

EMPEZANDO LA ESCUELA: LAS TRANSICIONES DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN DIVERSOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES

Patricia Ames

Introducción

Casi la totalidad (94%) de los niños y niñas peruanos en edad de hacerlo asisten hoy al primer grado e inician así su relación con una institución nueva y diferente a las que han conocido hasta entonces. Empezar la escuela supone, pues, un cambio importante en sus vidas, un cambio que puede afectar positiva o negativamente la relación que establezcan con la escuela y su trayectoria educativa posterior. Esta experiencia, sin embargo, está lejos de ser homogénea, pues la diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país imprime su sello tanto en las características de los niños y las niñas como en los servicios que reciben y la forma en que viven este momento. Este artículo indaga justamente por esta diversidad a través del estudio de casos de niños y niñas de 5 y 6 años en cuatro contextos socioculturales diferentes y contrastantes. Ello nos permite acceder a una mirada comparativa y repensar la relación entre cultura y aprendizaje en el marco de las transiciones educativas que experimentan los niños pequeños. El estudio sobre el que se basa este artículo se realizó con niños y niñas integrantes del proyecto Niños del Milenio¹.

El artículo se inicia con una breve presentación de los principales conceptos que orientan el análisis, a lo que sigue una breve descripción de los contextos en los cuales

¹ Niños del Milenio es un estudio longitudinal sobre pobreza infantil que se realiza en Etiopía, India (Estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam. En cada país se investigan en detalle dos cohortes de niños: unos 2.000 niños nacidos en 2001/2 (la cohorte más joven) y cerca de 1.000 niños nacidos en 1994/5 (la cohorte mayor). Estas cohortes fueron estudiadas a través de encuestas en 2002 y en 2006/7, y serán visitadas nuevamente en el 2009 y, posteriormente, hasta el 2015. Adicionalmente, se realizaron estudios de caso para una sub-muestra, con la que se aplicaron instrumentos cualitativos en dos rondas de recolección de información en el 2007 y el 2008. Este artículo se basa en los hallazgos producidos en la primera ronda de estudios de caso (2007), sin embargo, emplea también información producida por la encuesta, y se referirá únicamente a la cohorte menor, quienes se encuentran justamente realizando la transición en cuestión. En esta investigación colaboraron las antropólogas Vanessa Rojas y Tamia Portugal.

se realizó la investigación y la metodología empleada. Posteriormente, ofrecemos algunos de los hallazgos del estudio relativos a la caracterización de la diversidad de experiencias infantiles con las que nos hemos topado, para de ahí abordar el estudio de cómo la escuela enfrenta la transición al primer grado. En relación con el primer punto, indagamos por las actividades, los roles y las responsabilidades de los niños pequeños en los diversos contextos estudiados, y los cambios que pueden estar experimentando en el ámbito del hogar y las relaciones familiares. En relación con el segundo punto, intentamos responder a la pregunta de qué tan preparadas están las escuelas y los profesores para facilitar la transición al primer grado. Para ello investigamos cómo los profesores y las escuelas de inicial y primer grado interactúan e intercambian información, así como la capacitación, actitudes e ideas que los profesores tienen para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en el primer grado.

Algunos conceptos fundamentales

Antes de presentar los resultados de la investigación propiamente, resulta conveniente explicitar algunos de los conceptos que orientan el análisis. Para empezar, es necesario referirse al concepto de *transición*, de uso todavía poco difundido en nuestro medio, como lo muestra una reciente revisión de la literatura sobre infancia producida en el Perú (Ames y Rojas 2009). Una definición general de este término —que es usado de muy diversas maneras— podría formularse como «los eventos clave o los procesos que ocurren en ciertos periodos y momentos de cambio a lo largo de la vida» (Vogler y otros 2008). Las transiciones, por lo tanto, hacen referencia a muy diversos eventos, incluyendo los educativos. En la literatura antropológica, este concepto está relacionado con el de ritos de pasaje, en tanto los mismos hacen referencia a un momento clave en la vida de los individuos donde se produce un cambio de estatus importante y socialmente reconocido. Estos momentos de cambio, con frecuencia, involucran no solo un punto determinado en el tiempo, sino todo un proceso de preparación previa y adaptación posterior, por lo cual cuando nos referimos a la transición le estamos reconociendo un carácter fundamentalmente de proceso.

Otro concepto fundamental para el análisis es el de *aprendizaje*. Los niños que inician la escuela van a experimentar una determinada forma de aprendizaje, en algunos casos similar y, en otros, muy diferente de situaciones de aprendizaje que ya han vivido. Partimos de un concepto de aprendizaje que lo comprende como una práctica socialmente situada, que involucra la progresiva participación de quien aprende en las prácticas socioculturales de una determinada comunidad (Lave y Wegner 1991, Rogoff 1990). Aprender, por tanto, implica participar en el mundo social y en ese sentido está fuertemente imbricado con el concepto de *cultura*. En efecto,

si consideramos la cultura como una trama de significados (Geertz 1992) que da sentido al conjunto de prácticas de una determinada comunidad, podemos entender su estrecha relación con el aprendizaje en tanto que, para que este se produzca, es necesario acceder no solo a una práctica concreta sino también a los significados que le otorgan sentido en un determinado contexto. Otros autores como Rogoff y sus colaboradores entienden la cultura como una constelación integrada y dinámica, históricamente constituida, de las prácticas de una determinada comunidad (Rogoff y Angelillo 2002: 212). Es por ello que consideran el aprendizaje como un proceso de «participación guiada» (Rogoff 1990), en la medida en que quienes aprenden se van incorporando a una determinada comunidad a través de la participación y en interacción con otros más experimentados. Desde esta perspectiva no se trata, por cierto, de que la cultura implique un todo necesariamente consistente, homogéneo o separado de otras entidades. Por el contrario, existen discrepancias y contradicciones, y es, por lo mismo, más un proceso que una entidad (Rogoff y Angelillo 2002: 217).

¿Por qué el primer grado?

Ahora bien, ¿por qué centrarnos en el inicio de la escolaridad? En los últimos años, un creciente número de publicaciones internacionales ha señalado la importancia de la experiencia infantil en los primeros grados para el éxito en los años escolares posteriores (Woodhead y Moss 2008; Save the Children 2007a, 2007b; Dunlop y Fabian 2007; Margetts 2002). La transición a primer grado parece ser clave ya que los niños que se adaptan mejor a dicho grado tienden a mostrar un mejor desempeño en los años siguientes que aquellos que no se adaptaron bien. También hay evidencia que muestra que los niños con acceso a educación inicial tienen más posibilidades de experimentar una transición exitosa al primer grado (Margetts 1999; Rodrigues 2000; Le Roux 2002; Save the Children 2003, 2004).

A pesar de que existen aún pocos estudios en esta línea en América Latina, el inicio de la escolaridad no deja de ser relevante en la región. Durante los años noventa, se hizo evidente la importancia de este período al constatar que las más altas tasas de repetición ocurren en el primer grado: al comienzo de dicha década 42% de los niños inscritos en el primer grado repitieron, mientras que el promedio en primaria era 29%. Las tasas de repetición variaban entre los diferentes países, pero la cifra más alta se encontraba siempre en primer grado. Ello contribuyó a resaltar la importancia de estos primeros años y la necesidad de actuar sobre ellos. Una década después la mayoría de países en América Latina muestran una tasa de repetición en el primer grado de entre 10% y 15% —aunque Brasil y Guatemala tienen aún una tasa más alta, de 29% y 27% respectivamente— (UNESCO 2006).

El Perú no ha sido ajeno a esta problemática ni a la escasez de estudios para explicarla. En 1992, 24% de los niños en primer grado repitieron y el 10% se retiró. En 1995, y en el contexto de sensibilización frente a esta alta repetición antes descrito, se instituyó la «promoción automática», según la cual se elimina la repetición en primer grado, con lo cual, una década después, encontramos una tasa de repitencia de tan solo 5% correspondiente principalmente a los alumnos que se retiran. Sin embargo, no se ha evaluado cómo esta medida impactó las experiencias en primer grado y cómo la calidad educativa en este grado mejoró o no. De hecho, las tasas de repetición en 2º y 3º grado subieron ligeramente (Guadalupe y otros 2002), lo cual podría indicar que más que arreglar el problema, esta medida podría haberlo, apenas, pospuesto.

En la literatura disponible en el país existe cierta evidencia de que los resultados educativos de los niños de primer grado están altamente correlacionados con su experiencia de educación inicial y el tipo de institución a la que acuden (Cueto y Díaz 1999, Díaz 2007). Por ello, el tema del acceso a la educación inicial resulta particularmente relevante. En efecto, en el Perú, aunque la tasa de matrícula total en la educación primaria es casi universal (97%), no ocurre lo mismo en inicial: solo el 4 % de los niños entre 0 y 2 años tienen acceso a servicios de educación y cuidado infantil, mientras que el 64,2% de los niños de 3 a 5 años tienen acceso a educación inicial (MED 2007). Así, una importante proporción de niños llega a los 6 años de edad sin ninguna experiencia de educación formal antes de ser inscritos en primer grado.

Participantes y metodología

Para indagar por las experiencias infantiles al momento de la transición al primer grado y las condiciones en que la escuela los recibe, visitamos, en el año 2007, cuatro zonas contrastantes en términos de área de residencia; ubicación geográfica; pobreza y presencia de población indígena².

- En la selva norte del país, visitamos un caserío rural, al que llamaremos Rioja³, cuyos habitantes están dedicados principalmente a la producción de café y la cría de ganado vacuno. Visitamos también dos caseríos vecinos más pequeños. Ninguno tiene desagüe o electricidad (aunque esta empezaba a ser instalada

² El Anexo 1 resume las escuelas y las comunidades visitadas.

³ Los nombres de las comunidades visitadas se mantienen en reserva, pero se las llama con el nombre de la provincia donde se encuentran, a fin de contextualizar al lector.

al momento de la visita) y solo dos tienen agua entubada. Hay escuelas de inicial⁴ y primaria, pero solo el caserío más grande cuenta con una secundaria.

- En la zona rural andina, visitamos una comunidad campesina en Andahuaylas ubicada entre los 3.000 y 3.500 m.s.n.m., en una de las regiones más pobres del país, y una de las más golpeadas por la violencia política que asoló al país entre 1980 y 1992. Los comuneros son quechuas, dedicados principalmente a la agricultura de productos como papa y maíz, y a la crianza de ovinos y ganado vacuno. Poseen servicios básicos como agua entubada, electricidad y letrinas. La comunidad tiene escuelas inicial, primaria y secundaria.
- En San Román, en el sur Andino, visitamos una ciudad ubicada a unos 4.000 m.s.n.m. Entre los habitantes de la ciudad encontramos tanto quechuas como aymaras, los dos principales grupos indígenas en los Andes, así como mestizos cuya lengua es el español, configurando un escenario multilingüe y multicultural. Mucha de la población es de origen rural. Aquí trabajamos en 4 barrios aledaños. La población se dedica al comercio formal e informal y a la confección de ropa. Posee todos los servicios básicos (electricidad, agua potable y desagüe) además de teléfono e Internet. Sin embargo, solo unas pocas calles están pavimentadas. Hay servicios de educación inicial, primaria y secundaria.
- En Lima, la ciudad capital, visitamos dos barrios en un populoso distrito periférico, el cual se originó, como muchos otros de la capital, a partir de invasiones de terrenos eriazos y cerros a mitad del siglo pasado. Sus habitantes se dedican a una gran variedad de actividades, desde el comercio ambulatorio hasta la enseñanza. Posee todos los servicios básicos (electricidad, agua potable y desagüe), además de teléfono e Internet. La mayoría de las calles están pavimentadas. Hay varias escuelas, tanto públicas como privadas, de inicial, primaria y secundaria.

Seleccionamos 6 niños (3 varones y 3 mujeres) en cada zona, lo que nos dio un total de 24 niños. Diez de los niños ya estaban asistiendo a la escuela primaria en el 2007, 12 estaban en el nivel inicial y 2 estaban en su casa esperando empezar el primer grado el 2008. Realizamos la investigación con los niños, sus madres y padres, así como con sus maestros, basándonos en un enfoque cualitativo de aproximación múltiple (Clark y Moss 2001; Dockett y Perry 2005; Crivello y otros 2007). Este combina las entrevistas con padres y madres, profesores y por supuesto los propios niños y niñas; con técnicas participativas con niños y adultos, y la realización de observación semi-participante en diversos ámbitos de la vida de los niños, como son el hogar, la comunidad y la escuela.

⁴ En un caso hay un PRONOEI (Programa No Escolarizado de Educación Inicial).

Una diversidad de infancias

Una primera constatación del estudio puede quizás resultar evidente para algunos, pero como veremos, no necesariamente lo es para el sistema educativo. Dicha constatación se refiere a la diversidad de experiencias infantiles en nuestro país. Un primer y marcado contraste aparece entre las zonas rurales —tanto indígenas (Andahuaylas) como no indígenas (Rioja)— y las zonas urbanas (San Román y Lima), ya que en las primeras se produce una muy temprana inserción de los niños al mundo del trabajo, tanto doméstico, como agropecuario. Para constatarlo, nos preocupamos por indagar en detalle el tipo de actividades que realizan y el grado de responsabilidad sobre las mismas.

Así, pudimos comprobar que los niños que hemos estudiado participan en una gran variedad de actividades cotidianas: desde actividades de cuidado personal — como lavarse, cepillarse los dientes, peinarse, cambiarse, etc.— hasta de su propia alimentación. Pero, además de hacerse cargo de sí mismos, cuidan a otros, principalmente a sus hermanos menores. En Andahuaylas y Rioja particularmente, los niños pequeños (de 5 o 6 años) suelen encargarse de un hermano menor (desde un año hasta 2 o 3 años), alimentándolo o limpiándolo. En Lima, en cambio, hemos observado que los niños pequeños juegan con sus hermanos menores, pero no se encargan de su cuidado como se puede notar entre los niños rurales⁵.

El grado de responsabilidad sobre las actividades que los niños y niñas conducen para ayudar a la familia también varía entre las áreas urbanas y rurales. Así, aunque en ambas podemos ver a niños pequeños colaborando con sus madres en actividades domésticas, como ayudar con la cocina —por ejemplo, pelando verduras—, limpiando la casa, lavando los platos, haciendo las camas, haciendo recados y pequeñas compras, en los lugares rurales (Rioja y Andahuaylas) estas actividades son más vistas como responsabilidad o deber de los niños, mientras que en San Román y Lima son consideradas como los primeros intentos de los niños de participar y ayudar, y por ello, útiles para aprender, pero no como obligaciones o responsabilidades del niño o niña propiamente, y son menos los niños que las realizan.

En Rioja y Andahuaylas, sin embargo, los padres esperan la participación progresiva en estas actividades desde una temprana edad (4 años), de manera que permitan una participación completa a los 7/8 años —aunque algunas tareas agropecuarias que requieren mayor fuerza esperarán hasta los 10/11—. En contraste, en Lima y San Román la participación completa se espera a los 11/12, y los niños pueden empezar después (cerca de los 5 o 6 años). La noción de deber —y las expectativas

⁵ En San Román solo uno de los niños tenía un hermano menor y no se encargaba de su cuidado.

relacionadas con el mismo— está presente entonces de manera más temprana en las áreas rurales, pero no es vivida por los niños y niñas necesariamente como obligación, pues muchos de ellos piden hacer este tipo de actividades y de esta forma participar de la dinámica familiar. Además, en Andahuaylas y Rioja, donde el rango de actividades domésticas que realizan los niños pequeños es más amplio —incluyendo buscar agua y madera para cocinar, ayudar a lavar los servicios y la ropa, ayudar en la cocina, recolectar pasto o moler maíz para alimentar a los cuyes y gallinas y cuidar a estos y otros animales domésticos—, los niños son más conscientes de que estas actividades son necesarias para la vida familiar diaria y parecen disfrutar ser parte de ella.

Cuidar animales es una actividad importante de los niños y niñas 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 Rioja y Andahuaylas es una responsabilidad diaria que los niños tienen que cumplir, mientras que en Lima y San Román, los niños tienen sobre todo mascotas, y juegan con ellas, pero usualmente son los padres, madres o abuelos los 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 con sus hermanos mayores o madres. Tanto si los niños tienen mascotas (perros, gatos, etc.) como si tienen animales domésticos como pollos, gallinas, vacas, ovejas, etc., declaran que los animales son muy especiales para ellos.

En Rioja y Andahuaylas los niños no solo están involucrados intensivamente en las actividades domésticas sino también en actividades productivas. Se unen a sus padres en las tareas agrícolas y pecuarias, acompañándolos a la chacra y a los pastizales, y ayudan a desempeñar algunas actividades (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 tareas progresivamente, observando a otros realizarlas y participando poco a poco de ellas —ordeñar las vacas, conseguir miel, mover los animales a través de los pastizales, sembrar y cosechar, etc.—. Esta forma de aprendizaje refleja muy bien el concepto de participación guiada de Rogoff (1990) y el de participación periférica de Lave y Wagner (1991), ya que los niños van recibiendo la guía de otras personas con mayor experiencia —tanto de otros niños mayores como de los adultos— para la realización de ciertas actividades, y se desempeñan en ellas de modo periférico al principio, para que, una vez que son capaces de realizar todas las tareas que una determinada actividad involucra, hacerse cargo de ella de modo completo, es decir, lograr una participación central —en contraste con su participación periférica original—. Esto es observable al considerar a los hermanos mayores de los niños estudiados, a quienes pudimos observar desempeñando ya ciertas actividades

de modo autónomo —trabajar en la chacra, ordeñar el ganado, pastearlo, etc.—. La naturaleza longitudinal de este estudio permitirá observar, asimismo, a los niños pequeños asumiendo también este conjunto de tareas a través del tiempo.

El aprendizaje que los niños y niñas realizan al participar de las actividades del mundo adulto no implica solo un conjunto de habilidades prácticas. Implica también el desarrollo de una identidad y de un sentido de pertenencia. Esto es especialmente visible en la comunidad indígena (quechua) que visitamos en Andahuaylas. En esta comunidad, la mitad de las madres se mostraban críticas del servicio de educación inicial. Solo ellas, junto con una madre aymara de San Román, mostraron esta actitud, mientras que la mayoría de los padres tenía una visión positiva del inicial. El hecho de que en esta comunidad los niños sean parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana nos ayuda a comprender esta reticencia. Tomemos el caso de Ana⁶, por ejemplo, quien es una niña de 5 años que hábilmente ayuda a su abuela con el ganado, camina sola de la casa al inicial, ayuda a cocinar, lavar y limpiar, alimenta a sus gallinas y cuyes y pasta el ganado con su madre. La madre no considera que el inicial sea útil para su hija, pues «no hacía nada», «solo hacía garabatos» y por ello preferiría que se quedara en casa. Se puede notar que quedarse en casa también involucra un conjunto de aprendizajes para esta niña, aprendizajes de habilidades muy diferentes a aquellas que aprendería en la escuela, pero que son no obstante útiles para convertirse en un miembro completo de su familia, su comunidad y su cultura.

Esta tensión, además de la falta de información adecuada, puede estar en la base de la resistencia de algunas madres indígenas para aceptar por completo la utilidad de la educación inicial, en tanto esta compite con el cada vez más escaso tiempo que tienen para iniciar a sus hijos en las actividades y conocimientos propios de su cultura y forma de vida, máxime si consideramos que no existe una provisión de educación inicial bajo la modalidad bilingüe intercultural en el sistema educativo (salvo unas pocas excepciones por proyectos especiales)⁷. Esta tensión no se resuelve tampoco en la primaria, aunque este servicio tiene una historia más larga entre las comunidades y su necesidad es más ampliamente aceptada y reconocida en tanto vía de acceso al castellano y a la escritura (Ames 2002, Zavala 2002). La educación inicial por el contrario es más reciente, y si bien viene consolidándose crecientemente, puede notarse que la proporción de matrícula neta en inicial para la población indígena es más baja

⁶ Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes de la investigación.

⁷ Por el contrario, el servicio de cuidado diurno de niños entre 6 meses y 3 años (Wawawasi), que está a cargo de madres de la propia comunidad, es ampliamente usado y valorado, y todos los niños estudiados en esta comunidad asistieron al mismo.

que el promedio nacional (64,2%). Los quechuas muestran una alta tasa entre los grupos indígenas, con 46%, mientras que otros grupos indígenas amazónicos como los ashaninkas o los aguarunas muestran una tasa de 28% (MED 2007).

La participación de los niños en actividades productivas o trabajo no doméstico es diferenciada en las áreas urbanas estudiadas. Así, en San Román, ciudad andina, los niños también se involucran en las actividades productivas y económicas de sus padres, y van con ellos al mercado a vender, por ejemplo, como en el caso de Ricardo; sin embargo, en Lima, esto no sucede y más bien los niños están separados de sus padres la mayor parte del día, mientras ellos trabajan, como en el caso de Lupe:

Ricardo tiene 6 años y es el menor de 4 hijos. Sus hermanos mayores tienen 14, 17 y 20 años, de manera que Ricardo no tiene compañeros de juego de edad cercana. Tiene, eso sí, varias mascotas con las que juega (un loro, dos perros, tres gallinas y un gallo). Vive con ambos padres y para que no se quede solo, su mamá se lo lleva con ella al trabajo, es decir al mercado, donde vende diversos productos al aire libre. A Ricardo le gusta acompañar a su mamá a vender al mercado, y la ayuda «jalando» o llamando clientela.

Lupe tiene 6 años, es la segunda de dos niñas y vive con sus padres, abuelos y tía. Su madre y su padre trabajan durante el día. La madre sale temprano, a veces cuando Lupe todavía duerme, y regresa al final de la tarde, para bañar y acostar a Lupe. Lupe queda a cargo de su hermana de 10 años, con quien hace las tareas, y de sus abuelos, quienes cuidan de ella durante el día.

Las familias que visitamos en San Román, como la de Ricardo, son migrantes relativamente recientes y de origen rural y, por ello, pueden estar siguiendo el mismo principio observado en áreas rurales sobre la participación temprana de los niños en un rango amplio de actividades productivas. La mayoría de ellos está involucrada en el comercio minorista y ambulatorio, y en la confección de ropa. Por sus características, estas actividades permiten una mayor participación de los niños. De otro lado, el hecho de no tener con quien dejar a los niños también influye en la necesidad de involucrarlos en las actividades laborales.

En la capital, por contraste, los niños pequeños no desempeñaban este tipo de actividades. Sus padres trabajaban en lugares donde ellos no podían ir, y usualmente permanecían ahí la mayor parte del día, como en el caso de Lupe. Así, no solo las tradiciones culturales sino también las condiciones y características del trabajo separan a los niños de la actividad económica de sus padres y de esta manera impiden su participación en ella.

Este es un dato importante a tener en cuenta, pues como señalan Rogoff y Angelillo (2002), la separación de los niños del mundo adulto tan propia de la modernidad occidental ha generado todo un conjunto de prácticas específicas a nivel familiar, para que los niños «aprendan» sobre este mundo al cual no tienen mayor acceso. Así, se propician actividades específicas de aprendizaje centradas en el niño, formas de juego adulto-niño o el uso de la conversación instructiva, en formatos similares a las que se piden en la escuela. Sin embargo, en grupos como los descritos aquí para el caso de las zonas rurales, estas mismas prácticas pueden resultar superfluas, porque los niños participan del mundo adulto de manera constante, y por ello no se organizan actividades especiales para enseñarles determinadas habilidades, ya que las aprenden cotidianamente al observar y participar de la vida doméstica y del trabajo. Eso no significa que no jueguen, pues sí lo hacen, sino que sus formas de juego pueden ser diferentes.

De hecho, el juego aparece como una actividad común en los cuatro lugares. En Lima y San Román, sin embargo, el juego se conduce mucho más al interior del hogar, mientras que en Rioja y Andahuaylas los niños son mucho más libres de moverse alrededor de la comunidad —aunque siempre hay un adulto supervisándolos—. Además, en Rioja y Andahuaylas, los niños no solo juegan *a la hora de jugar* sino que, usualmente, mezclan juego y trabajo cuando realizan sus actividades, como cuando van a la chacra, o a recoger agua, o a pastar a los animales. Esto es importante para tomar en cuenta ya que, al preguntar sobre el uso del tiempo para las actividades de modo separado, la combinación de juego y trabajo puede ser sub-representada, llevando a una representación distorsionada del uso del tiempo entre los niños —ya sea niños que trabajan demasiado o niños que no trabajan nada—.

De lo observado hasta aquí, consideramos que los niños de este grupo de edad parecen estar experimentando no solo una transición educativa, sino también otro tipo de transiciones —más sociales si se quiere— que involucran cambios en sus roles al interior de la familia pasando de ser «niños pequeños» a «niños más grandes», asumiendo así progresivamente más responsabilidades en actividades domésticas y productivas, y desarrollando habilidades que los preparan para ser miembros productivos de sus hogares.

Ahora bien, 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 artículo, por razones de espacio. Más bien, nos abocaremos ahora en presentar la forma en que la escuela recibe a estos niños y niñas de perfiles, trayectorias y características diversas.

Las escuelas y la transición al primer grado

En contraste con la diversidad de perfiles y características que encontramos entre nuestros estudios de caso, las escuelas a las que asisten resultan muy similares. Desde la relativa homogeneidad que presentan las escuelas es posible entender mejor cómo la transición a la escuela primaria ha sido con frecuencia asociada a la discusión acerca de qué tan listos o preparados están los niños para empezar el primer grado. Esta «preparación» estaba inicialmente concebida en términos de un conjunto predeterminado de habilidades físicas, sociales, y cognitivas que los niños debían tener a fin de satisfacer los requerimientos de la escuela (Woodhead y Moss 2008, Arnold y otros 2007).

Por ello, la repetición del primer grado se explicaba con frecuencia en términos de una inadecuada preparación para la escuela, preparación que se vería afectada por la pobreza, la desnutrición, el ambiente educativo familiar y el acceso a servicios de educación y cuidado infantil, incluyendo la educación inicial.

Sin embargo, y sin desconocer la importancia de los factores arriba señalados, una postura crítica ha empezado a señalar que no solo los niños, sino que también las escuelas, deben estar *listas* o preparadas para recibir a los niños ofreciéndoles un servicio de calidad que tome en cuenta sus características y derechos (Myers y Landers 1989; Myers 1990; Woodhead y Moss 2008; OECD 2001, 2006). Así pues, una comprensión más actualizada de lo que significa *estar listo* enfatiza que este concepto se entiende mejor como la conexión entre el niño y las instituciones que sirven al niño, y requiere de la participación de las familias, las escuelas y las comunidades (Woodhead y Moss 2008: 13).

De otro lado, desde la crítica sociocultural, se ha resaltado, asimismo, cómo el conjunto de habilidades que la escuela exige a niños y niñas no son de ninguna manera neutras y corresponden a prácticas culturales de determinados grupos sociales, cuya cultura resulta dominante o hegemónica con relación a la de otros (ver por ejemplo Heath 1983; Michaels 1986, Bourdieu y Passeron 2001, 2003). Así, niños y niñas de estratos socioeconómicos bajos o de minorías étnicas se encontrarían en una situación de desventaja frente a niños de sectores medios y altos cuyas prácticas culturales, códigos lingüísticos y formas de aprendizaje se encontrarían más cercanos a los que la escuela premia y valora.

Todo lo anterior llevó a plantear las siguientes interrogantes: ¿Qué tan preparados están las escuelas y los maestros para facilitar la transición al primer grado? ¿Cómo ayudan las escuelas a los niños o a sus familias en esta transición? ¿Existen arreglos especiales para contribuir a una transición exitosa al primer grado? Para responder estas preguntas, se consideraron diferentes aspectos relevantes para las transiciones escolares, algunos de los cuales se detallan a continuación.

Coordinación institucional y comunicación entre docentes de Inicial y de Primaria

La coordinación y comunicación institucional entre los diferentes niveles educativos por los que transitan los niños es de primera importancia para promover una continuidad de experiencias y para prepararlos para el cambio que se vivirá (Woodhead y Moss 2008, Dunlop y Fabian 2007). Sin embargo, al indagar al respecto, encontramos que la comunicación entre profesores de diferentes niveles casi no existe, incluso en Rioja y Andahuaylas, que son comunidades rurales pequeñas donde el inicial y la primaria están a solo unos metros. En la mayoría de los casos, los docentes de inicial no están al tanto de quién será el profesor que les tocará a sus niños el próximo año, y el profesor de primer grado tampoco conoce a los niños que serán sus estudiantes el siguiente año, lo que muestra la desconexión entre ambos niveles. Encontramos solo un caso en un pequeño y remoto caserío rural de Rioja donde esta situación era diferente: la animadora del PRONOEI trabajaba en estrecha relación con la profesora de primer grado, y esta última podía conocer a sus futuros estudiantes.

En las escuelas donde los niveles de inicial y primaria funcionaban de modo integrado —en la misma escuela— esto parecía contribuir en cierta medida a la comunicación y el intercambio entre docentes, en contraste con las escuelas donde el inicial y la primaria eran dos instituciones autónomas⁸. Sin embargo, la comunicación reportada consistía principalmente en intercambios informales entre profesores sobre el progreso de sus niños y no involucraba ningún tipo de coordinación para actividades pedagógicas o de otro tipo. La integración o separación del inicial y la primaria resulta 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 (Entwisle y Alexander 1998), ya que los niños están más familiarizados con la escuela. Sin embargo, incluso en el mismo edificio escolar, hemos podido observar cómo los niveles inicial y primario funcionan de maneras muy diferentes.

En general, en todas las escuelas, la única documentación que se intercambia entre el nivel inicial y la escuela primaria es la ficha de matrícula con información general y básica, mayormente para propósitos administrativos. No se transmite ninguna información pedagógica o referida a las habilidades, características o necesidades de los niños de un nivel a otro.

Llama la atención esta situación, ya que las profesoras entrevistadas expresan una opinión positiva con respecto a, y son conscientes de, la importancia de la coordinación

⁸ Ambas situaciones son posibles y que la oferta de servicios educativos en el Perú puede ser integrada —todos los niveles en el mismo edificio escolar— o separada —cada nivel como una escuela independiente—. En las comunidades visitadas hemos encontrado todas estas situaciones.

entre niveles. Sin embargo, es posible que la falta de mecanismos institucionales que fomenten este tipo de comunicación —por ejemplo, promover reuniones periódicas entre profesores para discutir la transición de los niños o asuntos específicos relacionados a la misma— impida acciones de los propios maestros. También es posible que la autonomía de cada escuela mantenga separados a los profesores entre sí —además de las distancias físicas en el caso urbano—. Asimismo, existen diferentes lenguajes y concepciones en cada espacio, así como un estatus diferente para los profesores de cada nivel, que pueden impedir un enfoque más colaborativo como lo revela la siguiente cita:

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, psicológicamente (Lucía, Maestra de inicial, Andahuaylas).

Esta última cita también se refiere a diferentes filosofías y enfoques que se presentan en inicial y 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 centrado en los contenidos escolares formales es más común en primaria, a pesar de los esfuerzos recientes por introducir un enfoque más centrado en el niño, especialmente durante los primeros años de la primaria. De hecho, desde 1996 hasta 2006, el diseño curricular vigente proponía la articulación entre el último año de inicial (5 años) y el primer y segundo grado de primaria. El Proyecto Educativo Nacional (PEN), de otro lado, aboga por un tratamiento especial para estos mismos años, conceptualizándolos como una unidad y proponiendo una capacitación y apoyo especiales para docentes a cargo de dichos grados. Así, aunque existe una especie de marco legal que promueve dicha articulación y colaboración entre niveles y profesores, y cierto consenso al respecto entre los profesores, en la práctica, esta articulación, comunicación e intercambio apenas ocurren. No existen arreglos 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 grado⁹.

Solo 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 tratar 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

⁹ Ver al respecto Ames, Rojas y Portugal 2009.

los niños del inicial a la escuela o 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.—.

La comunicación e intercambio entre profesores y padres y madres de familia en torno al proceso de transición

De la misma manera que la comunicación y el intercambio entre niveles son necesarios para garantizar la continuidad y preparación, indagamos por esto mismo entre profesores y padres, puesto que el apoyo que se pueda ofrecer desde el hogar y las orientaciones de la escuela al respecto pueden contribuir a facilitar el proceso de transición. Sin embargo, y en consonancia con lo reportado anteriormente, encontramos en la mayoría de casos que, aunque hay cierta interacción, no se reporta un diálogo específico sobre las transiciones —características, demandas y maneras de enfrentarlas—. En los encuentros individuales y/o en reuniones colectivas que tienen lugar, otros temas diversos pueden surgir como orientaciones específicas en temas de higiene y salud, o consejos para favorecer la retroalimentación positiva, o respecto de la importancia de enviar a los niños a inicial. Los principales temas cubiertos en esta comunicación tienen que ver con el desempeño individual o los problemas de conducta.

La formación y capacitación de los docentes para facilitar la transición

Es muy probable que la ausencia de acciones y mecanismos para promover la transición entre niveles y entre el hogar y la escuela esté relacionada con la falta de preparación de los propios docentes en relación al tema específico de la transición. Ninguno de los profesores de primaria entrevistados ha tenido una capacitación especial respecto al tema o para enseñar en primer grado. Para algunos, esta es la primera vez que enseñan este grado y, para otros, debido a las formas en que se organiza la institución escolar, esto ocurre después de varios años trabajando con niños mayores¹⁰. De hecho, el sistema educativo no prevé ni otorga una capacitación especial para enseñar en estos grados, a pesar de que ello está considerado en el PEN. Por su parte, entre los docentes, solo una maestra, Norma, en Andahuaylas, planteó la necesidad de mayor capacitación para enseñar en primer grado y reportó un grupo de soporte al que pertenece, con maestros de primer grado de otras escuelas, que se reúne para planificar sesiones de clase y elaborar materiales. En el caso de los profesores de

¹⁰ Es el caso de los profesores que llevan una promoción hasta que termina la primaria, como se explica más adelante.

inicial, solo uno de ellos, la animadora, reportó haber recibido capacitación especial para facilitar la transición del hogar a inicial y algún nivel de coordinación con la profesora de primer grado.

La asignación del docente de primer grado

A pesar de no tener arreglos institucionales específicos para promover la transición, encontramos que las escuelas, de modo no intencional en muchos casos, poseen ciertas prácticas organizativas que impactan en el proceso de transición. Una de ellas tiene que ver con la asignación del profesor para el primer grado. Usualmente esto es competencia del director, y varía entre las escuelas. El arreglo más común que encontramos es que un profesor es asignado al primer grado y luego continúa con este grado toda la primaria, hasta 6° grado, cuando sus estudiantes se gradúan de la primaria. Una vez que *saca una promoción*, es decir, que sus alumnos terminan la primaria, el docente comienza otra vez con un nuevo grupo de estudiantes de primer grado. Puede notarse, sin embargo, que el profesor o profesora ha pasado los últimos años de su carrera trabajando con niños más grandes. Para algunos, es difícil volver a trabajar con niños pequeños. Otros piensan que este arreglo no es tan útil y abogan por una organización más especializada, con profesores trabajando con los grados iniciales (1° y 2°) de manera permanente, así como con los intermedios (3° y 4°) y los últimos (5° y 6°), ya que ello permite una mayor especialización en esos grados.

La organización por etapas, como la reportada por esta maestra, no se encontró en ninguna de las escuelas que visitamos, pero se sabe que es usada en otras escuelas, como fue el caso, en el pasado, de la escuela reportada. Los contenidos curriculares también están organizados por ciclo, lo que hace que esta opción tenga sentido en términos de la organización curricular. El PEN, como ya se indicó, también considera que la educación primaria debe ser entendida como compuesta por tres ciclos o etapas 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 escuela de las visitadas los profesores mencionaron criterios especiales para tomar en cuenta al seleccionar al profesor o profesora de primer grado. Era un «turno» por el que todos debían pasar y no se requerían habilidades especiales o cierto entrenamiento para ser asignado a este grado. En algunos casos, es el recién llegado quien resulta asignado al primer grado¹¹.

¹¹ Es el caso, por ejemplo, de una nueva profesora en Lima. También en la escuela multigrado de Rioja, en años previos, la directora siempre tomaba los últimos grados y asignaba los primeros grados, incluyendo el primero, al profesor nuevo. Desde el año pasado, y debido a que su propia hija estaba en primer grado, la directora tomó los primeros grados a su cargo.

Las escuelas y los niños: imágenes parciales

Con cada uno de los docentes entrevistados conversamos sobre los estudios de caso y tuvimos oportunidad de ver a estos niños en clase. Siempre nos llamó la atención el hecho de que, en la escuela, los niños parecían más pequeños que cuando los visitábamos en su casa. Y es que, en su casa, los veíamos haciendo una serie de cosas, asumiendo tareas e interactuando con solvencia, mientras que en la escuela eran por lo general más tímidos, los más pequeños en el patio, los más inexpertos frente al profesor. De hecho, la imagen que las escuelas y los docentes tienen y proyectan de los niños está bastante circunscrita al espacio escolar, a lo que pueden o no hacer con las letras y los números, y a su conducta en el aula. La variedad de actividades y responsabilidades que hemos descrito en la sección anterior pasa en gran medida desapercibida por la escuela y, por ello, no se recoge en las clases ni en las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes.

De hecho, las formas en que aprenden los niños fuera de la escuela —especialmente los rurales, que son los que hemos podido observar con mayor detenimiento¹²—, a través de la participación progresiva en un variado rango de actividades y en interacción con niños de otras edades y con otros adultos expertos, no encuentra mayor paralelo en la escuela. Por el contrario, las clases se estructuran de manera en que es solo un adulto el que enseña y del cual se aprende, y las oportunidades para aprender con otros niños son limitadas y rara vez facilitadas por los docentes. Los ejercicios que se proveen son repetitivos y discretos, es decir, no son parte de una práctica más amplia que dote de un sentido completo a la actividad. Así, para enseñar a leer y escribir se escriben letras, sílabas y palabras sueltas una y otra vez, pero no se producen situaciones comunicativas que impliquen la lectura y escritura de textos reales¹³ de manera que, aunque el niño o niña aún no pueda decodificar todo el texto, acceda al sentido del mismo a través de otros y, sobre todo, al sentido de la práctica social misma de leer y escribir. En la comunidad quechua, la situación se complica por la ausencia de una educación bilingüe que permita a los niños desarrollar adecuadamente ambas lenguas. Los docentes de ambos niveles enseñan en castellano, pero recurren frecuentemente al quechua para hacerse entender por niños pequeños que no dominan todavía bien el castellano.

La escuela parece proponer a estos niños la figura de un aprendiz con poco o nada de conocimiento relevante previo. La constante evaluación de lo logrado en estas tareas discretas con frecuencia remarca el error devolviéndole al niño una imagen negativa de sí mismo (Ames 1999). En otro trabajo (Ames 2004), he constatado que

¹² El acceso para observar los hogares urbanos fue más restringido.

¹³ Enfoque recomendado por el Ministerio de Educación.

esta imagen deficitaria que la escuela tiene sobre el niño contrasta con las oportunidades que ofrece el aprendizaje fuera de la escuela para favorecer el sentido del logro y la autoeficacia, y con la valoración que la familia expresa sobre la participación del niño en estas actividades.

Ahora bien, nos interesa también atender las percepciones de los propios niños sobre este nuevo espacio de aprendizaje y el contraste que les genera, no tanto con su hogar —lo cual les resulta en cierta medida inevitable—, sino con la experiencia educativa formal más próxima como es el inicial. A ello se dedica la siguiente y última sección.

La transición a la escuela desde el punto de vista de los niños

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, la investigación encontró que 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 lugar 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 muestran una actitud positiva sobre la escuela primaria y quieren ir el siguiente año. Sin embargo, también hay cosas que a los niños no les gustan, como que otros niños los molesten o golpeen (San Román) y el castigo físico de parte de los profesores (Rioja, Andahuaylas, San Román).

Tanto los niños que pasaron por el inicial como los que aún están en él identifican —o anticipan— claramente diferencias entre el inicial y la escuela primaria, sobre todo alrededor del eje juego/estudio. Hay más tiempo y oportunidades de juego en el inicial y menos en el primer grado. Asimismo, hay más tiempo para estudiar en el primer grado, y menos en el inicial. Las diferencias también se expresan en términos de actividades, maestros, espacios, prácticas o conductas.

Así, los niños señalan que hay más juego y dibujo en inicial, y que también hay más juguetes, pelotas, rompecabezas y cosas así para jugar. Los rincones de aprendizaje son usualmente más atractivos y pueden jugar más en ellos. En el patio puede haber más juegos como toboganes o columpios. En primer grado no hay juguetes y juegos o, si los hay, son pocos. También el tiempo para jugar con ellos es menor: 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. Sin embargo, los niños también ven cierta continuidad entre las actividades conducidas en inicial y primer grado, como copiar de la pizarra, estudiar y dibujar.

Los niños también notan diferencias entre los maestros: los maestros de inicial se perciben como «mejores», mientras que los de primer grado hacen las cosas más rápido, se van y no tienen suficiente tiempo para atenderlos más individualmente. 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, para toda la clase—. En Andahuaylas, los niños reportaron que el castigo físico no se usa en inicial pero sí en el primer grado.

Los espacios también son diferentes, de acuerdo a los niños: no solo algunos juegos y los atractivos 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.

Las conductas de sus propios compañeros de clase cambian durante el curso de la transición: un niño que fue directo de inicial a segundo grado reportó que sus compañeros eran más desorganizados en inicial, pero que en segundo grado eran más ordenados, dándole un valor positivo a esto —lo que puede estar relacionado con señales de crecimiento y madurez—.

A pesar de estas visiones contrastantes, cuando se les preguntó qué preferían, la mayor parte 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 muestra que los niños tienen ganas de aprender el tipo de habilidades que la escuela ofrece y que sus padres les han hablado sobre su importancia. También pueden sentir que están creciendo porque estudian más. Los niños que aún están en inicial también son conscientes de que la escuela primaria significará más responsabilidades y menos juego. Al parecer, sus parientes y profesores les dicen que tendrán que comportarse mejor y hacer más tareas en la escuela. Las fuentes de información sobre la escuela primaria son de hecho los maestros de inicial, los padres y, especialmente, los hermanos mayores.

Los niños son agentes activos para encontrar sus propias maneras de adaptarse a las nuevas situaciones que trae el hecho de empezar primer grado. De alguna manera, hay un apoyo limitado para hacer esto y los niños deben hacer esta transición en gran medida por su cuenta. Al mismo tiempo, como hemos visto, esta no es la única transición que están experimentando y, si bien las nuevas responsabilidades y roles que van asumiendo pueden ayudarlos en adaptarse por sus propios medios a la escuela, el hecho de que esta desconozca mucho de este proceso puede también afectar la imagen de sí mismos que devuelve a los niños.

Reflexiones finales

En este capítulo intentamos acercarnos a las transiciones que experimentan los niños pequeños, principalmente aquellos cambios en sus roles al interior de la familia que se dan simultáneamente al comienzo de la escuela primaria, y la transición misma a la escuela. Al hacer esto quisimos dar cuenta de diferentes perspectivas: institucionales y personales; y de una variedad de actores involucrados como son los padres, maestros y los propios niños.

Al ver los arreglos institucionales funcionando y las prácticas de maestros concretos, podemos decir que *la transición del 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 solo un par de cuerdas—; en la falta de continuidad entre los ambientes de las aulas, tanto física —por ejemplo, los rincones de aprendizaje— como culturalmente —enfoque centrado en el niño vs. enfoque centrado en el maestro— y en la falta de capacitación especializada para los primeros grados entre los maestros de primaria para promover transiciones exitosas. Las escuelas no están haciendo un esfuerzo consciente para dar la bienvenida a los niños a sus aulas y facilitar de alguna manera los diversos cambios que enfrentarán. Todo lo contrario, las escuelas dejan sobre los hombros de los niños la pesada carga de adaptación con un apoyo muy poco organizado. Como máximo, los maestros reclaman sobre el rol de los padres en esta adaptación, pero ofrecen poca o ninguna información y orientación a los padres para que cumplan este rol. 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.

Tras constatar el escaso apoyo institucional que existe para la transición al primer grado, encontramos que, en este contexto, el principal peso de la adaptación se deja a los niños: ellos son los que, al experimentar esta transición, deben dotarla de 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 ciertamente sienten que están creciendo. Este proceso se da paralelamente al cambio que experimentan los niños pequeños al interior de su hogar, donde empiezan a asumir progresivamente más tareas y mayores responsabilidades, particularmente en las

zonas rurales. Es posible que esta mayor autonomía contribuya a que niños y niñas manejen de mejor forma la transición a la escuela, pero es también cierto que ambos procesos presentan imágenes un tanto contradictorias: un aprendiz que progresivamente va logrando cosas, incrementando su participación en prácticas sociales, frente a un aprendiz que lucha por ejecutar tareas discretas con la esperanza de, en algún momento, acceder a la práctica completa.

Por ello, a pesar de la actitud positiva que niños y niñas muestran, esta transición no es necesariamente fácil para ellos e implica un grado de estrés, especialmente al enfrentar ciertas formas de violencia por parte de otros niños, como el castigo físico tanto en el hogar como en la escuela. 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 iniciar la escuela. Así, el momento de empezar la escuela merece mucha mayor atención, tanto de los que hacen las políticas como de los educadores, para sacar una mayor ventaja de la actitud positiva de los propios niños frente a este proceso.

Referencias

- Ames, Patricia (1999). «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas». En: Tanaka, Martín (editor). *El poder visto desde abajo*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia (2004). «Multigrade Schools in Context: Literacy in the Community, the Home and the School in the Peruvian Amazon». Tesis doctoral. University of London.
- Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2009). «Childhood, Transition and Wellbeing in Peru: a literature review». Young Lives Technical Note No. 16, mayo. Oxford: Young Lives <http://www.younglives.org.uk/publications/technical-notes>
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009). *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo No. 47. Niños del Milenio: Lima. http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones_documentos.shtml
- Arnold, Caroline, Kathy Bartlett, Saima Gowni y Rehana Merali (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity - Reflections and Moving Forward*. Documento de trabajo N° 41. En: Early Childhood Development. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.

- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clark, Alison y Peter Moss (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Cueto, Santiago y Juan José 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*, vol. 17, N° 1, pp. 74-91, Lima.
- Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead (2007). «Child Wellbeing and Transitions within Contexts of Poverty: Methodological Reflections from Young Lives». Ponencia presentada en la Conferencia Rethinking Poverty and Children in the New Millennium: Linking Research and Policy. University of Oslo, Norway.
- Díaz, Juan José (2007). «Educación Inicial y rendimiento en la escuela». *Boletín Análisis y Propuesta*, No. 12, mayo, Lima.
- Dockett, Sue y Bob Perry (2005). «Researching with Children: Insights from the Starting School Research Project». Boletín breve. *Early Childhood Development and Care*, vol. 175, N° 6, pp. 507-521.
- Dunlop, Allison y Hillary Fabian (2007). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Londres: McGraw Hill.
- Entwistle, Doris y Karl Alexander (1998). «Facilitating the Transition to First Grade: The Nature of Transition and Research on Factors Affecting it». *The Elementary School Journal*, vol. 98, N° 4, pp. 351-363.
- Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guadalupe, César, Juana Huillcamisa, Liliana Miranda, María Luisa Quintana, José Rodríguez, Néstor Santillán, Juan Pablo Silva y Gloria Zambrano (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Documento de trabajo No. 12. Lima: Ministerio de Educación.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ladd, Gary y Joseph Price (1987). «Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten». *Child Development*, vol. 58, N° 5, pp. 1168-1189.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Le Roux, Willemien (2002). *The Challenges of Change: A Tracer Study of San Preschool Children in Botswana*. Early Childhood Development: Practice and Reflection No. 15. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

- Margetts, Kay (1999). «Transition to School: Looking Forward». Universidad de Melbourne
Fecha de consulta: 09/02/2008.<http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts1.pdf>.
- Margetts, Kay (2002). «Transition to School-Complexity and Diversity». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 10, N° 2, pp. 103-14.
- Michaels, Sarah (1986). «Narrative Presentations: an Oral Preparation for Literacy with First Graders». En Cook-Gumperz, J. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación (MED) (2007). «Indicadores de la Educación Básica en el Perú 2006». Ministerio de Educación. Fecha de consulta: 03/03/2008.
<http://escale.minedu.gob.pe>
- Ministerio de Educación (MED) y Consejo Educativo Nacional (CNE) (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: Ministerio de Educación.
- Myers, Robert y C. Landers (1989). «Preparing Children for Schools and Schools for Children». Discussion paper for Consultative Group on Early Childhood Care & Development, Toronto.
- Myers, Robert (1990). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmers of Early Childhood Development in the Third World*. Londres: Routledge.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- Rodrigues, Audrey (2000). «Final Report on the Evaluation of the Project, 'Effecting a Smooth Transition from Nursery to Primary'». En Unicef. Fecha de consulta: 09/02/2008.
http://www.unicef.org/evaldatabase/files/GUY_2000_800.pdf
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara y Cathy Angelillo (2002). «Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development». *Human Development* N° 45, pp. 211-225.
- 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*. Fecha de consulta 09/02/2008.
<http://www.savethechildren.org/search.jsp?query=majesty>.

- 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*. Fecha de consulta 09/02/2008.
<http://www.savethechildren.org/search.jsp?query=childhood>.
- SAVE THE CHILDREN US (2007a). *La transición exitosa al primer grado - Un factor clave para el desarrollo infantil temprano - Resumen Ejecutivo*. Managua: Save the Children US.
- SAVE THE CHILDREN US (2007b). *La transición exitosa al primer grado - Un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Managua: Save the Children US.
- UNESCO (2006). *Education for All: Global Monitoring Report 2006*. París: Unesco.
- Vogler, Pía, Gina Creivello y Martin Woodhead (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas*. Documento de trabajo N° 48. The Hague: Bernard van Leer Foundation/Young Lives.
- Woodhead, Martin y Peter Moss (editores) (2008). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Milton Keynes: Open University.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Anexo 1. Escuelas, aulas y comunidades visitadas

Provincia	# de comunidades	# de escuelas	# de aulas de inicial	# de aulas de 1er grado	# de aulas de 2° grado ¹⁴
Rioja	3	4	2	2	
Andahuaylas	1	1	1	2	
San Román	4	3	1	1	1
Lima	2	4	1	2	1
Total	10	12	5	7	2

¹⁴ Estos salones fueron visitados por dos circunstancias especiales; primero, uno de los niños había sido promovido de la etapa inicial a 2° 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 2° grado.