

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

56s

Continuidad y respeto por la diversidad

Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú

Patricia Ames, Vanessa Rojas y
Tamia Portugal

ESTUDIOS SOBRE

Transiciones
en la Primera
Infancia



Sobre los Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia

Este documento de trabajo es parte de una serie dedicada a las transiciones tempranas de *Young Lives* (conocido en español como Niños del Milenio), un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, India, Perú y Vietnam. Hay más información sobre la investigación de *Young Lives* disponible en su portal: www.younglives.org.uk y en el portal en español: www.ninosdelmilenio.org

Otros títulos de la serie

La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas, por Pía Vogler, Gina Crivello y Martin Woodhead, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 48s, Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia, La Haya, Países Bajos, Fundación Bernard van Leer (2008).

¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú, por Martin Woodhead, Patricia Ames, Uma Vennam, Workneh Abebe y Natalia Streuli, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 55s, Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia, La Haya, Países Bajos, Fundación Bernard van Leer (2009).

Foto portada: © Young Lives / Lucero del Castillo (Lima, Perú)

Fotos interior: © Young Lives / Patricia Ames, Vanessa Rojas (Lima, Perú)

Diseño gráfico: Valetti (www.valetti.nl)

56s

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

Continuidad y respeto por la diversidad

Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú

Patricia Ames, Vanessa Rojas y
Tamia Portugal

ESTUDIOS SOBRE

**Transiciones
en la Primera
Infancia**

Julio 2010

Copyright © 2010 Fundación Bernard van Leer, Países Bajos. La Fundación Bernard van Leer promueve la utilización legítima de la presente publicación (excepto modificaciones), siempre que se cite adecuadamente la fuente. No está permitido revenderla con fines comerciales.

Las opiniones expresadas en esta serie corresponden exclusivamente a sus autores, sin necesidad de reflejar las de la Fundación Bernard van Leer.

Sobre las autoras

Patricia Ames es doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997 hasta la fecha. Actualmente coordina el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio/ *Young Lives* en Perú. Su trabajo de investigación se ha centrado en la educación rural, en él ha abordado los temas de poder, desigualdad de género, etnicidad y enseñanza multigrado en áreas rurales, así como temas relacionados con la infancia y la alfabetización como práctica social. En el 2006, Patricia Ames fue profesora invitada en el Instituto de Verano sobre Lengua, Cultura y Enseñanza en la Facultad de Estudios de Posgrado de la Universidad de York, en Canadá.

Vanessa Rojas es bachiller en Antropología y máster en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Perú. Su trabajo se ha centrado en temas de análisis discursivo y antropología de la educación. Actualmente se desempeña como asistente de investigación en aspectos cualitativos del estudio Niños del Milenio/ *Young Lives* en Perú.

Tamia Portugal es bachiller en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de Perú. Ha trabajado como asistente de investigación en aspectos cualitativos del estudio Niños del Milenio/ *Young Lives* en Perú.

Referencia bibliográfica aconsejada para citas

Ames, P.; Rojas, V.; Portugal, T. (2010): *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

ISSN 1383-7907

ISBN 978-90-6195-120-9

Índice

<i>Agradecimientos</i>	v
<i>Resumen ejecutivo</i>	vii
<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1: ¿Quién va al inicial... y quién no?</i>	11
<i>Capítulo 2: ¿Camino a transiciones exitosas?</i>	29
<i>Capítulo 3: Lengua, cultura e identidad: el desafío pendiente</i>	53
<i>Capítulo 4: Transiciones tempranas fuera de la escuela: aprendiendo a ser una persona responsable</i>	65
<i>Capítulo 5: Discusión y conclusiones</i>	73
<i>Referencias bibliográficas</i>	79

Agradecimientos

Young Lives (conocido en español como Niños del Milenio) es un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil, con base en el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford y dirigido por la Dra. Jo Boyden. Niños del Milenio está financiado principalmente por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID, por sus siglas en inglés). La Fundación Bernard van Leer dio su apoyo a la Universidad Abierta, como socia de *Young Lives*, para la investigación enfocada en el tema de las transiciones tempranas.

Queremos dar las gracias de modo especial a los niños y familias que participaron en la investigación Niños del Milenio, así como a los maestros y directores que abrieron sus escuelas y aulas para nosotros. Asimismo, queremos agradecer al equipo de campo que recopiló la información utilizada para este documento, formado por: Julia Arias, Luz Eliana Camacho, Mauricio Cerna, Farah Cerna, Natalí Durand, Selene Flores, María Elena Gushiken, Alejandro

Laos, Claudia Melo-Vega, Karen Meza, Ruth Ortiz, Nelly Paucar, Yesenia Quispe, Romina Seminario, Daniel Valencia, Silvia Velasco y las autoras. Gina Crivello, Santiago Cueto y Martin Woodhead añadieron comentarios útiles a una primera versión de este documento. Eva Flores ayudó a proporcionar resultados de la encuesta de Niños del Milenio sobre temas específicos. Damos las gracias también a los participantes del taller realizado el 21 de julio del 2009 por sus comentarios y reflexiones a una versión previa de este documento. Los participantes incluían a funcionarios del Ministerio de Educación, miembros de ONG, investigadores y académicos. Patricia Ames desea también dar las gracias a Ena Jaramillo y a Luz Prado de Sablich, sus maestras de inicial y primer grado de primaria, respectivamente. Patricia se reencontró con ellas y su clase en diciembre del 2009, en el momento de finalizar este documento, y constató que ambas continúan inspirando el mismo cariño y respeto que dieron hace más de treinta años.

Resumen ejecutivo

Empezar la escuela puede ser una experiencia común a millones de niños, pero difícilmente resulta homogénea: las características de los niños y las niñas, sus familias y comunidades, así como las escuelas a las que asisten, dan forma a experiencias y trayectorias diversas. Este documento explora esta diversidad a través de estudios de caso longitudinales de niños pequeños en Perú, recolectados como parte del proyecto Niños del Milenio/*Young Lives*. Veintiocho niños y niñas de cuatro comunidades contrastantes fueron entrevistados en el 2007 y otra vez en el 2008, para investigar sobre la manera en la que sus vidas, sus perspectivas y sus experiencias cambiaron durante el proceso de transición del hogar o del centro de educación inicial al primer grado. La investigación también incluyó a sus padres y maestros, así como a sus escuelas, hogares y comunidades. Los niños y niñas de la muestra fueron cuidadosamente seleccionados para asegurar que provinieran de una variedad de comunidades en diferentes áreas de Perú, de comunidades tanto urbanas como rurales, con diferentes niveles de pobreza y diversa composición étnica. El impacto de la reciente violencia política en estas comunidades también se tuvo en cuenta. A través de estudios de caso detallados, este documento busca resaltar problemas, perspectivas y experiencias comunes que emergieron como resultado de nuestra investigación y que afectan a muchos niños pequeños en el Perú contemporáneo.

El estudio se inicia con una descripción de cómo la disponibilidad y el acceso a los servicios para los niños pequeños se han incrementado notablemente en años recientes en Perú, especialmente la educación inicial. Sin embargo, la cobertura en la educación inicial está aún lejos de ser universal o equitativa, y ciertos grupos de la población permanecen excluidos, particularmente aquellos en situación de mayor pobreza, los que viven en áreas rurales y los que hablan un idioma indígena. Para estos niños, la disponibilidad de, y la distancia hacia, servicios de educación inicial, los costes ocultos de asistir al inicial y la falta de oferta de una educación intercultural bilingüe hacen más difícil el acceso a los servicios educativos.

Para aquellos que asisten a la educación inicial y luego entran en la escuela primaria, los estudios de caso muestran que existen algunos desafíos que los niños deben superar para asegurar una transición exitosa. Los niños relataron discontinuidades y contrastes entre la educación inicial y el primer grado; los maestros y maestras relataron la falta de coordinación y comunicación entre el centro de educación inicial y la escuela primaria; y los padres consideran la educación inicial como un paso necesario para preparar a sus niños para la escuela, pero esperan que esto constituya un cambio radical. Otro hallazgo importante es que los niños pequeños con frecuencia se encuentran con el castigo físico como

parte de su primer contacto con la escuela, lo cual, lejos de ayudarles, afecta su motivación e impacta negativamente en su adaptación a la escuela primaria.

El estudio también encuentra que el sistema educativo peruano difícilmente reconoce e integra la diversidad cultural del país. Las identidades étnicas y culturales de los niños son marginadas y no son consideradas durante el proceso de las transiciones escolares.

Finalmente, el documento resalta el hecho de que los niños pequeños experimentan transiciones tanto sociales como educativas. Los niños pequeños que empiezan la escuela experimentan cambios en sus roles y responsabilidades en su hogar, pasando de ser «niños pequeños» a niños más «adultos». Los niños adquirieron más responsabilidad en las actividades domésticas y productivas, y al hacerlo desarrollaron habilidades que los prepararon para ser miembros productivos de sus hogares, especialmente en contextos rurales. Pero las habilidades y conocimientos que los niños obtuvieron en sus hogares y comunidades parecen no ser reconocidos por el sistema escolar, lo que produce una imagen parcial de lo que los niños pueden o no hacer en la escuela, en lugar de una imagen más positiva y holística que se base en el respeto por lo que son y lo que saben en el contexto más amplio de sus familias y comunidades.

El estudio concluye discutiendo las implicaciones de estos hallazgos para la política educativa y el bienestar de los niños, y señala algunas acciones que pueden mejorar las transiciones educativas tempranas en la infancia. Éstas incluyen la necesidad de fortalecer la continuidad y la colaboración entre la educación inicial y la primaria; dar prioridad a las estructuras y políticas educativas, la planificación curricular y la pedagogía que contribuyan a promover las transiciones de la educación inicial al primer grado; y mejorar la formación teórica y práctica de los docentes que trabajan con niños pequeños. También es necesaria una mayor comunicación en las relaciones entre el hogar y la escuela para promover transiciones exitosas, así como la provisión de más información para los padres y maestros sobre los varios cambios que los niños experimentan durante estas transiciones. El respeto por la diversidad continúa siendo un desafío en Perú y se requiere más trabajo a nivel de la escuela para acercarse a los niños indígenas y sus familias. Finalmente, el tema de la violencia requiere ser confrontado tanto dentro como fuera de la escuela para asegurar la protección de los derechos de los niños. En general, los centros de educación inicial y las escuelas primarias deberían ser más conscientes de los derechos e identidades de los niños y ayudar más activamente a las familias a encontrar maneras para apoyar mejor a sus niños durante estas transiciones.

Introducción

El primer contacto que los niños pequeños tienen con el espacio escolar es un momento crucial respecto a cómo experimentarán la escuela en el futuro, como lo indican crecientemente varios estudios (Woodhead y Moss, 2007; Einarsdóttir, 2007; Johansson, 2002; Dunlop y Fabian, 2002; Margetts, 2000). Sin embargo, aún es poca la investigación realizada en contextos más allá de Europa, América del Norte y Australasia. Este documento intenta examinar con más detalle el tema en América Latina, una región donde más de 13 millones de niños y niñas empiezan el primer grado cada año (UIS-UNESCO, 2007). A pesar de ser compartida por la mayoría de los niños en América Latina, empezar la escuela difícilmente resulta una experiencia homogénea: las características de los niños y niñas, sus familias y comunidades, así como las escuelas a las que asisten, dan forma a experiencias y trayectorias diversas. Este documento explora esta diversidad a través de estudios de caso en profundidad y a lo largo del tiempo de niños pequeños en el Perú, un país andino caracterizado por su diversidad cultural y geográfica. Veintiocho niños y niñas de cuatro comunidades contrastantes fueron visitados en el 2007 y de nuevo en el 2008, a fin de investigar sobre si sus vidas, sus perspectivas y sus experiencias, cambiaron, y de qué modo, durante el proceso de transición del hogar o del centro de educación inicial al primer grado. Los puntos de vista de padres y maestros, y la organización de las escuelas fueron también objeto de la investigación, a fin de comprender mejor las

experiencias infantiles y lograr una aproximación desde múltiples perspectivas (Griebel y Niesel, 2002). Diversos factores que producen diferentes experiencias y trayectorias infantiles, como la pobreza, el origen étnico, el género y la ubicación geográfica, que afectan a la calidad de las transiciones de los niños, se reflejan en sus historias. Con ello, se espera que el estudio pueda contribuir sustancialmente a nuestra comprensión de las transiciones en la primera infancia en la mayoría de contextos del mundo y en sus consecuencias para las trayectorias educativas posteriores.

Los niños participantes en esta investigación son parte de una muestra más amplia a la que da seguimiento Niños del Milenio/*Young Lives*, un estudio longitudinal, con una duración de 15 años, sobre la pobreza infantil en Etiopía, India (en el Estado de Andra Pradesh), Perú y Vietnam. Se estudian en detalle dos grupos en cada país: uno está constituido por una muestra de aproximadamente dos mil niños nacidos entre el 2000 y el 2001 (el «grupo más joven») y el otro por unos mil niños nacidos entre 1994 y 1995 (el «grupo mayor»). Ambos grupos fueron estudiados por primera vez a través de encuestas en el año 2002, posteriormente en el período 2006/2007 y en el 2009, con rondas de recolección de información adicionales que tendrán lugar hasta el 2015. Una submuestra de niños de ambos grupos fue estudiada través de dos rondas de investigación cualitativa realizada en los años 2007 y 2008. Las transiciones educativas tempranas

nas han sido un foco específico de investigación para los equipos de Niños del Milenio en tres de los cuatro países: Etiopía, India (en el Estado de Andra Pradesh) y Perú. Este estudio forma parte de una serie de documentos de trabajo de Niños del Milenio denominados «Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia», que incluye un análisis conceptual y un estudio bibliográfico (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008), así como un documento más general que considera aspectos de calidad y equidad que afrontan todos los países participantes (Woodhead, Ames, Vennam, Abebe y Streuli, 2009), ambos ya publicados por la Fundación Bernard van Leer. Este cuaderno presenta el contexto político y educativo en Perú y proporciona un estudio en profundidad de las experiencias de transición de niños y niñas en comunidades del campo y la ciudad. La principal fuente de información de este documento proviene del grupo menor en Perú, que incluye tanto datos de las encuestas de las primeras dos rondas con la muestra total (2002 y 2006/2007), como datos cualitativos de las primeras dos rondas con una submuestra de niños (2007 y 2008). Este documento también continúa un análisis preliminar sobre las transiciones tempranas que usó la información de la primera ronda (Ames, Rojas y Portugal, 2009).

El contexto político

En Perú existe cada vez más conciencia sobre la importancia de la primera infancia, específicamente en el rango de edad de 0 a 5 años, lo cual ha llevado a un giro de las prioridades en los últimos años, visible en varios marcos de política que hoy reconocen la importancia clave de

este grupo de edad. Entre ellos tenemos el Plan Nacional por la Infancia y la Adolescencia 2002-2010 (PNIA), el Proyecto Educativo Nacional 2006-2021 (PEN) y la actual estrategia antipobreza del Gobierno (CRECER). El constante incremento en el acceso a la educación inicial en años recientes muestra actualmente cifras altas de matrícula para un país del mundo mayoritario, aunque la matrícula está aún lejos de ser universal o incluso equitativa para diversos grupos sociales.

La preocupación por el inicio de la vida escolar en Perú y en América Latina data de la década de 1990, cuando las tasas más altas de repetición se encontraban en el primer grado (24%). Como en otros países de América Latina, el Ministerio de Educación prohibió la repetición en el primer grado e introdujo la promoción automática en 1995. La tasa de repetición cayó a un 5%. Sin embargo, no se ha dado una evaluación de cómo esto impactó en las experiencias de los niños en el primer grado y si la calidad educativa en este grado ha mejorado o no. Más aún, las tasas de repetición en el segundo y tercer grado se incrementaron ligeramente en los años subsiguientes, lo que indica que, más que resolver el problema, esta medida podría estar simplemente posponiéndolo (Guadalupe y otros, 2002).

Simultáneamente, la reforma curricular en la década de 1990 reconoció la importancia de las transiciones tempranas, al hacer del último año de educación inicial y los primeros dos años de la escuela primaria un único ciclo curricular, y al pedir una mayor «articulación» entre la edu-

cación inicial y la escuela primaria, para fortalecer la continuidad curricular y la progresión. Esta iniciativa, sin embargo, no llegó a ponerse realmente en práctica en muchas escuelas y aulas.¹ No obstante, la importancia del primer grado y el inicio de la escuela primaria ha vuelto a resaltarse nuevamente en la agenda educativa y política: el Proyecto Educativo Nacional (MED-CNE, 2006) recomienda algunas medidas específicas para esta fase, como una capacitación especial para maestros de inicial y primer grado, con lo que se reconoce la importancia de la continuidad y la comunicación en estos años tempranos. Sin embargo, estas medidas no se han implementado aún, a pesar de que existe actualmente un Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) para maestros. Nuestra investigación busca mostrar cómo el inicio de la vida escolar es actualmente vivido por los niños, sus padres, maestros y escuelas y qué factores deberían tomarse en cuenta para mejorar estas experiencias.

Marco teórico

Abordamos la investigación con niños considerando los actores competentes y con poder respecto a sus propias narrativas de vida (James y Prout, 1997; Pascal, 2002). Asimismo, tomamos en cuenta los puntos de vista de múltiples actores, considerando a los adultos significativos en la vida de los niños pequeños, como sus padres, madres y maestros (Crivello, Camfield y Woodhead, 2009). Nuestro marco para la inves-

tigación está organizado alrededor del concepto de transición. Aunque se use en una variedad de sentidos, una definición general sería que las transiciones son «eventos clave y/o procesos que ocurren en períodos específicos o momentos de cambio a lo largo de la vida» (Vogler y otros, 2008: 3). De acuerdo con esta definición, las transiciones hacen referencia a eventos diversos, incluyendo eventos educativos –pero sin reducirse sólo a ellos–. En el campo de la educación temprana, Dunlop y Fabian (2002: 3) proporcionan una definición específica:

La palabra transición se refiere al proceso de cambio que es experimentado cuando los niños (y sus familias) se mueven de un escenario a otro. Por ejemplo, cuando un niño se mueve del hogar al centro de educación inicial, o de la educación inicial a la escuela. Incluye el período de tiempo que toma hacer tal cambio, desde cualquier visita previa y la instalación, hasta cuando el niño está más completamente establecido como miembro del nuevo escenario. Éste es usualmente un tiempo de demandas de desarrollo aceleradas e intensas que están socialmente reguladas.

Esta definición proporciona fronteras temporales y físicas que contribuyeron a estructurar el diseño y la metodología de estudio. Sin embargo, el diseño fue también informado por el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979), que nos permitió considerar no sólo el escenario de la propia escuela, sino también el conjunto

¹ El último Diseño Curricular Nacional (DCN) (lanzado en el 2006 y luego modificado en el 2008) discontinuó esta propuesta de articulación, pero incluyó la educación de 0 a 2 años y la de 3 a 5 años como el primer y segundo ciclo, respectivamente, de la educación básica.

interconectado de contextos o microsistemas en los que el niño y la escuela están localizados. Nuestra perspectiva reconoce que una transición implicará múltiples cambios: en identidad, roles, relaciones y escenarios (Keining, 2002; Griebel y Nielsen, 2002).

También somos conscientes de que la transición a la escuela primaria ha sido asociada frecuentemente con la discusión en torno a la «preparación» (readiness), que fue inicialmente conceptualizada en términos de un conjunto predeterminado de habilidades físicas, sociales y cognitivas que los niños debían tener para cumplir con los requerimientos que exigía la escuela (Woodhead y Moss, 2007; Arnold y otros, 2007). La repetición del primer grado ha sido explicada así en términos de una preparación inadecuada para la escuela, afectada por la pobreza, la malnutrición, la falta de un ambiente de aprendizaje adecuado en el hogar y el acceso a servicios de educación y cuidado infantil.

Sin embargo, una corriente crítica ha empezado a señalar que las instituciones educativas también deberían estar «preparadas» para los niños, y que deberían ofrecerles un servicio de calidad que tome en cuenta sus características y derechos (Myers y Landers, 1989; Woodhead y Moss, 2007; OECD, 2006; Brostrom, 2002). Así, un concepto más actualizado en torno a la «preparación» enfatiza que ésta se puede entender mejor como «la conjunción entre el niño y la institución que sirve al niño», y que para ello se requiere la participación de las familias, las escuelas y las comunidades (Woodhead y Moss, 2007:13).

Nuestras principales preguntas de investigación están, por lo tanto, enmarcadas en términos amplios y no solamente en relación con la escuela. Por ejemplo, nos preguntamos: ¿Cuáles son las transiciones clave en las vidas de los niños y niñas? ¿Cómo las experimentan (particularmente en relación con sus actividades, relaciones, identidades y bienestar)? ¿Qué influye en estas experiencias? Progresivamente, fuimos reduciendo el alcance de estas preguntas, y nos concentramos en las principales transiciones educativas que emergieron de la investigación, como el inicio de la escuela primaria. Luego indagamos particularmente en las diferentes perspectivas que cada actor tenía sobre esta transición, así como en el grado de comunicación, preparación y colaboración entre actores y dentro de cada escenario, y la continuidad entre un escenario y el siguiente al hacer la transición. Aunque nos concentramos en el inicio de la escolaridad, también nos fijamos en el cambio en los roles y las responsabilidades dentro del hogar que los niños estaban experimentando paralelamente a la transición educativa, lo cual emergió a través de una cuidadosa observación de escenarios como el hogar y la comunidad.

Participantes, contextos y metodología de la investigación

La muestra completa de Niños del Milenio está distribuida en 20 distritos en diversas regiones del Perú, de los que seleccionamos cuatro para este estudio, según el tipo de área de residencia (rural /urbana); la ubicación geográfica (costa, sierra y selva); el nivel de pobreza (pobres y no pobres); la presencia o ausencia de población

indígena; y el grado de impacto de la violencia política reciente (áreas posconflicto o no). Las comunidades (denominadas aquí bajo el nombre de la provincia a la que pertenecen) son brevemente descritas a continuación:

- *Rioja* es un caserío rural de selva alta, en la región de San Martín, ubicada en el norte del país. El pueblo se encuentra a diez minutos, en auto, de la capital del distrito; a una hora de la capital provincial, y a tres o cuatro horas de la capital de la región. La Carretera Marginal, una importante vía que conecta varias provincias y regiones, atraviesa el poblado. El pueblo, como la gran mayoría de los de la región, está habitado principalmente por inmigrantes andinos y castellanohablantes, aunque en la zona hay también comunidades habitadas por población Awajun. El pueblo tiene alrededor de 270 hogares (unos 1.673 habitantes), dedicados principalmente a la agricultura (café) y cría de ganado. Los servicios básicos incluyen suministro de agua, pero no cuentan con sistema de alcantarillado, y la electricidad no estuvo disponible hasta agosto del 2007. Tienen un Centro de Educación Inicial (CEI), una escuela primaria y una secundaria, y una posta médica. Otros dos pueblos fueron visitados en el distrito. Uno está ubicado cerca del primero, a cinco minutos en auto, y es más pequeño que el otro, con tan sólo 183 hogares. Este segundo pueblo tiene inicial y primaria pero no secundaria, y servicios básicos similares: suministro de agua, letrinas y electricidad (que estaba siendo instalada en agosto del 2007). El tercer pueblo es incluso más pequeño (40 hogares) y no está al lado de la Carretera Marginal, sino más bien monte adentro; sólo se accede a él a pie o a caballo. Este pueblo no cuenta con CEI, pero sí con un PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial), así como una escuela primaria multigrado con dos maestros para los seis grados de primaria. No cuentan con posta médica, ni suministro de agua, sistema de alcantarillado o electricidad.
- *Andahuaylas* en el sur andino, es una comunidad campesina con tierras que están entre los 3.000 y los 3.500 metros de altitud, en una de las regiones más pobres del país: Apurímac. La distancia de la capital del distrito a la comunidad es de unos 30 a 45 minutos en auto. El camino que conecta con la capital regional (a ocho horas de distancia en auto) pasa por la comunidad. Las viviendas se encuentran semidispersas en los cerros, con algunas agrupadas en el centro de la comunidad y otras más cerca de las áreas de cultivo. La comunidad está habitada por población indígena quechua. Hay alrededor de 2.014 habitantes, agrupados en 335 hogares. La población se dedica principalmente a la agricultura (papa y maíz), y a la crianza de ganado como actividad secundaria. Cuentan con suministro de agua, electricidad y letrinas (estas últimas sólo existen en 40 hogares). La comunidad tiene CEI, escuela primaria y secundaria, cuatro centros de cuidado diurno (*Wawa Wasi*), un PRONOEI y una posta médica. La región es considerada como un área posconflicto, dado que fue

una de las más afectadas durante la violencia política que vivió el país entre 1980 y 1992.

- *San Román* es una ciudad en el sur andino, ubicada a aproximadamente 4.000 metros sobre el nivel del mar, en la región de Puno. Esta ciudad representa el centro económico y comercial de la región y tiene una población de más de 216.000 habitantes. La ciudad no sólo está habitada por población castellano hablante, sino también por miembros de dos de las principales poblaciones indígenas en los Andes: quechuas y, especialmente, aymaras. Gran parte de la población es de origen rural y muchos aún tienen contacto con sus comunidades de origen. El estudio se realizó en cuatro barrios: el más grande tenía 3.000 hogares (15.000 habitantes) y el más pequeño, 143 hogares (715 habitantes). La población se dedica principalmente al comercio formal e informal y a la manufactura textil. Además del comercio formal e informal, la ciudad es también conocida por el contrabando. Como poblado urbano, los cuatro barrios cuentan con servicios de electricidad, agua y alcantarillado, así como con teléfono e Internet. Sin embargo, sólo algunas de las calles están pavimentadas. Hay un CEI y una escuela primaria en el vecindario principal, así como algunas escuelas privadas, un hospital y un parque infantil. Las escuelas secundarias se encuentran ubicadas en vecindarios cercanos.
- *Lima 3* es también un asentamiento urbano, localizado en la zona sur de la ciudad de Lima. El barrio que visitamos contaba con

1.118 hogares (7.825 personas). Algunos de los niños van a la escuela del barrio adyacente, por lo que lo incluimos en el estudio. Lima 3 está ubicado en uno de los distritos fundados a partir de la ocupación de tierras ('invasiones') en las zonas eriazas que rodean la ciudad, que se inició en la década de 1950. Actualmente, el distrito tiene cerca de 378.000 habitantes, lo que lo convierte en uno de los más populosos de la capital. Los barrios estudiados están habitados por personas que migraron de varias regiones del país, así como por sus hijos y nietos, nuevas generaciones que nacieron en Lima. Los pobladores se dedican a una variedad de actividades, desde el comercio informal hasta diversas labores profesionales. Al ser un distrito urbano, cuentan con electricidad, servicio de agua y alcantarillado, así como con teléfono y servicios de Internet. La mayoría de las calles están pavimentadas. Tiene varias escuelas públicas y privadas, incluyendo educación inicial, en éste y en los vecindarios cercanos, tanto de primaria como de secundaria. También hay un *Wawa Wasí*, un PRONOEI, un centro vocacional y una academia pre-universitaria. Además, existe una posta médica.

En cada distrito basamos nuestro trabajo principalmente en una comunidad, pero en varios casos tuvimos que visitar comunidades vecinas, a fin de incluir suficientes niños de la muestra de Niños del Milenio para los estudio de caso. La tabla 1 resume el número de escuelas, aulas y comunidades visitadas, a las que asistían los niños con quienes realizábamos el estudio de casos de Niños del Milenio. Como ya se señaló, las comu-

Tabla 1. Escuelas, aulas y comunidades visitadas en 2007 y 2008²

Provincia	N.º de comunidades	N.º de escuelas	N.º de aulas de inicial	N.º de aulas de 1.er grado	N.º de aulas de 2.º grado
Rioja	3	4	2	3	1
Andahuaylas	1	1	1	3	0
San Román	4	4	1	2	1
Lima 3	2	4	1	3	1
Total	10	13	5	11	3

nidades permanecen anónimas, pero se indica el nombre de la provincia a la que pertenecen.

En cada distrito trabajamos con una submuestra de la muestra principal de Niños del Milenio, que tiene en total cerca de 2.000 niños. La submuestra seleccionada incluyó al principio seis niños del grupo menor (de 5 o 6 años de edad) para cada lugar, lo que sumaba un total de 24 niños, la mitad varones y la mitad mujeres; la mitad rurales y la mitad urbanos; 25% indígenas y 75% no indígenas.³ Hicimos una selección al azar de niñas y niños y encontramos que, de los 24, sólo seis tenían seis años en el 2007; el resto tenía cinco años. De este modo, esperábamos que alrededor del 75% de la muestra estuviera en el nivel de educación inicial (o en su hogar), puesto que la edad obligatoria para empezar la escuela es de seis años.⁴

Sin embargo, en el 2007, 10 niños ya asistían a la escuela primaria (nueve, al primer grado y uno, al segundo grado), 12 estaban inscritos en el inicial y dos permanecían en casa, a la espera de empezar el primer grado al año siguiente. De esta manera, todos los niños en la muestra, excepto dos, estaban matriculados, ya sea en inicial o en primaria. Esto concuerda con la muestra total, que arroja una matrícula del 78%.⁵

En el año siguiente no pudimos incluir a cinco de estos niños en el estudio (tres se habían mudado a otro lugar, uno tenía sus exámenes esa semana y su madre prefería no distraerlo, y en el caso del último, su madre rehusó continuar participando en el estudio). Por lo tanto, incluimos cuatro niños más como estudios de caso, previamente identificados como reemplazos.⁶ Así, en el 2008, trabajamos con 15 niños en el

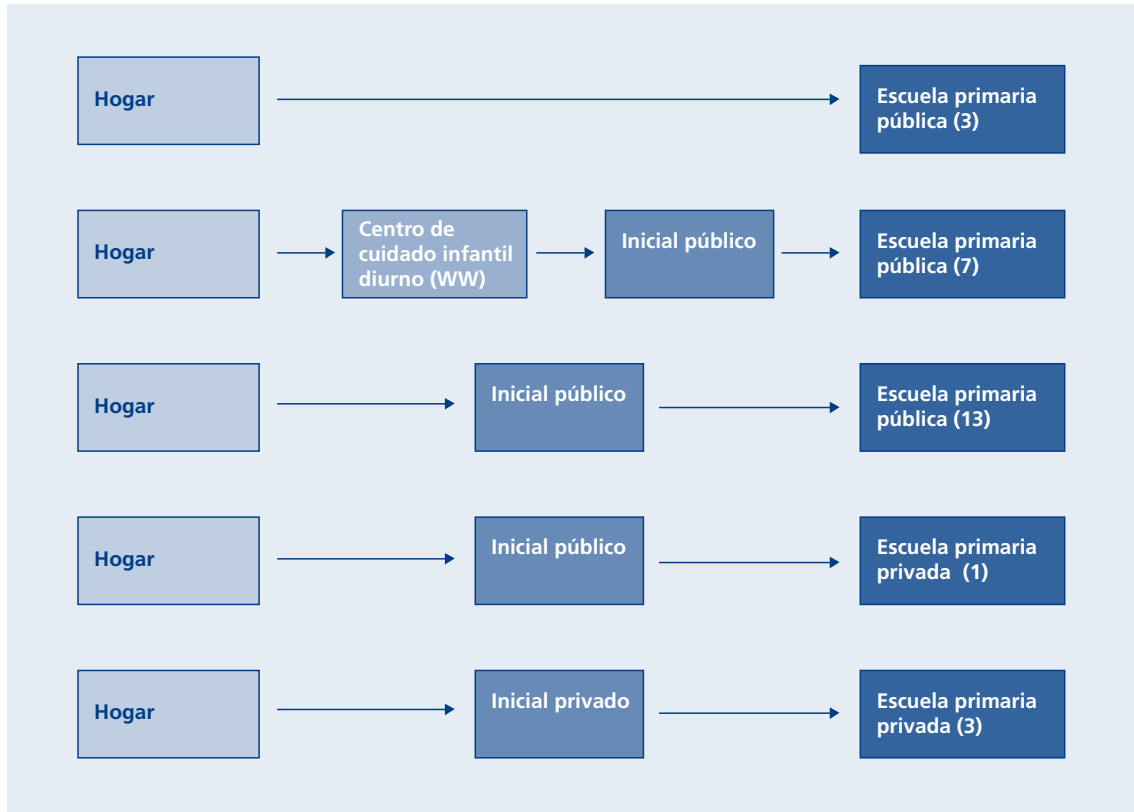
² Como visitamos más de una comunidad por distrito en la mayoría de los casos, también asistimos a más de una escuela y aula en cada caso. Algunas comunidades tienen sólo una escuela pero dos aulas del mismo grado. Otras tienen más de una escuela y sólo un aula por grado. Por esta razón, el número de comunidades, escuelas y aulas no son necesariamente similares.

³ Aquí la etnicidad está definida por la lengua materna declarada en la encuesta de hogar.

⁴ El 6º cumpleaños debe ser antes del 30 de junio del año escolar en el que el niño es matriculado en 1.er grado. Los niños a los que nos referimos aquí como de 5 años cumplían 6 después de esa fecha o al año siguiente.

⁵ Debido a la edad de los niños del grupo menor (4 o 5 años de edad), la mayoría de ellos estaban aún en el nivel inicial en el momento de la encuesta, pero ya habían sido inscritos en primaria en la fecha de nuestra visita. Entonces, este porcentaje puede ser más alto que el que registramos.

Figura 1. Trayectorias entre los niños estudio de caso



primer grado y siete en el segundo, más un niño en tercer grado, lo que hace un total de 23.

Cuando visitamos a los niños por primera vez en el 2007, aquéllos que estaban en inicial o primer grado llevaban ahí entre 6 y 9 meses. Al año siguiente, los visitamos por la misma época; así, los que estaban en primer grado llevaban entre 6 y 9 meses desde el inicio del año escolar, de igual manera que los de segundo grado. Las trayectorias educativas identificadas entre los 28 niños estudio de caso se resumen en la

figura 1, y están organizadas según el tipo de institución a la que asistían.

Las trayectorias que los niños pueden seguir en el sistema escolar dependen de las oportunidades y los recursos disponibles. Así, en las áreas rurales, las familias dependen principalmente de los servicios públicos y existe poco margen de elección, ya que por lo general sólo hay una escuela disponible en su comunidad. En contraste, en las zonas urbanas existen varias escuelas y jardines entre los

⁶ No había niños de reemplazo en uno de los pueblos donde faltaba una niña. Esperamos, sin embargo, encontrarla nuevamente en nuestras futuras visitas.

que elegir, incluida la oferta tanto pública como privada, y de las más diferentes características y calidad. La búsqueda de mejores oportunidades educativas es uno de los factores que promueve la migración a las ciudades (Crivello, 2009). Si estas trayectorias permanecerán o no estables (en particular la elección de la escuela pública versus la privada), es algo que deberemos revisar dentro de un tiempo, y la naturaleza longitudinal de este estudio ofrecerá un punto de vista privilegiado desde el que observar estas trayectorias. Los padres urbanos pueden decidir cambiar una escuela privada por una pública debido a motivos económicos, o los niños matriculados en escuelas públicas pueden entrar en una privada si éstas se perciben como mejores o si los recursos económicos lo permiten. Para los niños rurales, esto puede implicar asimismo la migración a pueblos y ciudades más grandes. En el momento de la segunda ronda de encuestas, pocos padres de la cohorte menor cambiaron de la educación privada a la pública (0,5%) o de las escuelas públicas a las privadas (1,4%). Sin embargo, sus niños eran todavía muy pequeños, y estos cambios pueden incrementarse en el futuro a medida que vayan avanzando en el sistema educativo.

Abordamos la investigación con los niños, sus cuidadores y maestros basándonos en una aproximación metodológica múltiple (Crivello y otros, 2009; Clark y Moss, 2001; Dockett y Perry, 2005). Este documento se basa en entrevistas con los padres (28), los maestros (17) y los niños (28), en la aplicación de técnicas participativas con los niños y la realización de observaciones de aula en el nivel inicial (cinco aulas) y primaria (once aulas). La información de las dos encuestas pre-

vias aplicadas a la muestra más amplia de Niños del Milenio (en los años 2002 y 2006/2007) también fue utilizada para complementar el análisis y proporcionar información de contexto.

La información cualitativa fue analizada a través de dos estrategias diferentes pero complementarias. Así, por un lado, utilizamos un conjunto de códigos temáticos basados en las transiciones educativas en la primera infancia y los factores que influyen en ellas. Sobre esa base, analizamos toda la información recolectada en cada ronda con un programa de análisis cualitativo (Atlas ti) e identificamos tendencias, similitudes y diferencias entre los diversos lugares y en el interior de éstos –lo que hemos denominado *lectura horizontal*–.

Por otro lado, desarrollamos estudios de caso detallados de los niños seleccionados haciendo uso de toda la información que teníamos de cada niño (su propia entrevista; entrevistas con sus padres y maestro; y observaciones de su hogar, su aula y su comunidad) –lo que denominamos *lectura vertical*–. Esto nos permitió construir un mosaico con diferentes tipos de datos, triangular la información y construir imágenes más densas de las vidas y las transiciones de estos niños y niñas.

En este documento damos cuenta de aquello que encontramos en el conjunto de niños y niñas que participaron en esta investigación. Aunque cada niño o niña es único, comparten desafíos, perspectivas y experiencias comunes, y por lo tanto encontramos temas similares que aparecen de modo recurrente en distintos lugares.

Existen también diferencias y particularidades entre un contexto y otro que hemos identificado y analizado. Resaltaremos algunos de los temas más importantes que emergieron en este estudio a través del estudio de caso detallado de 9 de los niños que estudiamos en profundidad, ya que estos casos ilustran los principales temas que surgieron del grupo y representan, a la vez, la diversidad de situaciones que encontramos.

Estructura del cuaderno

En el capítulo 1, presentamos brevemente el contexto educativo en Perú, los cambios observables en años recientes y cómo éstos reflejan una actitud más positiva en relación con el suministro de servicios para la primera infancia. A pesar de estas tendencias en general positivas, es posible notar que el acceso a servicios de educación inicial todavía no es universal y está lejos de ser equitativo cuando observamos a grupos específicos de la población. La segunda parte del capítulo 1 se concentra justamente en la falta de acceso a la educación inicial para grupos específicos de niños y las implicancias de ello para sus trayectorias educativas, sobre la base de ejemplos de nuestros estudios de caso.

El capítulo 2 se concentra en situación de la mayoría de niños en nuestra muestra, quienes sí tienen acceso a la educación inicial y primaria. En este capítulo, resaltamos los principales desafíos que afronta el sistema educativo actual, incluida la falta de continuidad entre los diferentes niveles educativos, la comunicación limitada entre los participantes en esta transición, como los padres y maestros, y la falta de

preparación a nivel institucional e individual para enfrentar las transiciones en la infancia temprana. A través de estudios de caso detallados de varios niños y niñas, mostramos las consecuencias de un sistema fragmentado y descoordinado y que no presta aún la suficiente atención a la importancia que tiene la continuidad durante los primeros años escolares para la trayectoria educativa futura.

El capítulo 3 aborda el sistema educativo peruano desde la perspectiva de la diversidad lingüística y cultural. Los estudios de caso de la comunidad quechua nos muestran un sistema educativo que aún no es capaz de acomodar las muy variadas infancias que existen en Perú, en términos de la identidad étnica, cultural y lingüística. Estos estudios de caso también nos muestran diversas transiciones en la primera infancia entre varias instituciones y a lo largo de un período mayor que aquéllas observadas en el capítulo anterior, ya que los niños y niñas de esta comunidad asistieron a un centro de cuidado infantil diurno (conocido como *Wawa Wasi*) desde que tuvieron apenas unos meses de vida.

El capítulo 4 coloca el estudio de las transiciones educativas en un contexto más amplio. Se centra en los cambios en los roles y las responsabilidades que los niños experimentan en el contexto de sus familias y comunidades, y muestra qué otras transiciones tienen lugar simultáneamente al inicio de la vida escolar y pueden estar afectándolo. Finalmente, el capítulo 5 discute nuestros principales hallazgos y sus implicancias para la investigación y el diseño de políticas.

Capítulo 1: ¿Quién va al inicial... y quién no?

Una mirada panorámica a la educación para la primera infancia en Perú

En Perú, aunque la tasa de matrícula en la educación primaria es casi universal (94%), no ocurre lo mismo en el inicial y en la secundaria (64 y 75%, respectivamente), pese a que ambos niveles también son considerados parte de la educación básica (MED, 2009). El sistema educativo ofrece educación básica desde los 0 a los 16 años de edad (aunque el nivel inicial es obligatorio sólo a los cinco años). La tabla 2 muestra algunas características centrales de la estructura del sistema educativo.

Actualmente, la educación básica incluye la provisión de varios programas, a cargo del Ministerio de Educación, para niños menores de dos años, pero esto es bastante reciente. Existe también una importante iniciativa de atención

integral para la infancia temprana como es el Programa Nacional *Wawa Wasi*, a cargo del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, que opera en centros de cuidado diurno basados en la comunidad para niños de seis meses hasta 4 años de edad. Sin embargo, el grado de acceso que los niños pequeños tienen a estos servicios continúa siendo limitado: sólo el 4,9% de los niños menores de dos años tiene acceso a algún tipo de servicio educativo ofrecido por el Ministerio de Educación (MED, 2009). El Programa Nacional *Wawa Wasi*, por su parte, abarca el 4,2% de su población objetivo (Cueto, Guerrero, León, Zevallos y Sugimaru, 2009).

La educación inicial para niños de tres a cinco años se ofrece de dos maneras: en programas formales, como los de los Centros de Educación Inicial (CEI), y en programas no formales, basados en la comunidad, conocidos como

Tabla 2. Datos sobre la estructura y la matrícula en el sistema educativo peruano

Nivel educativo	Edad normativa	Número de años obligatorios	Matrícula	Porcentaje de mujeres en relación con la matrícula absoluta	Porcentaje de matrícula en educación privada frente a la matrícula total
Inicial	0-2	0	sin dato	sin dato	sin dato
	3-5	1	1,114,885	49	21
Primaria	6-11	6	4,077,361	49	16
Secundaria	12-16	5	2,691,311	50	22

Fuente: Compendio Mundial de la Educación 2007. UNESCO-UIS

PRONOEI.⁷ La principal diferencia entre estos dos servicios es la flexibilidad de la administración y el énfasis comunitario. Además, los CEI cuentan con maestras de educación inicial profesionales, mientras que los PRONOEI son atendidos por una «animadora», usualmente una mujer de la comunidad que es entrenada por una maestra de educación inicial. La comunidad proporciona la infraestructura y los materiales para el funcionamiento del PRONOEI. Los PRONOEI se localizan en zonas rurales y urbanas pobres y constituyen una alternativa más económica que los CEI: el costo por estudiante en un PRONOEI es menos de la mitad del costo por estudiante en un CEI (Uccelli, 2009). La cobertura de la educación inicial, ya sea formal o no formal, no es todavía universal: el 64% de los niños entre 3 y 5 años tienen acceso a la educación inicial (MED, 2009).⁸

Sin embargo, la disponibilidad y el acceso a los servicios educativos han mejorado significativamente en los últimos años en Perú, especialmente en relación con la educación inicial. De hecho, entre 1998 y el 2007, el número de centros de educación inicial (tanto formal como no formal) se ha incrementado en un 22%, aunque la población de niños de 3 a 5 años –el rango de edad para asistir a la educación inicial– ha disminuido tanto en términos absolutos como relativos (-4% de niños entre 3 y 5 años aparecen en el censo nacional del 2007 en comparación con el censo nacional de 1993).⁹ Los centros de educación inicial formal muestran un aumento mayor (30%) que los no formales (15%), mientras que la primaria sólo ha crecido un 10% (Tabla 3), aunque alcanza una cobertura casi universal desde finales de los noventa (MED, 2009).¹⁰

Tabla 3. Incremento del número de instituciones educativas 1998-2007 por tipo y nivel

Nivel/Tipo	1998	2007	% incremento
Inicial	31140	38077	22
- CEI	14812	19373	30
- PRONOEI	16328	18704	15
Primaria	32,734	36,006	10

Fuente: ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa). Cifras de la educación en Perú (1998-2008)

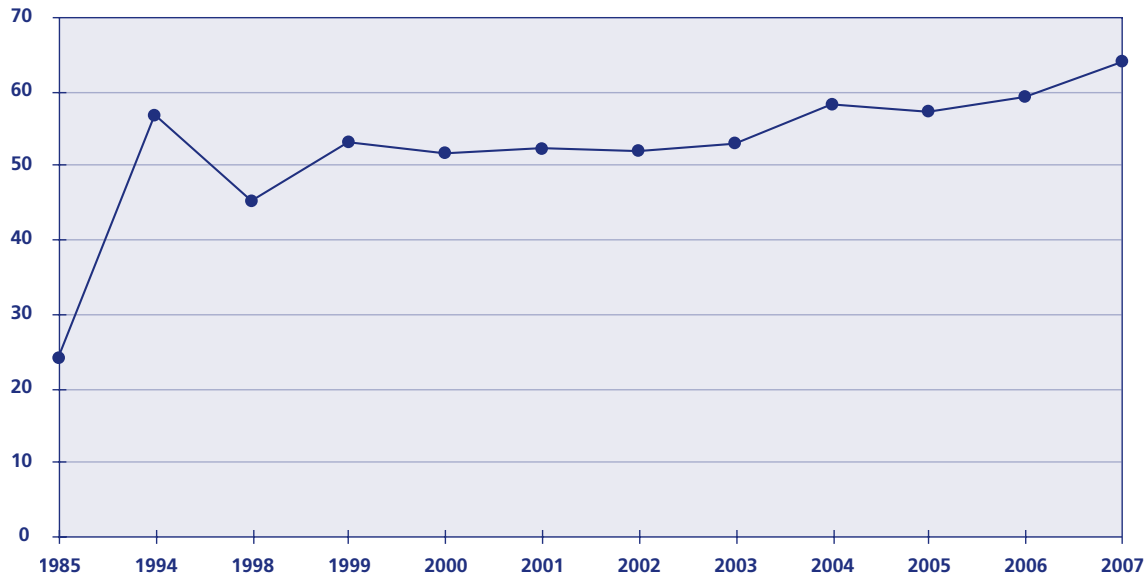
⁷ Programa No Escolarizado de Educación Inicial.

⁸ Tasa neta de matrícula.

⁹ Cálculo basado en datos del Instituto Nacional de Estadística (INEI).

¹⁰ La población de niños de 6 a 11 años –el rango de edad para asistir a la educación primaria– se incrementó un 2% de 1993 al 2007.

Figura 2. Evolución de la matrícula escolar (%) entre niños de 3 a 5 años de edad 1985-2007



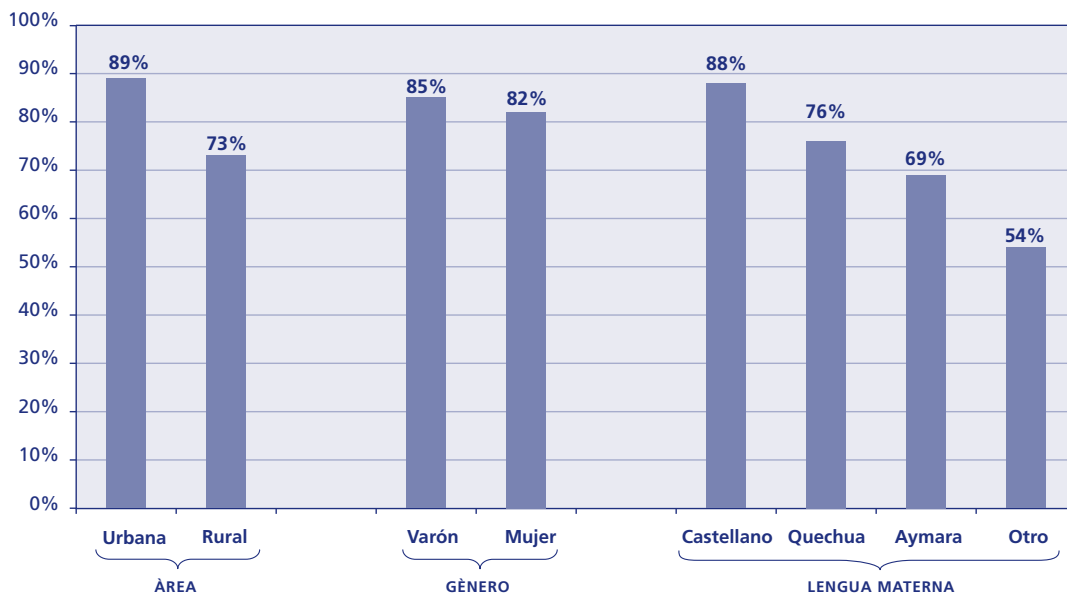
Fuente: ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa). Indicadores de la Educación en Perú (1998-2007)

Esta expansión del servicio ha permitido un mayor acceso y la matrícula en el inicial se ha incrementado de manera constante, como muestra la figura 2. Así, por ejemplo, en 1985 sólo el 24% de los niños entre tres y cinco años fueron matriculados en inicial; pero 22 años después este porcentaje era de 64%, lo que muestra un crecimiento significativo en las últimas dos décadas.

Esta situación era observable en los lugares que visitamos: en todas las comunidades estudiadas (excepto dos) había educación inicial, primaria y secundaria para los niños que vivían en el pueblo a una corta distancia a pie. Las dos comunidades que no tenían secundaria eran rurales (cerca de Rioja), pero estaban ubicadas a 30 minutos de un pueblo que sí tenía. Una de

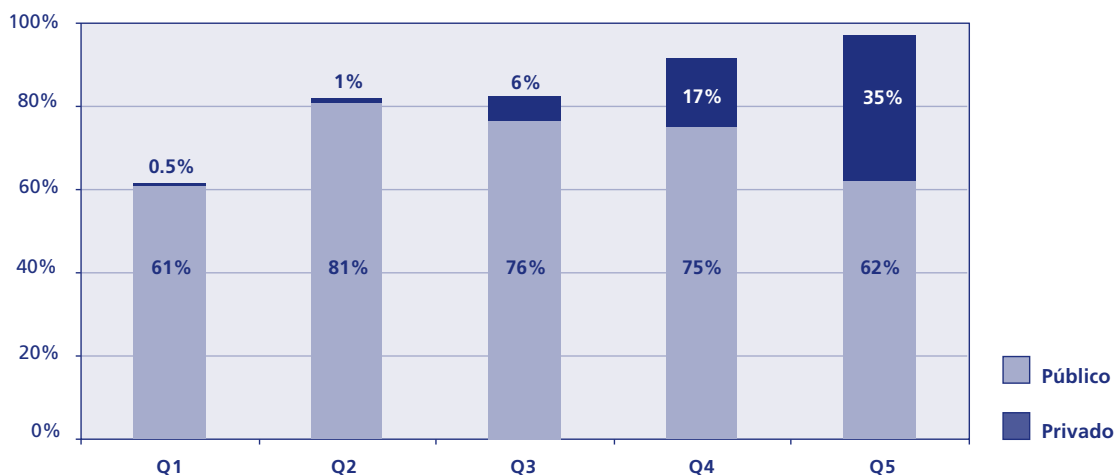
estas comunidades tiene un PRONOEI, mientras que el resto tiene CEI. En las áreas urbanas visitadas, aunque no todos los niveles educativos estén disponibles en el mismo barrio, estos servicios son accesibles en algún vecindario cercano y dentro de una distancia corta a pie. Sin embargo, aunque encontramos un servicio de educación inicial en cada comunidad visitada, ése no es el caso en nuestra muestra total. En contraste con la escuela primaria, que está presente en el 93% de las comunidades de la muestra completa (y en un 5% adicional de las comunidades se ubica «cerca»), el inicial está disponible sólo en el 76% de ellas, y está ubicado «cerca» para un 13%. Sin embargo, como veremos más adelante en este capítulo, «cerca» puede ser insuficiente para que los niños pequeños asistan. El inicial no formal (PRONOEI)

Figura 3. Matriculación en educación inicial por área de residencia, género y lengua materna



Fuente: Datos de la Segunda Ronda de Encuestas (Escobar y otros, 2008)

Figura 4. Matriculación en centros de educación inicial públicos y privados según quintiles de riqueza



Fuente: Datos de la Segunda Ronda de Encuestas Niños del Milenio, Perú

está disponible en el 50% de las comunidades de la muestra completa y puede estar en la misma área que los servicios de inicial formales, especialmente en áreas urbanas. Estos datos generales muestran cómo la disponibilidad de servicios de inicial es aún menor que los servicios de educación primaria.

El acceso a servicios de educación inicial está lejos de ser equitativo: diversos grupos sociales tienen un acceso diferenciado a ellos. La figura 3 muestra las variaciones de la matrícula en educación inicial entre la población y se basa en la muestra completa de Niños del Milenio de cerca de 2.000 niños. Esta figura muestra que la matrícula en inicial, aunque alta en general para la muestra completa (81%), es más alta en áreas urbanas que en rurales. En esta última, los patrones de residencia son dispersos y los asentamientos, más pequeños, factores que, junto con un menor suministro, ayudan a explicar una tasa más baja de matrícula. La matrícula en inicial es también mayor en niños cuya lengua materna es el castellano, en contraste con niños cuya lengua materna es indígena. Las diferencias de género son pequeñas cuando se toman en general, pero, como veremos más adelante, importan cuando se consideran en interacción con otros factores. Todo esto concuerda con las tendencias en las estadísticas nacionales.

Además, la pobreza impacta poderosamente en el acceso a la educación inicial, como se muestra en la figura 4. Una vez que examinamos la mues-

tra Niños del Milenio de acuerdo a quintiles de pobreza (cinco grupos del mismo tamaño), la desigualdad en el acceso es evidente, ya que el quintil más pobre de la población (Q1) muestra una tasa de matrícula 36% más baja que el grupo menos pobre (Q5), donde el acceso es casi universal.¹¹ También es observable que el quintil económicamente más aventajado (Q5) tiene cerca de un tercio de los niños matriculados en centros educativos privados, una situación que para los quintiles más pobres (Q1 y Q2) es extremadamente rara.

La pobreza, la etnicidad y el área de residencia son, por lo tanto, tres factores significativos que configuran el acceso de los niños y las niñas a la educación inicial, como veremos con mayor detalle a lo largo de este cuaderno. Los problemas relacionados con la desigualdad en la educación temprana y las diferencias en la calidad de los servicios educativos también son explorados en mayor profundidad en otro cuaderno de esta serie (Woodhead y otros, 2009).

En resumen, a pesar de la evidencia presentada respecto a la creciente importancia que la educación inicial está adquiriendo en Perú, cerca de un tercio de los niños entre tres y cinco años de edad no están asistiendo a ningún centro o programa de educación inicial. Nuestra investigación muestra que la matrícula en la educación inicial está sujeta a varias consideraciones, que tienen que ver con la disponibilidad y el acceso a los servicios educativos, los costos ocultos aso-

¹¹ La pobreza es medida aquí a través de un índice compuesto que combina tres variables diferentes: a) materiales de construcción del hogar, b) servicios básicos del hogar –electricidad, agua potable, combustible para cocinar–, y c) bienes durables.

ciados a la matrícula en inicial y la importancia que se atribuye (o no) a una experiencia educativa más temprana y continua. En lo que queda de este capítulo, abordaremos estos aspectos a través del estudio de caso de dos niñas, Carmen y Cecilia, quienes tienen la misma edad pero viven en escenarios contrastantes y enfrentan diferentes tipos de obstáculos para acceder a la educación inicial.

Obstáculos para la educación inicial - estudios de caso en localidades rurales y urbanas

Tres de los hogares que visitamos como parte de este estudio incluían niñas que no han tenido experiencia de educación inicial. Dos se ubican en un pueblo rural en Rioja, y uno se localiza en una ciudad en los Andes, San Román. Aunque pocos, estos casos son reveladores de los diversos tipos de obstáculos que los niños en situación de pobreza, y sus familias, deben afrontar para lograr su acceso a la educación inicial. Hemos seleccionado un caso en cada escenario para mostrar los diversos factores que producen la falta de matrícula en la educación inicial.

“No quiero que esté solita caminando”: Carmen y las niñas pequeñas en áreas rurales

La principal razón por la que dos niñas en la comunidad rural de Rioja no asistieron a la educación inicial fue la distancia, un problema común en las áreas rurales. El acceso geográfico

y la disponibilidad de los servicios son cruciales para la educación inicial, considerando la edad de los niños y las legítimas preocupaciones que los padres puedan tener sobre su seguridad. En la sección anterior mostramos que en toda la muestra de Niños del Milenio, la disponibilidad de servicios de educación inicial es menor en comparación con la que existe para la educación primaria. En áreas rurales, la presencia de un centro de educación inicial en la localidad y las estrategias para garantizar el acceso a la educación inicial es aún más crítica debido a las características geográficas y los patrones de asentamiento, caracterizados por la dispersión. Si revisamos las tasas de matrícula, por ejemplo, el 89% de los niños urbanos en la muestra total están matriculados en inicial, frente a sólo el 73% de los niños rurales.¹² Dentro de la muestra total de Niños del Milenio, las desigualdades de género no eran notorias en general. Sin embargo, si consideramos el género y el área de residencia, encontramos que son las niñas rurales las que arrojan la tasa de matrícula más baja de todos los grupos, con un 69,9%, una tendencia que también se observa en las estadísticas nacionales, donde las niñas rurales muestran una matrícula aún más baja (52%).

Dentro de nuestra submuestra, todos los casos sin experiencia de educación inicial son niñas.¹³ Las trayectorias educativas de las niñas rurales son especialmente sensibles a temas de edad y atraso, como muchos estudios lo han señalado (Montero, 1995; Ames, 2005; Oliart,

¹² La brecha en la matrícula en el nivel inicial entre las áreas rurales y las urbanas es mayor en las estadísticas nacionales: 72% frente a 53% de tasa neta de matrícula para niños urbanos y rurales, respectivamente (MED 2009).

¹³ Aunque dos son niñas rurales y la tercera es urbana, esta última proviene de una familia de origen rural.

2004; Montero, 2006). Las niñas rurales que se retrasan en sus trayectorias escolares (debido a la entrada tardía en el primer grado, o la repetición durante los primeros años) están en mayor riesgo de retirarse de la primaria antes de terminarla, o de concluir solamente la educación primaria. Esto se expresa en el dicho popular 'la edad les gana', lo que significa que ya han pasado a un estatus de edad y madurez que entra en conflicto con las demandas escolares.¹⁴ Si más niñas rurales que cualquier otro grupo entran a la escuela sin experiencia de educación inicial, y esto puede causar retraso o repetición en sus trayectorias escolares, ello tendrá importantes consecuencias en sus probabilidades de terminar la educación primaria y asistir a la secundaria.¹⁵

El caso de Carmen, que vive en un caserío rural en la selva alta, muestra que existen en verdad poderosas razones para no enviarla al inicial, y a la vez demuestra muy bien las formas en las que la familia trata de compensarlo.

Cuando la visitamos por primera vez en el 2007, Carmen tenía cinco años y pasaba su tiempo en casa, esperando ansiosamente asistir a la escuela al año siguiente. Ella vivía con sus padres y una hermana adolescente. Su casa estaba como a 20 minutos del centro de

educación inicial, caminando por la carretera. Su madre consideraba que era muy peligroso que una niña pequeña caminase sola y prefería que se quedase en casa hasta el primer grado. Cuando entrevistamos a su madre en el 2007, ella tenía una actitud positiva hacia el inicial, pero se preocupaba por los riesgos que representaba para su niña llegar hasta allí. Ella y su esposo tenían que ir a la chacra¹⁶ para trabajar y no podían llevar a la niña al inicial. Tampoco podía hacerlo su hija mayor, quien empezaba sus clases en el colegio secundario dos horas antes. La madre entonces trataba de enseñarle a la niña en casa cosas básicas como letras y números y le daba «tareas» para que Carmen se familiarizase con las rutinas escolares.

La madre de Carmen hizo así un esfuerzo significativo para compensar la falta de educación inicial de su hija y para prepararla para el primer grado a través de actividades similares a las de la escuela. Cuando la visitamos por segunda vez en el 2008, encontramos a Carmen asistiendo al primer grado en la escuela pública de su localidad, caminando hacia allá en compañía de otros niños y niñas que viven cerca de su casa. La madre de Carmen reflexionaba sobre las razones de su decisión el año anterior, así como su estrategia para manejar la situa-

¹⁴ De hecho, como hemos comprobado en la investigación con el grupo mayor, las niñas mayores están a cargo de diversas actividades domésticas importantes, como el cuidado de sus hermanos menores, cocinar y limpiar. Además, ellas participan intensamente en diversas actividades económicas, como pastar, cosechar, sembrar, e incluso vender productos agrícolas. Las demandas del hogar compiten con el espacio de la escuela y además crean un contrastante estatus, dado que en un espacio son consideradas muchachas, mientras que en otros son tratadas como niñas pequeñas.

¹⁵ A pesar de las cifras que muestran una matrícula casi universal en la escuela primaria, ya se reconoce que una proporción importante de niñas y adolescentes rurales permanecen excluidas del sistema educativo y corren el riesgo de convertirse en analfabetas funcionales (Montero, 2006). Una expresión de este reconocimiento es la Ley 27558 para la Promoción de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, aprobada en el año 2001.

¹⁶ Área de cultivo

ción, reconociendo a la vez que en la escuela tenía lugar un mayor aprendizaje:

“Sí púe, porque al jardín no le mandé de miedo, de los carros, porque que esté ahí solita caminando [en la carretera]. Como no pude mandarle al jardín, yo misma tenía que enseñarle (...) su nombre, las vocales, aprendió el abecedario, aprendió a leer también un poquito. Pero no sabía como ahorita que sabe, pero ahorita sabe más ya, ya se va a la escuela, el maestro les enseña (**Madre de Carmen, rural, Rioja**).

Aunque su madre fue la persona que más se ocupó de prepararla para la escuela primaria, Carmen recibió la ayuda de toda su familia. Su hermana le dejaba tareas y su padre supervisaba su trabajo y le pedía que pintase sin salirse de la línea (un signo de un trabajo «limpio», muy valorado por la escuela). Los padres de Carmen tienen escasa experiencia educativa, su madre asistió a la escuela hasta el cuarto grado de primaria y su padre completó la primaria, pero no siguió estudiando secundaria. Su hermana era, por lo tanto, el miembro más educado de su familia, ya que asistía a secundaria. A pesar de estas limitaciones y su dificultad para asegurarle el acceso a la educación inicial, la familia de Carmen desempeñó un rol importante en prepararla para su transición a la escuela primaria.

La decisión de los padres rurales de enviar a sus hijos al inicial está usualmente influenciada por la facilidad del acceso a este servicio en particular (es decir, la distancia) y por sus actitudes

hacia la educación inicial. Como veremos en el próximo capítulo, un creciente número de padres considera la asistencia al inicial importante para sus hijos. En algunos casos, el tema recibe prioridad e influye en las decisiones familiares. Por ejemplo, una madre del grupo mayor en el pueblo de Carmen nos explicó que ella y su esposo vivían en la chacra, lejos del pueblo, cuando sus hijos eran pequeños. Sin embargo, cuando los niños tenían tres y cuatro años, se mudaron a una casa en el pueblo para que ambos niños pudieran asistir al inicial. En este caso, el valor que se le asigna a la educación inicial influye poderosamente en las decisiones de los padres, a pesar de las limitaciones geográficas. Ello contrasta con el caso de Carmen, donde las dificultades de la distancia y el acceso geográfico y la falta de recursos para superarlas pesaron más que la importancia atribuida a la educación inicial.

Sin embargo, debemos señalar que Carmen también puso de su parte. Ella estaba muy motivada por ir a la escuela, como fue evidente en nuestras primeras conversaciones con ella en el 2007:

“ENTREVISTADORA – ¿Cómo crees que será el primer grado, cómo te imaginas que será el primer grado?

CARMEN – Bonito (...) Voy a pintar, a dibujar, a hacer tareas.

ENTREVISTADORA – ¿Qué más vas a hacer en primer grado?

CARMEN – Van a dar leche. (...) Pan.

ENTREVISTADORA – A ver, Carmen, ¿qué pasaría si te dijeran que no vas a ir al colegio?

CARMEN – Lloraba.

ENTREVISTADORA – Vas a llorar, ¿te daría pena si no vas a la escuela?

CARMEN – Sí.”

Durante nuestra primera visita, Carmen participó de una visita al aula de primer grado, guiada por dos niñas que asistían a este grado (y organizada por el equipo de investigación). Gracias a esta visita, Carmen logró saber un poco más sobre la escuela y, al parecer, le gustó mucho. De hecho, Carmen buscaba activamente información sobre la escuela, preguntando a sus vecinos, niños que ya asistían al primer grado, como nos contó su madre al año siguiente, cuando recordaba los sentimientos de Carmen respecto a empezar la escuela:

“Sí, estaba bien alegre, no veía las horas de ir ella a la escuela, preguntaba... a sus amigas preguntaba qué hacen. (...) le contaban sus amigas. (...) Ya le contaban como era, qué es lo que hacen, siempre sus amigas y ella preguntaba qué es lo que piden, piden eso y esto y esto. (...) Entonces decía:

«Mamá debes comprar esto y esto y esto. Van a pedir», decía, «mi ropa de física, mis libros», decía, ya pues hay que comprarle ya. (...) Ella se sentía bien alegre” (*Madre de Carmen, rural, Rioja*).

Esta actitud positiva, el apoyo de su familia, el entusiasmo que mostró acerca de empezar la escuela y su personalidad, todo coincidió para producir una transición positiva para Carmen, como pudimos observar en el 2008 cuando la volvimos a visitar. Desde el principio le fue

muy bien en la escuela. Encontró el trabajo escolar fácil de hacer y le gustaron sus maestros. Carmen tuvo tres maestros en los primeros 6 meses de su primer año de educación primaria, debido a permisos de maternidad, maestro sustituto y ausentismo docente.

El cambio frecuente de maestros podría ser confuso para Carmen y algunos de sus compañeros, quienes estaban relacionándose con un nuevo adulto fuera de su familia por primera vez. En ese sentido, la escuela podría tratar de evitar tales cambios en beneficio de los niños y su adaptación a un maestro en particular, un tema que exploraremos con mayor profundidad en el próximo capítulo. Afortunadamente para Carmen, ella se llevó bien con todos sus maestros. Carmen es una niña tranquila que se porta bien y hace sus tareas, y por ello nunca ha sido castigada por sus maestros –en contraste con otros compañeros, cuyas historias examinaremos en el siguiente capítulo–. Aunque nunca fue castigada, Carmen era consciente de lo que pasaba en su aula:

“ENTREVISTADORA – ¿Qué pasa si no haces la tarea?

CARMEN – Nos pega la maestra (...)

ENTREVISTADORA – ¿Y alguna vez a ti el maestro te ha pegado?

CARMEN – No. (...) Porque hago la tarea.

ENTREVISTADORA – Ah, ya, ¡está muy bien! ¿Y a ti te parece bien que el maestro le pegue a tus compañeritos?

CARMEN – No (...) A veces no hacen la tarea, les pega, no hacen bonito así, les pega, si está mal, les pega.”

A pesar de no haber asistido al inicial, Carmen logró adaptarse bien al primer grado, gracias al apoyo de su familia, la preparación para la escuela que recibió en el hogar, su actitud positiva y también su personalidad, que concuerda con las expectativas de los maestros: obediencia, orden, responsabilidad, etc. El maestro David, su último maestro, habla muy bien de ella y resalta todas estas cualidades:

“Si yo tuviera que describir a esa niñita, le diría muy buena y muy excelente. Completa (...) Yo creo que esta niña ya está para competir con cualquier niño de primer grado. (...) Académicamente... en todo sentido, en todos los aspectos, ella es una niña completa (...). Esa niña es excelente, es un avance académico, es rapidísimo trabaja ella, muy inteligente, rápido capta. Responsable, ordenada, puntual.” (David, maestro de primer grado, rural, Rioja)

La historia de Carmen parece ser la de una transición exitosa, dado que se adaptó bien a la escuela y sus maestros la valoran, así como valoran sus habilidades para aprender y hacer su trabajo escolar. Carmen logró superar su falta de educación inicial, que podría haber sido una desventaja como veremos luego, a través de los diversos recursos que tenía a mano. Sin embargo, éste puede no ser siempre el caso para aquellos niños sin experiencia de educación inicial, y Carmen podría ser uno de esos pocos casos especiales a los que otra maestra se refiere:

Hay niños (sin educación inicial) que son muy despiertos y se nivelan fácilmente,

rápido, pero lamentablemente hay otros que no y usted sabe que en el nivel primario se hace un poco de lo que es aprestamiento y reforzamiento durante unos dos meses, más no, y esos dos meses no es suficiente para el niño que no ha entrado en el nivel inicial (Pía, maestra de segundo grado, urbana, San Román).

En verdad, Carmen parece más la excepción que la regla. Cuando entrevistamos a maestros y maestras, encontramos que la mayoría de ellos se hacían eco de lo que nos dijo la maestra Pía –la falta de educación inicial era un problema para la adaptación del niño a la escuela–. En general, los maestros consideraban que la educación inicial era un paso fundamental antes de asistir a la primaria, ya que esto les permitía adquirir las destrezas motoras y cognitivas, así como el conocimiento y las habilidades sociales que les ayudarían a adaptarse al primer grado. Si no asisten a la educación inicial, los niños no saben siquiera «cómo coger un lápiz», un ejemplo usado repetidamente por los maestros. La maestra Pía nuevamente proporciona una clara explicación al respecto:

[En el inicial] aprenden los colores, los números, las vocales, distinguen tamaños, formas, eso les va a servir cuando entren a primero. Imagínate que entre así nulo, cero, obviamente que no va a poder trabajar de la misma manera que el otro niño y ahí ya tenemos un problema (...) Cuando un niño que no ha hecho inicial, de cierta manera atrasa al docente, atrasa porque no puedes seguir avanzando mientras el otro está que-

dándose (Pía, maestra de segundo grado, urbana, San Román).

Esta maestra también levanta la problemática de cómo la falta de educación inicial afecta al trabajo del maestro: al tener un grupo mixto, con niños preparados de manera desigual (con y sin experiencia de educación inicial), el maestro se ve forzado a ir más lento, de manera que aquellos con menor preparación puedan «ponerse al nivel» del resto. No obstante, hay un tiempo limitado en el año escolar para hacer esto (sin ningún apoyo organizado o materiales para ello). Como resultado, algunos niños se quedarán atrasados. Esta situación también revela cómo los maestros de primer grado no están necesariamente preparados para la diversidad, aunque es altamente probable que una clase de primer grado sea un grupo muy diverso en términos de habilidades y desarrollo.

Los resultados de investigaciones varias han mostrado que la falta de educación inicial afecta el rendimiento escolar. Cueto y Díaz (1999) encontraron que los niños que asistieron a la educación inicial mostraron mejor rendimiento que aquéllos que no lo hicieron. Asimismo, Díaz (2007) indica que la duración de la experiencia de educación inicial resulta también relevante para los resultados de aprendizaje, ya que sólo los niños con al menos dos años de educación inicial rindieron mejor

que los que no tenían experiencia en educación inicial. Más recientemente, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en el 2008 entre alumnos de segundo grado de primaria, incluye por primera vez los antecedentes de educación inicial de los estudiantes, y sus resultados sugieren que aquellos niños que tuvieron experiencia de educación inicial muestran mejor rendimiento que aquellos que no. Por ejemplo, casi la mitad (47%) de los niños sin educación inicial están por debajo del nivel básico en la prueba de comunicación integral, mientras que sólo el 22% de los niños que asistieron a educación inicial están en la misma situación. Asimismo, mientras que el 21% de los niños con educación inicial logran los aprendizajes esperados para el segundo grado en comunicación integral (nivel 2), sólo el 7% de los niños sin educación inicial llegan a ese nivel (UMC 2009).¹⁷ Aunque estos resultados aún están lejos de ser los ideales (en términos de los niveles de logro), muestran sin embargo que la educación inicial marca una diferencia significativa para los niños. Los resultados a nivel nacional se hacen eco de lo que la investigación internacional muestra: que la educación inicial de buena calidad puede mejorar la preparación para la escuela y el rendimiento escolar de los niños, especialmente de aquéllos de bajos recursos (Woodhead y Moss, 2007; Arnold y otros, 2007; Barnett, 1995, 2001; Laosa, 2005)

¹⁷ La ECE abarca el 80% de las escuelas y el 71% de los alumnos de 2.º grado. No se aplicó en las escuelas bilingües. Incluyó pruebas de comunicación y matemáticas y fue aplicada al final del año escolar (noviembre). Los resultados son informados por niveles de logro, que son 3: el nivel 2 implica el logro de los aprendizajes establecidos para segundo grado; el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje establecidos para el segundo grado están en proceso de ser logrados; estar bajo el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje no se han logrado todavía.

Aunque Carmen parece bien adaptada al primer grado y su preparación en casa ha contribuido a ello, su falta de educación inicial puede tener un impacto en su trayectoria educativa futura. Estudios como el ampliamente conocido trabajo de Shirley Brice Heath (1983) han mostrado que aunque algunos niños pueden rendir bien al inicio de su carrera escolar, gracias a una familiaridad básica con las demandas escolares, la falta de desarrollo de maneras específicas de usar el lenguaje y el pensamiento pueden afectarles en los grados superiores, cuando se exijan tareas más complejas. Si esto sucede o no, es algo que tendremos oportunidad de examinar dada la naturaleza longitudinal de nuestro estudio y las visitas que realizaremos en los años siguientes.

Finalmente, otra dimensión que se debe considerar en relación con la falta de educación inicial, como nos recuerda una maestra urbana, es el aspecto social y emocional de la situación que afrontan los niños sin experiencia de educación inicial y el esfuerzo adicional que debe desplegar el maestro:

“Los niños... que no han pasado inicial... : esos son los que afrontan más problemas, porque tienen que aprender a socializarse con los demás niños. (...) Porque los niños que vienen de inicial ya son los viejos amiguitos. (...) Son los mismos amiguitos, ya saben, ya tienen la idea cómo se trabaja, ya tienen un conocimiento breve, para ellos es fácil adaptarse. Para los niños que nunca han salido del hogar: ahí está el detalle. Porque va a ser un buen tiempo que se

va a desprender de la mamá. Para ellos sí, hay que saber, tener bastante paciencia... ahí comienzan a llorar, ¿no?, como se dice. Comienzan a llorar, que quieren irse rápido, o que ya con los nervios no quieren comer.”
(María, maestra de primer grado, urbana, Lima 3)

Para abordar las dificultades que esta falta de preparación puede implicar, así como la diversidad de maneras en las que los niños sin educación inicial afrontan el inicio del primer grado, nos centraremos ahora en el caso de Cecilia, que tuvo una experiencia diferente en su hogar, así como una perspectiva distinta con respecto a la escuela antes de empezar a asistir a ella.

El caso de Cecilia: los costos ocultos

Cecilia es la menor de ocho hermanos en una familia aymara de orígenes rurales que vive en la ciudad andina de San Román. Como sus hermanos mayores, no ha asistido al inicial. Cuando la visitamos por primera vez en el 2007, Cecilia tenía cinco años y sus padres nos dijeron que la matricularían en el primer grado al año siguiente. En el 2008, la visitamos de nuevo y vimos que, en efecto, estaba ya asistiendo al primer grado. En el 2007, su madre nos había explicado que era muy costoso para ella mandar a todos sus hijos al inicial, pero que consideraba que debían ir a la escuela. Además, en esa época, ella pensaba que su hija era muy pequeña para ir al inicial, ya que la edad correcta para ir a la escuela es a los seis años, para empezar el primer grado. Cecilia temía ir a la escuela, por lo que había oído acerca de ésta de sus herma-

nas mayores. Su madre era consciente de estos temores, pero había decidido mandar a su hija al primer grado el próximo año, le gustase o no. Y así fue.

En el caso de Cecilia, el acceso geográfico no era un problema ya que había un centro educativo inicial público muy cerca de su casa, a sólo una corta distancia a pie. Sin embargo, su madre argumentó razones económicas para no enviar a su niña al inicial, lo que puede justificarse en la empobrecida economía de una familia de 10 personas. Aunque la educación inicial en Perú es gratuita en las escuelas públicas, existen muchos «costos ocultos», como los uniformes, los materiales escolares, las contribuciones a la Asociación de Padres de Familia, contribuciones al almuerzo escolar y otros aportes, ya sean monetarios, ya incluyan trabajo voluntario, como cocinar o limpiar la escuela. Los maestros suelen quejarse de la falta de materiales educativos que requieren para trabajar (y que el Estado no les otorga) y de las dificultades para conseguir que los padres contribuyan para comprar estos suministros, especialmente en las áreas rurales y urbanas pobres:

“En infraestructura así que tenemos ambientes que están bien, pero ya para tratar sobre el aula, todavía nos falta bastante, porque para trabajar en estos sectores se necesita bastante material. (...) Y por decir para instalar un sector de lectura, una buena biblioteca, donde haigan buenos libros, periódicos, revistas. Un lugar cómodo para que ellos se sienten, les gustaba, cojines algo así, ¿di? (...)

para matemáticas puede haber juegos, (...) rompecabezas. [Pero] eso hacerlo nosotras no podemos, no contamos con nuestra economía. Si queremos pedirle a los padres, a las justas nos dan para la matrícula (...) Y si les pedimos algo adicional... empiezan a renegar ya. (...) Y a veces con lo único que nosotros tratamos de hacer, es tratar de hacer algo, ¿no? y por nuestro medio todo (...) lo que es para inicial el Ministerio de Educación no da nada. Por ejemplo para primaria sí se escucha que da sus módulos de aprendizaje, su televisor y eso en cambio a nosotros no (...) yo veo a los particulares con sus libros, los niños pintan, ven, reconoce, hacen, te facilita un poco más el trabajo y el niño está más relacionado con eso, ¿di? Y allí, nosotros tenemos que estar allí, con lo que podemos. (...) Pero así solicitar al Estado no, tampoco nos da apoyo. Tiene que ser con la misma institución que va a apoyar. (...) Como acá no tenemos harto ingreso, no podemos, por eso es que siempre tenemos calculado las cosas que necesitamos.” (Verónica, maestra de inicial, rural, Rioja)

Los maestros también cuentan que los padres se quejan de que la lista de materiales del inicial es usualmente muy cara, aún más que la de primaria. Este asunto puede afectar a la decisión de cuántos años mandar a sus hijos a inicial, un tema que tocaremos en el próximo capítulo.

Además, más estudios deberían considerar cómo estas limitaciones económicas interactúan con valores y actitudes. Así, por ejemplo,

si el inicial es visto como menos importante o necesario, no vale la pena invertir tanto en él. Otra madre de la misma ciudad de San Román explicaba que sólo matriculó a su hijo menor porque sus hijos mayores insistieron, y por el certificado, para que no tenga problemas para entrar en la escuela primaria. Esta afirmación deja claro que para ella la educación inicial no era tan valiosa por sí misma. Esto sucedió también en el caso de la madre de Cecilia, que tiene una experiencia escolar limitada (dos años de educación primaria) y nunca asistió a un inicial. Cuando la visitamos por segunda vez en el 2008, la madre de Cecilia reflexionaba sobre el año anterior y reconocía que entonces su hija era «más bebé». Esto ayuda a entender su desconfianza de enviar a Cecilia al inicial, ya que la consideraba aún muy pequeña para empezar a estudiar. En contraste, en el momento de nuestra segunda visita, cuando la niña ya estaba asistiendo al primer grado, la madre de Cecilia veía a su hija «más mayor» que el año anterior, y su relación con ella había cambiado, ya que la niña pasaba más tiempo con sus hermanas y menos con su madre.

Dentro de este escenario de limitaciones económicas, los padres tienen concepciones diferentes sobre el tiempo adecuado para que un niño empiece la escuela y algunos de ellos atribuyen un limitado valor a la educación inicial. Cecilia se acercaba al inicio de la escuela primaria con miedo y preocupación. El problema no era que careciera de información acerca de la escuela, sino todo lo contrario –sus hermanas le habían contado sus experiencias y ésta era justamente la fuente de su preocupación:

“ENTREVISTADORA – ¿Y qué te han dicho... de la escuela, que es bonito? ¿Cómo tratan los maestros a los alumnos?

CECILIA – Algunos son malos...

ENTREVISTADORA – ¿Qué cosa hacen con los niños?

CECILIA – Te pegan. (...)

ENTREVISTADORA – No quieres ir a la escuela, pero vas a ir el próximo año, ¿sí o no?

CECILIA – Sí, pero a la fuerza.

ENTREVISTADORA – ¿A la fuerza te van a llevar? ¿Y tú qué vas a hacer?

CECILIA – Voy a llorar.

En el 2007, Cecilia tenía miedo de la escuela pero era consciente de que debía ir, y su madre dejó claro que ella iría aunque no quisiera. Cuando visitamos a Cecilia al año siguiente, ella ya había empezado el primer grado, en la misma escuela que sus hermanas. Su madre consideraba que se había adaptado bien, y la compañía de sus hermanas fue buena para ella, así no tendría que ir a la escuela sintiéndose «triste» o llorando. Ellas iban caminando juntas a la escuela y se acompañaban unas a otras. Sin embargo, cuando le preguntamos acerca del primer día en la escuela, y si le había gustado o no, ella movió negativamente su cabeza diciendo que «no conocía a nadie».

Unos meses más tarde, sin embargo, Cecilia se veía menos preocupada y dijo que le gustaba ir a la escuela y aprender; le gustaba dibujar y había aprendido a leer un poco. Aunque no le gustaba mucho su maestro, porque a veces los castigaba y los deja sin salir al recreo. Sus miedos no eran del todo falsos, y Cecilia parecía

no entender del todo cuáles eran las razones para los castigos en la escuela:

- “ENTREVISTADORA – ¿Cómo es tu maestro?
 CECILIA – Malo. (...) No nos hace corretear nada (...) cuando (no) terminamos nuestra tarea, nadie salimos al recreo.
 ENTREVISTADORA – ¿Y les castiga cuando no hacen la tarea? (...)
 CECILIA – Así le hace pasar con sanmartín (...) [látigo]
 ENTREVISTADORA – ¿Y a ti alguna vez te ha dado con sanmartín?
 CECILIA – Uhum (...).
 ENTREVISTADORA – ¿Por qué te pegó?, ¿porque no hiciste la tarea?
 CECILIA – Sí, sí he hecho.
 ENTREVISTADORA – ¿Sí has hecho la tarea? ¿Entonces por qué te castigó el maestro?
 CECILIA – No sé.”

Cecilia no fue tan afortunada como Carmen, y reportó que su maestro les castigaba físicamente. Su madre no pudo apoyarla, como sí lo hizo la madre de Carmen, ya sea antes o durante su transición al primer grado, dada su limitada experiencia educativa escolar (dos años de escolaridad). Pero sus hermanas (de 10 y 8 años) fueron un apoyo importante, ya que la acompañaban a la escuela y dentro de ella. Una de sus hermanas mayores (15 años) es su principal apoyo con las tareas, como en el caso de Carmen. Pero en contraste con Carmen, la

hermana mayor de Cecilia no continuó su educación tras finalizar la escuela primaria. Otro importante contraste es que la experiencia de Cecilia con respecto al lenguaje de la escuela es diferente de la que tiene en el hogar. El castellano es la lengua que se habla en la escuela. Aunque sus padres declararon que la lengua materna de Cecilia era el español, ambos padres son aymarahablantes, y es probable que el contacto de Cecilia con el castellano sea limitado. Su identidad indígena es usualmente ignorada por la escuela, que está dirigida a niños mestizos, urbanos y castellanohablantes (el capítulo 3 abordará la importancia de la lengua en la escuela para los niños indígenas en mayor profundidad). Cecilia deberá ajustarse a las expectativas de la escuela. Consecuentemente, para Cecilia, empezar la escuela fue una experiencia que ella anticipaba con temor, y aunque ella y su madre explicaron que ha superado en gran medida este temor, abrazando con entusiasmo la alegría de aprender, existen aún dificultades que deberá afrontar, como la violencia física y simbólica que encuentra cada día en la escuela (Bourdieu y Passeron, 2001).¹⁸

Este capítulo ha mostrado, en la primera parte, el rápido incremento en la oferta y la matrícula en la educación inicial en Perú en las últimas décadas y esfuerzos más recientes para resaltar y promover servicios y programas para la educación de la primera infancia. Sin embargo, hemos mostrado también que aspectos relativos

¹⁸ *La violencia simbólica se refiere a formas de violencia no dirigidas directamente a través de la fuerza física. En vez de ello, se refiere a «todo poder de imponer significaciones y de imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en las que se funda su propia fuerza» (Bourdieu y Passeron, 2001:4).*

a la equidad y calidad afectan al acceso a este servicio en particular, especialmente para sectores vulnerables de la población. En la segunda parte, los estudios de caso de Carmen y Cecilia han resaltado diferentes factores que impiden a las familias matricular a sus niños en la educación inicial. En el caso de Carmen, la principal barrera fue la distancia y los peligros asociados a ésta. En otros casos, existen problemas básicos de acceso, dado que muchos poblados rurales aún carecen de centros de educación inicial. Aunque estos obstáculos son comunes en las áreas rurales, y aunque las niñas rurales son el grupo que muestra las tasas más bajas de matrícula, ellas no son las únicas que afrontan la exclusión. El caso de Cecilia nos recuerda que en los escenarios urbanos hay también otros tipos de obstáculos relacionados con los costos ocultos de la educación y la falta de recursos para afrontarlos. Ambos casos también resaltan el tema de las actitudes y los valores que pueden estar influyendo en las decisiones de los padres respecto a matricular o no a sus niños pequeños en el inicial, así como las maneras en las que los niños afrontan las transiciones. Sin embargo, parecería que la mayor parte de los padres están superando el tipo de obstáculos examinados en este capítulo. El capítulo 2 analizará la experiencia de los niños que sí tienen acceso a la educación inicial antes de empezar la escuela primaria. Aun así, la transición a la escuela para estos niños plantea algunos desafíos, que serán examinados a continuación.

Resumen

- La disponibilidad y el acceso a los servicios educativos ha mejorado notablemente en los últimos años en Perú, especialmente en relación con la educación inicial. Sin embargo, la matrícula universal en la educación inicial es aún una meta pendiente.
- A pesar de la creciente importancia que la educación inicial está adquiriendo en Perú, cerca de un tercio de los niños de 3 a 5 años no está asistiendo a este nivel.
- En contraste con la educación primaria, que está disponible en el 93% de las comunidades en la muestra total (y está cerca para un 5% adicional), la educación inicial formal sólo está disponible en el 76% de ellas, y está cerca para otro 13%.
- El acceso a los servicios de educación inicial dista mucho de ser equitativo: diversos grupos sociales tienen un acceso diferenciado a la educación inicial. La matrícula en educación inicial, aunque alta en general para la muestra total (81%), es más alta en las áreas urbanas que en las rurales. La matrícula en educación inicial es también más alta entre los niños de habla castellana en contraste con los niños indígenas. Las niñas rurales son las que muestran la menor matrícula en la educación inicial (69%).
- La desigualdad en el acceso es evidente cuando consideramos la pobreza de la población, ya que el quintil más pobre de la

población muestra una tasa de matrícula un 36% más baja que los grupos menos pobres, donde el acceso es casi universal.

- Nuestra investigación muestra que la matrícula en educación está sujeta a varias consideraciones, que se refieren a la disponibilidad y acceso a los servicios de educación inicial, los costos ocultos asociados a la educación inicial y la necesidad percibida (o no) de una experiencia educativa más temprana y continua.
- El estudio de caso de Carmen muestra que la disponibilidad y acceso a los servicios de educación inicial son factores críticos que afectan especialmente a los niños rurales. Esta fue una razón importante por la que no se la envió a la educación inicial.
- Las restricciones económicas fueron un factor clave en la decisión de mantener a Cecilia en casa hasta el inicio de la escuela primaria. Aunque la educación inicial es gratuita en las escuelas públicas en Perú, existen costos ocultos que impiden a algunos padres matricular a sus hijos.
- Ambos casos también levantan el tema de las actitudes y valores que desempeñan un papel en las decisiones de los padres acerca de si matricular o no a sus pequeños hijos en la educación inicial, y también en las maneras en las que los niños afrontan las transiciones.
- La interacción entre las limitaciones económicas y las actitudes y valores debe ser mejor comprendida. Por ejemplo, si la educación inicial no es vista como algo importante o necesario, en un contexto de estrechez económica, puede que no valga tanto la pena invertir demasiado en ella.
- Por lo tanto, la información clara y oportuna para los padres en relación con la importancia de la educación inicial, así como alternativas accesibles y de buena calidad para los sectores más vulnerables, necesitan ir de la mano para mejorar la matrícula y asistencia a la educación inicial.

Capítulo 2: ¿Camino a transiciones exitosas?

Las historias de Cecilia y Carmen en el capítulo anterior nos recuerdan que existe todavía un número significativo de niños que no acceden a la educación inicial, a pesar del incremento de estos servicios en las décadas recientes. Sin embargo, mientras la disponibilidad de los servicios educativos para la primera infancia ha mejorado en general, todavía existen retos pendientes que deben ser confrontados a nivel de políticas públicas, especialmente aquellos necesarios para asegurar la coordinación y la colaboración institucional, así como la continuidad de experiencias de los niños a medida que avanzan de un nivel educativo a otro. Este capítulo aborda los temas de la continuidad, la colaboración y la comunicación entre el inicial y la primaria a través de los estudios de caso de tres niños. Empezamos con el estudio de caso de Hugo, que resalta la importancia de las relaciones entre el maestro y el niño en esta etapa temprana de la trayectoria escolar, y su impacto en el aprendizaje y las transiciones. Luego abordamos el tema de la continuidad entre el inicial y la primaria a partir del punto de vista de los niños y añadiremos dos estudios de caso de una zona urbana (Lupe y Eva). A continuación, consideraremos las perspectivas de los padres sobre el tema de la continuidad y la importancia de la educación inicial para esta transición en particular, para ello utilizaremos principalmente los estudios de caso de los padres de Hugo, Lupe y Eva. Finalmente, examinaremos las perspectivas de los maestros y las prácticas escolares para completar una mirada panorá-

mica a los procesos y mecanismos existentes durante la transición de la educación inicial al primer grado.

Hugo: la importancia del maestro de primer grado

Conocimos a Hugo en el 2007 cuando tenía 5 años y estaba asistiendo al inicial estatal en su pueblo en la selva alta (Rioja). Hugo era un niño sociable y lleno de energía, y pasaba la mayor parte de su tiempo jugando, usualmente en la calle o en las casas de sus amigos. Hugo asistió al inicial desde los 3 años, pero cuando tenía cuatro años se retiró a mitad del año escolar, tras una pelea con otro niño que le tiró una piedra y le hirió la cabeza. Hugo se asustó del inicial y se negó a ir. Sin una alternativa a la que recurrir en el pueblo, Hugo permaneció en su casa el resto del año. Sin embargo, al año siguiente asistió al inicial todo el año. En el 2008, ingresó en el primer grado, en la misma clase que Carmen.

Habiendo conocido a Hugo, y estudiado la escuela a la que iba a asistir, nos preguntábamos, en nuestro trabajo inicial sobre las transiciones, si las responsabilidades y exigencias de buena conducta (incluyendo menos juego) que Hugo afrontaría resultarían difíciles de asumir para él. Cuando lo visitamos al año siguiente, en el 2008, encontramos que, en efecto, estas situaciones habían sido un desafío para él, especialmente respecto a su relación con los

maestros. Como explicamos al presentar el caso de Carmen en el capítulo anterior, Hugo tuvo tres maestros en los primeros seis meses del año escolar.

Lo que les sucedió a Hugo y a sus compañeros con el cambio de maestros no es un evento inusual. No obstante, el primer grado es una fase crucial, una en la que los niños se están adaptando a la escuela y al maestro, y este cambio frecuente de maestros debería evitarse en la medida de lo posible. Lo que encontramos en nuestra investigación, sin embargo, fue que en las escuelas se presta muy poca atención y tiempo a pensar en las necesidades y desafíos de enseñar en primer grado. Por ejemplo, asignar al maestro para el primer grado es usualmente decisión del director, pero diferentes escuelas tienen diferentes sistemas en vigor. El sistema de organización más común que encontramos entre las escuelas que visitamos es que un maestro sea asignado al primer grado y luego continúe con este grado toda la primaria, hasta 6.º grado, cuando sus estudiantes se gradúan de primaria y hacen «promoción». Después de esto, el maestro empieza con un nuevo grupo de estudiantes de primer grado. La investigación sugiere que una manera de construir continuidad a través de los primeros grados es mantener al mismo maestro o maestra durante los primeros dos o tres años en la escuela, de manera que los niños estén familiarizados con él o ella (Dunlop y Fabian, 2002). En contraste, la idea de tener al mismo maestro durante toda la primaria tiene sus problemas –si el maestro o maestra ha pasado los últimos años de su carrera trabajando con niños mayores, puede serle difícil retornar al primer

grado y trabajar con niños pequeños–. Algunos piensan que este arreglo no es tan útil y abogan por una organización más especializada, con maestros trabajando con los grados inferiores (1.º y 2.º) de manera permanente, así como otros maestros con los intermedios (3.º y 4.º) y un grupo diferente de docentes con los superiores (5.º y 6.º):

“Los niños vienen desde primer grado, o sea desde primero los tengo a ellos. Es la primera promoción que me dan desde primero a sexto. O sea, todos los sextos que están ahorita en el A, en el B y en el C vienen desde primer grado. Con la misma maestra, recién es la primera promoción que se está llevando así, porque antes se hacía lo que era la... o sea, la maestra por etapas ¿no? O sea una maestra que se encargaba de enseñar primero y segundo, y luego volvía a enseñar. Otra maestra que hacía de tercero y cuarto, y volvía a tomar tercero y cuarto y, bueno, yo siempre me he mantenido en lo que era quinto y sexto Y, bueno, esa era, ¿no? Pero después nos dijeron mejor no, ya, cambiamos e hicieron una nueva propuesta: mejor que todos los maestros empiecen así desde primero (...) yo considero que mejor es por etapas. Sí porque... o sea tienes que ver cosas más diferentes, como todo lo tienes que estar cambiando y estar cambiando... Y hay veces, o sea, como que... esta por ejemplo lo que es en... mejor dicho tu especialidad... cuando tú dominas quinto, o sea, estás renovándote en eso mismo, en eso mismo siempre. O sea, como que das un poco más porque todas las experiencias las vas teniendo año tras año. Pero si en cambio bajas

de ahí a un primer grado es muy diferente, ya tienes que ver otras cosas más. Entonces es como un abismo porque entra todo lo que es lectoescritura y más es lo que tienes que leer cosas aparte.” (Carla, maestra de sexto grado, urbana, Lima 3)

La organización por etapas, como recomienda esta maestra, no se encontró en ninguna de las escuelas que visitamos, pero se sabe que se usa en otras escuelas. Los contenidos del currículo también están organizados por etapas (ciclos), de modo que esta opción tiene sentido en términos de la organización curricular. El Proyecto Educativo Nacional también considera que la educación primaria debe ser entendida como compuesta por tres etapas separadas, y que la primera necesita una capacitación especial. No obstante, las escuelas parecen trabajar con una lógica diferente. Enseñar el primer grado es un «turno» por el que todos debían pasar y no se requerían habilidades o capacitación especial para ser asignado a este grado. En algunos casos, el recién llegado a la institución educativa es quien termina siendo el maestro o maestra de primer grado.¹⁹ En ninguna de las escuelas visitadas los maestros mencionaron criterios especiales de selección para los maestros de primer grado.

Sin embargo, como lo demostrará el caso de Hugo, el maestro de primer grado es un factor clave para asegurar una transición exitosa y para promover el aprendizaje entre los alumnos.²⁰

Hugo tuvo tres maestros durante su primer año en la escuela: empezó el año escolar con la maestra Marly, pero después de tres meses ella se fue de licencia por maternidad. Entonces llegó el maestro sustituto, David, y tuvo a su cargo la clase durante tres meses. Sin embargo, cuando el maestro David se fue, Juan, el conserje, se convirtió en maestro temporal durante algunas semanas ya que la maestra Marly no volvió. Al maestro David se le pidió volver para reemplazarla. Con esta experiencia, Hugo puede hacer comparaciones entre sus maestros:

“ENTREVISTADORA – ¿No quieres al maestro Juan –el conserje–?, ¿y si regresa la maestra Marly tú vas a ir?

HUGO – Si es mala también ella.

ENTREVISTADORA – ¿Ella también es mala?

HUGO – Sí.

ENTREVISTADORA – ¿Te castiga?, ¿cómo castiga?

HUGO – Fuertesísimo (...)

ENTREVISTADORA –: Te vas llorando, entonces tú quieres a otra maestra, no quieres a la maestra Marly, no quieres al maestro Juan, no quieres a nadie, otro nuevo.

HUGO – Sí, el maestro David yo quiero.

La experiencia de Hugo con su maestra de primer grado no fue buena. A Hugo no le gustaba su maestra porque lo castigaba (físicamente). Sin embargo, a Carmen le gustaba. Ambos están en la misma clase pero tienen experiencias muy distintas: Hugo es un niño

¹⁹ Es el caso, por ejemplo, de una nueva maestra en Lima. También en la escuela multigrado de Rioja, en años previos, la directora siempre tenía los grados superiores y asignaba los primeros grados al maestro nuevo. Desde el año pasado, y debido a que su propia hija estaba en primer grado, la directora tuvo los primeros grados por primera vez. La práctica de asignar al maestro menos experimentado al primer grado se puede encontrar en otros países de América Latina, como en Chile, como señala Schiefelbein (Muñoz 2009).

²⁰ La importancia del maestro de primer grado y la necesidad de poner al mejor maestro en el primer grado han sido resaltadas en numerosas oportunidades desde la perspectiva de su costo-beneficio. Ver Schiefelbein, Wolff y Schiefelbein, 1999, y Schiefelbein, 2006 y 2008.

muy activo y no siempre se comporta como su maestra quiere, y por ello es castigado, en contraste con Carmen, quien se porta muy bien y hace sus deberes. Las experiencias tan diferentes entre Hugo y Carmen puede que se basen en sus personalidades, pero también en consideraciones de género –los comentarios hechos por los niños durante nuestra actividad grupal indican que los varones tienden a ser más castigados que las niñas.

El conserje que cuidaba de la clase de Hugo fue también estricto, según Hugo. Sin embargo, el maestro suplente (David) fue diferente. La madre de Hugo confirmó lo que dijo su hijo, que su relación con la maestra Marly no fue buena y que él no quería ir a la escuela por esa razón. Ella también estaba al tanto de los sentimientos más bien distintos que tiene acerca del otro maestro (David):

“ENTREVISTADORA – ¿Y ahora cómo le va a Hugo en el primer grado?

MADRE DE HUGO – Bien (...). Sólo por su maestra, pero ahora regresa su maestro David, dice, está alegrísimo.

ENTREVISTADORA – ¿Qué tal se llevaba con la maestra Marly?

MADRE DE HUGO – La maestra Marly lo pegaba, dice, pues.

ENTREVISTADORA – Ah, lo pegaba, ¿y usted sabía que lo pegaba o no?

MADRE DE HUGO – Yo cuando una vez me dijo mi hijo, pues, fui a preguntar y me dijo que es por malcriado, no obedece, por eso lo castigaba dice.

ENTREVISTADORA – ¿Y usted qué le dijo?

MADRE DE HUGO – Bueno, puede que sea por

malcriadito, pero hay que aconsejar a los chiquitos.

ENTREVISTADORA – Uhm, ya, ¿y Hugo ya no quería ir ya?

MADRE DE HUGO – Ya no quería ir ya, decía ‘Ya no voy.’”

Llama la atención que la madre de Hugo no haya intentado detener el castigo físico de la maestra a su hijo (sólo sugirió tímidamente que la maestra podría hablar con él sobre su comportamiento en vez de pegarle). Puede que la madre de Hugo no se sienta con la autoridad suficiente para desafiar a la maestra, pero también puede deberse a que ella considera legítima la manera en la que la maestra disciplina a su hijo. De hecho, la madre de Hugo también lo castiga físicamente cuando se porta mal.

A Hugo le estaba yendo mal en el primer grado, pero las cosas mejoraron, al menos temporalmente, con la llegada del maestro sustituto, David. A Hugo realmente le gustó este maestro, tanto fue así que lo consideraba lo que más le gustaba de la escuela. Su marcha, sin embargo, fue claramente interpretada como un problema por Hugo:

“ENTREVISTADORA – ¿Y qué es lo que más te gusta a ti de ir a la escuela Hugo?

HUGO – El maestro David.

ENTREVISTADORA – David, pero ya no está, ¿y ahora?

HUGO – Estoy jodido.”

La expresividad de las palabras de Hugo muestra su preocupación no sólo por el momento

presente, sino también por su futuro inmediato en la escuela. Si los maestros como los que tuvo antes son su futuro, Hugo siente claramente que sus oportunidades en la escuela son limitadas. Sólo con el maestro David se encontró a sí mismo aprendiendo y comprometido con el trabajo escolar. ¿Cuál es la razón por la que Hugo siente algo tan diferente por este maestro? Las palabras del propio maestro al recordar su relación con Hugo nos ayudan a entender qué estaba en juego:

“Hugo es un niño extrovertido, cuando yo llegué, él no sabía... escribir ni leer, estaba, la maestra [anterior], los había separado: en un lado los que no saben, y él estaba al lado de los que no saben, porque era travieso, era renegón, gritaba, peleaba, descuidado era ... salía al recreo y se quedaba mojado su camisa, sin camisa llegaba. Ese era, pues, terrible. (...) Entonces, yo llegué y con su mamá ya nos hemos conocidos el año pasado, ya todo el año, una buena persona, me recomendó por su hijo, me pegué a él, le di la confianza, que trabaje y empezó a trabajar, trabajar y de poco, poco a poco ha salido, (...) descubrí que a ese niño le gustaba competir, no le gustaba que otros le ganen, empecé a decir, a competir, ahora tú con tal persona a ver quién gana, y él empieza a trabajar, ahí trabaja mejor él, pero ahora él se esfuerza (...) Ahora está mejor, uff, ha mejorado bastante el chiquito, quiere hacer todo, él quiere ser voluntario en todo, es el primero en querer ser voluntario, él quiere cantar, él quiere hacer todo lo que yo le diga. Él lo hace.” (David, maestro de primer grado, rural, Rioja)

Hugo tuvo una mala relación con su primera maestra, que lo castigaba físicamente, y se estaba rezagando en su aprendizaje. Sin embargo, este nuevo maestro le prestó atención, descubrió qué le motivaba y le puso desafíos que lograron captar su interés. El niño empezó a aprender y su actitud cambió completamente.

El caso de Hugo muestra la importancia crucial del maestro de primer grado, como alguien que puede ayudar al niño a involucrarse entusiastamente con el aprendizaje o a rechazar la escuela como una experiencia frustrante y dolorosa. Ser un maestro de primer grado, por lo tanto, no es algo que cualquiera puede hacer. Requiere habilidades y actitudes especiales, así como una formación adecuada.

Todos los maestros entrevistados y observados han sido profesionalmente entrenados (cinco años de universidad o de Instituto Superior Pedagógico). Sin embargo, la mayoría de ellos no ha tenido una capacitación especial para enseñar en primer grado. Para algunos, ésta es la primera vez que han enseñado en este grado, y para otros, esto ocurre después de varios años trabajando con niños mayores. El problema está tanto en la oferta como en la demanda.

Una formación especial para enseñar en primer grado no se requiere ni se otorga en el interior del sistema educativo. Sólo una maestra (rural) en Rioja dijo que realizó un curso de tres días sobre comprensión de lectura, que fue muy útil para ella, aunque el curso parecía ser bastante general, no específicamente dirigido a maestros de primer grado. En el caso de las maestras de inicial, sólo

una de ellas, la animadora del PRONOEI, comunicó haber recibido capacitación especial para facilitar la transición del hogar a inicial, así como haber realizado algún nivel de coordinación con la maestra de primer grado. Las maestras de inicial dijeron que no tenían ninguna formación especial para preparar a los niños de cinco años para su transición a la escuela.

Por otro lado, los maestros no parecen conscientes de la necesidad de formación adicional para la enseñanza en el primer grado. La excepción fue una maestra, en Andahuaylas, que informó sobre un grupo de apoyo al que pertenece, con maestros de primer grado de otras escuelas, que se reúnen para planificar lecciones y elaborar materiales. Esto es factible en situaciones donde el maestro vive en la ciudad durante la semana, como en el caso de esta maestra. Y demuestra que los maestros pueden iniciar maneras novedosas de trabajo y apoyo mutuo. Sin embargo, hemos encontrado un sólo ejemplo, que puede ser el resultado de situaciones que no están necesariamente disponibles para todos (buenas redes sociales, residencia en ciudades, etc.).

Continuidad entre el inicial y la escuela primaria: Las percepciones de los niños y niñas

“ENTREVISTADORA – ¿Cómo era tu salón de inicial?, a ver, cuéntame.

HUGO – Bacán.

ENTREVISTADORA – Bacán, ¿qué tenía?,

HUGO – Juegos.

ENTREVISTADORA – Ya, ¿y ahora cómo es tu salón?, el de primer grado, ¿cómo es?, ¿feo o

bacán también?

HUGO – Feo es. (...)

ENTREVISTADORA – Hugo, mira, Alejandro dice que el salón de primer grado no tiene dibujo.

HUGO – No.

ENTREVISTADORA – ¿Y el de inicial sí tenía?

HUGO – Sí.

ENTREVISTADORA – ¿Era más bonito?

HUGO – Sí.”

Los niños identifican claramente las diferencias entre el inicial y la primaria. La cita anterior muestra cómo Hugo era consciente de que el ambiente y los recursos de aprendizaje de los que disponía cambiaron radicalmente en su transición del inicial a la escuela primaria. Casi todos los niños que entrevistamos eran muy conscientes de ello.

Un aspecto más importante de la discontinuidad que los niños identifican entre el inicial y



El aula de inicial de Hugo



El aula de primer grado de Hugo

el primer grado, sin embargo, es aquél que está en relación con el eje juego/estudio, parcialmente presente también en la cita de Hugo. Los niños reconocen que hay más oportunidades para jugar en el inicial que en la primaria. De manera correspondiente, en primer grado hay más dedicación al estudio que en el inicial. También en el inicial hay más recursos para jugar, lo que se representa en la presencia de juguetes y juegos, como señala Hugo, y en más tiempo para jugar. Esto se refleja igualmente en los casos de Lupe y Eva, dos niñas que viven en un lugar muy diferente al de Hugo, y cuyos casos agregarán más peso a este argumento.

Lupe y Eva: transiciones en escenarios urbanos

Lupe y Eva viven en el mismo barrio en las afueras de la capital, Lima 3, un barrio urbano dentro de un distrito de más de 350.000 habitantes. Aunque su barrio, ubicado en los cerros

desérticos que rodean la ciudad, se fundó a partir de la ocupación ilegal de tierras (invasiones), hoy tiene todos los servicios básicos de los que goza un asentamiento urbano, como suministro de agua, alcantarillado, electricidad, teléfono, Internet, etc. Lupe y Eva estaban asistiendo al primer grado cuando las conocimos por primera vez en el 2007, pero en escuelas diferentes: Lupe asistía a la escuela pública, mientras que Eva asistía a una privada.

A pesar de que Lupe y Eva asistían a escuelas diferentes y vivían en una situación muy distinta a la de Hugo, los tres coincidían en los muy diferentes ambientes de aprendizaje que encontraron al hacer la transición del inicial al primer grado, como estos extractos de sus entrevistas muestran claramente:

“LUPE – Ese colegio me gustaba más, había juguetes... teníamos dos recreos, porque primero teníamos juguetitos para formar, y cuando tocaba otra vuelta el timbre, siempre teníamos que guardar eso y después este... hay también, hay para jugar a la casita, esas cosas. (...)

ENTREVISTADORA – ¿Todo eso era dónde?, ¿en tu inicial?

LUPE –Ajá.

ENTREVISTADORA – ¿Y ese te gustaba más?

LUPE –Sí, umm, me gusta más... porque acá no es como turno mañana... como inicial, esto no, como... si fuera asamblea. (...)

O sea, como que no hay tantos juguetes (...)

Me gustaría que haya más juguetes”

(Lupe, niña de primer grado, urbana, Lima 3)

“ENTREVISTADORA – Ya, ¿Qué diferencias tú ves entre la escuela y el inicial? ¿Son diferentes o son iguales?

EVA – Diferentes (...) Por ejemplo, en primer grado ya no tienen juguetes, solo tiene algunos. (...)

ENTREVISTADORA – ¿Las clases son iguales?

EVA – No.” (Eva, niña de primer grado, urbana, Lima 3)

El caso de Lupe es particularmente revelador, dado que ella asistió al inicial y al primer grado en el mismo edificio escolar. Sin embargo, su experiencia de estos dos niveles fue tan contrastante como las de Hugo y Eva, quienes asistieron a diferentes instituciones educativas para estudiar el inicial y la primaria. Las discontinuidades, por lo tanto, parecen residir en algo más

profundo que en la mera distancia que separa una escuela de la otra.

Como Hugo, Lupe y Eva, la mayoría de niños que entrevistamos señaló que había más juego y dibujo en inicial, y que también había más juguetes, pelotas, rompecabezas y cosas para jugar. Los rincones de aprendizaje en inicial eran usualmente más atractivos y podían jugar más tiempo en ellos. En el patio puede haber más juegos como toboganes o columpios. En primer grado no hay esos juguetes y juegos, y si los hay, son pocos. También el tiempo para jugar con ellos es menor y está restringido sólo a la hora del recreo, en lugar de estar incluido en la hora de clase.

Las diferencias entre el inicial y la primaria se expresan también en términos de actividades, espacios, prácticas o comportamientos. Los niños identifican diferencias entre los maestros: los de inicial se perciben como «mejores», mientras que los de primer grado hacen las cosas más rápido y no tiene suficiente tiempo para atenderles más individualmente. Eva expresa esto claramente cuando compara a sus maestros de los dos últimos años:

“ENTREVISTADORA – ¿Es más buena que la maestra de primero?, ¿la de inicial?

EVA – No, la miss de inicial era más buena (...) porque nos ayudaba (...) [La maestra de primer grado] sólo hace su trabajo. (...) después se pone a salir, nos deja porque tiene que ir a otro, otro colegio.”

Los niños se muestran muy perceptivos (en sus propios términos) en cuanto a los diversos



El patio del inicial de Lupe



El patio de la escuela primaria de Lupe

enfoques pedagógicos que los maestros siguen (un tratamiento más individualizado frente a un tipo de enseñanza más frontal, hacia el conjunto de la clase). Muchas clases de primer grado tienen, además, como en el caso de Hugo, muchos más alumnos que las clases de inicial, lo que limita el tiempo que el docente puede ofrecer a cada niño de manera más personalizada. Otra diferencia que los niños destacan es que en la escuela primaria se estudia más y se hacen más tareas, como Hugo y Eva ilustran:

“ENTREVISTADORA – ¿Qué cosa no te gusta de la escuela Hugo?

HUGO – La tarea.

ENTREVISTADORA – ¿Por qué no te gusta hacer la tarea?

HUGO – Mucho se cansa mi mano.

ENTREVISTADORA – ¿Cómo era en inicial?

EVA – En inicial sólo me... me dieron para pintar.

ENTREVISTADORA – ¿Y en primer grado?

EVA – En primero ya me dan para sumar.”

En general, la escuela primaria significa más deberes y responsabilidades y menos juego, como hemos visto. Sin embargo, cuando se les pregunta a los niños qué prefieren, la mayoría elige la escuela, porque van a aprender más, a leer y escribir, y a estudiar. Esto demuestra que los niños están dispuestos a aprender el tipo de habilidades que la escuela ofrece, y sus padres les han hablado de su importancia. También pueden sentir que están creciendo porque estudian más de lo que juegan.

No obstante, cuando surgen experiencias desagradables, algunos niños pueden extrañar el ambiente más amigable del inicial. Éste es en parte el caso de Hugo:

“ENTREVISTADORA – ¿Vas a la escuela o vas al jardín?

HUGO – Yo quiero irme al jardín.

ENTREVISTADORA – ¿Por qué te quieres ir al jardín?

HUGO – Porque sí.

ENTREVISTADORA – ¿No te gusta la escuela?

HUGO – No.

ENTREVISTADORA – ¿Por qué no te gusta la escuela Hugo?

HUGO – Porque me pegan.

ENTREVISTADORA – ¿Quién te pega?, ¿el maestro o la maestra?

HUGO – Mis amigos.”

Hugo no sólo afronta el castigo por parte de sus maestros, sino también el acoso violento de sus compañeros, y esto hace su experiencia en el primer grado más difícil. Él no es el único en nuestra muestra que cuenta esto, y Hugo es afortunado de tener a su hermana mayor en la escuela, que le defiende siempre que puede. Otros niños pueden estar solos en la escuela, sin hermanos mayores que los cuiden, y con compañeros de clase a quienes no conocen. Tal es el caso de Ricardo, un niño de seis años en la ciudad de San Román, que empezó el primer grado en una escuela grande, sin la compañía de ninguno de sus compañeros del inicial. La violencia en la escuela implica no sólo el acoso violento de los compañeros, sino también el castigo físico por parte de los maestros –una experiencia difícil para la mayoría de los niños que empiezan la escuela–. El castigo físico estuvo presente en todas las escuelas que visitamos. Aun cuando los niños entienden la lógica de este tipo de castigo, claramente prefieren no ser castigados así. Considerando el momento especialmente sensible que implica la transición a la escuela primaria, una pregunta que surge necesariamente es: ¿deberían los niños experimentar este estrés en este momento en particular? O, más ampliamente, ¿es realmente necesario como parte de su experiencia escolar? Como señala Ana, cuyo caso examinaremos luego (véase capítulo 3), el castigo es algo más que puede aparecer como un contraste entre el inicial y la primaria:

“ENTREVISTADORA – ¿Quién te gusta más la maestra de primer grado o la maestra del jardín?”

ANA – Jardín maestra.

ENTREVISTADORA – Jardín... ¿Por qué?

ANA – No se latiga.” (Ana, niña de primer grado, rural, Andahuaylas)

Al reflexionar sobre las discontinuidades entre el inicial y la primaria y las dificultades que implican, los casos contrastantes de Hugo y Carmen, que comparten la misma aula, ponen de relieve un problema importante. Habiendo tenido una experiencia educativa previa en el inicial, Hugo es consciente de que otras maneras de enseñanza y aprendizaje son posibles, y esto puede afectar a su habilidad para adaptarse (o resignarse) a la nueva situación. En contraste, Carmen sólo conoce la situación educativa en la que está actualmente, y la preparación de su familia se orientó al tipo de clase y tareas que Carmen encontraría en el primer grado. De hecho, aunque los maestros en general consideran la falta de educación inicial un problema para los niños en términos de su desempeño académico, una maestra de primer grado en la misma escuela parecía considerar la falta de educación inicial como una ventaja en términos de (buen) comportamiento:

“‘Pochochitos’ son los chiquitos cuando vienen de inicial, ¿no? (...) Se te pegan para acá, para allá, esto, lo otro. Quieren estar solamente afuera correteando, por acá, por allá, es su mundo de ellos. Los que vienen del jardín son así, mientras los otros no: están tranquilitos pensando. (...) Tranquiiiiiiiitos pensando: ‘¿adónde vine?’ (...) ‘¿Qué será esto?’” (Irma, maestra de primer grado, rural, Rioja).

Desde una perspectiva que valora una clase tranquila y niños tranquilos, el enfoque orientado al aprendizaje activo que las instituciones de educación inicial están empleando, basado en el juego y centrado en el niño, puede ser contraproducente. Están produciendo niños demasiado activos para manejar en el aula. En contraste, parecería más fácil trabajar con los niños tímidos y asustados que no han hecho educación inicial. El tema clave aquí, sin embargo, no debería ser acerca de qué tipo de experiencia previa hace más fácil la vida de la escuela y de los maestros a costa de los niños (una perspectiva centrada en la escuela). En lugar de ello, el tema debería ser qué es lo mejor para los niños y cómo asegurar que las escuelas estén listas para los niños que reciben y puedan ofrecerles pedagogías que respeten su desarrollo y experiencias previas (una perspectiva centrada en el niño).

Sin embargo, a pesar de que los niños identifican muchas diferencias entre el inicial y la primaria, también ven algunas continuidades entre las actividades que se realizan en ambos niveles, como copiar de la pizarra, estudiar y dibujar. Las continuidades resaltadas por los niños podrían reflejar lo que algunos autores llaman la «escolarización» de la educación inicial (Woodhead y Moss, 2007), puesto que las tareas que cuentan son más comunes en la primaria. En efecto, las instituciones de educación inicial que visitamos daban una gran importancia al juego como una actividad y estrategia de aprendizaje natural para los niños. Pero también introducían actividades de tipo escolar como reconocer letras y números, así como copiado y dictado, ya que los maestros saben que a sus niños se les requerirá estar

familiarizados con este tipo de conocimientos y prácticas. Los padres también esperan que los maestros hagan esto, como veremos a continuación, al explorar las percepciones de los padres sobre la transición de sus niños y sobre la relación entre inicial y primaria.

Las perspectivas de los padres sobre las transiciones y las discontinuidades

Las decisiones y el apoyo de los padres con relación a la educación y las transiciones de sus hijos pequeños son centrales para las trayectorias que viven los niños. Por ello, un tema fundamental para este estudio fue el de aproximarnos al punto de vista de los padres sobre la educación inicial y su relación con la escuela primaria. Así, nos hicimos las siguientes preguntas:

- ¿De qué maneras consideran los padres que la experiencia de educación inicial puede contribuir a la transición de los niños al primer grado?
- ¿Cuáles son sus actitudes hacia esta transición?
- ¿Qué similitudes y diferencias reconocen entre el inicial y la primaria?
- ¿Cuánto tiempo consideran que los niños deben asistir al inicial?
- ¿A qué tipo de educación inicial (pública frente a privada) deberían asistir sus niños?

Atenderemos a estas preguntas a lo largo de esta sección para entender mejor el contexto en el que los niños hacen su transición al primer grado y el tipo de apoyo del que disponen en sus hogares.

La creciente importancia de la educación inicial

La educación inicial es relativamente nueva en Perú,²¹ y dada su reciente expansión –resumida en el capítulo 1– es probable que existieran diferentes puntos de vista sobre ella entre los padres. Sin embargo, hallamos un reconocimiento mucho más amplio de lo que presumíamos respecto a la importancia de la educación inicial. Éste fue el caso tanto en zonas urbanas como en rurales. Una primera señal de ello fue la amplitud de la matrícula dentro de nuestra submuestra: 25 de los 28 hogares estudiados mandaron a sus hijos al inicial antes de que asistieran al primer grado, lo que convierte a esta trayectoria en la más común de nuestra submuestra.

También vimos que la mayoría de padres y madres tenía una opinión positiva sobre la educación inicial y la veía como una experiencia importante para sus hijos. Los padres enfatizan el valor de la educación inicial especialmente como una manera de facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria, así como para aligerar la transición del hogar a la escuela.

“Cuando empezó la escuela, cambió totalmente. No es como si estuviera en la casa. El inicial es como una ayuda, aprende cosas, por ejemplo, las rompecabezas, las vocales, les enseñan cómo comportarse a medida que va avanzando.” (Madre de Lupe, urbana, Lima 3)

“Cuando se van a la escuela se van aprendiendo las vocales, el abecedario (...). Se van ya su manito medio más adaptado a escribir (...). En la escuela ya no tanto sufren pues ¿no? Porque ya siquiera su nombre hacen (...) Porque botan más que todo la vergüenza ¿no? (...). Botan todo eso. Ellos ya conocen a sus amiguitos, conocen a su maestra.” (Madre de Hugo, rural, Rioja)

Tanto la madre de Hugo como la de Lupe, a pesar de vivir en lugares tan diferentes, valoraban la experiencia de educación inicial de manera similar. Como muchos otros padres que entrevistamos, dijeron que los niños no sólo acceden al conocimiento y las habilidades que necesitarán al entrar a la escuela primaria (las vocales, los números, el alfabeto, la escritura, etc.), sino que también aprenden a comportarse y a relacionarse con otros niños y adultos (a ser más extrovertidos, desarrollar habilidades sociales, buenos modales, etc.).

La madre de Hugo usó una expresión que oímos de muchos padres –ellos consideraban que si los niños no asistían al inicial, podrían «sufrir» más al empezar la escuela–. Es decir, podían tener dificultades para adaptarse al primer grado, tener un desempeño pobre o incluso mostrar cierto atraso en relación con sus compañeros que se habían beneficiado con la experiencia de educación inicial, podían repetir o retirarse, sentirse intimidados al empezar la escuela o asustarse de los maestros.

²¹ La educación inicial se introdujo en la década de 1970, mucho después que la escuela primaria, que se expandió desde finales del siglo XIX. Se introdujo primero en las grandes ciudades y pueblos y más tarde, en las áreas rurales.

La educación inicial era considerada entonces como un espacio donde los niños pueden adquirir un conocimiento que será desarrollado en la escuela primaria, como las letras y los números, así como habilidades necesarias para escribir y contar. En este sentido, los aprendizajes esperados en la educación primaria son tomados como un punto de referencia y el inicial es visto como «la preparación para». Esto refleja el fuerte desequilibrio de poder entre ambos servicios educativos, donde la primaria es vista como dominante en el esquema de los padres y como el punto de referencia al que hay que adaptarse (Woodhead y Moss, 2007), incluso si esto implica ‘sufrimiento’. Sin embargo, la educación inicial también era vista como un lugar para aprender habilidades sociales, como la comunicación interpersonal, la independencia, el establecer relaciones con otros niños, hacer amigos, defenderse y volverse menos tímidos –habilidades que ayudarán sin duda en el primer grado pero cuyo valor va más allá de éste–. Aquí los padres muestran su interés en el desarrollo integral del niño y está claro que reconocen el valor que la educación inicial tiene en sí mismo y no sólo en relación con la escuela primaria.

Aunque la mayoría de los padres valoraba la educación inicial, no todos tenían la misma opinión sobre ella. En el capítulo 1, revisamos las opiniones de dos madres en la ciudad andina de San Román, incluyendo a la de Cecilia, que no estaba muy convencida de los beneficios potenciales del inicial. Estos puntos

de vista contrastan con el consenso mucho mayor que encontramos en la ciudad capital, en Lima 3, donde todos los cuidadores consideraban importante la educación. El contraste entre los dos lugares urbanos que estudiamos indica la importancia del contexto cultural y la experiencia educativa de las madres, ya que su nivel socioeconómico era similar. Mientras la madre de Cecilia recibió educación sólo hasta el segundo grado de primaria, las madres de Lupe y Eva completaron su educación secundaria. Asimismo, aunque las tres comparten una situación económica similar²² y viven en la ciudad, las madres de Lupe y Eva crecieron en la ciudad, mientras que la madre de Cecilia proviene del campo, su lengua materna es indígena (aymara) y habla poco castellano. Las actitudes de estas mujeres hacia la educación inicial parecen estar influenciadas por su educación, su cultura y su identidad. En el capítulo 3, veremos también otro punto de vista crítico sobre la educación inicial, expresado por las madres de una comunidad indígena rural.

Dos mundos diferentes: esperando la discontinuidad

De los puntos de vista expresados hasta aquí, queda claro que los padres esperaban encontrar, o estaban acostumbrados a más cambios que continuidades entre la educación inicial y la primaria. Así, aunque entendían la relación entre ambas y la necesaria preparación que la educación inicial podía ofrecer para continuar en la educación primaria, los padres esperaban que

²² Las tres familias se encuentran en el quintil menos pobre de nuestra muestra.

sus niños experimenten ambientes diferentes. Sabían que sus niños se estaban trasladando a instituciones más grandes en términos físicos y sociales, y les surgieron algunas preocupaciones al respecto, como lo expresaba la madre de Lupe:

“Bueno, es que, es como que ya ella sola pues, no es como jardín, es muy diferente totalmente, diferente. También en jardín te la cuidan, te la miran, ¿no? Acá no, acá ya es la maestra en tu salón, un rato está mirando pero ya en el patio con todos los chicos, entonces se tropezará, se caerá, la empujarán, se golpeará (...). Tantas cosas que pasan en el recreo, a la hora de recreo.” (Madre de Lupe, urbana, Lima 3)

El centro de educación inicial se consideraba un ambiente seguro, donde el cuidado iba a la par del aprendizaje, mientras que en la escuela primaria la atención de los maestros se concentraría en la enseñanza y el cuidado no parece ser una preocupación prioritaria. Asimismo, el inicial parecía ser más amigable con los niños en el sentido de que sus necesidades se tenían más en cuenta, mientras que en la escuela primaria hay reglas generales que los niños deben seguir, más allá de sus necesidades o deseos. La madre de Hugo, por ejemplo, anticipaba la diferencia que su niño muy probablemente experimentaría:

“ENTREVISTADORA – ¿Va a ser diferente que el inicial?

MADRE DE HUGO – Sí diferente va a ser (...). Porque en la primaria, no les dejan jugar así lo que ellos [quieren], comer en el aula, no les dejan. (...) En el jardín, come el chiquito

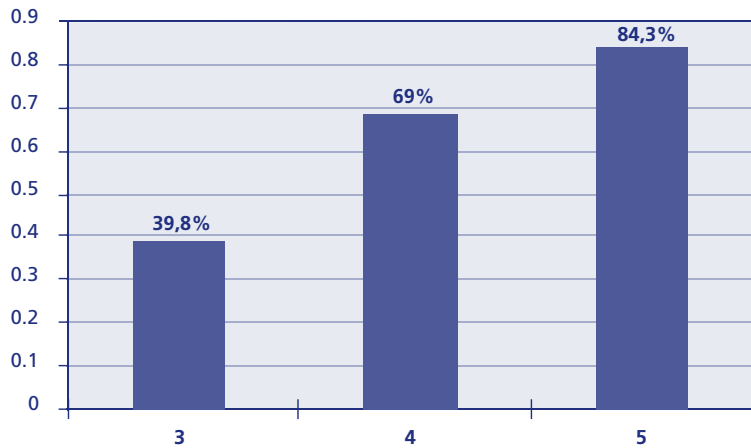
a la hora que quiere ¿no? (...) Chiquito tiene hambre pues. (...) Y la maestra no le va a prohibir. [En primaria] comen a la hora de recreo, en el aula no. (...) En la primaria, allí, no les dejan jugar, así en la hora del recreo, no les dejan irse que igual acá en el jardín ¿di? (...) Acá en el jardín juegan, así salen, hacia fuera, en la primaria no. (...) No, en veces el niño que quiere escaparse le cierran la puerta. (...) Cierran la puerta. Hacen sus clases.”

Como las madres de Hugo y Lupe, la mayoría de los padres era consciente de que sus niños experimentarían un ambiente distinto y esto les preocupaba, ya que requeriría cierto grado de adaptación. Sin embargo, consideraban que la escuela era buena para sus hijos e hijas y, por lo tanto, deseaban que sus niños asistieran y querían proporcionarles todo el apoyo posible. En este sentido, los padres entendían que el inicial les ofrecía el tipo de experiencias educativas y destrezas sociales que sus niños necesitaban. Los padres valoraban, de esta manera, al inicial como una mejor preparación para la escolaridad de sus hijos.

La duración de la educación inicial y las actitudes hacia la transición

Aunque la mayoría de los padres consideraba el inicial como un paso importante para sus hijos, que les permite prepararse para el primer grado de primaria, no necesariamente había un acuerdo respecto al tiempo requerido para esta preparación. Así, a pesar de que el sistema educativo peruano define que la educación inicial tiene una duración de tres años (de los 3 a los 5

Figure 5. Enrolment rates by age for pre-schoolers, 2006



Fuente: Estadística de la Calidad Educativa (Ministerio de Educación, 2009)

años de edad), no todos los niños que asistieron al inicial lo hicieron durante este período. Sólo en Lima encontramos cuatro niños que tienen tres años de educación inicial. Casi la mitad de los niños (13 de 28) tienen dos años de inicial; ocho tienen sólo un año y tres nada de educación inicial. Esto también concuerda con las estadísticas nacionales, que muestran las tasas más bajas de matrícula en los niños de tres años, una tasa algo mayor en los de cuatro años y la más alta en los niños de 5 años (figura 5).

Los padres estaban de acuerdo en que el inicial era importante, y la mayoría de los niños fueron al inicial a los 5 años (la edad obligatoria); sin embargo, no necesariamente hay acuerdo en todos los lugares con la necesidad de una matrícula más temprana y más larga en el inicial. Esto puede tener importantes implicaciones para los niños, ya que, como sugiere un estudio de Niños del Milenio, los niños con experiencia de educación inicial pueden mostrar un mejor

desempeño que los que no tienen experiencia de educación inicial, pero este efecto sólo aparece para los que estudiaron al menos dos años de educación inicial (Díaz, 2007).

¿Qué factores podrían estar afectando una matrícula más corta en la educación inicial? En Lima, donde la asistencia a la educación inicial tiende a durar más, encontramos que las madres habían recibido más educación (diez años en promedio, la mayoría con secundaria completa) y eran menos pobres en promedio. En contraste, en ambas comunidades rurales, que son las más pobres, las madres habían tenido muy poca escolaridad –siete años en promedio en la Amazonía (aunque la mitad de las madres apenas tuvieron algún grado de educación primaria), y dos años en la comunidad indígena andina, donde la mayoría de las madres no tenían ninguna educación formal. La ciudad andina, a pesar de su carácter urbano, está poblada por gente de origen rural e indígena cuya educación

promedio es de ocho años, aunque sólo la mitad de las madres completaron su educación secundaria y la mitad no completó la primaria.

Las madres en Lima eran el único grupo que mostraba más conocimiento sobre la importancia de la transición que sus hijos están experimentando al empezar el primer grado. Asimismo, fueron más conscientes de su papel para ayudar en los primeros años escolares. Las madres de Lupe y Eva, por ejemplo, fueron muy claras al respecto:

“ENTREVISTADORA – ¿Y a ustedes les parece este momento [la transición al primer grado] importante?”

MADRE DE LUPE – Ah, sí... Porque he sabido que si la niña tienen buena base en primer y segundo grado porque de ahí para adelante solitos ya van, pero primero y segundo bien importantes son. Por eso yo no tengo problemas con mi hija, porque para mí es muy importante eso, es la base para que aprendan bien después. La maestra siempre nos aconseja y nos pide que la hagamos estudiar dos horas en casa, su hermana nos apoya, siempre estudian juntas.

MADRE DE EVA – Sí, opino igual. Primero y segundo son importantes porque si no sale bien, no va bien después. Pero los padres también tienen que ayudarla en la casa, no se le debe dejar todo al colegio.” (Madres urbanas, entrevista grupal, Lima 3)

A pesar de esta actitud informada y positiva, las madres en Lima también son conscientes de que las características de sus trabajos –que implican

estar ausentes del hogar durante casi todo el día– les impiden ayudar más a sus hijos. Algunos niños se quedan en casa con otros parientes, por ejemplo, Eva y Lupe, que son cuidadas por sus abuelas.

En contraste, en las áreas rurales y en la ciudad andina, los cuidadores veían su papel y su apoyo en términos más generales –mandar a sus hijos a la escuela, alimentarlos bien y comprarles su material escolar–. Los maestros a veces interpretaban esto como una falta de interés en la educación, pero los padres sí que expresaban un fuerte interés por la educación. Sin embargo, el tipo de apoyo que los padres creen que deberían ofrecer a sus hijos puede ser diferente de lo que el maestro espera (véase también Ames, 2004). La madre de Hugo, por ejemplo, enmarcaba su ayuda en términos más amplios la primera vez que le preguntamos al respecto:

“[Ellos pueden sufrir al empezar la escuela primaria] porque les dan unas tareítas que no lo comprenden. (...) En cambio yo lo voy a apoyar, «sabes qué, hijito, así, así se hace». Algunas tareítas que lo sabemos también ¿no? (...) Bueno, apoyarlo será pues, en enviarlo temprano a la escuelita, enviarles temprano, lavaditos, cambiaditos, porque allí de todo lo revisan al niño. (...) Necesitaría una alimentación también ¿no? Tiene el niño para que vaya a la escuela así ¿di? (...) Tiene que ser bien alimentado. A veces cuando no tienes también; uno en veces a lo que hay ¿no? (...) Para mí una alimentación, alimentación, a veces su ropa pa mi niño... su ropa todo eso.” (Madre de Hugo, rural, Rioja)

Un año después, su respuesta apunta en la misma dirección:

“ENTREVISTADORA – ¿Cómo lo apoya? Ahora que está creciendo.

MADRE DE HUGO – Apoyándole, pues, en cualquier cosa (...). Yendo a comprar sus útiles, su ropa.”

La madre de Hugo estaba dispuesta a ayudarlo con sus tareas, pero principalmente veía su papel como apoyo a la escolaridad de su hijo en términos más generales. Ella lo ayudaba a llegar a tiempo, preparado, limpio, bien vestido y bien alimentado, y con su uniforme y su material escolar completo. Muchas otras madres rurales veían su apoyo en estos términos más amplios. Este tipo de apoyo puede darse por supuesto en padres urbanos y de clase media, y puede ser visto como menos «académicamente orientado». No obstante, es un importante tipo de apoyo que los padres en condiciones de pobreza pueden ofrecer a sus hijos con recursos limitados y frecuentemente bajo circunstancias difíciles. Asimismo, muchas madres rurales, como la madre de Hugo, reconocían que querían ayudar a sus hijos con las tareas, pero que no podían hacerlo dada su limitada escolaridad. La madre de Hugo, por ejemplo, en la cita anterior, es sincera al reconocer que a veces ella no entiende las tareas de Hugo. Cuando la visitamos al año siguiente, reconoció de nuevo que a veces no podía ayudar a Hugo con las tareas, y entonces buscaba a otras personas para hacerlo: «algunas veces le rogamos a otra persona que sabe». La madre de Hugo sólo completó su educación primaria. Sin embargo, muchas otras madres

rurales tienen menos escolaridad o son analfabetas, y se sienten poco capaces para ayudar a sus hijos en cuestiones académicas. No obstante, ellas tienen muchas otras maneras de ayudar en la escolaridad de sus hijos y sus transiciones al primer grado que deberían ser valoradas.

De hecho, está claro en nuestros estudios de caso que los cuidadores de nuestra muestra estaban comprometidos con ofrecer educación básica a sus hijos. Aunque no había consenso respecto a cuándo comenzar el inicial (a los tres, cuatro o cinco años), o incluso si el inicial era necesario, como vimos en el capítulo anterior, todos están de acuerdo en que la escuela primaria es indispensable y que los niños deben asistir a ella.

Es más, los niños que hemos visitado han sido matriculados en la edad obligatoria (seis años) o antes, lo que no siempre ha sido el caso en el pasado. En los Andes, algunos niños solían empezar la escuela siendo mayores, cuando sus padres los consideraban lo suficientemente mayores o maduros. En realidad, hay un compromiso tan fuerte con la educación primaria que los niños deben ir, incluso aunque no les guste hacerlo:

“ENTREVISTADORA – ¿Y ustedes qué les dicen, cómo los preparan para ir al jardín, cómo le dicen que van a ir, cómo le explican?

MADRE DE HUGO – El primer día te quedas acá con la maestra, ella lo acariña, lo hace jugar. Y ahí quedan, hasta el medio día, y ya después va a la casa.

ENTREVISTADORA – ¿Y si les dice «ya no quiero ir», qué les dicen?

(Las mamás se ríen un poco.)

MADRE DE HUGO – Ahí ya sería castigarlos ya pues. (Ríen varias.)

ENTREVISTADORA – ¿A la fuerza que vaya? (Ríen nuevamente) (Entrevista colectiva con cuidadores, rural, Rioja)

Como en esta cita, hemos recopilado algunos testimonios de padres, maestros y de los propios niños explicando que si un niño está asustado o es reticente a ir a la escuela porque el maestro lo castiga o por cualquier motivo, sus padres también le pegan y lo obligan a ir a la escuela, aun en contra de lo que el niño desea. «Es por su propio bien», dicen los padres, y los niños lo repiten al ser mayores, pero nos preguntamos si podría existir algún mecanismo más amable que facilite el proceso de transición y transforme dicha experiencia en una mucho más gratificante.

¿Qué tipo de educación inicial elegir?

Finalmente, consideremos brevemente el tipo de escuela a la que tienen acceso los niños, si es pública o privada y cómo los padres consideran cada una de estas opciones. En las áreas rurales no hay mucho donde elegir, ya que con frecuencia no hay escuelas privadas disponibles. Es en los espacios urbanos donde hay más opciones y donde el número de las escuelas privadas está creciendo rápidamente. Los casos de Lupe y Eva, que viven en el mismo barrio en la ciudad capital, pero asisten a distintos tipos de escuela, nos proporcionan un punto de partida. Lupe pasó del inicial a la primaria en la escuela pública, cerca de su casa. Eva, por otra parte, fue a un centro de educación inicial público, donde su tía solía trabajar, así que la podía llevar

cada día. Sin embargo, para el primer grado, fue transferida a una escuela primaria más cercana a su casa, ya que su madre consideraba que era lo mejor para ella. Ambas madres evalúan las escuelas de sus hijas en términos positivos:

“De verdad, mis hijos tienen buenas maestras. A mis hijas les ha tocado buenas, muy serviciales. Para mí es buena la educación pública. Además está cerca y en cualquier momento puedo acercarme y conversar con la maestra frente a cualquier inquietud.” (Madre de Lupe, urbana, Lima 3)

“En particular está mi hija, y para qué, enseñan bien. Tiene comunicación con mis hijas, juegan, estudian. Mi hija está feliz. Yo estoy ahí, funciona bien, cada que tengo mi descanso yo voy a la escuela a hablar con la maestra y preguntarle cómo está, si está bien y me dicen que sí. Está feliz.” (Madre de Eva, urbana, Lima 3)

En este caso, ambas madres estaban satisfechas con el servicio que recibían, ya fuera público o privado, y resaltaban principalmente la calidad de los maestros. La proximidad también parecía ser un importante criterio de selección, como lo señalan también Ansión, Rodríguez y Lazarte (1998). Sin embargo, la opinión que considera la educación privada como mejor que la pública es popular entre los padres en la ciudad y algunos enfatizan este punto:

“Lo escogí [inicial particular] por lo que ahí hay poco alumnado y más... más responsabilidades. La maestra tiene más desem-

peño, pocos alumnados [pocos alumnos]. Yo he estudiado en nacional y son bastantes alumnados y a veces la maestra no te toma atención, a veces los mismos niños desesperan, en cambio ahí son pocos niños nomás.” (Madre de César, urbana, Lima 3)

“Yo estoy, yo más bien estoy viendo que la voy a poner en particular creo (...). Porque ahí la parte como vas a pagar: le van a tratar con cariño. Eso depende de mi situación.” (económica) (Madre de Esmeralda, urbana, Lima 3)

La crítica contra las escuelas públicas tiene que ver principalmente con la infraestructura (los edificios y los servicios básicos carecen de un buen mantenimiento), el personal (hay maestros buenos, pero también malos), la confianza hacia los servicios públicos (no se cree en la capacidad del Estado para mejorar la educación), el ausentismo docente (demasiadas huelgas) y la gestión (los padres necesitan involucrarse más en la escuela para garantizar que funcione adecuadamente). Por el contrario, se percibe que las escuelas privadas ofrecen una educación de más calidad, el derecho de los padres a reclamar estaría respaldado por la mensualidad que pagan, hay menos estudiantes por aula, y los niños tienen más cursos para elegir y avanzan más en sus estudios que en las escuelas públicas

Sin embargo, algunos padres reconocen que esto puede variar de escuela a escuela. La calidad es heterogénea también entre las escuelas privadas y el acceso a ellas está condicionado a la disponibilidad de recursos económicos. También hay

escuelas públicas prestigiosas que son consideradas mejores que las escuelas privadas, especialmente en la ciudad andina, donde el contraste principal es entre escuelas públicas en el centro de la ciudad (mejores) y escuelas públicas en los barrios periféricos (no tan buenas). Para este estudio visitamos escuelas tanto públicas como privadas y encontramos una calidad muy diversa dentro de cada categoría y entre ellas.

Aunque los padres se ven poco preocupados sobre las discontinuidades y contrastes entre el inicial y la escuela primaria, tanto en instituciones públicas como privadas, la investigación previa sugiere que una manera de contribuir a la transición de los niños del primer grado (y la tarea de los maestros de primer grado) es promover la continuidad entre un nivel y el siguiente (Neuman, 2002; OECD, 2001). Los niños resaltaron más cambios que continuidades entre estos dos diferentes escenarios y estos cambios fueron aceptados por los padres. Ahora examinaremos la organización de los maestros para promover la continuidad entre el inicial y la primaria.

Coordinación y colaboración entre maestros

Nuestro estudio prestó atención a las maneras en las que la escuela respondió a las transiciones de los niños cuando estaban empezando la escuela primaria y cómo las escuelas y los maestros atendieron las necesidades de esta transición. Indagamos sobre el punto de vista de los maestros sobre esta transición, las actividades que organizaban para los alumnos de primer grado o los del aula de inicial de cinco años y sus

padres, el tipo de comunicación que establecían entre el inicial y la primaria, y el tipo de información que circulaba entre maestros de inicial, primaria y padres, con respecto a la transición a la escuela primaria.

Encontramos una muy débil coordinación entre maestros de un nivel y otro. Así, en la mayoría de los casos, las maestras de inicial no están al tanto de quién enseñará el próximo año a sus alumnos. De manera similar, los docentes de primer grado tampoco conocen a los niños que serán sus estudiantes el año siguiente. En el caso de Hugo, por ejemplo, aún cuando su centro de educación inicial estaba a sólo dos manzanas de su escuela primaria, los maestros de ambas escuelas (que son administrativamente independientes) nunca se reúnen para hablar sobre los niños que iban a iniciar (o ya habían iniciado) el primer grado.

Encontramos sólo un caso, en un pueblo rural pequeño y remoto en Rioja, donde esta situación era diferente –la animadora a cargo del PRONOEI trabajaba en estrecha relación con la maestra de primer grado, y esta última podía conocer a sus futuros estudiantes–. En el resto de aulas que visitamos, sin embargo, esto no ocurría. La separación (física y simbólica) entre la primaria y el inicial no permitía que se diesen reuniones informales o intercambio de información entre docentes, y tampoco se organizaban reuniones formales entre docentes de estas dos instituciones.

Vimos cierta comunicación entre los maestros de inicial y de primaria también en tres escuelas

urbanas integradas (una pública, dos privadas), en las que el inicial comparte el edificio con la primaria. Sin embargo, esta comunicación consistía principalmente en un intercambio informal de información entre los maestros sobre el progreso de los niños y no involucraba ningún tipo de coordinación para actividades de enseñanza, de aprendizaje o de otro tipo. El caso de Lupe (discutido más arriba), que asistió al inicial y la primaria en la misma institución escolar, fue muy revelador al mostrar que los contrastes eran tan marcados como si estuvieran en distintos edificios y separados por varias calles.

Indagamos entonces las diferentes maneras en las que la información podía circular de un lugar a otro. Al hacerlo, vimos que la única documentación que se intercambia entre el nivel inicial y la escuela primaria es la ficha de matrícula, con información general y básica (como el nombre, fecha de nacimiento, nombres de los padres, etc.), principalmente para propósitos administrativos. No circula ninguna información pedagógica o de otro tipo que resulte relevante sobre las habilidades, características o necesidades de los niños de un nivel a otro. Por esta razón, incluso el intercambio informal de información que reportan resulta importante. Llama nuestra atención, sin embargo, que esta comunicación no ocurra en más escuelas, especialmente dado que los maestros consideraban útil este tipo de comunicación:

“Yo pienso que debería ser de repente como una obligación, esa, ese intercambio con el maestro de primer grado, para que nosotros estemos enterados como están esos niños

que nosotros hemos enseñado, cuál es su avance y también ellos se enteren como ha sido, nosotros le contemos, le digamos las cosas sobre ese niño, cuál era su característica.” (Lucía, maestra de Inicial, rural, Andahuaylas)

“Ay, lo básico que se tiene que hacer es trabajar coordinadamente, este, o sea que inicial y primer y segundo grado tengamos un trabajo coordinado, un trabajo de transición por decirlo así, ¿no?, algo así... (...). O sea, no se está trabajando de manera coordinada con el jardín, se debería trabajar así, ¿no?, incluso nosotros deberíamos visitarlos (a) ellos, ellos a nosotros, no sé. Incluso algunas capacidades deberíamos manejarlo juntos porque ellos también manejan la estrategia, ¿no?, es un cambio brusco para ellos y no debe ser así.” (Norma, maestra de primer grado, rural, Andahuaylas)

Es posible que la falta de arreglos institucionales que fomenten este tipo de comunicación impida que muchos docentes tomen iniciativas, como por ejemplo promover reuniones periódicas con otros maestros donde sea posible (como en las escuelas rurales o las escuelas urbanas integradas) para discutir la transición, o asuntos específicos respecto a los niños que están pasando por este proceso. También es posible que la autonomía de cada escuela mantenga separados a los maestros entre sí. En las áreas urbanas, existe también la problemática de la distancia física, la dificultad de conocer de antemano qué escuela elegirá cada familia y el hecho de que los alumnos de primer grado pueden

venir de diferentes centros de educación inicial en el área. Existen además diferentes creencias y discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como un estatus diferente para los maestros de cada nivel, que pueden impedir un enfoque de colaboración mutua:

“Más que nada nos menosprecian a los maestros de educación inicial, porque ellos no creen que los niños a través del juego aprenden mejor, ellos creen que juego, juego, y por ociosas hacemos jugar a los niños. No es así, el juego es lo más importante para el niño, por el juego desarrolla físicamente, psicológicamente, se sienten bien, con el juego ellos se olvidan de sus problemas, con el juego ellos tratan de sentir alegría.” (Lucía, maestra de inicial, rural, Andahuaylas)

Esta última cita muestra que existen percepciones de jerarquías internas dentro del sistema escolar (donde el inicial puede ser visto como menos importante que la escuela primaria) que pueden obstaculizar la colaboración entre maestros. La maestra también se refiere a diferentes filosofías y enfoques que se presentan en distintos niveles como el inicial y la primaria –la importancia del juego y de un enfoque centrado en el niño se resalta en el nivel inicial, mientras que un enfoque más dirigido por el maestro y focalizado en contenidos curriculares es más común en la escuela primaria, a pesar de los esfuerzos de introducir un enfoque más centrado en el niño–. Una maestra señala la necesidad de continuidad entre el inicial y la primaria, y cómo esto fue de hecho integrado en la reforma curricular de la década de 1990:

“Tanto se habló, hace mucho tiempo, de que somos la articulación, el nivel inicial con el nivel primario. Pero eso casi tampoco se da, ¿no? Entonces, el nivel de inicial vamos por otro lado y el nivel primario de igual forma. Es cuando sería bueno de que tal vez haya un trabajo en equipo, de docentes de inicial con los maestros de primaria, que están en los primeros grados, ¿no?” (Sara, maestra de inicial, urbana, San Román)

Así, ha existido durante varios años un marco legal que promueve dicha colaboración entre niveles y maestros. Existe también cierto consenso al respecto entre los maestros. Sin embargo, en la práctica, difícilmente encontramos una colaboración, comunicación o intercambio entre el inicial y la primaria. No existen acuerdos institucionales que fomenten un proceso deliberado de transición entre el nivel inicial y el primer grado, y menos incluso entre el hogar y el primer grado, como veremos en la sección siguiente. Sorprendentemente, sólo en el inicial no formal (PRONOEI) la animadora es más consciente de la necesidad de hacer algo para aligerar la transición del hogar al inicial, y trata de actuar de enlace con la maestra de primer grado para que ella y los niños se conozcan de antemano antes del inicio del año escolar. En la mayoría de las escuelas que visitamos, sin embargo, no existían arreglos institucionales que promovieran la transición explícitamente, como visitas de los niños del inicial a las aulas de primer grado, actividades de bienvenida durante la primera semana del primer grado, o reuniones con los padres para aconsejarles sobre el proceso y las características de la transición,

etc. Esta última actividad, que podría ser de gran ayuda para los niños que empiezan la escuela (Margetts, 1999), muestra la necesidad de comunicación entre maestros y padres sobre el proceso de transición.

El nivel de comunicación entre maestros y padres varía ampliamente entre las escuelas, pero hemos visto que en la mayoría de casos hay cierta interacción, ya sea a nivel individual, ya sea durante encuentros informales o en reuniones formales. Los principales temas cubiertos en esta comunicación tienen que ver con el desarrollo individual o problemas de conducta de niñas y niños. No se habla de un diálogo específico sobre las transiciones (características, demandas y maneras de afrontarlas). Pueden surgir otros temas, como orientaciones específicas en higiene y salud, o para retroalimentar positivamente a los niños, la importancia de enviar a los niños al inicial, o recomendaciones para expandir las aspiraciones educativas. Al parecer, los temas difieren en situaciones específicas, pero difícilmente cubren el proceso de transición y los cambios que los niños experimentan cuando pasan del inicial a la escuela primaria. Sin embargo, los padres eran conscientes de estos procesos y mostraban un gran interés en apoyar a sus niños, como ya hemos notado. Es muy probable que aprecien cualquier orientación e información adicional que las escuelas puedan ofrecerles, pero éstas no llegan a desempeñar ese papel. Esto puede deberse a que los maestros no manejan este tipo de información, y a que las escuelas no han logrado construir una relación verdaderamente colaborativa con las familias de los niños, una que vaya más allá

de pedirles que compren el material escolar o que realicen labores de mantenimiento. Uno de los principales factores que mantiene a las familias y las escuelas alejadas unas de otras son las diferencias culturales y lingüísticas, una problemática que abordaremos en el siguiente capítulo, ya que influye poderosamente en las transiciones de los niños.

Resumen

- Aunque la disponibilidad de servicios de educación inicial y primaria en Perú ha mejorado en general, y la mayoría de los niños asiste a la educación inicial, hay aún serios desafíos que deben ser asumidos a nivel de políticas.
- Este capítulo muestra la necesidad de asegurar la coordinación y la colaboración institucional, y la continuidad de experiencias para los niños en la medida en la que avanzan de un nivel escolar al otro.
- Los niños y niñas perciben claramente varias diferencias y discontinuidades entre el inicial y la primaria, y la más relevante es el equilibrio entre juego y estudio. En general, la escuela primaria significaría más deberes y responsabilidades y menos juego.
- Los padres o cuidadores son también conscientes de las discontinuidades entre el inicial y la primaria, y los diversos niveles de cuidado y dedicación que los niños consiguen de sus maestros.
- Existe un reconocimiento muy difundido entre los padres respecto a la importancia de la educación inicial para preparar mejor a sus niños para la escuela primaria, y para su desarrollo en general, tanto en zonas urbanas como rurales.
- Las madres urbanas y con más educación mostraron mayor conciencia de su papel de apoyo en los primeros años en la escuela. En contraste, los cuidadores rurales y los de la ciudad andina fueron menos explícitos respecto a esta transición, pero apoyaban decididamente la escolaridad de sus hijos en general.
- Las familias de los niños estaban en general muy dispuestas a ofrecer educación inicial a sus hijos, aunque la duración de la educación inicial variaba en áreas urbanas y rurales y de acuerdo al nivel educativo de las madres.
- La comunicación y coordinación entre los maestros de inicial y primaria y entre sus instituciones era débil o inexistente. No existían actividades o estrategias comunes para facilitar la transición al primer grado.
- Los maestros de inicial y primaria eran conscientes de la falta de comunicación entre ellos, aunque apoyaban la necesidad de más colaboración.
- Las maneras diversas e incluso jerárquicas en las que las instituciones de educación inicial y primaria y sus maestros se perciben unos a otros podrían ser un obstáculo para una mayor colaboración futura.
- El estudio de caso de Hugo, así como otros documentos de investigación y políticas, muestran que el maestro de primer grado es de importancia clave y requiere habilidades y actitudes especiales, así como la formación adecuada.
- Los maestros de primaria que entrevistamos y observamos tuvieron una formación profesional, pero ninguno de ellos tuvo alguna

- capacitación especial para enseñar en primer grado, a pesar de las recomendaciones del Proyecto Educativo Nacional a este respecto.
- Las escuelas no han proporcionado orientación apropiada para los maestros o para los padres para guiarlos a través de la transición que sus niños experimentan al pasar del inicial al primer grado.
 - A pesar del escaso apoyo de los padres, los maestros y las escuelas, los niños fueron capaces de afrontar el inicio de la escuela primaria.
 - Los niños también afrontaron algo de estrés durante esta transición –el más evidente referido a la violencia presente en las escuelas desde el inicio de su vida escolar–. Se ha informado de casos de agresión entre alumnos y castigo físico por parte de los maestros. Todo ello ha hecho más dura la experiencia de la transición para la mayoría de los niños.

Capítulo 3: Lengua, cultura e identidad: el desafío pendiente

Una mayor continuidad y colaboración son en verdad necesarias para mejorar la transición de los niños pequeños a la escuela, pero otras problemáticas deben ser también consideradas para asegurar transiciones educativas positivas. Éstas se refieren a la lengua, la cultura y la identidad de los niños, que son especialmente importantes en un contexto culturalmente diverso como el de Perú y muchos otros países de América Latina, aunque permanecen usualmente invisibles o no se reconocen. En este capítulo, nos concentramos en la identidad étnica de los niños y el lugar que tiene en los diversos escenarios fuera de su hogar por los que han transitado en su corta vida hasta el momento. Ya hemos visto cómo, en el caso de Cecilia, en el capítulo 2, su identidad y contexto aymara parecían invisibles a los ojos del sistema escolar en la ciudad. Se podría argumentar que es razonable para las escuelas asumir que la mayoría de sus estudiantes sería capaz de hablar el castellano en una ciudad donde existe una población diversa (lo que no necesariamente es cierto). Sin embargo, este argumento es más difícil de imponer en una comunidad rural donde todos sus habitantes hablan quechua como lengua materna. Así, aunque los temas de lengua, cultura e identidad son relevantes en muchos niños a lo largo y ancho de Perú, este capítulo se centra en estudios de caso de una comunidad

quechua rural andina, donde estos aspectos son especialmente significativos para dar forma a las experiencias y proyectos educativos de los niños.

Esta comunidad también nos ofrece un escenario interesante dado que, en un contexto en el que los servicios educativos para niños menores de tres años son todavía escasos (véase el capítulo 1), todos nuestros niños estudio de caso tuvieron acceso a un programa de cuidado infantil diurno basado en la comunidad dedicado a los niños pequeños: el *Wawa Wasi* (que significa “casa de los bebés en quechua”).²³ Nuestros niños estudio de caso en esta comunidad han tenido, por lo tanto, una historia más prolongada y variada de experiencias educativas fuera del hogar que aquéllos de otras comunidades que visitamos. Empezaremos ofreciendo información general sobre el *Wawa Wasi* y explicando el contraste entre éste y otros escenarios educativos antes de entrar en dos estudios de caso procedentes de esta comunidad.

El *Wawa Wasi* es un programa público, basado en la comunidad, que ofrece cuidado diurno para niños desde seis meses hasta cuatro años de edad, dirigido por el Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Social. El programa promueve el desarrollo integral de los niños y se dirige a la población que vive en condiciones de pobreza.

²³ En los distritos urbanos, el servicio pudo estar disponible, pero los niños estudio de caso no asistieron a él y en el otro distrito rural no existía ningún servicio para niños menores de 3 años.

Una mujer de la comunidad se encarga del cuidado de ocho niños de lunes a viernes, en su propio hogar, pero en un ambiente que se ha adecuado para ello. Las mujeres a cargo de los *Wawa Wasi* son entrenadas y supervisadas en su trabajo y se les provee de recursos alimentarios para ofrecer comidas a los niños durante el día (Cueto y otros, 2009).

El *Wawa Wasi* era un programa muy popular entre las madres de nuestros niños estudio de caso. Durante nuestras entrevistas colectivas con ellas, las madres informaron de que era el mejor servicio disponible para los niños en la comunidad (teniendo en cuenta otros como la educación inicial, la escuela primaria y la secundaria, el centro de salud y la DEMUNA – Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente). Cuando llegamos a la comunidad por primera vez, nuestros niños ya no estaban en el *Wawa Wasi*, ya que tenían 5 o 6 años y asistían al centro de educación inicial o al primer grado. Por lo tanto, el *Wawa Wasi* no fue observado como parte de este estudio, aunque lo consideramos un primer paso muy importante en las trayectorias educativas de los niños. El *Wawa Wasi* (WW), sin embargo, fue parte de otro estudio de Niños del Milenio en ésta y otras comunidades (Cueto y otros, 2009), donde se vio que los niños del WW eran más comunicativos y extrovertidos que los niños que no asistieron a él, aunque ambos grupos tenían indicadores similares en coordinación motora fina y gruesa y desarrollo del lenguaje y habían pasado un tiempo similar en la educación inicial. El estudio también descubrió una percepción positiva del programa de parte de

la gente de la localidad. Los WW eran vistos como lugares donde los niños estaban seguros y eran alimentados con comidas nutritivas, lo que permitía que sus madres pudieran ir a trabajar o estudiar sin preocupaciones.

Un centro de educación inicial formal (CEI) estaba también disponible para los niños en la comunidad, atendía a niños entre 3 y 5 años, y era dirigido por el Ministerio de Educación. Sin embargo, en contraste con la opinión positiva general acerca del *Wawa Wasi*, el servicio de educación inicial (CEI) fue severamente criticado por las madres y la lengua fue una de las principales preocupaciones:

“Ambas madres dicen que no aprenden nada [en el inicial], que los niños sólo van a jugar, las maestras no les enseñan bien y faltan mucho a las clases. Además se exige a los niños que aprendan en castellano, y los niños saben, pero sólo en quechua. La mamá de Ana comenta que la directora [del inicial] es una mala persona que sólo se dedica a los chismes y que además se lleva mal con las maestras.” (Entrevista colectiva a cuidadores, rural, Andahuaylas)

Esta queja sobre maestras de inicial, quienes tenían conflictos entre sí y eran percibidas como malas maestras, puede haber dado lugar a una percepción negativa del inicial de un modo más general. Existen otros elementos que pueden explicar esta percepción, como la calidad de la educación, la lengua de instrucción y la relevancia cultural de la enseñanza. De hecho, la cita anterior resalta adecuadamente el tema

del uso del castellano como lengua de instrucción en el CEI y el limitado dominio de esta lengua por los niños pequeños. Ello contrasta con el programa *Wawa Wasi* referido anteriormente, donde las mujeres a cargo pertenecen a la comunidad, hablan en quechua y se comunican en esta lengua con los niños. La preferencia por el *Wawa Wasi* se confirma también por la decisión de la mayoría de los padres de enviar a sus hijos al *Wawa Wasi* hasta la edad de cuatro años, aunque el inicial está disponible para los niños desde los 3 años de edad. Las maestras de inicial están en contra de esta práctica y reclaman que los padres deberían enviar a los niños desde esa edad. Pero el servicio educativo que ofrecen parece menos competitivo en calidad de lo que ofrece el programa *Wawa Wasi*, como han mostrado las acciones de los padres.

En el capítulo 2, encontramos una actitud general positiva hacia la educación inicial en todos los lugares del estudio y en la mayoría de los padres. No obstante, unos pocos padres no estaban convencidos del valor de la educación inicial, aunque sí valoraban la educación primaria. En el capítulo 1, vimos el caso de la madre de Cecilia y otra cuidadora en el mismo vecindario en la ciudad andina de San Román, ambas de origen indígena. Asimismo, en esta comunidad rural quechua en Andahuaylas, la mitad de los cuidadores que entrevistamos apoyaban la idea de que la educación inicial era importante y la otra mitad opinaba lo contrario. Examinaremos los elementos de esta percepción menos positiva del inicial entre (algunos) cuidadores indígenas a través del estudio del caso de Ana.

Ana: Los niños indígenas y la educación de la primera infancia

Ana tenía cinco años cuando la visitamos por primera vez en el 2007. Era la segunda de tres niñas y vivía con sus padres y hermanas. Sus padres eran campesinos y tenían una escolaridad limitada, ya que sólo asistieron a la escuela primaria. Ana fue enviada al *Wawa Wasi* desde los seis meses de edad hasta los cuatro años, y luego fue al centro de educación inicial –CEI–. En el 2008, empezó el primer grado. Durante nuestra primera visita en el 2007, observamos cómo ayudaba a su abuela con el ganado, caminaba sola de su hogar al inicial, ayudaba en la cocina, a lavar y limpiar, alimentaba a sus gallinas y cuyes y acompañaba a su madre a pastar su rebaño de ovejas y vacas. Su madre no consideraba que el inicial fuera útil para su niña, y habría preferido que se quedara con ella en casa, pero aún así la envió al inicial. Uno puede darse cuenta fácilmente, sin embargo, de que quedarse en casa también implicaba aprendizajes para esta niña –el aprendizaje de habilidades diferentes de las que aprendería en la escuela, pero que eran no obstante útiles para llegar a ser un miembro pleno de su familia, comunidad y cultura.

El caso de Ana resalta el hecho de que, en esta comunidad indígena, los niños son parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana, de una manera que los ayuda a desarrollar tanto su identidad personal como colectiva. Los cuidadores de estos niños pueden temer la pérdida de tiempos y espacios para enseñar estas habilidades y conocimientos,

especialmente cuando afrontan un sistema educativo que no tiene en cuenta ni su lengua ni su cultura en el proceso de aprendizaje que ofrece a sus niños. De hecho, la educación intercultural bilingüe está limitada a unos pocos proyectos piloto en el nivel de educación inicial y sólo está realmente disponible en la escuela primaria en Perú. Sin embargo, éste no era el caso en la comunidad de Ana, donde tanto el inicial como la escuela primaria tenían el castellano como medio oficial de enseñanza. No obstante, los maestros debían hablar en quechua si querían que sus niños les entendieran, aunque trataban de reducir su uso del quechua más y más a medida que los niños crecían.

La tensión entre la escuela y el hogar acerca del espacio y el tiempo para aprender podrían estar en la base de la resistencia de algunos padres indígenas a la educación inicial, aunque ellos mismos han aceptado la necesidad de educación primaria y en última instancia acceden a enviar a sus niños al inicial. La tasa bruta de matrícula en inicial para la población indígena es menor que el promedio nacional (70%). Entre la población quechua encontramos una tasa relativamente alta de matrícula para un grupo indígena, un 45,6%, mientras que otros grupos indígenas amazónicos como los Asháninkas y los Aguarunas tienen una tasa del 28% (MED, 2009). Estas cifras pueden ser interpretadas como una señal de alarma en términos de la calidad de la educación inicial para este sector de la población. Necesitamos identificar qué tipo de servicio educativo en el nivel inicial es más adecuado para los grupos indígenas y cómo se presenta y explica a los padres. La visión de la madre de Ana sobre el inicial y la primaria es reveladora:

“[En primer grado] Va a estudiar, va a cambiar, hablar palabras que hablan también ya va a aprender. (...) En la escuela ya va a aprender, tengo mi tarea va a decir. [E: ¿En el jardín no?] No, así no hay, no sabe nada, a la otrita puse en vano dos años.” (Madre de Ana, rural, Andahuaylas)

Aquí podemos ver la perspectiva que subyace en la opinión negativa de la madre de Ana con respecto a la educación inicial (además de la calidad de las maestras): el inicial no es visto como un lugar para el aprendizaje. Otra cuidadora en Andahuaylas afirmaba que el inicial era más que nada «juego» y que los niños no aprendían allí. La madre de Ana también parecía sugerir que el «verdadero» aprendizaje tenía lugar en la escuela primaria, no en el inicial. Al año siguiente, su punto de vista no cambió cuando a su hija no le fue tan bien al comienzo del primer grado. La madre lo atribuyó a la falta de preparación que recibió en el inicial, y dijo que «ella no hizo nada en el inicial, (...) sólo garabatos». Sin embargo, al parecer la propia maestra de inicial contribuyó a estas opiniones con respecto al juego y el aprendizaje cuando explicó a los padres el tipo de trabajo que hacía. La madre de Ana mostraba cierto escepticismo cuando contaba esto:

“MADRE DE ANA – ¿Es cierto que ellos, mami, no les deben enseñar las cinco vocales?
Mmm..., ¿con las cinco vocales en el jardín?
ENTREVISTADORA – ¿Qué dice la maestra?
MADRE DE ANA – Ajá, «No, con el juego nomás nosotros más tenemos que hacer», dice. (...) ‘Para que juegue nomás, juegos nomás le tenemos que enseñar más, más

colores nomás, han pedido varias mamás esto, para que aprendan siquiera las cinco vocales, para que dibujen alguna cosita siquiera. (...) No pues, ni las cinco vocales, hablamos entonces, ya habla mami. (...) ‘No pues’, dice pues la maestra, ‘no le permitimos eso’ a nosotros. (...) Pintan con las crayolas, cuando dibujan cualquier cosita, eso cosas nomás pues mami.

ENTREVISTADORA – Uhummm, ya no enseñan...
MADRE DE ANA – Ajá señora, ya no enseñan más.”

Los comentarios de la madre de Ana eran compartidos por otras en su comunidad. Parecen sugerir que el aprendizaje en la educación inicial no era bien comprendido por los padres. La presencia más larga de la escuela primaria en las comunidades andinas ha dado forma a sus concepciones de la educación formal de maneras que son bastante diferentes de aquéllas en las que la pedagogía del nivel inicial funciona. Varios estudios han señalado que, como en la cita anterior, la educación primaria está fuertemente asociada al aprendizaje de la escritura y el castellano, conocimiento fundamental para defenderse en una sociedad letrada y castellano-hablante, y para progresar en la vida, «para ser alguien» (Zavala, 2002; Ames, 2002; Montoya, 1990; Crivello, 2009). Esto es lo que legitima a la escuela, aun si falla en ser un ambiente amigable como veremos luego. Pero lo que legitima a la educación inicial parece estar aún por explicar. Esta mayor legitimidad de las escuelas puede también reflejarse en el desequilibrio de poder entre la educación primaria y la educación inicial a la que nos hemos referido antes. Asimismo, deberíamos considerar que la

(comparativamente) nueva presencia del inicial, con su enfoque diferente hacia el aprendizaje, puede implicar que debería ofrecerse más apoyo y orientación a las familias para entender sus características, propósitos y ventajas.

La comunicación entre padres y maestros necesita mejorar, como vimos anteriormente en el capítulo 2. El caso de la madre de Ana es un buen ejemplo de ello: parece que el juego está excluido de su noción de aprendizaje escolar. La explicación de la maestra enfatizó el uso del juego pero no explicó cómo los niños “aprenden a través del juego”. Además, aunque las maestras de inicial enfatizaron la importancia del juego para el aprendizaje de los niños, no siempre eran capaces de conectar este juego con objetivos de aprendizaje específicos o usarlo para lograr el desarrollo cognitivo en áreas específicas. No queremos decir aquí que todo juego debería conducir a objetivos de aprendizaje, pero hemos notado que a veces los maestros consideran el juego altamente valioso pero no tienen las herramientas y habilidades metodológicas para sacar el mayor provecho de él. Ésta puede ser la razón para la aparentemente confusa explicación (citada arriba) que recibió la madre de Ana de la maestra acerca del juego y el aprendizaje en el inicial. Si esta relación fuera clara de manera teórica y práctica para la maestra, podría ser más fácil para ella explicárselo a los padres.

De hecho, en las culturas andinas, los niños aprenden mucho jugando, participando, observando e imitando (Ortiz y Yamamoto, 1994; Bolin, 2006; Anderson, 1994). El juego, por lo tanto, no es una manera de aprendizaje

extraña para la gente andina. Incluso los adultos exhiben una cultura lúdica, que se expresa en juegos competitivos al realizar faenas o trabajos colectivos. Sin embargo, el juego por sí mismo puede ser visto como una pérdida de tiempo, como veremos en el estudio de caso de Felipe y, por ello, un cuidadoso equilibrio debe establecerse entre el juego, el aprendizaje y el trabajo. Si este contexto cultural pudiera ser usado más hábilmente por los maestros, nuevas aproximaciones al aprendizaje, como el uso del juego y pedagogías centradas en el niño podrían ser mejor entendidas por los padres. Sin embargo, como veremos a continuación, el contexto y la identidad cultural de los niños indígenas son rara vez atendidos por la escuela.

A pesar de la experiencia de Ana en instituciones educativas, ella tuvo sus dificultades al adaptarse al primer grado. Su madre culpa de ello a la pobre calidad de su experiencia de educación inicial. El maestro confirma que Ana tuvo problemas para adaptarse a la clase, peleaba con sus compañeros y se distraía fácilmente. Más tarde, durante el año, se adaptó mejor, pero su rendimiento escolar era regular. El maestro cree que esto se debía a la falta de apoyo familiar con las tareas. Pero ¿cómo experimentaba Ana la escuela? Como hemos visto antes (capítulo 3), una de las discontinuidades que Ana experimentaba en esta transición fue la presencia del castigo físico cuando los estudiantes no aprenden como se espera:

“ENTREVISTADORA – Y cuando no haces las sumas, no escribes, ¿qué pasa?”

ANA – Latiga maestra.

ENTREVISTADORA – ¿Quién te latiga?

ANA – Mi maestro

ENTREVISTADORA – ¿Y con qué te castiga?

ANA – Con verga maestra.

ENTREVISTADORA – Con verga... ¿Y eso está bien o no?

ANA – No maestra.

ENTREVISTADORA – ¿Por qué?

ANA – Lloran maestra, los compañeros.”

Aunque a Ana le gustaba la escuela, tenía amigos con quien jugar, y elegiría el primer grado antes que el inicial, no fue fácil para ella adaptarse a ser físicamente castigada, y esto también parecía afectar su aprendizaje. Así, cuando le preguntamos qué le gustaba de la escuela, ella dijo que leer, pero cuando le preguntamos qué no le gustaba, su respuesta fue escribir, «porque no puedo». Sabiendo lo que pasa cuando los estudiantes no escriben, como lo explica la cita anterior, es fácil entender su disgusto por escribir y la tensión que podría sentir acerca de aprender a escribir. Es también sorprendente que el maestro culpe tan fácilmente al ambiente familiar de Ana y no examine su propia práctica de castigar físicamente a los niños cuando se equivocan. Algo similar sucede en el caso de Felipe, cuya adaptación fue incluso más difícil.

Felipe: Múltiples identidades en transición

Felipe estaba asistiendo al último año de educación inicial cuando lo visitamos por primera vez, en el 2007, a la edad de 5 años. Al año siguiente, cuando regresamos, estaba asistiendo al primer grado. Felipe vivía con sus padres y

cuatro hermanos en una comunidad quechua en el sur andino, aunque durante nuestra segunda visita su padre había emigrado temporalmente a la Amazonía a trabajar en cultivos comerciales. Felipe hablaba principalmente quechua y usaba el castellano sólo si se le pedía, pero era muy tímido al hacerlo. Asistió dos años al inicial y, antes de eso, al *Wawa Wasi*. Estuvo en la misma clase que Ana, tanto en inicial como en primer grado.

Felipe pasaba la mayor parte de su tiempo fuera de la escuela jugando. Le encantaba jugar. Su madre y su maestro lo confirmaron, y él mismo lo demostraba. Una cualidad fascinante que tiene Felipe es la manera en la que logra usar todo lo que lo rodea para jugar.

“Por gusto va a los montes a caminar señora. (...) Haciendo cometa, con semillas con lana juega. (...) Quiere hacer paracaídas, mamá (...) «paracaídas con cuatro gentes voy a hacer», me dice, mamita. (...) Aviones, helicópteros así está haciendo, mamá (...) Ya quiere hacer carro. (...) Hace de barro. (...) Así nomás con esa chiquita se escapa, se escapa con esas chiquitas, con las chiquitas va a jugar, juegan con lápices, hacen huequitos en el maíz, sacan tapas. (...) A columpios, señorita, colgando la sogá va, (...) así juntando palitos cuenta en la casa (...) juntando papa así cuenta, contando eso está él.” (*Madre de Felipe, rural, Andahuaylas*)

Aunque su madre parece pensar que tanto juego es una pérdida de tiempo, es evidente por su explicación que Felipe también usa el juego para aprender, para contar, para practicar, para ser

creativo, para estar con otros y para cuidarlos. Era, de hecho, muy notorio cuando pasamos tiempo con él, aunque fuera por cortos períodos, cómo lograba usar casi cualquier cosa que tenía a mano como un juguete o para inventar un juego. Así, por ejemplo, cogía una botella de plástico y la llenaba de tierra que luego esparcía por el aire; o unas latas de leche vacías que llenaba de arena y usaba como moldes. Trepaba los árboles, caminaba en la chacra con un palo, o jugaba con su hermana mayor, tirándola al suelo para luego correr y ser perseguido. Ambos jugaban también con un pequeño cordero, como si fuera una muñeca, o le hacían cosquillas a su hermana pequeña. Al hacer todo esto, Felipe parecía consciente de que también estaba haciendo otras cosas:

“ENTREVISTADORA – ¿Y tus hermanitos pequeños, los cuidas?
 FELIPE – Ajá.
 ENTREVISTADORA – ¿Qué haces con ellos... para cuidarlos?
 FELIPE – Juegando.
 ENTREVISTADORA – ¿Juegando? ¿Juegas con ellos... y así los cuidas?
 FELIPE – Sí.”

El juego es central en la vida de Felipe, como lo es para muchos otros niños de su edad. El juego es un vehículo para la alegría, el entretenimiento, el aprendizaje, el cuidado, la socialización, y la exploración del mundo. Sin embargo, esto no es siempre evidente para los adultos a su alrededor, como su madre o incluso su maestro. Pero la vida de Felipe no era sólo juego. Felipe acompañaba a su madre a pastar el ganado o a

trabajar en la chacra, ayudaba a cocinar, lavar, alimentar a los animales y transportar agua y leña. Combinaba el juego y el trabajo al hacer estas cosas, y cuando era posible, evitaba el trabajo y trataba sólo de jugar. Pero su madre lo castigaba si hacía eso, ya que ella pensaba que el juego era una pérdida de tiempo y que su hijo debía estar ayudándola.

Durante nuestra segunda visita, en el 2008, cuando Felipe estaba en primer grado, su madre decía que él ya era suficientemente mayor para ayudarla con más tareas domésticas y él la ayudaba, pero lo hacía principalmente porque ella le obligaba a hacerlo y lo castigaba en caso contrario. Su madre planeaba darle más y más responsabilidades con el paso del tiempo, incluyendo sus propios animales a los que cuidar. También esperaba que trabajara como jornalero cuando fuera lo suficientemente mayor para ello (a los 12 años), a fin de contribuir a los ingresos familiares. Todo esto sucedería paralelamente a su escolaridad, no en lugar de ella. Felipe, por lo tanto, tenía una vida muy activa, una pasión por jugar y varias oportunidades y espacios de aprendizaje más allá de la escuela. Todo esto es importante para comprender cómo ha experimentado su transición al primer grado.

El maestro de Felipe lo consideraba un alumno de bajo rendimiento y un niño problemático, ya que faltaba a clases y se iba a pasear por la calle. Cuando su madre lo encontraba, lo llevaba de vuelta a la escuela a la fuerza. El maestro culpaba al ambiente familiar por su comportamiento (ya que la madre lo castigaba y el padre estaba ausente). Sin embargo, el maestro tam-

bién usaba el castigo físico cuando los niños se portaban mal o cometían errores, y otros niños también pegaban a Felipe:

“ENTREVISTADORA – ¿Y qué no te gustó [de la escuela]?”

FELIPE – El maestro... Latiga... Con la verga (...). Malo es maestro (...)

ENTREVISTADORA – ¿Y qué pasa si no lo haces (tu tarea)?

FELIPE – Latiga.

ENTREVISTADORA – ¿Quién te latiga?

FELIPE – Mi brigadier.”

El ambiente escolar era duro para Felipe, un niño que estaba acostumbrado a caminar entre los campos y las montañas y a jugar con sus hermanos. No se trata de que esté poco familiarizado con las instituciones de educación y cuidado infantil, ya que ha asistido tanto al *Wawa Wasi* como al inicial. Pero el contraste entre el inicial y el primer grado parece haber sido muy severo para él, así como diferente a lo que había esperado. De hecho, cuando lo visitamos en el 2007, le preguntamos acerca de la escuela. Nos dijo que sería bonito, que habría más y mejores juguetes; que iba a estudiar y hacer tareas y que aprendería a escribir. Se le veía muy entusiasmado con todo esto. Sin embargo, la escuela primaria resultó ser un lugar muy diferente, uno con menos color en las paredes y menos juguetes (según Felipe), sin el columpio que tanto le gustaba en el inicial, y con mucho menos espacio para jugar como ya hemos visto. Para un niño que amaba jugar, eso definitivamente podría ser difícil:

“ENTREVISTADORA – ¿Y cómo lo explica [su bajo rendimiento]? ¿Por qué cree que es eso? ¿Por qué cree que le guste mucho jugar? ¿O le cuesta atender?

MAESTRO – No, le gusta jugar, le gusta jugar dice. ¿Por qué le gusta jugar? «Porque me gusta jugar, maestro, porque en inicial jugábamos». Entró [a primer grado]... con [sus compañeros]... como ya ellos iban a inicial. (...) [Quería] estar con todos sus amiguitos, salir, jugar... Ahí, bueno, el niño motivado entró pero... yo lo he visto a los últimos, [es un] niño que realmente está bien cohibido, que realmente no quiere asistir en la escuela.” (Víctor, maestro de primer grado, rural, Andahuaylas)

Tanto su madre como su maestro resaltaron su preferencia por el juego, y ninguno de ellos sugirió problemas con su inteligencia o habilidades para aprender. Cuando observamos las maneras en las que juega, tanto directamente como a través de lo que cuenta su madre, es evidente que Felipe también ama aprender a través del juego. Así, si Felipe era un mal alumno sólo porque prefería jugar que ir a la escuela, ¿deberíamos preguntarnos qué falla en Felipe o qué falla en la escuela? El caso de Felipe apunta a un problema aún irresuelto en la educación de la primera infancia, como es en qué medida la cultura, la identidad y las personalidades de los niños pequeños están en realidad atendidas a través de las pedagogías escolares, y cuánto de ello aún debe dejarse de lado «por el bien de la escuela». Esta pregunta es relevante para muchos niños en Perú y en muchos otros países, y lleva a una segunda pregunta, ¿en qué medida

la escuela atiende, respeta y valora la identidad indígena de los niños?

Al comienzo de este capítulo enfatizamos la necesidad de considerar la identidad indígena de los niños de esta comunidad a fin de comprender mejor sus transiciones. De hecho, el lugar que tiene la identidad cultural en los diferentes escenarios educativos por los que pasan los niños puede tener un efecto significativo en cómo se adaptan, o no, a dicho escenario. Continuaremos examinando el caso de Felipe, que mostraba obvios signos de no estar adaptándose bien al primer grado, ya que se escapaba de la escuela cada vez que podía. Ya hemos explorado cómo la reducción de tiempo, espacio y objetos para jugar afectó a Felipe negativamente. La escuela primaria demostró ser diferente a lo que él esperaba. El maestro castigaba físicamente a Felipe y a sus compañeros y autorizaba a otros niños (los «brigadieres» o encargados del orden de la clase) a usar también el castigo físico. Su madre estaba muy decidida a proveer a su hijo una educación, pero también lo castigaba cuando escapa de la escuela y lo hacía volver por la fuerza si era necesario. Para complicar las cosas, Felipe estaba empezando la escuela en una lengua y una cultura que no eran familiares para él.

Debemos recordar las diversas instituciones educativas por las que Felipe ha pasado. En el *Wawa Wasi*, una mujer de la localidad lo cuidaba. Esta mujer tenía al quechua como lengua materna, y éste era el idioma que usaba para comunicarse con los bebés y niños pequeños a su cargo. Probablemente vestía como la madre de Felipe, compartía su cultura y estaba familia-

rizada con la manera en la que los niños pequeños son criados en la comunidad, así como con las expectativas de los padres en términos de respeto, comportamiento y aprendizaje. También había sido entrenada para promover el desarrollo integral del niño. En marcado contraste, en el inicial, la lengua de instrucción oficial era el castellano, la maestra era de la ciudad y no compartía ni la cultura general, ni la comprensión de las expectativas educativas de los padres. Como hemos visto en el caso de Ana, esto puede llevar a problemas de comunicación con ambos, padres y niños. De hecho, Felipe era considerado tímido y «lento» en el inicial, pero como afirmaban las madres en una cita anterior «los niños saben, pero sólo en quechua», lo que refleja el hecho de que el uso del castellano en el inicial no ayuda a los niños a mostrar lo que realmente saben. La escuela primaria refuerza esta tendencia, con el castellano como medio de enseñanza, y con maestros también de la ciudad, quienes no comparten la cultura de la comunidad. Más aún, la cultura indígena parece estar prohibida en la escuela, como si ésta fuera un lugar solo para hábitos ‘modernos’:

“ENTREVISTADORA – Cuando las wawas van con chumpi [correa indígena], ¿no cierto?, antes iban, ahora ya no van con chumpi, ya no van a la escuela, cómo es eso, ¿cómo prohíben eso?

MADRE DE FELIPE – Señora «a sus hijos ustedes como en la puna india le mandan», nos dicen señora, cuando le enviamos así... [a] nosotras nos dicen esas cosas, nos dicen señorita.

ENTREVISTADORA – ¿Y tú qué piensas cuando hablan así?

MADRE DE FELIPE – Así cuando hablan decimos señora «correa ya tendré que comprar», así decimos señora.

ENTREVISTADORA – ¿Ustedes le dicen a otra gente, a su mamá o a otros niños, si quieren mandarle con estos chumpicos?

MADRE DE FELIPE – Ya no pues señora, ya no quiero, los otros niños también le molesten cuando va con chumpi.”

Esta cita revela una actitud hostil de parte de los maestros hacia los padres, en la que se infravaloran los códigos de vestimenta indígena como si fueran no apropiados para lugares como la escuela. La vestimenta, como un marcador visible de la identidad indígena, es una de las primeras cosas en ser suprimidas. Las prendas indígenas no se permiten en la escuela, se usan sólo en el hogar, en la comunidad y después de las horas de clase. Como los chumpis, las mantas tejidas o llicllas que las mujeres y las niñas usan en la comunidad sólo se ven en las niñas tras el horario escolar. Éste es sólo uno de los ejemplos más visibles de una práctica ampliamente extendida –la exclusión de la cultura indígena de la escolaridad formal–. No se trata sólo de la lengua, un poderoso vehículo para el aprendizaje, sino también del conocimiento, las prácticas y las maneras de aprendizaje indígenas, que son completamente ignorados por la escuela. Los padres son muy conscientes de ello, como lo muestra la cita anterior, pero se sienten obligados a aceptarlo ya que no se trata sólo de los maestros, sino que incluso los compañeros de clase reforzarán el código de vestimenta requerido a través de burlas hacia quienes no lo cumplen. Los padres también aceptan la situación

con la expectativa de que la escuela enseñará a sus niños a hablar castellano, a leer y escribir, así como modales urbanos, lo que permitirá a sus hijos interactuar mejor en las ciudades, continuar con su educación, acceder quizá a la educación superior y conseguir mejores trabajos. La expectativa subyacente es que estos niños serán «alguien en la vida», pero esto puede tener como precio el sacrificio de parte de su identidad indígena (Ames, 2002). Aunque todo esto puede estar claro para los adultos –pero incluso así experimentado con ambigüedad y tensión– para niños como Felipe y Ana puede ser más difícil de entender y puede que constituya uno de los factores que hace tan difícil su transición al primer grado.

La trayectoria que atraviesan Felipe, Ana y otros niños en su comunidad muestra algunas paradojas. Así, aunque tienen una experiencia más larga de transiciones hacia y desde instituciones educativas y de cuidado infantil, esto no parece haberles ayudado a suavizar la tensión del proceso de transición que experimentaban cuando los visitamos. Por el contrario, varios contrastes, discontinuidades y diferencias entre un servicio y el siguiente hicieron su transición más difícil. Las actitudes de sus padres hacia cada uno de estos servicios infantiles fueron también claramente contrastantes: mientras que el *Wawa Wasi* se tenía en alta consideración, el inicial se calificaba como malo y la escuela primaria no recibió mayor crítica ni alabanza. La crítica hacia el inicial podría ser interpretada como una resistencia a permitir que los niños muy pequeños dejen el hogar. Sin embargo, el extendido uso del *Wawa Wasi* parece contradecir esta interpre-

tación. La preferencia de los padres por el *Wawa Wasi* en lugar del inicial se debía a la calidad del servicio ofrecido y la escuela primaria era vista como necesaria de todos modos, más allá de sus buenas o malas características. Asimismo, cada uno de estos escenarios institucionales fomenta un progresivo alejamiento de la cultura indígena y esto afecta a los niños en la medida en la que experimentan transiciones sucesivas.

Resumen

- Los temas de lengua, cultura e identidad son especialmente importantes en un contexto cultural diverso como el que existe en Perú. Sin embargo, permanecen usualmente invisibles o son poco reconocidos por el sistema educativo.
- Los padres de familia indígenas se mostraron preocupados por los servicios de educación inicial que no consideran ni la lengua ni la cultura de los niños pequeños ni les enseñan habilidades básicas de lectoescritura y matemática. Los servicios de educación inicial requieren entonces más sensibilidad frente al contexto cultural y de una mejor explicación respecto al enfoque pedagógico que usan y cómo éste contribuye al desarrollo cognitivo de los niños.
- El caso de Ana muestra que, en su comunidad, los niños son parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana, en una manera que les permite desarrollar tanto su identidad individual como colectiva.
- Los casos de Ana y Felipe muestran que el conocimiento, las prácticas y las maneras de aprendizaje indígenas son usualmente

- ignoradas por la escuela. La cultura indígena es infravalorada y excluida de la escolaridad formal de varias maneras, como si la escuela fuera un lugar sólo para hábitos ‘modernos’.
- Felipe también confronta las actuales prácticas educativas con su identidad de niño pequeño: su necesidad de moverse, jugar, experimentar y aprender claramente no es atendida por la escuela primaria.
 - La infravaloración y la exclusión de las identidades indígenas e infantiles de los niños desde la escuela representa otra dimensión de tensión y agresión para los niños. La escuela necesita afrontar estos aspectos de su práctica para ayudar a los niños y sus maestros a construir transiciones más exitosas y ofrecer una educación de mejor calidad.

Capítulo 4: Transiciones tempranas fuera de la escuela: aprendiendo a ser una persona responsable

Al inicio de este documento señalamos que las transiciones tempranas incluyen, pero no se limitan a, las transiciones educativas. Con una definición amplia de las transiciones en general, pudimos identificar otras transiciones sociales que los niños estaban experimentando al mismo tiempo que hacían su transición al primer grado. Esto es especialmente cierto para el caso de los niños rurales, quienes mostraban un aprendizaje progresivo de tareas que contribuían a la vida doméstica y productiva de sus familias. Abordaremos esta transición en este capítulo, incluyendo las maneras en las que impactó en la transición a la escuela, utilizando los estudios de caso presentados anteriormente.

Visitar a los niños dos años consecutivos en este tiempo particularmente crítico de sus vidas nos permitió confirmar cómo estaban experimentando cambios en sus papeles y responsabilidades dentro de sus hogares, pasando de ser «niños pequeños» a niños «mayores». Niños y niñas asumían progresivamente más responsabilidad en las actividades domésticas y productivas y desarrollaban habilidades que les preparaban para ser miembros productivos de sus hogares. Hugo era un claro ejemplo de este cambio sutil y progresivo:

Durante nuestra primera visita, Hugo tenía 5 años y vivía con sus padres y su hermana mayor. Al ser el menor en una familia pequeña, su madre y su hermana aún lo

cuidaban mucho. Su hermana de 7 años era quién ayudaba principalmente con las actividades domésticas que se llevaban a cabo en el hogar. En esa época, a Hugo no le gustaba tanto ir a la chacra con su madre, le molestaban los mosquitos, se cansaba y se aburría, y su madre tenía que cargar con él un rato, así que prefería no llevarlo tan a menudo. Al año siguiente, sin embargo, Hugo no sólo cuidaba más de sí mismo (se cambiaba solo y ordenaba su material escolar) sino que también ayudaba más con las tareas domésticas, como alimentar a los animales, transportar agua, hacer encargos e ir a la tienda a comprar algunas cosas. Más aún, Hugo acompañaba a sus padres a la chacra con más frecuencia y ayudaba a limpiarla con su machete.

Al mismo tiempo que Hugo empezó el primer grado, estaba también adquiriendo más responsabilidades en su hogar. Gradualmente, Hugo empezaba a realizar un conjunto de actividades domésticas y productivas que se incrementarían en cantidad y complejidad a lo largo del tiempo. Su madre era consciente de estos cambios y los veía como un proceso natural que conducía a una creciente autonomía:

“ENTREVISTADORA – Ya, y por ejemplo, comparando con el año pasado, ¿le ayuda más en la casa o menos o igualito?

MADRE DE HUGO – A veces, un poco más... Así lo que me ayuda mandadito, a comprar.

(...) Así, como a mi hija también le mandamos a comprar, pe. (...) [al principio] le mandabas para una cosa, traía otra cosa.

ENTREVISTADORA – ¿Y cuándo aprendió ya?

MADRE DE HUGO – Recién, ahorita ya compra. (...) Ya pues, ahora ya se da cuenta, en vez de cuidar sus cositas o sus útiles, cuadernos (...) Sabe qué cosa es suyo, que no lo tiene que dejar tirado. (...) Ahora se cambia solito, ya. (...) ya no te da más trabajo, ya.”

Sin embargo, las responsabilidades de Hugo eran aún pocas comparadas con las de otros niños en su pueblo. En efecto, el género, la estructura familiar y el nivel educativo de la madre eran aspectos que afectaban a la experiencia de los niños de la misma edad incluso en la misma localidad. Así, por ejemplo, al ser una niña, Carmen ayudaba más en casa con la limpieza y el lavado de ropa, transportaba agua y leña para cocinar, y ponía la mesa. Carmen ayudaba a su madre en la chacra desde que era pequeña, y durante el año que pasó entre nuestras dos visitas aprendió a ayudar en la cosecha y a limpiar la chacra con machete. No obstante, como es la más pequeña en su familia, como Hugo, no tiene hermanos menores que cuidar. Esto contrasta con el caso de Gabriela, que presentamos a continuación:

Gabriela tenía 5 años y asistía al primer grado cuando la conocimos. Pertenecía a una familia numerosa de diez personas, y era la sexta de ocho hermanos. Cuando la vimos en el contexto escolar, se la veía pequeña y tímida. Sin embargo, cuando la acompañamos a su casa y a su chacra, se transformó

en una niña mucho «mayor». Así, por ejemplo, aunque es muy menuda y delgada, era lo suficientemente fuerte para cargar a su hermano, un bebé de 18 meses, así como alimentarlo y cambiarlo, algo que hace regularmente y sin que nadie se lo pida. Gabriela también ayudaba a su madre a cargar agua y leña para cocinar, pelar verduras, cocinar el arroz y alimentar a los pollos. Gabriela disfrutaba de ir con su madre y hermanos a la chacra, especialmente los fines de semana, y en una ocasión la acompañamos. Mientras sus hermanos mayores ordeñaban las vacas y pastaban el ganado con su madre, ella se encargaba de los menores, tomaba la leche que su madre le ofrecía, comía frutas que su hermano recogía de los árboles y jugaba. En el camino de vuelta, cargaba leche o leña. Al año siguiente, la familia creció: un nuevo bebé había nacido. Gabriela, ahora de 6 años, ayudaba a bañarlo, y también lo cargaba en su espalda. Continuaba cuidando a sus hermanos menores (de cinco y dos años, además de al bebé de cuatro meses), iba a la chacra, ayudaba con la cosecha y cargaba los productos y otras cosas que fuera necesario transportar. Ya estaba aprendiendo cocinar y, según su madre, ayudaba ‘bastante’.

La familia de Gabriela es diferente de la de Hugo o Carmen. Hay niños más pequeños que atender y una dinámica familiar que permite o promueve más participación en las actividades del hogar y la chacra. Por todo ello, la participación de Gabriela en estas actividades ha ocurrido antes que en el caso de Hugo por ejemplo, y continúa creciendo y expandiéndose.

Como Hugo, Carmen y Gabriela, la mayoría de los niños rurales que visitamos estaba participando más y más en una gran variedad de actividades cotidianas. Cuidaban de sí mismos (a través de actividades como lavarse y vestirse solos, lavarse los dientes, peinarse, etc.) y comían solos, pero también cuidaban a otros niños, en particular a sus hermanos menores, alimentándolos o cambiándolos.

Los niños pequeños en áreas rurales también ayudaban a sus madres en actividades domésticas, como cocinar (por ejemplo, pelando verduras), limpiar la casa, lavar los platos, hacer las camas, hacer recados; hacer pequeñas compras, traer agua y leña para cocinar, ayudar con el lavado de la ropa, recolectar pasto o moler maíz para alimentar a los animales domésticos, y cuidar a estos últimos. Cuando indagamos acerca de los puntos de vista compartidos a nivel comunal, encontramos que los padres esperaban la participación progresiva de sus hijos en estas actividades desde una temprana edad (cerca a los 4 años), de una manera que permitía que las asumieran completamente a los 7 u 8 años, aunque algunas tareas (usualmente aquellas que requieren de mayor fuerza física o destreza) esperarían a que los niños tuvieran unos 10 u 11 años. Los niños pequeños eran muy conscientes de que esas actividades eran necesarias para la vida familiar y parecían disfrutar de ser parte de ella, aunque algunos mostraron cierta resistencia cuando más parte de su tiempo fue requerido para ser dedicado a estas actividades.

Los niños rurales no sólo están involucrados intensamente en las actividades domésticas,

sino también en tareas productivas como la agricultura y la ganadería. Como hemos visto en los casos referidos líneas arriba, los niños y niñas acompañan a sus padres a las chacras y pastizales, y ayudan a desempeñar algunas tareas (como alimentar a los animales, limpiar los cultivos, ahuyentar a los pájaros –alejarlos de los cultivos–, cavar hoyos en la tierra para sembrar, pastar el ganado, etc.), mientras aprenden otras labores progresivamente al observar cómo las realizan sus hermanos mayores o los adultos (ordeñar las vacas, conseguir miel, mover a los animales a través de los pastizales, sembrar y cosechar, etc.). Este aprendizaje también implica jugar durante la realización de estas actividades, lo que permite a los niños imitar, practicar y también explorar un amplio rango de actividades y tareas.

Así, por ejemplo, cuando visitamos a Ana por primera vez, cuando ella era aún muy pequeña (tenía 5 años), la observamos ayudando a su abuela con el ganado, y tanto ella como su madre informaron de que Ana acompañaba con frecuencia a su madre a pastar el ganado, una actividad típicamente femenina en su comunidad. Ana también ayudaba con la cocina, el lavado de la ropa, la limpieza de la casa y alimentando a sus gallinas y cuyes. En nuestra visita al año siguiente, su madre reconoció los cambios que Ana estaba experimentando en el tiempo e indicó nuevas actividades:

“MADRE DE ANA – Ya está cambiando señora, el año pasado todavía no se daba cuenta de nada, porque era pequeñita. (...) Trae agüita, cualquier cosita trae, cuando le decimos que

traiga, va a comprar, está cambiando señora.
(...)

ENTREVISTADORA – ¿Y ahora hace algo por dinero?

MADRE DE ANA – Para dinero señora, sembramos verduras, luego lo llevan a la feria para ella misma (...) Ana, con mi Ofelia (...) aquí a la feria [del pueblo]. (...) A eso se dedican, quieren vender, con los animales no mucho. (...) Para este viernes ya están preparando, para que vendan el sábado. (...)

ENTREVISTADORA – ¿Y ahora están jugando más o menos que el año pasado?

MADRE DE ANA – Ahora señora les gusta vender.” (Madre de Ana, rural, Andahuaylas)

Como la madre de Ana, otros padres reconocen que sus niños y niñas están jugando menos y hacen más otro tipo de actividades. Una de estas actividades, que fue frecuentemente mencionada, era estudiar. Sin embargo, debemos recordar que los niños no sólo juegan «a la hora de jugar», sino que usualmente mezclan el juego con el trabajo cuando hacen sus deberes, como ir a la chacra, recoger agua o llevar a pastar los animales. Realizar más tareas domésticas y económicamente productivas se asociaba a la madurez, que también se asociaba a más tiempo para el estudio y menos para el juego, de acuerdo con algunos padres, como la madre de Felipe ilustra:

“El otro año en su jardín yo no más le cuidaba más. (...) Ahora desde que va a la escuela ya lo he dejado, mamá (...) Ya es mayorcito, mamá. (...) El carro le puede pisar a mi hijo diciendo decía [refiriéndose

a la carretera] (...) Ya no, ahora ya le dejo [ir solo], ya sabe por dónde venir (...) Juega en el barro, en las aguas juega en el jardín [inicial] mamá. (...) Ahora ha cambiado desde que está en primer grado. (...) Yo decía, «igual jugará, decía», ahora ya no juega señorita, ya regresa limpio.” (Madre de Felipe, rural, Andahuaylas)

La madre de Felipe nuevamente dibuja un contraste implícito entre el inicial y la escuela primaria, pero en esta cita está reflexionando también sobre cómo su niño está cambiando a lo largo del tiempo. Algo que encontramos difícil fue que los padres señalaran momentos de transición específicos (al margen de la escuela) relacionados con los cambios en la maduración de los niños. Aunque los padres se referían a las actividades que los niños realizaban en el hogar, existen muchas referencias al inicio de su vida escolar como un marcador social de esta maduración, como en la cita de la madre de Felipe. A pesar de nuestros esfuerzos por encontrar evidencias de otras transiciones sociales endógenas y ritos de pasaje en la infancia temprana, la imagen que emerge es que las transiciones escolares son vistas como marcadores de otros cambios sociales que los niños están experimentando en sus roles y responsabilidades. Quizá la masiva presencia de la escuela se ha combinado con un proceso de progresiva autonomía que los niños rurales van experimentando, y las transiciones educativas sirven como marcadores de este progresivo, y de otra manera menos visible, aprendizaje de destrezas y habilidades, que empieza muy temprano en sus vidas.

En el caso de los niños urbanos, observamos que también ayudaban a sus madres con muchas actividades domésticas, aunque el rango de tales actividades era más reducido que en las áreas rurales. Los niños urbanos y sus madres informaron de que los primeros ayudaban con la preparación de los alimentos, limpiando la casa, lavando los platos, haciendo las camas, llevando recados y haciendo pequeñas compras. Sin embargo, estas actividades son más bien vistas como los primeros intentos de los niños de participar y ayudar, y por ello son percibidas no tanto como deberes (como lo son en las áreas rurales), sino como una manera útil de aprender. Asimismo, en las zonas urbanas los padres esperan que los niños empiecen más tarde con pequeñas tareas (a los 5 o 6 años, en contraste con los 4 años que se señalaron en áreas rurales) y que empiecen a ser más responsables de ellas a una edad más tardía, hacia los 11 o 12 años.

Los niños urbanos no tienen ganado que pastar pero les preocupan los animales –los niños tienen usualmente mascotas, y dejan claro que sus animales son muy especiales para ellos–. Sin embargo, en contraste con las áreas rurales, en las zonas urbanas son los padres o cuidadores, no los niños, quienes se hacen responsables del cuidado de los animales, por ejemplo, alimentándolos.

En las áreas urbanas encontramos una situación mixta en relación con la participación de los niños en las actividades productivas y económicas de sus padres. En la capital, Lima 3, los niños pequeños no desempeñan ningún tipo de actividad laboral. Sus padres trabajaban en lugares donde ellos no pueden ir, y usualmente

permanecen ahí la mayor parte del día. Los niños se quedan en casa con parientes, como abuelos o tías, si la madre trabaja. Como en muchas ciudades occidentales, las condiciones de trabajo en Lima 3 separan a los niños de las actividades de sus padres e impiden su participación en ellas. Las concepciones culturales también refuerzan estas prácticas –las principales actividades de los niños se consideran estudiar y jugar, y algo de ayuda con las tareas domésticas, como ya se explicó.

En contraste, en la ciudad andina algunos niños pequeños son involucrados en las actividades económicas de sus padres:

En el 2007, **Ricardo** tenía 6 años y era el menor de 4 hermanos, de 14, 17 y 20 años. Asistía entonces al primer grado, pero cuando salía de la escuela acompañaba a su madre al mercado, donde vende diversos productos al aire libre. Su madre prefería llevarlo con ella a dejarlo solo en casa. A Ricardo le gusta acompañar a su madre a vender en el mercado, y la ayudaba captando clientela. En el futuro, es posible que él venda con ella, de la misma manera en la que lo hace Sergio, un niño del grupo mayor que vive en la misma ciudad.

Las familias urbanas en la ciudad andina son de origen rural, y por ello pueden estar siguiendo el mismo principio observado en la comunidad rural sobre la participación temprana de los niños en un rango amplio de actividades productivas. Asimismo, la mayoría de estas familias está involucrada en el comercio minorista, así

como en la confección de ropa, actividades que se desarrollan en las calles o en talleres de confección en las viviendas. Esto permite más participación de los niños, ya que estas actividades se realizan en lugares a los que los niños tienen acceso. Nuevamente, las concepciones culturales pueden ser más permisivas en este caso al permitir esta participación.

Tanto los niños rurales como los urbanos adquirieron progresivamente más autonomía como parte de su proceso de crecimiento. La principal diferencia entre ellos es que los niños rurales también adquirieron más «responsabilidades» a lo largo del tiempo y no sólo ‘deberes’. A medida que pasaba el tiempo, estas actividades dejaron de ser «opcionales». Sin embargo, los niños no necesariamente se sienten obligados; las actividades en las que participaron eran «deberes» que debían realizar para el bienestar colectivo de sus familias, y los niños parecían muy conscientes de ello, y estaban orgullosos de poder contribuir.

Ya que los niños rurales empezaron este proceso de participación y responsabilidad muy temprano, puede que se sientan competentes en muchas de las actividades que realizan en casa o en la chacra, pero incompetentes en las habilidades que enseña la escuela (lectura, escritura, contar, etc.). Volviendo al caso de Ana, por ejemplo, que es una niña de seis años muy habilidosa y participa en actividades domésticas, productivas y comerciales; hemos visto que su adaptación a la escuela no ha sido muy exitosa, a pesar de una trayectoria educativa relativamente larga. Hemos visto también que las cosas que a ella menos le gustan de la escuela son aquellas

que no puede hacer (escribir), y sabemos que es muy probable que sea castigada cuando no se desempeña como se espera de ella. Así, la escuela le está dando una imagen de sí misma basada en las cosas que no puede hacer, pero la escuela difícilmente reconoce todas las (muchas) cosas que sí puede llevar a cabo. Lejos de construir sobre sus fortalezas, la escuela parece señalar sus debilidades. Esta estrategia, que se encuentra en la mayoría de las escuelas visitadas, puede ser contraproducente para la motivación de los niños y para su futuro desempeño en la escuela. Tal vez la escuela ayudaría más al proceso educativo de los niños si reconociera lo que las niñas y las niñas ya saben, y que, ciertamente, la escuela no es el único lugar donde aprenden.

Resumen

- Los niños pequeños que participaron en este estudio experimentaron otras transiciones sociales al mismo tiempo que realizaban la transición al primer grado.
- Los niños pequeños en áreas rurales ayudaban a sus madres en actividades domésticas y productivas desde una edad muy temprana. La participación en las actividades familiares involucraba aprendizaje y juego, lo que permitía a los niños imitar, practicar y también explorar un amplio rango de actividades y tareas.
- Los niños urbanos ayudaban a sus madres con muchas actividades domésticas, aunque el rango de tales actividades fuera más reducido que en las áreas rurales. Sus acciones eran consideradas como maneras de participar y ayudar pero no tanto como

deberes, como lo son en las áreas rurales. No obstante, la participación de los niños en actividades laborales variaba según la ciudad.

- Tanto los niños rurales como los urbanos adquirieron progresivamente más autonomía como parte de su proceso de crecimiento. Los niños rurales adquirieron más «responsabilidades» a lo largo del tiempo y no sólo «deberes», y a medida que pasaba

el tiempo estas actividades dejaron de ser ‘opcionales’. Asimismo, los niños pequeños parecían sentirse orgullosos de contribuir al bienestar de sus familias con sus acciones. El proceso de aprendizaje de los niños y niñas se habría enriquecido si la escuela reconociera los procesos que atraviesan los niños, qué es lo que saben, y que existen otros espacios para aprender además de la escuela.



Capítulo 5: Discusión y conclusiones

Este cuaderno se ha centrado en las transiciones educativas experimentadas por los niños durante su primera infancia, particularmente en la transición del hogar o la educación inicial al primer grado de su vida escolar. Hemos examinado las problemáticas referidas al acceso a servicios de educación inicial, la continuidad y comunicación entre el hogar, el inicial y la primaria, así como entre padres y maestros, a través de diferentes estudios de caso. También hemos examinado el tema de la calidad de los servicios, explorando aspectos como la motivación, el castigo, el uso de lenguas, etc. Los aspectos de género, lengua, cultura e identidad han sido centrales en nuestro análisis, dado que ellos han influido en gran medida en las experiencias de los niños en sus transiciones de un espacio al otro. Con una definición amplia del concepto de transición y mirando más allá del sistema educativo, hemos podido identificar otras transiciones sociales que los niños, especialmente rurales, experimentan en la medida en que dejan de ser niños pequeños para convertirse en niños mayores y participar más en las actividades domésticas y productivas de sus familias.

La gran mayoría de niños en este estudio ha asistido a la educación inicial y esto está en línea con las tendencias en la muestra total de Niños del Milenio de 2.000 niños. Sólo unas pocas niñas han ido directamente de su hogar a la escuela. Los niños y niñas han tenido diversas experiencias. Aspectos como el apoyo familiar, el ambiente escolar, las características personales,

la identidad étnica y la lengua de instrucción fueron importantes e influyentes en las experiencias de los niños. Una minoría de los niños estudiados ha asistido a centros de cuidado infantil diurno antes de asistir a la educación inicial y primaria, lo que implica que han experimentado una trayectoria educativa y de cuidado más larga y transiciones más tempranas.

En este capítulo final consideraremos nuestros resultados a la luz de debates académicos y políticos recientes sobre cómo mejorar la experiencia educativa y el bienestar de los niños. Cuando abordamos el contexto de la educación de la primera infancia en Perú, al inicio de este cuaderno, señalamos el creciente reconocimiento de la importancia de la continuidad y comunicación durante estos primeros años. En efecto, la literatura internacional sobre el tema resalta la importancia de la continuidad del inicial a la escuela primaria para facilitar el proceso de transición, así como el papel central de la comunicación entre instituciones en estos dos niveles y entre varios actores como padres y maestros (Brostöm, 2002). Sin embargo, cuando examinamos los estudios de caso presentados aquí, encontramos evidencias que apuntan en la dirección contraria: los niños y niñas resaltan las discontinuidades y contrastes entre el inicial y el primer grado, los maestros informaron de una falta de coordinación y comunicación entre la educación inicial y la escuela primaria, y los padres ven el inicial como un paso necesario para preparar a sus niños para la escuela, pero

creen que éste será un cambio radical. Existe, por lo tanto, la necesidad de revisar los procesos y procedimientos actuales subyacentes a estas experiencias de transición a fin de asegurar que los niños se beneficien de una mayor continuidad y colaboración entre escenarios y personas.

La continuidad, sin embargo, se puede entender de diversas maneras. Existe una legítima preocupación de que el llamamiento a la continuidad y la colaboración pueda resultar una presión de la escuela primaria sobre la educación inicial, lo que conduciría a una «escolarización» de la educación inicial y una intervención más enfocada en la lectoescritura y la numeración (Woodhead y Moss, 2007; Neuman, 2002). Esta manera de entender la continuidad propone alinear la educación de la primera infancia con las metas, requerimientos y prácticas de la escuela primaria, y se la define como el enfoque pre-primaria a la educación temprana (OECD, 2006; UNESCO, 2008). Este enfoque se encuentra generalmente en Francia y algunos países de habla inglesa (UNESCO, 2008).

Existe otra manera de entender la necesidad de continuidad y colaboración, conocida como la tradición de la pedagogía social, más comúnmente presente en los países nórdicos. Esta tradición reconoce que algunas de las fortalezas de la práctica educativa para la primera infancia, como el enfoque holístico de desarrollo infantil, incluida la atención a la salud y el bienestar, el respeto por las estrategias de aprendizaje naturales del niño (como el aprendizaje a través del juego, el aprendizaje activo y experimental y la investigación personal), y el uso de ambientes

al aire libre como una herramienta pedagógica, deberían verse reflejadas el menos en los primeros años de la escuela primaria (OECD, 2006; UNESCO, 2008; Neuman, 2002).

Nuestra experiencia de investigación sugiere que las escuelas de primaria pueden aprender mucho de la práctica de la educación inicial, donde un enfoque centrado en el niño se ha establecido mejor que en la primaria, a pesar de los esfuerzos en la década de 1990 para orientar a todo el sistema educativo en esa dirección. Es cierto que un enfoque centrado en el docente en el inicial prepararía mejor al niño para el tipo de comportamiento que la escuela demanda y así facilitaría la transición en términos de comportamiento. Sin embargo, las estrategias naturales de aprendizaje de los niños promueven el desarrollo cognitivo y ello tiene implicaciones en el desempeño escolar futuro a través de bases cognitivas sólidas, que son la base del aprendizaje escolar. Los centros de educación inicial pueden también aprender del modelo más flexible del inicial no formal, y de los centros de cuidado infantil diurno, que proporcionan cuidado y educación basados en una visión holística del desarrollo infantil que es altamente valorada por las familias.

La continuidad y colaboración entre los programas de cuidado infantil, educación inicial y educación primaria debería basarse en las fortalezas relativas de cada uno y considerar a todos como socios iguales (Woodhead y Moss, 2007; UNESCO, 2008). Como Broström (2002) sugiere, es necesario desarrollar, por una parte, currículo y prácticas de enseñanza de acuerdo con los intereses de los niños (hacer

que la escuela esté preparada para los niños), y, por otra, una cultura educativa que ayude a los niños a estar preparados para la escuela. La importancia de asegurar continuidad y avance entre niveles, basada también en una buena colaboración entre maestros y padres, ha sido reconocida internacionalmente hace tiempo (Woodhead, 1979). Existen numerosas actividades para promover transiciones del inicial a la primaria actualmente en práctica en muchos países (Brostrom, 2002; Save the Children, 2007; Margetts, 1999). Sin embargo, nuestra investigación ha identificado un sistema escolar que parece que apenas considera alguna de ellas. Los múltiples desafíos que los niños, sus familias y maestros afrontan dentro del sistema educativo peruano han sido resaltados por los estudios de caso en este cuaderno, que, en conjunto, sugieren la necesidad de una atención urgente en términos de estructuras y políticas educativas, planificación curricular y pedagogía.

Nuestros estudios de caso también muestran la urgente necesidad de mejorar la formación teórica y práctica de los maestros que trabajan con niños pequeños. La importancia de los maestros de inicial y primer grado es crucial. Un programa de formación más especializado, en lugar de uno de carácter genérico, beneficiaría tanto a maestros como a estudiantes en sus primeros años de escolaridad. Una revisión de la literatura especializada, publicada por Save the Children (2007), ha señalado varios cambios importantes que los niños experimentan en este período de sus vidas, según diversos resultados de investigación. Estos son, entre otros, el desarrollo de la memoria, capacidades de aprendizaje, procesos cognitivos

(Varnhagen y otros, 1994); maneras concretas de pensamiento (Piaget, 1978); nuevos elementos de comprensión del lenguaje, reorganización en el uso de las palabras y reconstrucción de teorías sobre el uso del lenguaje (Ferreiro y Teberosky, 1999); autoconciencia, interés en relaciones de amistad, capacidad de juicio moral, aprendizaje individual, habilidades físicas más complejas; la aceptación de la separación de los padres por períodos más prolongados (Love y Yelton, 1989).

Ni los padres ni los maestros que entrevistamos parecen totalmente conscientes de todos los cambios que están ocurriendo en el curso de esta transición. Sin embargo, parecen más conscientes de los cambios externos y observables que muestran los niños. Entwisle y Alexandre (1998) han señalado algunos, como el hecho de experimentar una nueva forma de organización social, interactuar con un adulto desconocido, pasar varias horas y días fuera del hogar, adquirir un nuevo rol social como estudiante, reunirse y socializar con otros niños, entrar a un sistema de evaluación acumulativa y a un sistema de obligaciones con escaso margen de control desde los propios niños, así como discontinuidad curricular. Pero incluso muchos de estos cambios más observables parecen no ser reconocidos por los maestros y era difícil para muchos de ellos entender la importancia que cambios como éstos pueden tener para los niños.

Junto con una formación docente más específica y profunda, existe la necesidad de actuar de manera más reflexiva y decisiva en relación con la presencia de la violencia en la vida de los niños pequeños, tanto dentro como fuera de la

escuela. Los niños pequeños que empiezan la escuela encuentran castigo físico como parte de su primer contacto con la escuela. Parece haber un sesgo de género desfavorable para los niños varones, pero más investigación es necesaria para confirmarlo. Somos conscientes de que el castigo físico es una problemática compleja que interactúa con concepciones y costumbres locales, y que cualquier acción en relación con este tema debería partir de este hecho. Sin embargo, estamos de acuerdo también con los resultados de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el Perú, que investigó las violaciones de derechos humanos durante el conflicto armado interno en Perú entre 1980 y 2000, y resaltó la importancia de las escuelas en este proceso. La Comisión «propone prohibir y sancionar drásticamente el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante contra niñas y niños como método de disciplina y ejercicio de violencia» (CVR, 2003: 100), como parte de una estrategia más amplia de mejorar la calidad de la educación y la dignidad del estudiante.

Cuando visitamos por primera vez a los niños que participaron en esta investigación, en el 2007, el castigo físico era evidente y estaba ampliamente presente. Pero cuando los volvimos a visitar un año después, cuando todos los niños ya estaban en la escuela primaria, el tema se hizo aún más presente en casi todos los casos. Quizá los niños a los que visitamos y con los que trabajamos mientras aún estaban en el inicial adquirieron más confianza con nosotros y pudieron, por lo tanto, explicar mejor el castigo físico que afrontan en la escuela y expresar cuánto les disgusta. En cualquier caso, ésta es

una realidad persistente en las vidas de los niños y que ha demostrado ser una influencia negativa sobre el aprendizaje, ya que conduce a la ansiedad y el miedo, como Cecilia lo expresaba claramente en el capítulo 1. Como Borstrom (2002) señala, la ansiedad puede inhibir al niño a movilizar sus habilidades y talentos existentes al entrar a la escuela.

En efecto, la literatura académica indica que una actitud emocional positiva de parte del niño hacia la escuela es crucial para una adaptación con éxito (Kienig, 2002). De entre los casos que hemos presentado aquí, Carmen ejemplifica esto de manera más clara, y en su caso el apoyo de sus padres, su propia motivación y la ausencia de castigo físico contribuyeron a una transición exitosa. Pero como hemos visto, esto parece más la excepción que la regla.

Los niños que hemos seguido son en gran medida responsables de realizar transiciones exitosas a la escuela. En muchos casos, los adultos a su alrededor sólo pueden apoyarlos de manera limitada, debido a la falta de información, de educación o de ambas. La escuela no provee a los padres y las familias de la información necesaria para apoyar mejor esta transición, quizá porque los maestros carecen de esta información y del conocimiento teórico más profundo sobre el que se basa.

Una mejor comunicación entre el hogar y la escuela es una de las formas fundamentales de facilitar mejores transiciones entre diferentes espacios educativos (Brostrom, 2002; Save the Children, 2007), así como suministrar

un ambiente acogedor para las familias y los niños. No obstante, sólo hemos encontrado una comunicación limitada entre padres y maestros y alguna evidencia de incomunicación.

También hemos encontrado una actitud hostil hacia las familias y los niños que no comparten la cultura dominante y a los que se pide que nieguen su propia identidad en el proceso de ser escolarizados. Aunque los sistemas escolares occidentales han marginado históricamente a las culturas no dominantes, las demandas recientes de los movimientos sociales, organizaciones indígenas y agencias internacionales, por el reconocimiento de la diversidad y los derechos culturales, y el cuestionamiento del modelo monocultural de la educación escolar han conducido a un enfoque más intercultural como meta, especialmente en contextos multiculturales como Perú.

Así, por ejemplo, la Ley General de Educación en Perú afirma que uno de los principios rectores de la educación es la interculturalidad,²⁴ porque contribuye al reconocimiento y la revaloración de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. El Diseño Curricular Nacional (DCN) actualmente vigente considera asimismo que la inclusión del enfoque intercultural en los tres niveles de la educación básica (inicial, primaria y secundaria) es muy importante para conseguir verdaderamente una educación con equidad y de alta calidad. El currículo nacional promueve el conocimiento y el respeto por las diversas culturas en el país (MED, 2009a: 9). El Ministerio de Educación, en las orientaciones generales para el año escolar, también enfatiza

que el enfoque intercultural debería ser integrado en la gestión pedagógica, institucional y administrativa, que debería considerar la incorporación del conocimiento y las formas de organización local (MED, 2009b: 8). A pesar de este marco normativo, nuestra evidencia sugiere que la práctica actual está aún lejos de lograr estas metas, y se requiere más trabajo a nivel de la escuela para recibir a los niños como son y respetar quiénes son.

Los desafíos son en verdad formidables, pero existen diversas estrategias que pueden ser usadas a fin de mejorar la experiencia de los niños durante las transiciones escolares. La literatura especializada ofrece múltiples ejemplos. Los niños estudio de caso que hemos seguido nos han mostrado cuán hábiles, fuertes y activos han sido al pasar por esta transición, y su fuerte motivación para aprender y crecer. Podríamos aprovechar mejor esta energía y motivación para aprender si les ofreciéramos una experiencia menos estresante y una educación de mejor calidad. En resumen, estas estrategias deberían mejorar:

La continuidad y colaboración entre el inicial y la primaria

- A pesar de la importancia de la continuidad entre el inicial y la escuela primaria para facilitar la transición de un nivel al siguiente, este estudio evidencia una situación contraria:
 - Los niños y niñas resaltaron las discontinuidades y contrastes entre el inicial y el primer grado.

²⁴ Ver la Ley N° 28044, artículo 8.

- Los maestros señalaron la falta de coordinación y comunicación entre el inicial y la escuela primaria.
- Los padres consideraban el inicial como un paso necesario para preparar a sus niños para la escuela, pero esperaban que ésta implicaría un cambio radical.
- Los estudios de caso desarrollados en este documento sugieren la necesidad de mejorar las estructuras y políticas educativas, la planificación curricular y la pedagogía, de manera que aquéllos faciliten la transición del inicial a la escuela.
- La formación teórica y práctica de los maestros que trabajan con niños pequeños debe ser una prioridad. La importancia de los maestros de inicial y primer grado en la vida de los niños resulta muy significativa.
- Las escuelas primarias pueden aprender de la práctica en los centros de educación inicial, donde el enfoque centrado en el niño ha sido mejor establecido que en la escuela primaria.
- Los centros de educación inicial formal pueden aprender también de otros programas de cuidado infantil que proporcionan cuidado y educación basados en una visión holística del desarrollo del niño, que es altamente valorada por las familias.
- Hemos encontrado una comunicación muy limitada entre padres y maestros y cierta evidencia de incomunicación.
- Los padres y maestros parecían poco conscientes de muchos de los cambios que los niños experimentan durante el curso de su transición a la escuela primaria. La necesidad de formación e información resulta evidente.
- La práctica escolar actual está todavía lejos de lograr las metas nacionales relacionadas con la interculturalidad y se necesita más trabajo al nivel de la escuela para recibir a los niños como son y respetar quienes son.

El apoyo y respeto por los derechos de los niños y sus transiciones

La comunicación, el respeto por la diversidad y la relación escuela-hogar

- Se requiere una acción decisiva sobre la presencia del castigo físico en la vida de los niños pequeños tanto dentro como fuera de la escuela. La violencia que esto implica hace de las transiciones un proceso mucho más difícil para los niños y los inhibe de desarrollar más completamente sus capacidades y habilidades.
- Actualmente, la responsabilidad de realizar una transición exitosa a la escuela recae fundamentalmente en los niños. Pero no deberían estar solos en esto.
- El inicial y la primaria deberían fortalecer su papel para asegurar transiciones exitosas, considerando los derechos e identidades de los niños y ayudando a las familias a encontrar maneras de apoyar mejor estas transiciones.
- Fortalecer la comunicación entre la escuela y el hogar es necesario para promover transiciones exitosas.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2002): Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: IEP.
- Ames, P. (2004): Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon. Tesis doctoral. Universidad de Londres.
- Ames, P. (2005): When access is not enough: The educational exclusion of rural girls in Peru. En: E. Unterhalter y S. Aikman (eds.): Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education. Oxford: Oxfam.
- Ames, P.; Rojas V.; Portugal T. (2009): Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. Documento de trabajo, n.º 47. Lima: Niños del Milenio.
- Anderson, J. (1994): La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales, Documento de trabajo, n.º 1. Lima: Fundación Bernard Van Leer–Ministerio de Educación.
- Ansión, J.; Rodríguez J.; Lazarte A. (1998): Educación: la mejor herencia. Lima: PUCP.
- Arnold, C.; Bartlett, K.; Gowani S.; Merali R. (2007): Is everybody ready? Readiness, transition and continuity – reflections and moving forward. Working Papers in Early Childhood Development, n.º. 41, La Haya, Holanda: Fundación Bernard van Leer.
- Barnett, W. S. (1995): Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5(3): 25-50.
- Barnett, W. S. (2001): Pre-school education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. En: S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.): *Handbook of Early Literacy Research*. Nueva York: Guilford Press.
- Bolin, I. (2006): *Growing Up in a Culture of Respect. Child Rearing in the Highlands of Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdieu, P.; Passeron J. C. (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *La Ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Broström, S. (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- Clark, A.; Moss, P. (2001): *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Crivello, G.; Camfield, L.; Woodhead, M. (2009): How can children tell us about their well-being? Exploring the potential of participatory approaches within the *Young Lives* Project. *Social Indicators Research*, 90 (1): 51-72.
- Crivello, G. (2009): *Becoming somebody: Youth transitions through education and migration – evidence from Young Lives*. *Young Lives Working Paper*, n.º 43. Oxford: *Young Lives*.

- Cueto, S.; Guerrero, G.; Leon, J.; Zevallos, A.; Sugimaru, C. (2009): Promoting early childhood development through a public program: the case of the *Wawa Wasi* in Peru. *Young Lives* Working Paper, n.º 51. Oxford: *Young Lives*.
- Cueto, S.; Díaz J. J. (1999): Impacto Educativo de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en las escuelas públicas urbanas de Lima, *Revista de Psicología*, n.º 17 (1): 74-91.
- Comisión de la Verdad y la Rconciliación - CVR (2003): Informe final. Tomo IX. Lima: CVR.
- Díaz, J. J. (2007): Educación Inicial y rendimiento en la escuela. *Boletín Análisis y Propuesta*, n.º 12.
- Dockett, S.; Perry, B. (2005): Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Childhood Development and Care*, n.º 175 (6): 507-21.
- Dunlop, A.; Fabian, H. (eds.) (2002): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- Einarsdóttir, J. (2007): Children's voices on the transition from pre-school to primary school. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Londres: McGraw Hill.
- Entwisle, D. R.; Alexander, K. L. (1998): Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, n.º 98 (4): 351-363.
- Escobal, J.; Ames, P.; Cueto, S.; Penny, M.; Flores, E. (2008): *Young Lives* Second Round Country Report: Peru. Oxford: *Young Lives*.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1999): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Griebel, W.; Niesel, R. (2002): Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- Guadalupe, C.; Huillcamisa, J.; Miranda, L.; Quintana, M. L.; Rodríguez, J.; Santillán, N.; Silva, J. P.; Zambrano, G. (2002): *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Documento de trabajo, n.º 12. Lima: Ministerio de Educación.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, A.; Prout, A. (eds.) (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Johansson, I. (2002): Parents' views of transition to school and their influence in this process. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- Kienig, A. (2002): The importance of social adjustment for future success. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- Laosa, L. M. (2005): *Effects of Pre-school on Educational Achievement*. NIEER Working Paper, disponible en: <http://nieer.org/resources/research/EffectsPreK.pdf>, consultado el 27/01/10.
- Lockley, B.; Altamirano, T.; y Copestake J. (2008): Wellbeing and Migration. En: J. Copestake (ed.): *Wellbeing and Development in Peru: Local and universal views confronted*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Love, J. M.; Yelton, B. (1989): Smoothing the road from pre-school to kindergarten. *Principal*, n.º 68(5): 26-27.
- Margetts, K. (1999): Transition to School: Looking Forward. <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>, consultado el 09/02/09.
- Margetts, K.(2000): Indicators of children adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood education*, n.º 7(1): 20-30.
- Ministerio de Educación (MED) (2005): *Indicadores de la educación: Perú 2004*. Lima: UMC MED.
- Ministerio de Educación (MED) (2009): *Indicadores de la Educación Básica en el Perú 2007*, (<http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=425> consultado 08/09/09).
- Ministerio de Educación (MED) (2009a): *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular 2009*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/dcn-2009final.pdf>, consultado el 16/09/09.
- Ministerio de Educación (MED) (2009b): *Directiva para el año escolar en las instituciones educativas de Educación Básica y técnico productiva*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en: http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/directiva_2009.pdf, consultado el 16/09/09.
- Ministerio de Educación y Consejo Educativo Nacional (2006): *Proyecto Educativo Nacional en el 2021*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C. (1995): Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres del Perú. En: S. Bourque, C. Montero y T. Tovar (eds.): *¿Todos igualitos? Género y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montero, C. (2006): La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En: P. Ames (ed.): *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación*, Lima: IEP-UPCH-UNFPA.
- Montoya, R. (1990): *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES - Mosca Azul Ed.: Lima.
- Muñoz, V. (2009): Educación en Chile: la desigualdad y precariedad continúan. En: <http://aquevedo.wordpress.com/2009/05/24/educacin-en-chile-la-desigualdad-y-precariedad-continan/>, consultado el 08/09/09.
- Myers, R.; Landers, C. (1989): *Preparing children for schools and schools for children*, Discussion Paper for Consultative Group on Early Childhood Care & Development, Toronto.
- Neuman, M. (2002): The wider context: an international overview of transition issues. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.
- OECD (2001): *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- Oliart, P. (2004): ¿Para qué estudiar?: La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En: I. Schicra (ed.): *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortiz, A.; Yamamoto, J. (1994): Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocha, Andahuaylas. Proyecto de innovaciones Pedagógicas no formales, Documento de trabajo, n.º 2. Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación.
- Pascal, C. (2002): Foreword. En: A. Dunlop y H. Fabian (eds.): *Transition in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in the Early Years*. Nueva York: Routledge.

- Piaget, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Presidencia del Consejo de Ministros, Promudeh, MINSA, MINEDU y otros (2002): *Plan Nacional de Acción por la Infancia y adolescencia (PNAI) 2002 – 2010*, Lima: PCM.
- Save the Children US (2007): *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Managua: Save the Children US.
- Schiefelbein, E. (2006): *Intervenciones eficaces para mejorar el aprendizaje en la educación primaria*. Boletín Educación y Desarrollo Social. Noviembre, Guatemala: USAID.
- Schiefelbein, E. (2008): *Desafíos para los investigadores en educación de América Latina*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, (1): 31-44. Bogotá.
- Schiefelbein, E.; Wolff, L.; Schiefelbein, P. (1999): *Cost-Effectiveness of Education Policies in Latin America: A Survey of Expert Opinion*. Bulletin 49, August 1999 / The Major Project of Education. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Siraj-Blatchford, I.; Woodhead, M. (eds.) (2009): *Effective Early Childhood Programmes*. Early Childhood in Focus, n.º 4, Milton Keynes: Open University.
- Uccelli, F. (2009): *Los programas no escolarizados de educación inicial: ¿debilidad, negligencia o incapacidad estatal?* En: Montero, C. y otros: *El Estado de la educación: estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector*. Lima: IEP.
- UMC (2009): *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2008 – ECE 2008*. Reporte Interno. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=229&v_plantilla=R, consultado el 26/01/10.
- UNESCO (2008): *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, n.º. 44, octubre-noviembre.
- UNESCO-UIS (2007): *UNESCO Institute for Statistics. Key Tables on Education* http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx?IF_ActivePath=P,50&IF_Language=eng, consultado el 29/06/09.
- Varnhagen, C. K.; Morrison, F. J.; Overall, R. (1994): *Age and schooling effects in story recall and story production*. *Developmental Psychology*, n.º 30: pp. 969–979.
- Vogler, P.; Crivello, G.; Woodhead, M. (2008): *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, n.º 48, Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia. La Haya: Fundación Bernard Van Leer/*Young Lives*.
- Woodhead, M. (1979): *Pre-school Education in Western Europe: Issues, Policies and Trends*. Londres: Longman.
- Woodhead, M.; Moss P. (eds.) (2007): *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Milton Keynes: Open University.
- Woodhead, M.; Ames, P.; Vennam, U.; Abebe, W.; Streuli, N. (2009): *¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, n.º 55. Estudios sobre Transiciones en la Primera Infancia. La Haya: Fundación Bernard Van Leer/*Young Lives*.
- Zavala, V. (2002): *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

Acerca de la Fundación Bernard van Leer

La Fundación Bernard van Leer financia y comparte conocimiento sobre el trabajo en el desarrollo de la primera infancia. La Fundación se estableció en 1949, con sede en los Países Bajos. Sus ingresos proceden de la venta de la empresa Royal Packaging Industries van Leer N.V., legada a la Fundación por el industrial y filántropo holandés Bernard van Leer (1883-1958).

Su misión es mejorar las oportunidades para los niños de hasta 8 años de edad que crecen en circunstancias sociales y económicas difíciles. Considera que esto constituye tanto un valioso fin en sí mismo como un medio a largo plazo para promover sociedades más cohesionadas, consideradas y creativas, con igualdad de oportunidades y de derechos para todos.

Principalmente se trabaja dando apoyo a programas implementados por organizaciones contrapartes locales. Éstas incluyen organizaciones públicas, privadas y con base en la comunidad. El trabajo a través de contrapartes tiene como finalidad desarrollar la capacidad local, promover la innovación y la flexibilidad, y contribuir a asegurar que el trabajo que se financia sea adecuado cultural y contextualmente.

Asimismo, se pretende impulsar el impacto creado en colaboración con aliados influyentes para la defensa de los niños pequeños. Las publicaciones gratuitas de la Fundación difunden las lecciones que se han extraído de las propias actividades de financiación, incluyendo también contribuciones de expertos externos. A través de estas publicaciones y de las acti-

vidades por las que se aboga, se pretende informar e influenciar las políticas y las prácticas, no sólo en los países en los que se opera sino también en el resto del mundo.

El actual Plan Estratégico persigue la consecución de tres objetivos de programa: reducir la violencia en la vida de los niños pequeños, llevar a escala el aprendizaje temprano de calidad y mejorar el entorno físico de los niños pequeños. Se busca la consecución de estos objetivos en ocho países: Perú, India, los Países Bajos, Israel, Uganda, Turquía, Brasil y Tanzania; asimismo, se ha adoptado un enfoque regional en la Unión Europea.

Además, hasta el año 2012 esta labor continuará en el Caribe, Sudáfrica y México para el fortalecimiento del ambiente de cuidado, las transiciones del hogar a la escuela y el respeto por la diversidad.

Información sobre la serie

La colección Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano refleja el "trabajo en desarrollo", presentando hallazgos importantes y reflexiones sobre temas relacionados con el desarrollo y atención de la primera infancia. Este cuaderno forma parte de una serie denominada "Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia" de Young Lives, (o Niños del Milenio en español), un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, la India, Perú y Vietnam. Para mayor información, consultar: www.younglives.org.uk o www.ninosdelmilenio.org, para información en español.