

## COMPROMISO CON LA SOCIEDAD DE UNA UNIVERSIDAD CÍVICA EL CASO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE (UCSS) Y EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INICIAL MEDIANTE EL CENTRO DE ATENCIÓN INTEGRAL ALECRIM

---

*William Muñoz Marticorena\**

*Universidad Católica Sedes Sapientiae*

wmunoz@ucss.edu.pe

---

**Fecha de recepción:** agosto de 2016      **Fecha de aceptación:** diciembre de 2016

**RESUMEN:** Pese al buen desempeño económico del Perú en la última década, persiste un nivel de pobreza que alcanza al 20 % de la población, una desnutrición crónica que comprende al 30 % de las personas en zonas rurales y urbano-marginales, y condiciones de calidad educativa entre las más bajas de Latinoamérica. Lo que es peor, este problema se agudiza en las

---

\* **William Muñoz Marticorena** es docente asociado de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, MBA por la Università degli Studi di Genova, magíster en Administración de Negocios (ESAN) y economista (Universidad de Lima). Posee las siguientes especializaciones: Gerencia de Proyectos (ESAN), Gobernabilidad y Gerencia Política (George Washington University), Competitividad (Instituto de Desarrollo Alemán), Simplificación Administrativa (PCM), Regulación (COFEMER) y Defensa Nacional (UCSS). Actualmente, es director de la Oficina de Investigación de la Facultad de Ciencias Económicas y Comerciales UCSS y coordinador país del Proyecto VINCULAENTORNO de la Comisión Europea.

zonas de extrema pobreza y particularmente en la población infantil. Frente a dicho panorama, mediante la revisión del caso del Centro de Atención Integral Alecrim, se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cómo puede la Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), una universidad cívica, mejorar la educación inicial en una zona de pobreza periurbana? La hipótesis ensayada sugiere que la UCSS puede emplear su conocimiento para atender las exigencias de la sociedad mediante la gestión, auspicio y sistematización de una cuna infantil. Asimismo, la investigación será exploratoria, acudiendo a fuentes oficiales del Estado peruano, literatura académica, visitas y entrevistas a actores claves. Finalmente, se concluirá que la universidad cumple con su misión de poner a disposición del bien común sus capacidades. Sin embargo, existen oportunidades de mejora tanto para el modelo educativo como en los logros de aprendizaje, los cuales han de demandar una reestructuración de la estrategia de intervención así como de sus instrumentos y sistemas de información.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad cívica, atención infantil, labor educativa, acompañamiento, calidad educativa, nutrición.

**COMMITMENT TO THE SOCIETY OF A CIVIC UNIVERSITY  
CASE OF CATHOLIC UNIVERSITY SEDES SAPIENTIAE  
(UCSS) AND THE STRENGTHENING INITIAL EDUCATION  
THROUGH THE ALECRIM INTEGRAL CARE CENTER**

**ABSTRACT:** Despite the good economic performance of Peru in the last decade, a level of poverty persists that reaches 20 % of the population, chronic malnutrition comprising 30% of people in rural and marginal urban areas, and conditions of educational quality among the lowest in Latin America. What is worse, this problem is exacerbated in areas of extreme

poverty and particularly in the child population. Against this background, through the review of the Alecrim Comprehensive Care Center case, the answer is the following question: how can the Catholic University Sedes Sapientiae (UCSS), a civic university, improve initial education in an area of poverty peri-urban. The hypothesis tested suggests that the UCSS can use its knowledge to meet the demands of society through the management, sponsorship and systematization of a children's crib. Also, the research is exploratory, going to official sources from the Peruvian State, academic literature, visits and interviews with key players. Finally, it will be concluded that the university fulfills its mission of making its capacities available to the common good. However, there are opportunities for improvement both for the educational model and for learning achievements, which require a restructuring of the intervention strategy as well as its instruments and information systems.

**KEYWORDS:** Civic university, child care, educational, support, quality education, nutrition.

## 1. Introducción

**M**ediante la metodología de Estudio de Casos (Yin, 2009), se pretenderá explorar la estrategia de la UCSS en su proximidad y acompañamiento a comunidades pobres. Particularmente, se observará a la niñez vulnerable de zonas periurbanas. En tal sentido, se ha definido como unidad de análisis al Centro de Atención Integral Alecrim (Alecrim), cuya estructura y método de intervención permitiría evaluar la importancia e implicancias de esta sobre el cuidado y la atención a la niñez.

Alecrim, ubicado en el corazón de los asentamientos humanos Cajamarquilla, Nievería y Jicamarca del distrito de Chosica en Lima Este,

busca responder a una realidad de carencias económicas y sociales mediante una propuesta de acompañamiento y apoyo en salud, nutrición y educación a la niñez de la zona. En tal sentido, a fin de comprender la lógica de esta propuesta y estar en capacidad de valorarla, se seguirá una determinada secuencia de revisión. Esta se dividirá en las siguientes partes: (a) la caracterización de la zona, (b) la conceptualización de los principales elementos del caso, (c) descripción de los antecedentes de la educación inicial en el Perú, (d) Alecrim y la estrategia UCSS y (e) la presentación de las conclusiones y los comentarios finales.

## 2. Metodología Utilizada

Siguiendo a Yin (2009) se ha planteado una pregunta de investigación que orientó el diseño de la investigación: ¿Cómo puede la UCSS, una universidad cívica, mejorar la educación inicial en una zona de pobreza periurbana? Luego, se definió como unidad de análisis a Alecrim, un centro de atención integral. A su vez, como criterios para interpretar los resultados, se optó por el nivel de logros en cuanto a aprendizaje, desnutrición y anemia de los niños. Para conocer la experiencia de Alecrim, se ha contado con la disponibilidad de datos de la misma organización, así como de los archivos históricos con los que cuenta la universidad en relación a esta experiencia. También, se han realizado entrevistas a algunos actores principales de la obra (colaboradores y padres de familia). Además, se ha visitado el lugar y observado el trabajo que se realiza allí. Por último, los instrumentos que se han utilizado en este caso, han sido entrevistas semiestructuradas, guías de observación e información documental tanto primaria como secundaria.

### 3. Desarrollo

#### 3.1 Caracterización de la zona: Las ladrilleras de Huachipa

El caso específico que se aborda en esta investigación es la intervención de la UCSS, a través de su Centro de Atención Integral Alecrim, el mismo que se encuentra ubicado en uno de los sectores más pobres de Huachipa, Lurigancho, frente a un cuadro de severas carencias económicas, sociales, institucionales y de capital humano. La UCSS, en su rol de universidad cívica, ha movilizó sus competencias comprendidas en sus distintas facultades. De esa manera, el principal fin ha sido el de lograr los cambios necesarios para mejorar la calidad de vida de la niñez residente.

Para llegar a Huachipa, se requiere seguir por un camino carrozable que surge desde la margen izquierda del río Rímac. En este lugar residen más de 10,000 familias que habitan cuatro centros poblados: Huachipa, Nievería, Jicamarca y Cajamarquilla (Centro de Estudios de Solidaridad con América Latina, 2010). En esta zona, lo recurrente ha sido siempre la lucha contra la adversidad del territorio: la carencia de servicios básicos, el aislamiento, la ausencia del Estado. De igual modo, llegan migrantes por distintas razones: (a) integrar el núcleo familiar, (b) huyendo de la vorágine causada por el terrorismo en la década de los 80 o de la pobreza de las regiones alto andinas, (c) el explosivo crecimiento de la Lima Tradicional que obliga a buscar espacios en la periferia y (d) la promesa de un trabajo remunerado o un espacio de terreno apropiado mediante una invasión.

Como algo típico en la configuración de las zonas urbano-marginales de Lima, parte de estas se conformaron a inicios de la década de los 70 como consecuencia de la reforma agraria del gobierno militar de la época. Esta reforma obligó a los hacendados a vender sus tierras. Adicionalmente, los

asentamientos periurbanos crecieron también, en parte, por las invasiones a las laderas de los cerros colindantes con las haciendas.

Debido a la calidad de la arcilla de la zona, muy requerida para la confección de ladrillos para viviendas, desde mediados de la década de los 70, pequeños parceleros y medianos propietarios de tierras se orientaron hacia la labranza, conocida como ladrillería artesanal, una actividad económica dos y hasta tres veces más rentable para los jornaleros que las actividades agrícolas. Así, la expansión de esta actividad demandó de mayor mano de obra, lo que reforzó la dinámica migratoria de personas del ande que venían con la intención de trabajar la tierra para generarse ingresos. No obstante, la bonanza económica alcanzaría principalmente a los propietarios de las tierras, ya que el trabajo duro de labrar los ladrillos era realizado por los migrantes en condiciones inadecuadas.

Mediante la organización de agrupaciones vecinales, estos moradores lograron obtener el abastecimiento eléctrico. Sin embargo, el abastecimiento de agua ha sido y continúa siendo un tema pendiente. Incluso, ha tenido como consecuencia el debilitamiento de la organización de los asentamientos humanos.

Por otro lado, la fisonomía del territorio está marcada por los grandes hoyos del tamaño de un campo de fútbol y de una profundidad de un edificio de cinco pisos de altura. Dichos hoyos fueron creados por los artesanos en la tarea de labranza. Más de mil familias llegadas de la Sierra, se dedican a la extracción de arcilla y a la fabricación de ladrillos por un salario de menos de S/ 570 al mes por familia.

En Huachipa, solamente 3,7 % de la población cuenta con servicio de agua potable y el 2 % con red de desagüe dentro de su vivienda. El acceso al servicio de electricidad es difícil, un porcentaje significativo de las viviendas son de esteras, adobe o ladrillo crudo y cuentan con uno o

dos ambientes, lo que implica un alto nivel de hacinamiento. 58 % de la población económicamente activa se dedica principalmente a las siguientes actividades: (a) labranza de ladrillos, (b) el reciclaje de basura, (c) la crianza de animales y (d) otras actividades informales. También, se detectan altas tasas de enfermedades respiratorias y gastrointestinales, el 11 % de los niños presentan desnutrición crónica y el 48 % se encuentra en riesgo de padecerla. Hay alta morbilidad de enfermedades infecciosas como la tuberculosis. Asimismo, se detectan muchos casos de maltrato infantil, alto porcentaje de conductas de riesgo, pandillaje, alcoholismo y drogadicción.

En lo referente a educación, se aprecia un alto nivel de atraso escolar, 9 % en niños de 6 a 11 años y 22 % en adolescentes de 12 a 17 años. En los centros educativos, tanto la infraestructura como la capacidad de gestión son deficientes. Además, existe un alto nivel de analfabetismo en las familias.

### **3.2 Conceptualización de principales elementos del caso**

#### **a) Universidad cívica**

Michael Higgins (2012), al describir el rol de una universidad cívica, señaló que esta se caracteriza por poner al servicio de la comunidad el conocimiento, el entendimiento y la visión acumulada en su seno. Higgins añadió que las universidades proveen un espacio importante de carácter crítico para entender el mundo como es y, no menos relevante, para reimaginar el mundo como este debería ser.

A su vez, según John Goddard (2009), una universidad cívica comprometida es la que provee oportunidades para la sociedad de la que forma parte. Se compromete por completo con su alrededor y no de manera

parcial; además, se asocia con otras universidades y centros universitarios; e, igualmente, se gestiona de manera que asegure su participación absoluta en la región de la que forma parte. Aunque opere a escala global, es consciente de que su ámbito local ayuda a formar identidad y aporta oportunidades para crecer y ayudar a otros, incluyendo estudiantes, negocios e instituciones públicas.

En línea con la definición de Goddard, Lorraine McIlrath (2015) consideró que el privilegio de perseguir el conocimiento (por parte de las universidades) conlleva la responsabilidad cívica para comprometerse y aplicar ese conocimiento al servicio de la humanidad. Adicionalmente, Chris Brink (vicecanciller de Newcastle University 2007-2016), al definir el rol de su institución como una universidad cívica de clase mundial, indicó lo siguiente:

(...) la combinación de ser globalmente competitivo y regionalmente arraigado subyace en nuestra visión para el futuro. Nos vemos no solo haciendo un trabajo académico de alta calidad sino también eligiendo trabajar en áreas que respondan a los grandes retos y demandas de la sociedad, particularmente aquellas que se manifiestan en nuestra propia ciudad o región. (Goddard, 2011, p. 3)

En cuanto a la operatividad de una universidad cívica, Goddard (2011) identificó una serie de inductores y barreras que por un lado favorecen y por otro lado limitan el desarrollo de vínculos de una universidad cívica con la sociedad, los mismos que de manera esquemática se detallarán a continuación en la Tabla 1:



Tabla 1

*Inductores y Barreras para la Operatividad de una Universidad Cívica*

Inductores	Barreras
Financieros y económicos	Competencia y capacidades
Financiación, honorarios e ingresos de consultoría Creación de nuevos negocios Inversión extranjera	Dificultad en la medición o demostración de los impactos y compromisos  Falta de capacidad de absorción de la investigación y el conocimiento
Capital Social	Liderazgo
Contribución a la vida cultural de la ciudad Desarrollar evidencias del compromiso cívico	La alianza cívica no se considera una actividad central  Los sistemas de recompensas y reconocimientos no incentivan a los académicos
Investigación e Innovación	Institucional
Como respuesta a los grandes desafíos de la ciudad y sus vecinos  Contribuir con la salud, el bienestar y la inclusión social  Acceso a las habilidades y experticia local	Estructuras y procedimiento poco transparentes  Percepción de la universidad como burocrática, carente de urgencias, centrada en sus fines internos  Tamaño y heterogeneidad de las instituciones dificultan el acceso a estas
Capital humano	Políticas
Suministro de estudiantes y personal Atracción de talento	Mapeo del liderazgo político de la ciudad complejo Ausencia de interés por parte de los políticos Inestabilidad política a nivel local

*Nota.* Adaptado de “Reinventing the civic university,” por J. Goddard, p.4, 2009. Londres, Reino Unido: National Endowment for Science, Technology and Arts. Recuperado de [http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/reinventing\\_the\\_civic\\_university.pdf](http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/reinventing_the_civic_university.pdf)

Asimismo, de acuerdo con Goddard, serán cinco las recomendaciones para construir asociaciones cívicas efectivas. Dicho relación de recomendaciones se detallará a continuación: (a) el liderazgo es crucial tanto dentro de la universidad como al interior de las instituciones de la ciudad, (b) la comunicación y el compromiso deben reflejarse en la organización del trabajo y en la estructura de recompensas, (c) las asociaciones cívicas deben ser independientes de las relaciones transaccionales entre las instituciones, (d) una visión compartida para el desarrollo de la ciudad debe ser articulada en planes y estrategias; y (e) los líderes tanto de la universidad como de la ciudad deben ser ayudados para mejorar sus habilidades de escalamiento enfocándose en un desafío clave que les permita movilizar el conocimiento de los académicos, a las autoridades políticas, a los gerentes de las empresas y a la comunidad.

#### b) Capital humano

En las siguientes líneas, se revisarán los aspectos conceptuales que ayuden a entender y justificar la prioridad con la que el gobierno peruano ha decidido atender a la dimensión de acumulación de capital humano. Para ello, serán de fundamental apoyo los trabajos de la Escuela de Chicago.

El concepto formal de *capital humano* fue impulsado gracias a los trabajos realizados en la Universidad de Chicago por parte de sus pioneros Jacob Mincer (1958, 1975), Theodore Schultz (1959, 1960, 1961) y Gary Becker (1964, 1975). Estos estudiaron la relación entre educación, producción y trabajo; reconociendo que para explicar fenómenos macroeconómicos como el ingreso nacional, se requiere incluir, adicionalmente a los factores capital y trabajo, un tercer factor. Este nuevo elemento comprendería el conjunto de capacidades y habilidades de los trabajadores.

Preliminarmente, Robert Solow (1957) comenzó a relevar otras formas de inversión distintas al incremento del capital y el trabajo con la intención de

explicar el crecimiento de la producción de los países. Definió como progreso técnico a todo aquello que explicara el crecimiento distinto de los factores de producción (capital y trabajo), siendo el progreso de los conocimientos el origen principal del progreso técnico. De esta manera, señalaba el rol fundamental de la educación y la formación profesional como fuentes de crecimiento. Por su parte, Edward Denison (1962) situó su atención en la educación como parte del crecimiento económico y mencionó que la estimación de la contribución al avance de los conocimientos se obtiene como un residuo de Solow, el cual no estaría siendo explicado por los factores tradicionales de producción, sino por las mejoras cualitativas en la fuerza de trabajo resultante de la educación.

Luego, Jacob Mincer (1974) consolidó la teoría del capital humano, influenciado por el análisis económico de la distribución de la renta. Así, apoyándose en la metodología neoclásica, estableció conexiones entre la oferta de trabajo y el capital humano que le permitieron definir un nuevo derrotero para el estudio de patrones de vida laboral y de participación en el mercado de trabajo. Sus investigaciones han posibilitado, además, comprender mejor las denominadas diferencias salariales, proponiendo que una buena parte del diferencial salarial entre hombres y mujeres podría ser explicado por la experiencia y la educación; es decir, por diferencias en capital humano entre los trabajadores. Otra contribución de Mincer en su análisis microeconómico del mercado del trabajo tiene que ver con la importancia que atribuye al hogar. Él consideró que, tanto las decisiones sobre consumo e inversión en capital humano, así como el comportamiento de las personas en el mercado laboral, estaban determinados por las elecciones que se realizan dentro del hogar. También, destacó la importancia de incluir las decisiones de la familia para explicar la participación de los individuos en el mercado del trabajo; así como la determinación de la distribución del tiempo entre ocio, producción de bienes y servicio en el hogar.

Por otro lado, según Theodore Schultz (1961), invertir en escolaridad, salud, en la crianza de los hijos, en profesionalizarse y en la investigación es invertir en capital humano. Esto disminuiría la brecha entre pobres y ricos, al igual que generaría una mejor calidad de vida a las personas de bajos recursos. Al centro de su teoría se encuentra el tomar la educación y la capacitación como formas de inversión que producirán beneficios a futuro, mediante mayores ingresos para las personas educadas y de manera agregada para la sociedad. A su vez, para Schultz (1983), el adquirir los elementos educativos que permitan el aprendizaje complejo en escalas crecientes, es el inicio de un proceso de acumulación de capital humano, donde la complejidad de los conocimientos y destrezas necesarios cambian de acuerdo con los progresos tecnológicos.

Para Gary Becker (1964), capital humano es el conjunto de capacidades productivas que una persona adquiere al acumular conocimientos generales o específicos. Refiere que un individuo realiza gastos de educación, así como incurre en un costo de oportunidad por permanecer en la población económicamente inactiva y no percibir una renta actual. Sin embargo, prevé que en el futuro su formación le otorgará la posibilidad de lograr salarios más elevados. Posteriormente, Becker (1983) consideró al capital humano como una opción individual, una inversión, que se evalúa por la diferencia entre el costo de los gastos de educación y los complementarios (compra de libros, pasajes, alimentación), y el costo de productividad. Es decir, se trata de comparar el salario que recibiría, si estuviera inmerso en la actividad económica, y sus rentas futuras actualizadas y descontadas.

De acuerdo a la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE, 1998), el capital humano de manera amplia es la mezcla de aptitudes y habilidades innatas a las personas, así como la

calificación y el aprendizaje que adquieren en la educación y la capacitación (eventualmente se incluye la salud). De igual modo, asocia el concepto con una gama de beneficios tanto económicos como no económicos. Estos últimos comprenden los siguientes aspectos: (a) mejoras en salud, (b) incremento de la esperanza de vida y (c) una mayor participación en la comunidad.

Amartya Sen (2004) definió las capacidades como todo aquello que permite a una persona estar bien alimentada, leer, escribir y comunicarse, y participar en la vida comunitaria. Sen señaló, igualmente, que las necesidades básicas forman parte de las capacidades, pero que estas se refieren a algo más amplio. La variedad de opciones que las personas poseen, y la libertad de elección sobre estas, también contribuyen al bienestar humano. En este sentido, desde el enfoque de las capacidades, se plantea que más libertad y más capacidad de elección tienen un efecto directo sobre el bienestar, incrementándolo. Asimismo, Sen (1999, 2003) declaró que el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutaban las personas. Consideró, además, que un país, aun con rentas bajas, si logra que todos sus ciudadanos accedan a la educación y a la asistencia sanitaria, puede conseguir buenos resultados en cuanto a la esperanza y la calidad de vida de toda la población. No poder leer, escribir, contar o comunicarse es una tremenda limitación y constituye un caso extremo de inseguridad y exclusión.

En oposición a la corriente que destaca la relación de causalidad entre la educación, el crecimiento y el desarrollo (Escuela de Chicago, BM, OECD, otros), surgió otra corriente. Esta aludió a una fuerte relación entre las instituciones u organizaciones, el crecimiento y el desarrollo. Tuvo, así, una determinada orientación de sus principales exponentes, como William Easterly (2001) hacia los incentivos, Douglas North (1990) hacia las instituciones y William Lewis (1956) hacia las organizaciones.

Esta corriente, de manera general, trató de explicar que los incentivos e instituciones generan condiciones para que las organizaciones y las personas se desarrollen.

En línea con lo que sostiene Eduardo Andere (2005), se considera que no es la educación per se la que ocasiona un crecimiento; sin embargo, tampoco es la organización por sí misma la que lo produce. No se trata de interpretar la educación simplemente en términos de cantidad y cobertura, sino más bien, en términos de calidad y realización personal. Además, en países como el nuestro, la oferta formativa es muy dependiente del sector público, que evidencia serios problemas institucionales y de gestión. Es pertinente, entonces, considerar que sin perder de vista el impulso a la educación hay que darle, asimismo, atención a las fallas institucionales que limitan y mediatizan los logros en crecimiento y desarrollo.

### c) Educación inicial

Determinadas investigaciones en neurociencias (Bidell & Fischer, 1997; Fischer, 2008; Shonkoff, 2003) confirman la importancia de la educación inicial<sup>1</sup> en el proceso del desarrollo de la persona. Esto se debe a que es el período en que se forma la inteligencia. De la misma manera, implica la formación del conjunto de las facultades psíquicas.

En relación con ello, Knudsen, Heckman, Cameron y Schwarz (2006) desarrollaron cuatro conceptos fundamentales que fueron derivados de sus investigaciones en las neurociencias, la psicología del desarrollo y la economía. Estos son los que siguen: (a) tanto la genética como las experiencias en la infancia temprana influyen en la formación del cerebro

---

<sup>1</sup> La educación inicial se extiende desde el nacimiento hasta los seis años.

del niño y determinan sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales; (b) el desarrollo de la estructura neurológica, como también las capacidades de la persona, afectan sus logros posteriores; (c) las capacidades cognitivas, lingüísticas, sociales y emocionales son interdependientes; y (d) las habilidades humanas (cognitivas y no cognitivas) se forman mediante una secuencia predecible de períodos sensitivos, donde el desarrollo de circuitos neuronales y los comportamientos son influenciados por el medio, sea positivamente o negativamente.

Knudsen et al. (2006) afirman que durante los primeros seis años de vida el niño construye un complejo sistema neurológico. Este le facilita el poder caminar, expresarse, analizar, jugar, explorar y formar una personalidad única. Añaden que las experiencias en esta etapa forman sus órganos y su estructura mental.

En cuanto a la inversión en educación inicial, Heckman (2000), premio Nobel de Economía del año 2000, realizó un estudio costo-beneficio sobre las inversiones en esta etapa. El investigador concluyó que “es una de esas políticas públicas inusuales que promueven la productividad en la economía al mismo tiempo que apela a la justicia social” (2006, pp. 1900-1902). Sus hallazgos revelaron que la tasa de retorno de esta inversión oscila entre un 15 a 17 % y que su razón costo-beneficio es de 1 a 8.

Según Heckman (2000), proveer de una educación inicial de calidad a un niño de bajos recursos es una estrategia eficiente para reducir las desigualdades económicas y sociales de origen. Mencionó que, contrariamente, la escuela primaria reduce muy poco los efectos de esta desigualdad, y que las intervenciones más tempranas en el nivel preescolar tienen gran impacto en la reducción de estas diferencias. Explicó, también, que las familias condicionan mucho los resultados que los niños alcanzarán al llegar a la edad adulta, como consecuencia de lo siguiente: (a) las distintas

asignaciones de los gastos destinados al cuidado y la educación de los pequeños, (b) la estabilidad de los matrimonios, (c) la violencia, (d) la educación de los padres, entre los principales aspectos.

Por otra parte, un modelo de educación inicial exitoso que permitirá apreciar buenas prácticas y factores críticos es el finlandés (Ministerio de Educación de Finlandia, 2008). Este modelo se asienta sobre dos pilares: (a) la excelencia del profesorado y (b) la lectura, que se incentiva a través de una gran red de bibliotecas públicas. A fin de homologar a los estudiantes, se realizan pruebas que permiten detectar las dificultades en el aprendizaje y los alumnos que presentan problemas pasan a clases temporales de cinco niños por aula y profesores especializados. Al momento que el niño logra nivelarse, vuelve a la clase habitual integrada por veinte alumnos.

En Finlandia, los municipios son los encargados de organizar la enseñanza preescolar, que es gratuita; incluye una comida al día y, en caso de que el niño viviera a más de 5 kilómetros de la escuela, tendrá derecho al transporte gratuito. La jornada dura aproximadamente cuatro horas. Normalmente, los niños reciben la enseñanza en las mismas instalaciones de la guardería. En las clases, los niños aprenden matemáticas, ciencias naturales y del medioambiente, además de arte y cultura, entre otras materias. Los infantes estudian temas nuevos mediante juegos.

El éxito del sistema educativo de este país se centra en la formación del profesorado. La carrera goza de prestigio real en la sociedad finlandesa que confía en la experticia de sus docentes. Entre estos, existen tres tipologías de profesores de inicial: (a) el profesor de aula que es el que imparte todas las materias, (b) el profesor especialista que imparte una materia o temática específica y (c) el profesor de educación especial encargado de los alumnos con necesidades educativas especiales. Todos estos profesores, además de formarse en una Facultad de educación, requieren, para poder enseñar,



haber concluido una maestría. Por otro lado, el currículo en ambos procesos formativos demanda del desarrollo de tesinas y la malla curricular privilegia los cursos de investigación y de metodologías.

### 3.3 Educación inicial en el Perú

En esta parte se desea mostrar la evolución de la educación inicial en el Perú, ciertas dificultades para avanzar en la cobertura y calidad del servicio, así como información sobre la situación de la niñez en el país. La experiencia peruana no ha estado distante de las líneas directrices que proponían las multilaterales y los foros regionales de educación. Sin embargo, el desempeño educativo nacional se ha visto afectado por limitaciones en aspectos tanto de gestión pedagógica como de calidad de los docentes y, fundamentalmente, de la asignación de recursos. Además, se observa una agudización de estos problemas en las zonas rurales y urbano marginales.

Como señalan determinadas fuentes (Guerrero & Demarini, 2016), a inicios del siglo XX, nobles matronas limeñas<sup>2</sup> se volvieron promotoras de la creación de cunas infantiles y *kindergarten*. El motivo fue su preocupación por las necesidades de la niñez y, particularmente, se avocaron a los hijos de las madres trabajadoras. Estas activistas difundían, mediante su participación en conferencias y la distribución de documentos, la importancia de proteger al niño tempranamente y de cuidar la formación de una personalidad basada

---

<sup>2</sup> La señora Juana Alarco de Dammert y la maestra Elvira García y García, cofundadoras de la Sociedad Auxiliadora de la Infancia, creaban cunas y *kindergarten*. En estos lugares, brindaban educación elemental, alimentación y cuidados a hijos de madres obreras. Los niños eran atendidos de ocho de la mañana a cinco de la tarde.

en la justicia y el afecto. Igualmente, apelaban al empleo de los métodos de Froebel y de Montessori y la participación de los padres de familia en esta labor educativa.

Solo fue después de 1930 que el gobierno peruano decidió establecer jardines de la infancia con carácter estatal<sup>3</sup>, encargando esta tarea a las hermanas Victoria y Emilia García Boniffatti. Luego seguirían una serie de reformas institucionales<sup>4</sup> que buscarían preparar integralmente al niño para su ingreso a la escuela primaria. En años recientes, el Ministerio de Educación ha establecido como política educativa para el mediano plazo, las siguientes acciones: (a) terminar la universalización de los cinco años, y luego hacer lo propio con los niños de cuatro y tres años, (b) mejorar los

---

<sup>3</sup> Hasta antes de esa fecha las instituciones educativas dedicadas a la infancia estaban exclusivamente a cargo del sector privado.

<sup>4</sup> En 1940, se estableció la Inspectoría Nacional de Jardines de la Infancia. Esto se produjo con la finalidad de normar el trabajo de estas instituciones. Asimismo, en 1967, se creó la Supervisión General de Educación Preescolar para tratar de posicionar este nivel en el marco de la planificación educativa. Sin embargo, fue en 1970 cuando se reconoció por primera vez la importancia que para la persona tenía la atención integral del niño en los cinco primeros años de vida. Se le consideró como el primer nivel del sistema educativo definiéndosele la estructura siguiente: (a) cunas para los niños de 0 a 3 años de edad y (b) Jardines de Niños para los infantes de 3 a 5 años. En 1973, se buscó replicar una experiencia original iniciada en 1969 en el departamento de Puno con los denominados Wawa Wasi y Wawa Uta ('casa de niños', en quechua y aymara). De esta manera, se oficializó el primer programa no escolarizado para niños de 3 a 5 años, denominándosele Proyecto Experimental No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI). En 1990, se definió como objetivo prioritario el expandir la atención de la primera infancia, así como las actividades que aseguren su desarrollo.

programas no escolarizados, (c) atender a los niños menores de tres años y a las niñas del área rural, (d) involucrar a los padres de familia y (e) promover una educación de calidad.

Sobre la Educación inicial en el Perú, Beltrán y Seinfeld (2011, 2012), evidenciaron que, si bien tanto el gasto del sector como la cobertura del servicio educativo en años recientes se han incrementado, estos mayores gastos y cobertura distan aún de ser suficientes para alcanzar la universalización del servicio y mejorar el desempeño. Las investigadoras identificaron los determinantes del rendimiento escolar y observaron el importante impacto de la asistencia a la educación inicial (EI) en el futuro desempeño escolar. Demostraron que si un niño asiste a la EI, su rendimiento en comprensión lectora y lógico matemática aumentan en 34 % y 133 %, respectivamente. No obstante, estos promedios nacionales ocultan significativas disparidades e impacto heterogéneo al considerar los grupos socioeconómicos, la situación geográfica, la lengua materna o la residencia en un distrito pobre; en estos casos, el impacto de la asistencia a la EI en el rendimiento escolar prácticamente es nulo.

Seinfeld y Beltrán (2012) también mostraron la existencia de dos tipos de programas de EI: escolarizados y no escolarizados. En su caso, las instituciones escolarizadas operan con un currículo establecido y con la participación de profesores titulados de EI. En cambio, las instituciones no escolarizadas (PRONOEI) tienen un formato más flexible, a cargo de madres voluntarias de la comunidad que son dirigidas por una docente coordinadora (Cueto & Diaz, 1999).

Al 2010, existían 13,543 instituciones no escolarizadas (PRONOEI) y 20,280 escolarizadas, centros de educación inicial (CEI), que atendían a 222,683 y 1'071,953 infantes respectivamente (Ministerio de Educación del Perú, 2012). El 70 % de los PRONOEI eran rurales y el

resto estaban ubicados en zonas urbano marginales. Asimismo, los CEI eran fundamentalmente urbanos.

El trabajo de Seinfeld y Beltrán (2012) validó que las variables vinculadas con la infraestructura y la gestión de la educación son relevantes para explicar el desempeño escolar de los niños, incluso relativamente más importantes que las características socioeconómicas del estudiante y su familia. Constataron, además, que la EI influye en los resultados posteriores que los niños obtienen en la escuela. Además, se verificó que el acceso, la calidad y la conclusión oportuna del nivel preescolar son fundamentales.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística (INEI, 2014), al 2013, el 23,9 % de la población se encontraba en situación de pobreza y el 4,7 % en extrema pobreza. Del total de pobres se sabe lo siguiente: (a) 63,6 % tienen acceso de agua por red pública, (b) 22,1 % de los jefes de hogar son mujeres, (c) 79,4 % disponen de luz eléctrica, (d) solamente 33,4 % cuenta con servicio higiénico conectado a red pública, (e) 35,9 % habla una lengua nativa y (f) 65,1 % accede a la telefonía móvil, tal como se apreciará en la Tabla 2.

En cuanto a indicadores de salud, en el 2013, la desnutrición crónica infantil (DCI) en niños menores de cinco años, a nivel rural y urbano, fue de 32,3 % y 10,3 %, respectivamente. Asimismo, la anemia en niños menores de tres años fue de 46,4 % a nivel nacional. Por otra parte, el presupuesto de educación como porcentaje del PBI fue cercano al 3 %, distante del 4,5 % de economías como Chile y Colombia, y mucho más distante de la media de los países correspondientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 6 %. Pese a estos rezagos, la ejecución de los presupuestos de salud y educación fue de 94,5 % y 79,4 %, respectivamente.

Tabla 2  
*Indicadores de Pobreza Período: 2009 – 2013*

Variable	2009	2010	2011	2012	2013
Pobreza monetaria (%)	33.5 %	30.8 %	27.8 %	25.8 %	23.9 %
Pobreza extrema (%)	9.5 %	7.6 %	6.3 %	6.0 %	4.7 %
Acceso agua por red pública (%)	48.7 %	51.8 %	51.9 %	62.6 %	63.6 %
Jefe de hogar mujer pobre (%)	20.8 %	21.5 %	21.9 %	22.1 %	22.1 %
Dispone de luz eléctrica (%)	66.3 %	69.9 %	73.2 %	75.1 %	79.4 %
Red pública dentro de la vivienda (%)	24.5 %	27.1 %	28.3 %	30.1 %	33.4 %
Accede a telefonía móvil (%)	41.9 %	49.5 %	53.3 %	58.9 %	65.1 %

*Nota.* Adaptado de “Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014,” por Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2015. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/cifras\\_de\\_pobreza/informetecnico\\_pobreza2014.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobreza2014.pdf)

### 3.4 Centro de Atención Integral Alecrim – Compromiso social UCSS

La Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)<sup>5</sup> conduce desde el 2005 el Centro de Atención Integral Alecrim, el cual fue creado en el 2001 por la ONG española CESAL<sup>6</sup>, socia estratégica de la universidad. Ambas instituciones, si bien diferentes en su configuración (una es un

<sup>5</sup> La UCSS, institución *nonprofit*, tiene como primera preocupación la dignidad de las personas y el desarrollo de sus capacidades para que puedan servir a la comunidad como profesionales en el campo de la educación, la economía, la salud y la tecnología. Ubicada en la zona periurbana norte de Lima Metropolitana, educa a más de 7,000 alumnos a través de sus seis facultades: Ciencias Económicas, Educación, Salud, Ingeniería, Ingeniería Agraria y Derecho.

<sup>6</sup> El nombre completo viene a ser Centro de Estudios de Solidaridad con América Latina.

centro de formación profesional y la otra una gestora de proyectos sociales), comparten un mismo método de intervención, basado en la centralidad de la persona, cuyo enunciado es “(...) el método para conocer un objeto me viene dictado por el mismo objeto (...)” (Giussani, 2008, p. 2). Es decir, la racionalidad de la intervención obedece a una observación y conocimiento profundo de la realidad de las personas, de sus necesidades y deseos. De esta forma, las iniciativas son orientadas por un plan. Sin embargo, en la ejecución utilizan cierta discrecionalidad para atender exigencias que afloran del conocimiento progresivo e incremental de lo que acontece en la relación con las familias de la zona.

En Huachipa, más de 2,000 niños trabajan en la labranza de ladrillos, urgidos por la necesidad de apoyar en la generación de ingresos a sus familias. Esta labor la realizan en condiciones no adecuadas (largas jornadas laborales y con una mala nutrición) que los agotan y los llevan a abandonar los estudios en la escuela. La falta de servicios, la lejanía, la insalubridad, los conflictos familiares, entre otros problemas, demandan de soluciones integrales y concatenadas a efectos de ser efectivas y lograr el impacto deseado. Ante este contexto y otros parecidos, la respuesta coherente sería desarrollar una propuesta que incluya acciones en tres componentes: educación, salud y nutrición y acompañamiento familiar. Al mismo tiempo, se ha de considerar que los matices se dan en la implementación donde se interactúa con familias que viven realidades diferentes y demandan un apoyo particular. Frente a todo esto, el desafío es hacerlos protagonistas de su propio desarrollo. Para lograrlo, hay que animarlos, buscarlos, escucharlos y quererlos.

El método utilizado ha llevado a que los profesionales de Alecrim (docentes, nutricionistas, psicólogos, médicos) visiten a las familias para conocer sus necesidades. Todo ello tuvo como objetivo que, producto de

esta experiencia, ayudasen a las personas a entender qué sentido tenía lo que estaban haciendo. Igualmente, las animaron a cuestionarse sobre qué debían hacer, considerando sus limitaciones en recursos y capacidades.

Solamente, luego de efectuar estos contactos e iniciar el acompañamiento a las familias, se logró alcanzar la confianza suficiente para que los padres donasen un terreno para la construcción de Alecrim. Asimismo, se consiguió que se capacitaran en técnicas de nutrición para poder colaborar en los planes individuales de reforzamiento nutricional de los niños. También se motivó su participación en las tareas de mantenimiento del centro.

Actualmente, la guardería atiende a más de cien niños, en edades de uno a cinco años, y a sus 90 familias correspondientes, de lunes a viernes en el horario de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. Dentro de su organización, Alecrim cuenta con una directora, una secretaria administrativa, cinco docentes, tres auxiliares, una nutricionista y una doctora que una vez por semana atiende a los niños y sus familiares. Se cuenta además con el apoyo de alumnas voluntarias de la UCSS.

En cuanto a la educación integral, se ofrece lo siguiente: (a) programas de estimulación temprana y aprestamiento, (b) orientación psicológica y acompañamiento familiar a través del programa de escuela para padres y visitas domiciliarias y (c) actividades educativas y de recreación orientadas a la inserción y vida en comunidad. Cotidianamente se desarrollan diversas actividades que buscan favorecer el desarrollo intelectual y emocional de los niños estimulando sus habilidades y aptitudes artísticas, para lo cual realizan trabajos manuales, bailes y coreografías. El diseño de actividades considera las características particulares de los niños, así como su desarrollo emocional, intelectual y psicomotriz. Existe, además, un círculo de calidad docente.

El programa de atención médica nutricional comprende varias acciones. Estas son las que siguen: (a) la atención diaria de los niños mediante un régimen de alimentación balanceado de cuatro raciones (desayuno, refrigerio, almuerzo y lonche); (b) el control de peso y talla bimestralmente; y (c) el control de hematocritos para la evaluación de la anemia. Asimismo, se realizan campañas de prevención, información y atención a lo largo del año<sup>7</sup>.

Las actividades cívicas y recreativas desarrolladas son las siguientes: (a) los paseos de confraternidad e integración familiar, (b) las actividades de integración y comunicación con padres de familia y (c) desfiles, entre otras actividades de promoción comunal. Además, se realizan actividades de relaciones institucionales con la Posta de Salud, la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (DEMUNA), otros centros educativos, la UGEL 06, los comedores populares, el comité de vaso de leche, las ONG.

Durante el 2013, gracias al apoyo de instituciones benefactoras, como UNILEVER, Save the Children, Sonrisas Perú, la ONG italiana AVSI, se logró mejorar la salud y nutrición de 100 niños y 300 miembros de sus familias. Al inicio de dicho año, 14,9 % de la población objetivo de la guardería presentaba desnutrición crónica; al final del año, el porcentaje cayó a 7,9 %. A su vez, la anemia disminuyó en el 60 % de los casos detectados. También, las prácticas sobre hábito de higiene mejoraron en un 30 %.

Posteriormente, durante los años 2015 y 2016, también se dieron mejoras en la salud. Como producto del ingreso de nuevos alumnos, al inicio del año escolar, existían 25 % de niños con anemia. No obstante, al cierre de ambos años, este porcentaje se redujo a 8 % y 5 %, respectivamente.

---

<sup>7</sup> Estas son las que siguen: Campaña de desparasitaje, campaña de prevención ante la pediculosis, campaña de información nutricional, campaña de información sobre sexualidad, entre otras.



En lo correspondiente a la formación escolarizada (3 a 5 años), Alecrim complementa la propuesta formativa con iniciativas en los siguientes campos: (a) nutrición (mediante servicio de alimentación, evaluación nutricional, suplementación de sulfato ferroso y complejo B, talleres y consejería a padres y concurso gastronómico); (b) higiene y salud (mediante buenas prácticas de lavado de manos, campaña de pediculosis, campaña de control dental y fluorización y limpieza de Alecrim); (c) medio ambiente (mediante el mantenimiento del biohuerto, capacitación por parte de especialistas y sesiones educativas con los niños); y (d) apoyo familiar (mediante visita y acompañamiento a las familias, talleres y charlas familiares y ventas solidarias).

En el Perú, el gasto promedio por estudiante de educación inicial, durante el 2013, fue de US\$ 760; en contraste, el gasto promedio por estudiante en Alecrim fue de aproximadamente US\$ 2,000. Este monto es aún muy inferior al promedio de los países de la OCDE (más de € 5,000) y, a pesar de ello, es consistente con el propósito de brindar una educación integral, que resulta onerosa debido a que hay que brindar cuatro raciones nutricionales. Por otro lado, se usa de manera intensiva los servicios de distintos profesionales: nutricionistas, psicólogos, médicos, pedagogos. Además, se mantiene y renueva una infraestructura adecuada.

Cabe agregar que el método de intervención ha llevado a la UCSS a colaborar con la ONG CESAL en la ejecución de proyectos que tiendan a extender el acompañamiento a las familias de la zona. Esto lo realiza mediante las siguientes actividades: (a) a través de un centro de reforzamiento para los niños del nivel primario, (b) capacitación y un espacio de encuentro para los adolescentes, (c) fortalecimiento de capacidades a los docentes de la zona y a las autoridades municipales, (d) capacitación laboral para las madres y (e) mejora del hábitat.

## 4. Discusión y Comentarios Finales

### 4.1 Discusión

El rol de universidad cívica de la UCSS se expresa en la organización de sus distintas facultades para proyectarse hacia la sociedad de la que forma parte plenamente comprometida con su entorno y contribuyendo en términos económicos y sociales. Es así que, a las capacidades y competencias de las carreras de nutrición, psicología y enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud, se añaden las habilidades pedagógicas de la carrera de educación inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Asimismo, estas se complementan con alianzas con las ONG (en este caso, CESAL y sus capacidades para el desarrollo de hábitat y generación de ingresos), empresas que proveen recursos e instituciones que brindan servicios.

Sin embargo, el compromiso no llega a ser ni completo ni articulado, en tanto que a las bondades relacionales de la intervención no se añaden rasgos académicos y científicos. Descuida, así, el registro de datos históricos, el mantenimiento de información de variables críticas y, con ello, limita el carácter experimental y de producción de investigación avocada en el perfeccionamiento de las soluciones. Adicionalmente, la ausencia de construcción de evidencias restringe la posibilidad de realizar incidencias y formulación de políticas públicas basadas en los hallazgos de esta experiencia. Tampoco debe olvidarse que, si bien los logros son muy favorables en cuanto a reducción de anemia, desnutrición, aprovechamiento educativo y desarrollo de núcleo familiar, lamentablemente, el nivel de sistematización es limitado y la posibilidad de extraer lecciones aprendidas y buenas prácticas, es mínima.

A la luz del análisis sugerido por Goddard (2011), el cual comprende la revisión de una serie de inductores y barreras que favorecen y limitan

el desarrollo de vínculos de una universidad cívica con la sociedad, se identificarán ahora determinados aspectos a ser mejorados en el rol cívico de la UCSS:

- La gestión financiera, creación de negocios y atracción de inversión, que podría ser promovida por las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas.
- Desarrollo de evidencia de compromiso cívico mediante las áreas de investigación de las distintas facultades en un esfuerzo multidisciplinario.
- El diseño de los proyectos de investigación cuidando sus impactos y el compromiso UCSS.
- Priorización de las alianzas cívicas en la agenda UCSS por parte de la Alta Dirección.
- Alinear los sistemas de recompensa y reconocimiento a los académicos con el compromiso UCSS y los impactos deseados.
- Vincular la estrategia UCSS con las operaciones relacionadas a sus actividades de compromiso.
- Transparentar los proyectos y presupuestos UCSS.
- Mejorar la percepción burocrática y centrada en sus fines internos de la UCSS.
- Identificación de liderazgos internos y externos.
- Articular con el nivel político.

#### **4.2 Comentarios finales**

- Una siguiente investigación va a verificar los logros en cuanto a aprendizajes tanto en matemáticas como comprensión lectora de

los graduados de Alecrim en la educación primaria. Se requiere de este nivel de evidencia, para validar con cierto nivel de confianza, el valor añadido de la formación en Alecrim. Sin embargo existen testimonios tanto de docentes como padres de familia quienes reconocen los progresos y desarrollo cognitivo de los niños.

- En el caso peruano, los factores de oferta como la infraestructura y la calidad docente, inciden más significativamente en el desempeño escolar que los factores de demanda, como la pobreza y la desnutrición, de acuerdo con Beltrán y Seinfeld (2012). Luego, la calidad de la infraestructura y el cuerpo profesional multidisciplinario y coordinado por la UCSS, aseguraría las condiciones necesarias para un buen desempeño. A efectos de poder monitorear, y analizar en profundidad estas condiciones, se desarrollará un software que registre la información de entrada y las distintas mediciones de variables de desempeño.
- El método de la intervención de la guardería parte de un encuentro con las familias, con sus necesidades y deseos, e implica, además de acciones concretas, un acompañamiento permanente. Para ello, asistidos por un *software*, se registrará y analizará la información de visitas familiares a fin de entender cómo favorecen o afectan el progreso de sus niños y plantear correcciones.
- La propuesta integral de Alecrim demanda de la profesionalización de los colaboradores y de una permanente actualización.
- El gasto realizado por alumno exige la participación de instituciones colaboradoras, motivadas por su responsabilidad social.

- La calidad del servicio implica realizar gastos por alumno por encima de la media nacional. Sin embargo, dadas las brechas en salud y nutrición, así como otros niveles de vulnerabilidad de los niños de Huachipa, estas inversiones son justificadas.
- A consecuencia del método de intervención, surgen nuevos proyectos como respuesta a necesidades identificadas, entre los que figuran: (a) saneamiento, (b) guarderías y (c) empleabilidad femenina (35 % de los niños viven solo con sus madres).
- La UCSS asume una postura cívica con determinados logros en la dimensión relacional, sin embargo, existen espacios de mejora que dependerán de la sistematización de la experiencia de Alecrim y del desarrollo de proyectos de investigación.

## Referencias

- Andere, E. (2005). Profundos cambios al sistema educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 276-281.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital* (2.ª ed.). New York, USA: Columbia University Press.
- Becker, G. S. (1983). A theory of competition among pressure groups for political influence. *The Quarterly Journal of Economics*, 98(3), 371-400. Recuperado de [https://www.jstor.org/stable/1886017?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1886017?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2011). Hacia una educación de calidad en el Perú: el heterogéneo impacto de la educación inicial sobre el rendimiento escolar. *Documento de Discusión. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*. Recuperado de <http://repositorio.up.edu.pe/bitstream/handle/11354/365/DD1106.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beltrán, A., & Seinfeld, J. (2012). *La trampa educativa en el Perú*. Lima, Perú: Universidad del Pacífico.
- Bidell, T., & Fischer, K. (1997). Between nature and nurture: the role of human agency in the epigenesis of intelligence. En R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *Intelligence, Heredity and Environment* (pp. 193-242). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Centro de Estudios de Solidaridad con América Latina. (2010). *Las ladrilleras de Huachipa*. Lima, Perú: Autor.
- Cueto, S., & Díaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología de la PUCP*, 17(3), 74-91.

Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7384/7605>

- Denison, E. (1962). *Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth*. Paris, France: OECD.
- Easterly, W. (2001). *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Fischer, K. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. En M. Battro & K. W. Fischer (Eds.), *The educated brain* (pp. 127-150). Cambridge, United Kingdom: Cambridge United Press. Recuperado de <https://www.cambridge.org/core/books/educated-brain/dynamic-cycles-of-cognitive-and-brain-development-measuring-growth-in-mind-brain-and-education/F33E8D3A64003497EE17B74A509C7334>
- Guerrero, G., & Demarini, F. (2016). Atención y educación de la primera infancia en el Perú: avances y retos pendientes. En Grupo de Análisis para el Desarrollo, *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 163-206). Lima, Perú: Autor. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/primerainfancia\\_GG\\_35.pdf](http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/primerainfancia_GG_35.pdf)
- Giussani, L. (2008). *El sentido religioso*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Goddard, J. (2009). *Reinventing the civic university*. National Endowment for Science, Technology and Arts. Recuperado de [http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/reinventing\\_the\\_civic\\_university.pdf](http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/reinventing_the_civic_university.pdf)
- Goddard, J. (2011). *The Civic University*. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/eduhect/47124054.pdf>
- Heckman J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54(1), 3-56.

- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, 1900-1902. Recuperado de [http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman\\_Science\\_v312\\_2006.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Science_v312_2006.pdf)
- Higgins, M. D. (2012). Speech at the launch of the Irish Centre for Autism and Neurodevelopmental Research. Recuperado de <http://www.president.ie/en/media-library/speeches/irish-centre-for-autism-nuig>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2015). Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/cifras\\_de\\_pobreza/informetecnico\\_pobreza2014.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/informetecnico_pobreza2014.pdf)
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., & Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103(27), 10155-10162.
- McIlrath, L. (2015). La Universidad cívica. ¿Un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 26-40.
- Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302.
- Mincer, J. (1970). The distribution of labor incomes: a survey. *Journal of Economic Literature*, 8(1), 1-26.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. New York, USA: Columbia University Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Plan Estratégico Sectorial Multianual*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/files/5042\\_201212260900.pdf](http://www.minedu.gob.pe/files/5042_201212260900.pdf)
- Ministerio de Educación de Finlandia. (2008). *Educación y ciencia en Finlandia*. Helsinki, Finlandia: Gobierno de Finlandia.



- North, D. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (1998). *Human Capital Investment. An International Comparison*. Paris, France: UNESCO Press.
- Schultz, T. W. (1959). Investment in man: an economist's view. *Social Science Review*, 33(2), 109-117.
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 112-132.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 8(3).
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2003). *The Importance of Basic Education*. Conferencia llevada a cabo en Edinburgh University. Recuperado de <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>
- Sen, A. (2004). *Capital humano y capacidad humana*. Recuperado de [www.red-vertice.com/fep](http://www.red-vertice.com/fep)
- Shonkoff, J. (2003). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Minnesota, USA: Federal Reserve Bank of Minneapolis.
- Solow, R. M. (1957). Technical change and the aggregate production function. *Review of Economics and Statistics*, 39(3), 312-320.
- Yin, R. (2009). *Investigación sobre estudio de casos, diseño y métodos* (2.ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.