

Estimular o limitar la estimulación en la educación del niño

Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas

Universidad Nacional del Centro del Perú

Mg. Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui

Institución Educativa Progreso - Huancán - Huancayo - Perú

Lic. Linda Loren Navarro García

Universidad Nacional del Centro del Perú

(Recibido 14/12/2013 Aceptado 18/12/2013)

Resumen

Se plantea el problema de los resultados de los estudiantes peruanos en la última evaluación internacional PISA y se pone de manifiesto que hay concepciones fatalistas subyacentes a la política educativa que se viene desarrollando. Se cuestionan los límites a la estimulación del estudiante y se hacen algunas propuestas desde un enfoque sociocultural.

Palabras clave: Estimulación, educación.

Encourage or limit the pacing in child's education

Abstract

From the results of Peruvian students in the last PISA will reveal the underlying fatalistic conceptions in Peruvian education policy. Limits stimulating students are questioned and some proposals are made from a sociocultural approach.

Key words: Stimulation-education.

Introducción

El Perú ocupa el último lugar en la última evaluación PISA (2012) en matemáticas, comunicación y ciencias. Antes estábamos penúltimos y antepenúltimos ahora estamos últimos en todo. Y si estamos últimos ¿Será porque se está conduciendo bien la educación en el país?; ¿Porque las medidas que se han tomado son las más adecuadas?

En los últimos años en el Perú, se ha difundido la creencia de que dar una estimulación enriquecida al niño puede dañarlo y en función de eso se han tomado medidas como la de prohibir el acceso al primer grado a todo estudiante que no haya cumplido los seis años al 31 de marzo como si con el cumpleaños del niño aparecieran por arte de magia cualidades que a los 5 años 11 meses no tenía. Esta medida entre otras, refleja una creencia muy ponderada en el oficialismo del sector educación; que a decir verdad se comenzó a desarrollar durante gobiernos anteriores, pero que en esta última gestión ha tomado más fuerza y se ha convertido en una imposición oficial. La disyuntiva a que se enfrenta al docente es: estimulamos al niño de acuerdo a sus potencialidades y posibilidades reales o demoramos su estimulación hasta que tenga la edad que el Ministerio de Educación arbitrariamente ha señalado.

Ahora bien, los resultados de la última evaluación internacional deberían ponernos a reflexionar acerca de lo acertado o errado de esta y otras medidas que están teniendo funestas consecuencias en la educación peruana.

A nuestro entender, la situación de la educación en el Perú tiene causas:

- a) Económicas, porque no se invierte lo necesario en educación. Debíamos destinar el 6% del PBI y estamos apenas con la mitad; se gasta poco y mal en educación.

- b) Políticas, desde que durante el gobierno de Fujimori, se autorizó la creación de escuelas, colegios, institutos y universidades con fines de lucro, han proliferado este tipo de instituciones, la mayoría con baja o ninguna calidad con la anuencia del Ministerio de Educación para los primeros casos y el silencio cómplice de la ANR que con la presidencia del rector de una universidad particular de Lima que se entornilló en el cargo durante casi una década, suscribió la creación de nuevas universidades y la instalación de filiales por todo el país; vendiendo grados a diestra y siniestra. No hay en el Perú una política en educación para el desarrollo.
- c) Sociales, porque la crisis de la sociedad peruana es a la vez y en parte causa y consecuencia de la crisis de la educación.

Hay también en el problema de la educación factores filosófico-científicos subyacentes. Es de estos últimos que nos ocuparemos aquí. Ya que, el abordaje integral de la problemática requiere de un espacio que no tenemos, por ello en el presente ensayo se discute fundamentalmente algunos aspectos filosófico-científicos del problema de la educación en el Perú.

El fatalismo en la educación peruana

El fatalismo no es nuevo en la educación ni tampoco en otros ámbitos de la vida humana y ha sido estudiado por Bourdieu (2003) en la economía, López (2011) en los procesos mentales, Aibar (2011) en lo concerniente a la tecnología. Por ello Muñoz (2003) al analizar los resultados del Perú en la anterior prueba PISA propuso que el fatalismo no debería detenernos. No obstante es conveniente aquí resaltar que hay fatalismo en muchas teorías sumamente difundidas en el ámbito de la educación y la psicología. En efecto, lo hay en Freud y el psicoanálisis, en el conductismo, pero también lo hay en Piaget entre otros.

Pero ¿qué es el fatalismo?, el término proviene del latín «fatális» que significa funesto. Es una concepción filosófica “según la cual en el mundo y en la vida humana todo se halla sujeto a la predeterminación del hado, del destino... (Rosental,1965). “Es la idea de que todas las cosas están predeterminadas a que sucedan y que no hay, de ninguna manera, posibilidad por parte de la persona para alterar el plan preestablecido...”(Voltaire,2007). El fatalismo niega el libre albedrío de los hombres para construir su propio destino.

En Piaget, el fatalismo, se manifiesta entre otras cosas en su creencia de que el desarrollo intelectual del niño atraviesa por cuatro etapas consecutivas. Ningún niño, según este autor, se desarrolla alterando el orden de aparición de tales etapas y ninguno puede saltarse alguna de ellas. En efecto, según Piaget, la interacción del individuo con su entorno, crea estructuras lógicas sucesivas y tanto éstas, como el orden en que aparecen son iguales para todos los seres humanos, independientemente de la cultura de que se trate. Esto, debido a que todos los seres humanos, tenemos básicamente la misma carga genética y a que todos estamos sometidos a un medio cuyas características físicas son básicamente las mismas (Yarlequé, Javier y Monroe, 2002). He ahí el fatalismo piagetano.

No obstante, hay que reconocer que, si bien el referido autor, en sus primeros escritos consideró que la cultura, únicamente podía atrasar o adelantar el paso de una a otra etapa del desarrollo, es decir que la edad cronológica no era un parámetro fijo, en los últimos escritos, en los que se ocupa del problema desde una perspectiva epistemológica, admitió que habían culturas en las que los individuos podían no alcanzar la última etapa, es decir, la del pensamiento formal y proposicional (de 12 a 15 años) (Yarlequé et al, 2002).

En sendas manifestaciones de los defensores de la política que ha venido implementando el Ministerio de Educación, hemos oído que dicen apoyarse en las ideas de Piaget, lo cual nos parece verdaderamente injusto para el autor, hasta donde conocemos lo más cercano que dijo al respecto fue que, si se proporciona al niño experiencias que estén por encima de su nivel de desarrollo, éste no podrá asimilarlas. Pero, insistimos, en ningún caso afirmó que le harían daño tales experiencias.

Ahora bien, ¿Cuáles son las competencias, capacidades e indicadores para cada edad?, ¿Quién lo puede decir con criterios científicos?, ¿Cuáles son las investigaciones que han revelado estos conocimientos que parecen contundentes?

Venimos trabajando al respecto hace poco más de 23 años y hemos oído diversos puntos de vista al respecto, pero hasta donde alcanzamos a conocer, las investigaciones realizadas sobre el tema, no permiten hacer aseveraciones como las que se formulan al respecto.

Errores y límites a la estimulación del niño

Son varios los documentos del Ministerio de Educación que revelan la convicción de que hay que poner límites a la estimulación del niño en el Perú. Probablemente uno de los más ilustrativos al respecto es la directiva de año escolar 2013 aprobada con resolución ministerial N° 0431-2012 ED. En la página 12 puede leerse entre otras cosas “Los niños que cumplen 3 años al 31 de marzo son promovidos de manera automática al ciclo II” es decir el único criterio para promover a un estudiante de un ciclo a otro es la edad cronológica; no se toma en cuenta para nada su maduración neurológica, su desarrollo social, afectivo o cognitivo.

Más adelante, el mismo documento dice “en el caso de niños y niñas de 3 a 5 años se realiza de acuerdo a la edad cronológica cumplidas al 31 de marzo del 2013. Los niños que cumplen seis años al 31 de marzo son promovidos de manera automática a la educación primaria” (R.M. 0431-2012 ED p. 12), aquí también puede notarse que según esta directiva emitida por el Ministerio de Educación lo único verdaderamente importante para ser promovido de un ciclo a otro es la edad cronológica, como si al cumplir años el niño adquiriera automáticamente cualidades psicomotrices, sociales, afectivas y cognitivas que antes no tenía. No se toma en cuenta para nada los logros de aprendizaje. Está preparado o no el niño inexorablemente será promovido del primero al II ciclo y del II al III ciclo. Como se puede apreciar esta parece -y de hecho lo es- más una medida administrativa que técnico-pedagógica. El docente ha aprendido a lo largo de su carrera profesional que en el desarrollo del niño hay factores biológicos, sociales, culturales y aun económicos. Es más, no se conoce ninguna teoría científica que suscriba la idea que con el cumplimiento de los años automáticamente aparecen funciones psíquicas y motrices que un mes atrás no se tenían.

Todo esto ha provocado que los docentes de III ciclo tengan entre sus estudiantes de primer y segundo grado algunos niños que tienen la edad exigida por el Ministerio de Educación, pero no los requerimientos para responder con éxito a los correspondientes grados. No obstante ello, deben ser promovidos. Mientras por otra parte hay niños que por no tener la edad exigida, deben permanecer en el nivel inicial aun cuando tengan los requisitos psicomotores, sociales, afectivos y cognitivos para enfrentar con éxito la educación primaria.

Por otra parte el documento dice “en los proceso de admisión, inscripción, ingreso y/o matrícula en el nivel de educación inicial y el primer grado de primaria, por ningún motivo la institución educativa pública o privada someterá al niño o niña a procesos de evaluación” (R.M. 0431-2012 ED p. 12). Es decir, está prohibido que se indague cual es el nivel de desarrollo real que trae el estudiante que ingresa a la institución educativa; sólo importa su edad. La idea de evaluar los logros de aprendizaje del estudiante recién aparece como requisito para la promoción al tercer grado.

Cierto es que muchas instituciones educativas usaron las evaluaciones como pretexto para excluir niños y que eso no debe ser permitido, pero es tarea del Ministerio de Educación vigilar esos procesos para que sean justos, las pruebas válidas y confiables. Acaso no importa el desarrollo alcanzado por el niño en los planos psicomotor, social, afectivo y cognitivo para acceder a uno y otro nivel o grado de la educación básica regular. El tomar en cuenta sólo la edad, es una medida más digna de la RENIEC que del Ministerio de Educación.

Pero peor aún la prohibición taxativa de evaluar a los niños ha conducido a una práctica menos racional. Ya que al no poder seleccionar a los ingresantes cuando la demanda de vacantes excede a las posibilidades de la institución educativa. Lo que se está haciendo es sortear las plazas con lo que es el azar y no la razón ni los criterios pedagógicos los que subyacen a la decisión de ingreso o no ingreso del estudiante a la institución educativa.

Pero, la cosa no queda allí, en la misma directiva se dice “con el objetivo de preservar el tiempo libre de los niños y las niñas para jugar y compartir con sus familias, no deberá asignarse tareas para el hogar” (R.M. 0431-2012 ED p.16). Estamos totalmente de acuerdo con el hecho de que si se deja muchas tareas al estudiante, este no tendrá tiempo para jugar ni realizar otras actividades sociales propias de su edad, pero ello no significa que debamos pasar al otro extremo en que queda prohibido dejar tareas. Este otro extremo supone el desconocimiento de algo que ya ha sido hace mucho tiempo demostrado (Bruner, 1980) y es que el desarrollo de las habilidades y de las capacidades supone ejercicio y práctica de las mismas. Es a través del ejercicio y la práctica que se desarrollan las habilidades y se convierten en destrezas, por consiguiente el prohibir las tareas es simplemente la otra cara de la medalla en que se abusa de ellas. El docente debe dosificar adecuadamente las tareas y ejercicios de los estudiantes para que permitan el desarrollo de las habilidades y logro de las capacidades sin desmedro de otros aspectos que son también importantes en la vida del niño. En consecuencia en lugar

de prohibir las tareas o dejar tantas que el niño no tenga tiempo para nada más, debería exigirse al docente dominio teórico y la racionalidad que le permitan dosificar adecuadamente las tareas.

Examinemos ahora algunos contenidos del Diseño Curricular Nacional (DCN) y las rutas del aprendizaje, si nos remitimos al DCN, encontramos lo siguiente: “Identifica y establece en colecciones la relación entre número y cantidad del 1 hasta el 9” refiriéndose al niño de cinco años. En el mismo documento encontramos que para los niños de 4 años dice del uno al 5 y para los de 3 dice del uno al 3. Nótese que no dice como mínimo 3, como mínimo 5 o como mínimo 9; dice al 3, al 5 y hasta el 9.

Cierto es que el documento no dice que si el niño ya lo ha logrado, el docente no puede avanzar más. No obstante el “**hasta**” está siendo interpretado por especialistas y capacitadores como tope; límite máximo que por ningún motivo se debe pasar porque si el docente lo hace está dañando al niño.

Pero esto que podría tomarse como una cuestión aislada, algo desafortunada en un documento tan importante como el DCN, se mantiene en las rutas de aprendizaje emitidas en el presente año por el Ministerio de Educación. Veamos algunas cosas que se dice respecto del niño de cinco años:

“Expresa con objetos, dibujos una colección de hasta 10 objetos en situaciones cotidianas” (Rutas del aprendizaje, 2013).

“Explora en situaciones cotidianas las acciones de juntar, agregar-quitar hasta 5 objetos” (Rutas del aprendizaje, 2013).

“Dice con sus palabras lo que comprende al escuchar el enunciado de problemas cotidianos referidos a agregar quitar y juntar hasta 5 objetos, presentados en forma verbal y concreta” (Rutas del aprendizaje, 2013).

“Continúa y menciona la secuencia con patrón de repetición de hasta 3 elementos en diversos contextos (movimientos corporales, sonidos onomatopéyicos, ritmo en la percusión, con objetos o gráficos)” (Rutas del aprendizaje, 2013).

“Construye secuencias con patrones de repetición dado o propuesto por él, de hasta 3 elementos, en diversos contextos (movimientos corporales, sonidos onomatopéyicos, ritmo en la percusión, con objetos o gráficos)” (Rutas del aprendizaje, 2013).

Como puede apreciarse el “hasta” es una constante, lo que nos permite suponer que no es casual ni un desafortunado error involuntario, sino más bien una convicción que se puede corroborar porque se encuentra también en los mapas de progreso.

Las preguntas formuladas más arriba vuelven a surgir, ¿Cuáles son los criterios que sustentan los límites que aparecen en los documentos citados? ¿Qué investigaciones serias han revelado que los estudiantes deben llegar sólo hasta los límites que establecen el DCN y las rutas de aprendizaje? ¿Es que todos los niños del Perú tienen las mismas condiciones socioculturales y los mismos ritmos evolutivos? Veamos:

La primera cuestión que nos parece necesario aclarar es si realmente los pequeños de cinco años no pueden o deben hacer más de lo que señalan los documentos citados. A este respecto resulta sumamente ilustrativo el trabajo de Siegler (1998) (citado por Papalia, Wendkos y Duskin, 2009) “para los cinco años de edad, la mayoría puede contar hasta 20 o más y saben las magnitudes relativas de los números del uno al diez”(p. 298). Lo primero que salta a la vista de la cita es que hay investigaciones que demuestran que la mayoría de niños de la muestra estudiada de **cinco años** pueden contar hasta 20, no solo hasta 10 y que esa misma mayoría sabe las magnitudes relativas de los números del uno al diez.

Es posible que el lector acucioso se esté diciendo en este momento algo como esto “pero esos son datos del extranjero y no corresponden a la realidad peruana”. Al respecto hemos de decir que ambas observaciones son ciertas pero eso significa también admitir que el desarrollo del niño está fuertemente influido por el contexto sociocultural aún más que por leyes biológicas y físicas universales, en consecuencia, tendríamos que admitir también que los niños peruanos que tienen un adecuado contexto sociocultural y una adecuada estimulación podrían también alcanzar dichos logros o más.

Imaginamos que en este instante, el lector siempre crítico a nuestras opiniones debe estar pensando “sí, pero eso no corresponde a la realidad de la mayoría de los niños peruanos” lo cual también es cierto, pero entonces ¿De qué se trata?, hacemos todos los esfuerzos para enriquecer la estimulación que reciben la mayoría de los niños peruanos con objeto de alcanzar los niveles que tienen los niños del extranjero o defendemos la pobre estimulación que reciben nuestros niños y los condenamos al subdesarrollo.

La siguiente objeción que imaginamos ha surgido en la mente del lector es: “de momento no es posible mejorar radicalmente las condiciones socioculturales de los niños peruanos” y el Ministerio de Educación tiene que pensar en la realidad de la mayoría. Nuevamente tendremos que admitir que esa objeción es también válida, pero al respecto diremos en primer término que si no podemos mejorar las condiciones socioculturales de la mayoría de los niños, no impidamos mediante prohibiciones taxativas que aquellos que tienen las condiciones para hacerlo, se desarrollen y menos aún con afirmaciones falaces. Imaginemos que ponemos en el punto de partida para una carrera a 4 niños y cuando al empezar la carrera, uno de ellos saca ventaja a los otros, gritamos “no dejemos que avance, él tiene que correr al mismo ritmo de los otros”.

En segundo término diremos que hay una serie de evidencias que muestran que los hijos de profesionales y gente culta y aún no profesionales, que no obstante ello ponen énfasis en la estimulación cultural de sus hijos, logran en éstos desarrollos por encima del promedio y ésta no es una cuestión novedosa, es un conocimiento que se tiene desde hace muchos años.

Veamos, de acuerdo con Huizinga (1986) Erasmo de Rotterdam, quien fue uno de los más grandes humanistas del renacimiento, “... apenas cumplidos los cuatro años-al menos según supone él-asistió junto con su hermano a la escuela en Gouda” (p. 40).

Se sabe también que Benito Pérez Galdos prematuramente, antes del tiempo exigido, fue enviado a la escuela por sus padres. “No a la oficial, al no poder entrar por los pocos años, sino a una privada...” (Ballester, 1984 p. 20).

Otro caso interesante es el de Santiago Ramón y Cajal. Uno de sus biógrafos (López, 1985) cuenta que “La formación de Cajal se inició en Valpalmas. Aunque asistió a la escuela local, su verdadero primer maestro fue su padre, que le enseñó a leer y a escribir, le inició en la aritmética y la geografía e incluso se empeñó en familiarizarlo con el francés” (p.27). La estimulación que recibió Santiago Ramón y Cajal dio pronto sus frutos ya que a los seis años “...se encargó ya de escribir las cartas familiares a su padre ...” (p. 27).

Pero más recientemente todos hemos oído o leído el testimonio de Vargas Llosa (2010) con motivo de recibir el premio nobel de literatura. El propio autor dice “Aprendí a leer a los cinco años, en la clase del hermano Justiniano, en el colegio de La Salle, en Cochabamba (Bolivia). Es la cosa más importante que me ha pasado en la vida”.

Hasta donde sabemos Erasmo de Róterdam, Benito Pérez Galdós, Santiago Ramón y Cajal ni Mario Vargas Llosa, pueden ser considerados como personas a las que les hizo daño aprender a leer y escribir e ir a la escuela antes de la edad que considera oportuna el Ministerio de Educación peruano. Muy por el contrario, la estimulación temprana que recibieron probablemente tuvo mucho que ver en el desarrollo que alcanzaron en su vida posterior.

No obstante, el lector siempre escéptico puede argüir que se trata de personajes que probablemente tenían talentos especiales, que son excepciones y no la norma. Al respecto diremos que, hemos experimentado con Graciela, Pavel y Samantza tres niños que al nacer se encontraban dentro del promedio. Los dos primeros ingresaron a la escuela a los 5 años, y Samantza a los cuatro, porque ella cumple años en mayo. Graciela terminó a los 20 años la carrera de medicina veterinaria, y actualmente a los 23 está culminando sus estudios de maestría, Pavel con 20 años está cursando el último año en la carrera de Ingeniería de sistemas. Samantza ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a los 15 años. Y los tres tienen vidas totalmente normales. Los tres son hijos de profesionales que pusieron especial cuidado en darles una estimulación rica y variada desde el nacimiento.

Pero no son los únicos casos, en un artículo anterior (Yarlequé, Padilla y Navarro, 2012), se ha reportado el caso de Luis quién también ingresó a la escuela a los cinco años, ha culminado la carrera de Ingeniería electrónica y hoy se desempeña con éxito en una importante empresa.

Lo que tienen en común estos casos es que se trata de jóvenes cuyos padres son profesionales y ejercen la docencia a nivel universitario. Es decir son personas que crecieron entre libros, cuadernos y notas de trabajo oyendo a sus padres hablar, con ellos o con estudiantes y colegas que los visitaban, de temas científicos, de la realidad nacional y mundial.

Ninguno de los cuatro fue sometido a programa alguno de lecto escritura especial ni de matemática, pero cada vez que obtenían un logro sus padres les proporcionaban un nuevo reto que los hacía avanzar, jugando, conversando e incluso viendo la televisión. Es decir, los padres dedicaban tiempo para estimularlos personalmente. Ahora bien, hay quienes sustentan la hipótesis de que tal estimulación podría dañar al niño. Nótese, que es sólo una hipótesis; no se han presentado evidencias científicas que la sustenten. Al respecto debemos decir que la lectura y escritura son formas especiales del lenguaje impreso y expresivo respectivamente (Luria, 1974) y que el lenguaje, acicatea el desarrollo del pensamiento (Vigotsky, 1964). Por consiguiente demorar el aprendizaje de la lecto escrita es demorar el desarrollo de una forma del lenguaje. Y dadas las relaciones del lenguaje con el pensamiento implica también demorar el desarrollo del pensamiento.

¿Cómo podemos aspirar a salir bien en pruebas internacionales de comunicación que incluyen la comprensión lectora si demoramos el aprendizaje de la lecto escritura, como parte de la política nacional de educación?, ¿Cómo se puede lograr el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante, según lo propone el DCN, si estamos demorando el desarrollo de dos formas especiales del lenguaje, si se sabe que este (el lenguaje) es una herramienta del pensamiento? Al respecto es conveniente remitirnos a la biografía de Fleming (Macfarlane, 1984). Su biógrafo sostiene lo siguiente “Cuando ingresó en la escuela, había unos setecientos alumnos, ninguno de ellos interno. El plan de estudios era sorprendentemente amplio: inglés, latín, griego, alemán, francés, historia, geografía, geología, astronomía, aritmética, álgebra, geometría plana y del espacio, trigonometría y mecánica; química, física y biología. En el aspecto práctico estaban: agricultura, economía doméstica, contabilidad y taquigrafía (fonografía). Había juegos organizados y deportes, y una orquesta escolar” (p. 34). Al parecer en ninguno de los casos mencionados la estimulación que recibieron, la misma que según algunos voceros del Ministerio de Educación del Perú, sería inapropiada y dañina, habría tenido efectos nocivos, muy por el contrario. Ya que todos los aludidos son gente exitosa.

Así pues, hay evidencias suficientes que permitirían rechazar la hipótesis de que enseñar al niño tempranamente a leer, escribir, sumar y restar le hace daño.

La desobediencia inteligente

Los que trabajamos en el campo de la educación sabemos que los que están verdaderamente felices con las propuestas que el Ministerio de Educación viene implementando, son precisamente aquellos maestros que gustan poco o nada del trabajo. Pero, maestros y padres de familia que comparten la aspiración de tener estudiantes e hijos con altos niveles de desarrollo, están recurriendo al concepto de desobediencia inteligente.

Ahora bien, ¿qué es la desobediencia inteligente? El concepto parte de la idea de que no toda obediencia es buena, ni toda desobediencia es mala; por ejemplo si usted recibe una orden que sabe que al cumplirla tendrá efectos nocivos, ¿la obedecería?, si no lo hace está desobedeciendo, pero son su razón y su sistema de valores los que le inducen a desobedecer. Por el contrario, si la obedece aún a sabiendas de que está haciendo mal en ese caso es usted totalmente responsable de las consecuencias de sus actos y en las personas pensantes, es inadmisibles el argumento: “yo sólo obedecía órdenes”. De modo que los docentes peruanos tienen que tomar la decisión de obedecer o desobedecer aquellas directivas que están mal.

La comprensión de que no toda obediencia es adecuada o correcta, no es nueva. De hecho Mandela en su lucha contra el apartheid, llamó al pueblo sudafricano a la desobediencia civil y otro tanto hizo Gandhi en la India.

El ingreso de Diego Romaní Cotohuanca de 12 años (2013) Saúl Vásquez Games, de 11 años (2012), Jemisson Daniel Coronel Baldeón de 10 años (2011) y Christian Omar Altamirano Modesto de 10 años (2010) a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos son ejemplos de desobediencia inteligente en la educación, tanto de padres como de docentes e incluso de la universidad. Demás está decir que tratándose de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos no se podía esperar menos.

A modo de conclusiones

Algo de lo que podríamos hacer es:

En primer término eliminar todos los topes en los documentos oficiales pero más importante aún en la práctica del docente. Los documentos y la práctica del docente deberían tener establecidos mínimos a lograr pero no máximos. En otras palabras podría señalarse que los estudiantes de cinco años como mínimo contarán hasta 10, como mínimo reconocerán su nombre escrito, cómo mínimo escribirán su nombre entre otras cosas. Hasta donde llegará cada estudiante no se puede saber en el sentido estricto hasta que ocurra. En un país atrasado como el nuestro, pero que aspira a ser desarrollado, el docente deberá favorecer al máximo el despliegue de todas sus potencialidades.

En segundo lugar el criterio de promoción de un estudiante no puede ser más, únicamente la edad cronológica, tiene que apoyarse en una evaluación lo más objetiva y justa posible de cada estudiante, teniendo en cuenta que los ritmos madurativos ni la estimulación sociocultural a que están sometidos son homogéneas.

En tercer lugar es conveniente invertir más en educación y destinar una buena parte de esta inversión a la capacitación docente. Esta capacitación debe incluir programas de lectura y producción de textos. Se ha comprobado que el nivel de comprensión lectora y el dominio de la misma en el docente está por debajo de lo deseado (Yarlequé, Cerrón, Javier, Monroe, Nuñez y Navarro, 2009). Pero hay que seleccionar bien a los capacitadores, así como los especialistas en cada una de las unidades de gestión educativa local. Estos no pueden ser destinados por relaciones personales, favores políticos u otras razones que no sean académicas científicas. Eso es algo que debe garantizar el Ministerio de Educación con una política clara al respecto.

En cuarto lugar hemos de decir que, si bien es un importante avance en la educación peruana la decisión de incorporar a docentes de educación física desde el nivel primario, esto debería hacerse extensivo al nivel inicial. A este respecto debe recordarse dos cuestiones muy importantes: 1) el desarrollo psicomotor, es la base del desarrollo social, afectivo y cognitivo. 2) Que los docentes de educación inicial no son ni tienen porque remplazar al docente de educación física y que cuanto más temprano se inicie la educación del movimiento en el niño, tanto mayor será el control de su propio cuerpo.

Finalmente, es conveniente dejar en claro en este punto que no estamos sugiriendo que en la escuela se implemente un plan de estudios tan ambicioso como el que recibió Fleming, lo que desde nuestro punto de vista debería hacerse siguiendo a Vygotsky (1988) es para cada caso establecer la zona de desarrollo real, es decir lo que el niño puede hacer sin ayuda. Esto nos indica cual es el nivel de desarrollo alcanzado y en función de eso establecer su ubicación en el ciclo y grado. Por tanto, son los docentes quienes tendrían que evaluar a cada niño y dar a cada caso el tratamiento que corresponde. Pero eso pasa por prepararlos adecuadamente también para ello.

Ahora bien, establecido esto tendría que trabajarse en cada ciclo y grado, la zona de desarrollo potencial (ZDP). Es decir, enfrentar al niño a tareas y retos por encima de sus posibilidades reales (Zona de Desarrollo Potencial) y hacer que con ayuda del docente, así como de estudiantes destacados avance en su resolución. En este proceso el pequeño va ir interiorizando ideas, estrategias y procedimientos, que no estaban en su repertorio pero que ahora hace suyos y le dota de nuevos recursos con los que puede resolver tareas que antes no podía. Al respecto, se ha observado que, los hermanos menores de niños que aprenden a leer, escribir, contar, sumar y restar, lo hacen también imitando al hermano mayor. Niños que aún no asisten a la escuela aprenden escuchando a sus hermanos mayores, tablas de multiplicar, poesías y canciones, sin ningún esfuerzo especial. En esta concepción, el docente no es sólo un facilitador sino que se constituye en el profesional de la educación que trabaja sobre las potencialidades del individuo (posibilidad) para convertirlas en realidad.

Cierto es que tal tarea supone una mayor y verdadera capacitación del docente, para actuar acertadamente en todas las etapas del proceso que hemos descrito y cierto es que esta tarea es sumamente difícil. Pero ¿Qué debemos hacer los profesionales de la educación que aspiramos a un verdadero cambio en un país atrasado como el Perú?, ¿Debemos seguir haciéndolo más fácil?, ¿O debemos emprender ya esta colosal tarea?

Referencias bibliográficas:

- Bruner, J.(1980). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Condemarin, M. (1984) Madurez Escolar. Santiago de Chile: Andres Bello
- Huizinga, J. (1986). Erasmio. Barcelona : Edit.Salvat.
- Lopez, J. (1985). Cajal. Barcelona: Edit. Salvat.
- Macfarlane, G. (1984). Fleming. Barcelona: Edit.Salvat.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2004). Psicología del desarrollo. Undécima edición.
- Piaget, J. (1981). Seis estudios de la psicología. Barcelona: Edit. Seix Barral S.A.
- Rutas del aprendizaje. (2013).
- Vygostki, L. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica.
- Yarlequé, L. (1994). Psicología Evolutiva y Pedagógica. Huancayo, Perú: Edición UNCP.
- Yarlequé, L. y Col. (1998). Psicología Educativa 1. Huancayo: UNCP-Facultad de Pedagogía y Humanidades.
- Yarlequé, L. Moya, N. y col. (2009). Logro de competencias en la Educación. Huancayo: Digicolor S.C.R.L.