DOCUMENTO DE TRABAJO 47

Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado

Patricia Ames
Vanessa Rojas
Tamia Portugal

Niños del Milenio
Información para el desarrollo

DOCUMENTO DE TRABAJO 47

Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado

Patricia Ames
Vanessa Rojas
Tamia Portugal

Niños del Milenio
Información para el desarrollo

Edición en español, Julio 2009

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. Del Ejército 1870, San Isidro, Lima
Teléfono: 264-1780

© Niños del Milenio
E-mail; ninosdelmilenio@grade.org.pe
Web: www.ninosdelmilenio.org

ISBN: 978-9972-615-48-1
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2009-08245

Impreso en el Perú
Primera edición

Edición y corrección de estilo: Virginia Rey-Sánchez
Foto de Carátula: Raúl Egúsquiza/ Niños del Milenio

Traducción: Natalia Ames, Vanessa Rojas, Patricia Ames
Impresión: Gráfica Real del Perú S.A.C.

Publicación original: *Starting school: Who is prepared? Young Lives' Research on Children's Transition to First Grade in Peru.* Oxford: Young Lives, April, 2009

La publicación original está disponible en:
Department of International Development, University of Oxford
3 Mansfield Road, Oxford OX1 3TB, UK
Tel: +44 (0)1865 281751
Fax: +44 (0)1865 281801
E-mail: younglives@younglives.org.uk
Web: www.younglives.org.uk

Ejemplares de la publicación traducida al español se encuentran en la Biblioteca Nacional del Perú.

Para evitar repeticiones, cuando usamos el término "niños" en este documento, en general, nos referimos a "niñas y niños", salvo señalemos específicamente que estamos hablando de uno de los dos géneros.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción, copia o traducción total o parcial de esta publicación sin permiso previo de Niños del Milenio. Sin embargo, se permite la reproducción para uso educativo o investigación, sin fines comerciales, siempre que se avise a los editores y se indique la fuente.

AMES, Patricia
Empezando la escuela: ¿Quién está preparado?: Investigando la transición al primer grado / Patricia Ames, Vanessa Rojas y Tamia Portugal. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2009.

EDUCACIÓN INICIAL / EDUCACIÓN PRIMARIA/ PERÚ

Índice

Sobre Niños del Milenio /Young Lives **4**

Resumen **5**

Agradecimientos **5**

Las autoras **6**

1. Introducción **7**

1.1 Muestra y metodología 9
1.2 La educación para la primera infancia en el Perú 12

2. ¿Qué tan bien preparadas están las escuelas y los maestros para facilitar la transición al primer grado? **15**

2.1 Creciente disponibilidad y acceso 15
2.2 Coordinación institucional y comunicación entre los profesores de inicial y primaria 16
2.3 Arreglos institucionales que intervienen en la transición: la asignación de docentes 19
2.4 Arreglos organizacionales que intervienen en la transición: la matrícula de estudiantes 21
2.5 Capacitación docente para la transición 22
2.6 Comunicación e intercambio entre maestros y padres 22

3. Perspectivas de los padres sobre la escolaridad temprana: nuevas actitudes, información y trayectorias disponibles **24**

3.1 Reconociendo la importancia de la educación inicial 24
3.2 Actitudes diferenciadas respecto a la educación inicial 25
3.3 Obstáculos para la educación inicial 26
3.4 Diferencias en el acceso a la información y el uso de los servicios de educación inicial 29
3.5 Trayectorias en el sistema educativo 31

4. Las experiencias infantiles sobre las transiciones **34**

4.1 La visión general de niñas y niños sobre la escuela y el inicial 34
4.2 Las percepciones de niñas y niños sobre los cambios y continuidades 35
4.3 La vida de niñas y niños fuera de la escuela: Descubriendo la riqueza de quiénes son y qué hacen 37

5. Conclusiones **41**

Referencias **43**

Sobre Niños del Milenio/Young Lives

Niños del Milenio es un innovador proyecto internacional de investigación a largo plazo que estudia la naturaleza cambiante de la pobreza infantil. Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, está haciendo un seguimiento del desarrollo de 12 000 niñas y niños de Etiopía, India (Andra Pradesh), Perú y Vietnam por medio de investigaciones cuantitativas y cualitativas durante un período de 15 años (2000-2015). El proyecto busca:

- Mejorar la comprensión de las causas y consecuencias de la pobreza infantil y examinar de qué manera afectan las políticas públicas el bienestar de niñas y niños.

- Proporcionar información útil para el desarrollo y la implementación de futuras políticas y prácticas que reducirán la pobreza infantil.

En Niños del Milenio coordinan instituciones de investigación y gobiernos de los cuatro países del estudio, la Universidad de Oxford, Open University, otras universidades del Reino Unido y Save the Children UK.

Niños del Milenio es financiado principalmente por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), con estudios secundarios financiados por IDRC (en Etiopía), UNICEF (en India) y la Fundación Bernard van Leer (en India y Perú).

Resumen

En los últimos años, un creciente número de estudios ha abordado la importancia de la experiencia infantil en la educación inicial y el primer grado como una base fundamental para su trayectoria educativa. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se ha desarrollado en países industrializados, y se ha puesto poca atención a los países en vías de desarrollo. El presente texto busca contribuir a esta área, enfocándose en el contexto de América Latina, donde las tasas de repetición y deserción en el primer grado tienden a ser altas, y teniendo como estudio de caso un país andino como el Perú, caracterizado por su diversidad cultural. El proyecto Niños del Milenio ha llevado a cabo una investigación cualitativa en cuatro comunidades en distintos puntos del Perú, que representan diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Este documento presenta los primeros hallazgos del estudio respecto de la preparación de escuelas y profesores para facilitar la transición al primer grado; las perspectivas de los padres acerca de la educación temprana y cuánta información tienen acerca de la transición; así como las formas en las que los niños experimentan esta transición. La investigación muestra además cómo se viven otras transiciones sociales en el hogar y la comunidad, paralelamente al inicio de la escolaridad. Se utilizó una combinación de métodos de investigación cualitativa: entrevistas a padres, profesores y niños; técnicas participativas con niños; observaciones de aula en centros educativos de inicial y de primaria, así como observaciones de hogar y comunidad.

Agradecimientos

Este documento es parte de una investigación en curso de Niños del Milenio sobre las transiciones en la primera infancia. Dentro del proyecto Niños del Milenio este tema recibe el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, la cual financia y comparte conocimientos del trabajo que se realizan por el desarrollo de la primera infancia y los derechos del niño (www.bernardvanleer.org). Este texto es uno de varios dentro de esta línea de investigación, que incluye la comparación de los estudios de caso en India y Etiopía. Además, el análisis entre distintos países examina los patrones generales que atraviesan estos variados contextos, buscando entender cómo la pobreza da forma a las experiencias de transición de los niños.

Quisiéramos agradecer a los niños y familias que participan en la investigación de Niños del Milenio, así como a los profesores y directores que abrieron sus escuelas y aulas para nosotros. Asimismo, queremos agradecer al equipo de campo que recogió la información utilizada para este documento, conformado por Julia Arias, Mauricio Cerna, Natalí Durand, Selene Flores, María Elena Gushiken, Nelly Paucar, Silvia Velasco y las autoras. Martin Woodhead, Gina Crivello y Laura Camfield dieron comentarios útiles a una primera versión de este documento. Eva Flores contribuyó proporcionando resultados de la encuesta de Niños del Milenio sobre temas específicos.

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 del Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997 a la fecha. Actualmente coordina el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio en el Perú. Se ha desempeñado, asimismo, como docente de la Universidad Católica, la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su trabajo de investigación se ha centrado en la educación rural, abordando los temas de poder, inequidad de género, etnicidad y enseñanza multigrado en áreas rurales, así como temas relacionados con la socialización infantil y la literacidad como práctica social. En el año 2006, Patricia Ames fue profesora visitante en el Instituto de Verano sobre Lenguaje, Cultura y Enseñanza en la Facultad de Estudios de Posgrado de la Universidad de York, en Canadá.

Vanessa Rojas es bachiller en Antropología y egresada de la Maestría en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como investigadora asistente en GRADE para el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio. Su trabajo se ha orientado a los temas de análisis discursivo y antropología de la educación.

Tamia Portugal es bachiller en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, y actualmente es asistente de investigación en GRADE para el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio. Su trabajo se ha focalizado en temas educativos y de violencia política.

El proyecto Niños del Milenio es financiado por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), con sub-estudios financiados por el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC) en Etiopía, UNICEF en India, Ayuda Irlandesa en Vietnam y la Fundación Bernard van Leer en India y Perú.

Los puntos de vista expresados en este documento son de los autores y no necesariamente expresan los del Proyecto Niños del Milenio, la Universidad de Oxford, DFID u otros auspiciadores.

1. Introducción

En los últimos años, un creciente número de publicaciones internacionales han señalado la importancia de la experiencia infantil durante los primeros grados de primaria como fundamental para lograr el éxito en los años escolares posteriores, haciendo este período mucho más significativo que cualquier otro (Entwisle y Alexander 1998; Ensminger y Slusarcick 1992; Entwisle y Hayduk 1988; Kerchkoff 1993; Save the Children 2007a, 2007b; Ladd y Price 1987; Margetts 2002). De manera más específica, la transición a primer grado parece ser clave en este proceso: los niños que se adaptan mejor a primer grado tienden a mostrar un mejor desempeño en los años siguientes, en comparación a los que no se adaptaron bien. También hay evidencia de que los niños con acceso a educación inicial tienen más posibilidades de experimentar una transición exitosa al primer grado (Margetts 1999; Rodrígues 2000; Le Roux 2002; Save the Children 2003, 2004).

Este documento busca comprender el inicio de la vida escolar en el marco elaborado alrededor del concepto de transición. Actualmente, los procesos de transición o las transiciones en general, se reconocen como centrales en la comprensión de las experiencias y el bienestar de niñas y niños. Aunque se use en una variedad de sentidos “una definición general sería que las transiciones son eventos clave y/o procesos que ocurren en periodos específicos o momentos de cambio a lo largo de la vida” (Vogler et al 2008). Las transiciones, por lo tanto, hacen referencia a eventos diversos, incluyendo eventos educativos -pero sin reducirse sólo a ellos-, los cuales se han consolidado como una experiencia común para una gran mayoría de niños en el país. La transición al primer grado se conceptualiza aquí como un proceso que empieza meses antes del primer día de clases y dura meses después de dicho día. En ese sentido, la experiencia previa -asistir a una institución de educación inicial o estar en casa sin recibir ningún tipo de educación formal previa, por ejemplo- influye no sólo en los primeros días, sino también en la trayectoria de los niños a través de las semanas y los meses subsiguientes.

Aunque la discusión alrededor de las transiciones en la primera infancia es relativamente escasa en América Latina, parece ser un tema de gran relevancia en este contexto. Durante los años noventa, se hizo evidente la importancia de los primeros años en la escuela, tras constatarse de que las más altas tasas de repetición ocurren en el primer grado: al comienzo de dicha década, el 42% de los niños latinoamericanos matriculados en el primer grado repitieron, mientras que el promedio de repetición en primaria fue de 29%. Las tasas de repetición variaban entre los diferentes países, pero la tasa más alta se encontraba, invariablemente, en el primer grado. Así, para dar algunos ejemplos, en Ecuador, en 1990, 28% de los niños en primer grado repitieron, en contraste con la tasa promedio de 15% de repetición en primaria; en Perú, en 1992, 24% de los niños en primer grado repitieron, mientras que el 10% desertó; en Colombia, algunos departamentos mostraron más del 20% de repetición en el primer grado. Una década después, la mayoría de países en América Latina tienen una tasa de repetición en el primer grado de 10% a 15% (aunque Brasil y Guatemala muestran una tasa más alta, de 29% y 27% respectivamente)[1]. El fracaso en el primer grado es globalmente reconocido como un problema en los países en

1 Fuentes: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (2000) cit. en http://www.eumed.net/libros/2005/gcc/2f.htm#_ftn5; Ministerio de Educación – Perú (1993); UNESCO. Education for All. Global Monitoring Report 2006

desarrollo, porque impide que muchos niños completen exitosamente su educación primaria (Arnold et al 2007).

Comprobar que las tasas de repetición más altas del sistema educativo se daban al comienzo de la escuela primaria contribuyó a resaltar la importancia de estos primeros años y la necesidad de focalizar acciones específicas en ellos. La creciente evidencia que se viene produciendo respecto a cómo los primeros años de vida de los niños son claves en el desarrollo humano (Grantham-Mc Gregor et al 2007) abona, asimismo, a favor de una intervención más decidida para atender a este grupo de edad. En general, cada vez se reconoce más que la calidad en los servicios de educación y cuidado para la primera infancia, incluyendo diferentes formas de educación preescolar, constituyen una necesidad y una inversión estratégica en la mayoría de países. Diversos estudios en países en desarrollo muestran los beneficios de los programas de educación y cuidado infantil en la mejora de las trayectorias escolares de los niños (Arnold et al 2007), así como en el desarrollo de su potencial (Engle 2007).

A pesar de todo lo dicho anteriormente, existe escasa investigación en América Latina en general y en Perú en particular, alrededor de la transición al primer grado. En la literatura disponible existe cierta evidencia de que los resultados educativos de los niños de primer grado están altamente correlacionados con su experiencia de educación preescolar y con el tipo de programa preescolar al que acuden (Cueto y Díaz 1999, Díaz 2007). Algunos estudios lingüísticos y antropológicos, sin enfocarse específicamente en esta transición han señalado, sin embargo, las discontinuidades culturales que los niños experimentan entre el hogar y la escuela en contextos culturales diversos, lo cual puede afectar su escolaridad, especialmente al empezar la escuela (Uccelli 1996; Zavala 2005; Ames 2004).

La transición a la escuela primaria ha sido asociada frecuentemente con la discusión en torno a la “preparación” (*readiness*) la cual fue inicialmente conceptualizada en términos de un conjunto de habilidades predeterminadas (físicas, sociales y cognitivas) que los niños debían tener para cumplir con los requerimientos que exigía la escuela (Woodhead y Moss 2007; Arnold et al 2007). La repetición del primer grado ha sido explicada así en términos de una preparación inadecuada para la escuela, afectada por la pobreza, la desnutrición, 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, ofreciéndoles un servicio de calidad que tome en cuenta sus características y derechos (Myers y Landers 1989; Myers 1990; Woodhead y Moss 2007; OECD 2006). Así, un concepto más actualizado en torno a la “preparación” enfatiza que esta 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).

Se necesita más investigación para entender mejor las experiencias de los niños al comenzar la escuela, debido a la importancia que ello tiene para su trayectoria escolar y para su desarrollo en general. Los adultos que participan en este proceso, como los padres y los profesores, son también actores clave al proveer (o no) el apoyo y la comprensión necesaria para que los niños atraviesen esta transición. Es importante, además, considerar los diferentes factores socioeconómicos y culturales que pueden afectar la provisión de servicios y otros aspectos de la experiencia de transición.

Para contribuir a esta línea de investigación, el proyecto Niños del Milenio realizó en el Perú una investigación cualitativa durante los años 2007 y 2008. Niños del Milenio es 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 o cohortes en cada país: una está constituida por una muestra de aproximadamente dos mil niños nacidos entre el 2000 y el 2001 (la cohorte menor) y la otra por cerca de mil niños nacidos entre 1994 y 1995 (la cohorte mayor). Ambas cohortes fueron estudiadas por primera vez a través de encuestas en el año 2002, y posteriormente también en el 2006/2007, con planes de continuar el seguimiento de toda la muestra en el 2009 y llevar a cabo más rondas de recolección de información hasta el 2015. Un exhaustivo estudio cualitativo fue realizado en los cuatro países durante los años 2007 y 2008 con una sub-muestra de niños de ambas cohortes.

Este documento presenta los resultados de la primera fase de la investigación cualitativa llevada a cabo en el 2007, en una sub-muestra de niños de la cohorte menor en cuatro diferentes distritos del país. El documento aborda las siguientes preguntas: a) ¿Qué tan preparadas están las escuelas y los profesores para facilitar la transición al primer grado?; b) ¿Cuánta información tienen los padres sobre este proceso y cuáles son sus perspectivas?; y c) ¿De qué manera los niños experimentan esta transición?

Así, en lo que respecta a las escuelas y maestros, investigamos cómo los profesores y las escuelas de inicial y primer grado interactúan e intercambian información, el tipo y disponibilidad de recursos (materiales, organizacionales e intelectuales) para contribuir a la enseñanza en el primer grado; el impacto que la capacitación de los profesores tiene sobre esta transición, así como sus actitudes e ideas. A ello se dedica la primera sección de este documento. La segunda sección presenta y discute la perspectiva de los padres con respecto a la educación temprana y la información que manejan sobre las transiciones educativas. En la tercera sección, indagamos sobre las percepciones de niñas y niños respecto de esta transición, lo que les gusta y lo que les disgusta, así como los contrastes que ellos identifican entre el inicial y la primaria. Para comprender estas percepciones en su contexto, también exploramos las “otras actividades” que los niños hacen al mismo tiempo que van a la escuela.

Adicionalmente a las tres interrogantes planteadas, el estudio también se pregunta sobre las diferencias en las experiencias de la transición en ambientes urbanos y rurales, en contextos indígenas y no-indígenas y en términos de género. Esta aproximación comparativa es visible en el diseño metodológico del estudio que se presenta a continuación. Incluso en cada entorno, hay un rango de variación individual de acuerdo a diversas variables como género, tamaño de la familia, orden de nacimiento, educación de la madre, etc. Teniendo esto en cuenta, el estudio reconoce la diversidad de experiencias en la primera infancia, a pesar de la creciente vivencia común que los niños comparten en el continente : empezar la escuela.

1.1. Muestra y metodología

La muestra completa de Niños del Milenio es pro-pobre y, por ello, el 5% más rico de la población ha sido excluido. Aproximadamente el 75% de la muestra es considerada pobre y el 25% no pobre, de acuerdo al más reciente mapa de pobreza disponible cuando se llevaron a cabo las primeras encuestas (Escobal et al. 2008). La muestra está distribuida en 20 distritos y la investigación cualitativa se realizó en cuatro de ellos. Estos distritos contrastan en términos del

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 post conflicto o no). En cada distrito basamos nuestro trabajo en una comunidad, pero en varios casos tuvimos que visitar comunidades vecinas y diversas escuelas. Las comunidades y los distritos permanecen anónimos, pero el nombre de la provincia se indica para situar al lector. La sub-muestra para este estudio está ubicada en las localidades que son brevemente descritas a continuación:

- En **Rioja**, en la región de San Martín, ubicada en el norte del país, visitamos un caserío rural de selva alta que se encuentra a cinco minutos, en auto, de la capital del distrito. La Carretera Marginal, una importante vía que conecta varias provincias y regiones, atraviesa el poblado. El caserío, como la gran mayoría de poblados en la región, está habitado principalmente por migrantes andinos y castellano hablantes, aunque en la zona hay también comunidades habitadas por población Awajun. El caserío tiene alrededor de 270 hogares (unos 1673 habitantes), dedicados principalmente a la agricultura (café) y crianza de ganado. Los servicios básicos incluyen: electricidad (llegó en agosto del 2007) y agua entubada, pero no cuentan con sistema de desagüe. Tienen un Centro de Educación Inicial (CEI), una escuela primaria y una secundaria, y una posta de salud. Otros dos caseríos fueron visitados en el distrito. Uno está ubicado cerca del primero, a tres minutos en auto, y es más pequeño que aquel, con tan solo 183 hogares. Este segundo caserío tiene inicial y primaria pero no secundaria, y servicios básicos similares: agua entubada, letrinas, electricidad (que estaba siendo instalada en agosto del 2007). El tercer caserío es incluso más pequeño (40 hogares) y no está al costado de la carretera marginal, sino más bien monte adentro; solo se accede a él a pie o a caballo. Este caserío no cuenta con CEI, pero sí un Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI), así como una escuela primaria multigrado con dos profesores para los seis grados de primaria. No cuentan con posta de salud, agua entubada, desagüe ni electricidad.

- En **Andahuaylas**, en el sur andino, visitamos una comunidad campesina con tierras que están entre los 3000 y 3500 m.s.n.m., en una de las regiones más pobres del país: Apurímac. La distancia de la capital del distrito a la comunidad se recorre entre 30 y 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 semi-dispersas 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 2014 habitantes, agrupados en 335 hogares. La población se dedica principalmente a la agricultura (papas y maíz), y a la crianza de ganado como actividad secundaria. Cuentan con electricidad, agua entubada y letrinas (estas últimas solo existen en 40 hogares). La comunidad tiene CEI, escuela primaria y secundaria, cuatro centros de cuidado diurno (Wawa Wasi), un PRONOEI y una posta de salud. La región es considerada como un área post conflicto, en tanto fue una de las más afectadas durante la violencia política que vivió el país entre 1980 y 2000.

- En **San Román**, en el sur andino, visitamos una ciudad ubicada a aproximadamente 4000 m.s.n.m., en la región de Puno, la cual representa el centro económico y comercial de la región. La ciudad no solo es habitada por población castellano hablante, sino también por miembros de dos de las principales poblaciones indígenas en los Andes: Quechuas y Aymaras. La mayoría de la población es de origen rural y muchos aún tienen contacto con sus comunidades. El estudio se realizó en cuatro vecindarios: el más grande tenía 3000 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. Al ser parte de un poblado urbano, los cuatro barrios cuentan con servicios de electricidad, agua y desagüe, así como teléfono e Internet. Sin embargo, solo algunas de las calles están pavimentadas. Hay un CEI y una escuela primaria en el vecindario principal, así como también algunas escuelas privadas, un hospital y un parque infantil. Las escuelas secundarias se encuentran ubicadas en vecindarios cercanos.

- En **Lima 3** visitamos un distrito urbano, localizado en la zona sur de la ciudad capital. El barrio que seleccionamos contaba con 1118 hogares (7825 personas). Algunos de los niños van a la escuela del vecindario adyacente, por lo cual lo incluimos en el estudio. Ambos barrios están ubicados en uno de los distritos formados por invasiones en la década de 1950. Actualmente el distrito tiene cerca de 350 000 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, cuenta con electricidad, servicio de agua y desagüe, así como teléfono y servicios de Internet. La mayoría de las calles están pavimentadas. Tiene varias escuelas públicas y privadas, incluyendo CEI, en este y en los vecindarios aledaños, tanto de primaria como de secundaria. También hay un Wawa Wasi, un PRONOEI, un centro vocacional y una academia pre-universitaria. Además existe una posta médica.

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 solo una escuela pero dos aulas del mismo grado. Otras tienen más de una escuela y solo un aula por grado. El cuadro 1 resume el número de escuelas, aulas y comunidades visitadas.

Cuadro 1. Escuelas, aulas y comunidades visitadas

Provincia	# de comunidades	# de escuelas	# de aulas de inicial	# de aulas de 1er grado	# de salones de 2º grado[2]
Rioja	3	4	2	2	
Andahuaylas	1	1	1	2	
San Román	4	3	1	1	1
Lima 3	2	4	1	2	1
Total	**10**	**12**	**5**	**7**	**2**

En cada distrito trabajamos con una sub-muestra de la muestra principal de Niños del Milenio. La sub-muestra seleccionada está integrada por seis niños de la cohorte menor para cada lugar, sumando un total de 24 niños, la mitad niños y la mitad niñas; 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, seis tenían seis años al momento del trabajo de campo, y el resto tenía cinco años. De este modo, esperábamos que alrededor del 75% de la muestra estuviera

2 Estos salones fueron visitados por dos circunstancias especiales: primero, uno de los niños había sido promovido de la etapa inicial a 2º grado debido a un alto desempeño; segundo, uno de los niños fue inscrito en la etapa inicial, pero debido a una baja matrícula en su salón, toma sus clases con el salón de 2º grado.

3 Aquí la etnicidad es definida tomando en cuenta la lengua materna declarada en la encuesta de hogar.

en el nivel de educación inicial (o en su hogar), puesto que la edad obligatoria para empezar la escuela es de seis años. Sin embargo, diez niños ya asistían a la escuela primaria, doce estaban inscritos en el inicial y dos permanecían en casa, esperando empezar el primer grado el siguiente año. Comenzar el primer grado antes de la edad normativa es un tema sobre el cual discutiremos más adelante. De esta manera, todos los niños en la muestra, excepto dos, estaban matriculados, ya sea en inicial o en primaria. Esto es consistente con la muestra total, que arroja una matrícula de 78%[4].

Abordamos la investigación con los niños, sus cuidadores y maestros basándonos en una aproximación metodológica múltiple (Clark y Moss 2001; Dockett y Perry 2005) que combina las entrevistas con los padres (24), los profesores (12) y los niños (24), con la aplicación de técnicas participativas con los niños y la realización de observaciones de aula en el nivel inicial (cinco aulas) y primaria (siete aulas). Una metodología similar fue aplicada en los cuatro países que participan del proyecto (Crivello et al. 2007). La información de las dos encuestas previas aplicadas a la muestra más amplia de Niños del Milenio (en el 2002 y 2006/2007) también fue utilizada para complementar el análisis.

1.2. La educación para la primera infancia en el Perú

En el Perú, aunque la tasa de matrícula total en la educación primaria es casi universal (97%), no ocurre lo mismo en el inicial y en la secundaria (67% y 86% respectivamente)[5], pese a que ambos niveles también son considerados parte de la educación básica. El sistema educativo ofrece educación básica de los cero a los 16 años de edad, aunque el nivel inicial es obligatorio sólo a los cinco años. El cuadro 2 muestra algunas características centrales de la estructura del sistema educativo.

Cuadro 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 a la matrícula absoluta	Porcentaje de matrícula en educación privada frente a la matrícula total
Pre-escolar	0-2[6]	0	Nd	nd	nd
	3-5	1	1 065 361	50%	16%
Primaria	6-11	6	4 283 046	49%	14%
Secundaria	12-16	5	2 539 682	48%	Nd

Fuente: Compendio Mundial de la Educación 2005. UNESCO-UIS

La educación inicial para niños de tres a cinco años se ofrece de dos maneras: en programas formales o en CEI y en programas no formales, basados en la comunidad, conocidos como PRONOEI. La principal diferencia entre estos dos servicios es que en el CEI se cuenta con

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

5 Fuente: Ministerio de Educación (2007) http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=357.

6 Este grupo de edad fue incluido como parte de Educación Básica en 2006.

maestras profesionales, mientras que el PRONOEI es atendido por una “animadora”, usualmente una mujer de la comunidad que es capacitada por una maestra de inicial que tiene a su cargo entre cinco y diez animadoras. La comunidad proporciona la infraestructura y los materiales para el funcionamiento del PRONOEI. Los PRONOEI se forman en zonas rurales donde hay menos de 30 niños matriculados y también se encuentran en zonas urbanas pobres. Para el Estado, el PRONOEI constituye una alternativa más económica que el CEI.

Actualmente, la educación básica incluye también la provisión de diversos programas, a cargo del Ministerio de Educación, para niños menores de dos años, pero esto es bastante reciente. Una importante iniciativa de atención integral para la infancia temprana es el Programa Nacional Wawa Wasi, a cargo del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, que opera centros de cuidado diurno basados en la comunidad para niños hasta 4 años de edad. Sin embargo, el grado de acceso que los niños pequeños tienen a estos servicios continúa siendo limitado: Solo el 4% de los niños menores de dos años tiene acceso a algún tipo de servicio educativo, mientras que el 59.5% de los niños de tres a cinco años tienen algún tipo acceso a la educación inicial (MED, 2007). De este modo, una significativa proporción de niños llegan a los seis años sin ninguna experiencia educativa antes de iniciar el primer grado.

Como a principios de la década de 1990 las tasas de repetición más altas se encontraron en el primer grado (24%), el Ministerio de Educación eliminó la repetición en este grado e introdujo la promoción automática en 1995. Las tasas de repetición han disminuido hasta el 5%[7]. Sin embargo, no ha habido ninguna evaluación sobre cómo esta medida impactó en las experiencias de los niños en el primer grado, o si la calidad educativa en este grado ha mejorado o no lo ha hecho. Más aún, las tasas de repetición en segundo y tercer grado subieron ligeramente en los años siguientes (Guadalupe et al. 2002), indicando que más que arreglar el problema, esta medida podría haberlo apenas pospuesto.

Una conciencia cada vez mayor de los retos planteados por la situación planteada líneas arriba ha llevado a priorizar la atención a la primera infancia, específicamente en el rango de edad de cero a cinco años, en diversos marcos normativos, como el Plan Nacional de Acción para la Infancia y la Adolescencia 2002-2010 (PNIA) y el Proyecto Educativo Nacional 2006-2021 (PEN). De similar manera se han tomado varias acciones para mejorar la calidad de la educación primaria en la última década. La reforma curricular a inicios de la década del noventa, por ejemplo, reconoció la importancia de esta transición planteando que el último año de inicial, el primer grado y el segundo grado de primaria conformen el primer ciclo de la educación básica en la estructura curricular, así como hace un llamado a la articulación curricular entre el inicial y la primaria. Esta iniciativa, sin embargo, difícilmente se ha puesto en práctica en las escuelas, como veremos más adelante en este documento. El último marco curricular, el Diseño Curricular Nacional (DCN), aprobado en el año 2006 y modificado en el año 2008, suspendió la articulación inicial entre cinco años y primaria, aunque incluyó la educación de cero a dos años y la de tres a cinco años como el primer y el segundo ciclo, respectivamente, de la educación básica.

7 Según Guadalupe y otros: “La repetición que aún existe en primer grado correspondería al caso de los niños que se retiran durante el año escolar y se reincorporan el siguiente año al mismo grado” (2002: 93). Se han documentado algunos casos, sin embargo, en que el docente de primer grado decide consignar al niño como retirado pues no considera que está listo para pasar al 2o. grado. Es decir que a pesar de la norma, lo hace repetir (ver Ames 2004).

Sin embargo, recientemente la importancia del primer grado y el comienzo de la escuela primaria han vuelto a cobrar importancia en la agenda educativa y política. A través del Proyecto Educativo Nacional (PEN 2006), algunas medidas específicas han sido recomendadas, como la capacitación especial para profesores de inicial y primer grado, dejando en claro la importancia de la continuidad y comunicación durante los primeros años de la educación formal. Sin embargo, estas medidas aún no han sido implementadas, a pesar de existir un Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente -PRONAFCAD.

2. ¿Qué tan bien preparadas están las escuelas y los maestros para facilitar la transición al primer grado?

Aunque es común preguntar cuán preparados están los niños para comenzar la escuela, los debates internacionales señalan la importancia de preguntar también qué tan preparadas están las escuelas para recibir a los niños (Woodhead 2007; Arnold et al 2007; Save the Children US 2007a; OECD 2006; Myers 1990). Por ello, empezaremos planteando las siguientes interrogantes: ¿Qué tan bien preparada está la escuela para facilitar las transiciones? ¿Cómo ayudan las escuelas a los niños en estas transiciones? ¿Existen arreglos institucionales especiales en funcionamiento para apoyar el inicio del primer grado? Para responder a estas preguntas prestaremos atención a diferentes aspectos relevantes para las transiciones escolares, tales como:

- La disponibilidad y el acceso a servicios educativos.
- La comunicación y el intercambio entre los profesores de inicial y primaria, así como entre profesores y padres.
- Los arreglos organizacionales al interior de las escuelas que afecten las transiciones.
- La capacitación docente para la transición.
- Los recursos materiales y la calidad general de los edificios y los materiales escolares.

2.1. Creciente disponibilidad y acceso

La disponibilidad y el acceso a los servicios educativos han mejorado significativamente en los últimos años. De hecho, entre 1998 y el 2006, el número de centros de educación inicial (tanto formal como no formal) se ha incrementado en un 20%. Los CEI muestran un aumento mayor (27%) que los PRONOEI (14%), mientras que la primaria solo ha crecido un 9% (ver cuadro 3), aunque alcanza una cobertura casi universal desde finales de 1990 (MED, 2007).

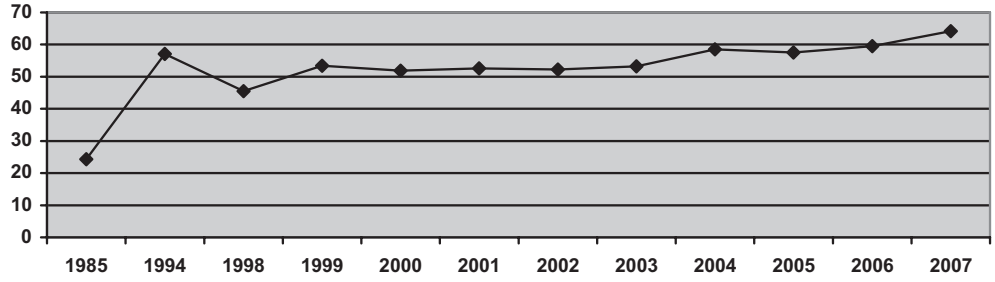
Cuadro 3. Incremento del número de instituciones educativas 1998 – 2006 por tipo y nivel

Nivel/Tipo	**1998**	**2006**	**Incremento (%)**
Inicial	**31 140**	**37 440**	**20%**
-CEI	14 812	18 794	27%
-PRONOEI	16 328	18 546	14%
Escuela primaria	**32 734**	**35 579**	**9%**

Fuente: ESCALE – Estadística de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación.

La expansión del servicio permite mayor acceso y la matrícula en el inicial se ha incrementado de manera constante, como muestra el gráfico 1. Así, por ejemplo, en 1985 solo el 26.5% de los niños entre tres y cinco años fueron matriculados en inicial (MED, 2005); pero 20 años después este porcentaje era de 66,6% (MED, 2007), un crecimiento significativo en las últimas dos décadas.

Gráfico 1. Evolución de la matrícula escolar entre niños de 3 a 5 años de edad 1985-2007



Esta situación de mayor acceso y disponibilidad era observable en las comunidades que visitamos: en todas existía educación inicial y primaria para los niños que vivían en el poblado. Solo dos comunidades rurales no tenían secundaria, pero estaban ubicadas a 30 minutos de un poblado 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, y se ubican en un lugar a una distancia corta a pie.

Sin embargo, aunque encontramos un servicio de educación inicial en cada comunidad visitada, ese no es el caso en nuestra muestra total de Niños del Milenio. 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, “cerca” puede ser insuficiente para que los niños pequeños asistan. El PRONOEI está disponible en el 50% de las comunidades de la muestra, y puede estar en la misma área que los servicios de inicial formales, especialmente en áreas urbanas. Estos son datos generales que muestran cómo la disponibilidad de servicios de inicial es todavía menor que los servicios de educación primaria. Sin embargo, las estadísticas son más bajas en áreas rurales, donde los patrones de residencia son dispersos y los asentamientos son más pequeños. Esto influye en la decisión de los padres respecto a la matrícula de sus niños pequeños, como abordaremos más adelante. También es necesario señalar que existen grupos sociales con un acceso diferenciado a los servicios educativos, y que estos son de diversa calidad (un tema que se explora con mayor detalle en Woodhead et al 2009).

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 en tanto avanzan de un nivel educativo al otro. Esto constituye un punto central en este documento, como analizaremos a continuación.

2.2. Coordinación institucional y comunicación entre los profesores de inicial y primaria

La oferta de servicios educativos en el Perú está organizada de diferentes maneras, como se muestra en el diagrama 1:

Diagrama 1: Maneras de organizar la oferta de servicios educativos de distintos niveles

Inicial (I) Primaria (P) Secundaria (S)	I S P	I P P S
(i) **Integrados** (Todos los niveles integrados en una misma institución educativa)	(ii) **Separados** (Cada nivel como una institución educativa independiente)	(iii) **Mixtos** (Una institución educativa con dos niveles pero sin el tercero. Por ejemplo: inicial y primaria pero no secundaria; primaria y secundaria pero no inicial)

Dentro de nuestra sub-muestra hemos encontrado todas las situaciones presentadas en el diagrama 1. En las comunidades rurales, las instituciones de educación inicial, primaria y secundaria tienen edificios separados, usualmente creados en diferentes fechas y, frecuentemente, con el inicial como el servicio más reciente. En un caso las instituciones están cerca entre sí, y en otra localidad, están separadas por una corta distancia a pie. Cada nivel tiene un director diferente en un caso, y en el otro, la primaria y la secundaria comparten el mismo director, pero en la práctica funcionan como dos escuelas diferentes. Toda la oferta es pública y sólo hay una institución educativa disponible por nivel.

En áreas urbanas encontramos diferentes tipos de arreglos, aunque es más común hallar inicial y primaria juntos y la secundaria separada. Sin embargo, también hay primaria y secundaria combinadas y escuelas iniciales independientes. La oferta educativa es más amplia, y no sólo funcionan escuelas públicas, sino también privadas, de diferentes tamaños y características.

El asunto de la integración o la separación resulta altamente relevante en lo que respecta a las transiciones tempranas. La literatura sugiere que cuando la transición del inicial a la escuela primaria ocurre dentro de la misma escuela, esto puede aligerar el proceso de transición porque los niños están más familiarizados con la escuela (Entwisle y Alexander 1998; OECD 2001, 2006). Sin embargo, incluso en el mismo espacio escolar, los niveles inicial y primaria funcionan de maneras muy diferentes y los niños son conscientes de ello, así como los padres y los profesores.

De la información recogida se puede decir que tener los niveles de inicial y primaria funcionando en la misma institución parece contribuir en algo a la comunicación y el intercambio entre docentes. Cuando el inicial y la primaria son dos instituciones distintas, la comunicación entre profesores de diferentes niveles casi no existe. Esto sucede no solo en las comunidades urbanas donde los centros educativos de inicial y la primaria pueden estar lejos unos de otros, y los niños de diferentes iniciales terminan en escuelas primarias distintas. Lo mismo ocurre en las comunidades

rurales pequeñas donde ambas instituciones se encuentran ubicadas a una corta distancia. En la mayoría de los casos, las maestras de inicial no están al tanto de quién les 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 siguiente año, lo que muestra la desconexión entre ambos niveles. Encontramos sólo un caso en un caserío rural pequeño y remoto en Rioja, donde esta situación era diferente: la animadora a cargo del PRONOEI trabajaba en estrecha relación con la profesora 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 entre la primaria y el inicial no permitía que se den reuniones informales o intercambio de información entre docentes, y tampoco se organizaban reuniones formales entre docentes de estas dos instituciones.

De esta manera, la comunicación entre los profesores de inicial y de primaria se reportó solamente en el caserío rural ya referido (entre el PRONOEI y la escuela) y en tres escuelas urbanas integradas (una pública, dos privadas). Sin embargo, esta comunicación consistía principalmente en un intercambio informal sobre el progreso individual de los niños y no involucraba ningún tipo de coordinación para actividades de enseñanza o de aprendizaje o de otro tipo. La única documentación que se intercambia entre el nivel inicial y la escuela primaria es la ficha de matrícula, con información general y básica, principalmente para propósitos administrativos. No se transmite 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 se reporta en pocos casos resulta importante. Llama nuestra atención, sin embargo, que esta comunicación no ocurra en más escuelas, a pesar del hecho de que los profesores expresen una opinión positiva con respecto a la utilidad de dicha comunicación.

> Yo pienso que debería ser de repente como una obligación, esa, ese intercambio con el profesor de primer grado, para que nosotros estemos enterados cómo están esos niños que nosotros hemos enseñado, cuál es su avance y también ellos se enteren cómo 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 (los niños) y no debe ser así. **(Norma, maestra de primer grado, Rural, Andahuaylas)**[8]

Es posible que la falta de arreglos institucionales que fomenten este tipo de comunicación impida que muchos docentes tomen iniciativas, como promover reuniones periódicas entre profesores para discutir la transición de los niños, o asuntos específicos respecto a los niños que están

8 Las citas de este documento corresponden a transcripciones literales de las entrevistas realizadas, a fin de reflejar fielmente las perspectivas y formas de expresión de los entrevistados. En algunos casos hemos agregado palabras entre paréntesis para facilitar su comprensión, pero no se hicieron correcciones editoriales y se respetaron modismos locales. Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes en la investigación.

pasando por este proceso. También es posible que la autonomía de cada escuela mantenga separados a los profesores entre sí, así como la distancia física en las áreas urbanas. Además, existen diferentes lenguajes y concepciones sobre cada nivel, así como un estatus diferente para los profesores, que pueden impedir un enfoque de colaboración mutua:

> Yo creo que sí, porque más que nada nos menosprecian a los profesores 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, sicológicamente, 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 también se refiere a diferentes filosofías y pedagogías que se presentan en distintos niveles como el inicial y la primaria: la importancia del juego y de un enfoque centrado en el niño es característica en el nivel inicial, mientras que un enfoque más dirigido por el profesor y focalizado en contenidos curriculares es más común en la escuela primaria, a pesar de los esfuerzos -de las últimas décadas- de introducir un pedagogía más centrada en el niño. Una profesora señala la necesidad de continuidad entre el inicial y la primaria, y cómo esto fue de hecho integrado en la reforma curricular de los noventas:

> Tanto se habló, hace mucho tiempo, de que somos la articulación, el nivel inicial con el nivel primario. Pero eso casi tampoco no se da, ¿no?, no se da. Entonces, este, 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 profesores de primaria, que están en los primeros grados, ¿no? **(Sara, maestra de inicial, Urbana, San Román)**

Así, existe por un lado una especie de marco legal que promueve dicha articulación y colaboración entre niveles y profesores (ver la sección introductoria). Por otro lado, hay también cierto consenso en este principio entre los profesores. Sin embargo, en la práctica, difícilmente encontramos una articulación, comunicación o intercambio entre el inicial y la primaria. No existen acuerdos institucionales que fomenten un proceso consciente de transición entre el nivel inicial y el primer grado, y menos incluso entre el hogar y el primer grado, como veremos en la siguiente sección. Sorprendentemente, sólo en el inicial no formal (PRONOEI) la animadora está más consciente de la necesidad de hacer algo para aligerar la transición del hogar al inicial, y trata de actuar de enlace con la profesora de primer grado para que ella y los niños se conozcan de antemano. 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, reuniones con los padres para aconsejarles sobre el proceso y las características de la transición, etc. No obstante, algunos arreglos institucionales impactaban indirectamente en el proceso de transición, como analizaremos a continuación.

2.3. Arreglos institucionales que intervienen en la transición: La asignación de docentes

Uno de estos arreglos tiene que ver con la asignación del profesor para el primer grado, que usualmente es competencia del director o refleja acuerdos internos en la escuela. La forma de organización más común que encontramos entre las escuelas que visitamos es que un profesor

sea asignado al primer grado y luego continúe con este grado toda la primaria, hasta 6º grado, cuando sus estudiantes se gradúan de la primaria y hacen "promoción". Después de esto, el profesor empieza con un nuevo grupo de estudiantes de primer grado. Sin embargo, el profesor o profesora ha pasado los últimos años de su carrera trabajando con niños más grandes, y puede serle difícil tener que retornar a trabajar con niños pequeños. Algunos piensan que este arreglo no es tan útil y abogan por una organización más especializada, con profesores trabajando con los grados inferiores (1º y 2º) de manera permanente, así como otros maestros con los intermedios (3º y 4º) y un grupo diferente de docentes con los superiores (5º y 6º).

> Los niños vienen desde primer grado, o sea, desde primero los tengo a ellos. O sea 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 profesora, recién es la primera promoción que se está llevando así, porque antes se hacía lo que era la… o sea la profesora por, por etapas ¿no? O sea una profesora que se encargaba de enseñar primero y segundo, y luego volvía a enseñar. Otra profesora 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 profesores 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… está por ejemplo lo que es en… mejor dicho tu especialidad… cuando tú dominas quinto, o sea, estas 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. **(Carmen, maestra de sexto grado, Urbana, Lima 3)**

La organización por fases, como la que esta maestra aboga, no se encontró en ninguna de las escuelas que visitamos, pero se sabe que se usa en otras escuelas, como era el caso en el pasado de la escuela de esta profesora. Los contenidos del currículo también están organizados por fases (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 fases separadas, y que la primera necesita una capacitación especial. No obstante, las escuelas parecen trabajar en una lógica diferente.

También cabe resaltar que en ninguna de las escuelas visitadas los profesores mencionaron criterios especiales de selección para los profesores de primer grado. Era 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 profesor o profesora de primer grado[9].

9 Es el caso, por ejemplo, de una nueva profesora en Lima. Asimismo, una directora de la escuela multigrado de Rioja siempre tomaba los grados superiores y asignaba los primeros grados al profesor nuevo, durante años previos. Desde el año pasado y debido a que su propia hija estaba en primer grado, la directora asumió los primeros grados por primera vez.

2.4. Arreglos organizacionales que intervienen en la transición: La matrícula de estudiantes

Otro arreglo institucional que parece tener impacto en la transición y constituye un tema conflictivo entre el inicial y la escuela primaria es la matrícula de niños antes de la edad normativa para empezar primer grado. En el Perú, los niños deben empezar la escuela primaria a los seis años, o si su sexto cumpleaños es durante la primera mitad del año escolar (antes del 1ro de julio). Sin embargo, por distintas razones, encontramos niños de cinco años ya inscritos en primer grado, especialmente en áreas rurales. En una comunidad, esto ocurrió porque la escuela quería conseguir un profesor adicional y trató de inscribir a todos los niños posibles en primer grado, y así crear dos secciones. No obstante, no consiguieron el profesor adicional y terminaron con 40 niños en una sola sección, 15 de los cuales no habían pasado por el inicial. En otra comunidad, la escuela ya contaba con dos profesores para primer grado, y se permitió la matrícula de algunos niños de cinco años en primer grado para poder mantener la plaza del profesor, con 15 niños inscritos en cada clase.

Aquí se puede notar que la principal preocupación con respecto a las decisiones de matrícula en primer grado tuvo que ver más con el tema de conseguir o mantener a un maestro, que con lo que funcionaba o era mejor para los niños. Un salón superpoblado, un grupo de niños bajo la edad requerida y sin experiencia de inicial, no constituían necesariamente la mejor situación para los propios niños. Algunas profesoras señalaron que tomaba tres meses poner en un nivel similar a los niños que no habían cursado educación inicial con el resto del grupo que sí lo había hecho. De esta manera, ocurre una demora considerable en el progreso del grupo completo.

También hay una dimensión conflictiva en esta práctica de aceptar niños de cinco años y no exigir que hayan pasado por inicial. Los profesores del inicial luchan por ampliar la matrícula en los CEI y consideran que si la escuela primaria no pide el inicial como requisito obligatorio, y aceptan a los niños antes de la edad fijada por el Estado, la escuela está trabajando en contra del inicial:

> Verónica: …El problema es que en la escuela también, el profesor este, recibe pues a los niños que no tiene jardín, y entonces allí es el problema: dónde ellos van…
> *Julia:* Si él tal vez al iniciar su año y recibieran sus niños, y dijeran “no, estos niños no ha hecho jardín”, tal vez no con decirles, ya no los dejan entrar, ¿di? También ayudaría a concientizar a los padres que es necesario que ese niño haga su inicial, para que ese niño entre a primer grado. Pero como ellos no dicen nada, reciben, reciben, no más, los padres dicen: “ya pue, si lo van a recibir normal que vayan”
> **(Verónica y Julia, maestras de inicial, Rural, Rioja)**

Estos puntos de vista expresan la tensión entre la primaria y el inicial, no solo en términos de matrícula, sino también en términos de la importancia de cada uno de estos servicios. Esta tensión es preocupante, especialmente si la educación inicial no ha sido firmemente establecida como un paso obligatorio y necesario entre la población, porque se les estaría dando el mensaje de que no es indispensable. El mensaje opuesto, que el inicial debería ser una condición para entrar a la escuela primaria, depende de que exista una oferta adecuada en un lugar accesible para el niño. De otra manera, impediría que los niños de áreas o regiones más remotas empiecen la escuela a tiempo. Esta es una discusión particularmente pertinente en las zonas rurales.

2.5. Capacitación docente para la transición

Ninguno de los profesores entrevistados ha tenido una capacitación especial para enseñar en el primer grado. Para algunos, esta es la primera vez que enseñan este grado, y para otros, debido a los arreglos institucionales ya descritos, esto ocurre después de varios años trabajando con niños mayores. Sin embargo, no se requiere o se otorga un entrenamiento particular para enseñar en primer grado. Sólo una maestra (rural) en Rioja reportó que llevó un curso de tres días sobre comprensión de lectura, el que fue muy útil para ella, aunque el curso parecía ser bastante general, no específicamente dirigido a profesores de primer grado. Por otro lado, sólo una maestra, en Andahuaylas, planteó la necesidad de obtener mayor capacitación para enseñar en primer grado e 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 profesora.

En el caso de las profesoras de inicial, sólo una de ellas, la animadora, comunicó haber recibido capacitación especial para facilitar la transición del hogar a inicial, así como haber realizado algún nivel de coordinación con la profesora de primer grado.

2.6. Comunicación e intercambio entre maestros y padres

La comunicación y el intercambio entre profesores y padres varían ampliamente entre las escuelas, pero hemos encontrado que en la mayoría de casos hay cierta interacción, ya sea en encuentros individuales y/o en reuniones colectivas. Los principales temas cubiertos en esta comunicación tienen que ver con el desempeño individual o problemas de conducta de niñas y niños. No se reporta un diálogo específico sobre las transiciones (características, demandas y maneras de enfrentarlas). Otros temas diversos pueden surgir, como orientaciones específicas en higiene y salud, o para retroalimentar positivamente a los niños, la importancia de enviar a los niños a inicial, o recomendaciones para expandir las aspiraciones educativas. Al parecer, los temas difieren de acuerdo a situaciones específicas. Lo común es el tipo de padres que los profesores buscan: quieren que los padres sean sus aliados, que ayuden y trabajen con sus niños en el hogar, que vengan a la escuela a preguntar y saber cómo van sus hijos, es decir, que expresen interés por la educación de sus hijos y que sean capaces de ayudar al maestro cuando él lo necesite.

> La señora Flora es muy preocupada por sus hijos, se preocupa bastante, yo la veo así. Viene, cualquier cosita está que pregunta… (Sobre el papá) Te diré que lo he visto una sola vez, la que siempre viene es la mamá, el papá no.
> **(Norma, maestra de primer grado, Rural, Andahuaylas)**

> A la mamá, que es colaboradora, sí. Le digo que me haga un favor, ella lo hace, le digo este, se interesa, ella viene, le recoge (a) su hijo, le trae, a pesar de que viven cerca, aquisito nomás, ella le trae, lo recoge y te pregunta: “¿cómo está, está avanzando profesora?”, “¿ya puede?”, me dice, “porque en la casa medio que no quiere hacer la tarea”, me dice pero hay que estar diciendo. Él, si a él, si le dejas solo, no lo hace, tienes que estar: “Alejandro, ¿ya?” “Alejandro, ¿ya?”, allí sí lo hace.
> **(Verónica, maestra de inicial, Rural, Rioja)**

Cuando los padres no muestran estas características de la forma que los profesores esperan, estos últimos se decepcionan y tienden a culpar a los padres de ser desinteresados y principales responsables por el fracaso de sus hijos en la escuela:

> No, yo la conozco solamente a la mamá. Para empezar la mamá eh… uno de los valores de la mamá es la... irresponsabilidad, la impuntualidad de la señora, pero yo no le puedo decir a él, la mamá es la que tiene la culpa. Ella lo trae todavía tarde, me lo trae con cualquier ropa, sus cuadernos están, pero a veces ni me los manda, porque no hace ni la tarea. Se disculpa, "señorita que tengo que hacer esto". Eso no es para mí, eso es para su niño. O sea, la señora piensa que ya, con disculparse ya está, y él es el que no va a aprender, no lo refuerza en casa. O sea, yo lo podría tener acá, todo, pero si ella no lo refuerza, no lo ayuda, la culpa la tendría la mamá. Y como le digo, es bien irresponsable y bien impuntual. **(Rosa, profesora de primer grado, Urbana, Lima 3)**

En la entrevista a la madre aludida en esta última cita, ella reconoce que no pudo dar suficiente apoyo a su hijo al inicio del primer grado porque tenía mucho trabajo. Sin embargo, la madre expresa un genuino interés en la educación que su hijo recibe y declara que ahora lo está tratando de apoyar más. Su esposo trabaja en otra ciudad, ella se responsabiliza sola por el cuidado del niño y vive con su padre y hermano. La percepción de la profesora parece no tomar en cuenta la realidad y circunstancias de las madres trabajadoras. Es claro que cuando los padres no actúan como se espera, rápidamente se construyen imágenes negativas de ellos. Las madres, sin embargo, tienen sus propias opiniones sobre la educación temprana, que varía en cada zona, como veremos en la próxima sección.

3. Perspectivas de los padres sobre la escolaridad temprana: nuevas actitudes, información y trayectorias disponibles

La literatura internacional sugiere que para alcanzar servicios de calidad en la educación y el cuidado infantil es necesario involucrar a los padres y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de estos servicios (Save the Children 2007a, 2007b; OECD 2006). Después de todo, los padres son los que deciden cuándo, por cuánto tiempo, y cuáles de sus niños asisten a los servicios de cuidado y educación infantil. Así, las actitudes de los padres y de la comunidad hacia la educación temprana, la información que reciben sobre las transiciones que sus hijos están experimentando y las trayectorias disponibles para ellos durante los primeros años son temas muy importantes. Esta sección busca recoger estas preocupaciones poniendo atención en la actitud general hacia la educación inicial -que tiende a ser altamente positiva, pero también presenta posturas críticas-, así como mostrar las barreras que continúan presentes en el acceso a la misma. Además, nos preguntaremos cuánta información reciben los padres acerca de las transiciones tempranas y cómo piensan que pueden ayudar a sus hijos en ese proceso. Finalmente, revisaremos las trayectorias que siguen los niños de nuestra sub-muestra y discutiremos las opiniones de los padres respecto de los diferentes tipos de servicios disponibles en sus localidades.

3.1. Reconociendo la importancia de la educación inicial

La educación inicial es relativamente nueva en el país y dada su reciente expansión -resumida en la introducción- esperábamos encontrar diferentes puntos de vista sobre la educación inicial. Sin embargo, hallamos un reconocimiento mucho más amplio de lo que presumíamos respecto a la importancia de la educación inicial. Este fue el caso tanto en zonas urbanas como rurales. Una primera señal de ello fue la amplitud de la matrícula dentro de nuestra sub muestra: 21 de los 24 hogares estudiados mandaron o envían a sus hijos al inicial.

En general, padres y madres expresaron una opinión positiva sobre la educación inicial y la veían como una experiencia importante para sus hijos. Consideran la educación inicial especialmente importante en tanto contribuye a facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria, así como a aligerar la transición del hogar a la escuela. Los padres identifican adecuadamente que los niños no sólo se inician en el conocimiento y en los contenidos que necesitarán cuando ingresen a la educación primaria, sino también en las conductas y relaciones con otros niños y adultos, las cuales también requerirán durante su experiencia escolar.

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

> Cuando se van a la escuela se van aprendiendo las vocales, el abecedario (…) Se ve 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 profesora. **(Madre de Hugo, Rural, Rioja)**

De acuerdo a los padres que enviaron a sus hijos al inicial, si los niños no van a inicial, pueden "sufrir" al comenzar la escuela: pueden tener dificultades para adaptarse al primer grado, tener un desempeño pobre o incluso mostrar una demora en relación a sus pares con experiencia inicial, pueden repetir o retirarse, pueden sentirse afectados cuando ingresen a la escuela o asustarse de los profesores.

> Saliendo del jardín mamita sabes hacer la "o", la "i", la "o", la "b", la "c", la "che", ¡sabes! Si no vienes del jardín, no sabes ni papas (…) No, ahí lo que lloran, sufren, no pueden ni hacer la "o", sufren los que no van al jardín. Jardín, verdad es difícil para llevar y traerlo, pero saben (…) Salen aprendiendo, conociendo los colores, qué color es, saben reconocer cuál es lápiz, cuál es borrador, ¿Y los que están solamente en la casa?, ¿Qué les vas a enseñar? "Ven hijito, está es la tal cosa", sin hacer sus cositas. **(Madre de Gabriela, Rural, Rioja)**

La educación inicial es vista entonces como un lugar 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 desbalance entre ambos niveles, donde la primaria es vista como dominante en el esquema de los padres y como el punto de referencia al cual hay que adaptarse (Woodhead y Moss 2007), incluso si esto incluye "sufrimiento". Sin embargo, la educación inicial también es vista como un lugar para aprender habilidades sociales como comunicación interpersonal, independencia, establecer relaciones con otros niños, hacer amigos, defenderse y volverse menos tímidos – habilidades que ayudarán en el primer grado pero cuyo valor va más allá del mismo. Aquí los padres muestran su interés en el desarrollo integral del niño, y es claro que reconocen el valor que la educación inicial tiene en sí mismo y no solo en relación a la escuela primaria.

3.2. Actitudes diferenciadas respecto a la educación inicial

A pesar de esta actitud en general positiva hacia la educación inicial, presente en diversos lugares, algunos padres en la comunidad rural andina, no estaban tan convencidos del valor de la experiencia en inicial, aunque sí valoran la educación primaria. Una madre refirió que el inicial es más que todo juego, que los niños no aprenden ahí, y otra expresó que el "verdadero" conocimiento ocurre en la escuela primaria, no en el inicial. Estas afirmaciones pueden mostrar que la presencia más antigua de escuelas primarias en las comunidades andinas ha moldeado de diversas maneras una visión de la educación. Así, ante la -comparativamente- nueva presencia de la educación inicial, con un enfoque diferente del aprendizaje, se requeriría más apoyo y orientación a las familias sobre sus características y ventajas. Esto también reflejaría el fuerte desbalance entre estos dos niveles, señalado anteriormente. En cualquier caso, es solo la minoría (3 de 21) quienes expresan este punto de vista. Además, a pesar de no estar tan convencidas, mandan a sus hijos al inicial.

Sin embargo, debe notarse que sólo en la comunidad rural quechua, la mitad de las madres (tres) están de acuerdo con la importancia de la educación inicial y la otra mitad no (tres). Es

necesario señalar que las madres en este lugar se quejan de las profesoras del inicial porque tienen conflictos entre sí y las perciben como malas maestras, lo que también influye en la mirada sobre el inicial en general. Además, en esta comunidad, los niños son parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana, de una forma que contribuye en el desarrollo de su identidad, tanto individual como colectiva.

Tomemos a Ana, por ejemplo, quien es una niña de cinco años, que hábilmente ayuda a su abuela con el ganado, camina sola de la casa al inicial, ayuda a cocinar, lavar y limpiar, alimenta sus gallinas y cuyes, y acompaña a su madre a pastear el ganado. La madre no considera que el inicial sea útil para su hija, y por ello preferiría que se quede en casa. Pero se puede ver que permanecer en casa también involucra aprendizajes para esta niña: el aprendizaje de habilidades muy diferentes de aquellas que aprendería en la escuela, pero que son sin embargo fundamentales para convertirse en miembro pleno de su familia, su comunidad y su cultura. Esta tensión puede estar en la base de la resistencia de las madres, en este caso indígenas, para aceptar por completo la educación inicial (que no es bilingüe o intercultural), aunque reconozcan la necesidad de la educación primaria, y finalmente, estén de acuerdo en enviar sus hijos al inicial[10]. La escuela primaria está más fuertemente asociada con el aprendizaje del castellano y la literacidad, conocimientos que son importantes para desempeñarse en una sociedad letrada y castellano hablante, y para progresar en la vida; para volverse “algo” o “alguien” (Zavala 2002; Ames 2002).

3.3. Obstáculos para la educación inicial

Por otro lado, tenemos tres hogares donde las niñas no han tenido experiencia de educación inicial. Dos son de un caserío rural en Rioja, y la principal razón para no asistir al inicial fue la distancia y la disponibilidad de servicios.

> Belén es la única hija de una joven pareja separada. Ella estaba viviendo con su padre, su madrastra y su hermana en una comunidad remota sin servicios de educación inicial, y por eso no pudo ir a inicial. Ahora ha vuelto a la casa de su abuela materna, donde pasó sus tres primeros años. Su madre ha migrado por trabajo y sus abuelos se encargan de ella. Como tenía seis años, la matricularon directamente en primer grado.

> Carmen vive con sus padres y una hermana adolescente, pero su casa no está tan cerca del inicial. Está como a 20 minutos caminando por la carretera. Su madre considera que es muy peligroso que una niña pequeña camine sola y prefiere que se quede en casa hasta el primer grado. Su madre tiene una actitud positiva hacia el inicial, pero se preocupa por los riesgos del camino y se siente limitada pues ella y su esposo tienen que ir a la chacra para trabajar y no pueden llevar a la niña al inicial, y tampoco su hija mayor, quien empieza sus clases en el colegio secundario dos horas antes. La madre trata de enseñarle a la niña en casa cosas básicas como letras y números y le da “tarea” para que se familiarice con las rutinas escolares. La niña tiene muchas ganas de empezar el primer grado el próximo año.

10 Es necesario resaltar que la proporción de matrícula neta en inicial para la población indígena es más baja que el promedio nacional (66.6%). Los quechuas muestran un alta tasa entre los grupos indígenas, con 48%, mientras que otros grupos indígenas amazónicos como los Ashaninkas o los Aguarunas arrojan una tasa de 28% (MED 2007), lo cual alerta sobre la necesidad de reconsiderar el tipo de oferta que requieren.

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 pueden 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 a la que existe para la educación primaria. En áreas rurales, la oferta de servicios 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, 89% de los niños urbanos en la muestra total están matriculados en inicial, frente a sólo el 73% de los niños rurales[11].

Dentro de la muestra total de Niños del Milenio es interesante notar que, si bien los niños rurales muestran una tasa de matrícula menor que los niños urbanos, son las niñas rurales las que arrojan la tasa de matrícula más baja de todos los grupos (70%). Esta tendencia también se observa en las estadísticas nacionales, donde las niñas rurales muestran una matrícula más baja (52%) que otros grupos. No es una mera coincidencia entonces, que dentro de nuestra sub-muestra, todos los casos sin experiencia de educación inicial sean niñas. Es particularmente importante notar este hecho ya que la trayectoria educativa de las niñas rurales es especialmente sensible a temas de edad y atraso: como muchos estudios lo han señalado (Montero 1995, Ames 2005, Oliart 2004, Montero 2006), las niñas rurales que se retrasan en sus trayectorias escolares –debido a la entrada tardía en el primer grado, o repetición durante los primeros años- tienen más riesgo de retirarse de la primaria antes de terminarla, o concluir solamente la educación primaria sin continuar con la secundaria. 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[12]. Si más niñas rurales 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[13].

Si bien el acceso y la disponibilidad de servicios de educación inicial influyen en la decisión de los padres rurales de enviar a sus niños al inicial, sus propias actitudes hacia la educación inicial son un factor que también pesa en esta decisión. Como hemos visto, un creciente número de padres considera importante que sus hijos acudan al inicial. En algunos casos, el tema recibe prioridad y da forma a las decisiones familiares. Así por ejemplo, una madre de la cohorte mayor nos explicó que ella y su esposo estaban viviendo en su chacra, lejos del caserío, cuando sus hijos eran pequeños. Sin embargo, cuando los niños cumplieron cuatro años, se mudaron al caserío para que puedan asistir al inicial. En este caso, el valor asignado a la educación inicial influye fuertemente en las decisiones de los padres, a pesar de las limitaciones geográficas.

11 La brecha en la matrícula del nivel inicial entre las áreas rurales y urbanas es mayor en las estadísticas nacionales: 72% vs. 53% de tasa neta de matrícula para niños urbanos y rurales, respectivamente (MED 2007).

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

13 A pesar de las cifras de 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 2003.

Esto contrasta con los dos casos citados anteriormente, donde las dificultades en el acceso geográfico y la restricción de recursos para enfrentarlo continúan siendo más fuertes que una prioridad consciente de ofrecer educación inicial a estas niñas. Así, los temas del acceso y la disponibilidad, tanto como las actitudes y los valores en relación a los servicios de educación inicial entran en juego cuando se trata de usar o no estos servicios.

El tercer caso sin asistir a inicial es una niña urbana en San Román. En este caso, el problema del acceso está relacionado con los costos económicos:

> Cecilia es la menor de 8 hermanos en una familia aymara de orígenes rurales. Como sus hermanos mayores, no ha ido a inicial, pero será matriculada el próximo año en el primer grado. Su madre explica que es muy costoso para ella mandar a sus hijos a inicial, pero considera que tienen que ir a la escuela. También piensa que su hijita es muy pequeña para ir a inicial y que la edad correcta para ir a la escuela es a los seis, para empezar el primer grado. Cecilia teme ir a la escuela, por lo que ha oído de sus hermanas mayores. Ella cree que será difícil y que los profesores pueden ser malos y pegarle. Su madre es consciente de estos temores pero está decidida a mandar a su hija al primer grado el próximo año, le guste o no.

La educación inicial es gratuita en las escuelas públicas. Sin embargo, hay muchos “costos ocultos”, como los referidos uniformes, útiles escolares, contribuciones a la Asociación de Padres de Familia, contribuciones al almuerzo escolar y otros aportes, ya sean monetarios, o que 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 otorga) y de las dificultades para conseguir que los padres contribuyan para comprar estos recursos, 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? Eso, para matemáticas puede haber juegos, todo eso. (…) Rompecabezas (…) Con eso sí es la implementación y como ven eso hacerlo nosotras no podemos, no contamos con nuestra economía. Si queremos pedirle a los padres, a las justas nos dan para, para la matrícula. (…) No, no, 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. (…) Se necesita pero no, no nos dan (…) 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. (…)Sus sectores, porque ahora está dividido por sectores, cada sector tiene sus cosas que debe. Y aparte también tener una… un… al aire libre, su recreación, sus juegos, columpios, sube y bajas; más todo eso. 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 reportan que los padres se quejan de que la lista de materiales de inicial es usualmente muy cara, aún más que la de primaria. Este asunto puede afectar la decisión de cuántos años mandar a sus hijos a inicial, un tema que tocaremos pronto. Si el inicial es visto como menos importante o necesario, no vale la pena invertir tanto en él. Otra madre de San Román también expresó que sólo matriculó a su hijo porque sus hijos mayores insistieron, y por el certificado, para que no tenga problemas para entrar a la escuela primaria. Esta afirmación deja en claro que la educación inicial no es considerada tan valiosa en sí misma, como en el caso de la madre de Cecilia. Ello contrasta con el consenso mucho más fuerte que encontramos en la capital, en Lima 3, donde todas las madres calificaban importante la educación inicial. Esto mostraría asimismo la relevancia del origen cultural y las experiencias educativas de las madres en relación a sus actitudes hacia la educación inicial. Una vez más, las limitaciones materiales se mezclan con las actitudes y los valores.

3.4. Diferencias en el acceso a la información y el uso de los servicios de educación inicial

Como ya vimos, la mayoría de los padres considera el inicial como un paso importante para sus hijos, que les permita prepararse para el primer grado de primaria. No obstante, hay diferencias entre los contextos estudiados, y una especialmente importante tiene que ver con el tiempo dedicado a esta preparación: sólo en Lima encontramos los cuatro niños que tienen tres años de educación inicial. Casi la mitad de los niños tienen dos años de inicial; cinco tienen sólo un año y tres nada de educación inicial. Así, aunque los padres pueden estar de acuerdo en que el inicial es importante, y la mayoría de los niños van al inicial a los cinco años (la edad obligatoria), en todos los lugares no necesariamente hay acuerdo con la necesidad de una matrícula más temprana y más larga en el inicial. Esto se debe en parte a los costos ocultos asociados a la matrícula en inicial, a los que ya hicimos referencia, y al reconocimiento (o no) de la necesidad de una experiencia educativa más continua.

En Lima 3, donde la asistencia al inicial tiende a darse por más tiempo, las madres muestran más años de educación (10 en promedio, con una mayoría que ha completado la educación secundaria) y las familias no son tan pobres. En contraste, en ambas comunidades rurales, donde las familias son pobres, las madres tienen poca educación: cinco años en promedio en la selva -un poco menos que el nivel educativo primario completo- y dos años en la comunidad andina, donde la mayoría de las madres no tienen ningún nivel educativo. La ciudad andina está poblada por gente de origen indígena y rural y tienen como promedio de educación siete años, donde la mitad ha completado la educación secundaria y la otra mitad no ha completado la educación primaria.

También es importante resaltar que sólo en Lima, en contraste con los otros lugares, las madres tienen mayor información sobre la importancia de la transición que sus hijos están experimentando al empezar el primer grado. Asimismo, mostraron una mayor conciencia de su rol para ayudar en los primeros años escolares:

> *Entrevistadora:* ¿Y a ustedes les parece este momento importante (pasar a primer grado)?, ¿Cómo así?
> *Madre de Lupe:* 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 profesora 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. **(Entrevista grupal a madres, Urbana, Lima 3)**

A pesar de esta actitud informada y positiva, los padres también son conscientes de que las características de sus trabajos -las cuales implican estar ausente del hogar por casi todo el día- les impiden apoyar más a sus hijos, que se quedan en casa con otros parientes, como los abuelos.

En contraste, en las áreas rurales y en la ciudad andina, los cuidadores no expresaron este punto de vista. Consideran importante este momento pero ven su rol y su apoyo en términos más generales: mandar a sus hijos a la escuela, alimentarlos bien, comprarles sus útiles escolares. Los maestros a veces interpretan esto como una falta de interés en la educación, pero los padres sí expresan un fuerte interés en 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.

> [Ellos sufrirán] Sí pue, porque les dan unas tareitas que no lo comprenden (…) En cambio yo lo voy a apoyar, sabes qué hijito así, así se hace. Algunas tareitas que lo sabemos también ¿no? (…) Bueno, apoyarlo será pue, en enviarlo temprano a la escuelita, enviarles temprano, lavaditos, cambiaditos, porque allí de todo {RISAS} lo revisan al niño. (…) 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)**

> Cuadernokuna, lapizninkuna, pachan, uniformenta mama, sapatuchanta imayá nesitanqa, chaykunapich apoyasaq // Cuadernos, sus lápices, su ropa, señora, su uniforme, hasta su zapatito va a necesitar, en esas cosas voy a apoyar […]An Chay Coquitunkunata, chayta nesitanqa señora… // Ah, esos sus Coquitos (Coquito, libro peruano tradicional de lectura), eso va a necesitar señora **(Madre de Fabricio, Rural, Andahuaylas)**

De hecho, es claro en los estudios de caso que las madres de los niños que hemos estudiado están comprometidas con ofrecer educación básica a sus hijos. Aunque no haya consenso respecto a cuándo comenzar el inicial (a los tres, cuatro o cinco años), o incluso si el inicial es necesario, todos están de acuerdo en que la escuela primaria es indispensable y que los niños deben acudir a ella. Es más, los niños que hemos visitado han sido matriculados en la edad obligatoria (seis años) o antes, lo que no siempre es el caso. En los Andes, algunos niños solían empezar la escuela siendo mayores, cuando sus padres los consideraban lo suficientemente grandes o maduros. Actualmente, hay un compromiso tan fuerte con la educación primaria que los niños deben ir, incluso aunque no les guste hacerlo: hemos recogido algunos testimonios de padres, maestros y de los propios niños explicando que si un niño está asustado o reticente para 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, aún 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.

> *Entrevistadora:* ¿Y ustedes qué les dicen, cómo los preparan para ir al jardín, cómo le dicen que van a ir?
> *Madre de Hugo:* El primer día te quedas acá con la profesora, 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 Grupal a Madres, Rural, Rioja)**

> *Entrevistador:* ¿Y qué sentiste cuando entraste a la escuela?
> *Nicolás:* Me sentí triste (…) Porque no conocía a nadie.
> *Entrevistador:* ¿Cuánto tiempo te sentiste triste en la escuela?
> *Nicolás:* Dos días nomás (…)
> *Entrevistador:* ¿Y qué pensabas de la escuela, cuando te dijeron vas a ir a la escuela, qué pensaste?
> *Nicolás:* Me puse triste. (…) Porque de repente son malos los profesores (…) *(En primer grado)* Nos jalaba con la tiza en la cabeza (…) Nos daban con el filo de la regla, así, con esas fuertes, me daba acá (…) Claro (…) Mi papá le llamó al profesor. (…) Y el profesor decía que no me ha hecho así, y nos jalaba con la tiza, nos agarraba todo el día la cabeza, nos agarraba así de los pelos y nos agarraba así en la pizarra.
> **(Niño de la cohorte mayor - 12 años, Rural, Rioja)**

3.5. Trayectorias en el sistema educativo

Las posibles trayectorias que los niños pueden seguir en el sistema escolar, dependen de las oportunidades y los recursos disponibles. En las áreas rurales, no hay muchas opciones pues la oferta es pública y usualmente sólo existe una institución por nivel educativo. Así, todos los niños rurales en nuestra sub-muestra acudían a iniciales o escuelas primarias públicas que eran las únicas disponibles en su comunidad. En contraste, en las zonas urbanas funcionan escuelas e iniciales, privados y públicos de diferentes características, y los padres tienen más opciones para decidir y combinar. Entre los niños estudiados, hemos identificado cuatro trayectorias, que se esquematizan en el diagrama 2:

Diagrama 2: Trayectorias educativas de los niños estudio de caso

Sin inicial	→	**Escuela primaria** (3 casos)
Inicial público	→	**Escuela primaria pública** (16 casos)
Inicial público	→	**Escuela primaria privada** (1 caso)
Inicial privado	→	**Escuela primaria privada:** (4 casos)

Si estas trayectorias permanecerán o no estables, es algo que deberemos revisar en algún tiempo. Los padres pueden decidir cambiar una escuela privada por una pública debido a razones financieras, o los niños matriculados en escuelas públicas pueden entrar a una privada al año siguiente si estas se perciben como mejores, o si los recursos financieros lo permiten.

En general, hay dos razones principales para escoger un tipo u otro de escuela: recursos económicos y percepción de calidad (además de la disponibilidad del servicio, claro está). Así, por ejemplo, en las áreas rurales encontramos puntos de vista positivos sobre los servicios escolares existentes en la comunidad, pero al profundizar en este tema surge cierto reconocimiento de que la calidad educativa es mejor en los colegios de ciudades más grandes, en capitales distritales y provinciales, y en áreas urbanas en general.

> Comparando con las ciudades, la educación es más baja acá. Mi hija vino en cuarto de secundaria de un colegio grande de (ciudad de Cajamarca) y fue como un choque para ella, me decía: acá no enseñan nada" y se regresó con mi mamá, allá ya hizo su superior. (…) No es igual que la ciudad, es baja. **(Madre de Carlos, Rural, Rioja)**

En la comunidad rural andina, estaba más claro que la educación dada en la capital del distrito era considerada mejor:

> *Hermana de Héctor:* De cuarto grado ya he ido a (la capital del distrito), de primero hasta tercero he estudiado acá.
> *Entrevistador:* ¿Y te enseñaban en quechua o en castellano en primer grado?
> *Hermana de Héctor:* En quechua, a veces la profesora hablaba en castellano.
> *Mamá de Hector:* Chayá apani mami namampas, a...aparqani uraymanpas // Por eso pues le llevo mami a este, a... le he llevado abajo también (con "abajo" se refiere a la ciudad).
> *Hermana de Héctor:* Es que mi profesora era así, primero yo le decía cuando hacía tareas, así escribía, y mi papá me gritaba porque "no te haces revisar" diciendo. Yo le decía, nosotros le decíamos: "profesora revísanos", y: "más tarde, más tarde" *(se refiere a la respuesta de la profesora).* Ella dormía y a las justas la pizarra nomas escribía, nosotros decíamos nomás.
> *Mamá de Hector:* Uraypim allin mami // Abajo es bueno, mami. (...) chaymi apani mami // por eso pues le he llevado allí mami.
> *Entrevistador:* ¿Héctor pas, eh, rinqachiki urayman? // ¿Héctor también, eh, irá seguramente abajo?
> *Mamá de Héctor:* Hinatachiki rinqa, imaynayá mamay, kayna qullqitaqa mana aypaykuachkantaqchu // De todos modos irá pues, cómo será pues mamá, así el dinero tampoco me está alcanzando. **(Hermana y Madre de Héctor, Rural, Andahuaylas).**

Debido a los costos involucrados y la distancia, muchos niños van a la escuela primaria en su comunidad. También hay una secundaria ahí, pero algunos niños mayores van a la secundaria en la capital distrital, a 30 minutos en auto desde la comunidad, pues estudiar allá se considera mejor. El idioma también es un factor clave en este caso, ya que los padres sostienen que la enseñanza del castellano es mejor en la capital distrital y provincial, pues ahí la mayoría de la gente habla español.

En áreas urbanas, especialmente en la ciudad capital, donde el rango de elección es más amplio, las percepciones de la diversa calidad entre las escuelas públicas y privadas se expresa más explícitamente, aunque hay diferentes opiniones sobre este tema.

> De verdad mis hijos tienen buenas profesoras. 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 profesora frente a cualquier inquietud. **(Madre de Lupe, Urbana, Lima 3)**

> Lo escogí (la escuela privada) por lo que ahí hay poco alumnado y más… más responsabilidades. La profesora tiene más desempeño, pocos alumnados (pocos alumnos). Yo he estudiado en (escuela) nacional y son bastantes alumnados y a veces la profesora no te toma atención, a veces los mismos niños desesperan, en cambio ahí son pocos niños nomás. **(Madre de César, Urbana, Lima 3)**

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

Así, algunas madres consideran que las escuelas privadas son mejores, pero no siempre puesto que hay madres que están satisfechas con las escuelas públicas. La crítica contra las escuelas públicas tiene que ver 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 mejor calidad, el derecho de los padres a reclamar estaría respaldado por la mensualidad que pagan, inscriben menos estudiantes por aula, los niños tienen más cursos 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).

4. Las experiencias infantiles sobre las transiciones

Para recoger las experiencias de los niños sobre sus transiciones educativas, trabajamos con niñas y niños que acababan de empezar el primer grado de primaria (10) explorando sus percepciones sobre el primer grado, y pidiéndoles que comparen la escuela primaria con el inicial. A niñas y niños que asistían al inicial (12) y aquellos que se quedaban en casa (2), les preguntamos sobre sus expectativas acerca de la escuela primaria y si les gustaba el inicial, bajo la idea de que el siguiente año los volveríamos a visitar y así podríamos comparar sus expectativas de ahora con su experiencia de ese momento. Así, esta sección presenta el punto de vista de los niños sobre el inicial y la primaria, lo que les gusta y lo que les disgusta; y finalmente aborda las otras cosas que hacen al mismo tiempo que empiezan a ir a la escuela.

4.1. La visión general de niñas y niños sobre la escuela y el inicial

A pesar del escaso apoyo institucional para los procesos de transición y la limitada información que los padres tienen para ayudar a una transición exitosa, los niños pequeños que empiezan el primer grado ven muchas cosas positivas en la escuela: es un lugar para encontrar otros niños, hacer nuevos amigos y jugar con ellos. Es un sitio para aprender, estudiar, “trabajar” (trabajo escolar). Sus primeras impresiones de la escuela resaltan estas características, y muestran una actitud positiva hacia la escuela. Los niños de inicial también tienen un punto de vista positivo sobre la escuela primaria y quieren ir el siguiente año.

> *Entrevistador:* ¿Cómo fue cuando llegaste a tu escuela la primera vez? ¿Te asustaste cuando fuiste la primera vez a la escuela?
> *Belén:* Jugábamos. (…) Con la Sara, con la Raquel, con la Mary y con la Sofi.
> *Entrevistador:* ¿Y a ellas ya las conocías ya? ¿O recién las has conocido en la escuela?
> *Belén:* Esa recién lo conocía.
> **(Belén, niña de primer grado, Rural, Rioja)**

> *Entrevistador:* ¿Y qué es lo que te gustaría que te pase, Carmen, el próximo año?
> *Carmen:* Ir a la escuela.
> *Entrevistador:* Ah, ir a la escuela. Y quieres ir a la escuela, muy bien, eso es lo más bonito que te gustaría (…)
> *Entrevistador:* ¿Y por qué te gustaría ir a la escuela?
> *Carmen:* A dibujar. (…) Para escribir y leer.
> **(Carmen, niña no escolarizada, Rural, Rioja)**

> *Entrevistador:* ¿Y para qué van? ¿Para qué más van a la escuela, los niños?
> *Ricardo:* A estudiar, trabajar, a jugar, a cantar.
> *Entrevistador:* ¿Y en qué trabajan? ¿Cómo trabajan?
> *Ricardo:* Bonito (…) “A, E, I, O, U”
> **(Ricardo, niño de primer grado, Urbana, San Román)**

Sin embargo, también hay cosas que a los niños no les gustan, como que sus compañeros de aula los molesten y que los profesores los castiguen físicamente. El castigo físico fue mencionado en todas las escuelas que visitamos. Los reportes de niños molestándose entre sí fueron más frecuentes en el escenario urbano de la sierra (ciudades andinas). En las áreas rurales, los niños que van a inicial usualmente están más familiarizados entre sí que en las áreas urbanas, pues son vecinos o parientes. En las zonas urbanas, los niños se encuentran con nuevos niños que nunca han visto y eso puede contribuir a incrementar la sensación de vulnerabilidad, especialmente si hay conductas violentas.

> *Entrevistador:* Ah, ya… No te dejaba hacer la tarea, tu amiguito.
> *Ricardo:* Era ocioso (…) Me ahorcaba… así. (…)Y hoy día ya le he dicho a su mamá "me ahorca, me ha hecho gritar" le he dicho. (…) "Lo voy a gritar", ya me ha dicho (…)
> *Entrevistador:* Tú cuando entraste a la escuela, ¿tuviste algún problema, has tenido algún problema en la escuela?
> *Ricardo:* Un día sí. (…) Me han maltratado. (…) Mi amigo, le he hecho culpar con mi profesor y ahora sigue, me está molestando (…) Eh… me pateaba (…)
> *Entrevistador:* Ya. Y además de jugar y de que les peguen, ¿qué más hacen los niños en el salón?
> *Ricardo:* ¡Se pelean! (…) y a ellos no les duele.
> **(Ricardo, niño de primer grado, Urbana, San Román)**

4.2. Las percepciones de niñas y niños sobre los cambios y continuidades

Los niños que ya han tenido experiencia en educación inicial identifican claramente las diferencias entre el inicial y la primaria. La más importante es aquella que está en relación al juego y el estudio. 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, que se representa en la presencia de juguetes y tiempo para jugar:

> *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. (…)
> *Entrevistador:* ¿Todo eso era dónde?, ¿En tu inicial?
> *Lupe:* Ajá.
> *Entrevistador:* Y ese te gustaba más.
> *Lupe:* Uhmju. Ese me gustaba.
> *Entrevistador:* ¿Entonces tú quisieras que haya más juguetes en tu salón de primer grado?
> *Lupe:* No… 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)**
>
> *Entrevistador:* 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. (…)

Entrevistador: ¿Las clases son iguales?
Eva: No. **(Eva, niña de primer grado, Urbana, Lima 3)**

Así, los niños señalan que realizan más juego y dibujo en inicial, y que también hay más juguetes, pelotas, rompecabezas y cosas para jugar. Los rincones de aprendizaje en inicial son usualmente más atractivos y pueden 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 solo a la hora del recreo, en vez de estar incluido en la hora de clase. Los niños reportan que en la escuela primaria se estudia más y se hace más tarea. Necesitan más cuadernos y una mochila grande para cargarlos.

Entrevistador: ¿Qué cosas hacías en el jardín?
Diego: Jugaba (…)
Entrevistador: ¿Y en la escuela qué cosas haces?
Diego: Estudio (…) Suma, Resta
(Diego, niño de primer grado, Urbana, Lima 3)

A pesar de su gusto evidente por el inicial, y un acuerdo general sobre la mayor presencia de juego, juguetes y tiempo para jugar en inicial, cuando se les preguntó qué preferían, la mayoría escogió la escuela, porque van a aprender más, a leer y escribir, y a estudiar. En un lugar, los niños incluso mencionan que se volverán más inteligentes. Esto demuestra que los niños están dispuestos a aprender el tipo de habilidades que la escuela ofrece, y sus padres les han hablado sobre su importancia. También pueden sentir que están creciendo porque están estudiando más que jugando.

Entrevistador: ¿Y te gusta más, la escuela o el jardín?
Isabel: La escuela
Entrevistador: ¿Qué es lo que más te gustó?
Isabel: Trabajamos (…) Con pastilinas también trabajamos.
(Isabel, niña de primer grado, Urbana, San Román)

Las diferencias entre el inicial y la primaria son expresadas en términos de actividades, profesores, prácticas y comportamientos. Así, los niños también notan diferencias entre los maestros: los profesores de inicial se perciben como “mejores”, mientras que los docentes de primer grado hacen las cosas más rápido y no tiene suficiente tiempo para atenderlos individualmente:

Entrevistador: ¿Es más buena que la profesora de primero, la de inicial?
Eva: No, la *miss* de inicial era más buena (…) porque nos ayudaba (…) (La profesora de primer grado) sólo hace su trabajo.
(…) después se pone a salir, nos deja porque tiene que ir a otro, otro colegio. **(Eva, niña de primer grado, Urbana, Lima 3)**

Esto muestra cómo los niños son muy perceptivos en cuanto a los enfoques pedagógicos que los maestros siguen: un tratamiento más individualizado vs. un tipo de enseñanza más frontal, hacia el conjunto de la clase. En Andahuaylas (comunidad rural), los niños indicaron que en el inicial no existe castigo físico, pero sí lo hay en la primaria, mostrando el inicial como un ambiente más amigable que el primer grado.

Los espacios también son diferentes, de acuerdo a los niños: no solo algunos juegos y los rincones de aprendizaje han desaparecido o han disminuido, sino que también los edificios de la escuela primaria son más grandes, y usualmente están ubicados en otro lugar.

> Ahí en arriba hay el jardín y en abajo hay la escuela (…) Otro color es el jardín. **(Flavia, niña de primer grado, Rural, Andahuaylas)**
> *Entrevistador:* ¿Tu escuela es más grande o más chiquita que el jardín?
> *Fabricio:* Más grande. **(Fabricio, niño de primer grado, Rural, Andahuaylas)**

Las conductas de sus propios compañeros de clase cambian durante el curso de la transición. Por ejemplo, un niño que del inicial pasó directamente al segundo grado (puesto que estaba muy adelantado) señaló que sus compañeros en inicial eran más desordenados, a diferencia de los de segundo grado, dándole un valor positivo a esto, lo que puede estar relacionado con señales de crecimiento y madurez.

> *Entrevistador:* ¿(Cómo eran) Los alumnos (de inicial)?
> *José:* Era desordenado (…) No me gustaba. Yo nomás estaba tranquilito.
> *Entrevistador:* ¿Y los demás hacían desorden?
> *José:* Ajá. **(José, niño de segundo grado, Urbana, San Román)**

Incluso los niños que están en el inicial ya son conscientes de que la escuela primaria implica más responsabilidades y menos juego. Sus familiares y los profesores les dicen que se tienen que comportar mejor y trabajar más en la escuela. Las fuentes de información sobre la escuela primaria incluyen a profesores, padres y, especialmente, a los hermanos mayores.

A pesar de que los niños identifican muchas diferencias entre el inicial y la primaria, comentan también algunas continuidades entre las actividades que se realizan en ambos niveles, como copiar de la pizarra, estudiar y dibujar. Las continuidades mencionadas por los niños podrían reflejar lo que algunos autores llaman la “escolarización” de la educación inicial (Woodhead y Moss 2007), puesto que las tareas reportadas son más comunes en la primaria:

> *Entrevistador:* ¿Y en la escuela (qué hacías)?
> *Fabricio:* Así... copiar en pizarra dibujitos (...) pizarra copiar.
> *Entrevistador:* ¿Y en el Jardín?
> *Fabricio:* Copio (...)
> *Entrevistador:* ¿Copias también?
> *Fabricio:* Sí
> (…)
> *Entrevistador:* A ver ¿qué cosa se hace en el jardín?
> *Fabricio:* Estudiamos.
> *Entrevistador:* ¿Y en la escuela también es igual nomás?
> *Fabricio:* Sí. (Fabricio, niño de primer grado, Rural, Andahuaylas)

4.3. La vida de niñas y niños fuera de la escuela: Descubriendo la riqueza de quiénes son y qué hacen

Las niñas y los niños son muy activos para encontrar sus propias maneras de adaptarse a las nuevas situaciones que trae el hecho de empezar primer grado. Como hemos visto, el apoyo

es limitado y muchos niños deben hacer esta transición por su cuenta. Sin embargo, esta no es la única transición que están experimentando, y ello influye en su habilidad para sobrellevar las transiciones educativas. De hecho, de acuerdo a la literatura revisada y la experiencia de investigación previa en áreas rurales, los niños de este grupo de edad pueden estar experimentando cambios en sus roles y responsabilidades, pasando de ser "niños pequeños" a "niños grandes", asumiendo progresivamente más responsabilidades en actividades domésticas y productivas, y desarrollando habilidades que los preparan para ser miembros productivos de sus hogares (Anderson 1994; Ortiz 1993; Ortiz y Yamamoto 1994; Ames 2004).

De hecho, los niños de la cohorte menor participan en una gran variedad de actividades cotidianas: realizan actividades de cuidado personal (como limpiarse, lavarse los dientes, peinarse, etc.), se alimentan solos, pero además cuidan a otros, en particular a sus hermanos menores. En las áreas rurales, los niños pequeños suelen encargarse de un hermano menor, alimentándolo o cambiándole de ropa, mientras que en áreas urbanas los niños pequeños juegan con sus hermanos menores, pero no se encargan de su cuidado, como se puede notar entre los niños rurales.

El grado de responsabilidad sobre las actividades que realizan para ayudar a la familia también varía entre las áreas urbanas y rurales. Así, en ambas zonas podemos ver a niños pequeños ayudando a sus madres en labores domésticas, como cocinando (por ejemplo, pelando verduras), limpiando la casa, lavando los platos, haciendo las camas, llevando recados y pequeñas compras. Ahora bien, en las comunidades rurales que visitamos, estas actividades son consideradas como responsabilidad o deber de los niños, mientras que en las áreas urbanas son más bien vistas como los primeros intentos de los niños de participar y ayudar, y por ello son percibidas como útiles (pero no como deberes). En las áreas rurales, los padres esperan participación progresiva de sus hijos en estas actividades desde una temprana edad (cerca los cuatro años), de manera que permiten que las asuman completamente a los siete u ocho años, aunque algunas tareas esperarán a que los niños sean más fuertes, hacia los 10 u 11 años. En cambio, en las zonas urbanas, los padres esperan que los niños empiecen más tarde con pequeñas tareas (a los 5 o 6 años) y que hacia los 11 años o 12 años participen más de lleno en las labores domésticas, como lo revelan las líneas de tiempo desarrolladas[14]. La noción de "deber" y las expectativas relacionadas al mismo están presentes de manera más temprana en las áreas rurales. Sin embargo, no es vivida por los niños necesariamente como obligación, pues muchos de ellos usualmente piden realizar este tipo de actividades. En las comunidades rurales, donde el rango de actividades domésticas es más amplio (incluyendo buscar agua y leña para cocinar, ayudar con el lavado de ropa y servicios, contribuir con la preparación de alimentos, recolectar pasto o moler maíz para alimentar a los animales domésticos, y cuidar estos últimos), los niños son más conscientes de que esas actividades son necesarias para la vida familiar y parecen disfrutar ser parte activa de ella.

Cuidar animales es una actividad importante en las áreas urbanas y rurales, pero involucra un grado diferente de responsabilidad (y de hecho un tipo diferente de actividad) en cada una. Así, por ejemplo, cuidar animales domésticos y mascotas en zonas rurales es una responsabilidad diaria que los niños tienen que cumplir. Mientras que en las áreas urbanas, los niños tienen

14 Se desarrollaron líneas del tiempo con los padres para identificar las edades en que los niños empezaban a realizar determinadas tareas.

sobretodo mascotas, y juegan con ellas, pero sus padres o cuidadores son responsables de su cuidado. Cuidar animales puede involucrar desde alimentarlos en la casa o en un corral cercano, hasta llevar el rebaño entero a pastar en los alrededores de la comunidad, una actividad que los niños de esta edad aún no desempeñan solos, pero sí en compañía de sus madres o hermanos mayores. Incluso si los niños tienen mascotas o animales domésticos como pollos, gallinas, vacas, ovejas, etc. son claros en afirmar que los animales son muy especiales para ellos.

En las áreas rurales, los niños no sólo están involucrados intensamente en las actividades domésticas, sino también en tareas productivas. Acompañan a sus padres a las chacras y pastizales, y ayudan a desempeñar algunas labores (como alimentar a los animales, limpiar los cultivos, ahuyentar a los pájaros -alejarlos de los cultivos-, cavar hoyos en la tierra, etc.), mientras que aprenden otras progresivamente (ordeñar las vacas, conseguir miel, mover los animales a través de los pastizales, sembrar y cosechar, etc.).

En las áreas urbanas encontramos una situación mixta: en la ciudad andina, los niños también se involucran en las actividades productivas y económicas de sus padres, yendo con ellos al mercado a vender, por ejemplo. Estas familias son de origen rural, y 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. La mayoría de estas familias está involucrada en el comercio minorista, así como en la confección de ropa, y por ello las actividades que desempeñan permiten mayor participación de los niños. En la capital, sin embargo, los niños pequeños no desempeñan este tipo de tareas. Sus padres trabajaban en lugares donde ellos no pueden ir, y usualmente permanecen ahí la mayor parte del día. Así, no sólo las tradiciones culturales, sino también las condiciones de trabajo separan a los niños de las actividades de sus padres e impiden su participación en ellas.

El juego es una actividad común en los cuatro lugares para esta cohorte. En las áreas urbanas, sin embargo, el juego se conduce mucho más al interior del hogar, mientras que en áreas rurales los niños son mucho más libres de moverse alrededor de la comunidad, aunque siempre existe un adulto supervisándolos. Además, en las áreas rurales, los niños no sólo juegan a “la hora de jugar”, sino que usualmente mezclan juego y trabajo cuando realizan sus actividades, como cuando van a las chacras, o a recoger agua, o a pastar los animales. Esto es importante de tomar en cuenta puesto que al preguntar sobre el uso del tiempo para cada actividad, la combinación de juego y trabajo puede aparecer sub-representada, llevando a una representación distorsionada (ya sea niños que trabajan demasiado o niños que no trabajan todavía). En la escuela, especialmente en la primaria, jugar es una actividad separada del aprendizaje, y se lleva a cabo mayormente a la hora del recreo, como mencionamos.

La escuela toma un parte significativa del tiempo de los niños porque pasan ahí cinco horas al día (tres horas en el caso de inicial) de lunes a viernes. Hacer las tareas también les toma cierta cantidad de tiempo en las mañanas o en las tardes. Sin embargo, es claro que la escuela no es la única actividad que realizan, y ciertamente no es el único lugar donde aprenden.

La reconstrucción del uso del tiempo de los niños retrata patrones generales encontrados en cada comunidad, pero hay un rango de variación individual de acuerdo a diversas variables como género, tamaño de la familia, orden de nacimiento, educación de la madre, etc. No es posible acercarse en profundidad a estas variaciones en este documento, pero una muestra de

esto -como vemos en las siguientes viñetas- presenta situaciones contrastantes al interior del mismo caserío rural:

> Gabriela es una niña de cinco años que va al primer grado. Vive con sus padres y sus ocho hermanos. Cuando la encontramos en el contexto escolar, se veía pequeñita y tímida. Sin embargo, cuando la acompañamos a su casa y a su chacra, se transformó en una niña mucho más "grande". Así, por ejemplo, aunque es muy menuda y delgada, es lo suficientemente fuerte como para cargar a su hermano, un bebe de año y medio, alimentarlo y cambiarlo algo que hace regularmente y sin que nadie se lo pida. Gabriela también ayuda a su madre a cargar agua y madera para cocinar, pelar verduras, cocinar el arroz y alimentar a los pollos. Juega sobretodo con sus hermanos, especialmente los más cercanos a su edad (que tienen: un año, cuatro años, siete años, 12 años y 14 años) ya sea en la casa o en el patio, pero rara vez en las calles. Gabriela disfruta ir con su madre y hermanos a la chacra, especialmente los fines de semana. Mientras que sus hermanos mayores ordeñan las vacas y pastean el ganado con su madre, ella se encarga de los menores, toma leche que su madre le ofrece, come frutas que su hermano recoge de los árboles y juega. En el camino de vuelta carga leche o leña.

> Hugo es un niño de cinco años que va a inicial. Vive con sus padres y su hermana mayor; es muy sociable y energético. Al ser el menor en una familia pequeña, su madre y su hermana aún lo cuidan mucho. Su hermana de siete años es quien ayuda principalmente con las actividades domésticas que se llevan a cabo en el hogar. A veces Hugo no cumple con sus pocas responsabilidades (por ejemplo: llevar su plato a la cocina) y le pide a su hermana que las haga por él. Hugo pasa la mayor parte de su tiempo jugando, usualmente en la calle o en las casas de sus amigos, cerca de su propia casa. Su libertad de movimiento, no obstante, no significa que su madre no sepa dónde está; por el contrario, él siempre le informa. A Hugo no le gusta tanto ir a la chacra con su madre, le molestan los mosquitos, se cansa y se aburre, y su madre lo tiene que cargar un rato, así que prefiere no llevarlo tan a menudo.

Hugo y Gabriela tienen la misma edad y viven en el mismo caserío. Sin embargo, pertenecen a familias de estructura y características diferentes y están en distintos momentos de sus transiciones sociales y educativas. Mientras que Gabriela está asumiendo más responsabilidades de manera veloz y entusiasta, y desarrollando un creciente sentido de autonomía, Hugo aún es muy cuidado por otros y dedica la mayor parte de su tiempo a jugar. Gabriela está experimentando la transición a primer grado en medio de este proceso de tener más responsabilidades, y esto puede ayudarla a sobrellevar nuevas situaciones y requerimientos. Sin embargo, también puede presentar imágenes contradictorias de sí misma: una niña muy autónoma en su hogar, pero una "principiante" en el contexto de la institución escolar. Hugo está aún en inicial e irá a primer grado el próximo año en compañía de sus compañeros de juego y estudio, lo que sin duda será un apoyo fundamental para él. No obstante, las demandas de responsabilidad y buena conducta -incluyendo menos juego- pueden ser nuevas y difíciles para él. Nuestra próxima visita observará más en profundidad este proceso de transición y las diferentes estrategias que los niños desarrollan para sobrellevarlo.

5. Conclusiones

En este documento intentamos acercarnos a una transición particular de la primera infancia, la del comienzo de la escuela primaria. Al hacer esto quisimos dar cuenta de diferentes perspectivas, institucionales y personales, así como de una variedad de actores involucrados: maestros, padres, y los propios niños y niñas.

Al examinar el nivel institucional encontramos buenas noticias: matrícula creciente en inicial, lo que puede facilitar el comienzo de la primaria, asi como mejor disponibilidad y acceso a servicios educativos en áreas urbanas y rurales. Sin embargo, los costos ocultos aún impiden un acceso universal a la educación inicial y se da una mayor matrícula en las áreas urbanas que en las rurales, mostrando la persistencia de desigualdades en el acceso a los servicios educativos.

Un tema más preocupante, no obstante, es lo que hemos encontrado al interior de las instituciones educativas. Al ver los arreglos institucionales en funcionamiento y las prácticas actuales de maestros concretos, podemos decir que la transición de inicial al primer grado no es entendida ni estructurada como un proceso al interior y entre instituciones educativas. Esto es evidente en la débil (si existe) coordinación y diálogo entre maestros de inicial y de primaria; en la separación física y administrativa entre los niveles de inicial y primaria que los mantiene como mundos distantes entre sí (aunque los separen sólo un par de cuadras); en la falta de continuidad entre los ambientes de las aulas, tanto física (por ejemplo, las rincones de aprendizaje) como culturalmente (enfoque centrado en el niño vs. enfoque centrado en el maestro y la enseñanza frontal), en la falta de capacitación especializada para enseñar en primer grado para los maestros de primaria, de modo que puedan promover transiciones exitosas; y en la inexistencia de planes o programas que atiendan a los niños sin experiencia de educación inicial. Las escuelas no están haciendo un esfuerzo consciente para dar la bienvenida a los niños a sus aulas y aligerar los diversos cambios que enfrentarán. Por el contrario, las escuelas dejan sobre los hombros de los niños la pesada carga de la adaptación, con un apoyo muy poco organizado. Los maestros señalan la importancia del rol de los padres en esta adaptación, pero ofrecen poca o ninguna información y guía a los padres para que cumplan este papel. El intercambio y la comunicación entre padres y maestros son muy generales y se dirigen a temas de conducta, desempeño general y necesidades específicas de materiales escolares o del aula.

Por otro lado, encontramos que generalmente los padres tienen una actitud positiva hacia la educación y que existe un creciente consenso respecto de la importancia de la educación inicial como un paso preliminar y necesario para preparar a los niños para la experiencia escolar. Los padres no solo identifican que sus hijos adquieren en el inicial determinados conocimientos (como las letras y los números), sino que también señalan habilidades sociales y de comportamiento. La mayoría de los niños han pasado por el inicial, aunque su experiencia es variada en términos de duración. Los costos ocultos en inicial pueden jugar en contra de una matrícula más prolongada. Además, el hecho de que el Estado no provea los materiales educativos necesarios para trabajar en inicial hace que este dependa del aporte de los padres y de la habilidad que estos tengan para proveer de materiales a la escuela. Las familias con menos recursos económicos, por lo tanto, terminan recibiendo servicios educativos más pobres, en tanto no pueden financiarlos lo suficiente.

Más allá de la utilidad que la educación inicial ofrece y que la mayoría reconoce, los padres tienen escasa información sobre las transiciones y la importancia de esta transición particular al primer grado, así como sobre las maneras en las que pueden ayudar. Sólo las madres con mayor nivel de educación en Lima 3 fueron capaces de identificar este momento como importante. Ni las escuelas ni los maestros parecen ofrecer información específica sobre el tema.

Los padres reconocen diferencias en la calidad de los servicios educativos a los que acuden sus niños a lo largo de diversas líneas: la escuela de la comunidad versus la escuela de la capital distrital o provincial (en áreas rurales); la escuela del barrio versus la escuela en el centro de la ciudad (en la ciudad andina); y la escuela privada versus la escuela pública (en zonas urbanas). Hemos rastreado cuatro trayectorias diferentes en relación a esta última diferenciación, encontrando que la mayoría de los niños acuden a escuelas públicas, pero algunos acuden a las privadas. Estas trayectorias pueden evolucionar en el futuro y seguiremos investigándolas. Un tema clave para asistir a “mejores” escuelas es el de los recursos económicos. Las escuelas privadas son más caras que las públicas, pero también es oneroso mandar a un niño a estudiar a la capital distrital o provincial, incluso a una escuela pública, debido a los costos involucrados. La variedad considerable de servicios educativos y su diversa calidad es claramente visible para los padres.

Volviendo al tema de promover las transiciones, después de ver el escaso apoyo institucional que existe y la limitada información que los padres tienen en general, encontramos que, en este contexto, el principal peso de la adaptación a la escuela primaria recae en niñas y niños. Ellos son los que deben realizar la transición y darle sentido con poca orientación y ayuda. Sin embargo, muestran una actitud muy positiva hacia esta transición y diversas habilidades para sobrellevarla. Además, identifican claramente las diferencias entre las características de inicial y primaria, desde los maestros hasta los espacios, desde las actividades hasta los enfoques educativos. Los niños ven este paso hacia la educación primaria como una oportunidad para aprender y crecer. Sin embargo, a pesar de esta actitud positiva, esta transición no es necesariamente fácil para ellos e implica un grado de estrés, especialmente al enfrentar ciertas formas de violencia como la intimidación por parte de otros niños, los golpes o el castigo físico en la escuela y el hogar. Estas prácticas han sido ampliamente criticadas, pero el hecho de que aún sigan presentes exige una mejor estrategia para mejorar las experiencias educativas infantiles, especialmente al empezar la escuela. El inicio de la escuela merece mucha más atención, tanto de parte de los que diseñan las políticas públicas, como de los educadores, para sacar mayor ventaja de la actitud positiva que emerge de los padres y los propios niños.

Referencias:

Alexander, K.L., & Entwisle, D.R. (1988). Achievement in the first two years of school. Patterns and processe. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53(2), [Serial No. 218]).

Ames, P. (2004). Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon. Ph.D. diss., University of London.

Ames, P. (2005) "When access is not enough: the educational exclusion of rural girls in Peru". En: Unterhalter, E. y S. Aikman (eds) *Beyond access: Transforming policy and practice for Gender Equality in Education.* Oxford: OXFAM.

Anderson, Jeanine (1994) *La socialización infatil en comunidades andinas y migrantes urbanos en el Perú*, Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales, Documento de trabajo N°1, Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación.

Arnold, C., K. Bartlett, S. Gowani and R. Merali (2007) *Is Everybody Ready? Readiness, transitions and continuity – Reflections and moving forward*, Working Papers in Early Childhood Development N° 41, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, London: National Children's Bureau.

Cueto, S. y J.J. Díaz (1999) Impacto de la educación inicial en el rendimiento en el primer grado de primaria en escuelas públicas primarias de Lima. *Revista de Psicología* V. 17, No. 1, pp. 74-91, Lima: PUCP.

Crivello, G., L. Camfield and M. Woodhead (en proceso) *How Can Children Tell Us About Their Welbeing? Exploring the Potential of Participatory Approaches within the Young Lives Project*, Working Paper, Oxford: Young Lives.

Crivello, G., L. Camfield and M. Woodhead (2007) "Child Wellbeing and Transitions within Contexts of Poverty: Methodological Reflections from Young Lives" paper presented at Rethinking Poverty and Children in the New Millenium: Linking Research and Policy, CROP – Childwatch International Research Netwoork, 17 – 19 September 2007 University of Oslo, Norway.

Díaz, J.J. (2007) "Educación Inicial y rendimiento en la escuela". En: *Boletín Análisis y Propuesta.* No. 12, Mayo 2007.

Dockett, S. and B. Perry (2005) 'Researching with children: insights form the Starting School Research Project' *Early Childhood Development and Care* 175:6, 507-521.

Einarsdóttir, J. (2007) "Children's voices on the transition from preschool to primary school". En: Dunlop, A. and H. Fabian (eds) *Informing transitions in the early years: research, policy and practice.* London: McGraw Hill.

Engle, P., M. Black, J. Behrman, M. Cabral de Mello, P. Gertler, L. Kapiriri, R. Martorell, M.Young and the International Child Development Steering Group (2007) "Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 million Children Developing World"; *The Lancet* 369:229 - 42.

Ensminger, M.E., & Slusarcick, A.L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.

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* 98 (4), 351-363.

Entwisle, D.R., & Hayduk, L.A., (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61, 147-159.

Escobal, J., P. Ames, S. Cueto, M. Penny, and E. Flores (2008) *Young Lives Second Round Country Report:* Perú, Oxford: Young Lives.

Grantham- McGregor, S., Y. Bun Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Ritcher, B. Strupp and the International Child Development Steering Group (2007) "Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing countries" *The Lancet* 369: 60-70.

Guadalupe, César, J. Huillcamisa, L. Miranda, M.L. Quintana, J. Rodriguez, N, Santillán, J. P. Silva and G. Zambrano (2002) *La educación peruana a inicios de nuevo siglo*, documento de trabajo N°12, Lima: Ministerio de Educación.

Kerckhoff, A.C. (1993). *Diverging pathways: Social structure and career deflections.* New York: Cambridge University Press.

Ladd, J.M. and Price, K. (1987) Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten, *Child Development*, 58 (5): 1168-89.

Le Roux, Willemien (2002). The challenges of change: A tracer study of San preschool children en Bostwana. *Early Childhood Development: Practice and Reflection* (15). The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward* http://www.aeca.org.au/darconfmarg.htlm.

Margetts, K. (2002) Transition to school – complexity and diversity, en *European Early Childhood Education Research Journal* 10 (2): 103-14.

Ministerio de Educación – MED (2005) *Indicadores de la educación: Perú 2004.* Lima: UMC MED.

Ministerio de Educación (MED) (2007) Indicadores de la Educación Básica en el Perú 2007. En: http://escale.minedu.gob.pe

Ministerio de Educación y Consejo Educativo Nacional (2006) *Proyecto Educativo Nacional al 2021.* Lima: Ministerio de Educación.

Montero, C. (1995) "Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres del Perú". En: Bourque, S. Montero, C. Tovar, T. *¿Todos igualitos? Género y educación,* Lima: PUCP.

Montero, C. (2006) "La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?" En: Ames, P. (ed) *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación.* Lima: IEP-UPCH-PNUD.

Myers, R. and C. Landers (1989) "Preparing Children for Schoold and Aschoold for Children" discussion paper for consultative Group on Early Childhood Care and Development, Toronto.

Myers, R. (1990). *The twelve who survive. Strengthening programmers of Early childhood development In the Third World.* London, Routledge.

OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care,* Paris: OECD Publications.

OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publications.

Oliart, P. (2004) "¿Para qué estudiar?: La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú". En: Schicra, I. (ed) *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.

Ortiz, A. and J. Yamamoto (1994) *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champaccocha. Andahuaylas*, Proyectos de innovaciones Pedagógicas No Formales, Documento de Trabajo N°2. Lima: Fundación Bernard van Leer – Ministerio de Educación.

Ortiz, A. (1993) *La pareja y el mito. Estudios sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los Andes*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Presidencia del Concejo de Ministros, Promudeh, MINSA, MINEDU y otros. *Plan Nacional de Acción por la Infancia y adolescencia (PNAI) 2002 - 2010.* Lima: PCM, 2002

Rodrigues, A.M. (2000). *Effecting a smooth transition from nursery to primary. Evaluation of the project.* UNICEF. http://www.unicef.org/evaldatabase/files/GUY_2000_800.pdf

Save the Children US – STC (2007) *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano – Resumen Ejecutivo*, Managua: Save the Children US.

Save The Children (2004). *Early Childhood Care and Development: A positive impact. A study from Myanmar of the Effects for Children, their Families and Communities.* Save the Children.

Save The Children (2004a). Educación para la Transición: Proyecto de apoyo al aprendizaje activo y significativo. Primer y Segundo grado de Primaria Rural. Material de apoyo para docentes y promotores. Save the Children. Sin publicar.

Save The Children (2003). *What's the difference. The impact of early childhood development programs. A study from Nepal of the effects for children, their families and communities.* Save the Children.

Uccelli, F. (1996). *Socialización infantil a través de la familia y la escuela.* Tesis para optar el grado de Licenciatura en ciencias sociales con mención en Antropología. Lima: PUCP

Vogler, P G. Crivello and M. Woodhead (2008) *Early Childhood Transitions Research: A Review of Concepts, Theory, and Practice,* Working Paper 48, The Hague: Bernard van Leer Foundation / Young Lives.

Woodhead, M and P. Moss (eds) (2007) *Early Childhood an Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children.* Milton Keynes: Open University.

Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. & Streuli, N. (en prensa). *Acces, equity and quality in early education and transitions to primary school: Evidence from Young Lives research in Ethiopia, India and Peru*. The Hague: Bernard van Leer.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Zigler, E. & Kagan, S.L. (1982). Child development knowledge and educational practice: Using what we know. En A. Liberman & M. McLaughlin (Eds.), *Policy making in education. Eighty-first yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Av. del Ejército 1870, Lima 27, Perú
Apartado Postal 18-0572 Lima 18
T (51-1) 264-1780 F (51-1) 264-1882
www.ninosdelmilenio.org

Niños del Milenio
Información para el desarrollo

Young Lives
An International Study of Childhood Poverty