

**TRANSICIONES EDUCATIVAS EN COMUNIDADES INDIGENAS DE LA
AMAZONIA PERUANA: DEL HOGAR A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

REGINA MOROMIZATO IZU

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD

ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES

2012

**TRANSICIONES EDUCATIVAS EN COMUNIDADES INDIGENAS DE LA
AMAZONIA PERUANA: DEL HOGAR A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

REGINA MOROMIZATO IZU

TUTORA:

MARIA CRISTINA GARCIA VESGA

Doctora en Educación

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD

ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,

UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES

2012

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Manizales, noviembre de 2012

Mi agradecimiento especial a Sara Victoria Alvarado y Maria Cristina García por el constante apoyo, comentarios acertados y ayudarme a mantener el entusiasmo para la culminación de la investigación.

A las comunidades, familias, docentes, niños y niñas por su disposición y colaboración en esta investigación que brinda luces para mejorar las condiciones educativas en población indígena amazónica.

Este trabajo lo dedico a mi esposo y mis hijos quienes me animaron a continuar pese a los periodos de ausencia que implicó todo el proceso del doctorado. Y a mis padres por su amor incondicional.

CONTENIDO

Resumen.....	8
Introducción	10
Capítulo I.....	12
Referentes teóricos:	12
Los procesos de transición en la etapa infantil.....	12
1.1 Aproximación al concepto de transición.....	12
1.2 EL NIÑO Y LA NIÑA COMO SUJETOS QUE TRANSITAN POR LOS SUBSISTEMAS	19
1.2.1 El sistema histórico - socio – educativo que rodea a los niños y las niñas	20
1.3 LAS INSTITUCIONES COMO SUBSISTEMAS (FAMILIA Y LA ESCUELA).....	26
1.3.1 Socialización, instrucción, educación	27
1.3.2 El subsistema familiar y el subsistema escolar	29
1.4 UNA PERSPECTIVA CULTURAL E INTERCULTURAL	43
1.4.1 Concepto de Cultura	43
1.4.2 El desafío de la interculturalidad en la Educación.....	45
CAPÍTULO II	51
DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	51
2.1 OBJETIVOS.....	52
2.2 POBLACIÓN DEL ESTUDIO	52
2.3 UNIDAD Y ÁMBITO DE ANÁLISIS	53
2.4 ESCENARIOS, DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	55
2.5 UNIDAD DE INFORMACIÓN.....	57
2.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	58

2.7 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	58
2.8 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	60
CAPÍTULO III	63
INFORME DE CAMPO	63
3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO, SUS ESCENARIOS Y SUS ACTORES...	63
3.1.1 Ubicación	63
3.1.3 Escenario del núcleo familia.....	72
3.1.4 Escenario de los programas educativos	76
3.2 TRANSICIONES DEL NIÑO Y LA NIÑA ENTRE LOS ESCENARIOS	80
3.2.1 Los niños y las niñas en sus procesos de transición	81
3.2.2 Características particulares de los escenarios del estudio.....	85
CAPÍTULO IV	106
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	106
4.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	106
4.1.1 El concepto de transiciones educativas en el primer nivel: del hogar a la escuela.....	106
4.1.2 Condiciones que favorecen o limitan los procesos de transición educativa	109
4.2 RECOMENDACIONES PARA EL BUEN TRÁNSITO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DESDE EL HOGAR A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS	112
REFERENCIAS	115
ANEXO 1. ENCUESTA DE POBLACION.....	120
ANEXO 2. GUIA DE OBSERVACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO	133
COMENTARIOS.....	139
ANEXO 3. REGISTRO ETNOGRAFICO EN LAS INTERACCIONES DEL NIÑO	146
ANEXO 4. ENTREVISTA A PADRES Y MADRES DE FAMILIA	153

Resumen

La presente investigación de tipo cualitativa se desarrolla en tres comunidades asháninkas de la Selva Central del Perú, siendo las “transiciones educativas” la unidad de análisis de la investigación, la hemos definido como los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, considerando estos “cambios” como oportunidades para el desarrollo y aprendizaje; en donde los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento. Para comprender los procesos de transición en los niños y las niñas, se observaron a niños y niñas en el ámbito del hogar y el programa educativo.

Las principales conclusiones de la investigación señalan que (i) las habilidades personales marcan una diferencia significativa entre los niños/as con tránsito satisfactorio y aquellos que no logran un tránsito satisfactorio, en donde el elemento madurativo y las condiciones que los entornos significativos les ofrecen pueden estar influyendo en las diferencias cualitativas de la manera que tendrá cada niño/a de enfrentar y asumir los “momentos críticos de cambio”, (ii) al parecer la familia ejerce una influencia mayor en el desarrollo de los niños y las niñas frente a los programas educativos y (iii) podríamos inferir que las variables vinculadas al grado de instrucción y la visión respecto a la vida y el futuro por parte del padre (varón) sumadas a la variable experiencia previa en crianza de las madres y su capacidad de establecer fuertes vínculos afectivos con sus hijos/as podrían estar marcando las diferencias en las expectativas/metast de desarrollo de los niños/as y en las estrategias que utilice la familia para lograrlo (crianza y las relaciones intrafamiliares).

Finalmente, podríamos mencionar que las necesidades de los niños y las niñas en contextos indígenas no resultan distintas a las de los niños y niñas que viven en otros contextos como el urbano, la diferencia está en las oportunidades que el medio les ofrece. Al parecer en contextos indígenas marcadas por la pobreza extrema, la familia –a diferencia de los programas educativos- resulta ser el soporte más importante para el

desarrollo de habilidades personales que serán la base para detonar en los niños y las niñas procesos satisfactorios durante su tránsito por la vida escolar.

Palabras clave: Transiciones educativas, Educación Bilingüe Intercultural, Primera Infancia

Introducción

En el marco del presente estudio, definimos las “transiciones” como los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, considerando estos “cambios” como oportunidades para el desarrollo y aprendizaje; en donde los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento. A su vez, consideramos que las transiciones guardan una estrecha relación con el concepto de “educabilidad” señalado por la UNESCO, el cual no alude solamente a la capacidad de aprender (pues es condición natural del ser humano), sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos.

Cuando vinculamos este concepto de transiciones con el concepto amplio de Educación, suponemos que existen escenarios que comparten esta actividad bajo un objetivo común “el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas”; en este marco intuimos que existe un macrosistema (sistema histórico socio educativo) que contiene subsistemas (familia y escuela) que van interactuando entre sí bajo condiciones diversas que pueden estar favoreciendo o limitando las transiciones de los niños y las niñas impactando positiva o negativamente en el logro de sus aprendizajes.

Bajo estas premisas, la propuesta de investigación consiste en un estudio de tipo cualitativo de nivel descriptivo-analítico-interpretativo, que se realizó en tres comunidades asháninkas de la Selva Central del Perú. El estudio buscó identificar y analizar las condiciones existentes en las familias y las instituciones educativas formales y no formales del nivel inicial (3 a 5 años) que contribuyen o limitan los procesos de transición educativa en los niños y las niñas de estas comunidades, para ofrecer recomendaciones para las políticas y/o la cualificación de programas dirigidos a la primera infancia en contextos rurales e indígenas.

La presente investigación se organiza en cuatro capítulos, el primero presenta el marco teórico que sustenta el análisis de la investigación, partimos desde el paradigma de sistemas y el enfoque ecológico para contextualizar el concepto de transiciones, es así que se propone la construcción de un sistema histórico socio educativo en donde existen subsistemas que van interactuando e impactando el desarrollo de los niños y las niñas. El segundo capítulo sustenta los aspectos metodológicos aplicados durante el estudio, el tercer capítulo sintetiza los hallazgos contraponiendo los escenarios de escuela (programa infantil) y familia identificando las coincidencias, las diferencias y las condiciones que favorecen y/o limitan los procesos de transición hogar-escuela; y el cuarto capítulo presenta una serie de conclusiones y recomendaciones para los programas de educación inicial (3 a 5 años) y el trabajo con las familias que viven en comunidades indígenas de la Amazonía similares a los contextos de estudio con el propósito de ayudar a los niños y a las niñas a transitar positivamente entre el hogar y la escuela.

Capítulo I

Referentes teóricos:

Los procesos de transición en la etapa infantil

1.1 Aproximación al concepto de transición

Las diferentes disciplinas que estudian al hombre coinciden en su carácter complejo e inacabado. A diferencia de los animales, el ser humano cuando nace manifiesta muy pocas conductas determinadas, necesita de otros para sobrevivir durante un periodo de tiempo largo en el que tiene que aprender casi todo, debido a que la información que se transmite hereditariamente es mínima. Esta condición inicial le exigirá ensayar estrategias de adaptación a su medio que lo lleva a convertirse en un ser de gran “posibilidad”. En esta idea de “posibilidad” está su naturaleza misma hacia la evolución, hacia el cambio, como señala Mélich citado en García; Ruiz y García (2009) hacia el anhelo “...de ser otro, de ser de otra forma, de negarse a confirmar la identidad heredada y de desear, siempre inacabadamente, configurar una nueva identidad”.

Esta idea de cambio, de evolución del ser humano encuentra eco en el enfoque de Ciclo Vital que se sustenta en el modelo contextual dialéctico (Riegel, 1976), el cual postula la interdependencia entre el sujeto y la naturaleza como entidades íntimamente relacionadas en una espiral dialéctica en la que mutuamente se forman y transforman. En ese sentido, lo distintivo del ser humano en todos los estadios del ciclo vital sería su tendencia al cambio antes que su orientación a la estabilidad (Urbano y Yuni; 2005), en donde los procesos de adaptación suponen el despliegue de estrategias de afrontamiento.

Urbano y Yuni señalan que el valor del enfoque de ciclo vital radica en su capacidad de responder cuatro problemas fundamentales de la psicología del desarrollo: (1) explica la naturaleza dinámica, contextual y procesal del desarrollo evolutivo, (2) ofrece un modelo que da cuenta de las transiciones relacionadas con la edad y las trayectorias vitales en el que se relativiza la influencia de la edad cronológica y se

revalorizan los aspectos biográficos del sujeto como moduladores de los procesos de cambio, (3) describe cómo las diferentes fases del curso vital son moldeadas y condicionadas por los contextos sociales y (4) explica cómo el tiempo histórico y la pertenencia a distintas cohortes modelan el proceso de desarrollo, influyendo tanto en los individuos como en los grupos sociales.

Estos postulados no se alejan de las ideas planteadas desde la sociología y la antropología (Solis, 1992) que aceptando la condición biológica del hombre reconocen que la sociedad humana sólo existe desde que el sistema social (con lo que ya cuentan los animales) es capaz de comportarse y realizar el sistema de la cultura. Es a través de la cultura que el hombre aprende y va transmitiendo sus saberes de generación en generación, y durante este proceso evolutivo entran en juego tres elementos indispensables que contribuyen a la creciente humanización: (1) los instrumentos o medios de trabajo (que va desde el hacha hasta la complejidad de la tecnología), (2) el lenguaje que hace posible el aprendizaje y (3) el pensamiento y la voluntad humana que hacen posible la preservación y al mismo tiempo la transformación de la cultura.

Un ejemplo de la transmisión cultural se observa en las ceremonias o rituales que marcan cambios importantes en el transcurso de la vida de los individuos en su paso o proceso de incorporación al mundo de los adultos. Estos rituales o ceremonias tienen como finalidad hacer evidente el paso a un estatus superior dentro de la lógica de la organización, y ello a su vez simboliza la asunción de nuevos roles y posiciones dentro del grupo y una nueva forma de ser visto y considerado por parte de los otros, coincidiendo con la tendencia hacia el cambio que se presenta en el ser humano que postula el enfoque de ciclo vital.

En los años 60, el antropólogo alemán Van Gennep pone en evidencia, a partir de sus investigaciones, el término “rito de paso” para explicar la manera en la cual se adoptan determinados cambios en los individuos dentro de su grupo cultural. Estos cambios llevan a la persona a la necesidad de adaptarse a nuevas normas de comportamiento, que implican procesos de construcción de nuevos esquemas de

relación social, afectando la conformación de su identidad dando pie a los procesos de transición dentro de los códigos que marca el sistema socio cultural.

Para comprender mejor estos procesos de transiciones desde la perspectiva cultural, tomaremos como ejemplo el paso de niña a mujer, tal como nos cuentan los nativos Asháninkas (práctica que se ha ido modificando con el tiempo).

El rito en la madurez de las niñas

Las familias tradicionales de las comunidades Asháninkas mantienen una costumbre llamada pankotantsi.

El pankotantsi es un ritual que marca el paso de las niñas a la adultez, es decir cuando empieza la menstruación.

Este rito consiste en encerrar a las niñas en una choza, durante 3 lunas en compañía de su madre y abuela.

Esta choza es elaborada por la familia especialmente para esta etapa.



Durante el paso de las 3 lunas, período que dura el ritual, la niña aprende las tareas básicas que debe saber toda mujer. La abuela y la madre le enseñan a sacar y golpear el algodón, así como los secretos del tejido, práctica que juega un rol importante, ya que determina la laboriosidad de la mujer.

Durante ese tiempo, la alimentación de la niña es a base de asados a la leña; no puede consumir productos crudos. Ingieren yuca, plátano y otros alimentos pero siempre asados.

La abuela cumple el papel de maestra, al enseñarle los diferentes tipos de plantas medicinales que existen y aconseja a la niña como debe atender al esposo y a los hijos. Una vez terminado el ritual, antes de que abandonen la choza, la niña es bañada con plantas medicinales para limpiar su cuerpo y se le da de tomar un brebaje a base de

*hierbas amargas y anticonceptivas, para purificar su interior. Luego la niña es presentada en sociedad, en una gran fiesta organizada por la familia. Luego de la fiesta, ella está preparada y puede formar su hogar*¹.

Sacristán (1997) elabora una definición amplia del concepto de transiciones, y la define como los momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefiniciones, en las que se sabe desde donde se sale pero no se tiene claro adonde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Además agrega el carácter público y privado de las transiciones, pues no sólo en ella nos vemos transformados nosotros mismos, sino también nuestra situación social, los papeles que nos corresponde desarrollar dentro del grupo.

A lo largo del desarrollo de los seres humanos, no sólo está en nuestra historia de vida los ritos o las ceremonias que se comparten dentro de un grupo cultural específico, sino que además estamos sumergidos en un extenso proceso educativo que va desde nuestro entorno familiar de protección hasta el entorno social de la adultez. En este campo de la Educación se observa que algunas transiciones provocarán experiencias más difíciles de asimilar (como la salida del hogar a un contexto distinto), en la medida que implican nuevos retos y exigencias a las cuales deberán adaptarse los niños.

Los cambios de contextos, de situaciones y de estatus, están cargados de pérdidas y/o ganancias. Desde una mirada optimista cada cambio genera conflicto y podría estar abriendo una oportunidad de enriquecimiento (Sacristán; 2007) de ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que ofrecen oportunidades positivas o pérdidas no recuperadas (dejar de ser niña para ser mujer, como en el caso del ejemplo). Por supuesto, estos cambios serán asimilados positivamente siempre y cuando se presenten las condiciones más favorables para que ocurran estas transiciones.

1 En la actualidad, la niña ya no es encerrada durante 3 lunas en la choza, sino solo por un mes como tiempo máximo.

Desde el campo de la psicología, las transiciones están vinculadas a los niveles madurativos de los sujetos, teniendo como referencia los aportes de Piaget en el campo cognitivo y los de Erickson desde lo psicoafectivo. Las investigaciones señalan que existen patrones universales bastantes predecibles, sin embargo en la actualidad, los debates que se sostienen desde las diferentes corrientes psicopedagógicas en torno al concepto de desarrollo y aprendizaje infantil, nos reta a mirar nuevamente los factores más relevantes que impactan en los niños. (Grantham-McGregor et al., 2007; Myers, 1993; Bassedas et al., 1998).

Al respecto, si bien hay algunas diferencias entre perspectivas, lo cierto es que existe un consenso entre científicos y expertos en infancia en relación a la idea de la imposibilidad de separar los factores biogenéticos de los factores ambientales, lo cual otorga sustento a la necesidad de mirar de manera holística e integral el desarrollo de los niños. (Grantham-McGregor et al., 2007; Myers, 1993; Bassedas et al., 1998).

En este estudio no abordaremos aspectos del factor biogenético, nos centraremos en los espacios o subsistemas en los que los niños y las niñas se desenvuelven cotidianamente e influye en ellos y ellas, pues implica una serie de ideas preconcebidas, percepciones, aspiraciones y expectativas en relación a un proyecto personal y colectivo de vida, que influye fuertemente en las decisiones y acciones, en este caso, sobre lo que es bueno o malo para los niños de las comunidades indígenas.

Desde esta óptica, hemos centrado nuestro interés en dos subsistemas que se presentan de manera simultánea a los niños y las niñas de las comunidades nativas de la Selva Central: i) la familia-comunidad² y ii) la escuela (institución). Podríamos atrevernos a mencionar que ambos espacios comparten una misma preocupación: que los niños logren un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes, que se constituyan como herramientas de “progreso” para el futuro. Sin embargo, las formas en las que se deben transmitir son vistas desde perspectivas diferentes.

² Por aspectos de practicidad en la redacción, en adelante se mencionará el contexto de familia para hacer referencia a la familia-comunidad.

Analizar los encuentros y las diferencias que encierra cada subsistema y el impacto que pueden estar ejerciendo sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas es lo que nos obliga a tratar de comprender cómo se producen las transiciones entre el hogar y la escuela, proceso que se considera como un *continuum* en el aprendizaje, así como identificar los elementos o condiciones que deben generarse para que éstas sean satisfactorias.

A nuestro modo de ver, las transiciones guardan una estrecha vinculación con el concepto de “educabilidad” que desarrolla López en las publicaciones de la UNESCO (López, 2005). Este término alude a:

“La idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender, sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos”. (López, 2005: 94)

Para fines de esta investigación definiremos las “transiciones” como los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, considerando estos “cambios” como oportunidades para el desarrollo y aprendizaje, en donde los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento (Sacristán, 1997; Bennett, 2006), de ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que ofrecen oportunidades para “crecer”; siempre y cuando se presenten condiciones favorables que aseguren que estas transiciones ocurran satisfactoriamente.

En relación a las “condiciones favorables”, las publicaciones de la UNESCO hacen referencia al concepto de educabilidad y señala que existen “**condiciones de educabilidad**”, en donde se pone de relieve las necesarias interrelaciones que deben existir entre las familias y las escuelas, respecto a la provisión de recursos y oportunidades que faciliten y garanticen la permanencia de los niños y las niñas en el

sistema educativo³. Tal vez la noción de educabilidad encierre cierta relación a la reflexión desarrollada por la Fundación Bernard van Leer, quienes identifican dos ángulos en el establecimiento de las transiciones que podrían estar condicionando su calificación de “satisfactorias”: Por un lado, los factores estructurales y sistémicos (condiciones de educabilidad ligados al sistema educativo) que excluyen o expulsan a los niños y las niñas de las escuelas y por otro lado, las fuerzas y debilidades que los niños y las niñas traen consigo (condiciones de educabilidad desde las familias).

Para Peralta (2007) la transición implica un **proceso**, en la cual se distinguen tres sub procesos: **continuidad, progresión y diferenciación**, dando la impresión de una interrelación y en algunos momentos de secuencialidad, en donde cada uno de ellos juega un rol en el “paso” al nuevo estado: uno da estabilidad, otro complejiza lo alcanzado, y el tercero, ofrece el cambio a lograr. La autora señala además, que a estos subprocesos de **carácter interno** (lo que el sujeto construye internamente) se une el concepto de articulación, como mecanismo externo que intervienen para enlazar cada nueva etapa alcanzada.

Respecto al carácter interno de las transiciones, un aporte importante de la Fundación Bernard van Leer está referido a la necesidad de considerar el **aspecto evolutivo** de los niños y las niñas en estos procesos de cambio y las singularidades personales que establecerán diferencias cualitativas de la manera que tendrá cada niño de enfrentar y asumir los “momentos críticos de cambio”.

Asimismo, Peralta establece una relación con la **calidad** de la oferta del servicio educativo, al señalar que es un factor fundamental que puede facilitar una transición satisfactoria si se aplican criterios como: acogida y respeto por el niño y la niña; su rol activo en el aprendizaje; involucramiento de las familias en el desarrollo curricular; pertinencia cultural, interacciones afectivas y cognitivas de calidad y la flexibilidad.

³ Para mayor referencia consultar: López, Néstor “*Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*” IIPE – UNESCO, Argentina, 2005

La construcción de la definición de transiciones dentro del marco del sistema educativo se otorga el calificativo de “satisfactorio” a partir de la aceptación de metas de aprendizaje y desarrollo consensuadas universalmente y que se espera que todo niño y niña logre independientemente de su condición social, étnica y religiosa, que contribuyen a construir puentes desde la cultura local hacia la cultura nacional.

Si bien podemos señalar que todos los niños y las niñas viven procesos de transición que requieren un despliegue de sus capacidades de ajuste o adaptación a situaciones nuevas, tal vez para los niños y las niñas de poblaciones indígenas estas transiciones sean más difíciles y retadoras cuando entra en juego el elemento cultural que no siempre es tomado en cuenta en su real dimensión al momento de diseñar los programas educativos.

1.2 EL NIÑO Y LA NIÑA COMO SUJETOS QUE TRANSITAN POR LOS SUBSISTEMAS

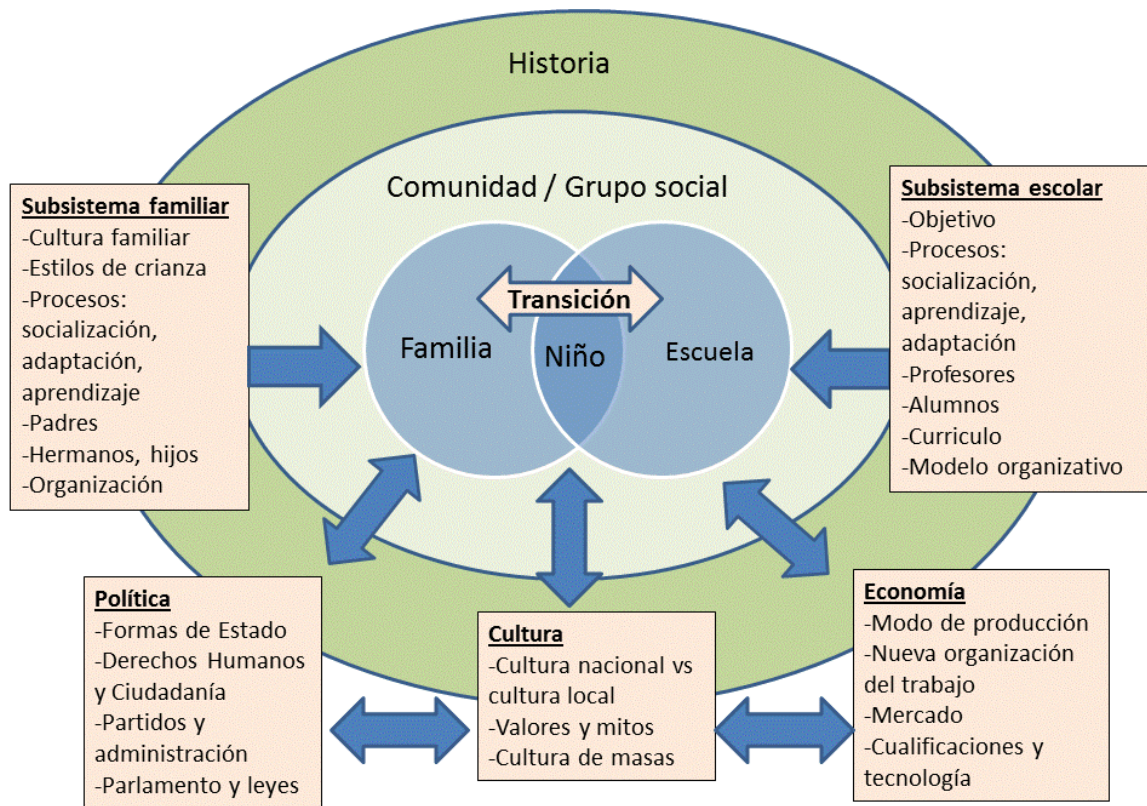
Con la finalidad de enriquecer el cuerpo teórico y la comprensión en torno al tema de “transiciones educativas en la infancia temprana”, nos proponemos a continuación desarrollar los marcos conceptuales clave para enriquecer los hallazgos de campo.

Para iniciar la reflexión en torno al niño/a y su tránsito por los subsistemas (familia y escuela), partimos de la idea que el desarrollo infantil está influido por múltiples factores y la interrelación e interconexión que establece el sujeto (en este caso el niño/a) con los elementos de su entorno ejercen influencia en las condiciones de vida que repercuten en él/ella.

Influidos por el paradigma de sistemas (Bertalanffy, s/f) y los aportes del modelo ecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987); y con el propósito de profundizar en un marco teórico comprensible para el tema eje de la investigación, proponemos el siguiente gráfico que a nuestro parecer integra lo que llamaremos

“sistema histórico-socio-educativo” con la finalidad de clarificar conceptos, comprender sus vinculaciones y los diferentes subsistemas en las que se desarrollan (transitan) los niños y las niñas:

Gráfico del Sistema Histórico-Socio-Educativo



1.2.1 El sistema histórico - socio – educativo que rodea a los niños y las niñas

Según Bertalanffy, sistema es un conjunto de unidades recíprocamente relacionadas. De ahí se deducen dos conceptos: propósito (u objetivo) y globalismo (o totalidad):

- Propósito u objetivo: todo sistema tiene uno o algunos propósitos. Los elementos (u objetos), como también las relaciones, definen una distribución que trata siempre de alcanzar un objetivo.

- Globalismo o totalidad: un cambio en una de las unidades del sistema, con probabilidad producirá cambios en las otras. El efecto total se presenta como un ajuste a todo el sistema. Hay una relación de causa/efecto.

Señala además que una organización podrá ser entendida como un sistema o subsistema o un supersistema, dependiendo del enfoque. El sistema total es aquel representado por todos los componentes y relaciones necesarios para la realización de un objetivo.

En el caso del enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) señala la noción de escenario interactivo como una unidad de análisis que permite acercarse a la actividad humana considerando que su significado pleno sólo se comprende teniendo en cuenta el contexto físico, social y cultural en el que surge, así como las metas de todos los individuos que participan en la situación, estos escenarios interactivos mantienen entre sí múltiples relaciones (Rodrigo, 1994).

Bronfenbrenner apuesta por un modelo de carácter sistémico para describir cómo un microsistema está definido por aspectos sociales y físicos, en donde define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. El autor menciona la existencia de tres niveles en el ambiente ecológico –micro, meso y macro sistemas- agregando que en toda cultura o sub cultura, los entornos de una determinada clase (hogar, oficina etc.) tienden a ser muy parecidos, mientras que entre las culturas presentan diferencias perceptibles, como si en cada sociedad o subcultura existiera un plan para organizar cada tipo de entorno.

Un énfasis importante para los fines de la presente investigación es comprender las interconexiones que se establecen entre los elementos de un sistema o subsistema; el

carácter dinámico que señala que los ambientes (enfoque ecológico) o los elementos (enfoque sistémico) no se distinguen con referencia a variables lineales, sino que se analizan en términos de “sistema”; es decir, el contexto de desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos y las fuerzas que afectan directamente el desarrollo psicológico.

En el caso del niño/a como sujeto principal del estudio, el nivel más interno del esquema ecológico es la diada o sistema de dos personas. Bronfenbrenner señala que el reconocimiento de esta relación nos da la clave para comprender los cambios evolutivos no sólo del niño sino también del adulto que se ocupa de él habitualmente (la madre, el padre, los abuelos, etc.), este principio de la diada es la que nos lleva a comprender las estructuras de la triada, tétradas y así las relaciones interpersonales más amplias.

Un término que enriquece el concepto de transiciones (acápite 1.1) es el de *transiciones ecológicas*, desarrollada por el enfoque ecológico que la define como cambios de rol o de entorno, que ocurren a lo largo de la vida, y este cambio de rol tiene un impacto en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad.

“Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace, y por tanto, incluso lo que piensa y siente...” (Bronfenbrenner, 1987, p:26)

Bronfenbrenner relaciona su definición del desarrollo con estas transiciones ya que los cambios que se producen a través de él han de ser descritos en términos de cambios en más de un microsistema, lo cual significa analizar la conducta del niño/a en una variedad de contextos.

En ese sentido, desde nuestra perspectiva el contexto no sólo contiene elementos físicos y sociales sino que existe un aspecto histórico (elemento abstracto) que influye en el proceso de construcción de una cultura determinada. Siendo el niño y la niña

nuestro centro de interés es preciso ubicar el concepto de niño/a en el marco de la historia. Si bien la investigación se desarrolla en comunidades indígenas de la Amazonía Peruana, es interesante observar la influencia de las concepciones desarrolladas en Europa hace más de dos siglos y cómo estas ideas en el campo de la educación se reproducen como parte de los planteamientos curriculares del subsistema escolar.

1.2.2.- El concepto de Infancia (niño/a) a través de la historia

La niñez como etapa del desarrollo de la personalidad es una invención relativamente reciente, que nace como producto de los cambios en el modelo de producción, organización y división del trabajo, de los nuevos valores y creencias, de los aportes de la psicología como de la ciencia.

La manera de conceptualizar la infancia ha estado supeditada al momento histórico-cultural de la época, por ejemplo en la edad media el niño no existía, no se le aceptaba, se esperaba que se comportara como adulto (Palladino, 2006; Zola, 2006), por lo que pocos años después del destete el niño/a era incorporado al mundo adulto. Las imágenes de la época registran que a los niños y las niñas se les vestía igual que a los adultos. Aries (1987) señala que era costumbre que los niños y las niñas eran colocados en otras familias para realizar labores domésticas como aprendices, eran vigilados con desconfianza y a cualquier acto en contra de las normas (llegar tarde, equivocarse, desobediencia, etc.) eran castigados con severidad. MacLaughlin (1982) señala que la tasa de mortalidad infantil era del orden de uno o dos por cada tres, siendo las principales causas la extrema juventud de las madres, su mal estado de nutrición y las enfermedades frecuentes de la época (tifoidea, tuberculosis, plagas, etc.). En esta época no existía la idea de desarrollo del niño/a y ni una concepción clara acerca de la educación para ser incorporado al mundo adulto. Los primeros intentos de asistencia a la infancia abandonada provienen del mensaje cristiano de caridad y amor hacia los otros.

El fin del régimen feudal, el surgimiento de nuevos grupos sociales y estructuras de poder, las estrategias de presión ideológico-religiosa sobre las generaciones jóvenes

por parte de los pastores protestantes y de los católicos; el descenso de los índices de natalidad y de mortalidad infantil; la nueva concepción del gobierno y del ejercicio de la autoridad por parte del naciente Estado, que inicia la separación, la distribución y el control de los diferentes grupos sociales en espacios diferenciados; la invención de la imprenta, que tanto contribuye a la difusión de la cultura, de forma discriminada según los países y estratos sociales, y a la aparición de la escuela son las características de la edad moderna (desde el Renacimiento hasta la Ilustración) que marcan nuevas formas de socialización y nuevas formas de percibir a la infancia. Paladino señala que aparece la tensión entre la conquista de la intimidad individual y la emergente intervención del Estado en la regulación de la niñez, es decir, en el ambiente familiar se comienza a detectar un sentimiento hacia el niño/a, y se lo trata como una especie de criatura divina que hay que civilizar. En la esfera pública, nace la conciencia y el reconocimiento de un grupo social específico que hay que proteger e instruir. De este modo se van estableciendo las primeras líneas demarcatorias entre los adultos y los infantes, y los primeros escenarios de la infancia: hospitales, orfanatos, escuelas.

En el Perú, el estudio de Panez (2004) analiza las crónicas de Guamán Poma de Ayala (1536-1615) y del Inca Garcilazo de la Vega (1539-1616) con la finalidad de identificar la noción de infancia en el Antiguo Perú. Señala que en esa época histórica el pensamiento estaba regido por lo mágico-religioso en donde primaba “el niño como ofrenda”, puesto que era sacrificado para los dioses junto con objetos y animales. En el Incario, se desarrolló una concepción de “niño productivo” basada en la alta valoración del trabajo, a los niños y las niñas se les encomendaba a temprana edad actividades productivas para beneficio de la sociedad y la familia. Esta noción está vinculada también a la idea de adulto en miniatura, en donde se esperaba que los niños y las niñas cumplieran las mismas exigencias y obligaciones de los adultos.

En la edad contemporánea se produce un avance significativo respecto al reconocimiento de la infancia como un grupo social, planteándose los principios y mecanismos de la actual educación y socialización infantil. Los cambios sociales impactan en la vida de los niños y las niñas, el nuevo modelo de organización

capitalista, comandado por la burguesía como nuevo grupo social en ascenso, modifica las características de la actividad laboral, la división del trabajo y la separación del lugar de trabajo del de residencia. Así, la larga jornada laboral en la industria, la urbanización de las ciudades, la progresiva escolarización de los niños/as y el cambio de la comunidad amplia por la familia nuclear, generan una clara diferenciación de los escenarios público y privados, y también una serie de cambios en el interior de cada uno de ellos (Tenorio, 2003). En este sentido el espíritu de la ilustración, la revolución francesa y otras revoluciones burguesas, instalan el sistema de libertades individuales y democráticas, configuran un nuevo modelo de Estado – Nación e impulsan las primeras reformas escolares y los primeros servicios de protección a la infancia desvalida. Cabe destacar al mismo tiempo los progresos científicos (medicina, psicología, sociología, ciencias de la educación).

En el ámbito del subsistema familiar, un concepto que evoluciona es el de propiedad y protección de los hijos; si hasta ahora no se cuestionaba la autoridad absoluta y exclusiva de los padres, ahora se comienza a admitir la responsabilidad compartida entre la familia y el Estado en la educación de los niños y las niñas. De este modo la infancia deja de ser una cuestión doméstica y se convierte en una cuestión de Estado que, progresivamente se va incorporando en las constituciones, en los programas y proyectos nacionales.

El subsistema escolar adquiere diversas y variadas funciones complementarias: custodia, alfabetización, incorporación de los modelos de conducta socialmente dominantes, promoción individual, etc. El proceso de escolarización en sus diversos niveles (inicial, educación general básica, media y superior) depende de factores muy diversos: el sistema económico, el sistema político, el papel del Estado, los grupos de poder, las iniciativas de los grupos sociales e institucionales, etc.

1.3 LAS INSTITUCIONES COMO SUBSISTEMAS (FAMILIA Y LA ESCUELA)

Durkheim (1988) uno de los pensadores clásicos de la sociología, definió a ésta como la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento. El autor define a las instituciones como los conglomerados de creencias y las maneras de obrar instituidas por la sociedad, atribuyéndoles unos requisitos básicos que ha de poseer para poder funcionar normalmente, en concordancia con estos requisitos las sociedades se van estructurando u organizando a través de instituciones sociales que regulan los comportamientos de los individuos a la vez que les orienta hacia el cumplimiento de determinados fines:

- Unos sistemas de reproducción y socialización básica de los individuos; se cumple a través de la familia como institución, en donde las formas y patrones se regulan socialmente. Junto a la familia, la escuela sería otra institución que aporta a este sistema.
- Unas estructuras económicas, adquisitivas, instrumentales y de división del trabajo; las instituciones educativas ejercen un claro aporte en el desarrollo de competencias /capacidades para el trabajo y la producción.
- Un sistema de poder, de articulación territorial y utilización legítima de la fuerza; las instituciones políticas son las que regulan el ejercicio del poder estableciendo mecanismos de participación de los ciudadanos.
- Un sistema de creencias, de religión o de valores; son las instituciones de carácter ideológico como las iglesias, a través de los cuales se articulan los sistemas de creencias y de valores.

1.3.1 Socialización, instrucción, educación

Desarrollar una tesis que vincula directamente el desarrollo de los niños/as y su capacidad de participar activamente en los diferentes subsistemas de desarrollo, significa abordar conceptos como socialización, instrucción y educación. Durante el desarrollo de la investigación surgieron interrogantes respecto a estos tres conceptos, ¿socialización es sinónimo de educación? ¿Cuándo hablamos de educación también hacemos referencia a instrucción? ¿La familia socializa, educa o instruye? ¿La escuela socializa, educa o instruye?.

Distinguir estos tres conceptos resulta esencial, ya que una buena parte de las dificultades a las que nos enfrentamos al momento de diseñar o implementar propuestas educativas provienen de las colisiones y disfuncionalidades que se dan entre estos tres planos. Por ejemplo, los comportamientos adquiridos en una especial forma de socialización (crianza) pueden no responder a las exigencias de la instrucción (institución educativa) o con los valores que se quieren transmitir en la educación (el ideal de ciudadano).

a.- Socialización

El concepto de *socialización*, se entiende como la transmisión, de manera inconsciente y no formalizada, de los conocimientos, valores, hábitos y actitudes que constituyen el entramado básico de una sociedad. Una forma específica de socialización, y sin duda la fundamental, se produce con el aprendizaje espontáneo de la lengua con los valores y normas del grupo cultural al que se pertenece. Pero además del lenguaje verbal -el más importante, aunque no sea el único- una sociedad transmite un código amplio de normas y creencias que se traslada de generación en generación (Grusec y Hasting, 2007).

Para Berger y Luckmann (1972) cada sociedad tiene sus propias “*agencias de socialización*”. Por un lado una “*socialización primaria*” que es la que se establece por

los grupos primarios y en la que el niño y la niña absorben la cultura y los roles de su grupo. Esta socialización primaria se realiza mediante dos mecanismos básicos: la imitación de lo que se observa y la interiorización de los roles de los otros, especialmente mediante el juego; y por otro lado la “*socialización secundaria*” “*endoculturación*” que incluye el resto de aprendizajes sociales que se realizan a lo largo de la vida.

b.- Instrucción

La instrucción es un término con origen en el latín *instructio* que hace referencia a la acción de instruir (enseñar, adoctrinar, comunicar conocimientos, dar a conocer el estado de algo), es un proceso ya formalizado que transmite en un primer nivel los conocimientos generales (leer, escribir, hablar con propiedad, así como los rudimentos de las ciencias) imprescindibles para desenvolverse en la sociedad y, en un segundo o tercer nivel, los conocimientos específicos para practicar un oficio o profesión.

La instrucción concibe al individuo, desde su específica posición social, casi exclusivamente como sujeto laboral. Si una división creciente del trabajo constituye la base de un incremento constante de la productividad, la instrucción, es decir, la enseñanza de saberes específicos, desempeña un papel cada vez más importante, hasta el punto de que el Estado de nuestros días se responsabiliza de que nadie quede sin instrucción. La generalización de la instrucción es uno de los índices que distingue a la sociedad moderna de la tradicional: el tanto por ciento de la población que ha recibido instrucción es un indicador importante del desarrollo, o si se quiere, del grado de modernización alcanzado. En principio, en una sociedad moderna todos han recibido instrucción, pese a que ésta sea cada vez más diferenciada, por ramas, especialidades y niveles.

c.- Educación

Según Vera (2007), la Educación es siempre un hecho humano y social, que se da como producto de la interacción entre la estructura psicobiológica del individuo y el medio en que se desenvuelve. Es un proceso social de mucha mayor complejidad que la socialización y la instrucción, en cuanto participa de los rasgos de ambas. Como la socialización, la educación se produce de manera informal, pero consciente, en la familia y en la sociedad; a la vez que ya más formalizada, se imparte en las instituciones educativas.

Sotelo (1996) señala que la diferencia entre educación y los conceptos de socialización e instrucción, está en que la educación persigue la realización de un tipo ideal de individuo, perfectamente definido. No cabe educar sin poseer previamente una visión, más o menos concreta, del modelo de ser humano como paradigma que hay que alcanzar.

Bajo esta definición los autores hablan de un sistema educativo, como aquel que está integrado por un conjunto de elementos con diferentes grados de formalización, cuya interacción da lugar a procesos de configuración humana y social. La familia, la escuela, los servicios sociales, las asociaciones, los medios de comunicación, los lugares de trabajo y ocio son todos ellos elementos de ese sistema educativo.

1.3.2 El subsistema familiar y el subsistema escolar

La Educación como un proceso social complejo, no se limita en la escuela ni en la familia sino que la abarca como instituciones que a través de ellas contribuye a la formación del ideal de ciudadano. Se esperaría entonces que existiera coherencia entre estos espacios socializadores. A continuación definiremos cada subsistema.

a.- El subsistema familiar en el desarrollo de los niños

a.1.- Definición y funciones de la familia

La familia es el primer y principal espacio de socialización y desarrollo del niño/a en edades tempranas y cumple un rol director y coordinador de importantes factores influyentes en el desarrollo social, físico, cognitivo y emocional del niño/a. Es en este espacio natural que los niños/as escuchan por primera vez voces humanas, interactúan por primera vez con otras personas, y establecen sus primeros mecanismos de comunicación y autovalía.

Clemente (1996) señala que la familia es el grupo de referencia para el niño y la niña dentro de la sociedad, en ese sentido, la familia puede actuar como filtro de creencias y normas, así como núcleo comparativo de otras realidades sociales. La familia aporta elementos de construcción a los individuos que viven en su seno, al menos en tres áreas:

- a.- Comportamientos sociales: afecto, desarrollo emocional, primeras relaciones interpersonales, etc.
- b.- Aprendizajes básicos: construcción del pensamiento y el lenguaje, habilidades motoras, etc.
- c.- Sistemas de control del comportamiento: establecimiento de la disciplina parental, asunción de normas y valores, etc.

Palacios (1999) y Moreno (1989) señalan que la existencia de agrupamientos familiares en los humanos se debe a la indefensión de la cría humana en el momento del nacimiento, su necesidad de alimentación y cuidados, y su muy lenta incorporación a la independencia y autonomía. Destacan la flexibilidad del ser humano que les permite adaptarse a situaciones diversas que también ha llevado a encontrar en diferentes culturas formas distintas de agrupamiento y organización familiar.

Las relaciones que se establecen al interior de la familia son fundamentales, la capacidad del ser humano de establecer vínculos de apego es parte sustancial de su supervivencia, algunos estudios señalan que el apego tiene una raíz filogenética y un desarrollo ontogenético, es decir, existe la predisposición del ser humano de establecer

relaciones con otros y está bastante documentado el impacto futuro del apego seguro en el establecimiento de relaciones positivas como los efectos negativos en la confianza y seguridad de los niños y las niñas con apego inseguro (Center on the developing child at Harvard University, 2007).

Una relación importante (que se observa en la Amazonía por la presencia de familias numerosas) es la que se establece entre los hermanos, tal vez este sea un tema poco investigado. Lo que sabemos es que los hermanos pese a crecer en un ambiente similar resultan ser muy diferentes uno de otro. Palacios y Moreno señalan que a lo largo de la infancia, las relaciones entre hermanos estarán marcadas tanto por el conflicto, como por el apoyo, el juego y la cooperación, siendo estos aspectos positivos en general más frecuentes que los negativos. Comparadas con las relaciones con los adultos o los niños/as de fuera de la familia, las relaciones entre hermanos se caracterizan por la variedad e intensidad de los sentimientos y de las interacciones, así como por su importante prolongación en el tiempo. Por lo que no es extraño que con mucha frecuencia los hermanos mayores sirvan de figura de apego a los pequeños, hagan de modelos para ellos, les enseñen cosas, etc.

Los estilos de crianza de los padres también marcan diferencias importantes, la clasificación clásica señala cuatro estilos: permisivos, democráticos, autoritario e indiferente, y los numerosos estudios señalan que el estilo democrático es la que impacta positivamente en el desarrollo infantil. Sin embargo, estudios recientes (Ostrosky, 2011) revelan una tendencia a considerar que el estilo democrático-autoritario pareciera ser el que desarrolla comportamientos más favorables en los niños/as y su prolongación en el futuro.

a.2.- Aproximaciones al concepto de crianza infantil

Entre los humanos la crianza de los niños y las niñas se convierte en una tarea que exige notables esfuerzos y dedicación, existiendo un lógico deseo de que ese esfuerzo y esa dedicación se inviertan en la propia familia y en su futuro.

En el Perú se ha generalizado el término ‘cultura de crianza’ como un concepto global que resume al conjunto de conceptos, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, actitudes, tipos de organización familiar, pautas y prácticas relacionadas con la crianza de niños y niñas, e involucra a toda una comunidad o población, sin embargo existe una corriente que se inclina por hablar de sistemas de crianza como lo señala Peralta (1996), quien sustenta que no es posible hablar de una única cultura de crianza, pues ésta va adquiriendo características peculiares según cada grupo social.

Independientemente del concepto global que se desee dar, la crianza infantil contiene elementos a los cuales Robert Myers (1993) ha identificado como creencias (valores, mitos, prejuicios), pautas (patrones, normas, costumbres) y prácticas (acciones), desde las cuales los grupos humanos determinan las formas de desarrollarse y las expectativas frente a su propio desarrollo.

Al hablar de creencias se señala como el conjunto de ideas que impactan en nuestra acción, al respecto Moreno (2002) citando a Ortega y Gasset (1940) considera importante establecer una diferenciación entre ideas y creencias. Señalan que las ideas las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos, las “tenemos”; en cambio no podemos decir que “tenemos” las creencias, sino que contamos con ellas, vivimos en ellas, es decir constituyen el continente de nuestra vida, es nuestro mundo y nuestro ser.

Peralta (1996) define las pautas de crianza como una estructura o configuración cultural (por lo tanto aprendida y relativamente peculiar a cada comunidad), referida al cuidado y desarrollo de los niños y las niñas. Es el “deber ser” que constituye una guía o norma para un grupo social, en la cual se marcan los límites aceptados y regulados por la sociedad en relación con la forma de criar a los niños.

Al hablar de las prácticas de crianza, nos referimos al uso, manera o costumbre que se tiene de hacer “algo”, en el caso de la crianza infantil hacemos referencia a la manera cómo los cuidadores (padres, hermanos, otros) atienden las necesidades de

supervivencia, bienestar y desarrollo de los niños/as. Se espera que exista coherencia con las pautas, pero no siempre es así.

Las concepciones sobre la crianza infantil y las expectativas sobre el proceso educativo que tienen las familias, pueden o no coincidir con las consideraciones de los maestros quienes tienen a cargo los programas educativos. Conocer estas coincidencias y divergencias puede ser el primer paso para acercar las diferencias.

a.3.- Pensamiento amazónico respecto al cuidado y protección de los niños

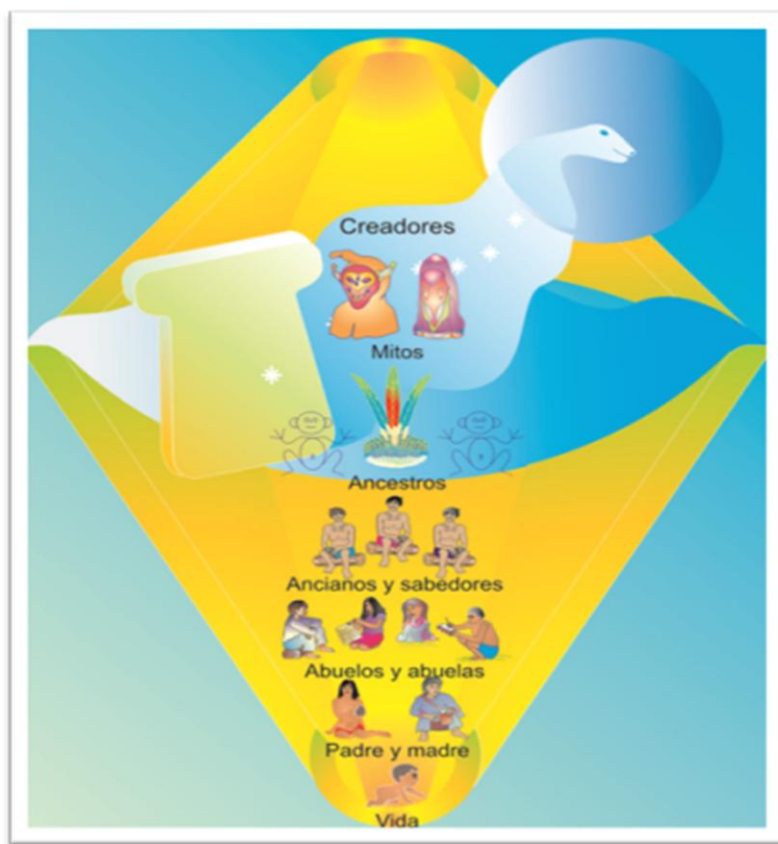
Como señalan los sociólogos, cada situación debe ser estudiada dentro de un contexto histórico cultural, mientras que en las zonas urbanas se observan cambios en la conformación de la familia (de extensa a nucleares), en el Perú podemos observar que en las áreas rurales aún priman las familias extensas, en donde varias familias emparentadas entre sí comparten un mismo espacio o viven en estrecha proximidad. Esto es una ventaja en la conformación de la red de cuidado y protección de los niños/as, aspecto que se pierde en las zonas urbanas.

Las ideas presentadas no excluyen el pensamiento amazónico, la reflexión realizada con expertos locales que vienen desarrollando acciones en la Amazonía⁴ vinculados al tema del cuidado y la protección a la primera infancia coincidieron en distinguir los siguientes tipos de cuidadores:

- 1.- Cuidadores tradicionales
- 2.- Cuidadores comunitarios
- 3.- Cuidadores institucionales

⁴ Este proceso de reflexión se desarrolló durante el taller con expertos locales en Amazonía y trabajo con pueblos indígenas llevada a cabo en la ciudad de Manizales – Colombia en Agosto del 2011.

En relación a los **cuidadores tradicionales**, la ONG FUCAI-Colombia con larga trayectoria de trabajo en la zona amazónica colombiana nos grafican la mitología indígena respecto al cuidado y protección de los niños:



Fuente: FUCAI - Colombia

Este gráfico muestra el pensamiento indígena respecto a la llegada de las nuevas generaciones y la cadena de responsables de su crecimiento y desarrollo. En este gráfico explican que la única forma natural de obtener la vida es a través de un padre y una madre, quienes se comprometen con la vida de este niño/a. Pero estos padres no están solos sino que cuentan con el apoyo y la sabiduría de sus “asesores” que son los abuelos, quienes les enseñan las formas de crianza. A su vez los abuelos cuentan con “especialistas” que son los ancianos y sabios (curanderos, chamanes, parteras), que los ayudarán con sus consejos tanto a ellos como a los padres orientándolos en el uso de la naturaleza como fuente de vida y de curaciones. Pero por encima de todos ellos están los

mitos, los creadores del universo que rigen las normas de comportamiento vinculados a las pautas de crianza para las nuevas generaciones.

Bajo este esquema, el sistema de “referentes autorizados” para la buena crianza de los niños y las niñas sigue la estructura que se presenta en el gráfico; pues este sistema conforma la “red natural de cuidado y protección de los niños y las niñas”.

Este sistema que toma la forma de una RED no sólo grafica el establecimiento de las relaciones entre las personas involucradas, sino que da cuenta de un peso de autoridad generacional en el tema de la crianza infantil; ello significa una transferencia de conocimientos ancestrales (la alimentación de la madres gestante, la alimentación del bebe por género, los efectos del contacto con elementos de la naturaleza, etc.) y una cadena de valores que debe mantener la pareja durante los primeros años de vida del niño/a (fidelidad en la pareja, el respeto, el apoyo y el establecimiento de los vínculos del padre con los hijos, etc.).

Con el tiempo y la creación de los programas de atención social, se han incorporado en las comunidades a los **cuidadores comunitarios**, que son personas de la propia comunidad como parte de una estrategia no invasiva y aceptada “de forma natural”. Por ello se espera que la comunidad los elija, que dominen la lengua, que conozcan la cultura local permitiéndoles así “corregir” o “incorporar” prácticas que contribuyan a disminuir los índices de mortalidad, desnutrición y déficit en el desarrollo de los niños y las niñas. Por lo general, la incorporación de los cuidadores comunitarios se ha dado a través de la implementación de los programas alternativos tanto en educación, salud y desarrollo social.

Los Estados en busca de cumplir con el mandato de inclusión social y garantizar los derechos básicos de las personas han instalado en algunas comunidades escuelas, comedores populares, puestos de salud y otros servicios financiados por el tesoro público, a quienes se les reconoce como **cuidadores institucionales**. Aunque consideramos que la instalación de servicios/programas en las comunidades es un

derecho que debe garantizar mejoras en las condiciones de vida de la población, en la práctica muchas comunidades indígenas la consideran una intromisión pues la falta de comprensión y capacidad de adecuación de saberes fue generando ruptura en las relaciones.

Como podemos observar la incorporación de cuidados fuera del seno familiar es una práctica que se va generalizando en las comunidades indígenas, por lo que estudiar la vinculación entre ambos sub sistemas resulta crucial toda vez que ambos aportan o deberían aportar al desarrollo de los niños.

b.- El subsistema escolar en el desarrollo de los niños

A medida que los niños y las niñas van creciendo, los padres creen por conveniente que sus hijos se incorporen a otros espacios de socialización, que por lo general (y según lo que la sociedad establece) es el programa educativo (para el caso de la presente investigación, hacemos referencia al nivel inicial), en la cual esperan que ellos y ellas aprendan habilidades que en casa no podrán adquirir y que será fundamental para su vida futura. Pero ¿por qué es importante que niños y niñas asistan a los programas educativos? López (2005) lo señala con claridad:

“La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con rutinas cotidianas, contar con recursos para acceder a los materiales y útiles necesarios, disponer del estímulo y acompañamiento de los adultos, y nuevamente contar con un tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y la mente de los niños...” (López, 2005 : 85)

b.1.- Definición y funciones de la institución educativa (escuela)

El Diccionario de la Real Academia Española señala que el término “escuela” deriva del latín schola, que significa establecimiento público donde se da a los niños y las niñas la instrucción primaria, es decir, del lugar donde se realiza la enseñanza, el aprendizaje, y a su vez, la doctrina que se enseña y se aprende.

El sistema escolar es una institución social reciente, si revisamos sus orígenes podremos observar que en las sociedades antiguas la institución educativa era la familia y la comunidad inmediata, y sólo un grupo de élite recibía una educación de tipo institucionalizada. La educación en este momento histórico era básicamente de reproducción de tradiciones y saberes, en donde el conocimiento pasaba de padre a hijo. Con la modernidad, que trajo consigo una serie de cambios que exige el desarrollo de nuevas habilidades para insertarse en la sociedad, las familias se ven disminuidas en su capacidad educativa y “encargan” esa labor a la escuela.

Vera (2007) citando a Fernández Enguita señala la función reproductora y transformadora de la escuela, aunque suene contradictorio una de las características inherentes a cualquier institución social es la de mantener sus funciones básicas en relación con el sistema social global (reproducción), a la vez que favorece las condiciones para su renovación y su transformación (resistencia, oposición y cambio). Esta tensión entre reproducción y cambio asegura la permanencia histórica de cualquier institución en contextos y épocas distintas con características y modelos diversos.

Señala además que la escuela es en sí misma una comunidad condicionada e influida por la comunidad más amplia de la que forma parte. En la práctica no deben ser dos realidades distintas e incomunicadas, sino interdependientes y penetradas la una de la otra. Así la idea de comunidad educativa cobra importancia decisiva, puesto que en la escuela participan padres, alumnos, profesores, autoridades, otros.

b.2.- Concepciones sobre la educación de los niños

Los sucesos históricos que generaron cambios sociales y que impactaron en la forma de concebir la idea del “niño” y la delimitación de las funciones de la familia y la escuela, también conllevaron de manera implícita las formas de entender cómo debía darse la educación, desde una propuesta de educación en sentido amplio hasta una educación como sinónimo de escolarización.

Las ideas de los pensadores clásicos y modernos en torno a la Educación de los niños y las niñas se plasma con claridad en el Diseño Curricular Nacional (Perú), y mencionarlos en este capítulo es fundamental para comprender el hilo histórico y los marcos de política educativa nacional que también impacta en la educación en áreas rurales e indígenas.

En la historia de la Educación el empirismo de Locke (1632-1704) partía de una idea del niño/a como adulto imperfecto a los que había que disciplinar para integrarlos a la sociedad mercantil, para ello los dos pilares de su postulado pedagógico se basa en el realismo y el utilitarismo, atribuyendo suma importancia a la adquisición de hábitos, tanto fisiológicos como morales e intelectuales; así como el valor educativo del ejemplo.

La educación natural, en el modelo que propone Rousseau (1712-1778), se basa en el conocimiento de la verdadera naturaleza del niño/a. De acuerdo con este autor, toda conducta espontánea, los instintos naturales, las primeras impresiones y los sentimientos y juicios más sencillos que nacen del contacto con la naturaleza, son el mejor indicador de cómo se debe proceder y contienen en sí las enseñanzas más valiosas. De ahí que sea necesario respetar y favorecer en el niño/a sus tendencias naturales y evitar toda interferencia que pueda obstaculizar su desarrollo. Su visión ha inspirado las reflexiones en torno a la infancia, en numerosas teorías psicológicas sobre el desarrollo del niño/a y el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y Activa, que sustenta en el reconocimiento de los intereses y necesidades de los niños y las niñas.

Para Pestalozzi (1746-1827), los principios fundamentales de su pedagogía eran la espontaneidad, el método, la intuición, el equilibrio de las fuerzas y el de la colectividad. Sobre el principio de espontaneidad decía que toda educación ha de partir de las propias fuerzas del educando. Según estas ideas, la educación en colectividad (perspectiva social) es ideal para el desarrollo personal de la mente y del espíritu.

Frobel (1782-1852), con influencia del pensamiento de Pestalozzi cree firmemente en la libertad y creatividad humana, en la bondad natural del niño, y sostiene que la educación, para que sea más efectiva, ha de basarse en las necesidades de éste. Para él, la acción, la actividad, es el antecedente obligado del pensamiento. La educación por lo tanto debe procurar, ante todo, estimular la actividad del niño. En la infancia, esta actividad se manifiesta principalmente en el juego, en donde el maestro deberá estimular y dirigirlo, con el propósito de conseguir los fines que se propone. De allí surgen los dones froebelianos, que no son sino juguetes sistemáticamente concebidos para iniciar el desarrollo intelectual. A los dones, añadió los juegos-trabajo, las canciones, los paseos, etc.

Independientemente de las posiciones filosóficas o ideológicas que sustentan los pensadores citados podemos encontrar los siguientes puntos de encuentro: se oponen a la visión del niño/a como ser pasivo, receptor, adulto en pequeño, uniforme, ideal, estándar. Por el contrario, abogan por un sujeto activo, participante, por el respeto de las necesidades e intereses del niño/a, por el reconocimiento del proceso de crecimiento infantil, por el derecho a la diferencia, por el protagonismo del niño/a, por la relación de la escuela y el medio, por la actividad y participación como ejes del aprendizaje y el paidocentrismo (los niños/as como centro del proceso educativo). Todas estas coincidencias se reflejan con claridad en los principios establecidos en el Diseño Curricular Nacional de Perú.

La influencia de los pensadores clásicos en el mundo contemporáneo ha tenido un impacto importante, sumado a ello los avances de la ciencia en el Siglo XX y la sensación de la crisis educativa lleva a pensar en qué tipo de Educación necesitamos,

partiendo por un replanteamiento constante de quién es el niño/a (alumno/a) en tanto que sujeto que aprende y que accede al saber, cuáles son los procesos y métodos necesarios y en qué contextos y espacios se produce y debería producirse dicho acceso.

La apertura a nuevos entornos educativos y a diversificadas estrategias de aprendizaje se explica a partir de la ubicación de la actividad del alumno/a en la base del edificio educativo. El término escuela activa responde a este cambio transcendental y fue acuñado por primera vez por Pierre Bovet. Este movimiento tiene estrecha relación con el pragmatismo, que ve en la acción el origen y el criterio de verdad de todo conocimiento. Para el pragmatismo, el pensamiento no es más que instrumento de la acción, y solamente es verdadero en tanto que es útil para la vida.

Entre los pensadores del siglo XX tenemos a Montessori (1870-1952), debido a su formación médica su propuesta pedagógica denota una tendencia biológica en donde la base de las funciones intelectuales son las sensaciones, por tanto, el comienzo de la instrucción intelectual consistirá en recoger datos sensoriales y diferenciarlos. Analiza cada una de las capacidades que deben desarrollarse en el niño y la niña, descomponiéndolas en elementos simples, pues ve en cada uno de los actos una creación de varias actividades del organismo, que pueden ejercitarse independientemente.

Su teoría da importancia al desarrollo biológico del niño y la niña, considera a la infancia como etapa definida, con necesidades e intereses específicos. Marca la importancia de crear un ambiente físico adecuado al niño/a (por ello las aulas deben disponer de sillas y mesas acordes con su tamaño físico), las aulas deben tener condiciones de habitabilidad apropiadas (luminosidad, climatización y decoración agradables al niño/a).

Decroly (1871-1932) su aporte al campo de la pedagogía fue el concepto de “globalización”, frente a las enseñanza de materias aisladas proponiendo los centros de interés como forma de relacionar nociones. En este sentido, se trabaja un tema (unidades de aprendizaje) y en relación a ella se desarrollan nociones de historia, geografía,

ciencias naturales, lengua, matemática y trabajos manuales. En su propuesta, los centros de interés desarrollan tres fases: observación-asociación-expresión. Para Decroly el fin último de la educación es el desarrollo y conservación de la vida.

Kerschensteiner (1852-1932) a diferencia de Montessori y Decroly, defiende la primacía de la comunidad social sobre el individuo, por tanto, el sistema educativo apunta a la formación del perfecto ciudadano. Para lograrlo es necesario que el niño/a y el adolescente adquieran una adecuada formación profesional, pues el ejercicio de la profesión es el modo de colaborar en la vida del Estado. Tal formación debe darla la escuela profesional, pero la escuela primaria debe preparar el camino, promoviendo “la escuela de trabajo”.

Según su postura, considera que en los primeros años de vida el niño y la niña que juega encuentran en su hogar el “primer taller de la mente” y cuando va a la escuela ésta debe convertirse en el “taller central de la mente”. Toda operación de promoción del intelecto debe tener en cuenta, fundamentalmente, esta conformación de la mente del niño/a y el modo en que pasa de los intereses prácticos a los intereses teóricos.

Para Dewey (1859-1952), la experiencia provoca la aparición del pensamiento (ideas, teorías), el cual actúa después como instrumento reorganizador de aquélla; la validez o verdad del pensamiento depende del éxito que consiga en su calidad de instrumento organizador. No hay verdades absolutas; todas las concepciones están sujetas a modificación. La mente es parte de nuestro desarrollo evolutivo, instrumento de adaptación, no una entidad estática. La educación es para Dewey un proceso sin fin, carente de meta final (la misma está en la misma experiencia), en donde la escuela debe ser “una forma de vida social” con un ambiente simplificado y seleccionado, donde se eduque al alumno, de modo que llegue a poder emplear íntegramente sus capacidades y en la que uno de los principios fundamentales sea el aprender haciendo con el doble objetivo de integrarlo en la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura. Considera la escuela como un agente de transformación social.

Kilpatrick (1871-1965) es uno de los creadores del método de proyectos, partiendo de dos premisas de las ideas educativas de Dewey sustenta el método señalando que “todo conocimiento verdadero deriva de una necesidad” y “lo que es verdad para el individuo considerando como especie, lo es también para el hombre considerado como individuo”, en función a estos dos principios, procura que las conexiones entre los conocimientos y sus fines resulten completamente naturales. Por eso trata de desenvolver la actividad infantil en un medio natural, lo cual implica que el proyecto surja y se presente a los ojos de los niños y las niñas de las mismas causas que se presentaría en la vida práctica, y que el proceso de solución del mismo se desenvuelva según el ritmo habitual de la vida. Desde este planteamiento, presupone que los alumnos y las alumnas tienen conocimientos o experiencias previas y manejen el lenguaje escrito para acceder a la información del medio social y cultural.

Parkhurst (1887-1959) fundadora del “plan Dalton” que consiste en llevar a cabo la enseñanza individualizada en la escuela, su creación respondió a la necesidad de resolver la educación rural en Estados Unidos, caracterizada por tener muchos alumnos de diferentes edades o grados. Tuvo la idea de atender a todos de manera simultánea mediante planes de trabajo que permitiesen que cada alumno/a actuara con independencia y de acuerdo con su propio ritmo de trabajo. El plan Dalton se fundamenta en tres principios: libertad, cooperación e individualidad. El principio de libertad lleva a que los alumnos y alumnas organicen su propio trabajo y elijan sus tareas según la línea del mayor interés (cuando actúa el interés, la mente está en las mejores condiciones para comprender y aprender); el principio de cooperación está inspirada en Dewey, fomentando las relaciones sociales entre los alumnos/as y la interdependencia y el principio de desarrollo individual permite que el alumno y la alumna se manifieste tal cual es e interprete el mundo y los problemas de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones.

1.4 UNA PERSPECTIVA CULTURAL E INTERCULTURAL

1.4.1 Concepto de Cultura

En Sociología de la Educación, Fernández (2003) señala a manera de introducción para explicar el inicio del concepto de cultura, que el proceso de construcción de los seres humanos a partir de las relaciones sociales y el aprendizaje cultural no puede separarse del proceso de hominización, es decir, de la evolución de la especie a partir de la herencia biológica, la mutación genética y la selección natural. Agrega que nuestros antepasados los primates superiores, también vivieron en sociedad, es decir, establecieron relaciones de cooperación y de competencia con sus semejantes, lo cual puso una ventaja que les permitió aumentar las probabilidades de supervivencia.

El crecimiento del cerebro posibilitó la aparición del lenguaje simbólico, el cual ha permitido a los humanos la utilización de un nuevo mecanismo de transmisión de información a los descendientes y de intercambio entre los miembros de la sociedad que denominamos *Cultura*.

En su aproximación por establecer un significado, Fernández menciona que la cultura contiene información sobre cómo son las cosas (creencias), si debemos considerarlas deseables o indeseables (sentimientos, valores) y cómo debemos comportarnos ya sea en relación con la naturaleza (rutinas técnicas), con nosotros mismos y los demás (normas morales y sociales).

Mosterín (1993) vincula el concepto de cultura de manera muy estrecha con el de sociedad, señalando que la cultura es información transmitida por aprendizaje social es decir, por imitación de los otros miembros del grupo o de los modelos sociales, por enseñanza o educación en la familia y en la escuela o por recepción de información comunicada a través de soportes artificiales como libros, discos, periódicos y otros medios de comunicación social.

El concepto de cultura está, por lo tanto, ligado de modo inseparable al de sociedad, de modo que podemos afirmar que no puede existir una sociedad sin cultura ni una cultura que no sea el rasgo distintivo de un grupo social.

Los autores atribuyen ciertos rasgos a la cultura: (1) la cultura es una característica específica de lo humano, (2) se trata de un factor esencial de la sociabilidad y solamente puede desarrollarse en sociedad, (3) no es innato sino que se adquiere por aprendizaje, concretamente por aprendizaje social, (4) se configura como un conjunto de pautas o normas de comportamiento, (5) permite una mejor adaptación del hombre al medio físico en el que vive y eleva al hombre por encima de los límites que la naturaleza le impone.

Asimismo, señalan que la cultura está compuesta por elementos: (1) materiales (industria, técnicas, artesanía), (2) cinéticos (conductas) y (3) psíquicos (conocimientos, actitudes y valores), que los seres humanos van aprendiendo gracias al proceso de la enculturación, es decir la transmisión de generación en generación asociada al proceso de socialización de los niños.

La enculturación como definición está más relacionada a la preservación de la cultura, sin embargo los actuales cambios sociales como las migraciones y la tecnología están abriendo oportunidades de intercambios entre grupos culturales dando un carácter dinámico que contribuyen con las grandes o pequeñas transformaciones culturales. Tal vez sea en este contexto de cambio que la multiculturalidad y la interculturalidad estén alcanzado niveles de complejidad cada vez mayores (ambos conceptos se trataran más adelante).

Dentro de este convivir de culturas y los intercambios que se establecen, Konthak (1999) citado en Hidalgo (2005) señala de manera textual que existen tres niveles a tener en cuenta cuando analizamos el concepto de cultura:

*“1. **Cultura internacional:** se extienden más allá de los límites nacionales, pudiendo dos culturas compartir experiencias culturales y medios de adaptación a través del préstamo o la difusión tanto directa (matrimonio, etc.) como indirectamente (patrones de conducta que pasan de A a C a través de B).*

*2. **Cultura nacional:** referida a las experiencias, creencias, patrones aprendidos de comportamiento y valores compartidos por ciudadanos del mismo país.*

*3. **Subcultura:** son patrones y tradiciones basadas en símbolos diferentes asociados a subgrupos que conviven en la misma sociedad compleja.”*

La idea de los niveles es pertinente para el análisis de la presente investigación pues supone el intercambio permanente entre los tres niveles, puesto que en la labor educativa (escolarizada) se plantean metas de desarrollo y aprendizaje para la primera infancia que cruzan los tres niveles con el propósito de contribuir a la inserción armónica de los niños y las niñas a la tendencia de un mundo cada vez más globalizado.

1.4.2 El desafío de la interculturalidad en la Educación

López (2006) menciona que mientras la multiculturalidad se refiere sólo al hecho en el que una o más culturas coexisten, es decir a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico sin que ello implique intercambio alguno. Por su parte, el término "interculturalidad" nos remite a la presencia de dos o más culturas en una relación de contacto y encuentro, como sistemas dinámicos de acción y comunicación, en continua transformación y que permite el intercambio, la relación entre ellas y la producción de lo cultural. En este proceso dinámico de intercambio entre las culturas, es necesario precisar los términos de aculturación y transculturación, que en muchos casos suele mencionarse como sinónimos.

La aculturación es el resultado del contacto entre culturas distintas en donde se van perdiendo identidades, adquiriendo otras dando como resultado una cultura nueva

con predominio de alguna de ellas sobre la otra surgiendo la idea del etnocentrismo, es decir cuando un grupo cultural se asume como cultura verdadera y de referencia hacia las otras. Mientras que la transculturación se define como un proceso de acercamiento entre las culturas diferentes, que en palabras de Hidalgo (2005) “buscan establecer vínculos más arriba y más allá de la cultura misma en cuestión, casi creando hecho culturales nuevos que nacen del sincretismo (mestizaje)”. En este sentido, la definición de transculturalidad abre paso al fenómeno de la interculturalidad, como espacio de convivencia y diálogo que no se busca la eliminación de una cultura sino la comunicación comprensible y el enriquecimiento a partir del reconocimiento y la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad.

Dentro de la lógica del sistema histórico-socio-educativo que presentamos en este capítulo (acápito 1.2.1), podemos apreciar que los conceptos presentados en torno a la cultura guardan coherencia en la construcción teórica de este sistema. En este marco de pensamiento podemos afirmar que los sistemas educativos con enfoque intercultural implican tanto el subsistema familiar que contiene los códigos de la subcultura o cultura local como el subsistema escolar que contiene los códigos de la cultura nacional o macrocultura, aspirando que a partir de una comunicación entre “culturas” se logre el acercamiento y enriquecimiento de los procesos educativos que pongan como centro al ser humano dotándoles de las habilidades, capacidades y conocimientos que lo ayuden a transitar entre su espacio cultural (subcultura) y la cultura nacional (macrocultura).

Siendo la Educación (formalizada/institucionalizada) un elemento importante en la construcción de ciudadanos que comparten una macrocultura (cultura nacional), la Ley General de Educación N° 28044 (Perú) que forma parte de los documentos de políticas públicas, es decir, aplicable a todos los ciudadanos del país; sin distinción de raza, credo, género, situación socio económica ni ámbito de residencia, coloca a la persona como el centro y agente fundamental del proceso educativo; en su artículo 2°, señala que *“la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia*

y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.” Y reconoce que la educación es un derecho fundamental de la persona y la sociedad, siendo el estado responsable de garantizar el pleno ejercicio de este derecho, con un enfoque integral y de calidad para todos, a partir de la universalización de la educación Básica y la gratuidad de la misma (artículos 3° y 4°).

Siendo la equidad un principio fundamental del sistema educativo, señala en su artículo 17° que el Estado tomará medidas que favorezcan a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo. Asimismo, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural. Sobre la educación Bilingüe Intercultural (artículo 20°), señala que:

1. Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistema de valores y aspiraciones sociales y económicas.
2. Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
3. Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
4. Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos

capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.

5. Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.

Como podemos observar, la política educativa peruana tiene como uno de sus principios rectores la interculturalidad, desde esta perspectiva el sistema educativo debe promover el reconocimiento y respeto de las identidades sociales y culturales, y considerar la diversidad cultural como una riqueza a la que aportan, en diálogo democrático, todos los pueblos y comunidades culturales y lingüísticas del país.

Una expresión concreta de este principio son los lineamientos de política pedagógica de la Educación Intercultural Bilingüe⁵, el mismo que exige la renovación de las prácticas pedagógicas para fortalecer el conocimiento de la realidad pluricultural; en consecuencia, promueve la inclusión de saberes, conocimientos, valores y prácticas que provienen de diferentes tradiciones culturales, reconoce y aprovecha las formas que las distintas sociedades tienen para generar y transmitir conocimientos, evaluar las habilidades, destrezas y actitudes, y para fomentar el trabajo cooperativo y solidario; de la misma manera, promueve el desarrollo de nuevas formas de aprender y enseñar.

En relación a la Educación Inicial y Primaria, el Reglamento de Educación Básica Regular y los Lineamientos de Política de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) señalan que en ambos niveles se pretende que los estudiantes logren los aprendizajes previstos en currículos diversificados, pertinentes a su realidad, tanto en lengua materna como en segunda lengua, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos, prácticas y valores a partir de su entorno social y cultural inmediato.

Los lineamientos específicos en relación a la EIB señalan que:

⁵ Lineamientos de política de la educación Bilingüe Intercultural. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – DINEBI - 2004

1.- La educación inicial, a fin de dar continuidad al proceso de socialización primaria, privilegia la lengua y cultura propias de los educandos. En los pueblos indígenas, el uso del castellano, en este nivel, se limita a experiencias lúdicas que favorezcan el contacto inicial con esa lengua. Los docentes, animadores o promotores de educación inicial deben ser miembros de la comunidad local y hablar la lengua de los educandos a los que atienden.

2.- Se debe universalizar el enfoque de educación primaria bilingüe intercultural de menores en zonas donde se habla lenguas indígenas, sean andinas o amazónicas, rurales o urbanas. Los docentes de educación primaria deben hablar la lengua de los educandos a los que atienden y deben ser conocedores de las metodologías de la educación bilingüe intercultural.

3.- Puesto que gran parte de los centros educativos primarios que atienden a pueblos indígenas son unidocentes o multigrado, la educación bilingüe intercultural, en los niveles de inicial y primaria, propone diseños pedagógicos y materiales educativos lingüística y culturalmente adecuados para la atención simultánea de grupos de diferentes niveles de aprendizaje.

En relación a la formación de los docentes, los lineamientos de la EIB señalan que la formación inicial y en servicio de todos los docentes, bajo un enfoque intercultural, debe desarrollar capacidades para:

- generar relaciones interculturales entre los actores sociales y agentes educativos;
- diversificar el currículo, considerando la diversidad ecológica, social, cultural y lingüística;
- promover la relación entre los diferentes programas educativos existentes y con el contexto social en el que actúa, a fin de conformar una comunidad que, consciente de su diversidad, aporta al desarrollo integral de las nuevas generaciones.

Asimismo, señala que los centros de formación docente en educación bilingüe intercultural deben preparar profesionales que estén en condiciones de utilizar, tanto en el plano oral como escrito, una lengua indígena y el castellano, a fin de ser capaces de conducir procesos de aprendizaje en estas dos lenguas.

El análisis de los documentos normativos en el campo de la educación bilingüe intercultural para la primera infancia (Perú) plantea con claridad la necesidad de contextualizar las experiencias educativas que lleven a los niños que viven en contextos indígenas (donde la lengua materna no es el castellano) a alcanzar los niveles de aprendizaje esperados en el Diseño Curricular Nacional.

Es preciso señalar que el Diseño Curricular Nacional contempla las metas de aprendizaje y desarrollo consensuados nacional y universalmente con el fin de promover el desarrollo de estos aprendizajes y el afianzamiento de la identidad de los niños a partir de su cultura local (subcultura) pero a su vez brindarle herramientas (habilidades, capacidades y saberes) que les permitan conectarse con la cultura nacional e internacional (macrocultura) acortando así la brecha de desigualdad. En este sentido, en la presente investigación nos atrevemos a plantear el criterio de niño/a exitoso/a como aquel niño/a que logra mejores aprendizajes en la escuela dentro de su grupo de pares con la finalidad de identificar los factores que lo hacen posible.

Para finalizar este capítulo, deseamos señalar que los planteamientos presentados en este capítulo han tratado de configurar el marco teórico de referencia para la presente investigación. Los aportes de los diferentes autores nos han ayudado a configurar lo que hemos denominado “sistema histórico – socio – educativo” con el fin de comprender y analizar en profundidad los hallazgos de la presente investigación.

CAPÍTULO II

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

El propósito de la investigación consistió en identificar y analizar de manera comprensible las condiciones que favorecen o limitan los procesos de transición educativa, en donde los subsistemas o escenarios familia y escuela (instituciones educativas formales y no formales) tienen una influencia importante en el desarrollo de los niños y las niñas que viven en las comunidades asháninkas de la Selva Central del Perú.

Este abordaje implicó explorar e intentar lograr una comprensión del sentido de las dinámicas internas que se desarrollaban en los escenarios en los que pasan gran parte de su tiempo los niños, todo ello fue registrado a través de la posibilidad de observación de las acciones y de la comunicación verbal y no verbal. Por un lado, se encuentran los procesos de crianza, tal vez más espontáneos y guiados por las creencias y prácticas heredadas; y por otro los procesos educativos como acciones intencionadas para el logro de objetivos determinados.

Las preguntas problematizadoras que guiaron el desarrollo del estudio fueron: ¿por qué dentro de un mismo contexto, en iguales condiciones socio económicas y culturales existen niños y niñas que les va mejor en los programas educativos? ¿cuáles son las condiciones o factores que facilitan o limitan la participación de los niños y las niñas en los programas?

Por tanto, los objetivos y la metodología formulada fueron:

2.1 OBJETIVOS

Objetivo general:

Conocer comprensivamente el proceso de transición del hogar al programa educativo que viven los niños y las niñas de las comunidades nativas asháninkas, a partir del análisis de las condiciones en cada uno de los escenarios (familia – programa educativo) que favorecen o limitan una transición satisfactoria.

Objetivos Específicos:

a.- Comprender el proceso de transición del hogar al programa educativo que viven los niños y las niñas menores de 5 años de comunidades indígenas asháninkas.

b.- Analizar y comprender la influencia de las condiciones que favorecen o limitan el logro de transiciones educativas satisfactorias, en los niños y las niñas menores de 5 años de comunidades indígenas asháninkas.

c.- Aportar en la construcción de recomendaciones a políticas y programas de educación inicial, que faciliten los procesos de transiciones educativas del hogar a los programas educativos en comunidades indígenas a partir de los hallazgos de la investigación contextualizada.

2.2 POBLACIÓN DEL ESTUDIO

El estudio se desarrolló en tres comunidades indígenas perteneciente al pueblo asháninkas ubicadas en la Provincia de Satipo, Región Junín, Selva Central (PERU). En estas comunidades viven entre 60 a 100 familias. Cada comunidad cuenta con una Institución Educativa del nivel inicial (3 a 5 años), que presentan distintas modalidades de gestión, como se detallará en el siguiente capítulo.

2.3 UNIDAD Y ÁMBITO DE ANÁLISIS

a.- Unidad de análisis

La unidad de análisis del estudio son las transiciones educativas del hogar a la escuela.

Por los fines de la investigación se establecieron dos ámbitos de análisis: (1) los escenarios y (2) los niños y las niñas menores de 5 años que viven los procesos de transición.

El ámbito de análisis “escenarios” estuvo compuesta por las familias y los programas educativos, en vista que el interés de la investigación fue conocer e identificar las condiciones presentes en ambos escenarios que estarían contribuyendo o no con los procesos de transición.

Selección de las instituciones educativas:

Las comunidades seleccionadas cuentan con programas educativos de diferentes modalidades:

- Comunidad nativa de Tziriri cuenta con un Jardín (modalidad escolarizada)
- Comunidad nativa de Panga cuenta con un PRONOEI (modalidad no escolarizada)
- Comunidad nativa Gloriabamba cuenta con un IEGECOM (modalidad privada)

Debido a que cada una de las comunidades tiene un programa educativo de educación inicial con un modelo de gestión distinto, se tomará cada una de éstas como muestra.

Selección de las familias:

La selección de las familias en las tres comunidades de estudio se realizó bajo el criterio de la identificación de los niños y las niñas quienes lograban los aprendizajes esperados (satisfactorio) y quienes no lograban los aprendizajes esperados en el programa educativo (no satisfactorio).

Si bien lo mencionamos en el capítulo 1, es importante reiterar que para definir el criterio de niño/a con transición satisfactoria o no satisfactoria partimos en el reconocimiento que el Diseño Curricular Nacional ***contempla metas de aprendizaje y desarrollo consensuadas universalmente que incluyen las diversas dimensiones del desarrollo infantil*** haciendo énfasis en que el logro de estos aprendizajes se sustenta en un quehacer pedagógico que parte de su cultura local (subcultura) y a la vez brinda herramientas (habilidades, capacidades y saberes) que les permitan conectarse con la cultura nacional (macrocultura) acortando así la brecha de desigualdad.

Desde esta fundamentación, el criterio de “satisfactorio” se enmarcó dentro de los parámetros establecidos por el sistema educativo: niños que logran los aprendizajes esperados o que obtienen los puntajes más altos y que *mantienen una frecuencia regular en la asistencia*. Además, durante el desarrollo del estudio se agregaron atributos adicionales como responsabilidad, obediencia, cooperación, popularidad entre sus compañeros y por alguna habilidad especial (cantar, recitar, otros), a partir de la valoración señalada por los padres, maestros y autoridades.

La muestra estuvo conformada por 4 familias por comunidad, con un total de 12 familias según los criterios señalados. Se buscó tener igual representación de género y de logro o dificultad del niño/a en la transición, para esto en cada una de las comunidades se seleccionaron dos familias con niños con transiciones satisfactorias (un niño y una niña), y dos con niños con transiciones no satisfactorias (una niña y un niño) quedando la muestra conformada de la siguiente manera:

Tabla 1

Composición de la muestra – Familias

Comunidad Indígena	Programa educativo				
	Niño tránsito satisfactori o	Niña tránsito satisfactori o	Niño tránsito no satisfactori o	Niña tránsito no satisfactori o	Tota l
Panga	1	1	1	1	4
Tsiriri	1	1	1	1	4
Gloriabamb a	1	1	1	1	4
Total	3	3	3	3	12

El segundo ámbito de análisis fueron los niños y las niñas menores de 5 años de las familias que fueron seleccionadas en la muestra (tabla N 1); con el fin de analizar sus interacciones tanto en el contexto familiar como en el contexto escolar (programa educativo del nivel inicial).

2.4 ESCENARIOS, DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Como lo señalamos anteriormente, los escenarios de la investigación fueron: las familias y los programas educativos del nivel inicial; las dimensiones y las categorías de análisis que se propusieron fueron:

a.- Caracterización del contexto

Las familias y los programas educativos como parte de un contexto específico que influye en las dinámicas y modo de vida de la población. Por lo tanto, fue necesario recolectar información acerca de:

- Ubicación
- Características poblacionales
- Características socio económicas y culturales
- Acceso a servicios básicos y condiciones mínimas de calidad de vida
- Característica de los programas educativos

b.- Eje del estudio: Transiciones educativas

Para estudiar las transiciones educativas se establecieron categorías y subcategorías con la intención de mantener un hilo conductor que ordenara el proceso de recolección de la información, además de “intuir” aquellos aspectos relevantes para el estudio. La siguiente matriz nos permite visualizar los puntos explorados durante el desarrollo del estudio.

Tabla 2

Dimensiones, categorías y sub categorías de análisis

Escenario	Dimensiones	Categorías	Sub categorías
Familia – Programa educativo	Vida escolar de los niños	Valoración de la educación (escuela)	Expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos y el aporte de la escuela
			Razones por las que algunos niños no asisten o se retiran de la escuela
		Adaptación y permanencia de los niños en la	Comportamientos más comunes de los niños al ir por primera vez a la escuela
			Características de los niños que se adaptan y no se adaptan con facilidad a la escuela

		escuela	Características de los niños que transitan satisfactoriamente por el sistema escolar (escuela) y los que no
	Percepciones en relación al proceso de transición del hogar a la escuela	Condiciones en las familias para acompañar la vida escolar de los niños	Requisitos/condiciones que establece la familia para el inicio de la escolaridad
			Factores que favorecen el tránsito satisfactorio a la escuela desde el hogar
			Factores que limitan el tránsito satisfactorio a la escuela desde el hogar
		Condiciones en la escuela para acompañar la vida escolar de los niños	Requisitos/condiciones que establece la escuela para el inicio de la escolaridad
			Factores que favorecen el tránsito satisfactorio a la escuela
			Factores que limitan el tránsito satisfactorio a la escuela

2.5 UNIDAD DE INFORMACIÓN

Los informantes fueron:

- Niños y niñas participantes en los programas educativos
- Familias: Padre, Madre e hijos mayores, cuidadores designados que puedan expresar opiniones con fluidez.
- Docentes

2.6 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido de carácter cualitativa, y se desarrolló a niveles: nivel descriptivo y nivel analítico-interpretativo pues se buscó obtener una descripción y una comprensión más amplia respecto al problema planteado que permitiera caracterizar los escenarios y las condiciones para las transiciones educativas en comunidades indígenas.

Como lo señalamos anteriormente, para la investigación se seleccionaron tres comunidades nativas en las cuales se recolectó información empírica (fuentes primarias). También se revisaron estudios previos, así como documentos oficiales tales como lineamientos, currículo y planes educativos para la educación inicial dirigidos a estos sectores poblacionales (fuentes secundarias).

2.7 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de información tuvo dos momentos: (a) Conocimiento del contexto y los escenarios y (b) observación y documentación respecto a las transiciones del hogar a la escuela que viven los niños y las niñas.

Organizar la recolección de la información en estos dos momentos permitió ubicarnos en un momento histórico cultural específico, lograr un primer acercamiento con la población de estudio que permitiera la identificación de las familias, los niños y las niñas para el segundo momento de la recolección.

Las técnicas utilizadas en ambos casos fueron la observación y la entrevista, y en cada momento se diseñaron y utilizaron instrumentos acordes a los propósitos en la recolección de la información.

Para conocer y efectuar la descripción del contexto se utilizaron los siguientes instrumentos:

Tabla 3

Instrumentos momento 1

Instrumento	Información a obtener	Tiempo y frecuencia	Fuentes
Encuesta de población – anexo 1.1	Características poblacionales, socioeconómicas y culturales de las comunidades de estudio Infraestructura de las viviendas	Quince días	Autoridades de las comunidades Maestros Padres Revisión del padrón censal de la comunidad
Guías de observación – anexo 1.2	Infraestructura de los programas educativos.	Quince días	Padres de familia Maestros
Análisis de documentos	Recolección de información documentada a partir de resoluciones, planes de desarrollo local, programaciones de aula, que permitieron complementar la información de contexto.	Un mes	Autoridades Maestros Fuentes secundarias: investigaciones efectuadas

Para el acercamiento a los procesos de transición que viven los niños y las niñas (segundo momento) se utilizaron como instrumentos lo siguiente:

Tabla 4

Instrumentos momento 2

Instrumento	Información a obtener	Tiempo y frecuencia	Fuentes
Registro etnográfico - anexo 1.3	Acontecimientos y las interacciones que se establecieron entre los actores: niños, niñas, padres, hermanos, otros miembros de la familia y los docentes	Un mes en total (organizado en periodos quincenales)	Familias Programas educativos
Entrevista a padres, maestros y niños - anexo 1.4	Se profundizó en las categorías del cuadro N 1, así como en los aspectos más relevantes registrados en la etnografía y que están vinculados a los intereses de la investigación	Un mes en total (organizado en periodos de una semana)	Maestros Padres Niños

2.8 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

La información se organizó en función a la matriz de categorías y subcategorías:

Tabla 5

Matriz base para la organización de la información – momento 1

a.- Comunidad – familias

Población	Características sociales, económicas y culturales	Servicios básicos	Organización socio política
N de habitantes N de viviendas Grado de instrucción Rango de edad de inicio de la relación conyugal	Actividad productiva Participación de los niños en las activ. Productivas Periodos de ausencia en las escuelas Religión Idioma Tipo de viviendas	Agua/desague Luz Eliminación de basura Comunicación Acceso Servicios sociales públicos	Organizaciones Espacios de participación

b.- Institución educativa (escuela-programa educativo)

Población	Funcionamiento	Condiciones	Perfil docente
N de estudiantes	Calendario/horario Disponibilidad del maestro Currículo educativo	Ambientes Acceso Mobiliario Servicios básicos Organización pedagógica del ambiente Material educativo	Procedencia Edad/sexo Formación Especialidad Experiencia Dominio de la lengua

Para el momento 2 de la recolección de información, el procesamiento de información se utilizó como base la tabla N 2: Dimensiones, categorías y subcategorías.

El proceso para el procesamiento de información consistió en:

- Revisión de la codificación de la información (identificación precisa de las categorías, correcta codificación de las dimensiones de estudio).
- Ingreso a las bases de datos específicamente creadas para cada instrumento (matrices de análisis) a partir del excel.
- Primera tabulación de la información para detección de posibles errores y como un primer acercamiento a la obtención de las variables de interés
- Verificación y corrección de los posibles errores encontrados en el punto anterior
- Tabulación final

CAPÍTULO III

INFORME DE CAMPO

3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO, SUS ESCENARIOS Y SUS ACTORES

3.1.1 Ubicación

La Región Junín alberga a dos de las tres provincias que conforman la selva central del Perú: Chanchamayo y Satipo. Su territorio está atravesado por la cordillera central de los andes peruanos, cuya estructura, privilegia esta región con zonas andinas y amazónicas, las cuales hacen de esta Región un lugar atractivo por su diversidad ecológica, geográfica y cultural.

Tiene una superficie de 44,197.23 km., y concentra a más de un millón cien mil habitantes, el 56% de la población se ubica en la zona amazónica y el 44% en la zona andina. Su capital es la ciudad de Huancayo ubicada en los andes centrales, a una altura de 3.249 msnm y a 298 KM de la ciudad de Lima, lo que equivale a un viaje de 6 horas en autobús.

La zona amazónica de esta Región se ubica en el lado oriental y presenta abundantes ríos, bosques profundos, caídas de agua y cañones ubicado a 632 msnm. Su clima varía entre los 22° a 30°C. Su principal actividad económica es la agricultura, donde el cacao y el café son los productos bandera.



Las provincias de Satipo y Chanchamayo albergan en su territorio a 196 comunidades nativas amazónicas entre asháninkas, notmashiguengas y kakinte.

De las 3 etnias, los asháninkas constituyen el grupo más numeroso de la selva central, cuya población asciende a 524 612 ⁶ personas lo que representa el 21.89% del total de población indígena censada y se encuentran distribuidas en 208 comunidades a lo largo de los ríos Ene, Perené, Bajo Apurimac, Alto Ucayali, Pichis, ubicadas en las provincias de Satipo, Oxapampa, meseta en el Gran Pajonal y Chanchamayo, en las regiones de Junín, Loreto, Alto Ucayali y Madre de Dios.

Los asháninkas pertenecen a la familia lingüística de los ARAWAK y fueron reconocidos en la Ley de comunidades nativas el año 1974, como grupo indígena. La constitución de comunidades indígenas en su artículo 8 presenta a las comunidades nativas como un conjunto de familias vinculadas por los siguientes elementos

⁶ Censo 1993. Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI - Perú.

principales: Idioma o dialecto, caracteres culturales y sociales, tenencia y uso común de un mismo territorio, con asentamientos nucleados o dispersos.⁷

3.1.2 Contexto general

El distrito de Mazamari cuenta con 146 comunidades, de las cuales 25 son consideradas comunidades nativas que albergan cerca de 929 niños y niñas entre 0 a 5 años.⁸ Tziriri, Panga y Gloriabamba son las comunidades seleccionadas para el estudio y sus pobladores pertenecen a la etnia asháninka.

El acceso a las comunidades es por vía terrestre, para llegar a ella desde la capital del país (Lima), es preciso viajar 10 horas en bus hasta la provincia de Satipo y de allí en auto hasta las comunidades que implica casi 2 a 3 horas de viaje por trocha (carretera sin asfaltar).

Cada una de estas comunidades cuenta con un territorio de aproximadamente 400 hectáreas y está rodeada de abundante vegetación y atravesadas por el río Mazamari, de aguas calientes en donde los niños y las niñas pasan gran parte de su tiempo jugando entre las rápidas corrientes de agua.

a.- Características generales de la población

- **Tamaño de la población**

En líneas generales podemos señalar que las comunidades del estudio presentan una variación en su tamaño poblacional, siendo la más grande la comunidad de Gloriabamba con 825 habitantes y la más pequeña es Panga con 294 habitantes. Se

⁷ Algunas comunidades asháninkas tienen dentro de su territorio a otras comunidades más pequeñas conocidos como “anexos” y en algunos casos están conformadas por colonos (pobladores de otros lugares del país).

⁸ Informe Censo de población proporcionada por la Municipalidad Distrital de Mazamari

observa que los niños y las niñas de 0 a 5 años en la comunidad de Tziriari representan el 16% de la población, el 13% en la comunidad de Panga y el 17% en la comunidad de Gloriabamba. Observándose poblaciones jóvenes con un porcentaje significativo de niños y niñas en estos rangos de edad.

- Grado de instrucción

Respecto al grado de instrucción se aprecia que en las tres comunidades existe un alto índice de padres y madres (de hogares con niños menores de 5 años) que no han ido a la escuela o que tienen primaria incompleta; en el caso de las tres comunidades se observa la brecha entre hombres y mujeres; siendo las mujeres las más afectadas y las que están a cargo de la crianza de los niños y las niñas.

- Inicio de la vida en pareja

No se observan diferencias significativas respecto a la edad de inicio de la vida conyugal, en ambas comunidades las edades de inicio oscilan entre los 15 a 20 años aproximadamente, siendo el rango de 4 a 6 hijos por mujer.

Tabla 6

Características generales de la población de estudio

Comunidad	N° total de hab	N° viviendas con niños menores de 5 años	N° niños menores de 6 años		Grado de instrucción Sin instrucción y/o primaria incompleta		Rango de edad de inicio de la vida en pareja	
			0 – 2.11	3 – 5.11	Padre(*) (%)	Madre (%)	Hombre	Mujer
Tziriri	704	83	48	69	45/73 (61.6%)	60/83 (72.2%)	18 a 20 años	16 a 18 años
Panga	294	23	15	25	15/20 (75%)	18/23 (78.2%)	15 a 20 años	15 a 18 años
Gloriabamba	825	93	55	86	50/83 (60.2%)	72/93 (77.4%)	15 a 20 años	15 a 18 años

Fuente: Elaboración propia (información proporcionada por la Municipalidad Distrital de Mazamari)

(*) se registran menos padres debido a la ausencia de los mismos por motivos de trabajo fuera de la comunidad, por muerte o por separaciones

b.- Características socio económicas y culturales

- Actividad socio económica

La principal actividad económica y la ocupación de los comuneros es la agricultura, con un peso mayor en la de subsistencia y con una pequeña producción para la comercialización. Los productos que se obtienen en esta zona gracias a esta actividad son: el plátano, la yuca, maíz, café, cítricos y el cacao.

Siendo la agricultura la principal actividad generadora de ingreso y subsistencia, todos los miembros de la familia participan en estas faenas, incluyendo a los niños y las niñas quienes ayudan a sus padres en la siembra, cosecha y en el cuidado de la casa; por lo que los periodos de siembra y cosecha (Mayo a Junio/ Octubre a Diciembre) coinciden con un mayor ausentismo escolar.

- Religión e idioma

La religión que predomina es la evangelista⁹ y la mayoría de la población es bilingüe siendo su lengua materna el asháninka, el cual es utilizado mayormente en el espacio del hogar.

- Características de las viviendas

El rango de personas que habitan una vivienda está entre 4 a 12 miembros por familia, entendiendo que son familias extensas. Las viviendas son construidas de caña, con techos de humiro¹⁰ y el piso de tierra; en algunos casos se observan casas de adobe

⁹ Los evangelistas mantienen la creencia que Jesús es el salvador. La palabra viene del griego "Euangelion" (Evangelio) o *buenas nuevas*. Ser *evangélico* significaría entonces el sólo hecho de ser cristiano diseminando *las buenas nuevas* del mensaje del Nuevo Testamento .

¹⁰ Hojas largas de plantas silvestres (palmeras) que crecen en la zona y que al secarse se trenzan para armar los techos de las casas; en otras partes de la selva se le conoce como shapaja.

con techos de humiro como producto de la mezcla cultural entre asháninkas y colonos. En estas comunidades se aprecian dos tipos de viviendas. La primera conformada por 3 ó 4 chozas de caña o palos organizadas en forma de “U”, lo que permite tener un patio grande. Cada una de estas chozas cumple una función: una puede ser la cocina, otra el dormitorio y otra un cuarto que sirve para recibir visitas, tomar masato¹¹ y colgar los telares con los cuales se confeccionan las Kushmas¹².

El segundo tipo de vivienda está conformado por un solo ambiente que sirve de cocina, cuarto y toma de masato. Observamos que por lo general este tipo de vivienda se encuentra habitada por las personas mayores, por lo que se deduce que éstas han sido las típicas viviendas en la zona amazónicas.

Las familias que cuentan con servicio higiénico (tipo silos o letrinas¹³) lo ubica en la parte externa y trasera de la vivienda. Mayormente las viviendas son de un solo piso, pero hay algunas que tienen altillos que sirven de dormitorios.

- Acceso a servicios básicos

Respecto al acceso a servicios básicos no se observan mayores diferencias, las tres comunidades cuentan con las mismas condiciones de acceso. Sin embargo, debemos precisar que si bien las tres comunidades cuentan con luz eléctrica este servicio es restringido por horas. Las comunidades se abastecen de agua gracias a la existencia de los puquiales (pequeños brotes de agua que salen de las laderas) y es transportada a través de tubos que llegan a los pilones o caños instalados en la comunidad. El agua extraído de los pilones es almacenado en baldes u ollas sin embargo no se puede

¹¹ El masato es una bebida tradicional de las comunidades indígenas amazónicas y es elaborada de la fermentación de la yuca.

¹² La kushma es el traje típico de la cultura ashánika

¹³ Los silos y/o letrinas son estructuras diseñadas de manera artesanal como una alternativa a los inodoros, y consiste en cavar una fosa y al borde se colocan tablillas o una base de cemento. Esta alternativa de servicio higiénico se suele utilizar en población de poca densidad en donde es restringido el acceso al agua potable y sistemas de desagüe, como es el caso de las áreas rurales.

garantizar que sea apto para el consumo. En la actualidad, alguno de los pobladores cuenta con telefonía celular, pero el ingreso de la señal sigue siendo limitada.

Tabla 7

Acceso a servicios básicos

Comunidad	Agua	Desagüe	Luz	Eliminación de basura	Comunicación	Acceso
Tziriari	Agua entubada	No	Si	Carro de basura que no es frecuente Botan a los acantilados Entierran	Ingreso de señal para celulares	A pie y auto
Panga	Agua entubada	No	Si	Botan en acantilado Entierra	Ingreso de señal para celulares	A pie y auto
Gloriabamba	Agua entubada	No	Si	Botan en acantilado Entierra	Señal satelital	A pie y auto

- Acceso a servicios sociales públicos

Respecto a los servicios sociales públicos vinculados al programa de gobierno de la lucha contra la pobreza que se focaliza en poblaciones de extrema pobreza como es el caso de las comunidades participantes en el estudio, podemos observar una mayor concentración de programas sociales en las comunidades de Tziriari y Panga; mientras que en la comunidad de Gloriabamba, que es la más alejada se observa la presencia de sólo dos programas impulsados por el Estado Peruano. Es importante señalar que la comunidad de Gloriabamba ha organizado una escuela de educación inicial de manera particular, aspecto que lo trataremos más adelante.

En el siguiente cuadro podemos observar que los servicios sociales públicos que existen en cada uno de las comunidades del estudio:

Tabla 8

Servicios sociales públicos

Comunidad	Servicios sociales públicos
Tziriri	• Jardín Infantil • Vaso de leche • Juntos • PIN (programa integral de nutrición) • Puesto de salud
Panga	• Pronoei • Vaso de leche • Comedor infantil • Juntos • PIN • Puesto de salud
Gloriabamba	• Juntos • Vaso de leche

- Organización socio política y espacios de participación

Respecto a la organización y los espacios de participación de los comuneros, observamos que la comunidad cuenta con una junta directiva integrada por el jefe o presidente, teniente alcalde, vocal y secretario; y a su vez se organizan comités. Tanto los integrantes de la junta directiva como de los comités son elegidos en asambleas o reuniones comunales cada año.

La junta directiva tiene como función representar a su comunidad, establecer coordinaciones para el beneficio de ella y convocar a las asambleas comunales; y los comités tienen funciones específicas como mantener el agua clorada, apoyar las faenas comunales, entre otros.

Las asambleas comunales constituyen un mecanismo importante de participación comunal, éstas sirven para mantener informados a los comuneros de las acciones que la junta directiva y los comités han desarrollado, en ella se plantean los problemas existentes y se establecen acuerdos importantes para su solución. El jefe dinamiza las

reuniones y los acuerdos son registrados en actas debidamente notariadas (valor legal) las mismas que son firmadas por los comuneros en señal de conformidad de los acuerdos logrados. Las asambleas suelen realizarse mensualmente, y es una práctica común en la que se observa un ejercicio democrático en las tomas de decisiones que forma parte de las tradiciones culturales del pueblo asháninka.

Una característica importante en las comunidades nativas, es la forma establecida para la toma de decisiones, éstas se realizan a través de las asambleas comunales conformadas por todos los pobladores en donde se presentan los problemas, se discuten las soluciones y se llegan a acuerdos que quedan registrados en libros de actas de las comunidades. Estas decisiones son cruciales para definir el presupuesto participativo y su participación en las reuniones distritales.

3.1.3 Escenario del núcleo familia

Debemos partir señalando que la traducción literal al español de la palabra asháninka es “Amigo” o “familia”, que desde la perspectiva de los pobladores asháninkas el ser familia significa enseñar, ayudar, compartir, cooperar y ser solidario, significados que guardan estrecha relación con los valores que se practican en estas comunidades.

Como sucede en las comunidades indígenas, todos los pobladores se consideran “familia” por el alto sentido de vida comunitaria que se construye en estos espacios; siendo el núcleo familiar aquella relacionada a los vínculos de consanguinidad, apreciándose la presencia de las familias extensas (padres, hijos, abuelos, tíos, primos) que pueden o no vivir en una misma casa.

a.- Los roles e interacciones en la crianza infantil

La crianza infantil como el conjunto de acciones y recursos que despliega la familia para el cuidado y protección de los niños y las niñas; resulta ser el medio o

vehículo por la cual se dan los procesos de enculturación y socialización; puesto que la crianza infantil no sólo es la acción (prácticas) sino que lleva un contenido de creencias y pautas construidas por un grupo cultural.

En las comunidades del estudio, observamos que existen roles delimitados por el género, los cuales determinan las labores que desarrollará cada uno dentro de la familia:

- La mujer, pasa largas horas al cuidado de los hijos/as y es la encargada de la educación de estos en las tareas del hogar. Incumbe a ella la preparación de los alimentos, el tejido y pintado de prendas y la elaboración de cestas. Cuando las actividades se trasladan a la chacra va acompañada de sus hijos/as, quienes la ayudan en la recolección de los frutos, los vegetales y las hierbas; si los hijos son muy pequeños se quedan en casa o se trasladan a la chacra pero siempre al cuidado de los hermanos mayores.

Las niñas empiezan desde muy temprana edad a realizar tareas domésticas, ayudan a sus madres en el recojo de agua, lavado de servicios, cocinar y elaborar collares o cestas de palma para el comercio en las ciudades. En la actualidad, esto no es impedimento para que las niñas participen en la escuela.

En algunas familias tradicionales las niñas, desde muy pequeñas se inician con el hilado de algodón para posteriormente elaborar su vestimenta, la Kushma. Para llegar a ser una buena hiladora, la niña pasa por un proceso de preparación que consiste en abstenerse de comer algunos tipos de alimentos como la shapaja (fruto de palmera), pues se cree que al ingerir la grasa, ésta se acumula en su cuerpo volviéndola ociosa y perdiendo el gusto por el hilado.

- El rol del varón es brindar alimentación, protección al hogar y establecer la “política” a seguir en casa (quién estudia, cómo se distribuirá los recursos del hogar, etc). Él, acompañado de sus hijos varones, tiene la responsabilidad de enseñarles la caza, pesca y siembra para que en el futuro pueda mantener el

hogar. Para la comunidad, el “mejor partido” es el hombre más trabajador. Así mismo es preocupación del padre enseñarle a sus hijos los valores que tiene la comunidad como son la solidaridad, el compartir y la responsabilidad.

Al parecer las actividades que comparten los padres con los niños y las madres con las niñas fortalecen los vínculos afectivos; además el hecho de que los padres salgan a cazar o de pesca con los hijos varones y que la mujer se quede en casa con las hijas mujeres, se constituyen en indicadores de unión familiar, lo cual es un valor importante para la cultura asháninka.

b.- La figura de los abuelos y los hermanos mayores en la crianza infantil:

Tanto el abuelo como la abuela juegan un rol importante en la crianza de los niños y las niñas, ellos se hacen responsables de transmitir la “historia” de la comunidad y velar para que no se pierdan las costumbres (contribuyendo a la endoculturación). Aconsejan a los padres y a los nietos, y los acompañan en las etapas del crecimiento y en sus cambios fisiológicos, ellos son considerados como los sabios de la comunidad. En el caso de las niñas, éstas reciben consejos de sus abuelas para elaborar un mejor hilado, saber preparar la yuca y para ser buenas mujeres. Los abuelos, enseñan a los varones como cazar, pescar y aconsejan como ser buenos hombres.

Antes de acostarse, el abuelo cumple un papel importante dentro de la casa, narra sus historias, anécdotas y enseña todo sobre plantas curativas y otros conocimientos que tienen que ver con la caza, pesca, técnicas en la elaboración de productos, entre otras historias.

Los hermanos mayores colaboran en el cuidado de los más pequeños, y constituyen un valioso apoyo en especial a las madres analfabetas cuando se trata de ayudar a los niños y las niñas en sus tareas escolares, además son referentes inmediatos

para los hermanos/as pequeños/as ayudando a los procesos de transición educativa (iniciar su escolarización), lo cual denominaremos transición asistida¹⁴.

c.- Oportunidades de participación e integración de los niños y las niñas en las actividades familiares y comunales.

Los tiempos destinados a la alimentación constituyen oportunidades de interacción entre los miembros de las familias, en especial la cena en donde las familias se repliegan en sus casas y narran lo ocurrido en el día, otras veces cuentan algunas tradiciones y otros aconsejan a sus hijos/as y narran sus vivencias pasadas.

La actividad productiva es otro espacio de integración de la familia pues en ella se involucran todos, en ella se observa la participación activa y responsable de los niños/as en la siembra y cosecha de productos de la zona. De igual manera participan de las actividades comunales a través del deporte, faenas de limpieza y cosecha.

Muchas de las actividades que realizan los niños y las niñas dependen de las estaciones del año. Entre los meses de agosto y octubre participan en la recolección de frutas silvestres, caracoles, chicharras (insectos), coquis (ranas pequeñas) y en la caza al lado del padre. En épocas de lluvia (Enero-Marzo), los niños y las niñas practican la elaboración de arcos y flechas en miniatura.

Durante las épocas de siembra y cosecha, los niños y las niñas aprovechan el espacio de la chacra para elaborar sus casitas de madera en relación a su tamaño. En los meses de Abril a Julio participan en las cosechas, preparando las semillas y en el caso de la siembra del frejol y café separan las vainas y los frutos de las plantas.

Las responsabilidades que asumen los niños y las niñas en las tareas productivas no significa que no cuenten con espacios propios de juegos, mientras ayudan a sus

¹⁴ Como aquel paso de un estado a otro, de una situación a otra que se da con la intervención de un tercero y que contribuye a minimizar las probabilidades de que el cambio sea traumático en los niños.

padres en la chacra y en las actividades del hogar siempre encuentran formas y espacios de juego y al concluir las clases en la escuela y las tareas asignadas suelen juntarse sin distinción de sexo ni edad siendo la actividad de juego preferido ir al río a nadar, seguido del fútbol para los niños y el vóley para las niñas.

Lo interesante es observar la organización que logran establecer en sus juegos, independientemente de la intervención de los adultos; es un espacio en donde practican desde temprana edad habilidades como el liderazgo, independencia y la toma de decisiones.

3.1.4 Escenario de los programas educativos

a.- Programas educativos para niños y niñas de 0 a 5 años

Los programas vinculados a la atención educativa dirigida a los niños y las niñas de 0 a 5 años que existen en estas comunidades son:

Tabla 9

Programas vinculados a la atención educativa para niños y niñas de 0 a 5 años

Comunidad	Programas de orientación a familias en prácticas de crianza	Programas de atención educativa directa para 0 a 3 años	Programas de atención educativa directa para 3 a 5 años
Tziriari	Programa Juntos	No existe	Institución educativa del nivel inicial – Jardín
Panga	Programa Juntos	No existe	Programa No Escolarizado – PRONOEI
Gloriabamba	Programa Juntos	No existe	Institución Educativa de Gestión Comunal – IEGECOM

Para una mejor comprensión de los programas señalados en el cuadro N° 9, haremos una breve mención de cada una:

- El **Programa Juntos**, es una iniciativa de apoyo social impulsada por el Gobierno Peruano y desarrollada desde la Presidencia del Consejo de Ministros, para el año 2012 ha pasado a formar parte de los programas del nuevo Ministerio de Inclusión Social. Este programa recoge las experiencias de Brasil y México otorgando a las familias que tienen hijos de 0 a 18 años, en situación de extrema pobreza un bono de S/. 100 (cien nuevos soles) que es un equivalente de US\$ 36 (treinta seis dólares americanos) para ser utilizado en mejorar las condiciones de vida de los niños y las niñas. Esta entrega está condicionada al cumplimiento de indicadores vinculados a la responsabilidad de llevar a sus niños a los controles de crecimiento, los programas de inmunizaciones y la asistencia a la escuela.

- Las **Instituciones Educativas del Nivel Inicial – Jardín**, son los programas formales de Educación para niños y niñas de 3 a 5 años. Estos son desarrollados por el Ministerio de Educación y reconocidos por la Ley General. Siendo estas instituciones educativas parte oficial del “sistema educativo”, los aspectos de infraestructura,

equipamiento, plaza docente, materiales educativos y mantenimiento son asumidos por el sector Educación.

- Los ***Programas No Escolarizados de Educación Inicial – PRONOEI***, son programas no formales para niños y niñas de 3 a 5 años que son implementadas a partir de una propuesta de trabajo comunal. Es decir, la persona encargada es una promotora educativa de la comunidad que es supervisada por una especialista del sector educación, quien orienta las acciones educativas que debe desarrollar la promotora. Si bien esta propuesta tiene reconocimiento en el marco de la Ley General de Educación vigente, el apoyo que brinda el Estado es sólo el pago de la propina de la promotora. Las condiciones de infraestructura, mantenimiento, equipamiento son asumidos por la comunidad. Se podría decir que existe una gestión mixta; la parte técnico pedagógica es aportada por el Estado y las condiciones para su funcionamiento por la comunidad.

- Las ***Instituciones Educativas de Gestión Comunal – IEGECOM***, esta iniciativa de atención educativa para niños de 0 a 3 años surge en las comunidades rurales más alejadas por la inacción del Estado Peruano. Podríamos decir que en la práctica es un servicio privado para los niños y las niñas, pues los padres se organizan, construyen la institución educativa, la implementan según sus posibilidades y contratan al profesor (no necesariamente es de la comunidad). En algunos casos, las comunidades establecen acuerdos con la Municipalidad del distrito que asume parte del pago del maestro. Se podría decir, que la gestión del programa es privada.

Como observamos en el cuadro N° 9, las comunidades cuentan con acciones iniciales desplegadas por el programa Juntos dirigidas a orientar a las madres en prácticas saludables para la crianza infantil, no hay servicios de atención directa a niños y niñas entre los 0 y 3 años. Existen programas de educación inicial y en cada comunidad se presenta una propuesta de atención educativa a niños y niñas de 3 a 5 años.

b.- Características de los servicios programas educativos para los niños y las niñas de 3 a 5 años

b.1.- Funcionamiento de los programas educativos

En relación al funcionamiento, los tres programas siguen el calendario y horario escolar establecido por las normas nacionales; en ninguno se observa adecuación al calendario ni horario comunal. En el caso de Panga y Gloribamba tanto la promotora educativa como la docente viven en la comunidad, para el caso de la docente en Gloriabamba los motivos están referidos a la lejanía pues no es posible ir y venir todos los días además de la exigencia de los padres por su permanencia.

La permanencia del agente educativo en la comunidad, establece una diferencia en el tiempo de apoyo fuera de las horas de clase para trabajar con los padres o ayudar a los niños y las niñas que necesitan reforzar sus aprendizajes.

Acerca de los requisitos para el ingreso a los programas educativos, la norma educativa exige la presentación de la partida de nacimiento y haber cumplido los tres años; sin embargo no existe consenso respecto a los costos que implica a los padres la participación de sus hijos e hijas en los programas educativos; puesto que aun siendo los programas escolarizados o no escolarizados los padres deben llevar los útiles y dar una cuota anual. En el caso del IEGECOM, los costos de funcionamiento son asumidos íntegramente por los padres puesto que no tienen el reconocimiento por parte de la UGEL (Unidad de Gestión Local).

c.- Infraestructura, servicios y equipamiento

En relación a los servicios básicos con los que cuentan los programas, se observa mayor acceso en el Jardín (Tziriri) y el Pronoei (Panga) que en el IEGECOM (Gloriabamba); probablemente se deba a las exigencias del sector Educación para la implementación de los programas, exigencia que no es considerada en los IEGECOM pues no hay supervisión de la UGEL a estos programas.

Sobre el equipamiento y las condiciones de infraestructura en las tres comunidades se observan déficit en este tema, el mobiliario se encuentra deteriorado, falta materiales educativos y lo que existe resulta insuficiente para el número de niños. Observándose un mayor descuido en los Pronoei y los IEGECOM, esto se debe a la falta de recursos pues el estado no puede invertir en mejorar locales que no les pertenezca oficialmente.

d.- Perfil de las Docentes/Promotoras educativas de los programas

En relación al perfil del personal, tanto en Tziriari como en Gloriabamba se desempeñan docentes egresadas de Institutos Pedagógicos; en el caso de Tziriari es de la especialidad de Educación Inicial y en el caso de Gloriabamba de la especialidad de Primaria; para el caso de Panga siendo un PRONOEI es una promotora de la comunidad la responsable del desarrollo de las acciones educativas. La docente de Tziriari es la que tiene mayor experiencia en el trabajo pedagógico en el nivel inicial a diferencia de la promotora de Panga y la docente de Gloriabamba. En todos los casos, se observa dominio del idioma por parte de los agentes educativos responsables de los programas.

3.2 TRANSICIONES DEL NIÑO Y LA NIÑA ENTRE LOS ESCENARIOS

Como parte de la metodología de investigación y con la finalidad de profundizar en la información respecto a los procesos de transición en los niños y las niñas se identificaron un total de 12 casos: 6 niños y 6 niñas; de los cuales 6 fueron identificados como “niños/as que logran cumplir los parámetros establecidos por el sistema educativo” a los que llamaremos “tránsito satisfactorio” y 6 como “niños y niñas que no logran cumplir parámetros establecidos por el sistema educativo” a quien llamaremos “tránsito no satisfactorio”¹⁵. Ello ha significado recurrir como fuente de información a los propios niños/as, a sus padres, hermanos y maestros.

¹⁵ Estas denominaciones no tienen intención de etiquetar a los niños y las niñas; son tomados como términos para facilitar la redacción en el texto.

Para seleccionar la muestra, se utilizó como base los resultados de la evaluación de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del nivel inicial efectuada por el Proyecto Niños de la Amazonía. Esta información fue organizada según puntajes obtenidos lo cual proporcionó información del niño y la niña con mejor y menor desempeño en sus aprendizajes respecto al grupo. Esta información se corroboró con las opiniones de las maestras y los presidentes de la Asociación de padres de familia (APAFA) quienes adicionaron algunas características como ser extrovertidos, responsables, obedientes, cooperadores y populares; estas opiniones permitieron definir la muestra de niños, en especial en las situaciones en las que se observaba un empate por puntaje de desempeño obtenido.

Con fines didácticos hemos organizado la presentación de la información en tres partes aspectos: (1) los niños y las niñas en sus procesos de transición, (2) características particulares de los escenarios del estudio y (3) percepciones de las familias y los docentes en torno a la vida escolar de los niños y las niñas.

3.2.1 Los niños y las niñas en sus procesos de transición

Cuando hablamos de las transiciones educativas hacemos referencia a procesos individuales y subjetivos que se van construyendo desde las interrelaciones que establecen los niños y las niñas con otros actores, en escenarios diferentes, y se espera que un proceso de transición que cuente con las condiciones para que sean “satisfactorias” deberían ser posible de verificación a partir de datos concretos que nos indiquen qué tan favorable está siendo en los niños y las niñas; por ese motivo se determinó que estos datos estarían en función de los logros alcanzados en el aprendizaje (saberes universales) por los niños y las niñas en comunidades indígenas de acuerdo a los criterios establecidos por el sistema educativo nacional.

La pregunta que surgió y movilizó el siguiente paso del estudio fue ¿por qué si viven en las mismas condiciones sociales, económicas y culturales que los otros niños/as, a algunos les va mejor en la escuela/programa y a otros no?

Los registros de observación tanto en el espacio familiar como en el programa y las entrevistas a los diferentes actores nos permitieron ubicar características comunes que tienen los niños/as con tránsito satisfactorio y tránsito no satisfactorio en los programas; características que en líneas generales guardan cierta relación con los estudios de resiliencia efectuados en la zona andina del país a cargo de Rosario Panez y Giselle Silva (2000) y el estudio de caso sobre transiciones educativas desarrolladas en el proyecto OEA (Moromizato, 2009):

Tabla 10

Características de niños/as con tránsito satisfactorio y con tránsito no satisfactorio en el programa educativo

Niños/as con buen desempeño	Niños/as con bajo desempeño
• Estado de tranquilidad y seguridad emocional predominante. • Evitan las situaciones de conflicto. • Mayor desarrollo de las habilidades de autovalía (independencia) • Alto sentido de responsabilidad que los hacen sentirse personas “confiables” • Se percibe así mismo como bueno en “algo” que los diferencia de los demás. • Liderazgo en el grupo de pares y adaptabilidad a grupos de niños mayores o de adultos. • Autoexigentes consigo mismo y con los demás. • Mayor uso del lenguaje para expresar ideas y necesidades • Facilidad y rapidez en comprender nuevas nociones. • Predominante estado de curiosidad, iniciativa y la necesidad de estar en permanente actividad. • Mayor creatividad y aprovechamiento de elementos del entorno para satisfacer sus necesidades de juego y exploración.	• A la expectativa de la aprobación del adulto • En algunos casos timidez notoria y en otros agresividad en sus relaciones. • Dificultad en mantener la atención • Ritmo de aprendizaje es lento • Escasa participación en el aula • Dificultad para comunicar sus ideas • Poco involucramiento de los juegos con otros niños • En algunos casos, se observó una actitud de pesadez de estar en el programa. • Descuido en su apariencia física.

En ambos casos, las características observadas están estrechamente relacionadas a sus habilidades personales (lo que pueden hacer) y a la manera cómo se auto perciben, coincidentemente se aprecia una polarización, es decir niños/as con mejores desempeños presentan mejores habilidades personales y capacidades, y niños/as con menos desempeño muestran menores niveles en sus habilidades personales y capacidades.

Las características identificadas dan cuenta de esta fuerte relación entre las dimensiones sociales, afectivas y cognitivas; siendo el establecimiento de relaciones emocionales sólidas durante la infancia temprana los disparadores de procesos más complejos, como es el caso de la autorregulación, la construcción de identidad y aprendizaje de nociones cada vez más complejas.

Como todos los niños y las niñas del mundo, ellos y ellas están en una etapa crítica de construcción de sus subjetividades, de comprensión de su mundo socio cultural y en la lucha por la autorregulación de sus emociones. Al parecer los niños y las niñas con tránsito satisfactorio tienen buena parte ganada, por lo que nuestra preocupación se dirige al grupo de niños y niñas con tránsito no satisfactorio pues si los procesos socio afectivos se ubican en la base de procesos más complejos ¿cómo están construyendo su identidad, su identificación como sujetos (sujeto-subjetividad)?. Siendo esto un punto relevante, nos parece pertinente hacer referencia a las reflexiones presentadas por Urbano y Yuni (2005) desde la perspectiva del ciclo vital referidas a la palabra sujeto en un doble significado: (1) sujeto es el que realiza una acción y (2) el ser humano sujetado a “algo”. Desde este doble significado señalan que el proceso de subjetivación abarca todo el arco de la vida en la medida que son/están sujetos a estructuras constitutivas de su YO:

- Sujeto como ser biológico, **la estructura** anátomo - fisiológica le permite adaptarse a situaciones particulares como organismos vivo, racional, relacional y orgánico; en este caso los niños/as con tránsito satisfactorio cuentan con un mejor estado nutricional (un aspecto del criterio de selección de muestra) que podría estar relacionado

a un mayor estado de alerta y predisposición hacia la actividad en relación a los casos con tránsito no satisfactorio.

- ***Sujeto como ser lingüístico, el lenguaje le permite*** desarrollar la capacidad de representación y utilización de sistemas simbólicos convencionales. En el caso de los niños/as con tránsito satisfactorio se observa mayor uso de sus habilidades de comunicación frente a los niños/as con tránsito no satisfactorio, esto a su vez podría guardar relación con la creatividad y la disposición hacia el aprendizaje de nuevas nociones.

- ***Sujeto como ser social en un ambiente social, redes sociales y pautas culturales*** que lo contextualizan en un marco de una colectividad de valores, normas, roles y cosmovisiones propias de su entorno comunitario. En este sentido, podemos señalar las habilidades sociales que demuestran los casos con tránsito satisfactorio en contraposición a los casos con tránsito no satisfactorio. Las habilidades están muy orientadas a la adaptabilidad en diferentes grupos sociales y el liderazgo que establecen entre el grupo de pares.

- Sujeto como ser psicológico está sujeto a una estructura psíquica individual, a unas capacidades particulares, a una historia personal única que lo trasciende. En este sentido, los niños/as con tránsito satisfactorio muestran una autopercepción positiva de sí mismos (ser bueno en algo, sentirse confiables, autoexigentes) aspectos no observados en los casos con tránsito no satisfactorio.

El rasgo más distintivo del ser humano está estrechamente ligado a la auto-organización, es decir, que éste construye y reconstruye su autonomía a partir de la energía que extrae del exterior. En la reflexión que establecen Urbano y Yuni, estas cuatro estructuras deberían contribuir al desarrollo de la autonomía del ser humano, como finalidad del largo proceso educativo al que se está sujeto el ser humano durante su ciclo de vida.

La construcción de la subjetividad se alimenta del entorno cultural y social, siendo la familia (socialización primaria) y la escuela (socialización secundaria) dos escenarios importantes en la vida de los niños y las niñas, por ello fue importante el

acercamiento a cada uno de estos escenarios con la finalidad de comprender cómo devienen las características observadas en los niños y niñas de ambos grupos e identificar las condiciones que estarían favoreciendo o limitando los procesos de transición.

3.2.2 Características particulares de los escenarios del estudio

Estudiar la movilización o paso entre escenarios supone el reconocimiento de las transiciones en su dinámica de “ida y vuelta”, pues el hecho que los niños y las niñas empiecen a participar del escenario escuela no supone una ruptura absoluta con el escenario de la familia, puesto que de hecho permanecen los lazos entre los medios ecológicos a través de los que transita. El sujeto sale, entra y vuela a salir de ambos sistemas ecológicos en espacios cortos de tiempo, realizando –por lo general - acomodaciones fáciles.

Sacristán (1997) señala que la transición de ida y vuelta entre ambientes afecta a los escolares y a la educación en tanto que la vida desarrollada en cada uno de esos medios puede poner a prueba la tolerancia entre patrones de comportamiento, de pensamiento y de valores que se practican y se viven en los distintos contextos. El manejo de la tensión entre la congruencia –incongruencia de estímulos educativos será importante para comprender si ambos subsistemas se complementan o se restan eficiencia entre sí.

a.- Análisis de las familias con relación al éxito educativo de sus niños y niñas

En el capítulo 1 realizamos una revisión bibliográfica respecto al rol de la familia en el desarrollo infantil, podemos señalar que a pesar de las diferentes posturas e ideologías todos los autores llegan a la conclusión de su importancia decisiva en el proceso de educación y socialización infantil, independientemente del contexto socio cultural en el que se desenvuelven los niños y las niñas.

La investigación intenta conocer en profundidad las características peculiares de las familias y su influencia en el tránsito satisfactorio o no satisfactorio de sus hijos/as en el escenario escolar.

- Respecto al grado de instrucción de los padres

Tabla 11

Grado de instrucción de los padres y las madres para ambos grupos

Grado de instrucción	N° Padres de niños/as con tránsito satisfactorio	N° Padres de niños/as con tránsito no satisfactorio	N° Madres con niños/as con tránsito satisfactorio	N° Madres con niños/as con tránsito no satisfactorio
Primaria incompleta	01	03	03	02
Primaria completa	02	02	03	03
Secundaria	03	01	00	01
Superior	00	00	00	00

Como se observa en la tabla 11, de los 6 padres de niños con tránsito satisfactorio: 3 tienen secundaria completa, 2 primaria completa y 1 primaria incompleta pero cuenta con un oficio (llanero); en el caso de las familias de niños con tránsito no satisfactorio se observa un mayor número de padres con primaria incompleta (3), con primaria completa (2) y con secundaria (1). Es decir el nivel de escolaridad de los padres (varones) de niños con tránsito satisfactorio es mayor.

En el caso de las madres, en las familias de niños con tránsito satisfactorio: 3 madres tienen primaria completa y 3 con primaria incompleta; en el caso de las madres de las familias de niños con tránsito no satisfactorio: 3 tienen primaria completa, 2 con primaria incompleta y 1 con secundaria. En este caso, llama la atención que el nivel de

escolaridad de las madres casi es homogénea excepto por una de ellas que alcanza el nivel secundaria, pero que corresponde a los casos no satisfactorios.

- Experiencia de los padres

Otro aspecto que se observa es que en el grupo de las familias de niños con tránsito satisfactorio, son las experiencias previas de los padres que han generado una visión distinta de lo que ellos desean para sus hijos/as; es decir, en estas familias a diferencia de las familias con tránsito no satisfactorio, las madres han participado como promotoras de salud, promotoras educativas, como niñeras o asumiendo el cuidado de sus hermanos, en otras palabras han tenido oportunidad de acceder a información sobre cuidado infantil y/o contar con experiencias previas de crianza antes de ser madres. Podemos suponer que este manejo de información y experiencia por parte de la madre le permite trascender su función natural de procreación para pasar de manera gratificante a establecer fuertes lazos afectivos en donde el trabajo de cuidar y asistir a sus hijos resulta gratificante pues encierra un significado de sacrificio para el progreso del otro.

“...esto que yo aprendí lo hago con mis hijos para que ellos se superen, hay que traer el agua y hervirlo, hay que mandarle sus alimentos al jardín, estar pendiente de ellos... para que siempre sean mejores que nosotros” Madre de niño con tránsito satisfactorio – CCNN Tziriri

Por otra parte, se observa que alguno de los padres (varones) de niños con tránsito satisfactorio ocupa cargos en la comunidad y otros han salido a trabajar a la ciudad experimentando las dificultades para adaptarse a realidades distintas a la de su comunidad de origen. El rol paterno ocupa un protagonismo importante en el proceso de crianza de los niños y las niñas, pues la visión o la meta de desarrollo que se aspire para los hijos e hijas está fuertemente determinada por las prioridades que el padre (jefe de familia) intuya que es mejor para sus miembros.

En esta investigación, podríamos suponer que las variables vinculadas al grado de instrucción y la visión respecto a la vida y el futuro por parte del padre (varón) sumada a la variable experiencia previa en crianza de las madres y su capacidad de establecer fuertes vínculos afectivos con sus hijos podrían estar marcando las diferencias en las expectativas/metast de desarrollo de los niños y en las estrategias que utilice la familia para lograrlo (crianza y las relaciones intrafamiliares).

- Respecto a las relaciones entre los miembros

Al parecer la ubicación de los hijos/as según orden de nacimiento no marca diferencia entre los dos tipos de familias, lo que sí parece influir son las distintas formas de relaciones que se establecen al interior de las mismas. En el caso de las familias de niños/as con tránsito satisfactorio, se observa que los padres mantienen una relación de respeto, estimulan y promueven la cooperación entre sus miembros; en el caso de las familias de niños con tránsito no satisfactorio son frecuentes las peleas entre la pareja, el consumo de alcohol y la violencia doméstica; así como la ausencia de uno de los padres.

“Su papá siempre le conversa, le pregunta lo que aprendió en el Jardín y así van conversando...mi hijo le enseña las canciones y allí los dos se divierten...”

Madre de niño con tránsito satisfactorio – CCNN Tziriri

“El niño pega mucho, los otros niños le tienen miedo ... cuando fui a visitar su casa, todo es desorden y la mamá les pega cuando no obedecen ...”

Promotora educativa respecto a niño con tránsito no satisfactorio – CCNN Panga

Hasta el momento hemos abordado la transición del niño/a desde la perspectiva de movilización entre escenarios, pero dentro de esta movilización el niño y la niña no están solos, es decir, se produce una conexión entre ambientes con ayuda de un tercero, en este caso identificamos que los hermanos mayores juegan un papel importante como referentes de los cambios para los hermanos/as pequeños/as, a esto le denominaremos “transición guiada”. Al respecto Bronfenbrenner (1987) señala que las transiciones y

los vínculos que se establecen entre ambientes pueden ser solitarios o múltiples. En el primer caso, él solo es el que transita; en el segundo caso va acompañado de otros miembros a los que está unido por vínculos que se establecieron en el ambiente ecológico desde el que se parte. La existencia de estos vínculos múltiples en algunas transiciones es muy importante porque el sentirse acompañado por alguien desde el “viejo” ambiente hasta el nuevo genera seguridad.

“allí se va contento, es chiquito pero como va con su hermano de 5 años ... ya cualquier cosa lo persigue no mas” Madre de niño con tránsito satisfactorio - CCNN Tziriri

Por otro lado, los episodios de violencia familiar y ausencia prolongada del padre (que sale periodos largos por motivos de trabajo) son las características que se tienden a repetir en los casos de tránsito no satisfactorio; al parecer ello genera situaciones de estrés en los niños y las niñas que afecta su desempeño en la escuela.

“..es una niña muy tímida, ha sufrido maltrato físico por parte de su padre y su mamá no hace nada, no le ayuda tampoco con sus tareas ... cuando entró por primera vez al Jardín no lloró como los otros niños, pero sí era muy tímida...es una niña sin afecto...por eso yo he querido entender por qué la niña no , no puede concentrarse y he visto a su mamá, su casa es bien sucia, desordenada, todos están hacinados en un solo espacio ... y cuando llama a la niña sólo la grita...” Maestra respecto a niña con tránsito no satisfactorio – CCNN Tziriri

b.- Análisis de los programas educativos

Como lo mencionamos al inicio, si bien las tres comunidades cuentan con un programa para la atención de sus niños/as, en cada una de ellas se presenta una modalidad distinta: Tziriri a través de un programa escolarizado, Panga a través de un programa no escolarizado y Gloriabamba a través de un IEGECOM. Las características

de cada una de ellas se mencionan en el acápite 3.1.4, por lo que incluiremos información complementaria para analizar las diferencias y semejanzas en cada una de ellas.

Si bien esta investigación no pretende profundizar en el concepto y el debate sobre calidad educativa, lo tomaremos toda vez que existe una vinculación de este concepto con el eje temático de la presente investigación que son las transiciones educativas (ver cap. 1). Al respecto haremos mención de los componentes que surgieron durante la recolección de la información y que la literatura los considera como componentes de calidad educativa.

- Condiciones físicas de los programas educativos

Los reportes del Ministerio de Educación (UMC, 2007) ponen en evidencia las pésimas condiciones de infraestructura y de saneamiento básico de las escuelas en las áreas rurales del país.

Esta información no es ajena a la situación de los programas de Educación Inicial que existen en las comunidades del estudio. El programa educativo de la comunidad de Tziriri con sus debilidades, es la que cuenta con mejor infraestructura que los otros dos programas (PRONOEI e IGECOM); puesto que recibe mayor apoyo del gobierno en relación al mantenimiento, dotación de materiales, servicios básicos (agua, letrina). Si bien existen limitaciones en torno a los materiales educativos, en el jardín (Tziriri) se observa una mejor dotación que en los otros programas.

“A mí lo que más me gusta del Jardín son los juguetes, los carros con volquete grandazos, a mí me gusta mucho, yo voy a manejar así grandazo. Yo no tengo miedo de ir al jardín, más bien yo voy a aprender, también voy a jugar, yo voy a ser grande” Niño con tránsito satisfactorio – CCNN Tziriri

Cuando se indaga respecto a las razones por las que el PRONOEI y el IEGECOM no reciben el apoyo del gobierno, la principal razón es porque está impedido de invertir en mejoras de infraestructura o equipamiento en locales privados, es decir, tanto el PRONOEI como el IEGECOM funcionan en locales de la comunidad que no son de propiedad del Estado y eso es una limitación para la entrega de recursos.

- Desempeño de las maestras (incluida la promotora)

Cuando se habla de una propuesta educativa pertinente e intercultural, el rol del docente es fundamental, pues es él o ella quien concreta la teoría en acciones prácticas. Los esfuerzos desde el Ministerio de Educación para establecer los perfiles quedan en la teoría pues las condiciones existentes limitan su real cumplimiento, algunas de estas limitaciones están asociadas a la falta de maestros bilingües preparados para enseñar a niños/as pequeños/as, más aún cuando la lengua materna resulta esencial a esta edad; por otra parte la formación de los docentes de inicial no contemplan los aspectos sociales y culturales que les den las herramientas básicas para enfrentarse satisfactoriamente a situaciones marcadas por la diversidad cultural y la complejidad de cada comunidad.

De los tres programas (tres comunidades), la docente de Tziriari es la que mejor se ajusta al perfil establecido en las normas. La maestra es ashaninka, domina la lengua de los niños/as y los padres expresan su satisfacción por el trabajo de la docente. Sin embargo, la maestra señala lo difícil que es trabajar en las áreas rurales, en donde no tiene mucho material, son pocos los padres que participan y por la observación de clase, las actividades educativas son repetitivas, poco lúdicas y sujetas al desarrollo de fichas de aprestamiento. Cuando revisamos de manera comparativa el nivel de logro en el campo académico, se observó que los niños y las niñas de la escuela de Tziriari lograban mejores aprendizajes en comparación a las otras dos.

Por otra parte, en el PRONOEI (Panga) la promotora educativa es de la comunidad, quien desarrolla sesiones educativas que la Docente coordinadora

(supervisora) le ha asignado, aunque entiende la cultura de la zona debe cumplir con las tareas asignadas y los padres no mantienen respeto por su trabajo pues no es “profesional”. Al igual que la docente de Tziriri, las acciones educativas tienden a ser repetitivas y poco lúdicas.

En el caso del IEGECOM (Gloriabamba), la docente es de primaria y tiene dificultades para mantener motivados y concentrados a los niños/as; se observa que pone especial dedicación a los niños y las niñas de 5 años pues ya deben ir a la primaria. Por la modalidad y la lejanía de la comunidad, la docente no recibe supervisión por parte de la UGEL pero los padres están al pendiente pues ellos son los que han contratado a la docente, pero manteniendo el criterio respecto a su asistencia diaria y el tipo de tareas que le entrega a los niños y las niñas (si son letras mejor); sin criterio pedagógico.

- Curriculum educativo y metodología

Cuando hablamos de curriculum educativo nos referimos a un conjunto organizado de acciones educativas intencionadas con el propósito de alcanzar el ideal de ciudadano que cada país establece. En este marco, el curriculum se ejecuta en las escuelas como entidades que participan en el proceso educativo (en su sentido amplio) a través de la instrucción.

Con los cambios sociales y las exigencias del nuevo siglo, la educación ha ido recayendo en las escuelas y debilitando la participación de las familias, puesto que las capacidades que deben desarrollar los niños y las niñas no pueden ser sostenidas por la familia (tecnología, ciencias, idiomas, etc.). Esto no es ajeno a las comunidades rurales pues las escuelas (a través de los maestros) van reproduciendo esquemas de áreas urbanas hacia las rurales.

En el marco de este estudio planteamos que la tensión “congruencia-incongruencia” entre escenarios puede marcar acciones de complementariedad o de conflicto entre ellos. Parte de esto es saber qué aspectos son comunes y cuáles son

diferentes desde la perspectiva de los padres y los docentes a nivel del curriculum educativo, que estén ayudando a los niños a tener un tránsito satisfactorio por el sistema escolar.

Respecto a lo que deben aprender los niños y las niñas se observa una división clara y a la vez un sentido de complementariedad en relación a los contenidos de aprendizaje entre el escenario de la escuela y el escenario del hogar. Los padres de ambos grupos, los maestros y los niños/as entrevistados opinaron que en la escuela se aprenden aspectos vinculados a lo cognitivo (contar, leer, números, etc.), con menor número de respuestas aparece el desarrollo de habilidades sociales, en donde no se observa la figura del maestro como modelo de comportamiento sino como la persona encargada de entregar información.

“...los maestros tienen que enseñarles... por eso los niños van a la escuela para que ellos puedan aprender a contar, las letras, a leer, así cuando sean de repente jóvenes o profesionales vuelvan a sus mismas comunidades para que desarrollen lo que han aprendido en otros lugares”

Padre de

niño con tránsito satisfactorio – CCNN Gloriabamba

“...yo en el Jardín aprendí las formas, los colores, los números, me enseñaban a cantar y la maestra contaba cuentos...” Hermano de niño con tránsito no satisfactorio – CCNN Gloriabamba

“Porque es allí (la escuela) es donde se pierde el miedo, pierden la vergüenza y el temor, aprenden a escribir, a leer, es de allí donde se forma el desarrollo para los niños”. Padre de niño con tránsito satisfactorio – CCNN Tziriri

Por otra parte, consideran que en el ámbito de la familia los aprendizajes están vinculados a las actividades cotidianas y la dinámica familiar, como las domésticas y apoyo en la crianza de animales menores y en la chacra; en donde los padres, a diferencia de los maestros, son ejemplos de los niños/as, y éstos imitan todo lo que ellos hacen; sin excluir situaciones de violencia familiar.

“Los padres tenemos que enseñarles a saludar, y hacer cosas de la casa ...los niños acompañan a la chacra y aprender a sacar yuca y las niñas a preparar el mazato (bebida de yuca)... todo eso les enseñamos” Padre de niño con tránsito satisfactorio – CCNN Panga

Se les preguntó a las docentes respecto a la **metodología de trabajo**, todas manifestaron que la mejor forma de trabajar con los niños y las niñas es a partir de un enfoque basado en lo lúdico (en el juego), con actitud favorable y la utilización de recursos en especial aquellos propios de la zona y la cultura como el lenguaje y la habilidad de contextualizar (diversificar) los contenidos de aprendizaje:

"los niños de las comunidades aprenden mejor jugando, cantando, socializando las costumbres propias de la comunidad (...) el idioma es fundamental, por eso las docentes deben saber el ashaninka" – Maestra - CCN Tziriri

Sin embargo, cuando a las docentes se les pregunta sobre los juegos infantiles y su incorporación a las actividades educativas si bien mencionan que utilizan los juegos tradicionales de la zona, no explican con exactitud en qué consisten sólo que los niños/as los juegan en los recreos. Por otra parte, al preguntarles si los niños/as tienen un tiempo y espacio de juego libre, no lo entienden como parte del tiempo pedagógico sino como tiempo y espacio luego que terminan las clases. Al parecer no existe claridad respecto a lo que significa metodología lúdica.

Durante el proceso de recolección de información, se tuvo la oportunidad de observar la dinámica de los niños y las niñas fuera del horario escolar, es curioso ver el despliegue de habilidades que no se observa en las escuelas. Los niños y las niñas se reúnen indistintamente de la edad, organizan sus actividades y los más pequeños (3 años) persiguen a los niños/as más grandes y se mezclan en los juegos y en las actividades que de manera espontánea van surgiendo. En estas experiencias se dan situaciones interesantes de cooperación, liderazgo, obediencia a la norma y respeto; los niños y las niñas están inmersos en un proceso de aprendizaje que no es tomado en

cuenta dentro de la propuesta pedagógica de las escuelas; la identificación de estas formas de aprender y las oportunidades educativas es parte del rol de los docentes.

Entendiendo el curriculum educativo como un conjunto de experiencias de aprendizaje que los niños y las niñas viven en una sociedad y en un momento histórico concreto suponemos que estas experiencias de aprendizaje deberían asegurar y dinamizar el desarrollo integral y holístico del ser humano a partir tanto de las acciones planificadas como de la valoración de las experiencias espontáneas. Es decir, si bien existen metas de aprendizaje y desarrollo universales (señaladas en las normas educativas nacionales) el currículo debería equilibrarse o complementarse desde esta parte explícita (experiencias previstas o planificadas) y el denominado currículo oculto (experiencias no previstas que al ser aprovechadas permiten al niño desarrollar sus capacidades). Este proceso ha sido poco observado durante el trabajo de campo, lo cual revela una ausencia del diálogo que debería establecerse entre los subsistemas (familia/comunidad y escuela) para generar la sinergia que ayudaría a los niños y a las niñas en especial aquellos casos registrados como tránsito no satisfactorio.

3.2.3 Percepciones de las familias y los docentes en torno a la vida escolar de los niños y las niñas

a.- Acerca de la valoración de la Educación Inicial

Un primer propósito fue conocer de qué manera los padres y los docentes (incluida la promotora) relacionaban la participación de los niños y las niñas en los programas de Educación Inicial con su desarrollo futuro. Al respecto no se ha encontrado mayor diferencia en las respuestas entre las comunidades de estudio ni en los grupos de padres, eso puede deberse a que existe un reconocimiento de la importancia de la educación inicial a nivel de discurso, pero como veremos más adelante éste no necesariamente se refleja en la forma cómo los padres lo ponen en práctica.

Al parecer existe consenso entre los padres y las docentes en relación a la participación de los niños y las niñas en los programas de educación inicial con el rendimiento en la primaria, valorando la Educación Inicial como una fase preparatoria lo cual lo ejemplifican comparando niños/as que asistieron a los programas educativos del nivel inicial en relación a los que no lo hicieron:

"Las escuelas primarias hacen una evaluación para primer grado entonces se nota que los que estuvieron en el Jardín están mejor que los que no han estado en el Jardín, eso es una satisfacción para nosotras" – Maestra CCNN Tziriri

"Los niños aprenden más si van al inicial, así no tienen problema cuando van al primer grado" – Padre de niña con tránsito satisfactorio CCNN Panga

"Un niño estuvo en el Pronoei desde los 3 a 5 años, donde aprendió correctamente a leer, escribir; ahora es el primer alumno en la escuela" – Madre niño con tránsito no satisfactorio - CCNN Tziriri

La mitad de los padres/madres de niños con tránsito satisfactorio (3/6) agregaron que si los niños/as empiezan temprano en su educación ello contribuirá a que en el futuro lleguen a ser las autoridades de sus comunidades, los que lleven a sus comunidades al progreso:

"Porque cuando los niños asisten (al Jardín/Pronoei) se forman para que en el futuro sean las autoridades de la comunidad" – Padre de niño con tránsito satisfactorio - CCNN Gloriabamba

"Yo iba a la escuela solamente para escuchar los relatos del profesor y las canciones que se entonaban. No me importaba aprender a leer y a escribir porque no lo necesitaba. Pero cuando ya salí de la comunidad a ayudar como motorista, recién me di cuenta que era necesario aprender a contar los números para saber que me estaban dando bien el vuelto o la paga. A partir de ahí, volví a entrar desde transición (Los primeros grados)". Padre de niño con tránsito satisfactorio – CCNN Tziriri

Las maestras señalaron que los niños y las niñas que no cuentan con la preparación previa (que les da el jardín o pronoei) muchas veces son marginados o colocados en grupos diferentes en donde el profesor de primaria debe invertir dos meses en darle el aprestamiento, lo cual dificulta su trabajo docente.

En el caso de uno de los padres de niños con tránsito no satisfactorio, si bien coincidió en señalar que era importante que su hija asistiera al Jardín, esta respuesta estuvo más vinculada al requisito para su ingreso a la primaria que al logro de habilidades para la vida, aunque su expectativa final respecto al aporte que la escuela (educación) para su hija resulta negativa:

“Con el estudio no ganan nada, al contrario, consiguen su pareja y se hace un gasto en vano” Padre de niña con tránsito no satisfactorio – CCNN Tziriri

Todas estas percepciones en relación a la valoración y utilidad de la Educación Inicial están fuertemente vinculadas a las expectativas que los padres y las madres tienen sobre sus niños/as, influyendo en el tipo de participación de los padres en el proceso educativo expresado en prácticas concretas como en el apoyo o no apoyo a sus hijos en las tareas, en el interés o indiferencia sobre lo que hacen en la escuela, en las altas o bajas probabilidades de mantener o no a los hijos en las escuelas a futuro, en la capacidad de mantener motivados a los niños a asistir a las escuelas, entre otros.

b.- Participación de los niños y las niñas en los programas educativos: edad de ingreso, permanencia y condiciones

Respecto a la participación de los niños y las niñas en el sistema educativo, apreciamos en el siguiente cuadro que en las tres comunidades no hay una diferencia significativa en torno al género y la participación en la vida escolar, se aprecia además que la edad real de ingreso al sistema educativo se da a los 4 años y no a los 3 años como lo señala la norma.

La Educación Inicial obligatoria para los niños y las niñas de 5 años influye en la decisión de los padres respecto a la edad de ingreso al programa. El número mayor de niños y niñas que ingresan al sistema educativo se encuentra en los 4 años; podría deberse a que los padres consideran que así se van “acostumbrando”, un número menor de niños ingresa a los 3 años. La tabla N° 12 muestra que la mayoría de los casos seleccionados como niños con tránsito satisfactorio han ingresado a la escolaridad a la edad de 3 años (5/6).

Tabla 12

Edad de ingreso a los programas educativos

Comunidad	Cobertura inicial		N° de niños que ingresan a los ... Años				N° de niños que fueron retirados del jardín/pronoei	N° de niños que han faltado más de 7 días en el último mes
	Hombre	Mujer	-3	3	4	5		
Tziriri	18	15	0	4	21	8	3	4
Panga	9	8	0	2	11	4	2	2
Gloribamba	10	12	0	5	13	4	3	5

Fuente: Elaboración propia (información proporcionada por los programas educativos)

Se les preguntó a las docentes, a la promotora y los padres respecto a **las habilidades que deberían tener los niños y las niñas para ingresar al programa educativo**; las maestras manifestaron:

- Saber comunicar sus necesidades (“que vaya solo al baño”)
- Decir su nombre
- Preparados para permanecer en el programa sin llorar; para lo cual los padres han debido de haberlos preparado.
- Tener 3 años

Las respuestas de los padres presentaron diferencias entre el grupo de casos “transito satisfactorio” y “tránsito no satisfactorio” como se muestra en la tabla N 13:

Tabla 13

Percepción de los padres respecto a los requisitos para que los niños y las niñas inicien su vida escolar

Padres de niños con tránsito satisfactorio	Padres de niños con tránsito no satisfactorio
-Niños cuyos padres estén comprometidos con la educación de sus hijos y prepararlos para que sepan a dónde irán y lo que realizarán en el programa. -La confianza que logre el niño con la profesora. -Saber comunicarse -Saber coger el lápiz	-Tener la edad, porque los profesores de primaria les han indicado que sus hijos deben ir al inicial -Que sepa comunicar sus necesidades (“pedir ir al baño”) -Que sepa llegar solo

Podemos observar que las respuestas de las maestras se asemejan más a las respuestas de los padres de niños/as con tránsito no satisfactorio, es decir en ambos casos vinculados al cumplimiento de la norma (tener la edad) y a la independencia que debe haber logrado el niño/a para llegar solo, quedarse solo y comunicar sus necesidades. Sin embargo, en el caso de los padres de los niños/as con tránsito satisfactorio pareciera que el énfasis está centrado en las habilidades del propio niño/a (que sepan a dónde irán, confianza en el nuevo entorno, y la comunicación), podemos suponer que esto es parte de la capacidad de observación y estar sensibles a las necesidades de sus hijos/as gracias a la conexión afectiva (vínculo) que se establece entre ellos.

Otro aspecto que surgió del proceso de investigación y que refleja la brecha entre el discurso y la práctica que señalamos líneas arriba, estuvo relacionado a la “continuidad - discontinuidad en el programa”, es decir, la asistencia regular (que fortalece el desempeño académico) y las inasistencias frecuentes (que afecta negativamente el desempeño académico) de los niños y las niñas a los programas

educativos. Al respecto las docentes y los padres de ambos grupos señalaron como principales razones:

Tabla 14

Razones de asistencia regular e inasistencia frecuente al programa educativo

Los niños/as asisten con regularidad por que ...	Los niños/as faltan frecuentemente porque ...
- Encuentran en el jardín un ambiente acogedor. Desde la calidez de la docente hasta los juguetes. - Los padres y las madres son conscientes de la importancia de la Educación inicial y comprometidos con la educación de sus hijos. "aunque sea hasta asustando con chicote, mandan como sea sus hijos, porque son mamás dedicados a sus hijos" – Madre CCNN Gloriabamba	- Cansancio del niño por la falta de novedades en el jardín/pronoei "a los niños no les atrae el Jardín, no le encuentra algo nuevo o novedoso, o tal vez no hay ni juegos y de paso de repente la profesora no le trata bien" – Madre CCNN Panga - Falta de compromiso de los padres con la Educación de sus hijos. - Poca comprensión de los padres respecto a la importancia del Jardín / Pronoei. "piensan que acá al Pronoei vienen solamente a jugar o perder tiempo. Por lo que, no les importa, si el niño va al Pronoei les da igual" – Docente – CCNN Panga - Porque se solicitan materiales - No hay quien acompañe al niño - Porque los niños no aprenden rápidamente lo que les enseñan. - Los padres dan prioridad a los quehaceres de la casa y las actividades agrícolas, en especial en épocas de siembra y cosecha. "Muchas veces no se abastecen y sacan a su hijito del Jardín para cuidar los animales" – Madre CCNN Gloriabamba - Cuando el niño no cumple con la tarea - Por incidencias en el programa como: golpes, raspones o peleas. - Por lluvias fuertes

Estas respuestas sumadas a la valoración de la Educación inicial por parte de los padres y docentes nos permiten intuir que las expectativas positivas de los padres en el desarrollo de sus hijos/as y el convencimiento de la escuela como instrumento de progreso para el futuro (características que se repiten en los padres de niños con tránsito satisfactorio), estarían influyendo en la capacidad de los padres de observar la madurez del niño/a (“estar listo”) para ingresar a la escolaridad antes que los requisitos establecidos por la norma. Pareciera que esta actitud de los padres favorece una buena transición de los niños/as en la escuela.

c.- Acompañamiento al proceso de tránsito del niño/a desde la familia

En relación al primer día de clases, las maestras y los padres de ambos grupos señalan que los comportamientos de los niños y las niñas son diversos: la mayoría suele llorar, otros manifiestan comportamientos de timidez y otros muestran resistencia para ingresar; por otra parte, existen niños/as que entran tranquilos, se despiden sin llorar y se quedan felices.

"Hay algunos niños que se quedan rápido, pero otros demoran, por el mismo cambio brusco que hay en los niños al pasar del hogar a la escuela, esos niños sienten muchas veces temor, pensarán que le va hacer algo, les va vacunar o no van volver a ver a su mamá" – Maestra CCNN Tziriri

Al respecto se les preguntó a las docentes y promotora educativa acerca de las características de los niños y las niñas que se adaptaban con facilidad y los que no; las respuestas que brindaron fueron:

Tabla 15

Características de los niños y las niñas que se adaptan y no se adaptan fácilmente al programa educativo

Características de los niños y las niñas que ...	
Se adaptan rápidamente	Les cuesta adaptarse
-Los niños con hermanos mayores en la escuela	-Niños que salen poco a socializar en la comunidad
-Los que han sido preparados por sus padres	-Hijos únicos
-Los niños que reciben cariño en sus casas	-Los niños que viven alejados de las comunidades y los que no tienen hermanos mayores
-Los niños que son criados por otros familiares a parte de sus padres	-Niños sobreprotegidos en casa
-Los niños que vienen acompañados de sus amigos	- Los niños criados en base a la opresión.
	-Los padres no los preparan para el primer día de clases

En estas respuestas se puede observar con claridad el concepto de “transición guiada”, pues al parecer los hermanos mayores o amigos (vecinos) juegan un rol importante como facilitador del proceso de tránsito del niño/a desde el hogar a la escuela.

Es importante señalar que al parecer la capacidad de los niños y las niñas de adaptarse no tiene relación con su rendimiento en el programa, muchos de los niños y las niñas que fueron considerados como “tránsito satisfactorio” tuvieron resistencia de quedarse en el programa; al parecer lo que genera la diferencia es el tratamiento en este proceso de adaptación, en especial desde las familias.

Al respecto, los padres de ambos grupos señalan que utilizan estrategias diversas para que sus hijos/as vayan al programa (facilitar la adaptación) y motivarlos a asistir regularmente. Entre ellas se han mencionado:

- A través del diálogo, en donde les recomiendan estudiar para que no se queden como ellos, les cuentan lo que van a hacer en el “Jardín”.
- Le compran su mochila, sus útiles para que estén contentos.

- Los estimulan dándoles propina, algún regalo o enviándole comida al jardín/pronoei
- A través de mensajes que generan competencia, “si no vas otro niño te va a ganar”
- A través del temor “ cuando llegue tu papá y sepa que no has ido te va a pegar”
- Los acompañan hasta que se acostumbran
- Los niños permanecen de manera progresiva; es decir, el primer día sólo visitan, el segundo se quedan una hora y así sucesivamente.

Sólo una madre mencionó que antiguamente las abuelas realizaban unos preparados con varias hierbas que utilizaban para bañar a los niños y las niñas para que sean más inteligentes, pero esa costumbre ya no se practica.

En relación a ***las condiciones existentes en las familias para acompañar el inicio de la escolarización de los niños y las niñas***, las docentes mencionan que son los padres (varones) quienes deciden si el niño/a va o no al programa; y luego la madres son las encargadas de ayudar al niño/a para que asista y se preocupa por la alimentación, higiene y otros aspectos. Las expectativas o metas de desarrollo que los padres (varones) tienen sobre sus hijos parece ser determinante para enviar y mantener a los niños y las niñas en el sistema educativo.

En ***relación a las condiciones que deben existir en el hogar para que los niños y las niñas aprendan mejor***, las docentes hacen un énfasis especial en la necesidad de mejorar la alimentación que reciben en casa, contar con espacios diferenciados en donde los niños y las niñas puedan estudiar con mesa amplias y el apoyo de los padres para ayudar a los niños/as en sus tareas. Al respecto los padres de los niños/as con tránsito satisfactorio mencionan que deben contar con un horario de estudio en casa, espacio para que estudien en donde puedan colocar láminas que estimulen la lectura. Se observa además que los padres/madres de niños con tránsito satisfactorio, están siempre al pendiente de los avances de sus hijos/as, sea manteniendo comunicación permanente

con la docente o preguntando a sus hijos/as respecto a las cosas nuevas que han aprendido. Las respuestas de los padres de niños con tránsito no satisfactorio, muestran cierto desinterés en la responsabilidad de la familia, en algunos casos señalan que la maestra es la responsable de exigir que los niños/as aprendan y en otros señalaron que aún son pequeños.

“... hay niños que no quieren hacer sus trabajos, a veces algunas mamás dicen que sus hijitos aún son chiquitos y todavía no pueden hacer nada” Maestra CCNN Gloriabamba

Para concluir este capítulo, debemos mencionar que los hallazgos resultan relevantes en el sentido que solemos considerar que lo rural es abismalmente diferente a lo urbano y si es indígena aún más. Sin embargo la información que recogemos nos permite apreciar que existen más semejanzas que diferencias cuando hablamos de las necesidades de los niños y las niñas para su óptimo desarrollo.

El subsistema familiar es un escenario que ejerce una influencia muy potente en el desarrollo infantil independientemente de la zona en la que vivan, es decir, el ser humano vive en comunidad y requiere de otros para sobrevivir, por lo que la familia constituye un espacio que incide en el desarrollo y en la forma de construir el conocimiento del mundo. Innumerables investigaciones corroboran que las familias comprometidas con el desarrollo de sus niños/as favorecen e impulsan su desarrollo, mientras que familias cuyas prácticas de crianza se ven marcadas por la violencia (en todas sus formas) influyen negativamente en los niños y las niñas.

El subsistema escolar, como espacio de socialización y parte importante del proceso educativo contribuye en la construcción del ideal de ciudadano, para ello el Estado debe garantizar las mejores condiciones para que los niños y las niñas lo logren. En este estudio, pese a la existencia de tres modalidades de gestión distinta, la práctica educativa resulta similar con diferencias que se centran más en la capacidad de la maestra. Podemos mencionar que las habilidades básicas que logran desarrollar los

niños y las niñas en el escenario familiar sumado a sus propias fortalezas genera un reconocimiento por parte de las maestras que a la vez los ayuda a tener una relación positiva con ellos y eso los mantiene motivados a seguir bien en la escuela; en otras palabras se genera un ***círculo virtuoso*** que al parecer favorece siempre al niño y la niña; esto ocurre de manera inversa con los niños y niñas con tránsito no satisfactorio que van entrando a un círculo vicioso que va afectando su rendimiento académico pero básicamente mermando su capacidad de confiar en sí mismos.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

4.1.1 El concepto de transiciones educativas en el primer nivel: del hogar a la escuela

Los seres humanos estamos sumergidos en un extenso proceso educativo que va desde nuestro entorno familiar de protección hasta el entorno social de la adultez. En este campo de la Educación, desde el sentido amplio del término, se observa que algunas transiciones provocarán experiencias más difíciles de asimilar (como la salida del hogar a un contexto distinto), en la medida que implican nuevos retos y exigencias a las cuales deberán adaptarse los niños y las niñas.

El desarrollo del estudio tuvo como eje temático las transiciones educativas y su condición de satisfactoria, la literatura revisada y los hallazgos del estudio nos permiten definir los siguientes conceptos clave:

- **Las transiciones** como los momentos críticos de cambio que viven los niños al pasar de un ambiente a otro, considerando estos “cambios” como oportunidades para el desarrollo y aprendizaje, en donde los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento (Sacristán, 1997; Bennett, 2006), de ocasiones para nutrirse de estímulos y de “capitales culturales” que ofrecen oportunidades para “crecer”; siempre y cuando se presenten condiciones favorables que aseguren que estas transiciones ocurran satisfactoriamente.

- Las **transiciones educativas** como un concepto relacional entre escenarios y actores; nos permite comprender la tensión que se da entre el hogar y los programas: las familias tienen exigencias y expectativas frente a los programas educativos; pero los

programas educativos también requieren de condiciones o habilidades básicas en los niños que son facilitadas desde el entorno familiar.

- Cuando los niños logran los aprendizajes esperados para su edad en relación a los conocimientos universales: matemáticas, lecto escritura y conocimientos en otras áreas, cuando se sienten a gusto dentro del sistema educativo y este sistema los ayuda a desarrollar todas sus facultades, se podría decir que los niños han logrado un **“tránsito satisfactorio”**, como efecto de la sinergia que se establece entre los escenarios y los actores involucrados.

Desde esta definición de “satisfactorio” en las transiciones educativas, es preciso mencionar que el Diseño Curricular Nacional del Perú contempla las metas de aprendizaje y desarrollo consensuados nacional y universalmente con el fin de promover el desarrollo de estos aprendizajes y el afianzamiento de la identidad de los niños y las niñas a partir de su cultura local (subcultura) pero a su vez brindarle herramientas (habilidades, capacidades y saberes) que les permitan conectarse con la cultura nacional e internacional (macrocultura) acortando así la brecha de desigualdad.

Para comprender los procesos de transición en los niños y las niñas, tanto aquellos con tránsito satisfactorio como no satisfactorio en el marco de la definición que guía a la presente investigación, se partió identificando a los niños y las niñas (variable género) que lograron mejores puntuaciones en las pruebas de desarrollo y aprendizaje proporcionado por el Proyecto Niños de la Amazonía sumado a características otorgadas por las maestras y los padres (presidentes de las Asociaciones de Padres de Familia). Esta identificación permitió observar a los niños y las niñas en los diferentes escenarios, a partir del análisis de los registros pudimos identificar características comunes en el grupo (exitoso y no exitoso) que a su vez marcan las diferencias entre ambos:

- En el caso de los niños y las niñas que logran un tránsito satisfactorio en el programa educativo, se observaron características comunes como interrelaciones estables y positivas, conocimiento de los marcos de actuación y dentro de él se

mueven con libertad e independencia, seguridad afectiva, creatividad para satisfacer sus necesidades de juego y aprendizaje, mejor dominio en los procesos de comunicación y autoexigencia en el cumplimiento de tareas o encargos; y padres/abuelos que apoyan su educación.

- En el caso de los niños y las niñas con tránsito no satisfactorio se observaron características comunes respecto a la expectativa permanente por la aprobación del adulto, dificultades en mantener relaciones positivas con sus pares, ritmo lento de aprendizaje sumado a dificultades en mantener la atención en las actividades educativas.

El análisis de estas características, nos permite corroborar el carácter interno de las transiciones (Peralta, 2007), en donde el elemento madurativo y las condiciones que los entornos significativos les ofrecen pueden estar influyendo en las diferencias cualitativas de la manera que tendrá cada niño/a de enfrentar y asumir los “momentos críticos de cambio”. Esto corrobora lo planteado por Urbano y Yumi (2005) respecto al permanente intercambio entre el mundo interno y externo del ser humanos para la constitución de su subjetividad.

Así mismo, señalamos en el marco teórico que las transiciones guardan una estrecha vinculación con el concepto de “educabilidad” (UNESCO, 2002, 2004), es decir a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos; para ello es preciso que existan “condiciones favorables”, lo que UNESCO denomina como “*condiciones de educabilidad*”, haciendo énfasis en las necesarias interrelaciones que deben existir entre las familias y las escuelas, respecto a la provisión de recursos y oportunidades que faciliten y garanticen la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo.

4.1.2 Condiciones que favorecen o limitan los procesos de transición educativa

Plantear la investigación desde el paradigma de sistemas y desde los aportes del enfoque ecológico nos permitió la construcción conceptual del sistema histórico-socio-educativo, enfocando las transiciones de los niños y las niñas en dos subsistemas: familia y escuela. Proponer esta mirada nos permitió analizar los hallazgos desde una perspectiva dinámica bajo la idea de subsistemas en permanente interacción y afectadas por entornos más amplios y complejos como postula Bronfenbrenner.

Los cambios sociales en la historia de la humanidad también han llevado a la necesidad de re-conceptualizar el rol de la familia y la escuela, con ello la necesidad de definir conceptos como socialización, instrucción y educación. La educación como concepto amplio que implica a los dos subsistemas que a través de la socialización contribuyen a la construcción del sujeto, siendo la instrucción el mecanismo por el cual los niños y las niñas desarrollarán habilidades específicas vinculadas a su futura inserción al mundo laboral.

En la actualidad el ámbito del subsistema familiar, un concepto que evoluciona es el de propiedad y protección de los hijos/as; si hasta ahora no se cuestionaba la autoridad absoluta y exclusiva de los padres, ahora se comienza a admitir la responsabilidad compartida entre la familia y el Estado en la educación de los niños y las niñas. De este modo la infancia deja de ser una cuestión doméstica y se convierte en una cuestión de Estado que progresivamente se va incorporando en las constituciones, en los programas y proyectos nacionales.

El subsistema escolar adquiere diversas y variadas funciones complementarias: custodia, alfabetización, incorporación de los modelos de conducta socialmente dominantes, promoción individual, etc. El proceso de escolarización en sus diversos niveles (inicial, educación general básica, media y superior) depende de factores muy diversos: el sistema económico, el sistema político, el papel del Estado, los grupos de poder, las iniciativas de los grupos sociales e institucionales.

Los niños y las niñas entran y salen de los subsistemas (hogar-escuela) de manera cotidiana, lo que hemos denominado como “transición de ida y vuelta”, existiendo una serie de factores que interactúan y van favoreciendo y en otros casos limitando el buen tránsito entre los subsistemas. En este estudio no se encontraron diferencias significativas desde la perspectiva de género.

Entre las conclusiones más importantes del estudio podemos señalar lo siguiente:

- Tanto en el escenario familiar como en el escenario de la escuela la relación positiva que logran establecer los niños y las niñas con las personas significativas para ellos/as, sumado a sus propias capacidades para agenciarse de espacios para satisfacer sus necesidades de aprendizaje se convierte en el motor que impulsa el círculo virtuoso del buen tránsito en la escuela.
- Podríamos inferir que las variables vinculadas al grado de instrucción y la visión respecto a la vida y el futuro por parte del padre (varón) sumadas a la variable experiencia previa en crianza de las madres y su capacidad de establecer fuertes vínculos afectivos con sus hijos/as podrían estar marcando las diferencias en las expectativas/metastas de desarrollo de los niños/as y en las estrategias que utilice la familia para lograrlo (crianza y las relaciones intrafamiliares).
- Los requisitos de ingreso al sistema escolar señalado por las maestras (según la norma educativa) se acercan a los requisitos planteados por el grupo de padres de niños con tránsito no satisfactorio (saber ir al baño solo, cumplir tres años) mientras que los padres del grupo de niños con tránsito satisfactorio se enfocaron más en las capacidades de sus hijos/as, el “estar listo” para iniciar su escolaridad (niño/a sepa a dónde irá y por qué, confianza con la profesora, comunicarse). Este punto es importante en cuanto revela que los padres de niños/as con tránsito satisfactorio están más orientados hacia la comprensión del desarrollo integral de sus hijos/as, que los otros padres y las mismas maestras.

- Los hermanos mayores aunque no siempre conscientes de ello, cumplen un rol importante al ser referentes inmediatos de la nueva experiencia que vivirán los hermanos menores, a lo que hemos denominado “transición guiada”. La relación de los niños y las niñas con los hermanos mayores no es fácil, muchas veces resulta conflictiva pero no los daña, al contrario pareciera que estimulan en ellos/as la autoexigencia en saber lo que ellos saben y probablemente esté estimulando el deseo y las habilidades para el aprendizaje.

- Las características comunes de las familias de los niños y las niñas con tránsito satisfactorio son:

- ❖ Los padres y las madres tienen una idea común y clara de las metas de desarrollo que deben alcanzar sus hijos e intuyen la manera de lograrlo
- ❖ Un compromiso parental de largo alcance con el desarrollo de los hijos e hijas (supervivencia, bienestar y educación) y capacidad de responder a sus demandas.
- ❖ Crianza infantil basada en procesos de comunicación y relación positiva entre todos su miembros
- ❖ El nivel educativo de las madres influye pero no es determinante, existen otros factores como la experiencia previa en crianza y el acceso de información que la ayudan a ser buenas mediadoras en el aprendizaje de sus hijos

- Las características comunes de las familias de los niños y las niñas con tránsito no satisfactorio son:

- ❖ Conflicto de pareja y permanente estado de tensión en el hogar
- ❖ Ausencia de una proyección respecto al futuro de los hijos/as (metas de desarrollo).
- ❖ Presencia de situaciones de maltrato psicológico, emocional y físico.
- ❖ Ausencia prolongada del padre.

- La educación institucional de los niños y las niñas, brindada desde las tres modalidades (Jardín, PRONOEI e IEGECOM) desarrollan en teoría una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que en la práctica se sustenta básicamente en la importancia del uso de la lengua, pues la escasa adecuación del currículo escolar al contexto socio cultural, el uso de metodologías con poca incorporación de elementos de la zona (costumbres, juegos, ambientes, etc.) y la ausencia del diálogo entre familias y escuelas se alejan enormemente de los principios que postula la EIB. Lo que se observa en la realidad es una acción educativa multicultural, es decir, en donde dos culturas (dos lógicas de pensamiento) coexisten sin establecer (necesariamente) intercambio ni enriquecimiento cultural.

- Una educación desde una base multicultural tiende a homogenizar la formación de los niños y las niñas, valorando los aspectos formales (norma, reglamento, administración) sobre las diferencias cualitativas, que es donde la escuela debería enfocarse, como es la incorporación de los mecanismos de aprendizaje y de interrelaciones que establecen los niños y niñas fuera del aula y que podría ser aprovechado como herramienta metodológica en las escuelas.

4.2 RECOMENDACIONES PARA EL BUEN TRÁNSITO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DESDE EL HOGAR A LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS

- Peralta (2005) establece la relación entre transiciones y *calidad* de los programas educativos. Señalar que es un factor fundamental que puede facilitar una transición satisfactoria si se aplican criterios como: acogida y respeto por el niño/a; su rol activo en el aprendizaje; involucramiento de las familias en el desarrollo curricular; pertinencia cultural, interacciones afectivas y cognitivas de calidad y la flexibilidad. Como señalamos en el punto anterior, la EIB se ha limitado en la preservación de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, dejando de lado aspectos que encierra una mirada intercultural de la educación y que implica los procesos de aprendizaje, el contexto, el diálogo entre familia y escuela, así como las formas

culturales y herramientas (infraestructura, materiales educativos) que otorga la propia cultura local para el diálogo con la cultura nacional.

- Un componente fundamental en la calidad educativa es la figura del maestro, se suele pensar que es suficiente que sean de la zona y dominen la lengua materna de los niños y las niñas, pero cuando hablamos de comunidades indígenas en donde la dinámica es compleja, los maestros requieren de una preparación que les brinden herramientas de planificación para la diversidad, el trabajo conjunto con la comunidad y la permanente promoción de la comunicación intercultural para la armonización y encuentro de las expectativas entre la familia y la escuela. Pasar de una educación multicultural a una educación intercultural.

- Los programas educativos deben comprenderse como parte de una comunidad más amplia, en permanente comunicación con la familia como realidades que se penetran una a la otra. Ello significa que los programas educativos pueden recoger como parte de su funcionamiento el estilo de organización de las comunidades indígenas basada en procesos democráticos. Como lo define Vera (2007) pasar de escuelas progresistas a escuelas democráticas, es decir, mientras que las escuelas progresistas se centran sólo en la mejora de los alumnos y su aprendizaje desde el punto de vista fundamentalmente psicológico, las escuelas democráticas añaden a la mejora del alumno el interés por cambiar las condiciones sociales que crean las desigualdades dentro y fuera del aula, como es la desnutrición y la violencia intrafamiliar.

- El contexto ofrece infinidad de oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de los niños; estas comunidades cuentan con diversidad de ambientes y recursos naturales, es decir es un laboratorio para el aprendizaje a campo abierto, sin embargo no es utilizado ni aprovechado por el sistema escolar. La incorporación de estos elementos al igual que las estrategias propias de aprendizaje y socialización de los niños lograría la construcción de una propuesta educativa intercultural que facilitaría el tránsito del niño del hogar a la escuela, pues no se rompen procesos sino se continúan como plataforma para aprendizajes más complejos.

- Aunque innumerables estudios señalan la importancia de involucrar a la familia en el subsistema escolar, esto en la práctica es muy difícil. Sin embargo es preciso innovar en estrategias para acercar e involucrar a los padres con el propósito de brindarles información acerca de la educación y el desarrollo infantil, el estudio nos da pistas que el nivel de instrucción de los padres para lograr transiciones educativas satisfactorias no es determinante, al parecer el acceso a la información puede marcar la diferencia en la crianza de los hijos.

- Si los programas educativos pusieran mayor esfuerzo en el desarrollo de estrategias que motiven a los padres por el futuro de sus hijos, que los concienticen respecto a la gran responsabilidad que tienen frente a la vida del otro (en este caso de sus hijos) y de esta manera logran que los padres cuenten con una comprensión “más amplia” sobre el desarrollo infantil desde una perspectiva del ciclo vital con un horizonte de largo plazo, tal vez nuestras preocupaciones en relación a los niños con tránsito no satisfactorio podrían desvanecerse y dar paso a oportunidades para cambiar la trayectoria hacia el éxito.

REFERENCIAS

- Aries, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid: Editorial Taurus.
- Bennett, J. (2006). Entrevista publicada en la Revista Espacios para la Infancia, Número 26, Fundación Bernard van Leer – Holanda.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertalanffy, L. (s/f). Teoría de sistemas. Recuperado en <http://suang.com.ar>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2007). A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Clemente, R. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Durkheim, E. (1988). Las reglas del método sociológico y otros escritos sobre filosofía de las ciencias sociales. Madrid: Alianza Editorial.
- Enguita, M. (1999). Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel referencia.
- Fernandez, F. (2003). Sociología de la Educación. Madrid: Pearson Educación.

- Garcia, L.; Ruiz, M.; García, M. (2009). Claves para la Educación. Editorial Narcea.
- Gherzi, E. (2008). *Logros de desarrollo y aprendizaje en los niños y las niñas de 6 meses a 8 años de la comunidad nativa de Teoría* en el documento de Línea Base del Proyecto Niños de la Amazonía; documento no publicado; PUCP – FBvL, Lima.
- GRANTHAM-MCGREGOR, S., CHEUNG, Y., CUETO, S., GLEWWE, P., RICHTER, L., STRUPP, B., y otros. (2007). *Child development in developing countries 1: Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. Lancet, Vol. 369, 60-70.*
- Grusec, J. y Hastings, P. (2007). Handbook of Socialization. A división of Guilford Publications, INC, NY, USA.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. Recuperado en: <http://pedagogía.fcep.urv.cat/revistaut/juny05/article04.pdf>
- Lopez, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.
- Lopez, P. (2006). Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado. Cabildo de Tenerife: Area de Desarrollo Económico.
- Maclaughlin, M. (1982). “Supervivientes y sustitutos” en Demause, L. Historia de la Infancia. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerios de Educación – PERU, Diseño Curricular Nacional 2009, Dirección de Educación Básica Regular.

- Moreno, J. (2002). *Ser Humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- Moreno, M. C. (1989). *El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño*. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 60-62.
- Moromizato, R. (2009). Estudio de caso: Perú. Desarrollado para el Proyecto tendencias de las transiciones educativas en niños y niñas en contextos indígenas. OEA.
- Mosterin, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Myers, R. (1993). Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los Programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo. Bogotá: Coedición con UNICEF- OPS.
- Ortiz, F. (1940). Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Recuperado en http://es.wikipedia.org/wiki/contrapunteo_cubano_del_tabaco_y_el_azucar.
- Ostrosky, F. (2011). La neurociencia y el desarrollo del niño de 0 a 3 años. Ponencia en el Congreso Mundial de Educación de la Primera Infancia, Puebla, México.
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Panez, R. (2004). *El lenguaje silencioso de los niños*. Lima: Panez & Silva Consultores.
- Panez, R. y Silva, G. (2000). *Resiliencia en el Ande: un modelo para promoverla en los niños*, Editorial: Panez y Silva Consultores, Lima.

- Peralta, M. (1996). La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica. Un análisis de estudios realizados y propuestas para su continuidad. Santiago de Chile: OEA.
- Peralta, M. V. (2007). *Transiciones en educación infantil: Un marco para abordar el tema de la calidad*. Documento de trabajo, OEA – Washington.
- Riegel. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 679-700.
- Rodrigo, M. (1994). Contexto de desarrollo social. Madrid: Síntesis.
- Sacristan, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*, Madrid: Ediciones Morta.
- Solis, C. (1992). Teoría de la Educación, Editorial Escuela Nueva.
- Sotelo, I. (1996). Educación y democracia en Estudios de Filosofía –Historia –Letras. Recuperado en <http://biblioteca.itam.mx>
- Tenorio, M. (2003). Exigencias y posibilidades al investigar el desarrollo infantil en contextos particulares. Presentado en el Encuentro de experiencias de investigación e intervención en niñez: una mirada interdisciplinaria. Pontificia Universidad Javeriana Cali – Centro de Servicios e investigaciones.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital. Argentina: Editorial Brujas.
- Vasco, C. (s/f). La teoría general de procesos y sistemas – Tomo 2. Colección Documentos de la Misión: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo – Colombia.

Vera, J. (2007). “Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante” en La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela. Barcelona: Editorial GRAO.

Zola, E. (2006). Acerca del niño de Jules Valles. ACVF Editorial.

ANEXO 1. ENCUESTA DE POBLACION

Esta encuesta tiene como objetivo conocer la realidad en la que viven los niños y niñas en las comunidades del estudio (Selva Central del Perú), es decir, cuántos son, cómo están, cómo viven, quiénes son las personas más próximas a él o ella y cómo es la comunidad en la que viven. Es muy importante tu colaboración pues la información que nos brindes será utilizada única y exclusivamente para fines de la investigación que busca beneficiar a los niños y niñas de tu comunidad:

Departamento	Provincia	Distrito	Comunidad

	Fecha de llenado	___ / ___ / ___
Responsable del recojo		

1. CARACTERISTICAS POBLACIONALES

1.1 Población

#	Indicador	# de mujeres	# de hombres	Fuente del dato
1	0 a 5 meses			
2	6 a 11 meses			
3	1 año a 1 año 11 meses			
4	2 años a 2 años 11 meses			
5	3 años a 3 años 11 meses			
6	4 años a 4 años 11 meses			
7	5 años a 6 años 11 meses			
8	6 años a 8 años 11 meses			
9	9 a 11 años			
10	12 a 18 años			

11	19 a 25 años			
12	26 a 40 años			
13	40 a 60 años			
14	60 años a más			

1.2.- Movilización de la población

#	Indicador	Cantidad	Fuente del dato
1	# Personas de la comunidad que han decidido irse a otro lugar de manera permanente		
2	# Personas no nativas que viven en la comunidad		
3	# de Familias que por razones de trabajo se ausentan por periodos de la comunidad		

1.3.- Composición de las familias (cada grupo conformado por padre-madre e hijos se cuenta como una familia)

#	Indicador	Cantidad	Fuente del dato
1	# de Familias que viven en la zona		
2	# de Familias con estado civil casado		
3	# de Familias que tienen a la mujer como jefe de hogar		
4	Número de hijos por familia		
5	Número de familias que tienen hijos entre 0 y 8 años de edad		

1.4.- Grado de instrucción de los padres y las madres que tienen hijos e hijas de 0 a 5 años

#	Indicador	#Sin instrucción	#Primaria	#Secundaria	#Superior
1	Padres				
2	Madres				

1.5.- Indicadores de Salud y Desarrollo Infantil de la población de 0 a 5 años

#	Indicador a nivel distrito	0-5m	6-11m	1 a 11 meses	2 a 2 años	3 a 3 años	4 a 4 años	TOTAL	
								MUJERES	HOMBRES
11	%Mortalidad Infantil								
2	% Morbilidad Infantil								
3	% Bajo peso al nacer								
4	%de Desnutrición crónica								
5	%de Anemia								
6	% Deficiencia de Vitamina A								
7	% Desordenes por deficiencia de yodo								
8	%Enfermedades diarreicas Agudas EDA)								
9	%Enf. Respiratorias Agudas (IRA)								

10	%Enfermedades a la piel								
11	% Parasitosis								
12	% niños protegidos (vacunación)								
13	# de casos de maltrato infantil denunciados								
14	% de niños inscritos en el SIS								
15	Nivel de desarrollo infantil: postural /motor grueso								
16	Nivel de desarrollo infantil: coordinación								
17	Nivel de desarrollo infantil: lenguaje								
18	Nivel de desarrollo infantil: socio emocional								

Adjuntar padrón Centro/Posta de Salud

1.6.- Esperanza de Vida

La edad promedio de vida de un comunero/a es de:

Hombres: _____ años

Mujeres: _____ años

Señalar lo siguiente:

#	Indicadores	5 Principales causas	Fuente del dato
1	Mortalidad Infantil	1 2 3 4	

		5	
2	Morbilidad Infantil	1 2 3 4 5	

1.7.- Indicadores de etapa gestacional y post-natal

#	Indicadores	Cifra	Fuente del dato
1	Número de madres gestantes		
2	Número de madres gestantes que acuden al control prenatal		
3	Número de Madres que dan a luz en un servicio de salud		
4	Número de madres que dan lactancia materna exclusiva		
5	Inicio de la alimentación complementaria		

Adjuntar padrón de gestantes reportadas por la Posta de Salud

1.8.- Organización de la comunidad

#	Indicador	Si	no	Número de miembros	Nivel a actividad(*)
1	Dirigencia				
2	Comité de agua				
3	Comité de				

	defensa				
4	Comité de alfabetización				
5	Org. Social de Base Vaso de Leche				
6	Org. Social de Base Comedor				
7	Otros (especificar)				

(*)Nivel de actividad (1.- Activo : 1 vez al mes 2.- frecuente 1 vez cada tres meses

3.- No se reúnen

1.9.- Participación

a.- Las asambleas comunales se hacen cada:

1 a 3 meses ____ 3 a 6 meses ____ anual ____

b.- Señale los motivos de las asambleas comunales:

c.- A parte de los dirigentes de la comunidad, quienes más participan en las asambleas comunales: (marcar más de una opción)

Toda la comunidad ____

Sólo representantes de los comités y OSB ____

Representante del sector educación:

Representante del sector salud:

Otros:

2.- ACTIVIDAD ECONOMICA

2.1.- Economía del Distrito (primera exploración)

No llenar 7



#	Indicador	Descripción	Código	Fuente del dato
1	Actividades Principales (de más importante a menos importante) (Ej: Comercio, Agricultura, Ganadería, Artesanía, Industria, etc)			
2	Principal Ocupación (de más importante a menos importante) (Ej: Comerciante indep., Comerciante depend., Agricultor, Jornalero, Ganadero, Artesano, Trabajador dependiente, Trabajador independiente, etc)			
3	Productos de la zona: Agricultura		Comercio: _____ _____	Autoconsumo: _____

4	Productos de la zona: Caza o Ganadería o pesca		Comercio: _____ Autoconsumo: _____
---	--	--	---------------------------------------

2.2- Calendario Productivo - Festivo

#	Indicador	Periodo	Descripción
1	Periodo de siembra		
2	Periodo de cosecha		
3	Periodo de quema		
4	Fechas de las principales ferias productivas		
5	Fechas de las principales celebraciones de la comunidad (fiestas patronales)		

2.3 Culturales y Otras del Distrito

No llenar 7



#	Indicador	Descripción	Código	Fuente del dato
1	Religión que predomina (1=Católica, 2=Evangelista, 3=Adventista, 4=Mormona, 5=Otra, cual?)		—	
2	Idioma que predomina (1=Español, 2=Ashaninka, 3=Quechua, 4=Otro, cual?)		—	
3	Idioma que predomina en los niños (1=Español, 2=Ashaninka, 3=Quechua, 4=Otro, cual?)		—	
4	Actividades productivas y recreativas en la que participan los niños			

	de 0 a 3 años			
5	Actividades productivas y recreativas en las que participan los niños de 4 a 6 años			
6	Actividades productivas y recreativas en las que participan los niños de 6 a 8 años			

3.- SERVICIOS QUE EXISTEN EN LA COMUNIDAD

3.1.- Servicios básicos

	Indicador	Tipo de abastecimiento	Escribir el tipo de servicio según cuadro de al lado:
1	Luz eléctrica	Motor, solar, eléctrica (24horas), En caso no exista, señalar el tipo	
2	Agua segura	Cisterna, agua subterránea, entubada de pozo/rio,	
3	Almacenamiento de Agua	Pozo, Baldes, Redes y red dentro del domicilio	
4	Modalidades de eliminación de excretas	Baño/ letrina con acceso a desagüe, Baño/letrina con acceso a silo No cuenta con baño ni letrina	

5	Eliminación de residuos sólidos	Botaderos informales, entierran la basura, queman la basura, eliminan a calle o sistema de recojo	
6	Teléfono	Público/comunitario, fijo, celular, solar	
7	Radioemisoras	Radio local/comunidad, Radio distrital, Radio provincial, radio departamental ¿cuál es la radio que más escucha?	
8	Internet	Si no	
9	Medios de transporte dentro del distrito	Colectivo, bus, combi, animal, a pie	
10	Frecuencia del transporte	Diario, una vez a la semana	
11	Tiempo de desplazamiento	Desde Satipo en Auto	

3.2.- Infraestructura de la comunidad

A. INFRAESTRUCTURA DE LAS VIVIENDAS		No.	Código
Material predominante de las paredes 1=Madera, 2=Adobe, 3=Ladrillo/Cemento, 4= Caña		1.	__
Material predominante del techo 1=Estera, 2=Madera, 3=Calamina/Eternit, 4=Shapaja		2.	__
Material predominante del piso 1=Tierra, 2=Madera, 3=Cemento, 4=Loseta/mayólica,		3.	__
Servicios higiénicos: 1.- Dentro de la casa 2.- Fuera de la casa			
B.- CAPACIDAD DE AFORO			Número
Número promedio de personas que viven en una vivienda			

4.- DEL SERVICIO EDUCATIVO

4.1.- Niveles educativos:

Pronoei ____ **Jardín** ____ **Escuela** ____ **Colegio** ____

4.2.- Personal

	Indicador	Número	Tiempo de trabajo en la zona	Nombres	Lugar de procedencia:	Idioma (s) que domina
1	Animadora/promotora educativa					
2	Promotor salud					
3	Profesor nivel Inicial					
4	Profesor Escuela					
5	Profesor Colegio					

Indicar quién asume el cargo de Director: _____

4.3.- COBERTURA EDUCATIVA

	Indicador	Edad de los alumnos	Cantidad			Procedencia de los niños	
			Femenino	Masculino	Total	# de niños que son de la Comunidad	# de niños que son de los anexos u otras comunidades
1	PRONOEI						
2	JARDIN						

3	ESCUELA						
4	COLEGIO						

5.- Señalar Programas sociales del Estado o proyectos de ONGs u otros que se encuentren trabajando en la comunidad:

	Nombre de la Institución	Tipo de servicio que brinda: 1= Alimentación 2= Educación a niños 3= Salud 4= Educación a padres 6= Infraestructura 7= Producción 8= otros, especificar	Tiempo de ejecución en años
1			
2			
3			
4			
5			

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 2. GUIA DE OBSERVACION DEL PROGRAMA EDUCATIVO

El presente instrumento recoge información de los programas educativos que existen en la comunidad, es preciso que leas con detenimiento cada una de las pregunta con la finalidad de evitar respuestas ambiguas o incorrectas. En el caso de no encontrar la información solicitada colocar NR en el espacio respectivo.

DATOS GENERALES		Código
Dpto / Prov / Distrito		__ __ __ __ __
Nombre de la Comunidad Nativa		No llenar →
Nombre del Centro Educativo		No llenar →
Niveles educativos	Inicial ____ Primaria ____ Secundaria ____	
Responsable del recojo de información		__ __
Fecha de llenado		__ __ / __ __ / __ __ __

A.- DESCRIPCIÓN	Código
Fecha de inicio de funcionamiento	__ __ / __ __ / __ __
Capacidad de atención programada (o sea: para cuantos fue creado)	__ __ __ niños
Población matriculada en el nivel inicial	__ niños
Población que asiste diariamente en el nivel inicial	__ niños

Principales motivos por lo que los niños y niñas faltan a la escuela	1.- 2.- 3.- 4.- 5.-
Población que dejo de asistir al programa educativo	___ niños
Motivos por las que dejaron de asistir al programa (deserción)	1.- 2.- 3.- 4.- 5.-
Población que ha repetido el año escolar	Inicial ___ niños Primaria ___ niños Secundaria ___ niños
Servicios ofrecidos Si es otros, cual? _____ _____	Alimentación: 1.Sí___ 2.No___ Educación : 1.Sí___ 2.No___ Cuidado : 1.Sí___ 2.No___ Salud : 1.Sí___ 2.No___ Otros : 1.Sí___ 2.No___
El programa recibe o ha recibido en el último año algún tipo de apoyo (financiamiento, material, equipo u otro) de alguna otra institución?	1.Sí___ 2.No___
De quién lo recibió ó recibe, describa:	No llenar → __ __

• Qué tipo de apoyo recibió o recibe? Describir:	No llenar → ____
--	------------------

B.- REQUISITOS PARA EL INGRESO DEL BENEFICIARIO (aplicar a todos)			
Partida de nacimiento	1.	1.Sí____ 2.No____	
Carnet del CRED	2.	1.Sí____ 2.No____	
DNI o documento de identidad	3.	1.Sí____ 2.No____	
Evaluación socioeconómica	4.	1.Sí____ 2.No____	
Afiliación al SIS	5.	1.Sí____ 2.No____	
Pago único por inscripción	6.	1.Sí____ 2.No____	Monto: S/. ____
Pago de APAFA	7.	1.Sí____ 2.No____	Monto: S/. ____
Pago mensual	8.	1.Sí____ 2.No____	Monto: S/. ____ .
Pago por beneficios adicionales (ej:ración, etc)	9.	1.Sí____ 2.No____	Total Mes: S/. ____ .
Gasto por Lista de útiles Tales como: • Material educativo • Material de escritorio • Indumentaria (ropa, pañales) • Alimentos	1 0.	1.Sí____ 2.No____	Monto anual: S/. ____
Gasto por Uniforme	1 1.	1.Sí____ 2.No____	Monto anual: S/. ____
Otros documentos	1 2.	1.Sí____ 2.No____	Cual:

C.- CALENDARIO DE ATENCIÓN (aplicar a todos)													
1. Por cada mes hay 2 casilleros: la 1ra quincena y la 2da quincena. Marque X en los periodos que el Servicio brinda atención a los beneficiarios. No marque X en las vacaciones.													
Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic		
2. En un mes: Frecuencia de la atención 1 = Diario de lunes a domingo, 2 = Diario de lunes a viernes, 3 = Tres veces/semana, 4 = Dos veces/semana, 5 = Una vez/semana, 6 = Una vez/Quincena, 7 = Una vez/mes, 8 = Otro, cual?													
												4.	___
3. Horario de atención (hora : minutos)												5.	De ___ : ___ a ___ ___:___

D.- CARACTERÍSTICAS	No	Código
Polidocente completa: cada aula cuenta con un profesor	1.	1.Sí___ 2.No___
Polidocente multigrado: cuando un docente o por lo menos, uno de ellos tiene a su cargo dos o más aulas	2.	1.Sí___ 2.No___
Unidocente: cuando cuenta sólo con un docente para atender todas la edades /aulas	3.	1.Sí___ 2.No___

E.- INFRAESTRUCTURA DEL LOCAL	No	Código
Antigüedad de la construcción: año en que fue construido el local	1.	__ __ __ __
Tenencia del local 1=Propia, 2=De una familia, 3=Del municipio, 4=De una institución educativa, 5=De la comunidad, 6=Alquilada, 7=Cedida, 8=Otro, cual? _____	2.	__
Material predominante de las paredes 1= Ladrillo/Cemento, 2= Adobe/Quincha, 3= Madera, estera, plástico, cartones 4=Otro, cual? _____	3.	__
Material predominante del techo 1=Cemento, 2=Calamina/Eternit, 3=Caña/estera/plástico/cartón, 4=Otro, cual? _____	4.	__
Material predominante del piso 1=Loseta/mayólica, 2=Cemento, 3=Madera, 4=Tierra 4=Otro, cual? _____	5.	__
Mejoras en el local durante los 2 últimos años	6.	a) 1.Sí__ 2.No__
a) Agua	7.	b) 1.Sí__ 2.No__
b) Electricidad	8.	c) 1.Sí__ 2.No__
c) Instalaciones sanitarias	9.	d) 1.Sí__ 2.No__
d) Mobiliario	10.	e) 1.Sí__ 2.No__
e) Local		

F.- SERVICIOS BASICOS	No.	Código
Cuenta con luz eléctrica	1.	1.Sí__ 2.No__
Cuenta con teléfono	2.	1.Sí__ 2.No__
Cuenta con ambiente exclusivo para cocinar	3.	1.Sí__ 2.No__
Cuenta con comedor para niños y niñas	4.	1.Sí__ 2.No__
Internet	5.	1.Sí__ 2.No__
Radio de comunicación	6.	1.Sí__ 2.No__

G.- AGUA Y SANEAMIENTO BASICO	No.	Código
Abastecimiento de agua 1=Red de agua externa, 2=Pozo de agua subterránea, 3=Pilón, 4=Camión cisterna/acarreo, 5=Otro, cual? _____	1.	__
Almacenamiento del agua 1=Balde/Bidón con tapa, 2=Balde/Bidón sin tapa, 4=Otro, cual?	2.	__
6.#Caños del local (en funcionamiento)	3.	__ __
Modalidad de eliminación de excretas 1=Baño/letrina con acceso a desagüe, 2=Baño/letrina con acceso a silo, 3=No cuenta con baño ni letrina 5.- Pozo séptico 4=Otro, cual? _____	4.	__

Existen baños en funcionamiento	5.	1.Sí__ 2.No__
Existen baños/letrinas diferenciados para niños y para niñas	6.	1.Sí__ 2.No__
#De baños/letrinas en funcionamiento : a) para los niños b) para las niñas	7.	__ __ a) __ b) __
Existen baños/letrinas compartidas	8.	1.Sí__ 2.No__
Quienes lo comparten: a) Adultos y niños b) Preescolares, escolares c) Baño comunitario d) Otro especificar	9.	a) Sí__ 2.No__ b) Sí__ 2.No__ c) Sí__ 2.No__ d) Sí__ 2.No__
Eliminación de residuos sólidos 1=Sistema de recojo (camiones), 2=Botaderos informales, 3=Entierran la basura, 4=Queman la basura, 4=Otro, cual? _____	10.	__
Cada cuanto tiempo se fumiga el local? 0=No se fumiga, 1=Mensual, 2=Trimestral, 3=Semestral, 4=Anual, 5=Otro, cual?	11.	__
COMENTARIOS		

J.- EQUIPAMIENTO

Registre la **cantidad o número** de materiales. Si no hay registre 00

01.- Mobiliario																	
1.Sillas pequeñas			2.Mesas pequeñas			3.Pizarra			4.Silla adulto			5.Escritorio			6.Estante/Armario		
I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S

8.Colchonetas			10.Tacho para eliminación de basura con tapa y bolsa en el interior			Comentarios
I	P	S	I	P	S	

02.- Material educativos		
Indicar los materiales que existen en el aula según niveles educativos e institución que los ha proporcionado:		
Para los niños de 3 años	Para los niños de 4 años	Para los niños de 5 años

Señale las condiciones en las que se encuentran los materiales:		
Para los niños de 3 años	Para los niños de 4 años	Para los niños de 5 años
Señale la frecuencia en la que se reponen los materiales educativos: (una vez al año, dos veces al año, etc..)		
Para los niños de 3 años	Para los niños de 4 años	Para los niños de 5 años

11.- Equipos e insumos del servicio alimentario y almacén (en caso cuenten con ello)				
1.Refrigeradora	2.Congeladora	3.Cocina (Indicar tipo)	4.Estantes o tarimas	5.Mesas

6.Sillas	7.Vajilla y menaje	8.Tachos para agua con tapa (especificar como se encuentra)	9.Tachos para basura con bolsa en el interior y con tapa (especificar como se encuentra)

13.- Equipos y recursos																	
1.Radio / Cassetts / CD			2.TV			3.VHS/DV D			4.Cassetts de cuentos/Videos			5.Cassetts con musica VHS /DVD			6.Otros, cual?		
I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S

K.- SOBRE LOS MATERIALES EDUCATIVOS		No	Código
Los materiales están al alcance de los niños		1.	1.Sí__ 2.No__
Los materiales tienen características o imágenes locales		2.	1.Sí__ 2.No__

L.- CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE DE ATENCIÓN	Código
#Ambientes disponibles para:	
• La atención del niño	__ __
• Administrativo	__ __
• Preparación de alimentos	__ __
• Almacenamiento de alimentos	__ __
• Comedor de niños	__ __
Tamaño promedio en mt2 de un ambiente de atención del niño (aula) Largo: _____ mt Ancho: _____ mt	Inicial _____mt2 Primaria _____mt2 Secundaria _____mt2
Existen espacios exteriores para juego seguro que promueve la actividad corporal: trepar, colgarse, correr, jalar, etc.	1.Sí__ 2.No__
Existen biohuertos/granjas con fines educativos	1.Sí__ 2.No__
Existen espacios para el aprendizaje fuera del aula como bibliotecas, ludotecas, etc..	1.Sí__ 2.No__
Existen espacios seguros para hospedar a los maestros en la comunidad	1.Sí__ 2.No__
Comentarios:	

M.- SEGURIDAD Y PREVENCIÓN DE RIESGOS	No	Código
Por delante del local pasa una pista donde circulan muchos autos/camiones/etc?	1.	1.Si__ 2.No__
Por alguno de los costados del local pasa una acequia o un río?	2.	1.Si__ 2.No__
El local se encuentra en un terreno con desniveles o accidentado	3.	1.Si__ 2.No__
Se observan rajaduras/roturas/grietas en las paredes del local?	5.	1.Si__ 2.No__
Se observa rajaduras/roturas/grietas en el techo del local?	6.	1.Si__ 2.No__
De haber: las instalaciones eléctricas y tomacorrientes están lejos del alcance de los niños y/o protegidas con tubos PVC	7.	1.Si__ 2.No__
El mobiliario está ubicado de forma que se puede caminar sin chocar con las sillas/carpetas u otros y salir fácilmente?	8.	1.Si__ 2.No__
La mayoría de juguetes está en buen estado? (no están rotos, incompletos, con aristas)	9.	1.Si__ 2.No__
El ambiente cuenta con botiquín? a) Hay medicamentos que ya caducaron? b) Tiene todo esto: algodón, gasa, termómetro, alcohol, sales de rehidratación oral, paracetamol y esparadrapo? Comentarios:	10.	1.Si__ 2.No__ a) 1.Si__ 2.No__ b) 1.Si__ 2.No__
Los vidrios de local están en buenas condiciones (no están rotos, ni rajados)	11.	1.Si__ 2.No__
El local está libre de peligros (pozos o silos tapados, área de cocina sin seguridad, escaleras bloqueadas, etc)	12.	1.Si__ 2.No__
Los implementos de limpieza (jabón, detergente, lejía, ácido muriático, etc) están lejos del alcance de los niños?	13.	1.Si__ 2.No__

Existe al menos una persona con conocimiento de primeros auxilios a) Hace cuanto tiempo recibió la capacitación b) En qué tema fue la capacitación	14.	1.Si__ 2.No__ a) __ __ meses No llenar → b) __ __
Los juegos al aire libre se encuentran en buen estado (no están oxidados, no hay astillas en los juegos de madera, no hay clavos salidos, los toboganes no tienen una inclinación pronunciada, la base no está levantada)	15.	1.Si__ 2.No__
COMENTARIOS		

ANEXO 3. REGISTRO ETNOGRAFICO EN LAS INTERACCIONES DEL NIÑO

Indicaciones:

- Se registrarán las actividades e interacciones que establecen los niños durante un mes organizado en bloques de 15 días cada vez, considerando que la jornada educativa es de 4 horas diarias y podemos continuar con los otros espacios significativos para los niños (comunidad y hogar).
- No olvidar solicitar la autorización a las familias (incluido el niño a observar), al director y profesor para esta actividad explicándoles que no se está evaluando su trabajo, sino el registro de comportamiento de los niños para fines de la investigación.

¿Qué se va a observar?

- Las rutinas que se desarrollan cotidianamente en el aula, en el hogar y en los espacios comunales.
- La metodología de enseñanza y cómo responden los niños y las niñas.
- Los roles que asumen los niños en casa, en la familia
- Las relaciones que se establecen: entre el niño/a con los otros niños, con la profesora, con los padres, con los hermanos.

En el formato de registro del día, deberá repetirse por cada día que se observe al niño/a.

Datos generales:

Provincia/Distrito/Comunidad	
Programa educativo	
Niño de la muestra	
Nombre de la profesora/promotora:	
Numero de Niñas:	
Numero de Niños:	
Numero total de alumnos:	
Fecha:	
Hora de inicio:	
Hora de fin:	

Datos del Aula:

Nombre	Edad	Sexo	Tiempo en el programa

Datos de familia:

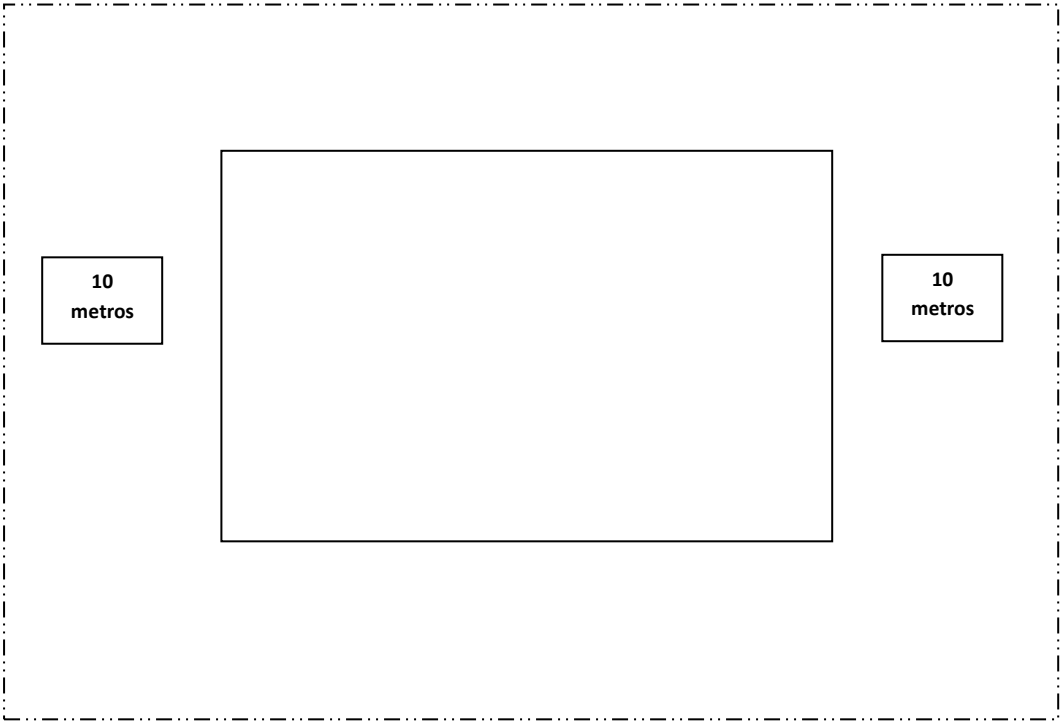
Nombres	Edad	Sexo	Grado de Instrucción	Parentesco

Datos del Contexto:

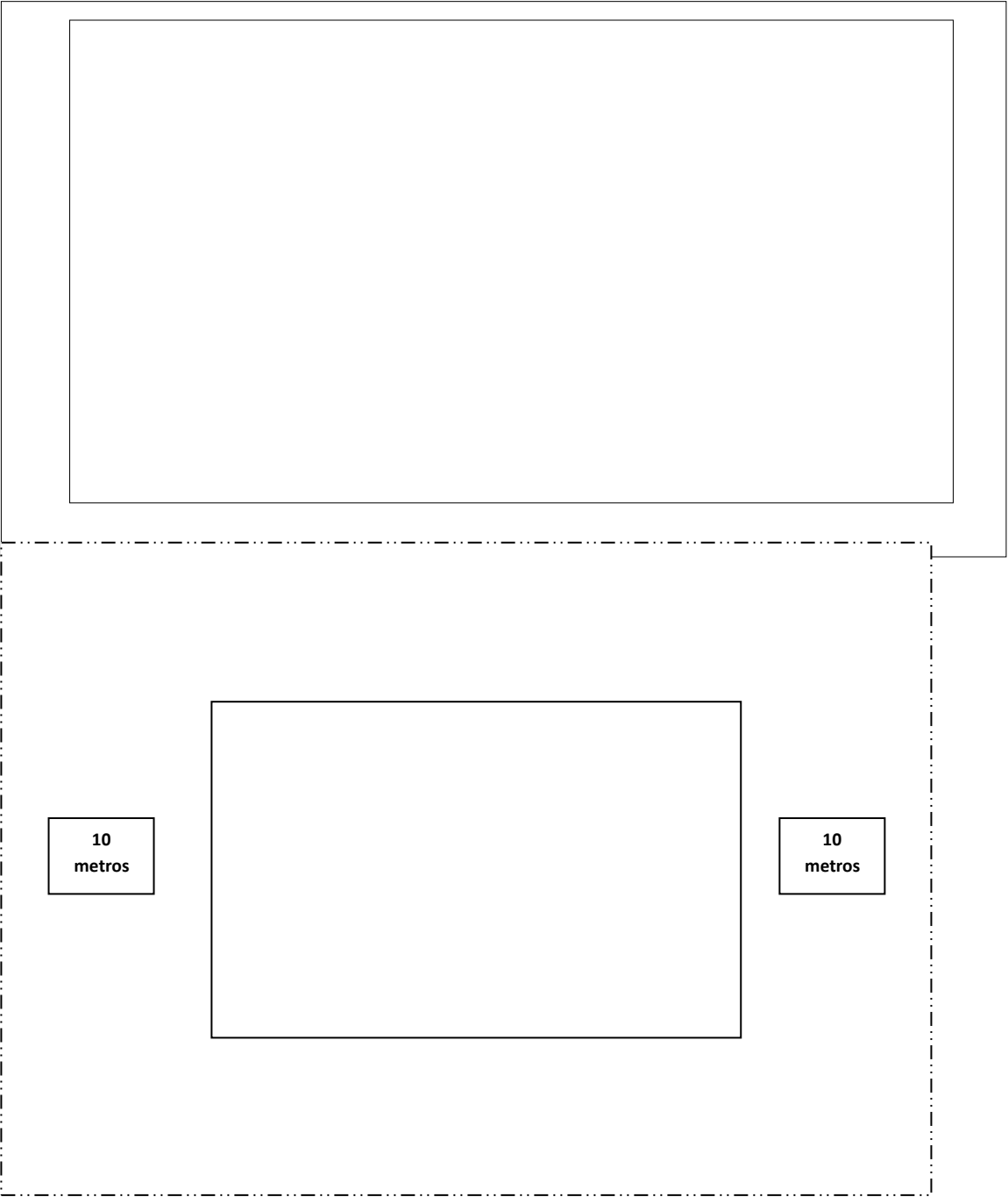
1.- Programa educativo

Graficar la distribución de los elementos que se encuentran dentro del aula, (carpetas, mesas, etc.) y fuera del aula (árboles, iglesias, etc)

Primer Nivel:



Segundo Nivel:



REGISTRO DIA 01

FECHA:

HORA:

ANALISIS DEL DIA 1:

SUCESOS:

COMPORTAMIENTO DEL NIÑO/A:

ANEXO 4. ENTREVISTA A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

El presente instrumento recoge información respecto a las percepciones y opiniones de los padres y madres de familia en relación a la vida escolar de sus hijos. Es importante que expliques a los padres y las madres el propósito de esta entrevista y cuentes con su consentimiento para su realización. Recuerda que debemos escuchar sus respuestas sin emitir ningún juicio de valor y repreguntar si observamos que no entendieron la pregunta.

DATOS GENERALES		Código
Dpto / Prov / Distrito		_____
Nombre de la Comunidad Nativa		No llenar →
Nombre del padre/madre a entrevistar		Sexo: _____ Edad: _____ Grado de instrucción: _____
Nombre del hijo/a		Edad del niño
Responsable del recojo de información		_____
Fecha de llenado		____ / ____ / ____
PERCEPCION DE LOS PADRES FRENTE A LA ESCUELA		
N^a	TEMAS DE INTERES	PREGUNTAS
1	Averiguar el rol que cumple la escuela en la comunidad	¿Es importante el jardín/el PRONOEI en la comunidad? SI NO Por qué?
		¿En qué aporta el jardín/el PRONOEI en el desarrollo de la comunidad?
		¿Qué deben aprender los niños y niñas en el jardín/PRONOEI para el desarrollo de su comunidad?
2	Indagar sobre las fortalezas de la escuela	¿Qué es lo mejor que tiene el jardín/PRONOEI?
3	Indagar sobre los problemas de la escuela en la comunidad	¿Cuáles son los principales problemas que tiene el jardín/PRONOEI?

4	Indagar sobre el nivel de aceptación de los padres y los niños en relación a la escuela	¿Qué es lo que más les gusta a los niños del jardín/PRONOEI?
		¿Qué es lo que no les gusta a los niños del jardín/PRONOEI?
		¿Cuáles son los comentarios positivos que suelen hacer los padres en relación al jardín/ PRONOEI?
		¿Cuáles son los reclamos más frecuente de los padres?
5	Contenidos de aprendizajes curriculares	¿Qué le deben enseñar a los niños en el jardín/escuela? Por qué?
6	Indagar sobre las condiciones que deben darse para un buen aprendizaje	¿Qué necesitarían los niños para aprender mejor?
7	Proceso de Adaptación – Indagar sobre las habilidades que deben tener los niños para iniciar su vida escolar	¿A qué edad fue su hijo al jardín/PRONOEI? ¿Cómo supo que estaba listo para ir? ¿Por qué?
		¿Cómo preparan a los niños cuando van a ir por primera vez al jardín/PRONOEI?
		¿Qué hace el profesor/a para que los niños se adapten con mayor facilidad?
8	Indagar sobre los índices de repitencia y deserción	¿Por qué algunos padres deciden ya no enviar a sus hijos a la escuela?
		¿Por qué algunos niños faltan a clases frecuentemente?

ENTREVISTA A LOS NIÑOS

Indicaciones:

- Seleccionar un grupo de 6 a 8 niños y niñas entre 4 a 11 años, que tengan facilidades de expresión para efectos de la actividad que se va a desarrollar. Tratar de equilibrar el número de niñas y de niños.

- Tratar que la actividad se desarrolle en un ambiente tranquilo en donde los niños y niñas no se distraigan.
- En la parte superior de cada dibujo, consignar comunidad, nombre, edad y sexo del niños/niña.
- Preparar previamente los materiales a utilizar con los niños y niñas, a fin de evitar distracciones y que ellos pierdan interés en la actividad.

Material:

- Hojas (6 por niños)
- Colores (1 caja por niños)
- Lápices (1 por niños)
- Tajador (1 por niño)
- Hojas para registrar los comentarios de los niños.

Aspectos a trabajar con los niños y las niñas:

Solicitar a los niños y las niñas que realicen dibujos relacionados a los siguientes temas:

- ¿Qué hago en el jardín? O ¿qué me acuerdo de lo que hacía en el jardín?
- Consigna: Podrías hacer un dibujo de tu familia? Qué haces tú con tu familia? Cómo es? Quiénes son? Qué hacen? Dejar que los niños y las niñas hagan sus dibujos con tranquilidad, una vez que terminen preguntarles lo que han dibujado que les señale a cada personaje y lo que están haciendo. Nunca interrumpir cuando los niños están en el proceso del dibujo. Registrar la información en una hoja aparte, es decir, escribir lo que los niños cuentan.

Cuando los niños terminen de dibujar y comentar lo dibujado, iniciar el desarrollo de preguntas como:

- ¿Qué es lo que más les gusta a los niños de su jardín?
- ¿Qué es lo que no les gusta a los niños de su jardín?
- ¿Qué aprenden los niños en el jardín?
- ¿Cómo fue la primera vez que fuiste al jardín? Te gustó?

Adaptar las preguntas según el nivel de comprensión de los niños y las niñas.

ENTREVISTA A LA PROFESORA

La presente ficha tiene la finalidad de recoger la percepción de las profesoras (incluida la promotora educativa) en relación a prácticas educativas y el rol de la escuela en la comunidad. Se realizará la entrevista de manera personal.

DATOS GENERALES		Código
Dpto / Prov / Distrito		
Comunidad nativa		No llenar ?
Responsable del recojo de información		
Fecha de llenado		
DATOS DEL INFORMANTE		
Nombre del informante		
Sexo:		
Edad		
Tiempo viviendo/ Trabajando en la comunidad?		

A.-PRACTICA EDUCATIVA:
I.- Programación Curricular
¿Cómo planifican las actividades educativas?, podrías describir los pasos que sigues? Traer una copia de los últimos quince días
¿Quién te orienta en la planificación de las actividades a desarrollar en aula?
¿Cuáles son los contenidos que estás enseñando?

¿Qué documento utilizas para planificar las actividades en el aula?
Si utilizan el diseño curricular del Ministerio ¿Lo han ajustado a la realidad en la que trabajas? SI NO por qué?
En caso de responder SI: ¿Cuáles han sido los cambios que se han incorporado? Solicitar una copia
Incorporas en tu actividad educativa elementos culturales (canciones, costumbres, cuentos, etc) de la comunidad? SI Cuáles NO Por qué?
Has recibido orientaciones del especialista de EBI?
III.- Sistema de Evaluación:
¿Con qué frecuencia evalúas a los niños?
¿Qué instrumento utilizas para evaluarlos?
¿Cómo están los niños, qué resultados presentan?
¿Cómo utilizas esa información?
IV.- Trabajo con padres de Familia
¿Con qué frecuencias te reúnes con los padres?
¿Para qué sueles convocarlos?
¿Qué temas trabajas con ellos?
¿Cómo trabajas con ellos? ¿Qué idioma utilizas? ¿Qué estrategias utilizas?

¿Los padre apoyan las iniciativas del Jardín/Pronoei/ escuela?
¿Cómo haces para que vengan a las reuniones?
V.- Trabajo con la comunidad
¿Participas de las reuniones de la comunidad?
¿Participas en las festividades comunales?
¿Mantienes coordinación con la dirigencia de la comunidad? SI NO
<i>En caso responder SI:</i> cuáles son los motivos de las coordinaciones?
<i>En caso responder NO:</i> Por qué?
VI.- Supervisión:
¿Quién es la persona responsable de supervisar tu trabajo?
¿Con qué frecuencia viene la especialista a ver tu trabajo en aula?
¿Cuáles han sido las últimas recomendaciones que te dio?

B.-PERCEPCION DE LOS DOCENTES FRENTE A LA EDUCACION :
B1.- Rol de la escuela en la comunidad
¿Es importante el jardín/la escuela en la comunidad? SI NO Por qué?
¿En qué aporta el jardín/la escuela en el desarrollo de la comunidad?
¿Qué pasaría si dejara de existir el jardín/ la escuela en esta comunidad?
¿Qué deben aprender los niños y niñas en el jardín/la escuela para el desarrollo de su comunidad?
B2.- Fortalezas de la escuela
¿Qué es lo mejor que tiene el jardín/la escuela?
B3.- Problemas que afronta la escuela
¿Cuáles son los principales problemas que tiene el jardín/ la escuela?
B4.- Acciones frente a los problemas
¿Cómo están afrontando estos problemas?
B5.- Aceptación de la escuela por parte de los padres y los niños
¿Qué es lo que más les gusta a los niños de la escuela?

¿Qué es lo que no les gusta a los niños de la escuela/jardín?
¿Qué motiva a los padres enviar a sus hijos al jardín/escuela?
¿Cuáles son los comentarios positivos que suelen hacer los padres en relación al jardín/escuela?
¿Cuáles son los reclamos más frecuente de los padres?
B6.- Contenidos de Aprendizajes curriculares
¿Cuáles son los temas que a los niños les cuesta más aprender en el jardín? Por qué?
¿Qué quieren los padres que se les enseñe a sus hijos en el jardín/escuela?
B7.- Metodología de enseñanza y aprendizaje
¿Cómo aprenden los niños y las niñas?
¿Cuál es la mejor manera para que los niños aprendan más?
¿Qué recursos utilizas para que los niños y niñas aprendan con más facilidad?
B8.- Condiciones para un buen aprendizaje
¿qué necesitan los niños para aprender mejor
¿Qué necesita el maestro para enseñar mejor?
B9.- Procesos de adaptación
¿Qué habilidades/características nos indican que los niños están listos para ir al jardín/pronoei? Por qué?

¿qué características tienen los niños que se adaptan con facilidad?
¿qué características tienen los niños que les cuesta adaptarse al jardín/pronoei?
¿Qué estrategias utilizas para que los niños y niñas se adapten al jardín/escuela?
Los padres preparan a sus hijos para ir al jardín/escuela? En caso reponder si: cómo lo hacen? En caso responde no; por qué?
B10.- Repitencia y Deserción
¿Por qué algunos padres deciden ya no enviar a sus hijos a la escuela/jardín?
¿Cuáles son las principales causas por las que faltan los niños?
¿Qué caracteriza a los niños que asisten regularmente?