

Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales

PATRICIA AMES

RESUMEN

Este artículo se enfoca en las actitudes de los padres y madres de familia hacia la educación inicial en cuatro distritos del Perú. Se utiliza una metodología cualitativa que combina entrevistas individuales y grupales y se contrastan estos hallazgos con información estadística más amplia de matrícula, disponibilidad y acceso al servicio. Se encuentra que a la par de una expansión creciente y sostenida de la educación inicial en el país, se ha desarrollado una actitud altamente positiva hacia ella en padres y madres de familia, tanto urbanos, como rurales; también se reportan posturas críticas, especialmente en madres indígenas, y se señalan las barreras que continúan presentes en el acceso a una educación inicial de calidad y con equidad para diversos grupos de la población peruana.

Palabras clave: educación inicial, padres de familia, equidad educativa.

Parents' attitudes towards pre-school education: a study in urban and rural areas

ABSTRACT

This paper focuses in parents' attitudes towards preschool education in four districts in Peru. It uses a qualitative methodology that combines individual and group interviews. The qualitative findings are contrasted with statistical information on enrolment, availability and access to preschool education. The study finds that along with an increasing and sustained expansion of preschool education in Peru, parents have developed a positive attitude towards it, both in rural and urban areas. However, there are also critics, particularly among indigenous mothers, and barriers that are still present to allow access to equal and quality preschool education for different groups of the population.

Keywords: preschool education, parents, equity education.

INTRODUCCIÓN

Durante la realización de diversas investigaciones en áreas rurales en la segunda mitad de la década de 1990 pude comprobar que, a pesar de la existencia formal de programas de educación inicial, estos no siempre funcionaban regularmente, debido a una combinación de ausentismo docente y asistencia irregular de los alumnos matriculados. Los problemas de asistencia se intensificaban en muchos casos por las precarias condiciones de los locales destinados a la atención a niños pequeños¹. Los docentes se quejaban de la poca importancia que los padres daban a la educación inicial, y los padres de la inconstancia de los docentes, además de expresar preocupación por las largas distancias que sus niños pequeños debían recorrer para asistir al centro de educación inicial, sin la seguridad de que el docente asistiera a clase ese día. Otros autores, por la misma época, encontraban que diversos padres de familia en la ciudad del Cusco no mostraban mayor valoración con respecto a la educación inicial debido en parte a la falta de información sobre esta, aunque otros ya empezaban a considerarla una preparación valiosa para el inicio de la escolaridad (Franco y Ochoa, 1995).

Considerando estos antecedentes, cuando en el año 2007 emprendí un estudio sobre la transición de la educación inicial a la primaria (Ames, Rojas y Portugal, 2009, 2010), esperaba encontrar opiniones contrastantes sobre la educación inicial entre los padres de familia de zonas urbanas y rurales. Sin embargo, me sorprendí al constatar un reconocimiento mucho más amplio de lo que anticipaba con respecto a la importancia de la educación inicial, tanto en zonas urbanas como rurales.

Este cambio en la actitud de los padres y madres de familia resulta de la mayor importancia, puesto que son ellos y ellas los que deciden cuándo, por cuánto tiempo, y cuáles de sus niños asisten a los servicios de cuidado y educación infantil. Así por ejemplo, Le Roux (2002) ha señalado para el caso de África que en el acceso a la educación inicial influye la valoración que la familia asigna a la educación de los hijos a temprana edad. Así, las actitudes de los padres de familia y de la comunidad hacia la educación inicial y la información que reciben sobre ella resultan cruciales para el acceso de los niños a la misma, así como para su buen funcionamiento.

¹ Observaciones en áreas rurales de las provincias de Calca, Paucartambo y Quispicanchis en Cusco, San Marcos en Cajamarca, Coronel Portillo en Ucayali y Rioja en San Martín en el período 1995-1998.

Por esta razón, este artículo examina las actitudes de padres y madres de familia de cuatro regiones del país hacia la educación inicial, las pone en relación con la creciente expansión del acceso a este servicio e identifica también los desafíos pendientes para lograr una educación inicial más inclusiva y equitativa.

Tras esta breve introducción se presenta la metodología y participantes de la investigación, para luego reportar los resultados del estudio, siendo el más saltante la prevalencia de una actitud positiva hacia la educación inicial, la cual se detalla en la sección tres. Esta actitud puede estar relacionada con la creciente expansión del servicio y una mayor familiaridad de las generaciones actuales como se discute seguidamente en la sección 4, aunque se reconocen obstáculos para garantizar el acceso a la educación inicial a todos los niños peruanos. Por ello, encontramos también cierta actitud crítica en algunas familias, principalmente de origen indígena, sobre la que se enfoca la sección 5. Finalmente planteamos una breve discusión sobre la importancia de involucrar a padres y madres de familia en el desarrollo de la educación inicial y de considerar sus puntos de vista al respecto.

1. METODOLOGÍA Y PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

El artículo se basa en información recogida en el marco del proyecto Niños del Milenio, un estudio longitudinal (2000-2015), sobre la pobreza infantil en Etiopía, India (en el estado de Andra Pradesh), Perú y Vietnam. En cada país se estudian en detalle dos grupos de niños: uno está constituido por aproximadamente dos mil niños nacidos entre los años 2000 y 2001 («la cohorte menor») y el otro por unos mil niños nacidos entre 1994 y 1995 (la «cohorte mayor»).

Para este artículo utilizamos información de un conjunto de 24 hogares de la cohorte menor, la cual fue recogida en los años 2007 y 2008, cuando los niños tenían entre cinco y seis años y se encontraban en su mayoría en la educación inicial, o acababan de dejarla para iniciar el primer grado. Se realizaron 24 entrevistas individuales al cuidador principal (en algunos casos ambos padres estuvieron presentes) y cuatro entrevistas colectivas (una por localidad) a cuidadores y autoridades, para discutir perspectivas compartidas².

Los hogares estudiados se ubican en dos distritos rurales y dos distritos urbanos. Las comunidades rurales están ubicadas: una en la provincia de Rioja,

² También se realizaron entrevistas a docentes y niños y niñas, que no son analizadas en este artículo pero han sido reportadas en otros trabajos (ver Ames, Rojas y Portugal, 2009 y 2010).

en la selva alta, en la región de San Martín, al pie de la carretera Marginal; y la otra en la provincia de Andahuaylas, en la provincia de Apurímac, al pie de la carretera que conduce a la capital provincial y a una altura entre los 3000 y los 3500 metros sobre el nivel del mar. En el primer caso la población es migrante, principalmente de origen andino (Cajamarca), habla castellano como lengua materna y se dedica principalmente a la agricultura (café) y cría de ganado. En el segundo caso la población es originaria de la zona, tiene el quechua como lengua materna, y se dedica principalmente a la agricultura (papa y maíz), y a la crianza de ganado como actividad secundaria.

Los asentamientos urbanos se ubican en la ciudad capital y en el sur andino: uno en la zona sur de la ciudad de Lima y otro en la provincia de San Román, en la región de Puno. Mientras que en Lima la población es segunda o tercera generación de migrantes, con el castellano como lengua materna, en San Román hay una mezcla variada de castellanohablantes, quechuas y aimaras. Gran parte de esta población es de origen rural y se dedica principalmente al comercio formal e informal y a la manufactura textil. En el caso de Lima, los pobladores se dedican a una variedad de actividades, desde el comercio informal hasta diversas labores profesionales.

2. LO PREDOMINANTE: UNA ACTITUD POSITIVA

La mayoría de los padres y madres entrevistados expresaron una opinión positiva sobre la educación inicial y la veían como una experiencia importante para sus hijos e hijas pequeños. Esta actitud se traducía en prácticas, ya que en 21 de los 24 hogares estudiados los niños asistieron a un centro educativo de educación inicial³.

Padres y madres consideraban la educación inicial especialmente importante en tanto contribuye a facilitar la adaptación al primer grado y a la escuela primaria, así como a aligerar la transición del hogar a la escuela. Los padres identificaban adecuadamente que los niños no solo se inician en el conocimiento y en los contenidos que necesitarán cuando ingresen a la educación primaria, esto es, en los aspectos cognitivos, sino también en aspectos sociales, como los comportamientos y relaciones con otros niños y adultos, los cuales también requerirán durante su experiencia escolar, como puede verse en la siguiente cita:

³ Todos los niños que asistieron a la educación inicial en este estudio lo hicieron a un programa formal, por lo cual no es posible comparar actitudes con respecto a los programas no formales.

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

Este tipo de opiniones no solo estaban presentes entre madres de familia urbanas, donde la educación inicial tiene una presencia más prolongada, sino también entre madres de familia rurales, que identifican igualmente aspectos cognitivos (incluyendo desarrollo motor) y de socialización:

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

Esta cita emplea un término muy usado entre padres y madres de familia que enviaron a sus hijos al inicial: ellos indican que si los niños no van a inicial, pueden «sufrir» al comenzar la escuela. Esto es, pueden tener dificultades para adaptarse al primer grado, tener un desempeño pobre o incluso mostrar una demora en relación con sus pares con experiencia de educación inicial. Si las dificultades son mayores, pueden incluso repetir el grado o retirarse⁴. En términos afectivos y actitudinales, existe la posibilidad de que se vean afectados negativamente cuando ingresen a la escuela y mostrarse asustados de los profesores.

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

⁴ Aunque en el Perú ya no existe formalmente la repetición en el primer grado (desde 1996), en la práctica muchos profesores han reportado que «retiran» a los alumnos que no logran dominar algunos aspectos esenciales de la lectoescritura, y los obligan así a repetirlo. En su defensa señalan que de no hacerlo, simplemente trasladarían el problema al profesor de segundo grado, y con toda probabilidad el niño repetirá ese grado.

En este sentido, es interesante anotar que las investigaciones al respecto y las recientes evaluaciones censales parecen confirmar las intuiciones de los padres y madres de familia. En efecto, diversos estudios en el Perú señalan que la experiencia de educación inicial está asociada a un mejor rendimiento en el primer grado (Cueto y Díaz, 1999) e incluso después (Díaz, 2007). La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), realizada en 2008 entre alumnos de segundo grado de primaria, incluye por primera vez los antecedentes de educación inicial de los estudiantes, y sus resultados sugieren que aquellos niños que tuvieron experiencia de educación inicial muestran mejor rendimiento que aquellos que no. Por ejemplo, casi la mitad (47%) de los niños sin educación inicial están por debajo del nivel básico en la prueba de comunicación integral, mientras que solo el 22% de los niños que asistieron a educación inicial están en la misma situación. Asimismo, mientras que el 21% de los niños con educación inicial logran los aprendizajes esperados para el segundo grado en comunicación integral (nivel 2), solo el 7% de los niños sin educación inicial llegan a ese nivel (Unidad de Medición de la Calidad, 2009)⁵. Aunque estos resultados aun están lejos de ser los ideales (en términos de los niveles de logro), muestran sin embargo que la educación inicial marca una diferencia significativa para los niños. Los resultados a nivel nacional se hacen eco de lo que la investigación internacional muestra: que la educación inicial de buena calidad puede mejorar la preparación para la escuela y el rendimiento escolar de los niños, especialmente de aquellos de bajos recursos (Arnold, Bartlett, Gowani y Merali, 2007; Barnett, 1995, 2002; Laosa, 2005; Woodhead y Moss, 2007).

Los padres y madres de familia peruanos parecen entonces acertados en sus intuiciones con respecto a la preparación que la educación inicial ofrece a sus niños pequeños y sus beneficios para su posterior desempeño escolar. Esta preparación puede comprenderse de dos maneras complementarias: por un lado la educación inicial es vista por padres y madres como un espacio donde los niños pueden adquirir un conocimiento que será desarrollado en la escuela primaria, como las letras y los números, así como habilidades necesarias para

⁵ La ECE abarca el 80% de las escuelas y el 71% de los alumnos de segundo grado. No se aplicó en las escuelas bilingües. Incluyó pruebas de comunicación y matemáticas y fue aplicada al final del año escolar (noviembre). Los resultados son informados por niveles de logro, que son tres: el nivel 2 implica el logro de los aprendizajes establecidos para segundo grado; el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje establecidos para el segundo grado están en proceso de ser logrados; estar bajo el nivel 1 significa que los objetivos de aprendizaje no se han logrado todavía.

escribir y contar. En este sentido, los aprendizajes esperados en la educación primaria son tomados como un punto de referencia y el inicial es visto como «la preparación para». Esto refleja el fuerte desbalance entre ambos niveles, donde la primaria es vista como dominante en el esquema de los padres y como el punto de referencia al cual hay que adaptarse (Woodhead y Moss, 2007), incluso si esto incluye «sufrimiento».

Sin embargo, la educación inicial también es considerada por padres y madres como un espacio para aprender habilidades sociales como comunicación interpersonal, independencia, establecer relaciones con otros niños, hacer amigos, defenderse y volverse menos tímidos —habilidades que ayudarán en el primer grado pero cuyo valor va más allá del mismo—. Aquí los padres y madres muestran su interés en el desarrollo integral del niño, y es claro que reconocen el valor que la educación inicial tiene en sí misma y no solo en relación con la escuela primaria. Se podría argumentar asimismo que estos elementos contribuyen a un mejor desempeño escolar, al dotar a los niños de las bases afectivas y actitudinales que permiten el aprendizaje.

Aunque la mayoría de los padres y madres considera el inicial como un paso importante para sus hijos, identificamos algunas diferencias entre los contextos estudiados. Una especialmente importante tiene que ver con el tiempo dedicado a esta preparación: solo en Lima encontramos cuatro niños que asistieron tres años a la educación inicial. Casi la mitad de los niños asistieron dos años; cinco asistieron solo un año y tres nunca asistieron. Así, aunque los padres pueden estar de acuerdo en que el inicial es importante, y la mayoría de los niños van al inicial a los cinco años (la edad obligatoria), no necesariamente hay acuerdo con la necesidad de una matrícula más temprana y más larga en el inicial. Esto podría deberse al reconocimiento (o no) de la necesidad de una experiencia educativa más continua o prolongada en este grupo etario.

Los resultados de la investigación más amplia de Niños del Milenio muestran que la asistencia al inicial aparece asociada al nivel educativo de la madre (Escobal, Ames, Cueto, Penny y Flores, 2008). La información cualitativa también refleja esta tendencia, ya que en Lima, donde la asistencia al inicial tiende a darse por más tiempo, las madres muestran más años de educación (diez en promedio, con una mayoría que ha completado la educación secundaria). En contraste, en ambas comunidades rurales, las madres tienen poca educación: cinco años en promedio en la selva —un poco menos que el nivel educativo primario completo— y dos años en la comunidad andina, donde la mayoría de madres no tiene ningún nivel educativo. La ciudad andina está poblada por gente de origen indígena y rural y tienen como promedio de

educación siete años, donde la mitad ha completado la educación secundaria y la otra mitad no ha completado la educación primaria.

También es importante resaltar que solo en Lima, en contraste con los otros lugares, las madres tienen mayor información sobre la importancia de la transición de la educación inicial a la escuela primaria y su rol en apoyar académicamente a sus hijos en esta etapa. En contraste, en las áreas rurales y en la ciudad andina, los cuidadores no manejaban este tipo de información aunque consideraban importante este momento. Sin embargo, concebían su rol y su apoyo en términos más generales: mandar a sus hijos a la escuela, alimentarlos bien y comprarles sus útiles escolares.

Aunque no haya consenso respecto a cuándo comenzar el inicial (a los tres, cuatro o cinco años), o incluso si el inicial es necesario (ya que como veremos en la sección 3 para una minoría no lo es), la opinión mayoritaria era de una creciente valoración de la educación inicial para el desarrollo de niños y niñas pequeños.

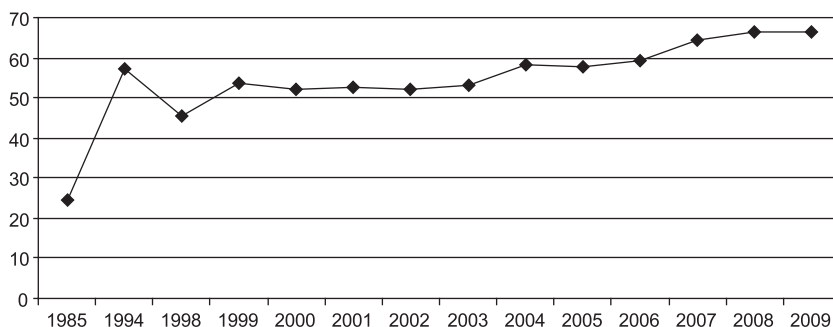
¿Qué factores han permitido la generación de esta actitud positiva hacia la educación inicial entre los padres y madres de familia, tanto urbanos, como rurales? Hemos ya anotado cómo una mayor educación de las madres contribuye a una experiencia más larga y continua de educación inicial. En la siguiente sección se examina cómo el crecimiento de la cobertura y la matrícula puede haber contribuido también en ello al dotar a más niños y niñas, y sus familias, de la experiencia de educación inicial, y mostrar con ello sus ventajas para el desarrollo de los niños y su desempeño educativo posterior. Sin embargo, también se señala cómo ciertos sectores de la población se han beneficiado de modo desigual de este crecimiento y los desafíos para asegurar su inclusión educativa en este nivel.

3. CRECIENTE COBERTURA Y DESAFÍOS PENDIENTES: ¿ACERCANDO LA EDUCACIÓN INICIAL A MÁS HOGARES?

En comparación con la educación primaria, la educación inicial puede considerarse como relativamente novedosa en muchas áreas del país. En efecto, y a pesar de que este año celebramos los ochenta años de su introducción en el país, la educación inicial en un principio estuvo confinada a las zonas urbanas, básicamente Lima y las principales ciudades del Perú. Su mayor expansión se produce en los últimos veinticinco años, ya que pasamos de tener, en 1985, a un 24% de la población de tres a cinco años asistiendo a la educación inicial, a una cobertura del 66% para el año 2009. Se registra un alza considerable entre mediados de las décadas de 1980 y 1990, cuando se duplica el porcentaje

de niños que asisten a la educación inicial, continuando con una tendencia de creciente expansión, que se incrementa aún más en el último quinquenio, como muestra el gráfico 1.

Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de matrícula en educación inicial en niños de tres a cinco años de edad, 1985-2009



Fuente: ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa). Indicadores de la educación en Perú (1998-2009). Elaboración propia

Esta expansión de la matrícula ha sido posible gracias a una mayor disponibilidad y acceso a los servicios educativos. De hecho, como se muestra en la tabla 1, entre 1998 y 2007, el número de centros de educación inicial (tanto formal como no formal) se ha incrementado en un 22%, aunque la población de niños de tres a cinco años —el rango de edad para asistir a la educación inicial— ha disminuido tanto en términos absolutos como relativos (-4% de niños entre tres y cinco años aparecen en el censo nacional de 2007 en comparación con el censo nacional de 1993)⁶. Los centros de educación inicial formal muestran un aumento mayor (30%) que los no formales (15%), indicando una tendencia a la formalización del servicio (Ministerio de Educación, 2009). Subsiste sin embargo un déficit de atención para el nivel de educación inicial en el área rural que asciende, para el año 2009, a 2232 centros educativos (Ministerio de Educación, 2011).

⁶ Cálculo basado en datos del Instituto Nacional de Estadística (INEI).

Tabla 1. Incremento del número de instituciones de educación inicial por tipo, 1998-2007

Tipo	1998	2007	% incremento
Total educación inicial	31 140	38 077	22
-CEI	14 812	19 373	30
-PRONOEI	16 328	18 704	15

Fuente: ESCALE. Indicadores de la educación en Perú (1998-2007). Elaboración propia

Esta expansión de la cobertura ha significado que más hogares han tenido acceso a la experiencia de educación inicial en los últimos años, y han podido comprobar en muchos casos las ventajas que este servicio educativo ofrece para sus hijos, como sus testimonios en la sección anterior lo demuestran. Asimismo, la disponibilidad de un profesorado especializado para la atención de este nivel ha aumentado considerablemente, lo que se refleja en el mayor aumento de los programas formales (a cargo de una docente titulada) que de los programas no formales (a cargo de una promotora comunitaria). En efecto, en el lapso de una década, el porcentaje de docentes tituladas en la educación inicial ha aumentado en casi diez puntos porcentuales, pasando de 64,4% en el año 1998 a 73,2% en el año 2008 (Ministerio de Educación, 2011)⁷.

Sin embargo, y a pesar del avance de la cobertura, subsisten importantes obstáculos para el acceso equitativo de diferentes grupos de la población a una educación inicial de calidad. Hemos señalado, por ejemplo, que en tres de los veinticuatro hogares estudiados, las niñas no asistieron a la educación inicial. Dos hogares son rurales (Rioja), y la principal razón para no asistir al inicial fue la distancia en un caso y la disponibilidad del servicio (inexistencia de educación inicial) en el otro. El tercer caso es urbano y la principal razón fue la falta de recursos económicos. Examinaremos brevemente estos factores.

El acceso geográfico y la disponibilidad de los servicios son cruciales para la educación inicial, considerando la edad de los niños y las legítimas preocupaciones que los padres pueden tener sobre su seguridad, como lo señala la madre de una de las niñas rurales que no asistió a la educación inicial:

⁷ Es importante resaltar aquí que no todos los países de la región cuentan con especialización para el profesorado para este nivel educativo.

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

En las áreas rurales, la oferta de servicios y las estrategias para garantizar el acceso a la educación inicial es aún más crítica debido a las características geográficas y los patrones de asentamiento, caracterizados por la dispersión. Así, por ejemplo, y a pesar de la alta cobertura registrada a nivel nacional, si desagregamos las tasas de matrícula por área de residencia, encontramos que mientras el 74,5% de los niños urbanos de tres a cinco años de edad están matriculados en la educación inicial, solo el 55% de los niños rurales de la misma edad lo está (Ministerio de Educación, 2011).

En el caso urbano, el problema del acceso a la educación inicial está relacionado con los costos económicos, lo cual nos muestra también la incidencia de la pobreza en el acceso al servicio. Aunque la educación inicial es gratuita en las escuelas públicas, existen «costos ocultos», como los referidos a uniformes, útiles escolares, contribuciones a la Asociación de Padres de Familia, contribuciones al almuerzo escolar y otros aportes, ya sean monetarios o que incluyan trabajo voluntario, como cocinar o limpiar la escuela. Por ello, en algunos casos no se envía a los niños a la educación inicial, si bien se prevé incorporarlos a la educación primaria.

Entrevistadora: ¿Y al año a dónde la va a mandar, al jardín o al primer grado?

Madre: Al primero... de frente

E: ¿Sus otras hijitas también han ido de frente al primer grado?

M: Sí (menciona algo sobre el gasto)

E: Y es un gasto, pues, también. Tiene varias niñas, ¿no?

M: Sí.

E: ¿Y a usted le hubiera gustado que Cecilia vaya al jardín?

M: Sí, pero... de frente... (va ir a) al primaria.

[...]

Entrevistadora: ¿A usted le hubiera gustado mandarla al inicial?

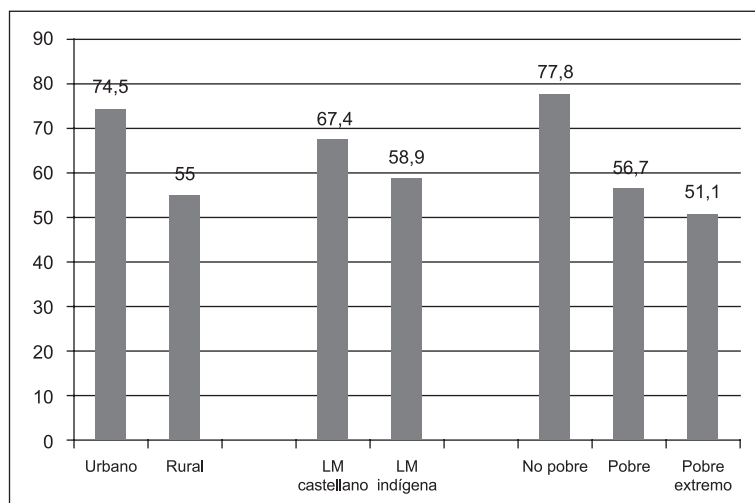
Madre: Sí, sí, eso también, pero la plata no nos alcanzaba. (Madre de Cecilia, urbana, San Román)

Los costos ocultos también pueden estar a la base de la decisión con respecto a cuántos años enviar a los niños a la educación inicial. Como hemos

señalado en la sección anterior, solo en Lima encontramos casos de niños que asistieron a los tres años que ofrece el sistema educativo. Estos hogares no solo mostraban mejores niveles educativos, sino también menores niveles de pobreza. En contraste, en las áreas rurales los hogares eran más pobres y los niños asistían menos años a la educación inicial.

Finalmente, otro de los grupos afectados por un desigual acceso a la educación inicial está asociado a la etnicidad, definida en la estadística nacional a partir de la lengua materna. Así, por ejemplo, mientras que la tasa neta de matrícula en el año 2009 para los niños de tres a cinco años con lengua materna castellano fue de 67,4%, aquellos de lengua materna indígena muestran una tasa de matrícula casi diez puntos menor: 58,9% (Ministerio de Educación, 2011). No es de extrañar por ello que las voces más críticas con respecto a la relevancia de la educación inicial provengan de los sectores con menor acceso a ella y con una experiencia menos inclusiva de su accionar, como veremos en el siguiente acápite. El gráfico 2 muestra los diversos criterios de agrupación resaltados que indican una desigual participación en la educación inicial y que sintetizan algunos de los desafíos para lograr una mayor equidad en el sistema.

Gráfico 2. Matrícula en educación inicial en niños de tres a cinco años de edad según área de residencia, lengua materna y niveles de pobreza, 2009



Fuente: ESCALE. Indicadores de la educación en Perú (1998-2009). Elaboración propia

4. ACTITUDES CRÍTICAS RESPECTO A LA EDUCACIÓN INICIAL

A pesar de la actitud en general positiva hacia la educación inicial reportada en la primera sección, algunas madres indígenas (tres en la comunidad rural andina y dos en la ciudad andina), no estaban tan convencidas del valor de la experiencia en la educación inicial, aunque sí mostraban una alta valoración de la educación primaria.

Ambas madres dicen que no aprenden nada [en el inicial], que los niños solo van a jugar, las profesoras no les enseñan bien y faltan mucho a las clases. Además se exige a los niños que aprendan en castellano, y los niños saben, pero solo en quechua. (Entrevista colectiva a cuidadores, rural, Andahuaylas).

La cita anterior resalta adecuadamente el tema del uso del castellano como lengua de instrucción en la educación inicial y la preocupación de las madres por el limitado dominio de esta lengua por los niños pequeños. Sin embargo, en el Perú la educación intercultural bilingüe está limitada a unos pocos proyectos piloto en el nivel de educación inicial y solo está realmente disponible a nivel de la escuela primaria, aunque aun en este nivel no cubre a toda la población que la requiere. En la comunidad de estas mujeres, por ejemplo, tanto el inicial como la escuela primaria tenían el castellano como medio oficial de enseñanza, a pesar de que el 96% de las madres tenía como lengua materna el quechua.

Es necesario recordar además que, en las comunidades indígenas, los niños son parte de las actividades cotidianas desde una edad muy temprana, de una manera que los ayuda a desarrollar tanto su identidad personal como colectiva. Los cuidadores de estos niños pueden temer la pérdida de tiempos y espacios para enseñar estas habilidades y conocimientos, especialmente cuando afrontan un sistema educativo que no tiene en cuenta ni su lengua ni su cultura en el proceso de aprendizaje que ofrece a sus niños. En efecto, a partir de la observación en la escuela, detectamos que varios de los símbolos exteriores de la identidad de los niños eran no solo ignorados, sino prohibidos del espacio escolar, como es el caso de las *llicllas* y *chumpis* (mantas y correas indígenas). Al indagar sobre ellos con las madres encontramos que son claramente conscientes de esta exclusión:

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

Madre de Felipe: Señora «a sus hijos ustedes como en la puna india le mandan», nos dicen señora, cuando le enviamos así... [a] nosotras nos dicen esas cosas.

Esta exclusión de la lengua y cultura de los niños del espacio educativo, aunada a la tensión entre la escuela y el hogar acerca del espacio, el tiempo y los contenidos mismos del aprendizaje podrían, pues, estar en la base de la resistencia de algunos padres y madres indígenas a la educación inicial, aunque ellos mismos han aceptado la necesidad de la educación primaria. Así, por ejemplo, una de las madres rurales dejó entrever que para ella el «verdadero» conocimiento ocurre en la escuela primaria, no en el inicial.

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

Este tipo de afirmaciones puede mostrar que la presencia más antigua de escuelas primarias en las comunidades andinas ha moldeado de diversas maneras una visión de la educación. Es necesario recordar además que la educación primaria, como varios estudios han señalado, está fuertemente asociada al aprendizaje de la escritura y el castellano, conocimiento fundamental para defenderse en una sociedad letrada y castellanohablante, y para progresar en la vida, «para ser alguien» (Ames, 2002; Montoya, 1990; Zavala, 2002). Pero lo que legitima a la educación inicial parece estar aun por explicar.

Así, la menor cobertura de la educación inicial entre los grupos indígenas puede ser interpretada por un lado como reflejo de una oferta desigual del servicio, y por otro, como una señal de alarma en términos de la calidad de la educación inicial que se ofrece a este sector de la población (considerando que la calidad incluye la pertinencia cultural y lingüística del servicio educativo). Es necesario identificar qué tipo de servicio educativo en el nivel inicial es más adecuado para los grupos indígenas y qué clase de apoyo y orientación debe ofrecerse a los docentes, y a las familias —especialmente indígenas y rurales—, sobre sus características y ventajas.

Finalmente, es necesario señalar que si bien la mayoría de las madres y padres entrevistados tienen una buena opinión de la educación inicial, son conscientes de que la calidad de los servicios es variada, ya sea por área de residencia o por tipo de gestión. Así, por ejemplo, en las áreas rurales encontramos cierto reconocimiento de que la calidad educativa es mejor en las ciudades más grandes, en capitales distritales y provinciales, y en áreas urbanas en general.

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

Por otro lado, si en las áreas rurales la oferta educativa es únicamente pública, en contraste, en las zonas urbanas encontramos también instituciones privadas. No obstante, la mayoría de los niños de los hogares estudiados (y de la muestra total de Niños del Milenio) asiste a la educación inicial de carácter público (diecisiete) mostrando con ello la importancia de la oferta pública en este nivel. Solo cuatro niños de los veinticuatro hogares estudiados asistieron a la educación inicial en un centro privado. Padres y madres señalaron dos razones principalmente para escoger un tipo u otro de escuela: recursos económicos y percepción de calidad.

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

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

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

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

Así, algunas madres consideran que las escuelas privadas son mejores, pero no siempre, puesto que hay madres que están satisfechas con las escuelas públicas. La crítica contra los centros educativos públicos en general (no solo del nivel inicial) tiene que ver con la infraestructura (los edificios y los servicios básicos carecen de un buen mantenimiento), el personal (hay maestros buenos pero también malos), la confianza hacia los servicios públicos (no se cree en

la capacidad del Estado para mejorar la educación), el ausentismo docente (demasiadas huelgas) y la gestión (los padres necesitan involucrarse más en la escuela para garantizar que funcione adecuadamente). Por el contrario, se percibe que los centros educativos privados ofrecen una educación de mejor calidad, el derecho de los padres a reclamar estaría respaldado por la mensuralidad que pagan, inscriben menos estudiantes por aula, los niños tienen más cursos y avanzan más en sus estudios que en las escuelas públicas.

Sin embargo, algunos padres reconocen que esto puede variar de escuela a escuela. La calidad es heterogénea también entre las escuelas privadas y el acceso a ellas está condicionado a la disponibilidad de recursos económicos. También hay escuelas públicas prestigiosas que son consideradas mejores que las escuelas privadas, especialmente en la ciudad andina, donde el contraste principal es entre escuelas públicas en el centro de la ciudad (mejores) y escuelas públicas en los barrios periféricos (no tan buenas).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La literatura internacional sugiere que para alcanzar servicios de calidad en la educación y el cuidado infantil es necesario involucrar a los padres y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de estos servicios (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006; Save the Children, 2007;). Sin embargo, pocas veces estos actores son consultados, informados e integrados en los esfuerzos para asegurar una educación inicial de calidad. En esta sección final quisiera resaltar la importancia de escuchar a los padres y madres de familia a la luz de los hallazgos del presente estudio.

Con frecuencia se ha señalado que la participación de la familia es clave para la educación infantil. Así, por ejemplo, la investigadora Anne Henderson afirma que «cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela y ellos van a mejores escuelas» (McMillan, 1987, p. 1, citado por Revecó, 2004). Por ello, incentivar la participación de los padres y madres de familia para dar continuidad en el hogar a la experiencia educativa en la escuela, así como ofrecerles información relevante para apoyar el proceso educativo de sus hijos, son estrategias cada vez más aplicadas por diversas organizaciones e instituciones educativas (Save the Children, 2007).

De manera creciente se reconoce también la importancia de la relación inversa, esto es, la continuidad de la experiencia educativa del hogar en la escuela y el reconocimiento y uso de la lengua y cultura locales en las actividades de aprendizaje, de manera que los niños y niñas puedan construir aprendizajes significativos y culturalmente relevantes. En efecto, la inclusión

en el currículo de aspectos culturales e históricos propios de la comunidad son altamente beneficiosos para el logro de aprendizajes (Evans, 1997) y son los padres y madres quienes pueden ofrecer importantes conocimientos en esta dirección.

Por todo ello, la participación de los padres y madres de familia resulta fundamental, de forma que sean ellos quienes identifiquen las necesidades que deben ser atendidas para que sus hijos cumplan sus metas educativas (Bruner, 1991). Los padres y madres participantes en esta investigación han demostrado que, en efecto, tienen una perspectiva amplia y a la vez detallada de la importancia de la educación inicial para el desarrollo integral de sus hijos e hijas y para su desempeño educativo posterior. Una relación cada vez más larga con este nivel educativo les ha permitido observar sus ventajas en el desenvolvimiento y los aprendizajes de sus hijos pequeños; un mayor nivel educativo ha contribuido a un mayor acceso a información y una oferta cada vez mayor ha hecho posible enviar a sus niños y niñas a la educación inicial.

Sin embargo, también existen limitaciones en esta experiencia: el impacto de la pobreza, por ejemplo, que reduce el tiempo y los recursos que se destinan a la educación inicial, o la desigual oferta del servicio, que no ha cubierto aun toda la necesidad de atención, particularmente en zonas rurales; así como la exclusión de las lenguas y culturas indígenas o la ausencia de una propuesta intercultural para el nivel de educación inicial.

Los propios padres y madres de familia han apuntado en estas direcciones, y con sus voces han contribuido a delimitar los desafíos pendientes para lograr una educación inicial de calidad en el Perú. Estos hallazgos nos confirman la importancia de realizar investigaciones que recojan las opiniones de los diversos actores del espacio educativo, tanto de los padres y madres de familia, como de los docentes y de los propios niños y niñas. En este artículo he querido resaltar la importancia de atender lo que los padres y madres de familia tienen que decir, ya que con frecuencia sus voces son marginadas, especialmente si provienen de hogares pobres, rurales o indígenas. Sin embargo, es necesario incluir este tema en la agenda de investigación, tanto con miras a fortalecer la relación escuela-comunidad en el nivel inicial, como para mejorar los procesos educativos de los niños pequeños.

La comunicación con, y el apoyo de, los padres y madres en esta etapa educativa son fundamentales para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Existen diversas maneras de desarrollar ambos aspectos, fortaleciendo una mayor participación y ofreciendo más y mejor información a los padres y madres, por medio de escuelas de padres, talleres o programas de educación de adultos. Pero también es importante recoger información desde los propios

padres de familia, estar atentos a lo que tienen que decir, al conocimiento que tienen de sus hijos e hijas y a sus propias expectativas con respecto al aprendizaje y desarrollo de sus niños pequeños. La comunicación pues, no puede ser unidireccional, debe ser un diálogo donde los padres también sean escuchados y vistos como interlocutores válidos.

La actitud mayormente positiva que han mostrado los padres y madres de familia participantes en este estudio, y su esfuerzo por enviar a sus niños a la educación inicial deberían alentar a educadores, funcionarios y tomadores de decisiones a considerarlos como los importantes aliados que realmente son, e involucrarlos más activamente para mejorar la educación inicial en el país y lograr el desarrollo integral de los niños y niñas pequeños.

Agradecimientos

Este estudio se realizó como parte del proyecto Niños del Milenio, el cual es financiado principalmente por el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID, por sus siglas en inglés). La Fundación Bernard van Leer dio su apoyo para la investigación enfocada en el tema de las transiciones tempranas. Los puntos de vista expresados en el texto pertenecen a la autora. No pertenecen ni se relacionan necesariamente con Niños del Milenio, la Universidad de Oxford, DFID u otros patrocinadores. Agradezco especialmente a Vanessa Rojas y Tamia Portugal, quienes colaboraron en diferentes momentos de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009). *Empezando la escuela: ¿quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo 47. Lima: Niños del Milenio.
- Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010). *Continuidad y respeto por la diversidad: fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Arnold, Caroline, Kathy Bartlett, Saima Gowani, Rehana Merali (2007). *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity – reflections and moving*

- forward*. Working Papers in Early Childhood Development 41. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Barnett, Steven W. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, Steven W. (2002). *Pre-school education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 421-433). Nueva York: Guilford Press.
- Bruner, Charles (1991). *Thinking collaboratively: Ten questions and answers to help policy makers improve children's services*. Washington D. C.: Education and Human Services Consortium.
- Cueto, Santiago y Juan José Díaz (1999). Impacto educativo de la educación inicial en el rendimiento en primer grado de primaria en las escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, 17(1), 74-91.
- Díaz, Juan José (2007). Educación inicial y rendimiento en la escuela. *Boletín Análisis y Propuesta*, 12.
- Escobal, Javier, Patricia Ames, Santiago Cueto, Mary Penny, Eva Flores (2008). *Young Lives Second Round Country Report: Peru*. Oxford: Young Lives.
- Evans, Judith (1997). *Diagnosis and solutions: Efforts to address transitions and linkages in diverse countries*. Coordinators' Notebook 21. Washington D. C.: The Consultative Group on Early Childhood Care and Development.
- Franco, Rocío y Silvia Ochoa (1995). *Wawas y wawitas: el desarrollo infantil en el Cusco*. Cusco: Asociación Pukllasunchis.
- Laosa, Luis M. (2005). *Effects of Pre-school on Educational Achievement*. NIEER Working Paper. National Institute for Early Education Research. Fecha de consulta: 27 de enero de 2010. <http://nieer.org/resources/research/EffectsPreK.pdf>
- Le Roux, Willemien (2002). *The challenges of change: A tracer study of San pre-school children in Botswana*. Early Childhood Development: Practice and Reflection 15. La Haya: Bernard van Leer Foundation.
- Ministerio de Educación (2009). Indicadores de la educación. Base de datos en línea. Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2009. <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina>
- Ministerio de Educación (2011). Indicadores de la educación. Base de datos en línea. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2011. <http://escale.minedu.gob.pe/escale/>

- Montoya, Rodrigo (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES - Mosca Azul.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publications.
- Reveco, Ofelia (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco.
- Save the Children US (2007). *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano*. Managua: Save the Children US.
- Unidad de Medición de la Calidad (2009). «Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2008 – ECE 2008». Reporte Interno. Fecha de consulta: 26 de enero de 2010. http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=229&v_plantilla=R
- Woodhead, Martin y Peter Moss (eds.) (2007). *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años*. Milton Keynes: Open University.
- Zavala, Virginia (2002). *Desencuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.