educativo y concentrar los componentes de calidad que transformen por lo menos estos grados iniciales de la escolaridad.

Sigue en pie la demanda del proyecto de reforma educativa global que contemple los fines de la educación en el país y en el cual pueda insertarse este programa.

Queda siempre la cuestión de cómo motivar a un magisterio tan golpeado por la situación económica y cómo crearle las condiciones para que participe, se dedique a la propuesta y tenga éxito.

Notas

1. Díaz Díaz Hugo. *Financiamiento y gestión de la educación* en I Encuentro Departamental por la Educación, Cusco Nov. 1993. **Agenda Educativa N° 6**; Lima: Foro Educativo.
2. Shielbein, Ernesto y Woll, Laurence. *Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina*. En **Boletín 30 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. UNESCO/OREALC, Chile, abril 1993.
3. Ferreiro, Emilia. **La alfabetización de los niños en la última década del siglo**. Instituto Fronesis, Quito, Ecuador 1993.
4. **Proyecto de Materiales Educativos para la Educación Básica, Perú**. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación/Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello/GTZ. Julio de 1991, p.36
5. **Programa Curricular de Articulación de Educación Inicial -5 años- Primer Grado de Educación Primaria**. Resolución Ministerial N° 085-94/ED, 8 de marzo de 1994.
6. Díaz, Hugo. *Ibid.*
7. Aportes como los de Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygostki, Brunno Bethelheim, Josette Jolivet, Kenneth Goodman y Delia Lerner, entre otros.
8. Es interesante la experiencia que inicio en sectores populares Claudia Pignol y el equipo responsable del Proyecto Van Leer/Ministerio de Educación (1989) y que después profundizó Alfa-Educación.
9. Ferreiro, Emilia. **Los hijos del analfabetismo**. Editorial Siglo XXI, México 1989.
10. Ramirez de Sánchez Moreno, Eliana. *Capacitación docente en educación inicial no escolarizada*. En **Ser Maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas**. Foro Educativo, 1994.
11. Diario **El Comercio**, sábado 30 de abril de 1994.
12. Excesivo número de competencias para ser básicas; competencias confundidas con objetivos específicos; actividades no suficientemente significativas ni integradoras; actividades que son más objetivos que experiencias; función docente que podría desvirtuarse por respeto al niño y no incidir en su mayor intervención en los procesos de aprender; orientaciones metodológicas que al brindarse por áreas pierden su visión integradora; y una globalización total cuando el lenguaje y la matemática tienen su propia lógica y demandan una globalización parcial.

