

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

55s

¿Equidad y calidad?

Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú

Martin Woodhead, Patricia Ames,
Uma Vennam, Workneh Abebe y
Natalia Streuli

ESTUDIOS SOBRE

Transiciones
en la Primera
Infancia



Acerca de los Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia

Este cuaderno forma parte de una serie dedicada a las transiciones tempranas que comenzó con *Young Lives* (conocido en español como *Niños del Milenio*), estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, India, Perú y Vietnam. Sobre dicha investigación hay más informaciones disponibles, que se pueden consultar en el sitio: www.younglives.org.uk o en www.ninosdelmilenio.org para información en español.

Otros títulos de la serie

La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas, de Pia Vogler, Gina Crivello y Martin Woodhead, Cuaderno sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia (2008).

También disponible en inglés

Early Childhood Transitions Research: A review of concepts, theory, and practice, Working Paper No. 48, Studies in Early Childhood Transitions (2008).

Foto portada: © Young lives/ Raúl Egúsqüiza Turriate (Lima, Perú)

Fotos interior: © Young lives/ miembros del equipo de investigación (Etiopía, India y Perú)

Diseño gráfico: Valetti (www.valetti.nl)

Traducción: Claudio Pedro Behn

55s

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

¿Equidad y calidad?

Retos para la educación inicial y la primaria
en Etiopía, India y Perú

Martin Woodhead, Patricia Ames,
Uma Vennam, Workneh Abebe y
Natalia Streuli

ESTUDIOS SOBRE

**Transiciones
en la Primera
Infancia**

Marzo 2010

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

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

Sobre los autores

Martin Woodhead es profesor de estudios sobre la infancia en The Open University (La Universidad Abierta). Dirige la investigación particular sobre las transiciones durante la primera infancia financiada por *Young Lives* y la Fundación Bernard van Leer. Su trayectoria, de más de treinta años, como investigador se ha concentrado principalmente en el desarrollo, la educación y el cuidado de la primera infancia, ocupándose además de estudios detallados sobre las políticas. Cuenta con una amplia labor internacional y ha editado numerosas publicaciones.

Patricia Ames es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Conduce el equipo de *Young Lives* que lleva a cabo la investigación cualitativa en Perú. Es doctora en antropología de la educación por la Universidad de Londres. Sus investigaciones se centran en temas de poder, la desigualdad y la etnicidad en el sistema educativo, así como aspectos específicos de la enseñanza en aulas multigrado y la literacidad como práctica social.

Uma Vennam es profesora de asistencia social en la Universidad para Mujeres de Sri Padmavathi, en Tirupati, India. Conduce el equipo de *Young Lives* que lleva a cabo análisis cualitativos en el Estado de Andhra Pradesh. Completó sus estudios de doctorado en la Universidad de Anglia Oriental. Sus investigaciones se concentran en las ONG, en la pobreza y el desarrollo rurales, y en los niños que viven en situaciones difíciles.

Workneh Abebe es miembro del equipo de *Young Lives* que lleva a cabo análisis cualitativos en Etiopía. Tiene una maestría en historia de la Universidad de Adís Abeba. Anteriormente se desempeñó en una ONG que se dedica a los huérfanos y niños vulnerables de todo el territorio etíope y trabajó como investigador independiente para el grupo Bienestar en los Países en Desarrollo (Wellbeing in Developing Countries: WeD).

Natalia Streuli es asistente de investigación del equipo de *Young Lives* que trabaja en la Universidad de Oxford. Actualmente está terminando su doctorado en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Sus investigaciones se centran en las opiniones y experiencias de los niños con respecto al bienestar y la pobreza en Perú, y en las implicaciones que tienen las medidas de protección social.

Referencia bibliográfica aconsejada para citas

Woodhead, M., Ames, P., Vennam, U., Abebe, W. y Streuli, N. (2009) *¿Equidad y calidad? Retos para la educación inicial y la primaria en Etiopía, India y Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 55s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

ISSN 1383-7907

ISBN 978-90-6195-117-9

Índice

<i>Agradecimientos</i>	v
<i>Resumen ejecutivo</i>	v
<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1: La educación y la primera infancia: promesas y realidades</i>	5
<i>Capítulo 2: La educación en la primera infancia y la educación primaria en Etiopía</i>	15
<i>Capítulo 3: La educación en la primera infancia y la educación primaria en Perú</i>	33
<i>Capítulo 4: La educación en la primera infancia y la educación primaria en India (Andhra Pradesh)</i>	59
<i>Capítulo 5: Hacia un “programa positivo” para la primera infancia</i>	85
<i>Apéndice: Breve sinopsis de los métodos de recopilación de datos</i>	97
<i>Referencias bibliográficas</i>	101

Agradecimientos

Young Lives es un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil, con base en el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford y dirigido por la Dra. Jo Boyden. El financiamiento básico de *Young Lives* procede del Departamento para el Desarrollo Internacional (Department for International Development: DFID) del gobierno del Reino Unido. Los fondos para la investigación especializada sobre las transiciones tempranas han sido otorgados por la Fundación Bernard van Leer a La Universidad Abierta, como participante de *Young Lives*. Debemos un especial reconocimiento a Lita

Cameron y Karin Heissler por su ayuda con el análisis de datos y a Gina Crivello y Laura Camfield por el papel que han desempeñado en la coordinación de la investigación cualitativa de *Young Lives* sobre las transiciones tempranas. También expresamos nuestra gratitud a los miembros de los equipos de otros países por su contribución en la recopilación de materiales para los estudios de casos, y especialmente a Yisak Tafere (Etiopía), Anuradha Komanduri (Andhra Pradesh), y Vanessa Rojas y Tamia Portugal (Perú). Para mayor información sobre *Young Lives*: www.younglives.org.uk o en www.ninosdelmilenio.org

Resumen ejecutivo

Cada vez se reconocen más las potencialidades que tienen la atención y educación para la primera infancia (AEPI) de buena calidad para transformar la vida de los niños. Se ha divulgado mucho la documentación relativa a programas innovadores y eficaces que cuentan con el aval de convincentes demostraciones científicas, además de los argumentos en su favor provenientes del ámbito económico y del sector de los derechos humanos. Los informes sobre los programas modelo y el elevado rendimiento de las inversiones efectuadas en proyectos de AEPI proporcionan las bases para un “efecto palanca” de vital importancia para la promoción del cambio político y el desarrollo de programas. También son una fuente de inspiración para todos los que, en su labor, se ocupan

de los niños y sus familias. Sin embargo, estos informes muestran solamente una cara de la moneda. El objetivo de la presente publicación consiste en exponer los numerosos desafíos que existen y seguirán existiendo para garantizar que las potencialidades de la AEPI se traduzcan en prácticas concretas, mediante mejoras constantes en la vida cotidiana de los niños pequeños y sus familias. Nuestro punto de partida es lo que podría definirse como “la rutina diaria” de la mayor parte de los programas de AEPI. Nos preguntamos qué niños son los que tienen o no tienen acceso a los programas para la primera infancia. Indagamos las opiniones de los niños y los padres acerca de la calidad de lo que se les ofrece, ya que éstas determinan las decisiones de los mismos a la hora de realizar

la transición hacia los primeros grados de la escuela primaria. Exploramos estas cuestiones en el contexto de comunidades rurales y urbanas del denominado mundo mayoritario, y que no suelen aparecer en las investigaciones y publicaciones dedicadas a la primera infancia.

El documento se basa en entrevistas y observaciones efectuadas dentro del marco de *Young Lives*, un estudio longitudinal de 15 años de duración acerca de los niños que crecen en la pobreza en diferentes contextos. La investigación llevada a cabo para la redacción de este texto se ha concentrado en las experiencias de 6.000 niños de los tres países objeto del estudio: Etiopía, India y Perú. Todos los niños tenían más o menos 6 años de edad en 2006/7, edad clave desde el punto de las transiciones, dado que es el momento en que se empieza a ir a la escuela. El estudio de las experiencias y perspectivas de los padres y niños participantes en *Young Lives* hace posible examinar en qué medida se traducen en prácticas concretas las promesas hechas a la primera infancia en lo que se refiere a la creación de programas accesibles, equitativos y de buena calidad.

Los programas de AEPI desempeñan un papel cada vez más importante en la vida de los niños del mundo entero. El estudio de *Young Lives* ha revelado que los niños que habían recibido educación inicial en algún momento a partir de su tercer cumpleaños constituían el 87% del grupo de muestra de Andhra Pradesh y el 84% de la muestra de Perú. Solamente en Etiopía la educación inicial representa una experiencia minoritaria (apenas el 25% de la muestra).

Sin embargo, aunque el número de programas y servicios no cesa de aumentar, su calidad y equidad en el acceso distan mucho de estar aseguradas. Tomando en consideración todos los tipos de atención, los niños que provienen de condiciones más humildes están subrepresentados en cuanto al nivel de asistencia, mientras que los más aventajados están sobrerrepresentados. La equidad parece prácticamente próxima a su realización en Andhra Pradesh, con una diferencia de menos del 10% en los niveles de acceso entre los hogares “más pobres” y “menos pobres” de la muestra.

Sin embargo, estas estadísticas generales ocultan diferencias significativas en el tipo y la calidad de los programas a disposición de los niños en función de sus circunstancias de vida, con un incremento neto del sector privado y una división creciente entre los ambientes rurales y urbanos. Los datos de Perú muestran que los programas gubernamentales son la principal forma de atención, pero los servicios generales de AEPI cuentan con un acceso que es inferior en un 25% para los hogares “más pobres”, sobre todo debido a la disponibilidad del sector privado para las familias urbanas “menos pobres”. En Etiopía, la educación inicial es casi totalmente privada y urbana, y es utilizado por familias relativamente privilegiadas, con un 58% de niños urbanos participantes de *Young Lives* que asisten al centro infantil, mientras que los niños rurales apenas llegan al 4%.

Otra manera de analizar estas disparidades consiste en observar la relación con el nivel de instrucción de los padres. En la muestra

peruana, por ejemplo, prácticamente todos los hijos de madres muy instruidas (con más de 10 años de escolarización) habían asistido al centro de educación infantil, mientras que más del 30% de hijos de madres con bajo nivel de instrucción (de 0 a 4 años de escolarización) habrían comenzado el primer grado sin ningún tipo de experiencias de programas de educación inicial. Estas tendencias amenazan perpetuar la pobreza y las desigualdades intergeneracionales y son exactamente lo contrario a las políticas prioritarias acordadas en el ámbito internacional. Una vez desglosadas las estadísticas generales, también se revelan otros contrastes en las oportunidades a edad temprana, particularmente entre los niños pobres provenientes de contextos rurales y urbanos o entre la educación estatal y la privada.

Los últimos capítulos presentan un examen detallado de estos temas en Etiopía, Perú y por último Andhra Pradesh. Se establecen nexos entre los datos recogidos sobre el acceso a los servicios y las aspiraciones de los padres para sus hijos, así como con las percepciones de los padres en cuanto a la calidad de los servicios a disposición de sus hijos. Estos capítulos exponen además los relatos personales de padres y niños sobre sus propias experiencias de educación inicial y transición a la educación primaria, sobre la base de datos compilados mediante la investigación cualitativa llevada a cabo por el equipo de *Young Lives* en cuatro o cinco comunidades de cada país. Estos estudios de casos ponen de relieve las divergencias en cuanto a oportunidades para la educación temprana, las perspectivas para el aprendizaje

temprano y las oportunidades para el futuro. El punto en común que tienen todas las poblaciones en cuestión es el realce que, a comienzos del siglo XXI, las familias y los niños dan a la educación como vía potencial para salir de la pobreza y alcanzar la realización personal y una mayor prosperidad familiar. En numerosas familias campesinas la educación es considerada una eventual vía para huir de las dificultades relacionadas con la vida y el trabajo de las economías rurales. Las aspiraciones vinculadas a la educación de los hijos (y las aspiraciones formativas de los niños mismos) dependen de los niveles de pobreza, pero incluso los hogares más necesitados reconocen el poder que tiene la educación para transformar la vida de los niños. Es muy llamativa la discrepancia entre las aspiraciones de los padres y las perspectivas reales de los niños dentro del actual contexto deficitario de los sistemas educativos.

La investigación de *Young Lives* llega a varias conclusiones generales:

Asegurar la calidad en la educación temprana

Los programas para la primera infancia están desempeñando un papel fundamental (y creciente) en la vida de los niños pequeños, incluso en países donde los sistemas de educación primaria están todavía en vías de consolidación. Sin embargo, los servicios de educación temprana suelen ser de calidad muy variable, como lo son las aulas de las escuelas a las cuales pasan los niños. Identificar métodos rentables y sostenibles para mejorar la calidad en los programas para la primera infancia y en las aulas de la escuela primaria es una prioridad absoluta.

Mejorar la coordinación entre los sistemas de educación inicial y primaria

Incluso en los países que cuentan con servicios para la educación temprana bien desarrollados, las experiencias de transición al primer grado a menudo son fuente de estrés para los niños y sus padres. Ello se debe a la falta de comunicación y coordinación entre ambos sectores, pues en ellos rigen distintas estructuras administrativas, una organización y financiamientos diferentes y una educación técnica, currículos y pedagogías distintos. Garantizar una coordinación eficaz de las transiciones entre la educación inicial y la primaria es uno de los temas principales en materia de AEPI entre los países más ricos del mundo desde hace ya unas cuantas décadas. Ahora, afrontar estos asuntos es un desafío mundial.

Concentrarse en los niños más vulnerables y desfavorecidos

Los planes actuales de atención y educación para la primera infancia en muchos casos parecen ir en contra de los requisitos imprescindibles para la realización de los derechos de todos los niños, y suelen ser igualmente incompatibles con la consecución de la equidad social. Aunque algunos servicios estatales de los países estudiados están explícitamente destinados a favorecer a los pobres, pueden no funcionar de forma suficientemente eficaz para alcanzar esa meta en la práctica. Al mismo tiempo, el impacto de un sector privado creciente tiende a reforzar las desigualdades de acceso a una educación de calidad, en vez de reducirlas. Los

gobiernos, junto con los donantes internacionales y otras agencias, deben desempeñar un papel fundamental en la inversión de estas tendencias.

Optimizar la gobernanza, incluso en el sector privado

Los tres países estudiados en este informe presentan experiencias contrastantes respecto al impacto del sector privado. En Etiopía, los centros infantiles privados han colmado en cierta medida un vacío en materia de AEPI, pero en su mayoría sirven solamente a los grupos urbanos más privilegiados. Tanto Perú como Andhra Pradesh tienen sólidos sistemas estatales, aunque también existe un sector privado significativo en el ámbito de la educación inicial y la primaria. En las zonas urbanas de Andhra Pradesh la situación llega a dimensiones extremas, con el predominio de proveedores de servicios privados, en gran parte no regulados, que reemplazan a los *anganwadis*¹ tradicionales como opción de educación inicial preferida por los padres. Aunque esto proporciona beneficios a algunos niños en particular, la calidad es muy variable y se amplifican las disparidades.

Abordar toda la gama de temáticas relacionadas con la equidad

Demasiado a menudo las oportunidades para la educación temprana se combinan con las decisiones de los padres, reforzando las divisiones étnicas, de casta o de clase. También se han identificado desigualdades dentro de los hogares, cuando las familias eligen cuál de los niños recibirá educación privada, cuál será enviado a

¹ El *anganwadi* es un sistema gubernamental de atención materno infantil de India para niños de 0 a 6 años de edad. También se denomina *anganwadi* al profesional que trabaja en el centro.

una escuela estatal, cuál deberá retirarse antes de haber terminado sus estudios, etc. Los servicios no regulados de AEPI pueden amplificar las disparidades en vez de reducirlas. Las familias más pobres se encuentran inevitablemente en desventaja respecto a los padres más adinerados, y las desventajas se suelen agravar por las diferencias de calidad entre escuelas pobres y escuelas ricas, especialmente en el sector privado.

Estas conclusiones pueden parecer desconsoladoras, pero no deben ser interpretadas como la añoranza de un sueño inalcanzable, ni tampoco socavan la validez de las argumentaciones en favor de las inversiones en servicios para la primera infancia en esos países o en cualquier otro. Al contrario, se deben considerar un desafío que invita a renovar los esfuerzos dirigidos a reforzar el suministro de programas de alta calidad para la primera infancia y garantizar que todos los niños efectúen la transición a la educación primaria con éxito. La meta debe ser responder adecuadamente a las ambiciosas reivindicaciones formuladas acerca del potencial de la AEPI con políticas y programas capaces de satisfacer dichas reivindicaciones, especialmente en el caso de los niños pequeños más desfavorecidos y vulnerables.

Como punto de partida para cumplir con ese desafío, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en su Observación General N° 7 (Comité de los Derechos del Niño, 2005), ha alentado a los gobiernos (y a todos los demás) a elaborar “un programa positivo para la primera infancia”. En parte, este programa positivo consiste en el respeto de los miembros

más jóvenes de la sociedad como “...miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, párr. 5). Implementar este programa positivo también requiere una revisión de los servicios para los niños pequeños y sus familias. El Comité observó que los servicios para la primera infancia a menudo son fragmentarios. Frecuentemente son responsabilidad de diversos departamentos gubernamentales en los planos central y local, y su planificación a menudo es poco sistemática y descoordinada, siempre y cuando haya alguien que se ocupe de planificarlos. Además destacó que, en algunos casos, también son ofrecidos en gran medida por el sector privado y el voluntariado, sin contar con recursos, normativas o garantías de calidad suficientes.

Los retos de la AEPI comprenden la elaboración de un programa positivo para la equidad, que establezca objetivos políticos claros, eleve los niveles de calidad, refuerce las habilidades y la motivación de los docentes y reconozca cuándo las finalidades de la equidad pueden ser incompatibles con un sistema privado gobernado por la lógica de mercado. En pocas palabras, realizar los beneficios prometidos a la primera infancia, lograr la equidad y poner en práctica los derechos del niño exige un decidido empeño político, planificación e inversiones estratégicas, especialmente si se aspira a conseguir que los servicios para la primera infancia eviten la amplificación de desigualdades ya arraigadas desde tan temprano en la vida de tantos niños.

Introducción

Hoy más que nunca el estudio de la primera infancia es foco de atención a nivel mundial. Numerosas líneas de investigación han convergido en la elaboración de argumentos de peso para que se dé prioridad al desarrollo de políticas y servicios en este ámbito. Los estudios demuestran que los primeros años de la vida del niño representan un período crucial de crecimiento y cambios biológicos, neurológicos, psicológicos, sociales y emocionales; que la pobreza y otras desventajas pueden afectar el “desarrollo potencial” del niño de maneras diferentes (y en algunos aspectos irreversibles); y que las intervenciones tempranas, si son planificadas adecuadamente, pueden brindar frutos positivos duraderos para los niños. Los análisis económicos han reforzado los resultados de la investigación, apoyando la argumentación convincente de que el acceso a una atención y educación para la primera infancia (AEPI) de buena calidad no sólo favorece el desarrollo del niño y resulta coherente con la realización de sus derechos, sino también se muestra como una importante estrategia en pro de los pobres y capaz de incrementar la equidad. Además, a menudo se revela altamente rentable, ya que algunos programas bien estructurados calculan que los índices de rendimiento de las “inversiones en capital humano” en una fase temprana son particularmente elevados y en ciertos casos llegan a multiplicar varias veces las inversiones iniciales. Estas persuasivas líneas de investigación y análisis se asientan en el principio fundamental sobre cuya base se deberían construir todas las iniciativas: que los niños pequeños

tienen derecho al desarrollo y la educación sin ningún tipo de discriminación (para un cuadro sinóptico de esta cuestión, véase Siraj-Blatchford y Woodhead 2009).

Son numerosos los ejemplos de sólidos sistemas de AEPI, especialmente en algunos de los países más ricos del mundo, de programas modelo que desempeñan una labor pionera en el contexto de los países en desarrollo, y de la rápida expansión de los servicios de AEPI en todo el planeta (OCDE 2001, 2006; UNESCO 2006). El aumento de ejemplos de programas de alta calidad ejerce un efecto palanca decisivo para la lucha en defensa de un cambio de políticas, además de ser una fuente de inspiración para todas las personas que se ocupan de los niños y sus familias. Sin embargo, estas historias de éxitos relatan tan sólo una parte de la situación mundial de la primera infancia.

Beniam vive en una aldea rural de Etiopía y tiene 6 años. Ya está habituado a asumir toda una serie de responsabilidades, tanto en el hogar como con el ganado y en el campo. Ésta ha sido la educación temprana de Beniam. Cuando cumpla 7 años, espera empezar a cursar el primer grado en la escuela primaria local, que es una construcción simple de adobe y madera donde los niños se sientan en troncos o en el suelo sin pavimentar. Las aulas suelen estar abarrotadas y hay pocos libros o materiales didácticos. El padre de Beniam piensa que la escolarización formal será *“útil para el*

niño”, especialmente en un contexto donde el trabajo agrícola no es tan prometedor como antes. Beniam no está tan seguro. A la pregunta sobre lo que quiere hacer en el futuro responde: “*ser un pastor... cuidar el ganado*”.

Dilshad vive en una comunidad musulmana de Hyderabad, la capital del Estado de Andhra Pradesh, en India. Es la más pequeña de los nueve hijos de una de las familias más pobres de la comunidad. Su padre tira de un *ricksshaw* y su madre trabaja de sirvienta. Ninguno de los dos ha sacado mucho provecho de la escuela, pero ambos están dispuestos a hacer todo lo posible por la educación de su hija más pequeña. Dilshad frecuentó por poco tiempo una escuela primaria estatal, pero sus padres no estaban satisfechos con la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, siguieron la tendencia preponderante, incluso entre los padres más pobres de India, de inscribir a Dilshad en una pequeña escuela privada local. Esperan que llegue al décimo grado, pero son conscientes de que rompen la tradición: “*Proseguirá sus estudios; si estudia como se debe, ¿por qué tendríamos que hacer que se case?*”

Lupe está creciendo en uno de los suburbios pobres más antiguos de Lima, la capital de Perú. Lupe y su familia cuentan con los servicios básicos, como el agua y la electricidad, escuelas, hospitales y transporte público. Lupe frecuentó un centro infantil estatal desde la

edad de 2 años y cuando cumplió 6 ya había pasado a la escuela primaria. Afrontar la transición no fue muy fácil para Lupe, y su madre está preocupada porque el ambiente escolar y las actitudes de las maestras de primaria le parecen menos focalizados en las necesidades de los niños: “*...es completamente diferente... en el preescolar también la cuidaban... Aquí la maestra se queda en el aula... [Lupe] podría tropezar y caerse, podrían empujarla o golpearla... ¡Son tantas las cosas que pueden suceder durante el recreo!*”

Beniam, Dilshad y Lupe² son solamente tres de los 12.000 niños que participan en *Young Lives*, que es un estudio longitudinal de 15 años de duración sobre la pobreza infantil en Etiopía, India (en el Estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam. El objetivo general de *Young Lives* consiste en recoger datos sobre las causas y consecuencias de la pobreza infantil y la desigualdad, a fin de influir en el debate político y el diseño de programas en los países estudiados. La labor de *Young Lives* es única en su género porque el programa incorpora encuestas periódicas, basadas en cuestionarios, de todos los niños y sus cuidadores, con ulteriores investigaciones en profundidad que emplean un amplio abanico de métodos cualitativos.

Este documento se concentra en 6.000 de los niños más pequeños que participan en el sondeo de *Young Lives* en Etiopía, India y Perú. Los padres u otros cuidadores de cada niño fueron entrevistados durante 2006/7, período

² Todos los nombres de los niños y las localidades han sido cambiados para salvaguardar el anonimato.

en que todos los niños tenían aproximadamente 6 años de edad. Una cantidad muy elevada de ellos había tenido experiencias en algún tipo de AEPI y la mayoría se encontraba en el punto de transición a la escuela primaria. También fue seleccionado un subgrupo de muestra más pequeño, de aproximadamente 25 niños de cada país, para un estudio en profundidad de sus experiencias al ir al centro infantil y a la escuela, confrontadas luego con los puntos de vista de padres, docentes y otros actores.

El presente cuaderno de trabajo forma parte de una serie elaborada por *Young Lives* y dedicada a las “transiciones tempranas”. La finalidad del documento es proporcionar un cuadro sinóptico de los datos iniciales recopilados por *Young Lives*, explorando los programas de AEPI disponibles para los niños en cada uno de los tres países. El documento presenta evidencias de cuáles son los niños que tienen o no tienen acceso a los programas, destaca sus experiencias en las transiciones a partir del hogar, a lo largo del centro de educación infantil, hasta los primeros grados de la escolaridad primaria, y analiza las elecciones efectuadas por sus cuidadores. Sus historias continúan siendo objeto de seguimiento por parte de los investigadores de *Young Lives* a medida que avanzan (o fracasan) a través de los primeros grados de la educación primaria.

Frecuentemente, la falta de servicios para la primera infancia o los problemas relacionados con una educación de baja calidad no son percibidos como una cuestión política hasta que se vuelven visibles bajo las formas de un escaso rendimiento, la repetición de grados, los

índices de deserción escolar o la mala voluntad y los comportamientos antisociales. Sin embargo, los datos de *Young Lives* confirman que la desigualdad comienza en los primeros años de vida, reflejándose en la disponibilidad y calidad de los servicios tanto de AEPI como de escolarización primaria, en las elecciones que efectúan las familias y en el ambiente socioeconómico general que rodea a los niños. Al tomar como punto de partida la vida de los niños y sus familias, en vez de la organización de los programas, nos proponemos hacer hincapié en los itinerarios diferentes (y no equitativos) que llegan a ser significativos ya muy temprano en la vida de los niños. Comprender las opiniones y experiencias de los niños y sus padres es un punto de partida importante para las políticas, si los gobiernos han de garantizar que se respete el derecho de todo niño al desarrollo y la educación, y que se brinden a todos las condiciones necesarias para realizar plenamente sus potencialidades.

Este documento es la continuación de un análisis conceptual y un estudio bibliográfico ya publicados anteriormente por la Fundación Bernard van Leer (Vogler y otros 2008). Los próximos cuadernos de esta serie dedicada a las transiciones tempranas examinarán el contexto político de la educación inicial en los países observados por *Young Lives* y profundizarán el significado de las transiciones en la primera infancia desde el punto de vista nacional, cultural y educativo. En www.younglives.org.uk o en www.ninosdelmilenio.org es posible consultar otros informes de *Young Lives* sobre las transiciones en la primera infancia.

Capítulo 1: La educación y la primera infancia: promesas y realidades

¿Está incluida la educación temprana en la “educación para todos”?

Desde una óptica política, el punto de partida es que la educación universal es un derecho humano fundamental según la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN 1989). También es uno de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) establecidos en el 2000 y una estrategia clave de desarrollo para las sociedades modernas. El objetivo de la Educación para Todos (EPT) fue expuesto en la Declaración Mundial (UNESCO 1990) y en las finalidades formuladas en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO 2000). Se han hecho grandes progresos en cuanto a alcanzar el objetivo de universalizar la educación primaria, pero es un hecho generalmente reconocido que concentrarse en la matrícula en las escuelas constituye un límite restrictivo, a menos que se combine con el empeño de asegurar resultados educativos positivos y de alta calidad (Hanushek y Wößmann 2007; UNESCO 2007, 2008). A nivel mundial, entre 1999 y 2005 la matrícula en la escuela primaria subió un 6,4% (de 647 a 688 millones), con aumentos particularmente notables en el África subsahariana (29 millones, o sea el 36%) y en Asia meridional y occidental (35 millones, o sea el 22%) (UNESCO 2007). De todos modos, la provisión de educación primaria se sigue caracterizando por las des-

igualdades y existen graves carencias en los recursos asignados a los edificios, el personal docente y los materiales. Estas disparidades están muy difundidas, tanto dentro de cada país como entre un país y otro. Por lo general, son los niños y las familias más pobres y vulnerables los que tienen menos probabilidades de acceder a una educación de calidad. Entre los demás obstáculos serios que dificultan el progreso de los niños en la educación figuran el género, el orden de nacimiento, el nivel de instrucción de los padres, el lugar de residencia y la etnicidad (UNESCO 2008). En pocas palabras, los factores que contribuyen a los resultados educativos son múltiples y en demasiados países los sistemas escolares parecen incrementar las desigualdades en vez de combatirlas. Por ejemplo, los datos relativos al África subsahariana revelan que los niños procedentes de hogares que pertenecen al 20% más rico tienen 11 veces más probabilidades de llegar al 9º grado que los procedentes de hogares que pertenecen al 40% más pobre (Lewin 2007a). El desafío consiste en garantizar que las escuelas estén preparadas para los niños (en cuanto a accesibilidad, equidad y calidad), asegurando al mismo tiempo que los niños estén preparados para la escuela (en cuanto a alimentación adecuada, apoyo familiar y aprendizaje temprano) (Arnold y otros 2007; Woodhead y Moss 2007; UNESCO 2008).

Al encarar este desafío, los debates políticos se han ido enfrentando cada vez más con respecto a si empezar la escuela a los 5, 6 ó 7 años no es ya una estrategia tardía en pro de los pobres. En el momento en que la mayoría de los niños está matriculada en la escuela, ya ha dejado atrás los años más formativos, en demasiados casos ya se ha producido una enorme “pérdida de potencial para el desarrollo”, y las diferencias de habilidades que dependen de la pobreza ya están sólidamente arraigadas (Grantham-McGregor y otros 2007). Reconociendo la importancia potencial del aprendizaje temprano, se ha identificado la imposibilidad de acceder a una educación inicial como la primera “Zona de Exclusión” (Lewin 2007a).

Cabe destacar que el Marco de Acción de Dakar (para la EPT) priorizaba la primera infancia como su Objetivo N° 1:

“...extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”

(UNESCO 2000)

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas también ha reiterado cuán importante es la primera infancia. El Comité, elegido por los países que han ratificado la CDN, es responsable de supervisar los adelantos logrados en su implementación. Preocupado por la relativa desatención a la que quedaban relegados los primeros años de la infancia en los informes que recibía de los gobiernos, el Comité ha suministrado orientaciones en su

Observación General N° 7 sobre la “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” (Comité de los Derechos del Niño 2005; véase también Comité de los Derechos del Niño/ UNICEF/Fundación Bernard van Leer 2006).

En una sección de la Observación General N° 7, el Comité profundiza el artículo 28 de la CDN, interpretando que el derecho de todo niño a la educación comienza al nacer y está estrechamente vinculado al derecho al desarrollo (tal como lo estipula el artículo 6.2 de la CDN). El Comité va más allá de una interpretación estricta de “educación” como “escolarización”. Así, la Observación General N° 7 propone una visión de servicios comunitarios integrales a lo largo de la primera y media infancia, tanto para los niños como para sus padres en calidad de educadores y cuidadores. Esta visión reconoce que la familia y el entorno hogareño sientan los cimientos (y, para la mayoría de los niños, representan la continuidad subyacente) sobre los cuales se construye la progresión a través de la primera infancia y la educación primaria.

Mediante su Observación General N° 7, el Comité ha hecho un llamamiento a los gobiernos (y a otros actores) para que elaboren “un programa positivo para la primera infancia”. En parte, este programa positivo consiste en el respeto por los miembros más jóvenes de la sociedad como “...miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista” (Comité de los Derechos del Niño, 2005, párr. 5). Implementar este programa positivo también requiere una revisión de los servi-

cios para los niños pequeños y sus familias. El Comité ha observado que los servicios para la primera infancia a menudo son fragmentarios. Suelen ser responsabilidad de diversos departamentos gubernamentales en los ámbitos central y local, y su planificación a menudo es poco sistemática y descoordinada, si es que ésta en realidad se da. Además, en algunos casos, también son ofrecidos en gran medida por el sector privado y el voluntariado, sin contar con recursos, normativas o garantías de calidad suficientes. Por este motivo, el Comité insta a los Estados Partes a:

“...desarrollar estrategias basadas en derechos, coordinadas y multisectoriales a fin de velar por que los intereses superiores del niño sean siempre el punto de partida en la planificación y provisión de servicios. Éstos deberán basarse en torno a un enfoque sistemático e integral de la elaboración de legislación y políticas en relación con todos los niños de hasta 8 años de edad. Se necesita un marco global de servicios, disposiciones e instalaciones en relación con la primera infancia, respaldado por sistemas de información y supervisión...”

(Comité de los Derechos del Niño 2005, Observación General N° 7, párr. 22)

El desarrollo de tales estrategias ha tenido lugar en el contexto de una masa arrolladora de investigaciones científicas que demuestran de manera convincente el potencial de los programas para la primera infancia cuando se trata de mejorar el rendimiento de los niños pequeños, especialmente si pertenecen a grupos desfavorecidos (por ejemplo, los análisis de Penn

2004; AERA 2005; Engle y otros 2007; Siraj-Blatchford y Woodhead 2009). Las pruebas de los beneficios a largo plazo de las intervenciones tempranas se combinan con los cálculos de las “pérdidas de potencial para el desarrollo” (Grantham-McGregor y otros 2007) y las observaciones de la neurociencia del desarrollo (por ejemplo, Shonkoff y Phillips 2000), creando así argumentos científicos de peso a favor de las inversiones en programas de calidad para la primera infancia. Los argumentos científicos también han sido apoyados por destacados expertos en economía del desarrollo (van der Gaag 2002; Heckman 2006). Los hallazgos de las investigaciones se convierten en afirmaciones respecto a la rentabilidad de las intervenciones tempranas, que a su vez se comunican a los gobiernos, donantes y otros actores del mundo entero. Por ejemplo:

“Un sano desarrollo cognitivo y emocional en los primeros años se traduce en ganancias económicas tangibles. Como medida preventiva, las intervenciones tempranas rinden mayores dividendos, si se las compara con los servicios que requieren las medidas correctivas en fases sucesivas de la vida. Las políticas que intentan remediar los déficits en que se ha incurrido en los primeros años son mucho más costosas que las inversiones iniciales en la primera infancia.”

(Fuente: <http://web.worldbank.org>; véase también Young y Richardson 2007)

La atención prestada a los primeros años por las investigaciones y las políticas coincide con una enorme expansión de los servicios. Inicial-

mente, la AEPI recibía prioridad sobre todo en los países que contaban con una larga historia de educación primaria universalizada, aunque se caracterizaba por una notable variedad en cuanto a alcance, infraestructura y organización, entre otros aspectos (OCDE 2001, 2006). Desde la década de los noventa, la AEPI también ha pasado a ser un componente estable dentro de los sistemas educativos de las economías en desarrollo. En términos generales, la UNESCO (2006) ha calculado un aumento mundial del 300% en las matrículas en distintos tipos de educación preprimaria desde 1970.

Aunque se han hecho progresos significativos en la expansión de la AEPI (UNESCO 2006), mucho más incierto es en qué medida se están cumpliendo las promesas formuladas respecto a la AEPI como estrategia rentable en contra de la pobreza; sobre todo en cuanto se refiere al importante énfasis puesto por el Objetivo N° 1 de Dakar para la expansión y el mejoramiento de los servicios integrales de AEPI "... especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos" (UNESCO 2000). El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas se ha hecho eco de los objetivos de Dakar al poner de relieve los grupos desfavorecidos y vulnerables en su Observación General N° 7. Haciendo un llamamiento a los Estados Partes para que velen por que todos los niños pequeños tengan garantizado el acceso a servicios adecuados y efectivos, en particular programas de atención de la salud, cuidado y educación, el Comité destaca que:

“Deberá prestarse especial atención a los grupos más vulnerables de niños pequeños

y a quienes corren riesgo de discriminación (art. 2). Ello incluye a las niñas, a los niños que viven en la pobreza, a niños con discapacidades, a niños pertenecientes a grupos indígenas o minoritarios, a niños de familias migrantes, a niños que son huérfanos o carecen de atención parental por otras razones, a niños que viven en instituciones, a niños que viven con sus madres en prisión, a niños refugiados y demandantes de asilo, a niños infectados por el VIH/SIDA o afectados por la enfermedad, y a niños de padres alcohólicos o drogadictos.”

(Comité de los Derechos del Niño 2005, Observación General N° 7, párr. 24)

El abismo que existe entre las promesas formuladas respecto a lo que puede lograrse mediante la AEPI y la realidad actual que viven los niños y sus comunidades ha sido subrayado recientemente en el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009, que llega a la conclusión de que:

“Aunque las tasas de cobertura están aumentando en todo el planeta, los servicios de buena calidad para la primera infancia siguen siendo inaccesibles para la mayoría de los niños del mundo. Esto es verdad especialmente en el caso de los niños de los países más pobres... y, entre ellos, para los más desfavorecidos. El resultado es un efecto contraproducente para la equidad: los que más provecho podrían sacar de la AEPI son quienes menos probabilidades tienen de participar.”

(UNESCO 2008, pág. 42)

Este documento profundiza en los retos que conlleva llegar hasta los más desfavorecidos y asegurar la equidad y la calidad. Se concentra en tres conjuntos de problemas, íntimamente relacionados entre sí:

1. **Acceso, calidad y equidad:** Factores múltiples han desencadenado el crecimiento de la AEPI en todo el mundo. Aunque las décadas recientes han sido testigos de un amplio desarrollo de políticas, programas y prácticas destinados a la primera infancia, los modelos actuales de servicios no siempre han sido promovidos por políticas educativas positivas, o financiados como programas públicos, o encaminados necesariamente hacia los grupos desfavorecidos. Reconocer estas complejidades, que en muchos casos pueden atribuirse a debilidades en la gobernanza (UNESCO 2008), es el punto de partida para preguntarse qué grupos de niños y familias tienen más probabilidades de acceder a los diferentes tipos de AEPI, como asimismo cuál es la calidad de dichos servicios percibida por la población.
2. **Relación entre la primera infancia y la educación primaria:** Normalmente, los niños tienen que afrontar transiciones múltiples a medida que pasan del hogar, a través de guarderías, centros infantiles y jardines de infancia, a los primeros grados o clases de la escuela primaria (Fabian y Dunlop 2006; Woodhead y Moss 2007). Reconociendo la importancia potencial de la educación temprana para las escuelas primarias, este documento presenta pruebas de cuáles son las experiencias de educación temprana y transición a la escuela primaria desde el

punto de vista de los niños, sus padres, otros cuidadores y los maestros, enriquecidas con datos recogidos mediante la observación en las mismas escuelas.

3. **Trayectorias múltiples a lo largo de la primera infancia y la educación primaria:** Cada vez más, los cuidadores y los niños se enfrentan a elecciones a efectuar durante la primera infancia y la escolarización primaria, especialmente en las zonas urbanas donde se puede disponer de una variedad de centros de educación infantil y escuelas primarias, que comprenden tanto la provisión pública (estatal) como la privada. Para la mayor parte de los cuidadores que viven en comunidades con escasos recursos tales “elecciones” pueden ser más aparentes que reales, debido al alto costo que comporta la asistencia a las escuelas privadas. Cuando se encuentran auténticamente en condiciones de elegir, es probable que lo hagan con la intención de dar a los niños lo que les parece más ventajoso para una específica trayectoria educativa, lo que puede o no corresponder con las políticas oficiales para alcanzar los objetivos de la EPT. Estas trayectorias múltiples llaman la atención sobre las diversidades y desigualdades que están en la raíz misma tanto de la educación para la primera infancia como de la educación primaria.

Aunque estas cuestiones específicas determinan la organización del documento, nuestro propósito es suscitar interrogantes más primordiales acerca del rol creciente de los servicios de AEPI en la vida de los niños, y en qué medida dichos servicios están cumpliendo actualmente sus

promesas de proporcionar experiencias de calidad que optimicen el desarrollo y mejoren los resultados de aprendizaje de los niños pequeños, especialmente cuando pertenecen a grupos desfavorecidos y marginados.

Es necesario hacer una advertencia importante respecto a todo lo que sigue. Reconocemos que en todo el mundo son millones los niños y familias que aprovechan la participación en programas para la primera infancia de alta calidad y eficacia probada, administrados por profesionales abnegados y capaces. Sin embargo, el objetivo de este cuaderno no es dar realce a historias exitosas abundantemente documentadas que, en una óptica mundial, narran los beneficios recibidos por los niños de una minoría, sino más bien enfocar la realidad cotidiana de los ambientes ordinarios para la primera infancia y la escuela primaria que frecuenta la mayoría de los niños, si tiene la suerte de hacerlo. El documento se ocupa de la implementación general de los objetivos de la EPT, incluidos los relativos a los primeros años, y especialmente los retos que implica llegar a los grupos más desfavorecidos y marginados. Este documento tiene como premisa los argumentos basados en derechos, evidencias comprobadas y razones económicas que indican que los primeros años son una fase crucial de la vida para las inversiones de los gobiernos. Ahora el desafío principal para las políticas es evaluar en qué medida los programas e instituciones actuales están cumpliendo con las promesas de la educación temprana, y qué puede hacerse a fin de mejorar dichos servicios para todos los niños. El documento plantea

preguntas acerca de la idoneidad de la organización institucional, tanto en la educación para la primera infancia como en la escuela primaria, para modelar las experiencias de transición de millones de niños y familias. Nos interrogamos acerca del impacto de las aspiraciones y decisiones de los padres en las experiencias educativas tempranas y en los efectos posteriores, y acerca del rol de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y el sector privado. Pero debajo de cada una de estas dudas yace una preocupación más vital. ¿En qué medida se realiza el interés superior del niño (y la promesa de beneficios duraderos) si transcurre los años de la infancia en aulas de guarderías, jardines de infancia y escuelas primarias que suelen estar abarrotadas y contar con recursos insuficientes? ¿Y cuáles son las perspectivas futuras de asegurar a todos los niños transiciones educativas fructuosas y resultados equitativos?

El estudio de las transiciones tempranas en *Young Lives*

Las cuestiones analizadas en este documento forman parte de un programa de investigaciones más amplio, a saber: el componente “Transiciones tempranas” de *Young Lives*. El propósito consiste en poner en relación los asuntos macropolíticos vinculados al acceso, la equidad y la calidad, con la experiencia cotidiana de los niños y las familias que son objeto del estudio longitudinal de *Young Lives*, mientras acceden (o les resulta imposible acceder) a servicios de AEPI de buena calidad, mientras comienzan la escuela primaria y, más tarde, mientras siguen avanzando (o abandonan los

estudios). La transición es una noción clave que enlaza los factores institucionales con las experiencias individuales. Por transiciones se entienden los “acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos específicos o momentos decisivos durante el curso de la vida” (Vogler y otros 2008). Estas transiciones a menudo requieren una vasta gama de ajustes psicosociales y culturales e implican dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. Cada vez más frecuentemente sucede que las transiciones tempranas de los niños no se dan únicamente por los hitos definidos en función de la madurez, la familia o la comunidad, sino por las leyes y políticas definidas por las instituciones educativas y por las prácticas profesionales (UNESCO 2006; Arnold y otros 2007).

El tema de las transiciones refleja el fuerte impacto que tiene la pobreza en las elecciones vitales, especialmente en relación con la escolarización y las actividades económicas, produciendo efectos a largo plazo para el bienestar de los niños. También proporciona un marco conceptual integrador para el estudio del cambio en la vida de los niños desde un punto de vista multidisciplinario, que toma en cuenta las perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas (Vogler y otros 2008). En este sentido, la investigación sobre las transiciones tiene la capacidad potencial de desenmarañar los varios factores (políticos, económicos, culturales y psicosociales) que interactúan en la determinación del acceso de los niños a servicios básicos de calidad, y explicar por qué algunos niños tienen más oportunidades para el desarrollo que otros, tanto en general como en

el contexto de la pobreza en particular.

Young Lives tiene potencialidades extraordinarias para afrontar estos asuntos tanto a nivel “macro” como a nivel “micro”, debido a su ambicioso diseño longitudinal y a su combinación de encuestas en gran escala con estudios cualitativos de casos en profundidad, llevados a cabo en sitios y comunidades específicos. El presente cuaderno examina el uso de los servicios para la primera infancia, así como la transición a los primeros grados de escolarización. El documento se basa en los datos del estudio longitudinal de *Young Lives* con la muestra completa de niños y familias, y en los datos cualitativos en profundidad con un subgrupo de muestra compuesto por niños de Etiopía, India y Perú.

Estudios longitudinales con grupos de muestra de gran tamaño

Young Lives rastrea dos cohortes de niños, cubriendo su desarrollo desde la infancia hasta la edad adulta: una cohorte de edad mayor, compuesta por 4.000 niños nacidos en 1994, y una cohorte de edad menor, compuesta por 8.000 niños nacidos en 2000/1. La primera ronda de la investigación de *Young Lives* por medio de encuestas fue llevada a cabo en el 2002 y la segunda en 2006/7. Están planeadas rondas subsiguientes de recopilación de datos para el 2009, 2012 y 2015. Este cuaderno se basa principalmente en encuestas a domicilio efectuadas durante la segunda ronda (2006/7). Las encuestas brindan amplia información sobre el desarrollo y las experiencias de 2.000 niños que componen la cohorte de edad menor

en cada país y que, en el momento en que fueron entrevistados sus cuidadores, tenían entre 5 y 6 años. Además de recoger información exhaustiva acerca de las condiciones de vida y las fuentes de sustento de los hogares, se planteaban preguntas específicas acerca del uso de servicios para la primera infancia, la toma de decisiones en cuanto a la asistencia a la escuela, y las expectativas y actitudes de los padres respecto a la transición a la escuela. También se preguntaban las opiniones de los cuidadores con respecto a la calidad de los servicios de educación inicial, junto con sus expectativas de asistencia a la escuela, el desarrollo de los niños y sus perspectivas futuras. Estas encuestas incluían además los datos antropométricos básicos de cada niño (estatura y peso, etc.) y los resultados de tests psicométricos infantiles relevantes para las transiciones escolares exitosas, como la evaluación del vocabulario receptivo de los niños y su comprensión de nociones cuantitativas (Escobal y otros 2008; Galab y otros 2008; Woldehanna y otros 2008). Se dispone asimismo de ulteriores datos provenientes de un grupo más pequeño de niños de edad mayor, nacidos en 1994/5 y, por consiguiente, de alrededor de 12 años de edad en el momento de la segunda ronda. (En el apéndice se proporcionan mayores detalles sobre las áreas cubiertas por las encuestas).

Los datos de las encuestas que figuran en este documento son empleados para responder a preguntas clave acerca del acceso a los servicios de educación temprana y acerca de cómo está relacionado el acceso con la pobreza, la ubicación geográfica, el género y otras variables.

El diseño longitudinal de *Young Lives* facilita igualmente el análisis de las circunstancias cambiantes que afectan a los niños y sus hogares en los momentos cruciales de su vida; primero cuando tenían alrededor de 1 año de edad (primera ronda), luego cuando tenían aproximadamente 5 años (segunda ronda), nuevamente a la edad de 8 años (recopilación de datos de la tercera ronda, programada para 2009) y así sucesivamente hasta el año 2015. De esta manera, la investigación tiene la posibilidad de destacar los vínculos a largo plazo que existen entre los indicadores de la pobreza temprana y los resultados posteriores, los itinerarios de los niños a través de infancias distintas, y las implicaciones que todo ello tiene para las políticas.

Las conclusiones de la investigación de *Young Lives* se basan en una muestra de niños relativamente grande y diferenciada, haciendo así posible el análisis de las relaciones entre la pobreza y otras variables, incluido el acceso a los servicios. Para las encuestas cuantitativas longitudinales, los niños fueron seleccionados en 20 localidades centinela de cada país. La noción de localidad centinela proviene de los estudios sobre la vigilancia de la salud y es una forma de muestreo intencionado en la cual se estima que la localidad (o el “clúster”, para usar la terminología propia de las técnicas de muestreo) representa un cierto tipo de población o región, y se supone que presenta las tendencias que afectan a esas personas o regiones en particular. Conforme a la focalización de *Young Lives* en la pobreza infantil, las localidades rurales y urbanas pobres estaban sobrerrepresentadas en la selección de los sitios

a investigar. Sin embargo, aunque los pobres estén sobrerrepresentados, los datos de *Young Lives* cubren la diversidad de los niños en cada país estudiado, según una vasta variedad de atributos y experiencias (Escobal y Flores 2008; Kumra 2008; Outes-León y Sánchez 2008).

Estudios de casos longitudinales cualitativos

La investigación cualitativa es un rasgo más reciente de *Young Lives*, con una primera recopilación de datos en el 2007, aproximadamente 6 meses después de la segunda ronda de encuestas. Los equipos de investigación cualitativa de cada país han trabajado con un subgrupo de la muestra total de *Young Lives* compuesto por niños de ambas cohortes (más o menos 25 niños de la cohorte mayor y otros 25 de la cohorte menor en cada país) en sitios seleccionados estudiados por *Young Lives* (cinco sitios en Etiopía y cuatro sitios en los otros países). Se ha utilizado una gran variedad de métodos cualitativos y participativos (véase el apéndice) para comprender las diferentes aspiraciones y experiencias de los niños procedentes de distintos contextos geográficos, socioeconómicos y culturales (Johnston 2008; Crivello y otros 2008).

Tres preguntas sirven de guía en la investigación cualitativa. Son cuestiones sensibles a las diferencias entre los niños (por ejemplo, la edad, el género, la condición socioeconómica, la proveniencia étnica, la identidad lingüística o religiosa) y a las diferencias intergeneracionales (por ejemplo, entre los puntos de vista de

los niños y los de sus cuidadores). Las preguntas son:

1. ¿Cuáles son las transiciones clave en la vida de los niños, cómo las experimentas (particularmente en cuanto a las actividades, las relaciones, las identidades y el bienestar) y qué influye en esas experiencias?
2. ¿Cómo entienden y evalúan el bienestar infantil los niños, los cuidadores y los demás actores, qué determina estas diferentes interpretaciones y qué es lo que causa sus cambios?
3. ¿De qué forma las políticas, programas y servicios afectan las transiciones de los niños y su bienestar, cuáles son las opiniones de los diversos actores acerca de estos procesos? y ¿cuál es la relación recíproca entre los sectores público, privado y sin ánimo de lucro, y las comunidades en dichos procesos?

Este cuaderno se basa en un reducido número de estudios de casos de transiciones tempranas provenientes de la primera ronda de trabajo cualitativo en el terreno, llevada a cabo en el 2007. Los estudios de casos han sido seleccionados con el objetivo de ilustrar modelos comunes de transiciones tempranas, así como diferencias significativas dentro de cada país, determinadas por factores económicos, familiares, institucionales o de otra índole. Cada uno de los niños objeto de los estudios de casos estaba atravesando un período de transición clave en el 2007, pues acababa de comenzar, o se preparaba para comenzar, el primer grado de la escuela primaria. En muchos casos, los niños todavía frecuentaban algún programa de

educación inicial o se habían trasladado recientemente de uno de ellos, con pautas de asistencia y ritmo de la transición que cambiaban de un país a otro.

Una segunda ronda de trabajo en el terreno, con las mismas comunidades, familias y niños, fue completada a fines del 2008, y sus resultados serán publicados en próximos cuadernos. Se planea también que el seguimiento en profundidad de este subgrupo de la muestra total prosiga paralelamente a las rondas de encuestas longitudinales con el grupo de muestra completo hasta el 2015, para así proporcionar explicaciones detalladas de los diversos itinerarios de transición para los niños que crecen en economías cambiantes.

El grupo de muestra para la investigación cualitativa en profundidad fue elegido en un subgrupo de los sitios centinela de *Young Lives* para presentar claros contrastes en cuanto al nivel de pobreza, las fuentes de sustento en ámbitos rurales y urbanos, la etnicidad, etc. Al seleccionar a los niños para los estudios de casos dentro de cada comunidad, se ha intentado reflejar la diversidad local, incluidas las características étnicas, la religión, la situación familiar y la asistencia a la escuela (Ames y otros 2008; Tafere y Abebe 2008; Vennam y Komanduri 2008).

Capítulo 2: La educación en la primera infancia y la educación primaria en Etiopía

Contexto político

En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008 se identificó a Etiopía como uno de los países que están efectuando progresos más rápidos hacia la consecución de los objetivos de Dakar relativos a la matrícula universal y la igualdad de género en el nivel primario. Por ejemplo, la tasa neta de matriculaciones en la educación primaria aumentó del 33% al 68% entre 1999 y 2005 (UNESCO 2007). Un indicador de progreso con bases más amplias es el propuesto como Índice de Desarrollo de la EPT (IDE), que incorpora la tasa neta de matriculaciones en la educación primaria (como más arriba), pero también incluye tres indicadores más: la alfabetización de adultos, el género y la calidad de la educación. En este sentido, los adelantos han sido considerables y el IDE subió más del 10% entre 1999 y 2006. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, Etiopía sigue teniendo un IDE bajo, clasificándose en el 125° puesto entre 129 países (UNESCO 2008).

Etiopía trabaja por cumplir los objetivos de la EPT mediante una cantidad de iniciativas políticas. Por ejemplo, en 1994 fue introducida una Política de Formación para la Educación (PFE) y fue lanzada una Estrategia para el Sector de la Educación (Gobierno de Etiopía 1994; Ministerio de Educación 1996); por otro lado, desde 1997 el Programa para el Desarrollo del Sector Educativo (PDSE), que forma parte

del marco gubernamental más amplio de la Estrategia para la Reducción de la Pobreza, ha prestado particular atención a la disminución de las desigualdades en la educación pública. En 2006 *Young Lives* analizó la estructura del gasto público en el sector de la educación y llegó a la conclusión de que el PDSE era una medida en pro de los pobres y en pro de las poblaciones rurales, y había limitado significativamente la diferencia de género a nivel de la escuela primaria (Ministerio de Educación 2005), proponiéndose afrontar los desafíos del acceso, la equidad, la calidad y la pertinencia en la educación, y poniendo especial énfasis en la educación primaria en las zonas rurales y económicamente desfavorecidas (Lasonen y otros 2005). En lo específico, el gobierno etíope se ha comprometido, entre otras cosas, a:

- incrementar el acceso a las oportunidades educativas en el nivel primario, para lograr la universalización de la educación primaria antes del 2015;
- mejorar la calidad de la educación;
- enfocar las cuestiones de equidad reduciendo la brecha en varios aspectos: entre niños y niñas, entre las regiones y entre las zonas rurales y urbanas.

Estas reformas educativas han implicado la reestructuración formal del sistema escolar.

Se reconoce que la educación inicial se ocupa de los niños de 4 a 6 años de edad, pero no es obli-

gatoria. La educación primaria cubre la faja etaria de 7 a 14 años y se divide en un primer ciclo (del 1° al 4° grado) y un segundo ciclo (del 5° al 8° grado). El principal objetivo del primer ciclo consiste en la alfabetización funcional, mientras que el segundo ciclo se propone preparar a los alumnos para los dos años sucesivos de educación secundaria general (del 9° al 10° grado), seguidos por dos años de educación secundaria superior (del 11° al 12° grado).

En 1994 Etiopía adoptó políticas de promoción automática de un grado entre el 1° y el 4° grado, lo que provocó un rápido incremento en las tasa de matrícula neta (UNESCO 2007). No obstante estos éxitos, habrá que hacer muchas reformas antes de que se pueda asegurar una educación de calidad a todos los niños. Los límites de las escuelas de hoy en día son de sobra conocidos e incluyen una infraestructura pobre y la falta de instalaciones, libros y otros materiales, así como docentes calificados. Uno de los mayores retos de la educación primaria es la masificación de las escuelas. Entre 1999 y 2005 la proporción entre alumnos y maestros en la educación primaria aumentó más del 12% (pasando de 64:1 a 72:1). Este cálculo, sin embargo, se basa en las cifras oficiales de matrícula. La cantidad de niños que asiste diariamente a clase suele ser muy inferior y cuando algunos maestros están ausentes, la proporción puede llegar a ser mucho mayor (UNESCO 2007).

El acceso a la educación ha aumentado, para la muestra de *Young Lives*, durante la ejecución del proyecto. Las tasas de matrícula de la cohorte de

edad más avanzada subieron de un 66%, en el 2002, cuando los niños tenían 8 años, a un 94%, en el 2006, cuando tenían 12 años (aunque este incremento se puede deber, en parte, a una matrícula tardía, más que a una mayor disponibilidad de oportunidades de escolarización). Los datos de *Young Lives* también ponen de relieve el hecho de que las inscripciones en las escuelas primarias etíopes no son de por sí una garantía de éxitos educativos. Aunque en los registros escolares resultaba ausente solamente el 6% de los niños de 12 años, el 39% de estos niños era incapaz de leer una simple oración (como, por ejemplo, “El sol es caliente”) en el idioma utilizado en la escuela.

Las disparidades son igualmente evidentes en otros datos de *Young Lives*. Así, por ejemplo, el número de años de escolarización completados (hasta la edad de 12 años) está estrechamente vinculado al nivel de riqueza y a la región donde viven los niños (Woldehanna y otros 2008). En efecto, mientras que el sistema educativo etíope se está expandiendo, las desigualdades geográficas parecen seguir aumentando, lo que constituye una tendencia confirmada por el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008 (UNESCO 2007), a pesar de las políticas del PDSE destinadas a reducir tales desequilibrios.

Si bien el gobierno etíope reconoce oficialmente la importancia de la educación inicial como sector que atiende a los niños de 4 a 6 años de edad, el desarrollo de servicios públicos de preprimaria ha sido ínfimo. Etiopía es el único de los países estudiados por *Young Lives* que no tiene ningún programa oficial dirigido a los niños menores de 3 años (UNESCO 2008).

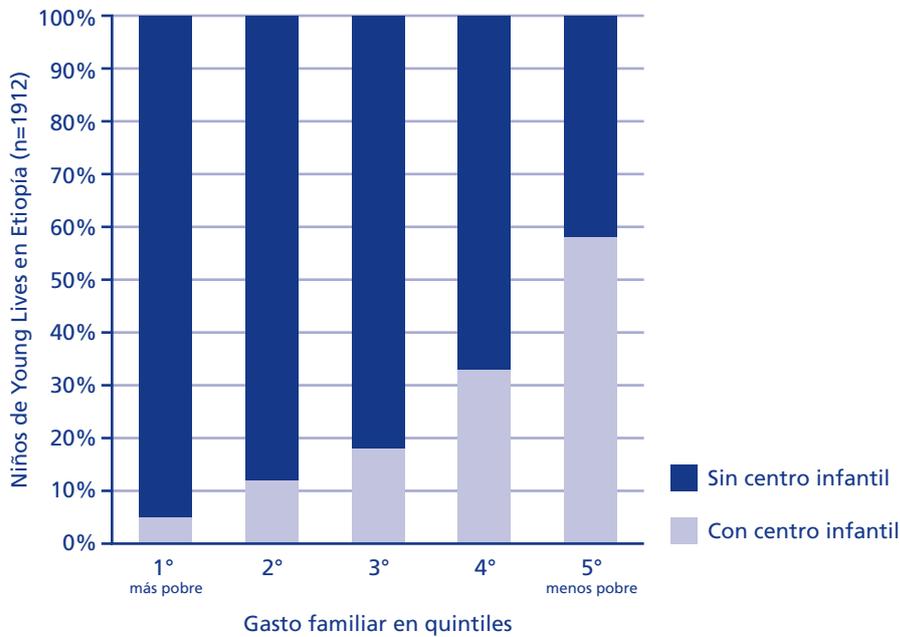
Aunque se trata de un hecho lamentable, las carencias en el desarrollo de los servicios para la primera infancia no son sorprendentes, dado que en Etiopía la educación primaria todavía está en fase de consolidación. En los últimos años se han fundado numerosos centros de educación infantil, sobre todo en las zonas urbanas y gracias a la iniciativa de las ONG, individuos privados e instituciones religiosas (Hoot y otros 2004). Según recientes estadísticas nacionales, el 95% de los niños de 3 a 5 años de edad que frecuentan el jardín de infancia lo hace en instalaciones privadas (UNESCO 2008). Inevitablemente, solamente un porcentaje muy pequeño de los padres o cuidadores puede permitirse pagar tales programas. En el 2006, apenas el 3% de los niños se inscribió en educación inicial, según las estadísticas nacionales, lo que indica una situación aún peor que la calculada en base a los datos de *Young Lives* (véase más abajo). En contraste con las tasas de matrícula en la escuela primaria, en rápido ascenso, a nivel de educación inicial el crecimiento ha sido limitado y mucho más lento, con un aumento de la cobertura de solamente un 2% entre 1999 y 2006 (UNESCO 2008). A las dificultades de acceso a la educación preprimaria se suma la falta de docentes calificados para dichos programas (Hoot y otros 2004). El reconocimiento oficial del descuido que han padecido los servicios para la primera infancia ha dado como resultado el desarrollo reciente de un proyecto marco de política nacional, de carácter todavía preliminar, que con un poco de suerte llegará a constituir la base para una reforma positiva capaz de brindar apoyo a las futuras generaciones de niños pequeños.

¿Quién va al centro de educación infantil? Acceso, equidad y calidad

En el 2006, cuando fue llevada a cabo la encuesta de hogares de *Young Lives* (segunda ronda), los niños de la cohorte de más corta edad tenían alrededor de 6 años. Solamente el 4% había empezado ya la escuela primaria, tal como cabía esperar, dado que el comienzo del ciclo de escolaridad primaria oficialmente está fijado a la edad de 7 años. Las oportunidades educativas durante los años de inicial eran limitadas en el caso de los niños de 6 años estudiados por *Young Lives*, aunque mucho más altas de lo que se hubiera podido esperar según las estadísticas nacionales citadas más arriba. Esta discrepancia probablemente refleje una monitorización incompleta de la cantidad de servicios privados, que se están multiplicando rápidamente. En general, según las informaciones suministradas por los cuidadores, el 24,9% de los niños había asistido al centro infantil en algún momento a partir de la edad de 3 años, sin ninguna diferencia significativa por género en cuanto a servicios de AEPI ($p > 0,05$). La edad promedio a la que los niños de la muestra de *Young Lives* habían comenzado la formación inicial era de 4 años, con aproximadamente un 14,3% que había empezado a la edad de 3 años y un 6,9% que había preferido esperar hasta cumplir 5 ó 6 años. Las niñas parecen comenzar un poco más tarde que los varones (varones= 48 meses; niñas= 49 meses), aunque esta diferencia no es significativa desde el punto de vista estadístico ($p > 0,05$).

La asistencia al centro infantil está relacionada

Figura 2.1 Asistencia al centro infantil a partir de los 3 años de edad según los niveles de pobreza – Etiopía



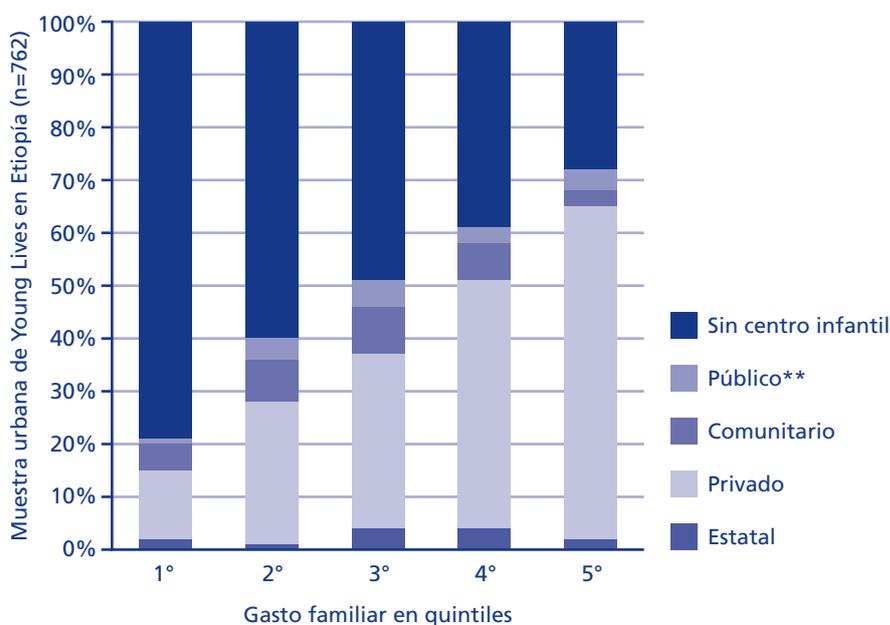
con los niveles de pobreza, con fuerte detrimento para los grupos más pobres, como lo demuestra la figura 2.1. Este gráfico divide la muestra de *Young Lives* en cinco quintiles (grupos de iguales dimensiones) según el gasto familiar per cápita. De tal manera, el 20% de las familias con un gasto familiar per cápita más bajo pertenece al primer quintil (el más pobre), mientras que el 20% de las familias con un gasto familiar per cápita más elevado está en el último quintil (el menos pobre)³.

Apenas el 5% de los niños más pobres tuvo acceso a algún tipo de centro infantil, en com-

paración con el 57% del grupo más privilegiado dentro de la muestra. Sin embargo, estas desigualdades se comprenden mejor si se toma en cuenta dónde viven los niños (especialmente la disparidad entre las zonas rurales y urbanas) y el tipo de centro infantil que frecuentan. La oportunidad de asistir al centro de educación infantil se limita casi exclusivamente a los niños de zonas urbanas. Casi el 58% de los niños de comunidades urbanas había asistido a centros infantiles en algún momento a partir de la edad de 3 años. Al contrario, los niños rurales que habían asistido al centro infantil eran menos del 4%. Efectivamente, para muchas

³ Se considera que el gasto familiar es el indicador de pobreza más apropiado, según los datos de la encuesta de *Young Lives* llevada a cabo en cada uno de los hogares. Se calcula como la suma del valor estimado (en aproximadamente los últimos 30 días, es decir, en el último mes) que se ha desembolsado en géneros alimenticios (comprados + producidos en el hogar + regalados/enviados) y no alimenticios (excluidos los muebles, las joyas y los gastos excepcionales). Esta cifra mensual se divide por el tamaño familiar.

Figura 2.2 Asistencia según el tipo de centro infantil y los niveles de pobreza – muestra urbana en Etiopía*



* Este análisis se basa en los niños de las zonas urbanas, porque la muestra de niños rurales con experiencias de educación inicial era demasiado pequeña (n=43).

** Por centros infantiles públicos se entienden aquéllos cuyo financiamiento proviene, en parte de las subvenciones del gobierno y, en parte, de las tasas pagadas por los alumnos.

comunidades rurales, incluso el acceso a la escolarización primaria básica sigue siendo un sueño inalcanzable. Además, en los pocos casos en que los niños rurales pueden acceder a un centro de educación infantil, lo hacen más tarde (con un promedio de 55 meses de edad cumplidos) que sus homólogos urbanos (con 48 meses de edad cumplidos).

La figura 2.2 muestra los diferentes tipos de centros de educación infantil frecuentados por los niños de las zonas urbanas según el nivel de pobreza, sobre la base de informaciones acerca del último tipo de centro infantil frecuentado.

Esto permite destacar el papel modesto pero bastante equitativo que desempeñan los servicios estatales y aquéllos con base en las comunidades. También se confirma que los centros infantiles privados son la opción principal para todos los grupos (dando razón de casi el 70% de todos los que han asistido al centro infantil) y que el acceso a los centros infantiles privados favorece marcadamente a los grupos urbanos más privilegiados. La imposibilidad de pagar las cuotas es el motivo principal (para más del 15% de los cuidadores urbanos) por el cual no mandan a los niños al centro de educación infantil.

El nivel de instrucción de madres y padres está vinculado significativamente a la matrícula de sus hijos en el centro infantil. El tamaño de la familia y el orden de nacimiento también son factores importantes, en el sentido de que los hogares con un mayor número de niños tienen menos probabilidades de inscribir a sus hijos en el centro infantil, y que los niños nacidos más tarde tienen menos probabilidades de inscribirse que los primogénitos. En parte esto se relaciona tal vez con los costos del centro infantil y con la disponibilidad de cuidados suministrados por los hermanos mayores (Woldehanna y otros 2008).

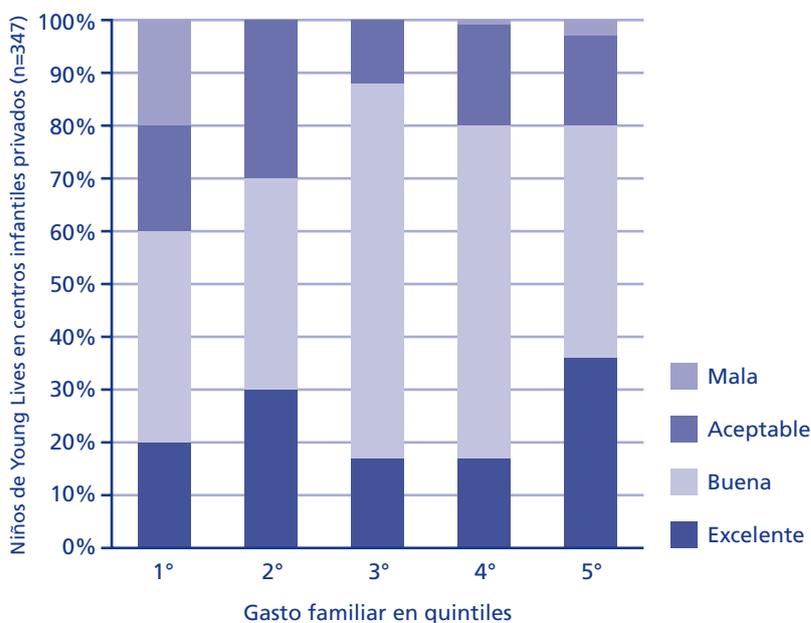
La segunda ronda de la encuesta de hogares de *Young Lives*, llevada a cabo en 2006, pidió a los cuidadores que manifestaran sus opiniones respecto a la calidad del centro infantil frecuentado por sus hijos. Se les preguntó: “A su juicio, ¿cuán buena es la calidad del cuidado y la educación en este centro?” La figura 2.3 resume el parecer de los cuidadores respecto a las escuelas privadas (la cantidad de niños que asistían a los centros infantiles estatales era insuficiente para que tuviera sentido su análisis). En general, los niveles de satisfacción parecen ser más altos entre las familias menos pobres, con apenas un 10%–20% que considera que el servicio utilizado es solamente “aceptable” o “malo”. Al contrario, un 30%–40% de los usuarios de los centros infantiles privados provenientes de los quintiles más pobres define los servicios utilizados como apenas “aceptables” o “malos”. Sin otros indicios (por ejemplo, los resultados de la observación directa) de la calidad de los centros infantiles frecuentados por los niños de *Young*

Lives, no es posible tratar estas comparaciones como si tuvieran valor probatorio acerca de la calidad relativa de los servicios disponibles para los distintos grupos, dado que se basan en las opiniones de padres individuales respecto a sus propias experiencias personales. No obstante, sí tienen valor indicativo, y coinciden con lo que cabría esperar, a saber: que en los casos en que las familias pobres son capaces de acceder al centro infantil, sólo se pueden permitir servicios que tienen un costo más bajo y, muy probablemente (aunque no inevitablemente), una calidad inferior. Estas impresiones son corroboradas en la próxima sección, que observa de manera más detallada las experiencias personales de algunos individuos seleccionados respecto a la educación temprana y la transición a la escuela.

Experiencias de transiciones tempranas en Etiopía

Los datos de la encuesta de *Young Lives* llaman la atención sobre la importancia creciente de la educación en la vida de los niños etíopes y los marcados contrastes según los niveles de pobreza y la residencia en zonas rurales o urbanas. Esta sección examina estos contrastes en mayor detalle, sobre la base de investigaciones cualitativas llevadas a cabo con un subgrupo de muestra compuesto por niños de la cohorte menor de *Young Lives*. Estos niños tenían de 6 a 7 años cuando los equipos de investigación efectuaron su primer estudio en profundidad en el 2007. El estudio cubría las percepciones, expectativas y experiencias de los niños, padres u otros cuidadores y docentes, respecto a la educa-

Figura 2.3 Percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles privados según los niveles de pobreza – Etiopía



ción inicial y primaria, así como algunas observaciones directas en las escuelas y las comunidades (tal como se explica en el capítulo 1). A continuación se presentan los estudios de casos relativos a tres niños, como vehículo para explorar el ámbito de las transiciones tempranas.

Beniam y Louam viven en la misma zona rural, que en el presente documento se denomina “Tach-Meret”. Addisu vive en un suburbio de la capital, llamado “Nagade Sefar” en el informe. Estos casos destacan algunos de los principales problemas afrontados por los niños etíopes, como las disparidades entre las áreas rurales y urbanas respecto a la accesibilidad y la calidad de la educación.

Beniam y Louam: la educación temprana en una comunidad rural

Beniam y Louam están creciendo en Tach-Meret, una comunidad rural ubicada en el *woreda* (distrito) de Laygaint en el Estado Regional Nacional de Amhara. Aquí, la mayoría de la población pertenece al grupo étnico amhara y, en su mayor parte, las familias viven de la ganadería. Existe un primer ciclo de educación primaria (de 1° a 4° grado), con escuelas en la comunidad, y un segundo ciclo de educación primaria (de 5° a 8° grado), con escuelas en las cercanías (aunque los alumnos de aldeas distantes tengan que caminar más de dos horas para llegar a ellas). En Tach-Meret no hay suministro público de educación inicial. Según uno de los docentes de primaria entrevistados:

Cuadro 2.1: El rol de las escuelas religiosas en la Etiopía rural

En Etiopía, la educación ha sido una de las funciones relacionadas con la iglesia desde sus comienzos. Según un maestro de una *kes timirt bet*, los niños aprenden los alfabetos del país y los números, pero también reciben educación religiosa. El propósito de la *kes timirt bet* no es preparar a los niños pequeños para la escolarización formal. Lo que estas escuelas se proponen, en cambio, es preparar a los alumnos, que son principalmente varones y están dispuestos a proseguir la educación religiosa, a convertirse en sacerdotes en el futuro. En principio, las niñas pueden asistir a las escuelas de la iglesia para adquirir alfabetización básica y conocimientos aritméticos esenciales, y recibir los rudimentos de la educación religiosa; sin embargo, el maestro de Tach-Meret nunca había tenido niñas entre su alumnado. De hecho, los 30 alumnos que entonces estaba educando eran todos varones y provenían, en su mayor parte, de comunidades bastante alejadas. La cuestión fue puesta de relieve por la madre de Louam en estos términos:

“La escuela religiosa es [más] útil para los varones que para las niñas. Si nuestra hija desea asistir para aprender los alfabetos amáricos, puede hacerlo. De todos modos, es más importante para los varones que para las niñas porque ellos, cuando crecen, pueden entrar en la iglesia y hacerse sacerdotes, y pueden practicar ese oficio, pero para las niñas eso no es posible. Además, la escuela religiosa queda lejos de nuestra casa, así que podría tener problemas de camino a la escuela, como por ejemplo que le peguen. Podría resultarle imposible volver de la escuela. Por lo tanto, prefiere asistir a la escuela regular y tenemos la intención de mandarla a la escuela estatal. La escuela religiosa no es importante para su vida futura, aunque es útil para aprender los alfabetos.”

Además de todo esto, la *kes timirt bet* no aplica un enfoque sistemático a la enseñanza. Un maestro de una de estas escuelas eclesiásticas tradicionales dijo que las lecciones son impartidas por un maestro único que recibe a los niños en su hogar, porque la escuela no dispone de un edificio propio. A veces el maestro dicta clases afuera, al aire libre. Los maestros no tienen salarios fijos y, por ende, según el parecer del padre de Beniam (véase el estudio de caso), los docentes transcurren mucho tiempo trabajando en sus propias granjas y dedican solamente intervalos limitados a la enseñanza. Otra preocupación del padre de Beniam es que la mayoría de los maestros no son originarios de la comunidad y tienen escasos conocimientos acerca de la realidad local. Por lo tanto, no cree que los niños puedan recibir una educación apropiada. Varios de los representantes de la comunidad entrevistados (como los ancianos de la aldea, los proveedores de servicios y las autoridades del *kebele*) también estaban de acuerdo en que la educación eclesiástica tradicional no era provechosa para los niños de la comunidad, especialmente como apoyo para la transición a la escuela primaria.

“El gobierno no ha puesto énfasis en la educación inicial en las zonas rurales. Aunque la esperanza del gobierno era que las organizaciones privadas y no gubernamentales se ocuparían de la difusión de jardines de infancia tanto en las áreas urbanas como en las rurales, de hecho esto no ha sucedido en las zonas rurales.”

El mismo maestro reiteró que, debido a la falta de educación inicial, los niños pequeños llegan al 1er grado sin ninguna preparación y esto tiene efectos negativos en su rendimiento escolar durante la primaria.

Los niños de Tach-Meret tienen escasas posibilidades de acceder a la educación temprana, visto que en la zona no hay centros infantiles administrados por el Estado. Existe una sola alternativa disponible para los varones de la comunidad. Como en la mayoría de las áreas rurales del país, también en Tach-Meret hay una escuela religiosa tradicional, una *kes timirt bet*, que literalmente significa “escuela de sacerdotes”. La religión predominante en la zona es el cristianismo y, la Iglesia Ortodoxa Etíope desempeña un papel esencial en la educación. Sin embargo, a pesar de que se trata de la única institución que proporciona una cierta forma de educación inicial en la comunidad misma, la mayoría de las familias prefiere no enviar a sus hijos a esta escuela debido a un sinnúmero de razones (véase el cuadro 2.1).

En pocas palabras, las principales opciones para la gran mayoría de los niños pequeños de las zonas rurales son: a) esperar hasta cumplir

la edad escolar normal (7 años) y entrar en la escuela primaria regular sin ninguna experiencia previa de escolarización, b) asistir a una escuela religiosa a partir de una edad temprana, lo que puede no ser apropiado para todos, y especialmente para las niñas (véase el cuadro 2.1), o c) frecuentar (informalmente) la escuela junto con los hermanos mayores y aprovechar al máximo la experiencia aprendiendo algo respecto a la disciplina escolar, los alfabetos y la aritmética.

En Tach-Meret, los desafíos para la educación no se limitan a la falta de centros infantiles. Las entrevistas en profundidad a los padres u otros cuidadores y los maestros, como asimismo las observaciones llevadas a cabo en las escuelas, han llamado la atención sobre los niveles particularmente bajos de recursos disponibles en las escuelas primarias estatales. A continuación se presenta un fragmento del informe sobre una observación efectuada en las aulas de una escuela primaria de Tach-Meret:

“...en las aulas los niños no tenían ni sillas ni mesas. Se observó que los niños estaban sentados en piedras o largos bancos de madera hechos con troncos enteros de árboles. Otros estaban sentados en el piso y usaban las rodillas como apoyo para escribir. Los niños tenían poco acceso a bibliotecas o baños. Las aulas estaban mal construidas y el suelo era de baldosas flojas de piedra. Los alumnos compartían los libros de texto. Los niños también se quejaban de que algunos maestros estaban frecuentemente ausentes y ellos perdían el tiempo sin aprender nada.”

Las entrevistas a los padres también han confirmado la escasa calidad de las escuelas primarias estatales:

“El cuerpo externo del edificio de la escuela está hecho de adobe. Tiene un patio y una cerca, pero no cuenta ni con un baño ni con una biblioteca. Los niños no disponen de ningún lugar donde leer. En general, en la escuela faltan muchas de las cosas necesarias.”

Otro de los retos es la elevada proporción de alumnos por maestro. En la escuela primaria de Tach-Meret, el registro de niños inscritos en los primeros grados parece indicar una proporción de 80 niños por cada docente. Sin embargo, las elevadas tasas de absentismo implican que la cantidad de alumnos que efectivamente asiste a clases cada día puede ser sumamente variable. Por ejemplo, los investigadores de *Young Lives* observaron 38 alumnos en una clase, es decir, menos de la mitad del total matriculado. Observaron 24 varones y 14 niñas; la diferencia de género en la asistencia efectiva es significativa y no saldría a la luz en las estadísticas de matrícula. El docente declaró que durante la cosecha y otros períodos de alta demanda de trabajo en las granjas, muchos alumnos faltan a clases durante 15 o más días.

Existen ulteriores obstáculos a los que se deben enfrentar las familias que desearían que sus hijos asistieran a la escuela primaria. La asistencia a clases es costosa, incluso cuando el gobierno suministra la educación “gratuita”. Según las declaraciones de un docente de primaria de Tach-Meret, los hogares de la comu-



La biblioteca de una escuela primaria rural

nidad en su mayor parte son “muy pobres”, y se les hace difícil cubrir los gastos relacionados con la escolarización, como por ejemplo el costo de los materiales educativos. Existen además los denominados “costos de oportunidad” en que incurren los hogares cuyos ingresos satisfacen las necesidades familiares básicas sólo parcialmente: se da por sentado que los niños desempeñen un papel activo en las actividades económicas de sus familias, trabajando en la granja o en el hogar, y la mayor parte de ellos combina tales tareas con la asistencia a la escuela. Cuidar animales es una de las actividades principales de los niños, especialmente si se trata de varones. Como lo expresó uno de los padres que participaron en la investigación, “se dice que un niño es un buen pastor cuando tiene 8 años”.

Beniam vive con su padre, su madre y sus tres hermanos. Aunque apenas tiene 6 años, ya ha

asumido una cantidad de responsabilidades en el hogar y en el campo. Se ocupa de su hermanito de un año, va a buscar agua y limpia la casa. También vende artículos en la pequeña tienda familiar cuando su madre se ocupa de otras tareas domésticas. Por la mañana ayuda a su madre a limpiar el estiércol del ganado y durante el resto del día cuida a los animales en el campo. Ésta ha sido la educación temprana de Beniam: adquirir numerosas destrezas básicas importantes para la subsistencia de su familia. Mirando hacia el porvenir, el padre de Beniam piensa que la escolarización formal será “útil para el niño”, especialmente en un contexto donde el trabajo agrícola no es tan prometedor como antes. A su juicio “se están quedando sin tierras suficientes para mantenerse con la ganadería” y “aquí el clima y el ambiente están contaminados... el agua se ha secado”. Todas estas circunstancias están poniendo en peligro la actividad agropecuaria y,



Cuidando del ganado

por lo tanto, no le parece que “...alguien pueda querer que sus hijos se queden en la granja” en el futuro.

El padre de Beniam esperaba que su hijo comenzase a ir a la escuela primaria estatal en el 2007, pero los maestros le dijeron que era demasiado pequeño para ser inscrito. Incluso cuando empiece a ir a la escuela, Beniam todavía deberá encontrar la manera de combinar la educación con las tareas domésticas y el trabajo necesario para contribuir a la manutención de su familia.

Sin embargo, existen soluciones para los varones que, como Beniam, tienen serias responsabilidades fuera de la escuela. Algunos niños de Tach-Meret han encontrado un modo interesante de equilibrar el trabajo y la escuela: trabajan en grupo. Alrededor de 15 niños se reúnen y organizan el pastoreo del ganado por turnos. Todos los niños traen sus animales a un lugar preciso y uno de ellos se ocupa de cuidarlos mientras que los demás van a la escuela o se dedican a otras actividades. De esta manera, los niños faltan a clases solamente un día cada dos semanas, en vez de faltar todos los días. Este sistema ayudaría a los niños como Beniam a asistir a clases regularmente.

Al igual que Beniam, tampoco Louam asistió al centro infantil. Su madre ni siquiera había considerado que la escuela eclesiástica *kes timirt bet* fuese una opción viable (véase el cuadro 2.1). Quedó decepcionada cuando no consiguió que Louam fuera matriculada oficialmente en la escuela primaria en el 2007, a pesar de que estaba convencida de que su hija ya estaba preparada para que la inscribieran. Tratándose

de la niña más pequeña de la familia, la madre de Louam explicó que no quería que su hija se quedara en la casa mientras que sus hermanos y hermanas mayores iban a la escuela. Por lo tanto, manda a Louam a la escuela de todos modos, informalmente, junto con su hermana mayor. Según la madre de Louam, la mayoría de sus coetáneos ya había comenzado el primer grado, pero la administración de la escuela le impidió inscribirla diciendo que todavía no estaba preparada para ir a la escuela. Esto pone de relieve otra barrera significativa con la que se enfrentan particularmente los niños de las comunidades rurales etíopes. Muchos padres ni conocen la edad exacta de sus hijos ni tienen certificados de nacimiento. Sin la documentación necesaria, las familias se ven en la imposibilidad de demostrar la edad de sus hijos y por eso puede suceder que los niños no empiecen la primaria a la edad apropiada. Al no disponer de documentación, muchas escuelas usan un indicador tradicional de la “preparación para la escuela” basado en la madurez física. Los maestros les piden a los niños que estiren una mano sobre la cabeza y se toquen la oreja del otro lado. Cuando el brazo del niño es bastante largo para tocar la oreja del lado opuesto, se considera que el niño está preparado para ir a la escuela. Durante las entrevistas grupales, los cuidadores de los niños que formaban parte de la cohorte de edad más baja se quejaron de la administración de la escuela en estos términos:

“La administración de la escuela se negó a aceptar a nuestros hijos con el pretexto de que eran menores de la edad para ir a la escuela. El método empleado por la escuela para iden-



Niños que demuestran cómo funciona el test de tocarse la oreja

tificar la edad de los alumnos es muy vago. Establece que deben ser capaces de poner la mano sobre la cabeza y tocarse la oreja.”

Por este motivo, la madre de Louam decidió enviar a su hija a la escuela junto con su hermana mayor, aunque no estuviera inscrita oficialmente. Para decirlo con sus propias palabras, “Louam no ha sido matriculada todavía porque no puede tocarse la oreja como corresponde”. Louam describe su propia experiencia de la manera siguiente:

“Mientras que todos mis amigos van, a mí me dejan atrás... La escuela me ha echado del aula varias veces sólo porque oficialmente no soy miembro de la clase... el monitor de clase me pega cuando hablo con mis amigos; hasta ahora me pegó dos veces. Me pegó con un bastón y me sacó del aula a patadas, y el maestro aprobó la decisión del monitor.”

Louam no es la única. Entre los cuidadores entrevistados había cuatro más que también mandaban a sus hijos a la escuela junto con los hermanos mayores. Estos niños no pasarán al grado sucesivo puesto que se los considera demasiado pequeños, pero el aprendizaje los ayudará a adquirir algunas destrezas lingüísticas (escritas y orales), que son muy apreciadas por los padres.

Según los docentes, sin embargo, la edad no es el factor principal que atrasa el comienzo de la escolarización de los niños en esta comunidad. También la distancia disuade a algunos niños de frecuentar la escuela. El director de la primaria de Tach-Meret destacó que muchos niños tienen que caminar más de una hora para llegar a la escuela. Añadió que numerosos niños de aldeas lejanas no iban a la escuela, en parte a causa de la larga caminata, que es una empresa particularmente difícil para los niños más pequeños. Al parecer, el gobierno local está planeando construir escuelas alternativas en cada aldea para resolver el problema.

Addisu: educación temprana en una comunidad urbana

La vida de Addisu es muy diferente de la de Beniam y Louam, y tiene algunas ventajas. Asistió a un jardín de infancia privado y ahora va a una escuela primaria privada. Como explicó el mismo Addisu:

“Empecé a ir al jardín cuando tenía 3 años. Antes de comenzar las clases, tenía ideas diferentes acerca de la escuela de lo que efectivamente observé más tarde. Pensaba

que no habría maestros en la escuela. Me imaginaba que sería un lugar para jugar y, en efecto, el recinto está lleno de juguetes. Estuve fastidiando a mis padres para que me mandaran a la escuela porque quería jugar y divertirme. Después de haber entrado en la escuela vi la diferencia. Por supuesto, en la escuela había distintos tipos de materiales para jugar, pero solamente nos permitían jugar con ellos hasta pasar al tercer año. Los maestros decían que los niños más grandes podían dañar los juguetes, y por eso eran sólo para los más chicos.”

Si bien la posibilidad de pagar el jardín de infancia privado le da alguna ventaja a Addisu respecto a Beniam y Louam, también tiene que hacer frente a difíciles desafíos por el simple hecho de crecer en una ciudad. Vive en el distrito de “Nagade Sefar”, cerca del centro de Adís Abeba. La madre de Addisu no cree que Nagade Sefar sea un buen lugar para el crecimiento de un niño. En el vecindario hay pandillas y los niveles de criminalidad e inseguridad son altos.

Aunque los padres de Addisu puedan tener más opciones en lo que se refiere a la escolarización, en la práctica éstas son limitadas a causa de la escasa calidad de muchas escuelas estatales y privadas. La narración de Addisu acerca de cómo lo golpeaban inclusive en el centro infantil es característica:

“Si bien estaba muy contento con la educación, a veces los maestros nos pegaban incluso cuando no nos portábamos mal. En la escuela hay una vieja. Nos vigila cuando

cuando llegamos tarde y nos golpea con un bastón grande. También nos pega cuando no nos lavamos las manos después de comer. Yo le tenía miedo. Odio que me peguen.”

Para las familias que no pueden permitirse un centro infantil privado, en Nagade Sefar hay una *kes timirt bet* tradicional. La contribución de las escuelas eclesiásticas a la educación inicial en las zonas urbanas está disminuyendo debido a la difusión de los jardines de infancia formales (sobre todo privados). Según un cierto número de padres que participaron en las discusiones grupales, la escuela eclesiástica está menos organizada que los jardines de infancia privados. Las tasas, sin embargo, son muy bajas: 10 birr (1 dólar estadounidense) al mes, y por esta razón puede decirse que se trata una alternativa válida para las familias más pobres de la zona.

Los niños cuyos padres pueden permitirse los jardines de infancia privados eligen esta opción, como en el caso de Addisu. Aunque las tasas de los jardines de infancia privados pueden llegar a ser cinco veces más altas que las de las escuelas eclesiásticas (50 birr al mes), las ventajas son muchas. En primer lugar, los niños pueden comenzar la educación inicial antes, entrando a la edad de 3 años (en las escuelas eclesiásticas pueden empezar solamente cuando cumplen 4 años). En segundo lugar, los niños pueden aprender inglés además del alfabeto amárico, y, en tercer lugar, tienen acceso a materiales para jugar y otras facilidades recreativas.

Aunque muchos niños de Nagade Sefar después

de asistir a jardines de infancia privados pasan al sistema de la educación primaria pública, los padres de Addisu tomaron la decisión de mandar a su hijo al primer grado de una escuela primaria privada. Según la madre de Addisu, la escuela privada ofrecía una educación más satisfactoria, con mejores instalaciones y proporciones entre maestros y alumnos que la primaria estatal. En sus comentarios afirmó que una escuela es buena:

“...cuando los alumnos aprenden en una sola aula y su número es reducido. En el centro infantil de Addisu había alrededor de 40 ó 50 alumnos en una sola aula, con apenas dos maestros para aproximadamente siete clases de esas dimensiones” (los informes de campo de *Young Lives* sobre el centro infantil privado de Addisu observan que la proporción real de niños y adultos es de 37:1).

Otros padres y representantes locales han confirmado la impresión de que la calidad de la educación es mejor en las escuelas privadas que en las estatales. En las entrevistas han explicado que los docentes están más capacitados y son supervisados más de cerca, y prestan más atención al desarrollo físico y psicológico de los niños. Las escuelas están mejor amuebladas, los recintos están más limpios y hay un número suficiente de retretes.

Por ejemplo, algunos investigadores de campo visitaron una escuela primaria estatal en Nagade Sefar. Se trataba de una antigua escuela privada con jardín de infancia que acababa de ser transformada en escuela estatal sin jardín de infancia.

La escuela no estaba cercada de manera adecuada, no contaba con materiales para jugar al aire libre, salvo un pequeño campo de fútbol, y no había suficientes baños para los alumnos. Según las observaciones, las aulas estaban aún más abarrotadas que en la escuela rural de Tach-Meret, con un número de alumnos por aula que oscilaba entre 70 y 80, y las tasas oficiales de matrícula eran todavía más elevadas.

Por el contrario, la madre de Addisu piensa que su hijo va a una “buena escuela” porque se está volviendo más independiente y está aprendiendo el inglés antes de lo previsto en otras escuelas. Dice: “ahora me pide que le hable en inglés... estoy contenta cuando habla en inglés”. La madre de Addisu también indica otros cambios entre la educación inicial y la primaria:

“Cuando pasó a primer grado no había materiales para jugar. Antes solía pedirlos, pero ahora ya sabe que no es responsabilidad de ellos suministrar esos materiales... Antes aprendía cuando estaba con la maestra, pero ahora trata de escribir cada vez más rápido y copia todo lo que ve escrito en la pizarra, ya que la borran enseguida.”

De todos modos, la madre de Addisu está un poco preocupada por los progresos hechos por su hijo, porque le parece que no está andando muy bien en la escuela y que “necesita que lo sigan de manera apropiada”. Repite que la maestra de su hijo le ha pedido que lo ayude en los estudios y que insista en que se debe concentrar durante las lecciones.

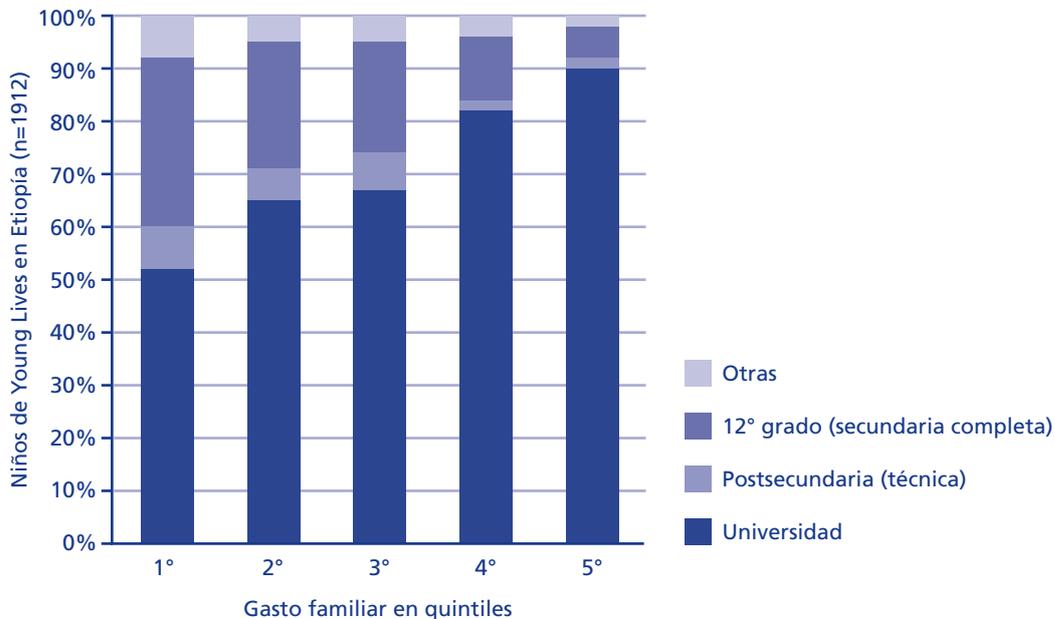
En resumen, los padres de estos tres niños etíopes reconocen sin excepciones el valor de la educación, aunque su capacidad de apoyar la escolarización de sus hijos está marcadamente determinada por las oportunidades disponibles, así como por sus propias condiciones de vida. Para comprender mejor las expectativas de los padres, la próxima sección vuelve a los hallazgos de las encuestas efectuadas con el grupo entero de la muestra.

Las transiciones tempranas y las expectativas a largo plazo

En las encuestas de *Young Lives* se preguntaba a los padres y cuidadores qué nivel de instrucción esperaban que alcanzasen sus hijos. La figura 2.4 muestra que en Etiopía los padres tienen altas expectativas para sus hijos, pero el nivel de expectativas está obviamente vinculado a la pobreza relativa.

Aproximadamente el 90% de las familias pertenecientes al último quintil (el menos pobre) espera que sus hijos vayan a la universidad, mientras que las familias “más pobres” con las mismas expectativas apenas llegan al 52%. Hay diferencias notables entre las familias rurales y urbanas ($p < 0,05$). Aunque el 85% de los cuidadores urbanos desea que sus hijos completen cursos de nivel universitario, para la muestra rural la cifra es de apenas el 61%. Los resultados de la cohorte etíope compuesta por niños de edad mayor revela una tendencia interesante. Aquí el porcentaje de niños de 12 años que esperan ir a la universidad es más elevado en la muestra rural que en la muestra

Figura 2.4 Expectativas de los cuidadores respecto al rendimiento escolar de los niños según los niveles de pobreza – Etiopía



urbana (el 52% contra el 48%) y la diferencia es estadísticamente significativa ($p < 0,05$). Las disparidades por género en las expectativas tanto de los cuidadores como de los niños de edad mayor respecto a la educación universitaria son estadísticamente significativas solamente en las zonas rurales (el 62% de los varones contra el 59% de las niñas; $p < 0,05$). Estas altas aspiraciones educativas son, por supuesto, totalmente utópicas para la gran mayoría de estos niños, como demuestran claramente los estudios de casos.

Por ejemplo, la madre de Addisu explicó cuáles eran sus ambiciones respecto a su hijo. Desea que termine el 4° grado antes de cumplir 10 años, que se traslade a una escuela privada mejor y que al final se gradúe en una universidad. Addisu es igualmente ambicioso. Después

de completar la educación universitaria quiere ser doctor, piloto o agente de policía. También pretende conseguir un empleo en el extranjero, preferiblemente en Alemania, donde trabaja su tío. La madre de Louam tiene expectativas menos ambiciosas. Desea que su hija llegue al 10° o al 12° grado y que después encuentre un empleo. Dijo que “llegar al 10° o al 12° grado es suficiente para una niña como Louam”. Por último, el padre de Beniam quiere que su hijo prosiga los estudios hasta el nivel universitario y que luego llegue a ser gerente bancario, que tenga un buen empleo y que ayude a sus padres. Por lo pronto, tiene que asegurarse de que Beniam consiga un puesto en la escuela primaria de la aldea el año próximo, cuando cumpla 7 años. Sin embargo, Beniam no tiene planes de ingresar en la escuela; él desea ser un

buen pastor (y un buen granjero). He aquí sus respuestas:

ENTREVISTADOR— ¿Quieres seguir estudiando en el futuro?

BENIAM — No.

ENTREVISTADOR — ¿Por qué?

BENIAM — No me interesa.

ENTREVISTADOR — Entonces, ¿qué te gustaría hacer?

BENIAM — Cuidar el ganado.

ENTREVISTADOR — ¿Por qué?

BENIAM — Simplemente me gusta cuidar el ganado

Resumen

- Etiopía se ha destacado en los últimos Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO, por haber logrado rápidos progresos hacia el cumplimiento de los objetivos de la EPT, a pesar de pertenecer al grupo de los países más pobres.
- Los aumentos de las tasas de matrícula en la educación primaria se tienen que complementar con mejoras en la infraestructura, los materiales educativos, la capacitación docente, el ratio docente- alumnos, etc.
- El gobierno de Etiopía reconoce la importancia de la fase preprimaria de la educación para los niños de 4 a 6 años de edad, pero su participación activa en el suministro de tales servicios ha sido ínfima y, en la práctica, el sector privado es quien se ocupa principalmente de la AEPI.
- El 25% de los cuidadores encuestados por *Young Lives* cuando sus hijos tenían 6 años ha declarado que sus hijos habían asistido al centro infantil en algún momento a partir de la edad de 3 años.
- En la muestra rural el acceso es bajo (el 4% de los niños) si se lo compara con el acceso de la muestra urbana (el 58% de los niños). En el acceso al centro infantil se registra una pequeña diferencia por género (del 2%) en favor de los varones.
- En las zonas urbanas los niveles de asistencia están marcadamente vinculados a la pobreza, con un acceso a la educación inicial de apenas un 20% (aproximadamente) del quintil más pobre de los hogares, que contrasta con el 70% (aproximadamente) del quintil más privilegiado.
- Los centros infantiles privados dan razón de casi el 70% de los niños que asisten a la educación inicial en las comunidades urbanas. Los servicios suministrados por el gobierno y las ONG desempeñan un papel secundario, pero están distribuidos de manera más equitativa entre los hogares pertenecientes a distintos niveles de pobreza.
- Las percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles frecuentados por sus hijos también están relacionadas con la pobreza. Alrededor del 80% de los hogares más privilegiados califica de “bueno” o “excelente” el centro infantil de sus hijos, cifra que contrasta con el 60%–70% de los hogares más pobres. Alrededor del 20% de los hogares más pobres ha dado la peor calificación en cuanto a calidad: “mala”, raramente utilizada por los demás grupos.
- Los estudios de casos de Beniam y Louam en una comunidad rural subrayan las oportu-

tunidades sumamente limitadas de recibir educación temprana, a excepción de una escuela religiosa tradicional para los varones. Los niños no esperan poder empezar a ir a la escuela hasta haber cumplido aproximadamente 7 años y las escuelas pueden cuestionar la admisión en función de la edad cuando no es posible presentar certificados de nacimiento.

- Las observaciones efectuadas en las escuelas primarias estatales confirman los desafíos que plantea la calidad, debido a la escasez de fondos para materiales educativos, las elevadas proporciones de alumnos por docente y las frecuentes ausencias de los niños (a causa de la excesiva distancia y la presión de tener que contribuir a las actividades del hogar y de la granja).
- El estudio de caso relativo a Addisu ilustra la situación de un niño urbano con la posibilidad de acceder a un jardín de infancia privado y de superar sucesivamente la transición a una escuela primaria privada. Su madre tiene muy claro que la calidad de las escuelas privadas es muy variable, pero está convencida de que ofrecen oportunidades mucho mejores, cuando los padres pueden permitirse esta opción.
- Las aspiraciones educativas de los cuidadores respecto a los niños de 6 años de edad están marcadamente determinadas por la pobreza, con una anticipación de poder acceder a estudios universitarios para el 90% de los más privilegiados, que contrasta con el 52% de los hogares más pobres. Las aspiraciones educativas son más bajas en los hogares rurales que en las familias urbanas, pero para la mayor parte de estos niños estas elevadas aspiraciones no llegarán a realizarse.

Capítulo 3: La educación en la primera infancia y la educación primaria en Perú

Contexto político

El ODM de la educación primaria para todos los niños antes del 2015 está cerca de ser logrado en Perú, con una proporción de matriculaciones neta del 96% en el 2005 (UNESCO 2007). Sin embargo, a pesar de haber mejorado el acceso a la educación primaria, Perú sigue teniendo un Índice de Desarrollo de la EPT mediano (de 0,931), clasificándose 70° entre un total de 129 países (UNESCO 2008), y esto indica que todavía no se puede considerar garantizada la consecución de los objetivos de la EPT. Los principales problemas de Perú en materia de educación tienen que ver no solamente con el suministro, sino también con la desigualdad de acceso a una educación de calidad para los pobres y para las distintas comunidades culturales y lingüísticas.

En la actualidad, la principal preocupación de Perú es la cuestión sobre la calidad de la educación, como lo demuestran las evaluaciones internacionales del rendimiento escolar. En el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment: PISA)⁴ los resultados de Perú fueron los más bajos de los países latinoamericanos estudiados y aproximadamente un 20% inferiores al promedio de Argentina, Brasil, Chile y México (Banco Mundial 2007). Algunos

trabajos recientes de monitoreo, efectuados en once países en desarrollo, han verificado que Perú tiene las escuelas con menos recursos, junto con India y Sri Lanka, con relación a edificios deteriorados, falta de libros de texto, espacios inadecuados para sentarse y retretes insuficientes, entre otras cosas (Zhang y otros 2008). Además, otra evaluación reciente llevada a cabo en Perú ha revelado que apenas el 30% de los niños que asisten a las clases de primer grado y aproximadamente la mitad de los de segundo grado pueden leer fragmentos sencillos de un libro de texto (Crouch 2006).

Las evaluaciones nacionales de los alumnos dan resultados igualmente decepcionantes. Según una Evaluación Nacional (2007) de los alumnos de segundo grado, menos del 16% alcanzó el nivel deseado en lenguaje (“comunicación integral”), y solamente el 7% llegó a niveles satisfactorios en matemáticas (“lógico-matemática”) (UMC 2007). En las escuelas privadas, el rendimiento general en ambas materias era casi el doble que en las públicas (UMC 2007). Por el contrario, los porcentajes eran más bajos entre los niños que iban a escuelas multigrado y unidocente, que son la mayoría en las zonas rurales.

También la investigación de Young Lives manifiesta resultados educativos insatisfactorios para

⁴ Las evaluaciones de PISA calculan en qué medida los alumnos que están próximos a terminar la escolaridad obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades esenciales para una plena participación en la sociedad. En el sitio www.pisa.oecd.org se pueden consultar informaciones más detalladas.

muchos niños peruanos. Un elevado número de alumnos es incapaz de resolver tareas sencillas de lectoescritura y aritmética y está en un grado inferior al que le correspondería por su edad. Obviamente, el rendimiento escolar está vinculado a la pobreza, a la zona de residencia y al idioma de la madre⁵. Los niños de habla castellana provenientes de hogares menos pobres y residentes en zonas urbanas obtienen resultados mucho mejores que los niños de lengua quechua, pobres y residentes en áreas rurales (Cueto y otros 2005, Cueto, 2008).

En cuanto a la educación temprana, Perú ha experimentado una expansión rápida, como muchos otros países de la región. Desde 1972 la educación temprana se ha convertido en una prioridad absoluta para el gobierno. Los servicios de preescolar han sido rebautizados como “Educación Inicial”, atienden a los niños menores de 6 años y son suministrados en ambientes formales e informales. Se calcula que en Perú las tasas brutas de matrícula en educación inicial pasaron del 30% (en 1991) al 68% (en 2006), es decir, subieron a más del doble (véase www.uis.unesco.org). Sin embargo, en base a estas cifras es imposible decir cuántos de estos niños asistieron a un centro de educación infantil de manera regular. En su informe de 2008 titulado “Estado de la Niñez en el Perú”, UNICEF analiza la asistencia al centro infantil entre los niños de 3 a 5 años introduciendo un indicador de asistencia continua (regular) al centro infantil. Este indi-

cador se basa en los datos relativos a la asistencia al centro infantil de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) de 2006 para los niños de 3 a 4–5 años de edad que habían asistido al centro infantil durante al menos un año. El nuevo análisis ha revelado que solamente el 49% de los niños de 3 a 5 años habían asistido a un centro infantil de manera continua a partir de la edad de 3 años, con un 36% en las áreas rurales y un 60% en las zonas urbanas (UNICEF 2008). Esta rápida expansión de la educación temprana se debe en parte al desarrollo y la implementación de programas comunitarios informales a lo largo de varias décadas, en función de las diferencias sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de Perú (UNESCO-IBE 2006), así como al reciente crecimiento del suministro de educación por parte del sector privado (MINEDU 2003).

Tradicionalmente, en Perú, el suministro de educación temprana siempre ha sido primordialmente financiado por el gobierno, con dos tipos principales que dan razón de la mayor parte del suministro en los años inmediatamente antes de que los niños vayan al primer grado. La educación temprana formal consiste en Centros de Educación Inicial (CEI) para los niños de 3 a 5 años. Estos centros de educación temprana tienen un docente calificado, pagado por el Ministerio de Educación, y siguen un programa de educación inicial estándar establecido por el Ministerio. La labor de los CEI ha

⁵ El rendimiento escolar es el equivalente de la medición de las “habilidades cognitivas” (en ambas cohortes) y el rendimiento en matemáticas (solamente en la cohorte de edad más avanzada). Las habilidades cognitivas fueron calculadas mediante la aplicación de una medida de vocabulario receptivo (Prueba de Vocabulario por Imágenes de Peabody o Peabody Picture Vocabulary Test: PPVT) y la prueba de matemáticas consistía en 10 preguntas destinadas a medir los conocimientos numéricos y el sentido numérico.

sido completada mediante programas comunitarios informales denominados Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI). Éstos aplican un enfoque más flexible, para asegurar la integración de los niños dentro del sistema educativo. Estos programas se basan en las experiencias de la iniciativa *Wawa Wasi* (llevada a cabo en Puno en 1969), que nació de la exigencia de proporcionar a los padres el cuidado y el apoyo que necesitaban para sus hijos mientras ellos trabajaban en el campo⁶.

Para el gobierno, los PRONOEI se convirtieron en una alternativa de bajo costo para ampliar la cobertura y aumentar las inscripciones, puesto que la comunidad proporciona el edificio y los muebles, y no se asignan maestros de educación inicial acreditados. Las sesiones son manejadas por “animadoras” comunitarias, supervisadas y guiadas por una maestra coordinadora del Ministerio de Educación. En su calidad de “voluntarias”, las animadoras reciben un pago que equivale aproximadamente a un tercio de lo que ganaría una maestra de educación inicial. Actualmente, los PRONOEI atienden principalmente a niños de 3 a 5 años de edad que viven en las zonas rurales y en las áreas urbanas marginales, asentamientos informales o chabolas. Aunque los PRONOEI representaban un medio alternativo para poder, al mismo tiempo, llegar hasta las comunidades más aisladas y pequeñas y superar la carencia de docentes, ahora tienden a ser considerados

una versión de educación inicial formal más barata. En términos de políticas, es causa de inquietud el hecho de que hoy en día se ofrezca la asistencia de los PRONOEI principalmente a los niños que viven en zonas económica y socialmente desfavorecidas (el 60% se encuentra en áreas rurales), incrementando así las diferencias que perjudican a los pobres en el acceso a servicios educativos de calidad.

Aunque la mayoría de los niños pequeños de Perú asiste a los centros de educación infantil estatales, el suministro privado ha crecido rápidamente en los últimos años. En 1998 la proporción entre el suministro público y el privado era de 4:1. Sin embargo, esta proporción bajó en 2008⁷ a 1,5:1. Otro indicador de la importancia cada vez mayor del sector privado es que la matrícula en las escuelas privadas aumentó más del 50% entre 1993 y 2003, mientras que la matrícula en las estatales creció solamente un 18% en el mismo período. Además, la cantidad de centros privados para la educación temprana subió más del 57% de 1998 (5.200 centros) a 2008 (7.543 centros). Por otro lado, las tasas de matrícula de los 18.808 PRONOEI han disminuido en los últimos diez años. A pesar de que hayan tenido éxito en la matrícula de los niños “más pobres” en educación inicial, el reducido presupuesto asignado a estos programas ha contribuido al progresivo deterioro de la calidad de la educación, lo que ha producido un incremento en las tasas de

⁶ El Programa Nacional *Wawa Wasi* ahora es administrado por el Ministerio de la Mujer y de Desarrollo Social (MIMDES) y consiste en guarderías comunitarias para los niños de 6 a 48 meses.

⁷ Esto se refiere a la cantidad de centros y programas para la educación temprana privados y públicos (formales e informales). Fuente: *Estadística de la Calidad Educativa (años 1998–2008)*, que se puede consultar en: escale.minedu.gob.pe.

Cuadro 3.1: Observaciones en un PRONOEI y en dos CEI

El equipo de investigación cualitativa de Young Lives visitó un CEI en Rioja, uno de los sitios rurales de Young Lives en la Alta Amazonía. No muy lejos de este centro había un PRONOEI localizado en una pequeña comunidad. En las fotografías de la pág 37 se pueden ver las llamativas diferencias que existen entre ambos servicios, ubicados en la misma región. El equipo visitó también un CEI de Andahuaylas, otro sitio estudiado por Young Lives en los Andes. Las diferencias son marcadas y saltan a la vista: mientras que los dos CEI tienen edificios sólidos con aulas grandes, muebles suficientes y un ambiente acogedor y atractivo, el PRONOEI es una cabaña de una sola habitación con algunas mesas de tamaño para adultos (que en aquel momento necesitaban ser reparadas), sin láminas expuestas permanentemente, con pocos materiales educativos y muebles viejos e inadecuados.

abandono escolar. Un ejemplo esclarecedor es que en el 2002 solamente el 56% de los niños matriculados en los PRONOEI asistían efectivamente a clases (MINEDU 2005). Lo que hace que la situación sea todavía más preocupante es que estos programas tienen altísimas probabilidades de ser los únicos servicios disponibles para los niños más desfavorecidos y vulnerables, especialmente en las zonas rurales.

Aunque las cifras indican que en Perú los niveles generales de provisión de servicios para la primera infancia son elevados (efectivamente, el porcentaje de esa franja etaria que asiste a los centros infantiles es uno de los más altos de la región), las estadísticas ocultan disparidades significativas en cuanto al acceso, el carácter, los recursos y la calidad del suministro tanto público como privado. Causa la mayor preocupación el hecho de que los niños “más vulnerables y desfavorecidos” (priorizados por el Objetivo N° 1 de Dakar) corren el riesgo de quedar excluidos de la educación inicial de calidad. Esta conclusión es corroborada por

otras estadísticas nacionales. Las desigualdades en cuanto al acceso son particularmente evidentes en las zonas rurales, donde la tasa neta de matrícula de los niños de 3 a 5 años apenas alcanza el 43%, en contraste con el 62% de las áreas urbanas. Puesto que las zonas rurales también comprenden algunas de las comunidades más pobres de Perú, esto explica en parte las vistosas disparidades vinculadas a la pobreza en el acceso al centro de educación infantil. Según el Ministerio de Educación, en el 2004 solamente el 48,8% de los considerados “extremadamente pobres” asistían al centro infantil, en contraste con el 75% de los clasificados como “no pobres”. El fenómeno es aún más preocupante si se confronta con las pruebas de que los aumentos recientes en la matrícula de los “no pobres” en los centros infantiles eran casi el triple de los incrementos relativos a los “más pobres” (el 11,5% contra el 4% entre 2002 y 2004) (UEE, 2009).

Para responder a algunas de estas inquietudes, el gobierno de Perú aumentó los gastos en edu-



El edificio del PRONOEI de Rioja



El edificio del CEI de Rioja

cación del 2,7% de su Producto Nacional Bruto (PNB), desembolsado en 2001, al 3,1% en 2006 (UNICEF 2006). Además, en el 2006 una nueva iniciativa denominada Programa de Shock de Inversiones en Infraestructura Educativa (PRONIED) se propuso el objetivo de mejorar los edificios y las condiciones físicas de las escuelas, como asimismo suministrar el mobiliario básico para permitir el máximo desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje (véase el sitio www.minedu.gob.pe). Otra iniciativa importante es el Plan Nacional de Educación para Todos 2005–2015 (MINEDU 2005), elaborado por el Ministerio de Educación peruano con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). El Plan respeta los acuerdos internacionales firmados en Jomtien y Dakar (véase UNESCO 1990 y 2000) y aspira, entre otras cosas, a “ampliar las oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años, priorizando la población con menores recursos” (MINEDU 2005).

El Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres (“Juntos”) también ha conseguido que un número mayor de niños accediera a la escuela. Gracias a este programa, los hogares “pobres” que satisfacen los requisitos necesarios y tienen niños menores de 14 años reciben la transferencia bancaria de una suma fija mensual de 100 soles (aproximadamente 33

dólares estadounidenses) en efectivo, sujeta al cumplimiento de la obligación de acceder a los servicios de asistencia sanitaria básica y educación primaria para sus hijos (Juntos 2009). Aunque dentro del programa “Juntos” no es posible verificar los datos de referencia relativos a las tasas de asistencia escolar, una cantidad de estudios cualitativos (por ejemplo, Jones y otros 2008) sugiere que ha habido algunas mejoras.

Otras iniciativas importantes que abordan explícitamente la cuestión de la educación para la primera infancia son el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2002–2010 (PNAIA, 2002), que abarca diferentes Ministerios y debe ser supervisado todos los años mediante un informe del Primer Ministro al Congreso, y la Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza (MCLCP), que reconoce que la primera infancia constituye un grupo prioritario y exige mayores financiamientos para la salud y la educación. De la misma manera, el Acuerdo Nacional ha incorporado estas exigencias como parte de las Políticas de Estado, considerando que la atención a la primera infancia es necesaria para reducir la pobreza y alcanzar la igualdad de oportunidades sin discriminaciones (Políticas de Estado 10 y 11, Acuerdo Nacional, 2004).

En el sector de la educación, en el 2003 fue aprobada una nueva Ley General de Educación. Ésta incluye la educación inicial como parte de la educación básica, declarándola gratuita y obligatoria. Además, en el 2007 fue elaborado por primera vez un Proyecto Educativo Nacional (2006–2021), obra del Consejo Nacional de

Educación, que luego fue aprobado como Política de Estado. El Proyecto Educativo Nacional insiste en la necesidad de implementar políticas específicas a fin de contribuir al desarrollo de la educación para la primera infancia e identificar los problemas relacionados con la equidad y la calidad como principales desafíos del sistema educativo peruano. También cabe mencionar que en el 2008 se ha llevado a cabo una Evaluación Nacional de los niños de 5 años de edad que asisten a los CEI y PRONOEI de las zonas rurales y urbanas, cuyos resultados estarán disponibles en el 2009. Estas iniciativas políticas recientes prometen un punto de partida más positivo para la solución de los problemas vinculados a la pobreza infantil, aunque la implementación y la acción deberán ser supervisadas atentamente.

¿Quién va al centro infantil? Acceso, equidad y calidad

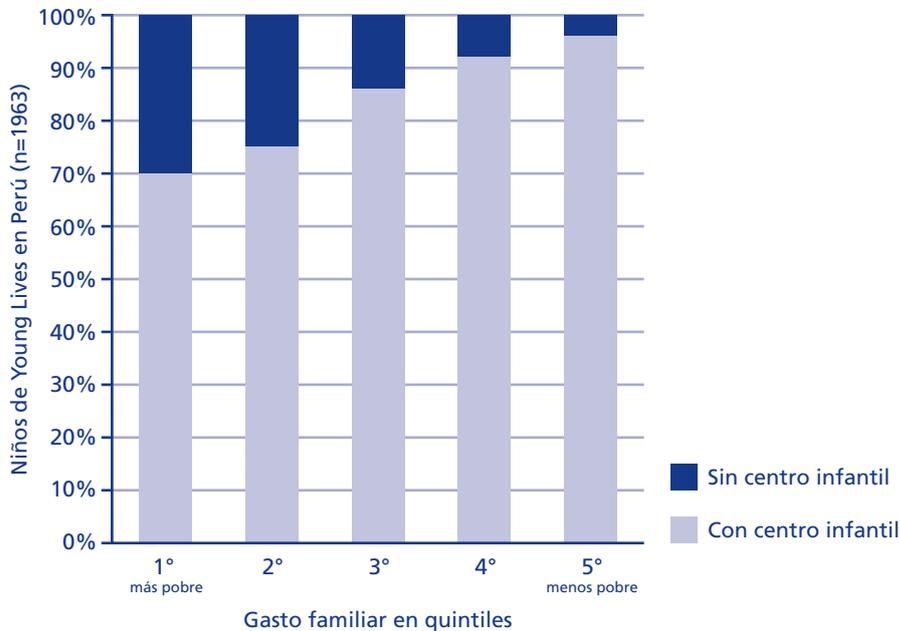
Cuando en el 2006 se ejecutó la segunda ronda de encuestas de hogares de *Young Lives*, los niños (de 5–6 años) de la cohorte menor estaban en el último año de educación inicial, que es un importante período de transición. En efecto, el 79,4% de los 1.963 niños de la muestra todavía estaba asistiendo al centro infantil en aquel momento, mientras que un 1,2% ya había comenzado el primer grado de

la primaria, según las informaciones proporcionadas por sus cuidadores. Se trata de una tasa de participación muy elevada, incluso más alta de lo que se habría podido prever según las estadísticas nacionales. La explicación más verosímil es que la muestra seleccionada no incluía las comunidades rurales más pobres y aisladas, debido a los costos y por razones logísticas⁸. En Perú, como en los demás países, la encuesta de *Young Lives* del 2006 también les preguntaba a los cuidadores si sus hijos habían asistido al centro infantil de manera regular en algún momento a partir de su tercer cumpleaños. No puede sorprender que esto haya dado como resultado una tasa de participación aún más elevada, con un 83,5% de la muestra que, según las respuestas recibidas, había tenido algún tipo de experiencia en centros infantiles. En términos generales no hay diferencias importantes debidas al sexo (el 84,9% de los varones y el 82,1% de las niñas), aunque en las zonas rurales la disparidad por género sí es estadísticamente significativa (el 80% de los varones en comparación con el 75% de las niñas; $p < 0,05$).

De todos modos, estas cifras generales comprenden numerosos tipos diferentes de centros de educación infantil, abarcando tanto el suministro estatal como el privado. En los análisis se pueden separar como se expone a

⁸ Para garantizar una distribución representativa de los distritos según su nivel de pobreza, *Young Lives* utilizó el mapa oficial más reciente de la pobreza que comprendía los 1.818 distritos de Perú (FONCODES, 2000) a la hora de seleccionar las 20 localidades centinela mediante un muestreo sistemático. Los factores que determinaban la clasificación de los distritos en función de la pobreza incluían los cálculos relativos a la mortalidad infantil, la vivienda, la escolarización, las rutas y el acceso a los servicios. La muestra de *Young Lives* es deliberada y resueltamente pro-pobre. Por consiguiente, el 75% de los sitios de la muestra es considerado como pobre y el 25% como no pobre, según los parámetros de pobreza (basados en el consumo) generalmente utilizados por el gobierno peruano (véase el Informe Preliminar de País de Perú, en Escobar y otros 2003).

Figura 3.1 Asistencia al centro infantil a partir de los 3 años de edad según los niveles de pobreza – Perú



continuación. La figura 3.1 proporciona un cuadro general de la relación que existe entre los niveles de pobreza y la asistencia al centro infantil (tal como lo indican las respuestas recogidas cuando se preguntó si los niños habían asistido al centro infantil en algún momento a partir de su tercer cumpleaños). Como en el capítulo anterior, esta figura clasifica la muestra completa dividiéndola en cinco quintiles (grupos de igual tamaño) según los gastos familiares mensuales per cápita, es decir, aplicando una medición utilizada por *Young Lives* como sustituto de los niveles familiares de pobreza. Los gastos se calcularon empleando los datos relativos al consumo de varios tipos de artículos, tanto alimenticios como no alimenticios.

La figura 3.1 revela de manera muy clara que, aunque las tasas de participación general

son relativamente elevadas, existen marcadas disparidades en el acceso al centro infantil. En la muestra peruana de *Young Lives*, el 29% de los niños de 6 años provenientes de los hogares “más pobres” no tiene experiencia alguna de asistencia al centro infantil, a pesar de ser considerado, desde el punto de vista político, el grupo que podría obtener mayores beneficios (por ejemplo, en cuanto a preparación para la escuela). Al contrario, apenas el 4% de los niños provenientes de los hogares menos pobres todavía no ha asistido al centro infantil en ningún período a partir de la edad de 3 años. Sin embargo, estas cifras generales son engañosas bajo diversos aspectos. Es importante distinguir entre las localidades urbanas y rurales, y también aclarar si los niños asisten a establecimientos públicos o privados.

Figura 3.2 Asistencia según el tipo de centro infantil y los niveles de pobreza – muestra urbana en Perú

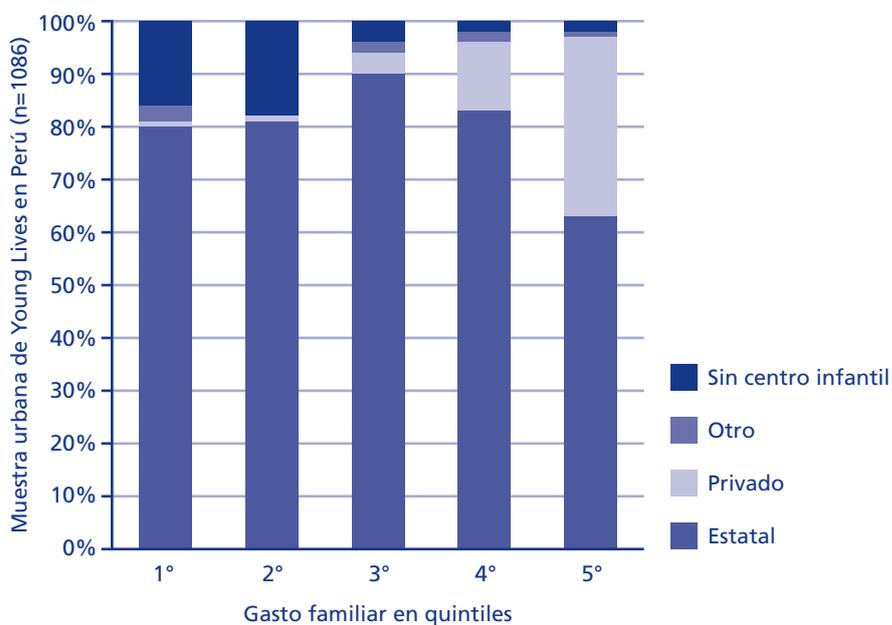
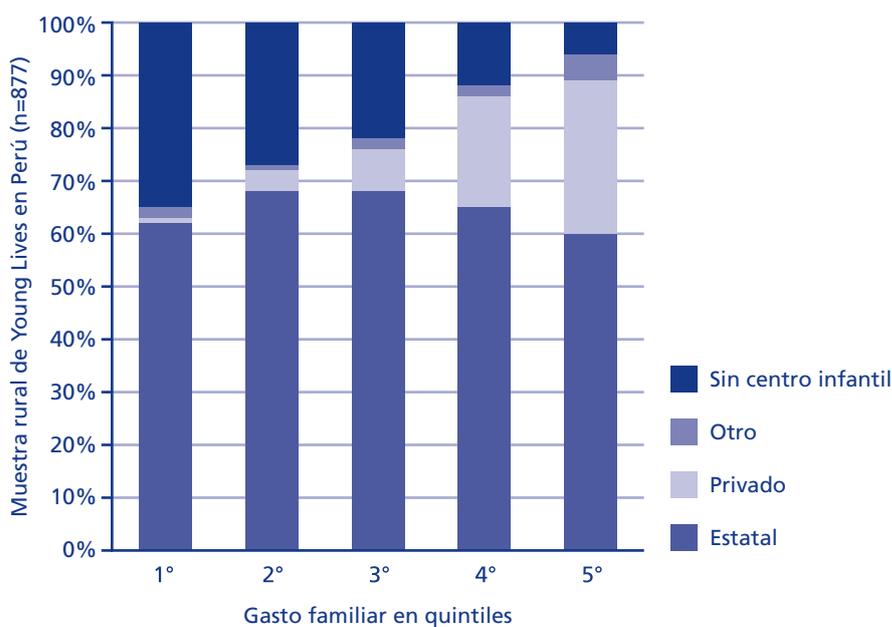


Figura 3.3 Asistencia según el tipo de centro infantil y los niveles de pobreza – muestra rural en Perú



Como en casi todos los países, en Perú los servicios de educación inicial han evolucionado de manera más rápida en las comunidades urbanas. Según las declaraciones, más del 92% de la muestra urbana ha asistido al centro infantil en algún momento a partir de los 3 años de edad, dato que se puede comparar con el 78% de los niños rurales⁹. Las figuras 3.2 y 3.3 se basan en análisis por separado de la pobreza y de la educación inicial relativos a las muestras urbana y rural. Ellas confirman que la mayor parte de los niños asiste a los centros infantiles estatales, independientemente del lugar de residencia y del nivel de pobreza de sus hogares. (Nótese que entre los centros infantiles “estatales” figuran los CEI, los PRONOEI y otras formas de provisión administradas por el gobierno, como se ha detallado más arriba). Mientras que en las comunidades urbanas el 15,9% de los niños “más pobres” no ha podido acceder al centro infantil (dato que se puede comparar con el 2,4% de los “menos pobres”), en las comunidades rurales el 34,9% de los niños “más pobres” no ha podido hacerlo (dato que, a su vez, se puede comparar con el 6,3% de los “menos pobres”). Estas estadísticas confirman que las tasas de asistencia al centro infantil están vinculadas a los niveles de pobreza, tanto para los niños urbanos como para los rurales.

La figura 3.3 también sugiere, en lo que se refiere a los niños rurales, que las desigualdades están relacionadas con una diferencia en el acceso a los centros infantiles administrados por el gobierno, puesto que el sector privado reviste una importancia marginal desde el

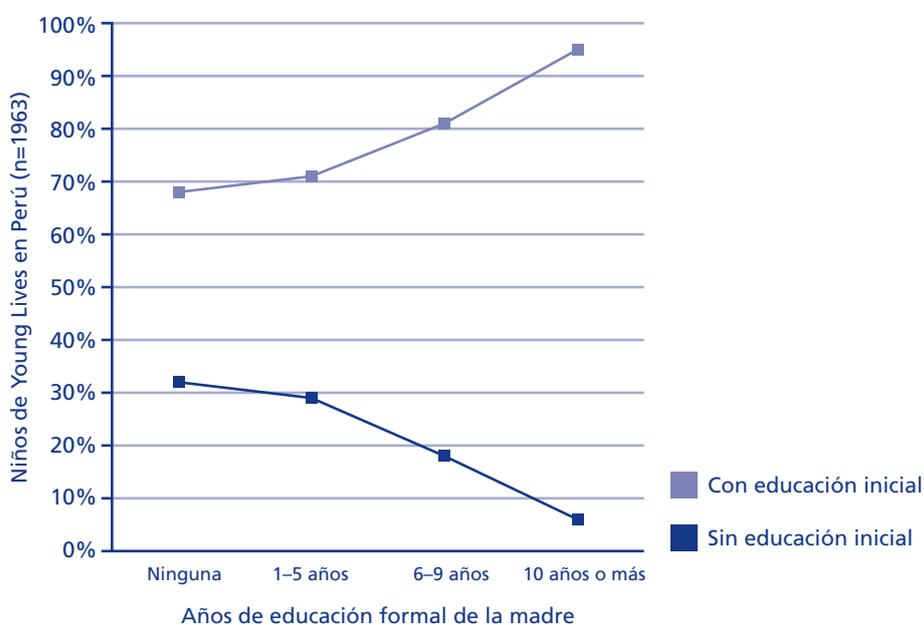
punto de vista de la provisión. Sin embargo, en el grupo de los “menos pobres” el sector privado da razón de casi el 30%. En los asentamientos urbanos el panorama es más complejo. Los porcentajes más elevados de niños que asisten a escuelas estatales provienen de los quintiles medianos (2o, 3o y 4o). Los niños que viven en los hogares “más pobres” tienen menos acceso a los centros infantiles estatales. En el extremo opuesto, los hogares “menos pobres” son los que menos utilizan los centros infantiles estatales, porque el 34,1% de sus hijos asiste a los centros privados.

También resulta interesante observar las tendencias en las elecciones de los padres cuando los niños han asistido a más de un centro infantil. Según los datos de la encuesta, 110 niños pasaron de un centro a otro, y algunos de ellos cambiaron dos veces. Son 23 los niños que pasaron de centros infantiles estatales a privados, mientras que solamente 8 se trasladaron del sector privado al estatal. La misma pauta de comportamiento ha sido observada en Andhra Pradesh (véase el capítulo 4).

En resumen, la encuesta de *Young Lives* del 2006 ha demostrado claramente que en Perú, como en los demás países cubiertos por el estudio, los niños empiezan a ir a la escuela en condiciones que distan mucho de la equidad. Mientras que las tasas de participación general son altas, los hogares más pobres son los que tienen tasas de participación más bajas, incluso si son estos niños los que podrían sacar mayor

⁹ El proyecto de *Young Lives* adopta la misma definición empleada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de Perú, que identifica como “rural” toda comunidad que tenga menos de 100 viviendas y no sea capital de distrito.

Figura 3.4 Nivel de instrucción de la madre y asistencia al centro infantil – Perú



provecho de la educación inicial desde el punto de vista de la preparación para la transición a la escuela primaria.

Los datos presentados en la figura 3.4 proporcionan ulteriores pruebas de que la composición de la asistencia al centro de educación infantil en Perú (a partir del tercer cumpleaños del niño) tiende a reforzar las desigualdades en cuanto a oportunidades educativas. Prácticamente todos los hijos de madres muy instruidas (es decir, las que han recibido más de 10 años de educación) han asistido al centro infantil, mientras que más del 30% de los hijos de madres con bajos niveles de instrucción (de 0 a 4 años de escolarización) habrá de comenzar el primer grado sin haber tenido experiencia alguna en programas de educación inicial. La proveniencia étnica (definida en los datos de *Young Lives* mediante la referen-

cia al idioma de la madre) también parece contribuir a las diferencias de matrícula en centros infantiles. Casi el 90% de los hijos de madres de lengua castellana ha asistido al centro infantil a partir de los 3 años de edad, mientras que algunos grupos étnicos, como los aymara, tienen un 18% menos de probabilidades de adquirir experiencias de educación inicial, y las probabilidades de los aborígenes amazónicos son menores en un 45%, lo que, según cabe presumir, se debe a la carencia de suministro de servicios en las zonas aisladas. Los investigadores de *Young Lives* han identificado otras desigualdades más: por ejemplo, los niños con discapacidades tienen menores probabilidades de asistir al centro infantil en las zonas urbanas, mientras que ser primogénito y tener al padre presente en el hogar aumenta las probabilidades de matricularse en el centro infantil (Escobal y otros 2008).

Figura 3.5 Percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles estatales según los niveles de pobreza – Perú

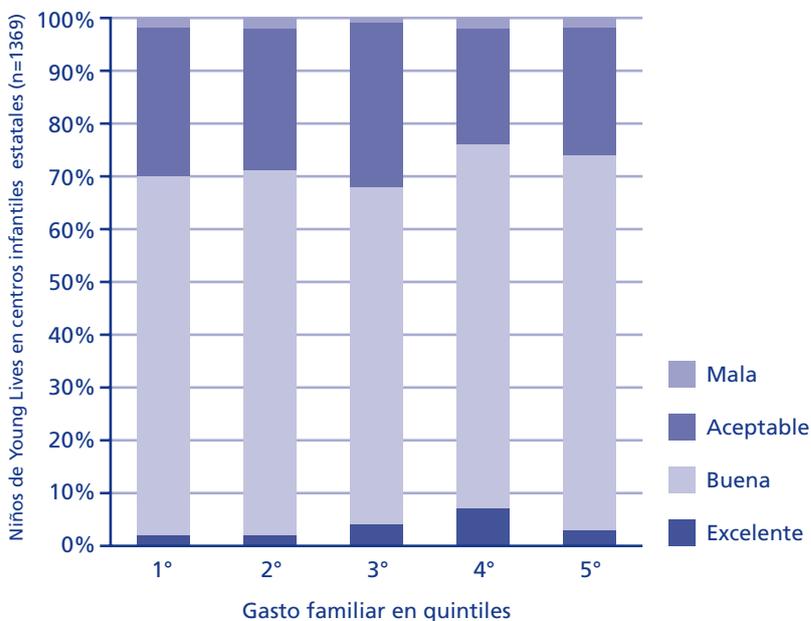
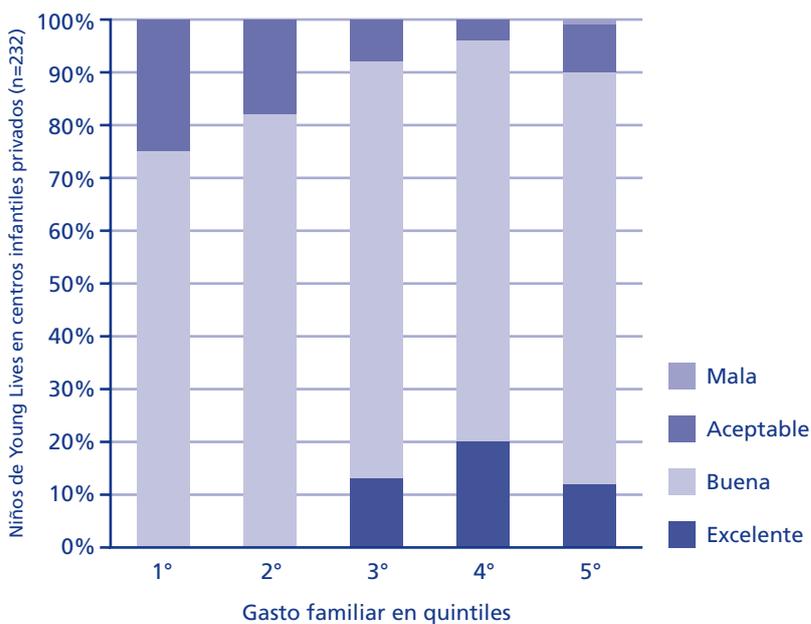


Figura 3.6 Percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles privados según los niveles de pobreza – Perú



Hasta ahora, respecto a la muestra de *Young Lives* de niños pequeños de Perú, esta sección se ha concentrado exclusivamente en cuestiones de acceso al centro infantil. Sin embargo, como en el caso de Etiopía y India, también existen datos disponibles sobre las percepciones de los cuidadores en cuanto a la calidad del centro infantil de sus hijos. Se les preguntó: “A su juicio, ¿cuán buena es la calidad del cuidado y la educación en este centro infantil?” Las figuras 3.5 y 3.6 resumen sus opiniones en lo que se refiere a la calidad de los centros infantiles estatales y privados, en relación con los niveles de pobreza de los hogares.

Los usuarios de los centros infantiles estatales comparten más o menos los mismos puntos de vista, independientemente de los niveles de pobreza, con variaciones igualmente amplias en las opiniones de cada grupo, que se expresan con clasificaciones de la calidad que van de “excelente” a “mala”. La mayoría opina que la calidad es “buena”, pero algunos la juzgan “excelente”. Aproximadamente un tercio de los participantes estima que el centro infantil frecuentado por los niños es de calidad “aceptable” o, en unos pocos casos, “mala” (menos del 2%). Los grupos menos pobres parecen ser los que están más satisfechos, con alrededor del 75% de los cuidadores dispuesto a clasificar la calidad del cuidado y la educación como “buena” o “excelente”, mientras que solamente el 70% del grupo más desfavorecido considera que la calidad del cuidado y la educación es “buena” o “excelente”.

En general, los usuarios de centros infantiles privados están más satisfechos con la calidad

de los servicios que los usuarios de los centros estatales. Sin embargo, como en Etiopía, en los grupos más privilegiados hay una neta tendencia a clasificar el suministro privado que utilizan como un servicio de mejor calidad, si se compara su opinión con la de los grupos más pobres. Más del 90% de los cuidadores pertenecientes a los porcentajes medianos y altos juzga que la calidad del cuidado y la educación es “buena” o “excelente”. Al contrario, en los grupos más pobres, las opiniones acerca de los centros infantiles privados se acercan mucho más a las de los usuarios de los centros estatales, con un 25% del quintil más pobre convencido de que el servicio es apenas “aceptable” y en ningún caso “excelente”. Obviamente, sin otras pruebas obtenidas mediante indicadores de la calidad, no es posible tratar estas comparaciones como si fueran demostraciones de la relativa calidad de los servicios disponibles para los hogares peruanos, ya que éstas se basan en las opiniones de padres individuales acerca de sus propias experiencias personales, y es muy probable que los padres que pagan una cuota por la educación de sus hijos estén particularmente interesados en creer que obtienen buena calidad a cambio de su dinero. No obstante, son de todos modos datos reveladores, especialmente cuando se trata de las impresiones de una baja calidad del centro infantil privado en los grupos más pobres, que podrían ser considerados como los que tienen un mayor interés personal en creer que sus hijos sacan provecho de un servicio de buena calidad.

Experiencias de transiciones tempranas en Perú

La investigación cualitativa longitudinal llevada a cabo por el equipo de *Young Lives* está proporcionando actualmente datos más detallados acerca de las experiencias más tempranas de los niños en cuanto al sistema educativo de Perú, ya que se concentra en un subgrupo de muestra compuesto por 24 niños de cuatro localidades contrastantes, seleccionadas de la muestra total (Ames y otros 2009). Dos de estas comunidades son rurales, y en el presente informe aparecen con los nombres de “Andahuaylas” (una comunidad rural indígena situada en los Andes) y “Rioja” (una comunidad rural situada en la selva tropical de la Alta Amazonía). Las otras dos comunidades, urbanas, son “Lima 3”, ubicada en la capital, y “San Román”, ubicada en los Andes.

Cuando los niños y sus cuidadores fueron entrevistados en el 2007, estaba previsto que por lo menos tres cuartos del subgrupo estarían en el centro infantil o en sus hogares, ya que la edad establecida por la ley para empezar la escuela primaria es de 6 años. Fue sorprendente descubrir que 10 niños ya estaban matriculados en el primer grado, mientras que 12 estaban asistiendo a un centro infantil formal (CEI) y 2 permanecían aún en sus hogares, esperando comenzar el primer grado el año siguiente (sin ninguna experiencia de asistencia a un centro infantil). El hecho de que ninguno de los niños estuviera asistiendo a un PRONOEI despertó asombro, pero puede ser que se deba al declive de este tipo de servicio comunitario, como

asimismo puede tratarse de una consecuencia de haber elegido precisamente esas localidades, entre las cuales no figuran las aldeas rurales más apartadas, para seleccionar a los miembros de la muestra (Ames y otros 2009).

La mayoría de los niños y sus cuidadores es consciente de la importancia de la educación (en particular, de la educación primaria) para su futuro. Según una de las madres: “El primer grado y el segundo grado son como los cimientos” para la educación del niño. Muchos padres y cuidadores también son conscientes de que las trayectorias educativas de sus hijos están determinadas por las oportunidades disponibles y las posibilidades de elección en materia de escolarización. Sin embargo, en las zonas rurales, la elección es un fenómeno raro, puesto que todas las escuelas son públicas y normalmente hay sólo una escuela y un centro infantil a los que se puede acceder. De tal manera, los 12 niños rurales del subgrupo cualitativo de *Young Lives* asistían todos a los centros infantiles o escuelas primarias estatales. Al contrario, los padres de las zonas urbanas tenían más opciones, llegando en algunos casos a disponer de varias escuelas públicas y privadas con diferentes características. En el momento de la investigación, 7 niños urbanos estaban asistiendo a escuelas primarias públicas y las 5 familias restantes habían optado por la educación privada desde que sus hijos habían empezado la educación inicial. Si estas trayectorias seguirán siendo estables o no es algo que la investigación longitudinal de *Young Lives* examinará a medida que pase el tiempo. Los padres y cuidadores pueden decidirse a cambiar, pasando

de la escuela privada a la pública a causa de la presión económica, o los niños matriculados en las escuelas públicas pueden trasladarse a las privadas si prevalece la percepción de que la calidad de estas últimas es mejor y la situación de las finanzas familiares lo permite.

El costo del centro de educación infantil, incluso en el caso del centro infantil estatal, es una cuestión importante, que afecta especialmente a las familias de las comunidades rurales más pobres. La inscripción en los centros infantiles estatales es gratuita, pero es necesario pagar una cuota para los materiales, la comida o la asociación de padres, además de otros gastos, como los uniformes y los útiles escolares. Esto influye directamente en la calidad de la educación que reciben los niños y, dado que las familias más pobres son las menos capaces de contribuir al pago de los materiales escolares, son precisamente sus hijos quienes corren el riesgo de frecuentar los centros infantiles con menos recursos. Los costos afectan también a los niños que efectivamente van a clases. Según uno de los docentes de educación inicial entrevistados en Rioja, solamente entre el 70% y el 80% de los niños en edad preescolar asiste a clases. En Rioja, como en muchas otras comunidades rurales, el problema es que los padres y cuidadores no pueden pagar los materiales escolares necesarios y consideran “demasiado caro” la educación inicial. Los docentes hacen hincapié en la insuficiencia de las inversiones del gobierno en materiales educativos para los primeros años:

“No, no, lo que es para inicial el Ministerio

de Educación no da nada. Por ejemplo para primaria sí se escucha que da sus módulos... de aprendizaje, su televisor y eso, en cambio a nosotros no”.

(Profesora de inicial)

Los maestros cuentan que los padres se quejan de que el costo de los materiales necesarios es aún mayor de lo que piden las escuelas primarias (Ames y otros 2009). Los costos ocultos, por lo tanto, están impidiendo que algunos padres manden a sus hijos al centro infantil. Los docentes concuerdan en que “Yo digo, yo tengo buena infraestructura pero no tengo alumnado” y, a pesar de haber efectuado visitas a domicilio, no consiguen convencer a los padres para que matriculen a sus hijos. Según una de las maestras de inicial entrevistadas:

“...cuando me inicié a trabajar acá en el 2003, o sea parece que, o sea los años anteriores cuando venían trabajando, o sea tenían, este, la costumbre las profesoras de no pedir ningún tipo de material, nada, o sea solamente su cuaderno y su lápiz, entonces pero ya en ese año, ya cuando hemos venido para trabajar en inicial ya solamente con el lápiz y el cuaderno es bien difícil, no se puede porque tienen que tener material. Entonces este año nosotros hemos empezado ya a pedir lo que es materiales ya, no una lista grande lo que es, ¿no?, una lista mínima de 30 soles (10 dólares estadounidenses), es lo mínimo, este año lo hemos tenido que bajar a 20 soles (aproximadamente 7 dólares estadounidenses).”

La misma docente añadió: “Pero si fuera gratis (el inicial), todos vienen”. La consecuencia es que demasiados niños o tienen una experiencia de educación inicial demasiado breve al entrar en la escuela primaria o no tienen ninguna en absoluto. Esto hace que la adaptación a la primaria sea todavía más difícil. Según lo que ellos mismos han visto, los docentes declaran que cuando los niños sin experiencia de educación inicial entran a primer grado “no pueden siquiera tener un lápiz en la mano como se debe” y esto puede impedir el proceso de aprendizaje de los demás niños. Los docentes, por lo tanto, exigen que la educación inicial se convierta en un prerrequisito indispensable para empezar la primaria. Piensan que el problema tiende a exacerbarse por el hecho de que la educación inicial y primaria permanecen recíprocamente independientes, lo que significa que los padres siguen viendo la inicial como una fase opcional (o incluso innecesaria) en el itinerario educativo de sus hijos y, en algunos casos, prefieren esperar y ahorrar dinero hasta que llegue el momento de empezar la escuela primaria.

Otro reto que tiene que ver con todos los niños es consecuencia directa de la separación entre el sistema de educación inicial y el escolar primario. Ya sea que se encuentren bajo suministro público o privado, efectuar la transición del centro infantil al primer grado de la escuela primaria puede ser un desafío bastante duro. El equipo de Perú concentró su investigación en cuestiones relacionadas con la preparación de las escuelas primarias para recibir a los niños y en las experiencias contrastantes de los

niños, los cuidadores y los docentes en cuanto se refiere a esta transición particular (Arnold y otros 2007; Ames y otros 2009). La situación de Perú es similar a la de otras muchas regiones del mundo, es decir que, en su mayoría, los servicios de educación inicial están administrativa e institucionalmente separados de la escuela primaria, con diferentes estructuras profesionales, filosofía educativa y planes de estudio (Woodhead y Moss 2007). Estas divisiones hacen que una transición de por sí exigente se convierta en un verdadero desafío para los niños y sus familias, aunque los niños por lo general demuestran elasticidad frente a las numerosas discontinuidades que experimentan entre la vida de la educación inicial y la del primer grado. Son tres las áreas principales de discontinuidad subrayadas por la investigación: a) comunicación, coordinación e integración insuficientes entre los sistemas de inicial y primaria; b) diferencias organizativas y culturales en cuanto a las clases, como asimismo en la formación, entre los docentes de educación inicial y primaria; y c) falta de preparación y apoyo para los niños y sus cuidadores a la hora de la transición a la escuela primaria (Ames y otros 2009).

Cuatro niños ilustran estas problemáticas. Hugo asiste a un centro infantil público en una comunidad rural, mientras que Carmen, proveniente de la misma comunidad, no tiene experiencia alguna de educación inicial. Tanto Lupe como Eva han asistido a los centros infantiles urbanos, pero fueron trasladadas, respectivamente, a escuelas primarias de los sectores público y privado. Los últimos dos casos revelan algunas de las disparidades entre la educación pública y privada en Perú.

Hugo y Carmen: la educación temprana en una comunidad rural

Hugo tenía 5 años cuando se efectuó la primera ronda de trabajo cualitativo en el terreno. Vive con su padre, su madre y su hermana mayor en Rioja, que es un distrito rural de la selva situado en el Departamento de San Martín. Esta localidad tiene elevados niveles de pobreza y bajos niveles educativos de los cuidadores, así como escaso acceso a los servicios básicos. En el momento de la investigación cualitativa, Hugo asistía a un centro infantil estatal del tipo de los CEI (véase el cuadro 3.1). Empezó el centro infantil cuando tenía 4 años, pero lo abandonó apenas cinco meses más tarde, tras un incidente en el cual otro niño le arrojó una piedra. A Hugo le tuvieron que poner puntos en la herida que le habían hecho en la cabeza y, a partir de ese instante, se negó a volver al centro. Según su madre, el niño solía decir: “Yo no me voy; no me voy, ¡querrás que me maten, querrás que me peguen!” (...) “Tú querrás”, me decía “¡que me rompan la cabeza!” Seis meses después, Hugo volvió al mismo centro infantil y ya tenía planeado empezar la escuela primaria al año siguiente. Aunque se trata de un incidente muy específico, la reacción de la familia ilustra la situación de los padres en las comunidades rurales, que no pueden elegir otro centro infantil cuando algo funciona mal. Pueden preferir dejar para más adelante la educación de sus hijos, mientras que las familias de las zonas urbanas que se enfrentan con un problema parecido pueden buscar otras alternativas para proseguir la educación de sus hijos.

A pesar de estas limitaciones, la familia de Hugo reconoce que el centro infantil proporciona algunos beneficios. Su madre piensa que el centro infantil ayuda a los niños en su transición al primer grado porque aprenden “las vocales y el alfabeto” y también logran que “sus pequeñas manos se acostumbren a escribir”; de esa manera, “sufren menos cuando están en la escuela primaria”. También puede favorecer a la vida familiar en las comunidades rurales porque garantiza cuidado seguro a los niños mientras los padres trabajan en el campo. Como dijo la madre de Hugo, “Porque, lo puedo dejar un rato, está allá [mientras me voy a la chacra] Estoy hasta la hora que salen de acá del jardín. Llego ya”. Antes de que Hugo fuera al centro infantil, ella debía llevar consigo a sus hijos al campo, ya que no hay otro tipo de cuidado para la primera infancia.

Para muchos niños, la educación inicial representa el primer contacto con el mundo fuera de su hogar y las inmediateces del mismo, con todos los desafíos que esto implica. El padre, la madre y los hijos son conscientes de las diferencias entre los ambientes del centro infantil y de la escuela primaria. En base a sus propias experiencias o a las experiencias de personas próximas a ellos, se crean sus propias expectativas e incluso sus propios temores. Por ejemplo, aunque la madre de Hugo piensa que el comienzo de la escuela primaria es un momento importante para su hijo, también cree que “Sí, pero aunque un poco va a sufrir ¿no? (...)”. Explicó que esta situación durará:

“Hasta adaptarse, a conocer a sus profesores,

sus, más alumnos. Porque los alumnos de acá, a veces todos no se van a la primaria... En veces sacan traslado a otro sitio y siempre en toda aula hay niños desconocidos. Un poco va a sufrir... Pero así, así, según que lo trate el profesor, sus compañeritos ¿di?, él va a acostumbrarse... Va a acostumbrarse a estudiar, va a aprender allí.”

Los costos ocultos del centro infantil y su separación organizativa de la escuela primaria ya habían sido identificados como las principales trabas para la matrícula de los niños por parte de sus padres, especialmente en las zonas rurales. El caso de Carmen destaca otros motivos por los cuales algunos niños no se inscriben en el centro infantil. La madre de Carmen explicó que su hija no iba porque el centro de educación infantil más próximo estaba demasiado lejos de donde viven. Aunque queda solamente a una distancia de 15 minutos a pie, Carmen tendría que caminar a lo largo de la Carretera Marginal de la Selva, que es una ruta ajetreada que se extiende por 1.688 kilómetros desde Cajamarca hasta el departamento de Madre de Dios. La madre de Carmen no quería poner a su hija en peligro permitiéndole ir a pie al centro infantil sola, y no era muy práctico acompañarla a la ida y a la vuelta. El problema principal parece ser la hora a la que comienza el centro infantil, que es casi una hora más tarde que la escuela primaria (a las 9, en vez de las 8, que es la hora de entrada en las escuelas primarias). Las familias de las zonas rurales normalmente caminan largas distancias para ir a sus campos, y necesitan volver antes de que se ponga el sol. Por esta razón, tienen que estar en

el campo lo más temprano posible, para sacarle mayor provecho a la jornada. Si la madre de Carmen lleva a su hija al centro infantil a las 9 de la mañana, eso afectará su labor en el campo, porque se verá obligada a “perder un montón de tiempo”. La hermana mayor de Carmen tampoco puede acompañarla, porque necesita estar en la escuela secundaria antes de las 8. Esto pone de relieve la necesidad de que los centros para la educación temprana se adapten y sean más apropiados al contexto, particularmente para las familias de las zonas rurales. A pesar de todo esto, la familia de Carmen ha encontrado una manera de superar las dificultades; en alguna medida, están escolarizando a la pequeña Carmen. Le hacen aprender y practicar el alfabeto y le asignan deberes cotidianos. Su mamá dice que están haciendo esto para que Carmen “no sufra cuando empiece la escuela primaria”. Carmen seguramente parece optimista:

ENTREVISTADOR – ¿y qué es lo que te gustaría que te pase, Carmen, el próximo año?

CARMEN – Ir a la escuela. (...)

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

CARMEN – Bonito

ENTREVISTADOR – ¿Por qué va a ser bonito?

CARMEN – Voy a pintar, a dibujar, hacer tareas.

Lupe y Eva: la educación temprana en una comunidad urbana

Lupe y Eva están creciendo en uno de los “pueblos jóvenes” (actualmente distrito) más

antiguos de la capital, que en este estudio se llama “Lima 3”. Este distrito no es uno de los más pobres de la ciudad, y, de hecho, la mayoría de la gente tiene acceso a los servicios básicos, como agua y electricidad, escuelas, hospitales y transporte público. Sin embargo, las familias de esta zona experimentan otro tipo de dificultades, como el hecho de vivir en hogares abarrotados o con altos niveles de desocupación, delincuencia e inseguridad. Lupe asistió al centro infantil desde una edad temprana (2 años) y ya había pasado del centro infantil estatal a la primaria estatal cuando comenzó el trabajo de campo cualitativo en el 2007. Eva, al contrario, había sido trasladada del centro infantil estatal a una escuela primaria privada que quedaba más cerca de su casa.

Los padres de Lupe consideran que la educación es un peldaño para acceder a una vida mejor. Les gustaría que su hija llegase a ser una profesional, tal vez una maestra, una obstetrix o una doctora. La historia de Lupe ilustra las numerosas y diversas experiencias y sensaciones que atraviesan tanto los padres como los hijos cuando efectúan la transición a la escuela primaria, que es un proceso para nada sencillo. En efecto, implica una adaptación activa, tanto de los padres como de los hijos. Por ejemplo, cuando estaba en el centro infantil, Lupe se encontraba rodeada de niños de su misma edad, porque los dos edificios eran independientes aunque estaban situados en el mismo recinto. Ahora que está en primer grado, sus padres se preocupan porque pasa demasiado tiempo sola con otros niños de edad más avanzada (y, en particular, con varones) durante el recreo y en

los baños. Otro problema es la idoneidad del patio para los niños pequeños, porque es utilizado también por otros niños. La siguiente cita de las declaraciones de la madre de Lupe aclara los temores que algunos padres experimentan cuando sus hijos cambian de escuela:

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

Las diferencias entre el centro infantil y la escuela primaria no están relacionadas solamente con el ambiente físico, sino también con la filosofía de la educación y las prácticas adoptadas en el aula. Por ejemplo, Lupe asociaba el primer grado con una “asamblea”, es decir, con un lugar de adultos donde se discuten decisiones importantes en una atmósfera bastante tensa. El mundo de juegos y fantasía propio de la primera infancia ha terminado; los niños han entrado en un mundo más adulto. En este sentido, Lupe asociaba el comienzo de la escuela primaria con el “fin de las vacaciones”, con el comprar nuevos útiles escolares y tener una “mochila más grande”, lo que puede simbolizar el hecho de que ahora tiene más cosas que hacer, más reglas que respetar y más responsabilidades que cumplir.

Los padres y maestros también perciben la

escuela primaria como un lugar más estricto y riguroso, donde los niños deberían aprender a “comportarse debidamente”, “trabajar independientemente”, “seguir instrucciones” y “respetar a los demás”. El problema principal es que se suele pensar que todas estas actividades están vinculadas a una disciplina más severa. Según una de las maestras, los niños que entran en primer grado a menudo le dicen:

“Profesora, el otro año una profesora malazanos va a tocar, malaza que nos va a tirar con la regla” o “Nos vamos a ir a la primaria... allá te van a jalar de la oreja”

Las transiciones no son solamente importantes cuando los niños entran en la escuela, sino a lo largo de todo el ciclo educativo. Esto fue explicado claramente por Lupe, que destacó la necesidad de apoyo para enfrentar las nuevas circunstancias cuando pase a segundo grado.

LUPE – Me pregunto cómo será siete años...

ENTREVISTADOR – ¿En 7 años, cuántos, en qué salón vas a estar?

LUPE – En segundo...

ENTREVISTADOR – Uhhmm. ¿Y alguien te ha contado cómo va a ser el segundo grado?

LUPE – No...

ENTREVISTADOR – ¿Y tú cómo crees que va a ser el segundo grado?

LUPE – Uhhmm. Segundo grado, bueno será esforzarme más...

ENTREVISTADOR – ¿Esforzarte más? ¿En qué te vas a esforzar más?

LUPE – En mis tareas.

ENTREVISTADOR – En tus tareas. ¿Va a ser más

difícil?

LUPE – Sí. Más difícil que primer grado.

ENTREVISTADOR – ¿Y primer grado es más difícil que inicial?

LUPE – Sí... Un poco...

ENTREVISTADOR – ¿En qué va a ser más difícil?

LUPE – Difícil... en que nos atrasemos.

En resumen, uno de los mensajes principales que surgen de los estudios de casos es la necesidad de una mejor coordinación entre los sistemas de inicial y primaria. La mayoría de los docentes entrevistados concordaban en que, si hubiera mejores conexiones entre ellos, eso ayudaría a los niños y sus cuidadores durante las transiciones. Actualmente, cuando los niños van al primer grado, solamente llevan su ficha de matrícula en educación inicial. No hay ningún tipo de intercambio de informaciones acerca del proceso de adaptación de los niños, de sus capacidades de aprendizaje o de cualquier otra característica. Todo debe comenzar desde cero. En Perú, la AEPI parece estar encarando los mismos desafíos que han sido enfrentados por los sistemas educativos de todo el mundo, con pocas pero notables excepciones. En estos datos hay pocas pruebas de una “colaboración fuerte y equitativa” entre los niveles educativos (OCDE 2001; 2006), planificada con el interés superior del niño como principal foco de atención. En realidad las conclusiones provisionales de los equipos de investigación son que:

“La transición de inicial al primer grado no es entendida ni estructurada como un proceso al interior y entre instituciones educativas (...) los padres tienen una acti-

tud positiva hacia la educación pero escasa información sobre las transiciones (...) en este contexto, el principal peso de la adaptación a la escuela primaria recae sobre los niños y niñas: ellos son los que deben realizar la transición y darle sentido con poca orientación y ayuda. Sin embargo, a pesar de esta actitud positiva, esta transición no es necesariamente fácil para ellos e implica un grado de estrés.”

(Ames y otros 2009)¹⁰

El caso de Eva, por otro lado, pone de manifiesto un problema diferente relacionado con la educación para la primera infancia en Perú: la actual bifurcación en dos ramales, privado y público, y las diferencias de calidad en la educación ofrecida por ambos. Como se ha observado en la sección dedicada al contexto político, la oferta privada ha aumentado rápidamente en las últimas décadas y cada vez más niños, incluidos los hijos de los hogares más humildes, asisten a escuelas privadas con la esperanza de recibir una educación mejor. Por ejemplo, la madre de Eva cree firmemente que su hija recibirá mejor instrucción en la escuela privada a la que asiste ahora, y, lo que es aún más importante, estudiará en un ambiente más seguro:

MADRE DE EVA – Por eso no me gusta este colegio (público).

ENTREVISTADOR – ¿Por qué? ¿En el estatal sí les jalan (el pelo)?

MADRE DE EVA – Les pegan, hacen lo que quieren, no les enseñan... Pero antes tam-

bién corregían pues así, yo no estoy de acuerdo. Yo sí a la señorita de mis hijos siempre le he dicho “no le jale el pelo ni la golpee pero en la pierna y en el potito déle, eso no le va hacer daño”.

Eva también coincide en que una de las cosas que no le gustaban del centro infantil estatal era que su maestra estaba acostumbrada a pegarles a los niños cuando no se portaban bien. “Yo terminaba rápido el rompecabezas para que [las maestras] no me pegaran”, dijo. Tanto los niños como los padres son conscientes de la baja calidad de la educación en la mayoría de las escuelas estatales, y los que pueden permitírselo pasan a la educación privada, aunque esto signifique una inversión cuantiosa. En Perú el problema es que el sólo hecho de pagar la educación no garantiza necesariamente una mejor calidad de la educación, tal y como indicó la niña al comparar a su maestra del centro infantil estatal con las experiencias vividas en la escuela primaria privada:

ENTREVISTADOR – ¿Es más buena que la profesora de primero, la de inicial?

EVA – No, la miss de inicial era más buena

ENTREVISTADOR – ¿Por qué era más buena la miss de inicial?

EVA – Porque nos ayudaba.

ENTREVISTADOR – Y ¿ella (la profesora de primer grado) no te ayuda?

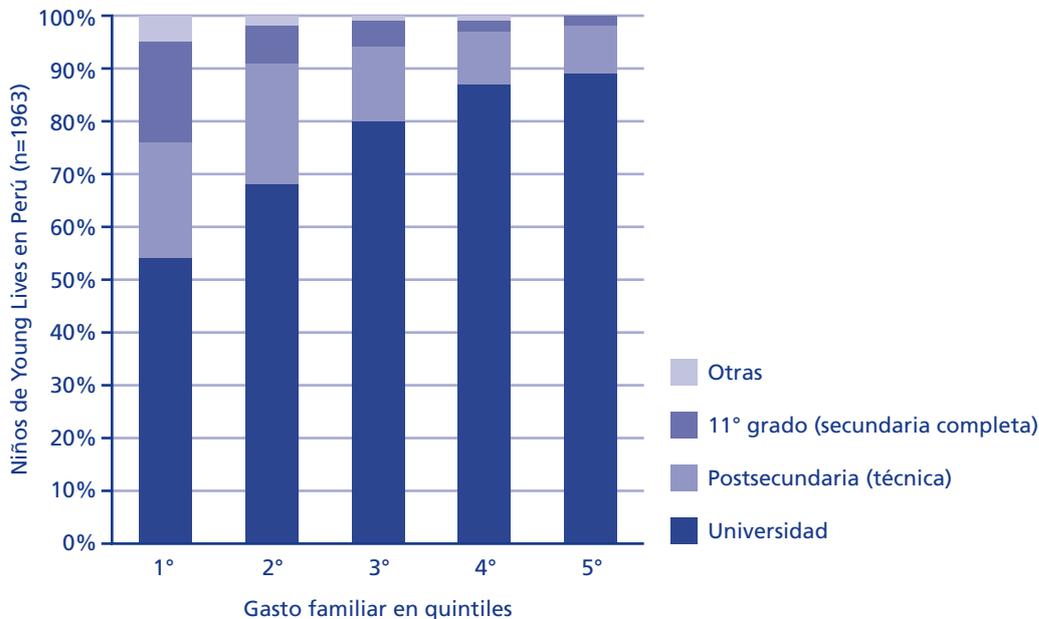
EVA – No.

ENTREVISTADOR – ¿La profesora (...) no ayuda?

EVA – Sólo hace su trabajo.

¹⁰ En español: Patricia Ames, Vanessa Rojas, Tamia Portugal, 2009: *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. Documento de trabajo No. 47. Niños del Milenio: Lima www.ninosdelmilenio.org/publicaciones.shtml*

Figura 3.7 Expectativas de los cuidadores respecto al rendimiento escolar de los niños según los niveles de pobreza – Perú



ENTREVISTADOR – ¿Cómo es eso?

EVA – Su trabajo y después se pone a salir nos deja porque tiene que ir a otro, otro colegio.

A pesar de su cortísima edad, Eva es consciente de las otras obligaciones de su maestra y de la manera en que esto afecta la calidad de la educación recibida. Se queja del poco tiempo y la escasa atención que le presta una maestra que “tiene otros alumnos”. Eva dijo que le gustaría que su maestra pasara más tiempo con ella y con sus compañeros de la escuela.

Las transiciones tempranas y las expectativas a largo plazo

Si se observan las etapas sucesivas de la trayectoria educativa de niños como Lupe, Hugo y

Carmen, los datos de la encuesta de *Young Lives* indican que en Perú los padres tienen altas expectativas para sus hijos, pero las expectativas que superan la escolaridad secundaria básica (11° grado) están obviamente vinculadas a los niveles de pobreza, tal como muestra la figura 3.7.

Las familias “menos pobres” demuestran tener expectativas más altas en lo que concierne a los logros educativos de sus hijos; el 88% espera que los niños lleguen a completar la educación universitaria, mientras que solamente una minoría desea que sus hijos terminen el 11° grado (un 1,5%) o la educación técnica (un 8,9%). Al contrario, el 53% de los “más pobres” espera que sus hijos lleguen a la universidad, el 18% desea que terminen la escuela secunda-

ria (11° grado) y el 22% quiere que adquieran educación técnica. Las expectativas respecto al abandono escolar temprano también siguen el mismo esquema, claramente condicionado por la pobreza.

No existen pruebas de que las expectativas para los niños peruanos se diferencien marcadamente en función del género. Sin embargo, los datos de la investigación cualitativa sugieren que las experiencias educativas y las expectativas a largo plazo pueden variar según el sexo de manera más sutil. Por ejemplo, la madre de Hugo afirmó que mientras la familia tenga suficiente “dinero para ayudarlo” el niño seguirá estudiando. Declaró explícitamente que las cosas son así “porque es varón” y que con las niñas la situación es diferente. Ellas a veces abandonan la escuela temprano porque “se comprometen” o “se casan” a los 13 ó 14 años de edad. Por lo tanto, la madre de Hugo espera que su hijo siga estudiando más tiempo que su hermana mayor. Como la madre explica:

MADRE DE HUGO –Según también cómo se comporte mi hija, porque en veces la mujer-cita, no tanto pue (estudia) ¿di? O también depende que ella se de también, a un... a un buen vivir. (...)

ENTREVISTADOR – Ya. Y si no fuera a la secundaria ¿qué cosa haría Hugo?

MADRE DE HUGO – Si no fuera a la secundaria, la chacra será pue.

Resumen

- Perú casi ha logrado la universalización de la matrícula en la educación primaria, pero

también tiene uno de los problemas más serios de toda la región en cuanto a la calidad y el rendimiento escolar.

- La educación temprana para los niños menores de 6 años ha sido establecida como parte del sistema educativo desde los años 1970, con estadísticas oficiales que indican tasas de matrícula más que duplicadas (llegando al 68%) entre 1991 y 2006.
- El gobierno de Perú ha desempeñado un papel preponderante en el desarrollo de servicios y es el principal proveedor en las zonas rurales y urbanas. Los dos tipos fundamentales de provisión estatal (los CEI y los PRONOEI) son administrados y financiados de manera diferente, con lo que se crean desigualdades en el acceso a los servicios y en la calidad de los mismos. Los PRONOEI, que cuentan con menores recursos, están dirigidos sobre todo a las comunidades rurales más pobres y a la población urbana marginal.
- La educación del sector privado se ha ido expandiendo, con un crecimiento de las inscripciones del 50% entre 1993 y 2003, que se puede comparar con un incremento del sector público que apenas llega al 18%. Mientras tanto, las tasas de matrícula y asistencia en los PRONOEI de hecho están bajando, a pesar de que se trata de una de las principales fuentes de AEPI disponibles para los grupos desfavorecidos y marginados.
- Cuando se efectuó la encuesta del 2006, el 83,5% de los cuidadores peruanos entrevistados por *Young Lives* declaró que sus hijos de 5 y 6 años habían asistido al centro infantil en algún momento a partir de la edad de

3 años. Las diferencias de acceso en función del género eran significativas en las zonas rurales (un 5% más de varones) pero no en las áreas urbanas.

- A pesar de las elevadas tasas generales de matrícula, los niveles de pobreza están vinculados al acceso al centro infantil, con un 29% de niños provenientes del quintil más pobre de los hogares sin experiencia alguna de educación temprana, lo que contrasta con el porcentaje de niños provenientes de los hogares menos pobres que se encuentran en la misma situación: solamente el 4%.
- Estas pautas de acceso vinculado a la pobreza se repiten tanto en la muestra urbana como en la rural y se explican sobre todo por el acceso al sector privado por parte de los grupos más privilegiados. El suministro estatal está distribuido de manera más equitativa, aunque los datos de *Young Lives* no permiten diferenciar la provisión de los CEI y la de los PRONOEI.
- Otros factores relacionados con el menor acceso a los servicios de AEPI incluyen el bajo nivel de instrucción de las madres, la pertenencia a grupos étnicos minoritarios, las discapacidades y la ausencia del padre en el hogar.
- Las opiniones de los cuidadores sobre la calidad de los centros infantiles estatales son parecidas en todos los niveles de pobreza, con un 70%–75% convencido de que la calidad del cuidado y la educación es “buena” o “excelente”. Las clasificaciones de la calidad son más variadas entre los usuarios de la enseñanza privada, con un 90% proveniente de circunstancias más favorables persuadido de que el centro infantil privado al que asisten sus hijos es “bueno” o “excelente”, mientras que alrededor del 75% de los grupos más pobres le da una calificación de “bueno” y ninguno lo describe como “excelente”.
- Los estudios de casos sobre Hugo y Carmen revelan los desafíos que implica asegurar una AEPI eficaz, incluso cuando una comunidad rural cuenta con servicios disponibles. Los problemas de acceso pueden desincentivar asistencia regular, y los costes ocultos de materiales, comida, etc., desaniman a las familias más pobres.
- Desde el punto de vista de la organización, en Perú la educación inicial está separada de la educación primaria, con poca comunicación y coordinación, de manera que la transición a la escuela puede ser vivida por los niños como un duro desafío y por los padres como un período de ansiedad.
- El estudio de caso relativo a Lupe confirma los datos sobre los retos que acarrea la transición para los niños que viven en las zonas pobres de las áreas suburbanas de Lima, aunque desde edad temprana tengan acceso a los servicios básicos, incluidos los centros infantiles estatales. El estudio de caso que se ocupa de Eva llama la atención sobre las decisiones que toman las familias con recursos suficientes para colocar a sus hijos en escuelas privadas, donde perciben una mejora en la calidad y las perspectivas educativas.
- En Perú las aspiraciones educativas de los cuidadores para los niños de 5 y 6 años de edad son relativamente altas, con más del 50% de las familias más pobres deseoso

al menos de una educación secundaria completa para sus hijos, y la mayor parte del resto con la esperanza de que adquieran educación técnica o superior. Estas aspiraciones están vinculadas a la pobreza, con apenas el 1% de los cuidadores más privilegiados convencido de que sus hijos abandonarán los estudios al terminar el ciclo secundario, mientras que el 88% prevé la asistencia a la universidad.

Capítulo 4: La educación en la primera infancia y la educación primaria en la India (Andhra Pradesh)

Contexto político

Educación primaria

India había programado alcanzar el objetivo de la universalización de la educación primaria hasta los 14 años de edad en 1960. Casi 50 años después, la meta final sigue mostrándose escurridiza, aunque India ha visto un aumento de la matrícula en las escuelas primarias del 5% entre 1999 (110 millones de niños) y 2005 (146 millones) (UNESCO 2007). La universalización de la educación primaria ahora parece estar cerca de ser conseguida (UNESCO 2007). En el Estado de Andhra Pradesh (donde se ejecuta la investigación de *Young Lives*), la tasa de matrícula en las escuelas primarias durante el período 2006/07 fue del 73%. En un contexto de rápido cambio económico, donde los niveles de instrucción de los padres son más elevados que en las generaciones anteriores, todo progenitor reconoce las potencialidades de la educación para modificar el destino de sus hijos, y busca activamente la manera de maximizar las oportunidades de los niños mediante la educación inicial y la primaria. Aunque las escuelas estatales son el principal tipo de provisión en las zonas rurales, en las áreas urbanas cada vez

más a menudo los padres se enfrentan con la posibilidad de elegir la escuela de sus hijos, debido sobre todo a un sector privado grande y en expansión, y con un importante debate acerca del idioma de instrucción. Este capítulo llama la atención sobre la consiguiente diversidad en las experiencias de transición y sobre las desigualdades tanto en el acceso a la educación como en la calidad de la misma.

En Andhra Pradesh, el Departamento de Educación Escolar es responsable de los grados del I al X. Sus objetivos son, entre otros: garantizar acceso a la educación primaria a todos los niños de edades comprendidas entre 5 y 15 años, asegurar que los niños no abandonen la escuela antes de tiempo, mantener los niveles de calidad de la educación dentro del Estado, avalar la participación comunitaria en la consolidación del sistema de instrucción escolar, y proporcionar almuerzo gratuito a todos los niños que asisten a las escuelas estatales y libros de texto gratuitos a todos los niños de las clases de I a V y a todos los niños de las clases de VI a X que pertenecen a las Castas Reconocidas (*Scheduled Castes: SC*), Clases Atrasadas (*Backward Classes: BC*) y Tribus Reconocidas (*Scheduled Tribes: ST*)¹¹.

¹¹ Las Castas Reconocidas (*Scheduled Castes: SC*) son las más bajas de la estructura tradicional de castas (quienes antiguamente eran denominados “intocables”). En el Andhra Pradesh rural, las comunidades de las SC tienen asentamientos separados y, en la mayoría de los casos, alejados de las aldeas principales. Estas comunidades llevan el nombre de la casta e inclusive en los registros oficiales a menudo son identificadas como *harijana wada*. Han sido objeto de discriminación durante años y, por lo tanto, carecen de acceso a los servicios básicos, incluida la instrucción. La legislación nacional se propone abolir la intocabilidad y la discriminación. A las SC se les ha reservado un 15% de los puestos disponibles en la educación (incluidos los institutos superiores y las universidades) y en los empleos estatales. Cuentan con residencias estudiantiles separadas, destinadas a los varones y niñas de las SC que asisten a la escuela, y becas de estudio para promover su educación superior. >

Aunque las tasas de matrícula en la educación primaria han mejorado, la calidad de la educación en las escuelas de Andhra Pradesh es sumamente variable, como en buena parte del resto del país. Un estudio reciente, llevado a cabo en 11 países en desarrollo, descubrió que las escuelas primarias de India figuran entre las peor equipadas (Zhang y otros 2008). Además, una evaluación ejecutada en India y Pakistán reveló que más de dos tercios de los alumnos pertenecientes al 3er grado eran incapaces de escribir una frase sencilla en urdu (UNESCO 2008). En 2001 el gobierno de India lanzó el programa bandera denominado *Sarva Shiksha Abhiyan* (SSA), que se propone lograr la universalización de una educación primaria de calidad satisfactoria en el 2010. En particular, SSA reconoce la importancia de la AEPI, puesto que enfoca la franja de edad que va de 0 a 14 años como un proceso continuo (véase www.ssa.nic.in/). Dentro de los confines de Andhra Pradesh, SSA funciona como unidad independiente del Departamento de Instrucción Escolar, abarcando la educación para la primera infancia y la educación primaria

(Vennam y otros: próxima aparición).

Aunque las escuelas estatales son los principales proveedores de educación primaria, India ha registrado un crecimiento muy rápido de las escuelas privadas (Muralidharan y Kremer 2006). Según Govinda y Bandyopadhyay (2008), en buena medida este crecimiento ha tenido lugar en detrimento de la matrícula en las escuelas estatales y ha contribuido poco a la matrícula en general. Según los datos del gobierno, en 2006/7 más de un tercio (el 36%) del total de niños de Andhra Pradesh matriculados en la educación primaria asistía a escuelas privadas (tanto subvencionadas como no subvencionadas). El 64% restante asistía a varios tipos de escuelas estatales (a escuelas del gobierno estatal el 5,5%, a escuelas municipales el 2,8%, y a escuelas del gobierno local el 55%) (www.ssa.ap.nic.in).

Uno de los mayores atractivos del sector privado es que generalmente utiliza el inglés como lengua de instrucción en vez del idioma del Estado, que es el telugu. Esto es así especialmente en las escuelas secundarias, pero el

> *Las Clases Atrasadas (Backward Classes: BC) están compuestas por personas que pertenecen a un grupo de castas de bajo nivel. En Andhra Pradesh, las BC se dividen ulteriormente en cuatro subgrupos (A,B,C,D). Recientemente la Corte Suprema ha ordenado la inclusión de un quinto subgrupo, E, y en esta categoría han sido colocados los musulmanes. A las BC se les ha reservado un 25% de los puestos disponibles en la educación y en los empleos estatales. La división de los puestos disponibles entre los subgrupos depende de la proporción que representan respecto a la población total; por ejemplo un 7% para la BC-A, un 10% para la BC-B y así sucesivamente. Cuentan con residencias estudiantiles, becas de estudio y otras ventajas por separado, para promover la educación de estos grupos, como en el caso de las SC. Las Tribus Reconocidas (Scheduled Tribes: ST) son poblaciones indígenas que viven en la selva y de ella dependen. Distintos grupos de tribus viven en diversos sitios de Andhra Pradesh y tienen culturas, idiomas y estilos de vida diferentes entre sí. Aunque una buena cantidad de ellas se ha alineado a la población mayoritaria y vive en las llanuras, un número considerable sigue habitando en áreas montañosas aisladas y tiene poco acceso a los servicios. Las zonas con una población tribal elevada están cubiertas por un sistema administrativo especial gracias a la creación de la Agencia para el Desarrollo Tribal Integrado (Integrated Tribal Development Agency: ITDA). A través de la ITDA se toman medidas particulares para promover la educación, la salud y la subsistencia sostenible. A las ST se les ha reservado un 7% de los puestos disponibles en las instituciones educativas y en los empleos estatales. Algunos de los servicios especiales de que disponen son la dotación de residencias estudiantiles para los varones y niñas que asisten a la escuela, becas de estudio, formación para el ejercicio de oficios y asistencia para la inserción laboral.*

fenómeno se filtra hacia los niveles inferiores, llegando al ámbito de la primaria. Así, por ejemplo, el inglés es el idioma utilizado para la instrucción en solamente el 1,6% de las escuelas secundarias estatales, en contraste con el 62% de las escuelas secundarias privadas. La mayoría de las escuelas privadas que emplean el inglés está situada en las zonas urbanas, lo que implica una restricción del acceso de los niños pobres de las áreas rurales y tribales. Como veremos más adelante, el acceso a la educación privada está estrechamente vinculado a la pobreza, pero, a pesar de ello, muchos padres de las comunidades más indigentes prefieren inscribir a sus hijos en las escuelas privadas, incluso ya a la edad de asistir al jardín de infancia. La carga de los costos es considerable, y crece a medida que los niños avanzan a lo largo de la escuela primaria y, sobre todo, cuando llegan a la secundaria. La consecuencia general es que la tendencia de las primeras clases a migrar hacia el sector privado se equilibra, en parte, con una tendencia contraria de las familias más pobres a volver a trasladar a sus hijos a las escuelas estatales cuando aumentan los costos. Para los niños, la consecuencia es un inevitable trastorno en las experiencias educativas y la discontinuidad en el aprendizaje, especialmente cuando pasan del telugu al inglés y nuevamente al telugu como vehículo de la instrucción.

De cara a la tendencia en favor de las escuelas privadas de lengua inglesa, el Secretario Principal de la Instrucción Escolar hizo una declaración a la prensa en la que dijo que para los niños es fundamental tener acceso a escuelas de lengua inglesa en razón de un panorama eco-

nómico que cambia rápidamente y del creciente número de oportunidades de empleo en el sector privado (Vennam y otros: próxima aparición). En este contexto, el gobierno de Andhra Pradesh introdujo en 2008/9 el proyecto subvencionado por el Banco Mundial denominado Reforzamiento y Universalización de la Calidad y el Acceso a las Escuelas Secundarias (*Strengthening and Universalisation of Quality and Access to Secondary Schools: SUCCESS*). El departamento emanó una ordenanza que impone el inglés como idioma de la instrucción en el programa de estudios de la Junta Central de la Educación Secundaria (*Central Board of Secondary Education: CBSE*) a partir de la clase VI en 6.500 escuelas, con una cobertura de más de 250.000 alumnos. Según la ordenanza, los estudiantes de las clases VI y VII de las escuelas primarias superiores que se encuentran dentro de un radio de 2 km de las escuelas secundarias donde se introducirá el inglés como vehículo para la educación deberían trasladarse a las escuelas secundarias más próximas, junto con sus maestros y una parte del personal administrativo. Las autoridades también han tomado medidas para la formación de los docentes que actualmente enseñan según programas de estudios en lengua telugu: seguirán cursos de capacitación en lengua inglesa en universidades e institutos prestigiosos del país. La disposición del gobierno de introducir el inglés como principal vehículo para la instrucción ha sido acogida favorablemente por la comunidad docente y el alumnado. Sin embargo, la introducción del programa de estudios de la CBSE es objeto de controversias. La Federación de Docentes Unidos de Andhra Pradesh (*United*

Teachers Federation: UTF) y la Federación de Docentes de Andhra Pradesh (*Andhra Pradesh Teachers Federation*: APTF) se han opuesto a la medida de introducir el programa de estudios de la CBSE y desean que el gobierno continúe utilizando el plan de estudios estatal. También temen que la fusión de escuelas dé como resultado el cierre de numerosas escuelas en las zonas rurales. El Comité de Acción Conjunta de Organizaciones de Docentes (*Joint Action Committee of Teachers' Organisations*) ha llegado a lanzar campañas de protesta contra la fusión de las escuelas (Vennam y otros: próxima aparición).

Educación para la primera infancia

Andhra Pradesh cuenta con un sistema de educación para la primera infancia sólidamente arraigado desde hace mucho tiempo, que se basa en los centros *anganwadi* (literalmente “refugio en el patio” en hindi), fundado dentro del marco de los Servicios Integrados para el Desarrollo del Niño (*Integrated Child Development Services*: ICDS). Los ICDS son el programa nacional más grande del mundo para la primera infancia por el número de niños inscritos y fueron creados en base a una política ambiciosa de 1974 que se proponía:

“suministrar servicios adecuados a los niños, tanto antes como después del nacimiento y a lo largo del período de su crecimiento para asegurar su pleno desarrollo físico, mental y social ... de manera que, en un tiempo razonable, todos los niños del país disfruten de condiciones máximamente favorables para un crecimiento equilibrado”

(Gobierno de India 1974)

Creados oficialmente en 1975, los ICDS fueron concebidos como una intervención omnicompreensiva para la primera infancia (según un modelo influenciado por el programa HeadStart de los EE.UU.), que, además de la educación inicial, incluye inmunización, supervisión del crecimiento, servicios de salud y remisión a especialistas. No obstante, su eficacia todavía está minada por problemas relacionados con la focalización y la calidad. Los ICDS están destinados a suministrar servicios a todos los niños pequeños pero, según estudios recientes, los niños de edad más avanzada (de 3 a 6 años de edad) participan mucho más intensamente en los programas de los ICDS que los de edad inferior a 3 años. Son los más pequeños quienes corren mayores riesgos a causa de la nutrición inadecuada y la atrofia, sin embargo el programa sigue revelándose incapaz de cubrir muchos niños de los hogares más pobres, de la misma manera que tampoco se focaliza prioritariamente en las niñas o en quienes provienen de las castas más bajas (Gragnotati y otros 2006; Deaton y Drèze 2008).

Para su implementación, los ICDS dependen en gran medida de cada uno de los Estados, a través de una red de centros *anganwadi* en las zonas tanto urbanas como rurales. La calidad del suministro está condicionada principalmente por las habilidades y la dedicación de cada una de las “trabajadoras de *anganwadis*” que, junto con las denominadas “asistentes de *anganwadis*”, son responsables de la mayor parte de los aspectos de la gestión, la matrícula de los niños y la ejecución del programa en sus actividades cotidianas. Las trabajadoras de *anganwadis* son normalmente mujeres casadas

de la comunidad que han completado la educación secundaria básica (hasta la clase X) y han recibido capacitación para trabajar con niños pequeños. Al contrario, más del 50% de las asistentes de *anganwadis* o carece de cualquier tipo de instrucción o ha terminado solamente la escolarización primaria básica (hasta la clase IV) (CIRCUS 2006).

Los recursos destinados a los *anganwadis* son en realidad muy modestos. Por ejemplo, en 2004/5 fueron asignadas a los *anganwadis* rurales apenas 150 rupias mensuales (aproximadamente 3 dólares estadounidenses) para cubrir el alquiler de las instalaciones. Muy a menudo estas instalaciones son puestas a disposición de los centros por sesión, y otros grupos pueden tener la prioridad en detrimento de los *anganwadis*. Además, el gobierno central destina 1.000 rupias mensuales (aproximadamente 20 dólares estadounidenses, una suma que está por debajo del sueldo mínimo legal en muchos Estados) para cubrir los honorarios que reciben las trabajadoras de los *anganwadis*, con la posibilidad de que el gobierno de cada Estado (en principio, responsable y autónomo) efectúe pagos adicionales para “redondear” el salario, pero en la práctica la ayuda brindada es muy variable y los pagos frecuentemente llegan con atraso. Esta financiación básica insuficiente refleja la concepción inicial de la iniciativa como servicio comunitario prestado según premisas semivoluntarias, pero la consecuencia es una calidad marcadamente inconstante, lo que a su vez depende mucho de la prioridad dada por cada uno de los Estados a la aplicación de políticas sociales activas y a la creación de ser-

vicios públicos eficientes. Incluso el Programa de Alimentación Complementaria (*Supplementary Nutrition Programme*), que en cierta medida constituye el servicio fundamental proporcionado por los ICDS, ya que asegura que todos los niños pequeños reciban una comida caliente en el *anganwadi*, no es administrado de manera uniforme.

Uno de los logros de los ICDS es su amplia cobertura, que comprende zonas rurales apartadas. No obstante, el acceso aún sigue siendo problemático en las áreas tribales (ST). El pequeño tamaño y la ubicación remota de las aldeas tribales vuelve difícil la provisión de servicios educativos. A pesar de contar con un centro por cada 700 personas en las zonas tribales (en contraste con la proporción normal de un centro por cada 1.000 habitantes), una buena cantidad de áreas tribales todavía no tiene acceso a los servicios. Vista la situación y en respuesta a una resolución de la Corte Suprema de 1993, según la cual el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales, el gobierno ha introducido un sistema de “mini-*anganwadis*” en estas áreas (Vennam y otros: próxima aparición).

El objetivo de suministrar educación inicial incluye un ambiente de aprendizaje lúdico idóneo a fin de promover el desarrollo general y preparar a los niños para la escuela primaria. Este objetivo educativo es uno de los más difíciles de alcanzar (y uno de los cumplidos con menor regularidad) según una encuesta efectuada en 2004 en seis Estados de India. Después de reconocer las enormes divergencias que

existen entre los distintos Estados, los autores concluyen que:

“Hay una elevada demanda de educación inicial, especialmente en las zonas donde los padres son relativamente instruidos. Sin embargo, las necesidades de los niños pequeños en materia de desarrollo son comprendidas por las comunidades de manera insuficiente”

(CIRCUS 2006)

A continuación, los mismos autores mencionan la falta de espacio, infraestructura y facilidades básicas y la carencia de materiales educativos y capacitación apropiada para las trabajadoras de los *anganwadis*. En otro informe sobre los programas de AEPI en India, Parijat Sarkar, del Movimiento en Favor de Alternativas y la Conciencia de los Jóvenes (*Movement for Alternatives and Youth Awareness: MAYA*), observa:

“La calidad de los *anganwadis* es inconsistente: la infraestructura puede ser insuficiente, con pocas cocinas o retretes adecuados, o los niños pueden ser excluidos en función de la casta, o excluidos en la práctica por el requisito de utilizar solamente el idioma oficial del Estado en los *anganwadis*, independientemente de la lengua que hablan en sus hogares”

(BvLF 2007)

No obstante, los *anganwadis* siguen siendo la única opción de educación inicial disponible para la mayoría de los padres en las zonas rurales y tribales, a pesar de que funcionan con



Edificio de un anganwadi en Poompuhar

apenas un mínimo de asignaciones de recursos y una remuneración baja para las trabajadoras y las asistentes de los *anganwadis*. Es importante destacar la variabilidad del suministro de los *anganwadis*, inclusive dentro del mismo distrito, lo que indica que los factores locales también determinan la calidad. El trabajo de campo de *Young Lives* llama la atención sobre las estrecheces relacionadas con la idoneidad de los edificios, la accesibilidad de materiales lúdicos y educativos y el nivel de participación de la comunidad (Vennam y otros: próxima aparición). La actitud de las trabajadoras de los *anganwadis* y la prioridad que éstas atribuyen al trabajo con los niños del *anganwadi* junto con otras actividades generadoras de ingresos parecen tener el mayor impacto en el horario de apertura de los *anganwadis* y en el nivel de los servicios suministrados (véase el cuadro 4.1).

Cuadro 4.1 Observaciones en dos anganwadis

Los equipos de Young Lives visitaron muchos *anganwadis* durante su trabajo de campo en India y resaltaron numerosas variaciones en cuanto a su calidad. A continuación se resumen dos informes contrastantes relativos a la misma zona rural de Andhra Pradesh.

El *anganwadi* 1 está en la aldea denominada "Poompuhar" en el presente informe, que es uno de los cuatro sitios principales de la investigación cualitativa. Se trata de uno de los dos *anganwadis* de la aldea, ninguno de los cuales parecía funcionar eficazmente. El *anganwadi* 1 está ubicado en el centro de la aldea pero no tiene edificio propio. Funciona como oficina del panchayat (Consejo de la Aldea) y tiene una sola sala larga con todo tipo de materiales comunitarios acumulados en cada extremo, lo que hace que sea un lugar inapropiado para los niños. Todos los materiales didácticos y lúdicos están guardados "sanos y salvos" en la casa de la trabajadora del *anganwadi* porque ella no quiere que los niños los "rompan" o los "estropeen". Las observaciones efectuadas durante el trabajo de campo indican que la trabajadora del *anganwadi* asiste al centro sólo de vez en cuando, dejando toda la responsabilidad a la ayah (la asistente del *anganwadi*). La ayah parecía pasar la mayor parte del tiempo haciendo la guardia en la entrada del *anganwadi*. A eso de las 12.30 distribuía la "harina", que es proporcionada como suplemento alimenticio en el programa de los ICDS, después de lo cual los niños se iban a su casa. Siempre que había reunión en la oficina del panchayat, los niños eran trasladados a la galería interna o se les mandaba a casa. El 40% de los días que el equipo estuvo en esta aldea se celebraron por la mañana reuniones en la oficina del panchayat durante al menos una hora. Según la trabajadora del *anganwadi*, oficialmente hay 30 niños que asisten al centro, pero el equipo de Young Lives observó solamente 10 niños cada día. Las observaciones también revelaron que la trabajadora del *anganwadi* no registraba regularmente las presencias, lo que obviamente indica que no existe una lista fija de niños inscritos. Sólo unos pocos niños asisten de manera regular, mientras que los demás llegan y se van, sobre todo para recibir el suplemento alimenticio.

El *anganwadi* 2 es muy diferente. Está en una aldea cerca de Poompuhar y presta servicios a una comunidad parecida, pero de manera mucho más eficaz. El *anganwadi* está situado en una de las salas de la escuela primaria. Está abierto regularmente, y tanto la trabajadora del *anganwadi* como la ayah van a trabajar y se esfuerzan por hacer que los niños frecuenten el centro. Mientras que la sala de este *anganwadi* es mucho más pequeña que la del *anganwadi* 1, su ubicación dentro de la escuela primaria tiene ventajas significativas. Por ejemplo, la trabajadora del *anganwadi* interactúa regularmente con los docentes de la escuela primaria y todos trabajan como una unidad. Según los maestros de primaria entrevistados, la colocación del *anganwadi* dentro de las instalaciones de la escuela primaria no sólo sirve para crear vínculos institucionales, sino que también ayuda a incrementar las tasas de asistencia al centro de educación infantil, a la primaria e incluso a la escuela secundaria, porque libera a los niños de edad más avanzada de tener que ocuparse del cuidado de sus hermanos menores.

La calidad variable de los *anganwadis*, y especialmente los puntos débiles de la educación inicial, combinados con las aspiraciones crecientes de los padres, en particular en cuanto se refiere a la instrucción en inglés, tienen un impacto significativo en el suministro de servicios educativos y la elección de la escuela en los primeros años. Una vez más, esto favorece el sector privado, no sólo para los grupos de la élite tradicional. En comunidades relativamente pobres están surgiendo muchas escuelas privadas, que cobran tarifas relativamente bajas y ofrecen una instrucción que, a juicio de los observadores, puede ser de calidad relativamente insatisfactoria, pero está fuertemente concentrada en las destrezas académicas y, en todo caso, constituye una opción muy atractiva para los padres con altas aspiraciones que hacen frente a una situación de alternativas limitadas para sus hijos.

Estas tendencias de la educación inicial y primaria nos llevan a plantearnos varias preguntas clave para Andhra Pradesh:

1. ¿Cuáles son las pautas del uso de programas para la educación temprana privados y estatales en las zonas rurales y urbanas por parte de las niñas y de los varones?
2. ¿En qué medida están relacionadas las elecciones de los padres con la pobreza y la riqueza relativas, y cuáles otras características de los hogares y de los niños pequeños están vinculadas a sus primeras experiencias educativas?
3. ¿Cuál es la repercusión de todo esto para las trayectorias educativas de los niños y, con

miras al futuro, cuáles son los efectos más probables de las elecciones de los padres entre el sector estatal y privado?

¿Quién va al centro de educación infantil? Acceso, equidad y calidad

En Andhra Pradesh el 86,9% de la muestra (compuesta por 1.694 niños) había asistido a alguna forma al centro de educación infantil, según las declaraciones de sus cuidadores, en algún momento a partir de la edad de 3 años. Las tasas de asistencia son casi tan elevadas para la muestra rural como para la muestra urbana (un 86% contra un 90%). Existe una pequeña diferencia a favor de los varones (con un 87% que ha tenido experiencias en educación inicial contra un 86,9% de las niñas), aunque estas desigualdades, en las zonas tanto rurales como urbanas, no son significativas desde el punto de vista estadístico ($p > 0,05$). Aunque se logra la paridad de género en el sentido de un acceso generalizado, los análisis presentados más abajo indican una diferenciación por género de índole más sutil y actualmente en expansión, que comienza con la elección del tipo de escolarización.

La figura 4.1 divide la muestra en cinco quintiles (grupos de igual tamaño) según los gastos familiares mensuales per cápita, como ya se había hecho con Etiopía y Perú. Los niveles de asistencia indicados son elevados y se reparten a lo ancho de los distintos grupos clasificados en función de la pobreza, con una muy ligera tendencia de las tasas de matrícula a aumentar en los grupos más privilegiados.

Figura 4.1 Asistencia al centro infantil a partir de los 3 años de edad según los niveles de pobreza – Andhra Pradesh

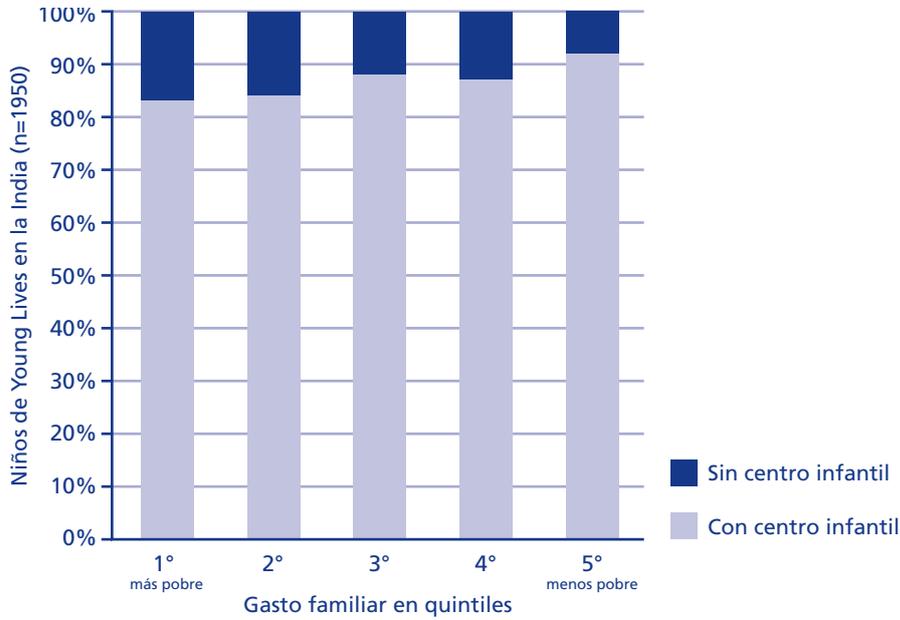


Figura 4.2 Asistencia según el tipo de centro infantil y los niveles de pobreza – muestra rural en Andhra Pradesh

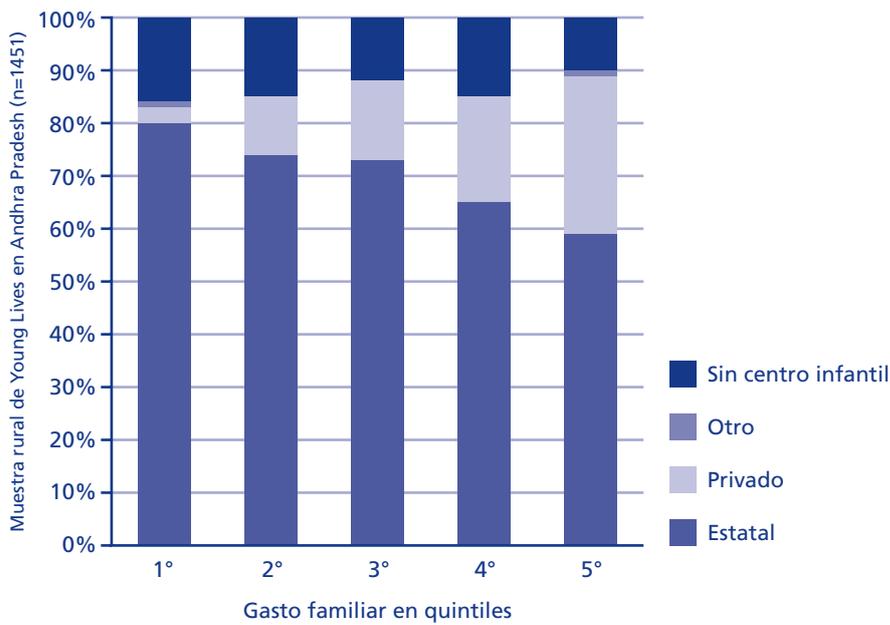
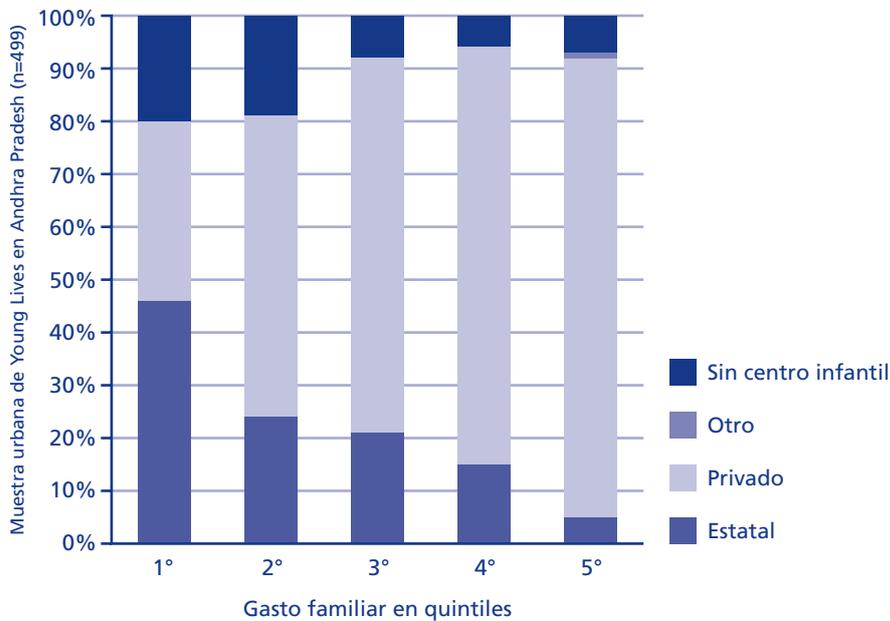


Figura 4.3 Asistencia según el tipo de centro infantil y los niveles de pobreza – muestra urbana en Andhra Pradesh



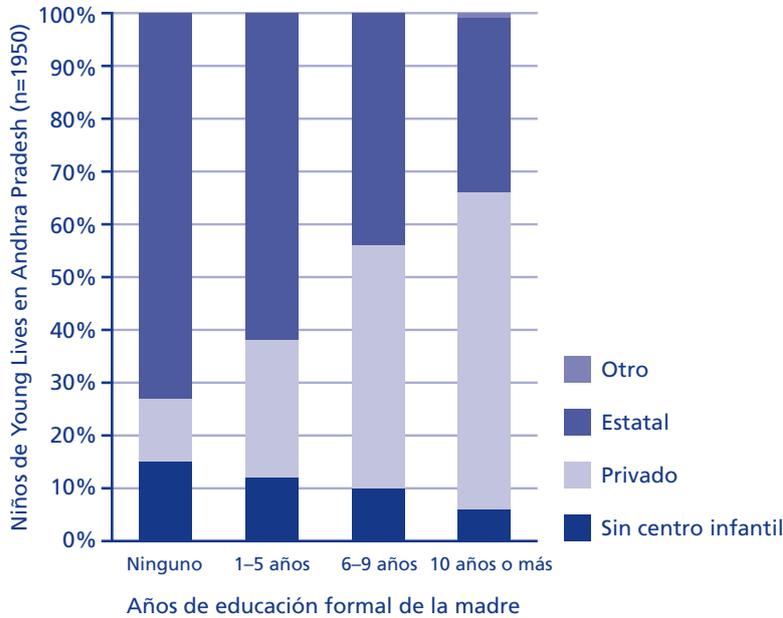
Sin embargo, una vez más, los esquemas generales cuentan solamente una parte de la historia. En particular, no distinguen entre los distintos tipos de servicio disponibles para los niños en edad de asistir al centro de educación infantil y sus familias, y en especial entre los *anganwadis* financiados mediante el programa estatal de los ICDS y las clases de jardín de infancia dentro de las escuelas privadas. Estas distinciones fueron incluidas en dos preguntas de la encuesta. Se les preguntó a los padres: “¿Quién administra este centro infantil? ¿Es privado, de una ONG, público, etc?” También se les pidió que respondieran acerca de los pagos efectuados, en dinero o en especie.

Las figuras 4.2 y 4.3 se basan en análisis por separado de las localidades rurales en contra-

posición con las urbanas, mostrando en cada caso los vínculos entre los niveles de pobreza (medidos según los datos relativos a los gastos familiares per cápita, como más arriba) y el tipo de centro frecuentado.

La figura 4.2 destaca la predominancia ininterrumpida de la provisión pública (los *anganwadis*) para los niños de las comunidades rurales, especialmente si provienen de los hogares más pobres. Los centros de educación privados son una opción viable solamente para algunos grupos más privilegiados, que dan razón del 31,1% de los niños del grupo “menos pobre”. Estas cifras representan el uso declarado de los servicios públicos en contraposición con los servicios privados en las áreas rurales; sin embargo, muchas familias rurales no tienen

Figura 4.4 Nivel de instrucción de la madre y asistencia al centro infantil – Andhra Pradesh



elección entre la educación pública o privada, ya que son pocas las escuelas privadas situadas en las zonas rurales, y la distancia entre el hogar y la escuela privada más próxima puede ser considerable. De todos modos, las escuelas privadas están presentes en un porcentaje cada vez mayor en las comunidades rurales (tal como se profundiza en los estudios de casos más adelante).

En las comunidades urbanas, los padres tienen la posibilidad de elegir, y el sector privado desempeña un papel significativo en la oferta de educación inicial (figura 4.3). No es sorprendente notar que los niveles de pobreza constituyen casi una manera de predecir con certeza si los niños asistirán a un centro infantil público o privado. Las escuelas privadas dan

razón del 78,4% de los niños del 4° quintil y del 87,6% de los niños del 5° quintil (que son los grupos menos pobres), con apenas un 15,5% y un 4,8% de los niños que, en cada uno de estos dos grupos, asisten respectivamente a un centro infantil público. Al contrario, solamente el 34,1% del grupo urbano “más pobre” asiste a un centro privado, mientras que más del 45,5% de los niños “más pobres” asiste a un centro público. Aunque estos contrastes son previsibles, es llamativo que un tercio de los hogares más pobres declare preferir la educación privada. También es interesante notar que el género no es un factor significativo que afecte la elección en materia de educación temprana entre los centros de educación infantiles privados y públicos para las localidades urbanas, mientras que en las zonas rurales las niñas

tienen menos probabilidades que los varones de asistir a jardines de infancia privados (un 13% contra un 18%) y más probabilidades de asistir a los centros públicos (un 73% contra un 68%). Las diferencias de género se vuelven más significativas en las fases sucesivas de la educación, de nuevo sobre todo para los niños que crecen en las zonas rurales (véase más adelante).

A estas pautas que confrontan las zonas urbanas y rurales hace eco al vínculo entre el nivel de instrucción de las madres y la asistencia al centro de educación infantil. La instrucción de las madres (medida en función de los años cursados) constituye una predicción altamente probable de la preferencia por los servicios privados en vez de los públicos, especialmente en las zonas urbanas (figura 4.4).

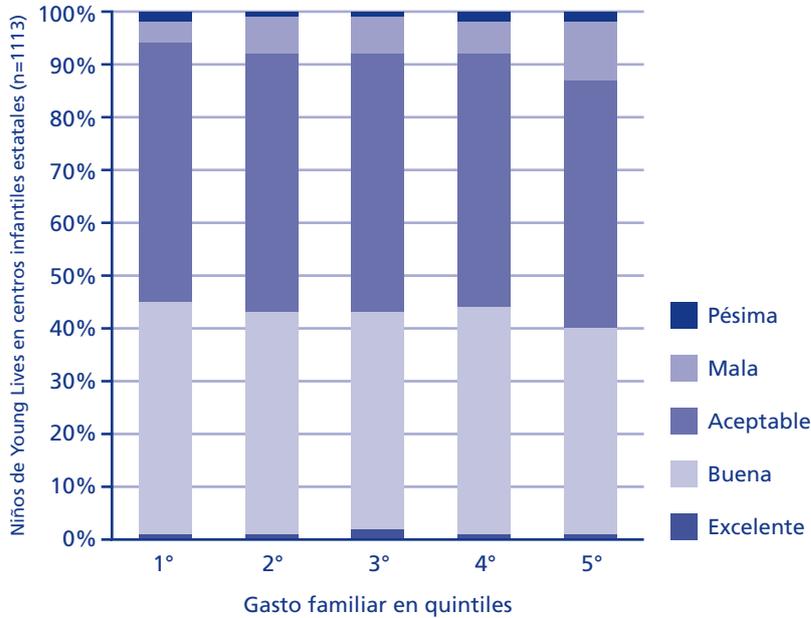
Los datos de la encuesta de *Young Lives* identifican una tendencia de los padres a trasladar a sus hijos del sector público al privado incluso durante los años de la educación inicial. En Andhra Pradesh, 123 cuidadores (de un total de 2.011 entrevistados) declararon que sus hijos habían asistido a más de un centro infantil a partir de la edad de 3 años. En la gran mayoría de los casos (101), el cuidador declaró haber trasladado a su hijo de un centro público a uno privado. La misma tendencia ya había sido registrada en el caso de Perú (véase el capítulo 3).

Aunque el género no parece ser un factor significativo que determine las oportunidades educativas en esta fase temprana, el análisis de las elecciones a favor de las escuelas privadas o públicas revela una diferenciación más sutil.

Por lo general, las niñas tienen mayores probabilidades de recibir educación en el sector estatal y se da por sentado que abandonarán la escuela antes que los varones. Las evidencias de estas trayectorias diferentes provienen de la cohorte de niños de edad más avanzada (12 años) de *Young Lives*, con un 10% más de varones matriculados en las escuelas privadas y un 68% de varones que prevén alcanzar el nivel universitario, en comparación con el 54% de las niñas entrevistadas. Solamente el 42% de los cuidadores de niñas espera que sus hijas lleguen a la universidad.

Los descubrimientos presentados hasta ahora tienen que ver con las informaciones transmitidas por los padres sobre la experiencia de educación inicial de sus hijos a partir de la edad de 3 años (según la encuesta de 2006). A los cuidadores también se les preguntó si sus hijos ya habían empezado la escuela primaria. Fue una sorpresa descubrir que, según las declaraciones, el 44% de los niños ya había empezado a ir a la escuela, aunque solamente el 20% de la muestra había cumplido 5 años, que es la edad a partir de la cual los niños de Andhra Pradesh se pueden inscribir en la escuela primaria. Además, los hogares más pobres eran los que tenían mayores probabilidades de haber inscrito a sus hijos en la escuela primaria, con un 54% que ya asistía a clases, en contraste con apenas el 33% de los hogares menos pobres (Galab y otros 2008). En parte, esto refleja la práctica de la inscripción temprana en las escuelas estatales, mientras que los niños de esa edad en el sector privado todavía estarían en el jardín de infancia. Probablemente para las familias más pobres el

Figura 4.5 Percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles estatales según los niveles de pobreza – Andhra Pradesh



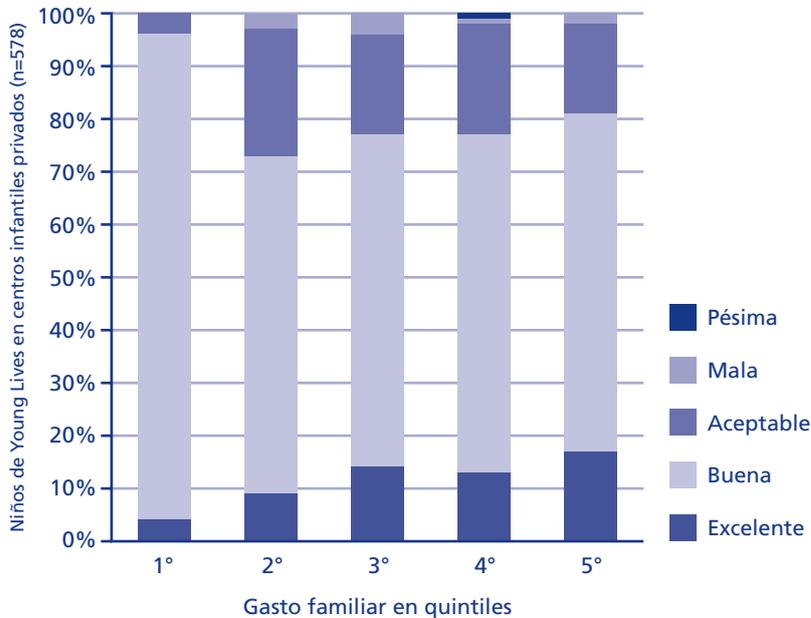
principal atractivo es el suministro de almuerzo gratuito en las escuelas estatales (Drèze y Goyal 2003; Singh 2008). Ulteriores análisis confirman la importancia de las elecciones del tipo de centro de educación infantil como puerta de acceso para itinerarios individuales separados a largo plazo. Los padres de la mitad de los niños que asisten a los centros infantiles estatales esperan que sus hijos pasen a escuelas primarias estatales (o ya lo han hecho), mientras que para el 27% de los niños la expectativa era trasladarlos de jardines de infancia privados a escuelas privadas. Como ya hemos visto, estas trayectorias están firmemente vinculadas a los niveles de pobreza. Pero también están vinculadas a las desigualdades dentro del hogar, donde los varones y los primogénitos tienen mayores probabilidades de ser seleccionados para una

trayectoria educativa en el sector privado.

A continuación nos ocuparemos de las evaluaciones de la calidad de la educación temprana por parte de los cuidadores. Como en el caso de las muestras etíope y peruana (véanse los capítulos 2 y 3), a los cuidadores que participaron en *Young Lives* se les preguntó: “A su juicio, ¿cuán buena es la calidad del cuidado y la enseñanza en este centro infantil?”

Las figuras 4.5 y 4.6 analizan las opiniones de los padres respecto a la calidad, en relación con los niveles de pobreza de los hogares, en cuanto se refiere a los centros de educación infantil estatales y privados. Los datos relativos al suministro estatal son parecidos a los recogidos en Perú, con una amplia distribución de los

Figura 4.6 Percepciones de los cuidadores respecto a la calidad de los centros infantiles privados según los niveles de pobreza – Andhra Pradesh



juicios de calidad, de “excelente” a “mala”, pero escasa variación entre los grupos de pobreza. Las preocupaciones acerca de la calidad de los *anganwadis* expresadas al comienzo de esta sección son confirmadas por estas estadísticas, donde menos de la mitad de los cuidadores juzga que el centro infantil de sus hijos es “bueno” o “excelente” (aunque muy pocos utilizan la calificación de “excelente”). Al contrario, entre el 5% y el 12% juzga que el servicio es “malo” o “pésimo”. Existen pocas variaciones entre los grupos de pobreza, con una amplia mayoría convencida de que el centro frecuentado por sus hijos es “bueno” o al menos “aceptable” (figura 4.5).

En general, los usuarios de los centros infantiles privados están mucho más satisfechos con el

cuidado y la educación de sus hijos, con más del 70% decidido a clasificarlos como “buenos” o “excelentes”, y más del 10% que les asigna la calificación de “excelentes” en la mayoría de los grupos. La situación es ligeramente diferente en los grupos más pobres, con niveles muy constantes de satisfacción con la calidad (“buena” según más del 90%) y pocos juicios extremos en comparación con los grupos más privilegiados (figura 4.6).

En resumen, los datos de la encuesta indican que entre los niños pequeños de Andhra Pradesh casi siempre la regla es tener experiencias tempranas de educación inicial y primaria, pero existen evidencias de una cierta diferenciación prematura en determinados itinerarios educativos. Estas pautas están claramente determi-

nadas por la localidad de residencia (urbana o rural) de los niños, el nivel de pobreza familiar, el estatus de la casta de origen, el género y el nivel de instrucción de las madres. La expansión de la educación privada es un fenómeno importante, con juicios de calidad relativa que confirman las preferencias de los padres. Al interpretar los datos respecto a la calidad cabe aplicar la misma cautela que cuando se discutía la situación de Etiopía y Perú, pues también aquí faltan indicadores independientes de la calidad de los centros infantiles. No obstante, los datos que emergen de la investigación cualitativa ciertamente confirman estos resultados generales, y especialmente la insatisfacción con los servicios estatales y la preferencia por la calidad que ofrecen los jardines de infancia privados.

Experiencias de transiciones tempranas en Andhra Pradesh

Se pueden obtener informaciones más detalladas sobre estas cuestiones gracias a la investigación cualitativa longitudinal llevada a cabo por el equipo de *Young Lives* en cuatro sitios: uno urbano, dos rurales y uno tribal (véase el capítulo 1 para mayores explicaciones sobre la selección de muestras y los métodos aplicados). Se estudia en todos sus pormenores un subgrupo compuesto por 24 niños pertenecientes a la cohorte menor. Cuando los niños y sus cuidadores fueron entrevistados en 2007, la mitad del grupo (12 niños) había asistido a un centro infantil público (un *anganwadi*) y luego había pasado a una escuela primaria pública. La mayoría del resto (10 niños) asistía

a escuelas del sector privado, que constituyen una opción preferida especialmente en el caso de los varones, con 6 varones y 4 niñas inscritos en escuelas privadas cuando fueron entrevistados por primera vez en 2007, aunque siguieron trayectorias diferentes al entrar en la educación privada, pues 6 niños (4 varones y 2 niñas) efectuaron la transición directamente del hogar a la escuela privada (por lo general después de haber pasado por clases de jardines de infancia privados) y 4 niños (2 varones y 2 niñas) se trasladaron de un centro público al sector privado (Vennam y otros: próxima aparición).

Esta sección hace hincapié en las perspectivas de los niños pequeños, sus cuidadores y sus maestros en Andhra Pradesh, sobre todo porque están vinculadas a las circunstancias hogareñas, las aspiraciones de los padres para sus hijos y las convicciones respecto a las ventajas de las diferentes trayectorias educativas. Lo que resulta particularmente evidente en Andhra Pradesh es que se está produciendo un cambio de actitudes entre los padres, que cada vez más a menudo ven la educación como un factor clave que puede mejorar las oportunidades de sus hijos y el estatus de su familia, y como una manera de romper el ciclo de la pobreza. Sin embargo, las oportunidades educativas varían, como asimismo los recursos (y la capacidad de aprovecharlos) de los padres al tomar decisiones acerca de la educación de sus hijos y al brindarles apoyo mientras la reciben.

Los dos itinerarios principales son ilustrados mediante la comparación de las experiencias de dos niños de la misma comunidad rural

(denominada “Poompuhar” en este documento). Ambos niños asistían a centros de educación infantil estatales, pero sus carreras en la escolarización temprana son muy diferentes. Revanth es un varón que asiste a una escuela primaria privada, mientras que Shanmuka Priya es alumna de una escuela estatal. Como revelan claramente los datos de la encuesta, las escuelas privadas están presentes con mayor densidad en los centros urbanos, pero también son una opción cada vez más importante para los padres de las zonas rurales (Muralidharan y Kremer 2006). A estos dos casos se contraponen el de Dilshad, una niña de una comunidad musulmana denominada “Polur” cuyos padres se están esforzando por mandarla a una escuela primaria privada, a pesar de que el suyo es uno de los hogares más pobres de la muestra de *Young Lives*. Estos estudios de casos también ejemplifican de qué manera las expectativas de

los padres basadas en el género tienen efectos significativos en la carrera educativa de los niños, pero igualmente sirven para mostrar que existen diferencias considerables en la importancia atribuida al género a la hora de planificar la vida de los niños.

Shanmuka Priya y Revanth: la educación temprana en una comunidad rural

Tanto Shanmuka Priya como Revanth viven en Poompuhar, una aldea que cuenta con una población de aproximadamente 2.000 habitantes, la mayoría de los cuales habla telugu. Se trata de un distrito con frecuentes sequías, en las llanuras del interior del país, donde durante los meses de junio a agosto los pobres encaran a menudo la escasez de alimentos. Las principales ocupaciones son la agricultura (incluida la ganadería) y el trabajo jornalero. Los niños (y sobre todo las niñas) son empleados como trabajadores estacionales en los campos de algodón, por lo cual se ausentan de la escuela alrededor de 2 ó 3 meses todos los años. En la mayor parte de los casos, los niños trabajan en los campos de sus familias (Morrow y Vennam 2008).

La comunidad tiene dos *anganwadis* de calidad básica (uno de los cuales es el *anganwadi* 1 descrito más arriba, en el cuadro 4.1). También hay una escuela primaria estatal, situada al lado de la escuela secundaria y dentro del mismo establecimiento. Las clases tienen lugar en la galería debido a la falta de espacio y el mismo docente enseña a todos los grupos etarios.

A la edad de 5 años, Shanmuka Priya empezó a asistir al *anganwadi* de la aldea (el *anganwadi* 1). En realidad, también hay otro *anganwadi*



Los anganwadis apenas pueden permitirse pagar bajos alquileres

disponible, más cerca de su casa, pero es utilizado principalmente por las familias de las SC, y los padres de Shanmuka Priya prefieren que ella no frecuente niños de las SC. En 2006, cuando aún tenía apenas 5 años, Shanmuka Priya pasó a la escuela primaria estatal. Sus padres reconocen las potencialidades de la educación para cambiar la vida de su hija. Como observó la madre, están menos seguros de que sus aspiraciones lleguen a concretarse en la práctica:

“...Solamente la educación es importante hoy en día. ¿Qué tiene de bueno la agricultura? Después de trabajar tan duramente, a uno apenas si le queda algo en la mano. No llueve como debería y las cosechas son insuficientes. Digo que solamente la educación es importante; así pueden encontrar trabajo y vivir bien... Nuestra vida está ‘desperdiciada’ actualmente, ¿no? [¿Por qué piensa que está ‘desperdiciada’?] Si no hemos sido educados, ¿cómo podemos saberlo? Por eso no hay ninguna otra opción aparte de los cultivos [la agricultura]. ¿Qué otra cosa sabemos hacer...? Solamente trabajar duro. Nuestros hijos no deberían pasar la vida trabajando duro; hay que mandarlos a la escuela para que vivan mejor.”

Su madre explica muy claramente que una de las razones para hacer que aceptaran a la niña cuanto antes en la escuela era que la oferta del *anganwadi* era muy escasa:

“No da ninguna ventaja [asistir al *anganwadi*]... No enseñan nada de nada... por eso cambiamos de escuela... La man-

damos a la escuela mucho antes de la edad regular, cuando tenía menos de 5 años.”

En India, muchos niños comienzan la escuela antes de la edad prevista, como se ha visto más arriba. Según la madre de Shanmuka Priya, la transición de la niña a la escuela primaria no fue fácil:

ENTREVISTADOR – El año pasado usted matriculó a su hija aquí en la escuela primaria... ¿Estaba contenta cuando vino o se puso a llorar? ¿Tuvo algún problema?

MADRE DE SHANMUKA PRIYA – Sí que tuvo problemas... solía decir que “los señores [los maestros] pegan” y ella se sentía mal. Nosotros le contábamos algunas historias convincentes y la mandábamos a la escuela a pesar de todo. Cuando salía de casa lloraba y nunca estaba contenta, porque no le gustaba venir

ENTREVISTADOR – ¿Por qué se sentía así?

MADRE DE SHANMUKA PRIYA – Creo que era porque en el *anganwadi* el aprendizaje era más alegre, pero de repente se encontró en una escuela regular. La escuela dura más tiempo... Allí en el *anganwadi* todo era más tranquilo, pero aquí se trata de estudiar y escribir. No puede estar sentada en el mismo lugar tanto tiempo, porque está acostumbrada a moverse de un lado para otro. Aquí la obligan a estar sentada en el aula. Shanmuka Priya llora por un motivo o por otro, pero nosotros seguimos mandándola aunque los problemas continúan.

La opinión de Shanmuka Priya es bastante diferente:

ENTREVISTADOR— ¿Qué escuela te gusta más, el *anganwadi* o la escuela de ahora [la escuela primaria estatal]?

SHANMUKA PRIYA — Solamente me gusta la escuela de ahora.

ENTREVISTADOR — ¿Por qué?

SHANMUKA PRIYA — ...porque los “señores” [maestros] se ocupan de nosotros.

ENTREVISTADOR — Durante los días de enseñanza en el *anganwadi*, ¿te gustaba?

SHANMUKA PRIYA — No me gustaba. Ahí no hay nadie. Hay solamente una vieja [la asistente del *anganwadi*]. Sirve la comida y nos manda a casa.

ENTREVISTADOR — ¿No viene nunca la maestra del *anganwadi*?

SHANMUKA PRIYA — No, la maestra no viene. Y ella [la asistente] no enseña.

Sin embargo, aunque Shanmuka Priya aprecia su nuevo ambiente escolar, también dice que no le gusta ir a la escuela todos los días porque “mi señor [maestro] me pega”. De hecho, según otros comentarios de Shanmuka Priya y de sus padres, parece que las opiniones de todos ellos acerca de la escuela son bastante ambivalentes, y el miedo a los golpes es un tema recurrente:

MADRE DE SHANMUKA PRIYA — Dice que los maestros le pegan si llega tarde a la escuela, y por eso quiere ser puntual. Ahora es un poco más responsable. Vuelve a ir todos los días, pero no asiste a las clases de la tarde. En cambio, va al *anganwadi*, porque dice que ahí no le pegan.

Los golpes, el ausentismo de los docentes y la escasa dedicación al aprendizaje de los niños

son las causas de las quejas más frecuentes formuladas por los padres de la muestra. Además, los padres que mandan a sus hijos a las escuelas estatales tienen la impresión de no poder dar voz a sus opiniones respecto a la educación que reciben.

ENTREVISTADOR — ¿Y ustedes nunca hablaron con los maestros?

MADRE DE SHANMUKA PRIYA — ...Se lo decimos de vez en cuando, pero no sirve de nada. A veces vamos a la escuela y les decimos lo que pasa. También hablamos con el maestro de la aldea [un voluntario *vidya*], pero no sirve de nada. La escuela primaria es particularmente mala... El director de la escuela primaria no viene casi nunca. Así, los maestros no toman en serio su trabajo. Incluso los maestros locales no asisten regularmente. Pasan el tiempo ocupándose de otros trabajos.

La trayectoria educativa de Revanth parece tener muchas probabilidades de diferenciarse de la de Shanmuka Priya. Solía asistir a uno de los *anganwadis* de la aldea, pero sus padres estaban decepcionados por la baja calidad:

“¿Qué pasa ahí? Ella [la trabajadora del *anganwadi*] no sabe nada. No sabe qué niños están registrados en el *anganwadi* y cuáles no... Viene al *anganwadi*, se queda un rato con los niños que aparecen por ahí ese día, y después se va. A veces ni siquiera viene. Solamente la *ayah* [la asistente] se las arregla de alguna manera... Tampoco se ocupan de cuidar al menos a los niños. Si ella está ahí, eso es todo; ellos se quedan sentados... y se ponen a conversar entre ellos.”

Al principio, Revanth se trasladó a la misma escuela primaria de la aldea frecuentada por Shanmuka Priya, pero sus padres ya tenían un plan más ambicioso para su hijo: matricularlo en una escuela privada lo antes posible.

“...[La escuela primaria de la aldea] no es nada buena. En nuestra aldea los maestros no son buenos. Se los mandamos sólo para que se acostumbren a la rutina de ir a la escuela... Si asiste [a una escuela privada] y estudia más va a tener más conocimientos, y es por eso que lo mandamos allí. Los maestros de aquí no enseñan bien.”

Revanth asiste a una escuela privada de lengua inglesa que se ocupa de los niños de las 20 aldeas de los alrededores. La escuela cuenta con facilidades de hospedería, así que los niños no están obligados a viajar cubriendo distancias largas. Hay un pequeño parque de juegos con un equipo limitado, pero las instalaciones son mejores que las de la escuela estatal de la aldea.

Revanth habla con orgullo (y en inglés) de lo que ha aprendido:

ENTREVISTADOR – ¿Qué te enseñan?

REVANTH – A, B, C, D... ejem... E, F, G... H, I, J, K, L, M, N, O, P [respira profundamente] Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

ENTREVISTADOR – ¿Y qué más te enseñan?

REVANTH – A.P.P.L.E. [a continuación recita poesías cortas y cuenta los números de uno a cien].

Aunque la familia de Revanth es una de las “menos pobres” de la muestra de *Young Lives*,

pagar la escolarización privada, por más barata que sea, es un coste muy significativo, pero están dispuestos a sacrificarse para invertir en el futuro de su hijo:

“No nos importa gastar; queremos que estudie bien y por eso lo mandamos allí... No hay nadie [que ayude con los pagos]. Nuestros padres no nos dan nada. Nos dieron algo a todos cuando estábamos construyendo la casa, pero ahora no le pedimos nada a nadie. Podemos aceptar, pero como préstamos. Cuando nos dan grano, cebollas, etc., vamos y les pagamos... Él [Revanth] no debería ocuparse de la agricultura, por eso estamos gastando tanto en su educación. Eso significa que lo haremos estudiar, ¡cueste lo que cueste!”

Los costes de la escuela privada para los padres de Revanth son de 9000 rupias anuales (185 dólares estadounidenses). Incluyen el pago de la matrícula, la estadía del niño y la comida. Otros costes son los libros de texto (400–500 rupias al año, o sea 8–10 dólares estadounidenses), cuadernos (10–15 rupias cada uno o sea alrededor de 0,30 dólares estadounidenses, con un mínimo de 15 cuadernos al año). Las lapiceras, los lápices, las pizarras y las tizas deben ser sustituidas cuando al niño se le terminan o cuando los pierde. Otros costes de las escuelas privadas son las aproximadamente 500 rupias (10 dólares estadounidenses) que cuesta el uniforme escolar todos los años. Al contrario, los maestros de las escuelas estatales se las arreglan con una pizarra y un cuaderno por cada niño, mientras que los libros de texto son suministra-

dos gratuitamente para las SC, ST y BC.

Cuando pagan la educación privada, las familias tienen que efectuar elecciones difíciles. La familia de Revanth toma sus decisiones según los criterios tradicionales, que están determinados por el sexo:

“Dos de mis hijas van a la escuela de la aldea... Para ellas no compramos nada; solamente están aquí [en la escuela de la aldea]... Cuando vamos allí a visitarlo [a visitar a Revanth en su escuela privada], tenemos que comprarle cuadernos... Cuando sea más grande, también mandaremos a nuestro hijo menor a la escuela [privada].”

Desde la entrevista original a los padres de Revanth, las tarifas de esta escuela privada han aumentado a 12.500 rupias anuales (256 dólares estadounidenses) debido a la inflación. Algunos padres, por lo tanto, han trasladado a sus hijos a otras escuelas y alojamientos donde la tarifa es más barata, desde 8.500 rupias por año (174 dólares estadounidenses), lo que significa obligar a los niños a otra transición. Los costes crecientes de la escolarización son uno de los factores principales que amenazan interrumpir las trayectorias educativas para los varones como Revanth, aunque él se encuentre en un itinerario más privilegiado que sus hermanas. Si no existen reglamentos gubernamentales, las escuelas privadas pueden aumentar las cuotas sin previo aviso, y los padres deben esforzarse por pagar esas tarifas sin poder hacer presupuestos para otros gastos futuros, que son en buena parte desconocidos (Vennam y otros: próxima aparición).

Dilshad: la educación temprana en una comunidad urbana

Dilshad vive en “Polur”, una comunidad musulmana en Hyderabad, la capital del Estado. Es la única hija mujer y la más pequeña, pero tiene ocho hermanos mayores. Su familia pertenece al quintil más pobre de la muestra de *Young Lives*. Todos ellos están alojados en una casa de alquiler con una sola habitación, junto con sus pocas pertenencias. Su padre tira de un *ricksshaw* y su madre trabaja de sirvienta. Ambos son analfabetos. Los hermanos de Dilshad son todos mucho mayores que ella, y ya no van a la escuela, así que sus padres están dispuestos a hacer todo lo que puedan por la educación de su hija más pequeña. Dilshad no fue al centro anganwadi, pero asistió por poco tiempo a una escuela primaria estatal, antes de que la familia la trasladara a una escuela privada de lengua inglesa. Según su madre:

“En la escuela estatal no les enseñan como se debe, como en la escuela privada. Allí en la escuela estatal los niños se inscriben porque reciben ayuda con la comida [el programa de suplementos alimenticios].”

La madre de Dilshad también se quejó de que los maestros de la escuela estatal solían golpear a los niños. Dilshad está mucho más contenta en la escuela privada, hasta tal punto que frecuentemente se levanta temprano, entusiasmada con ir a la escuela. Pero los costes son considerables y, a largo plazo, la familia tendrá que contar con la ayuda de los ingresos de los hijos mayores:

MADRE DE DILSHAD – Tenemos que pagar 80 rupias... el último examen nos costó 165 rupias. No le permitieron entrar hasta que no había pagado.

ENTREVISTADOR – Ahora ustedes están pagando 80 rupias, ¿les parece caro?

MADRE DE DILSHAD – Por ahora podemos pagar. Pero cuando ella vaya a la 3era clase no sabemos cuáles serán las tarifas. Mis hijos [los varones mayores] dicen que, de todos modos, van a pagar las cuotas.

A continuación la madre de Dilshad explicó que la escuela privada los había animado a inscribir a su hija. Les prometieron que una vez que hubiera sido aceptada, la administración de la escuela consideraría una exención parcial de la cuota, debido a la pobreza relativa de la familia. En la práctica esto no sucedió, y de hecho no sucede casi nunca. Después de haber puesto a sus hijos en una nueva escuela, los padres lo piensan dos veces antes de trasladarlos e interrumpir su educación, y por lo tanto hacen todos los esfuerzos posibles por cumplir con los pagos (que aumentan frecuentemente).

En las entrevistas con la madre de Dilshad resulta claro que ella pone límites a los progresos escolares de su hija, pues dice que “seguirá estudiando hasta la 10ª clase. Nada más.” Tal vez sea consciente de que sus planes para el futuro de Dilshad podrían entrar en conflicto con las expectativas tradicionales respecto al matrimonio temprano: “Proseguirá sus estudios; si estudia como se debe, ¿por qué tendríamos que hacer que se case?” Cuando Dilshad al fin termine por casarse, tendrá que hacer un balance de los beneficios de su educación en compara-

ción con los roles domésticos convencionales, al tener que vivir con sus suegros:

“[Ella]... tendría que estudiar y ser capaz de hacer los trabajos de la casa. Tendría que portarse bien con sus suegros y respetar a los padres de su marido. Si no, nos echarían la culpa a nosotros.”

Las transiciones tempranas y las expectativas a largo plazo

Las opiniones de los padres respecto al futuro de Dilshad, Shanmuka Priya y Revanth pueden ser colocadas en el contexto de los datos relativos a la muestra de *Young Lives* sobre los puntos de vista de los cuidadores en cuanto a la trayectoria de sus hijos a lo largo del sistema escolar y en las etapas sucesivas. En general, los niveles de pobreza están indisolublemente vinculados a las expectativas respecto a la educación de los niños. De las madres del quintil más pobre solamente el 29,5% esperaba que su hijo llegara a completar la educación universitaria, mientras que el 40% esperaba que terminara la formación con el 10º grado. Al contrario, en el último quintil (el menos pobre) el 70,3% de los cuidadores tenía prevista la graduación universitaria de su hijo y solamente el 11,8% pensaba que terminaría la formación con el 10º grado.

No obstante, estas estadísticas generales ocultan diferencias importantes en las expectativas, que dependen de dónde fueron las primeras experiencias educativas del niño, si en el sistema público o en el sector privado (figuras 4.7 y 4.8). En cada quintil establecido en función de

Figura 4.7 Expectativas de los cuidadores respecto al rendimiento escolar de los niños que asisten a centros infantiles estatales según los niveles de pobreza – Andhra Pradesh

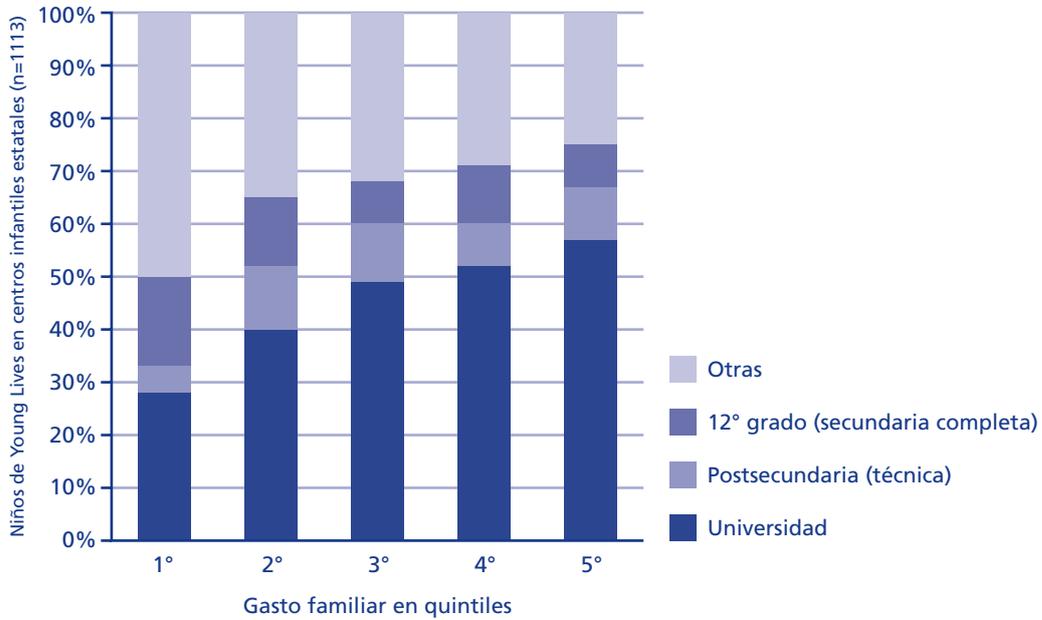
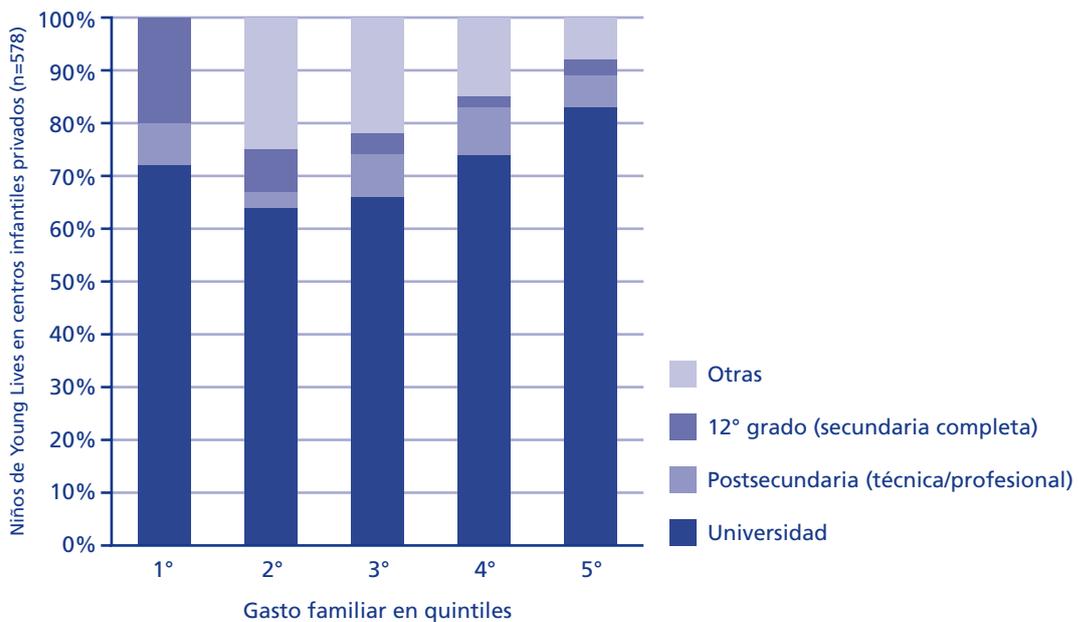


Figura 4.8 Expectativas de los cuidadores respecto al rendimiento escolar de los niños que asisten a centros infantiles privados según los niveles de pobreza – Andhra Pradesh



la pobreza, los padres que pagan un centro de educación infantil privado tienen aspiraciones mucho más altas para sus hijos, y las restricciones producidas por la pobreza parecen desempeñar un papel reducido en la formación de dichas aspiraciones.

Hay diferencias importantes entre las expectativas de los cuidadores rurales y urbanos respecto a la educación universitaria. En general, el 67% de los padres urbanos espera que su hijo pequeño llegue a la universidad, mientras que apenas el 48% de los padres rurales tiene las mismas esperanzas (la diferencia es significativa desde el punto de vista estadístico, $p < 0,05$). Los datos de la encuesta de *Young Lives* también confirman que las expectativas de los padres son distintas para las niñas y para los varones, aunque se les brinden a ambos oportunidades similares durante las fases más tempranas de la escolarización. Por ejemplo, en la cohorte compuesta por niños de edad más avanzada (12 años en el momento de la encuesta), el 64% de los cuidadores esperaba que su hijo varón llegara a la universidad, mientras que solamente el 42% de los cuidadores de niñas esperaba que éstas recibieran educación universitaria. Es interesante notar que aquí existen diferencias generacionales, en el sentido de que las niñas tienen aspiraciones mucho más elevadas para su futuro, con un 54% que espera asistir a la universidad, en comparación con el 68% de los varones. Estas diferencias de género son más marcadas en las zonas rurales, reforzando así las pruebas de una divergencia de los itinerarios educativos en función del género ya identificada durante los años de educación inicial.

Resumen

- En India se está por alcanzar la universalización de la educación primaria (el 89% en 2005), pero investigaciones recientes han llamado la atención sobre problemas relacionados con la calidad y los niveles de rendimiento. El rápido crecimiento de la educación privada, incluso entre las familias más pobres, añade ulteriores complejidades a la cuestión del suministro.
- Estos problemas se reflejan en Andhra Pradesh, donde la matrícula en la educación primaria es comparativamente baja (un 73% en 2006/7) y el 36% de la matrícula en primaria es en las escuelas privadas, según las estadísticas oficiales.
- Entre los atractivos de las escuelas privadas figuran una percepción de mejor calidad y, especialmente, la enseñanza en lengua inglesa. La casta o la clase también determinan las elecciones de los padres, pero los costes son una carga para las familias más pobres y aumentan de manera imprevisible, lo que para los niños puede conducir a experiencias educativas discontinuas.
- India tiene una larga experiencia en AEPI, sobre todo a través de la red de *anganwadis*, coordinada por los ICDS. Con una cobertura imponente y bajos recursos, los *anganwadis* han suministrado principalmente asistencia sanitaria y suplementos alimenticios, y han sido criticados por la calidad variable e inadecuada y por las insuficiencias de su componente educativo.
- Cuando sus hijos fueron encuestados a la edad de 6 años, el 87% de los cuidadores

de *Young Lives* en Andhra Pradesh declararon que los niños habían asistido al centro de educación infantil en algún momento a partir de la edad de 3 años, con equidad casi total en cuanto al género en las localidades tanto urbanas como rurales.

- Aunque los *anganwadis* estatales todavía siguen siendo los proveedores principales, los datos de *Young Lives* indican que los cuidadores han estado buscando cada vez más frecuentemente una alternativa, matriculando a sus hijos en los jardines de infancia de las escuelas privadas. El uso de la educación temprana estatal en contraposición con la privada se diferencia marcadamente en función del grado de pobreza y del lugar de residencia de los niños.
- En las comunidades rurales, los centros infantiles estatales tienen una función pro-pobre, con la participación de alrededor del 80% de los niños más pobres y solamente un 60% aproximativo de los hogares más privilegiados. No obstante, otro 30% de estos hogares con mayores recursos utiliza los jardines de infancia privados, de manera que en general todavía existe desigualdad en los niveles de acceso.
- Los hogares más pobres también son los que tienen mayores probabilidades de pretender una matrícula temprana de sus hijos en las escuelas primarias estatales (el 54%), en comparación con los hogares menos pobres (el 33%). La estrategia de los almuerzos gratuitos sirve de incentivo positivo para los hogares más pobres.
- Los jardines de infancia privados son los proveedores predominantes en las zonas urbanas, y dan razón de un porcentaje mayor de niños (que el suministro estatal) en todos los casos salvo el 20% más pobre de la muestra de *Young Lives*, y llegan a ser proveedores significativos incluso para los hogares más pobres.
- Los jardines de infancia privados se encuentran también en las comunidades rurales, donde el género tiene mayor impacto en la elección de los centros infantiles privados (con un 13% de niñas y un 18% de varones) en contraposición con los *anganwadi* estatales (un 73% de niñas y un 68% de varones). Las diferencias de género en la elección de la escuela no resultan evidentes en los datos de la encuesta relativos a la muestra urbana en esta fase de la educación.
- La tendencia a favor de la educación privada es confirmada por las clasificaciones en función de la calidad. Los usuarios de la educación privada atribuyen al cuidado y la educación recibidos por sus hijos una calificación mucho más positiva que los usuarios de las escuelas estatales, en todos los grupos clasificados según el nivel de pobreza.
- Los estudios de casos ilustran la divergencia de las trayectorias educativas tempranas entre quienes usan las escuelas estatales y privadas. Inclusive los padres más pobres intentan encontrar de alguna manera suficiente dinero para pagar la educación, aunque muchas escuelas privadas carecen de reglamentación, su calidad es variable y las tarifas pueden aumentar sin preaviso.
- Los niveles de pobreza están estrechamente relacionados con las expectativas respecto a la educación de los niños. Los datos

demuestran que el 40% de los hogares más pobres espera que sus hijos lleguen a terminar la escuela con el 10° grado y solamente el 30% espera que sus hijos tengan acceso a la educación universitaria, mientras que la educación universitaria es la aspiración del 70% de los hogares menos pobres de la muestra. Las expectativas educativas son más elevadas para los niños que frecuentan escuelas privadas, independientemente del nivel de pobreza familiar.

- Aunque no se registran diferencias de género en el acceso general a la educación temprana, la elección de la trayectoria educativa sí está vinculada al género, con más varones que niñas destinados a seguir un itinerario privado. Las desigualdades de género se vuelven más evidentes en el caso de otros niños: el 64% de los cuidadores espera que sus hijos varones de 12 años vayan a la universidad, en comparación con apenas el 42% de los cuidadores de hijas mujeres. Las niñas mismas tienen aspiraciones más altas para su futuro, con un 54% que espera llegar a la universidad.

Capítulo 5: Hacia un “programa positivo” para la primera infancia

¿La educación para la primera infancia está cumpliendo las numerosas y ambiciosas promesas que se han formulado acerca de su potencial para mejorar la vida y las perspectivas de los niños? Esta pregunta clave fue el punto de partida del presente documento. De manera más específica, ¿en qué medida los servicios de AEPI llegan hasta los más desfavorecidos o, al menos, alcanzan una cierta equidad en el acceso, independientemente de la condición económica y otros factores que influyen en las oportunidades y resultados educativos? También nos hemos preguntado cómo consideran los padres la calidad relativa de los servicios en relación con sus expectativas para la educación a largo plazo de sus hijos. Por último, hemos examinado la relación entre la educación de la primera infancia y la educación primaria, en cuanto afecta a las experiencias de transición de los niños. Los tres países estudiados en esta investigación representan contextos económicos, políticos y culturales muy diferentes, con tradiciones educativas distintas y marcadas desigualdades en cuanto al progreso hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Los análisis presentados se refieren específicamente a los países tratados y, dentro de dichos países, a las regiones y comunidades mencionadas. Sin embargo, muchos de los resultados de estos contextos específicos pueden brindar lecciones más generales para el desarrollo de políticas, investigaciones y prácticas.

Los argumentos en favor de una implementación mundial de la AEPI, especialmente como estrategia en beneficio de los pobres, ya están suficientemente difundidos, y las características básicas de los programas eficaces son conocidas. El contexto político mundial también es claro, en particular en cuanto se refiere al Objetivo N° 1 del Marco de Acción de Dakar, reforzado por la solicitud de servicios integrales por parte del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, como parte de un “programa positivo” para realizar los derechos de todos los niños pequeños (Observación General N° 7, Comité de los Derechos del Niño, 2005). Cantidades ya enormes y todavía en aumento de niños acceden actualmente a los servicios de AEPI en los países estudiados por *Young Lives*, y se podrían narrar muchas historias individuales positivas. Sin embargo, en general, el mensaje de este documento es que los sistemas de AEPI, tal como se implementan hoy, pueden no funcionar de manera eficaz para promover el potencial de desarrollo y educación, y para combatir la pobreza y otras disparidades. Al contrario, existe la preocupación de que, bajo algunos aspectos, el estado actual del suministro de atención y cuidado para la primera infancia esté reforzando o incluso alimentando las desigualdades. Este resultado hasta cierto punto deprimente de la investigación de *Young Lives* es coherente con las conclusiones del Informe de Seguimiento de la

EPT en el Mundo 2009 (UNESCO 2008, pág. 42). En cuanto a la reducción de la pobreza y la lucha contra las desventajas o, por lo menos, la garantía de una equidad básica, las explicaciones de los capítulos anteriores llaman la atención sobre los progresos, pero también destacan los significativos puntos débiles, de cada uno de los tres contextos nacionales. Los estudios indican la necesidad de una educación con mejores recursos, con reglas más eficaces, con un nivel de calidad más elevado durante los primeros años, basada en un programa positivo, innovador, en favor de los pobres, que reconozca que los primeros años son una fase crucial para toda política de educación integral y busque soluciones rentables para mejorar el acceso y la calidad de manera que correspondan a la situación y las aspiraciones de los niños, las familias y las comunidades. Los primeros capítulos del informe también llaman la atención sobre la falta de coordinación entre el sector de la primera infancia y los primeros grados de la escuela primaria, lo que puede incrementar las dificultades de los niños y sus familias para poder efectuar las transiciones educativas con éxito.

Etiopía

En Etiopía, el reconocimiento general del valor de la educación se manifiesta en las políticas oficiales y un rápido progreso hacia la consecución de los objetivos de la EPT. Otra señal inconfundible es el dato de *Young Lives* según el cual los padres tienen elevadas aspiraciones respecto a la educación de sus hijos, esperando que completen la educación secundaria y prosi-

gan luego sus estudios en la universidad. No es sorprendente notar que el nivel de las aspiraciones educativas se diferencia según el grado de pobreza, la residencia en localidades rurales o urbanas y el género del niño. La importancia que se le asigna a la educación es un sólido mensaje del trabajo de grupo efectuado por *Young Lives* con los niños, que vieron que “estudiar mucho” y “andar bien” en la escuela son criterios para medir el “bienestar” de los niños, mientras que faltar a la escuela contribuye a su “malestar”. En efecto, cuando se les pidió a los niños de la cohorte de 12 años que clasificaran los criterios de bienestar que habían obtenido mediante el trabajo de grupo, la educación ocupaba el segundo lugar, siguiendo en importancia solamente a la familia, y precediendo a la seguridad material, la buena alimentación y la vivienda (Camfield y Tafere 2009).

Sin embargo, como es característico, el déficit que se produce entre las aspiraciones educativas y la realidad escolar cotidiana es enorme, especialmente cuando todavía se está consolidando la universalización de la educación primaria, las aulas están abarrotadas, los materiales educativos son insuficientes y la enseñanza es de calidad variable. Como es lógico, algunos niños y familias (particularmente en las localidades rurales) pueden tener dudas sobre la conveniencia, en primer lugar, de preferir la opción de la escolarización, especialmente cuando los padres luchan por pagar los costos ocultos y los niños se enfrentan con la continua batalla de tener que equilibrar la asistencia a la escuela y el trabajo en la granja, las tareas domésticas y otras contribuciones al sustento de la familia.

En este contexto, el rol de la AEPI es efectivamente marginal. No desempeña prácticamente papel alguno en la vida de los niños de las comunidades rurales, pero gana importancia cada vez más rápidamente en los centros urbanos, tanto desde el punto de vista de la cantidad de centros de educación infantil como del valor atribuido a la conquista de un puesto en los establecimientos por parte de las familias con altas aspiraciones.

En Etiopía la educación inicial es casi exclusivamente privada. Está distribuida de manera no equitativa, pues favorece a las familias urbanas capaces de pagar un puesto para sus hijos en las escuelas y asegurarles un buen comienzo en una trayectoria educativa más privilegiada. Algunos países como Etiopía encaran un desafío enorme al priorizar el abastecimiento adecuado de todos los sectores de la educación, cuando inclusive el acceso a la escolarización primaria básica y la calidad de la misma aún no pueden ser garantizados. A corto plazo, la meta de un acceso equitativo a la AEPI puede parecer inalcanzable, pero la situación actual, que favorece a los más privilegiados, es igualmente inaceptable. Dar prioridad a los servicios para la primera infancia destinados a los más desfavorecidos es coherente con las prioridades políticas internacionales y con la evidencia recogida por la investigación evaluativa, pues éstos indican que las intervenciones en los primeros años pueden proporcionar beneficios considerables a largo plazo, incluso mediante un aumento de las tasas de culminación y una disminución de las tasas de abandono escolar, entre otras cosas (AERA 2005).

El acceso a una AEPI de buena calidad puede mejorar la preparación de los niños para la escuela. El desarrollo de la calidad de la AEPI tiene que combinarse con mejoras en el sector de la educación primaria, a fin de asegurar que las escuelas estén preparadas para los niños, desde el punto de vista de la infraestructura, el personal, los materiales y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Arnold y otros 2007).

Perú

La situación es muy diferente en Perú. Hace tiempo que los centros de educación infantil estatales se han distinguido como los principales proveedores de este servicio, dando razón de más del 60% de los niños de *Young Lives* en todos los niveles de pobreza y ofreciendo una sólida base para la transición prácticamente a toda la población escolar, que goza de una educación primaria universalizada. Sin embargo, la calidad aún sigue siendo muy variable y a menudo existen costos ocultos adicionales para las familias, incluso cuando la oferta estatal es gratuita. El acceso a los centros infantiles estatales está fuertemente determinado por el lugar de residencia y por otros factores que escapan al control de los niños (y muy a menudo también de sus familias), como la pobreza, el género y la identidad étnica, además de las discapacidades y las circunstancias familiares, que en cada uno de estos casos crean desventajas para quienes podrían sacar mayor provecho de los servicios (Escobal y otros 2008). Las generalizaciones acerca de las formas estatales de provisión de AEPI son de por sí engañosas, ya que el gobierno de Perú apoya varios tipos diferentes

de centros de educación infantil, en particular los CEI y los PRONOEI, que son administrados y financiados de manera distinta, creando así ulteriores disparidades en el acceso a la educación y en la calidad de la misma. Por último, la educación temprana ofrecida por un sector privado significativo y creciente está a disposición de los más privilegiados, y a menudo es reconocida localmente como una expresión de las prerrogativas de familias que aspiran a la admisión de sus hijos en escuelas primarias privadas de mejor calidad.

En Perú los padres son muy conscientes de las ventajas de una buena escolarización, que está vinculada a perspectivas de movilidad social y a veces física, especialmente en cuanto se refiere a la migración de las comunidades rurales a los centros urbanos. La cuestión de “llegar a ser alguien en la vida” se repite en las entrevistas a los niños y sus cuidadores, que hablan de la educación como el camino principal para salir de la pobreza. Por ejemplo, hablan de estar en mejores condiciones de defenderse: “... porque sabemos leer y no nos engañan fácilmente”, de la importancia de llegar a ser un profesional: “no pueden quedarse aquí... con una profesión que los lleva lejos...”, de ser una persona diferente: “yo camino por el campo en sandalias... por lo menos él tendrá zapatos...”, y de escapar al trabajo rural: “no quiero trabajar en el campo... quiero terminar los estudios” (Crivello 2009). La mayoría de los padres entrevistados durante la investigación cualitativa estaban preocupados no sólo porque sus hijos pequeños entraran en la escuela, sino también por la calidad de la educación y la falta de continui-

dad en las experiencias educativas de los niños. No obstante, debido a la escasa información y apoyo, y a la ausencia de una cultura de comunicación y consulta, los padres, los niños y sus docentes parecen aceptar que estas transiciones sean a veces difíciles y dolorosas, sin cuestionarse sobre cómo sería posible mejorarlas (Ames y otros 2009).

La investigación de *Young Lives* en Perú también llama la atención sobre la raíz de estas experiencias de transiciones difíciles, que consiste en la división sistémica entre los sectores de la educación para la primera infancia y la educación primaria. Algunas de las principales áreas de discontinuidad subrayadas por la investigación incluyen una comunicación y coordinación insuficientes, las diferencias de organización y la cultura de las aulas, así como la formación entre los docentes de educación inicial y los de primaria, y la falta de preparación y apoyo para los niños y sus cuidadores frente a la transición hacia la escuela primaria. En este sentido, Perú se encuentra en una situación muy parecida a la de muchos países con tradiciones aún más antiguas de educación para la primera infancia y de educación primaria, que encaran el desafío de construir alianzas entre ambos sectores, regidos por diferentes estructuras administrativas, con organización y financiamiento distintos, con otra capacitación profesional, otros planes de estudio y otra pedagogía. Cuando hay proveedores múltiples responsables de la educación a nivel tanto inicial como primario (el gobierno nacional y local, las organizaciones comunitarias, las ONG, el sector privado, etc.), esto sencillamente aumenta la complejidad y hace

que las transiciones de los niños y sus padres sean todavía más difíciles. La primera tentación sería intentar resolver el problema alineando el sector de la primera infancia con la escolaridad primaria. La alternativa es buscar una “colaboración fuerte y equitativa” (OCDE 2006).

India (Andhra Pradesh)

Andhra Pradesh ha dado un ejemplo de desarrollo de la AEPI de manera diferente tanto respecto a Etiopía como a Perú. La red de centros para la primera infancia denominados *anganwadis* forma parte de un sistema nacional consolidado, coordinado por el programa ICDS. Durante 30 años este programa ha sido el elemento principal para la promoción del desarrollo de la primera infancia, especialmente en cuanto se refiere a atención sanitaria básica y nutrición temprana. De hecho, el papel de los ICDS en la movilización comunitaria para asegurar una alimentación adecuada y un rastreo masivo de la salud básica probablemente proporciona la justificación más convincente de la existencia de los *anganwadis*, particularmente para los niños más pequeños, cuyo crecimiento corre mayores riesgos (Grantham-McGregor y otros 2007). Los datos de *Young Lives* confirman que muchos padres, y especialmente los que provienen de las comunidades más pobres y las localidades rurales, donde no existen otras opciones disponibles, aprecian sobre todo el componente de suplementos alimenticios brindado por los ICDS. La importancia de la alimentación adicional suministrada en las escuelas, no sólo como incentivo para la asistencia sino también como beneficio para el aprendi-

zaje, ha sido asimismo confirmada en el caso de los niños de *Young Lives* de edad más avanzada (Singh 2008). Sin embargo, para un número de padres cada vez mayor, parece ser que los objetivos sanitarios y nutricionales se están volviendo menos relevantes, especialmente cuando se trata de alcanzarlos mediante *anganwadis* con escasos recursos y de calidad inconstante.

A medida que son más y más numerosos los hogares que cuentan con suficientes recursos para asegurar la salud básica y la alimentación de los niños, los objetivos de los padres para sus hijos pequeños se reevalúan, y el rendimiento educativo, junto con un comienzo precoz, pasan al primer lugar en el orden del día. La decepción por los servicios actuales suministrados en los *anganwadis* es confirmada por los cuidadores, que se quejan de su baja calidad. Al mismo tiempo, para muchas familias de Andhra Pradesh, las mejoras en los ingresos familiares tiende a significar que se sienten menos dependientes de esta ayuda estatal básica, excepto en las comunidades más pobres. Para una cantidad significativa de hogares, al descontento con el valor educativo de los *anganwadis* se suma la preocupación acerca de la calidad de la educación en las escuelas primarias públicas. Cuando los padres creen tener la posibilidad de elegir (desde el punto de vista de la existencia de recursos económicos suficientes y escuelas privadas accesibles), cada vez más a menudo ejercen ese derecho a la elección, comenzando ya en los años de educación inicial con la inscripción de sus hijos en las clases de los jardines de infancia de escuelas privadas, aunque esto implique alojarlos en hospederías o hacer que vivan con otros parientes.

Se puede hablar largo y tendido en favor del principio de ofrecer a las familias la posibilidad de elegir. Sin embargo, generalmente se reconoce que la consecuencia de las tendencias actuales hacia una educación para la primera infancia y una educación primaria guiadas por los intereses del mercado y relativamente no reglamentadas es que las desigualdades se amplifican en vez de reducirse (Kingdon 2007; Lewin 2007b; UNESCO 2008). Los capítulos anteriores han identificado las disparidades entre las localidades rurales y urbanas, así como entre las familias más pobres y menos pobres. Las familias menos pobres se encuentran obviamente en mejores condiciones de efectuar una elección y optar por la educación privada. Sus elecciones pueden reforzar las divisiones en grupos étnicos, castas o clases sociales, además de las divisiones económicas existentes. Las desigualdades dentro del hogar también han sido identificadas como un factor estrechamente vinculado al costo de la educación privada, con la consecuencia de que se toman decisiones difíciles acerca de cuál de los niños rendirá mayores beneficios si se invierte en su educación privada. Los datos relativos a Andhra Pradesh confirman que los varones tienen más probabilidades que las niñas de ser elegidos (ya que tradicionalmente se considera que éstas proporcionan un nivel de rendimiento inferior respecto a la inversión educativa, porque se casan y se mudan para vivir con la familia del marido). Además, los primogénitos tienen mayores probabilidades que sus hermanos menores de asistir a escuelas privadas.

Las entrevistas a las familias observadas en los estudios de casos revelan las presiones cons-

tantes que enfrentan los hogares más pobres, cuando se sienten capaces de optar por el sector privado. Las tarifas consumen una porción significativa de los ingresos, incluso cuando el niño se matricula en una escuela “barata”, y a menudo hay que hacer sacrificios en otros ámbitos. En un ambiente sin reglas, donde las escuelas privadas son guiadas por la motivación del beneficio económico, las cuotas pueden subir sin previo aviso, haciendo que las familias se endeuden u obligándolas a trasladar al niño a otra escuela, con la consiguiente interrupción del aprendizaje y las relaciones con sus compañeros. En pocas palabras, inclusive cuando las familias más pobres son capaces de “comprar” la opción privada, se encuentran en desventaja. Estas disparidades muy a menudo se multiplican debido a las diferencias de calidad entre las escuelas privadas más pobres y las más ricas, relacionadas con las tarifas variables que se puede permitir, por ejemplo, un conductor de rickshaw o el vendedor de una tienda y un doctor o un abogado de carrera. Para tener una auténtica opción, los padres necesitarían apoyo económico a fin de cubrir los gastos de la educación privada para las familias pobres, como asimismo una escuela estatal accesible de calidad al menos equivalente, lo que por el momento parece improbable.

Reconociendo el riesgo de resultados que podrían llevar a una división social en India debido a la existencia de dos sistemas paralelos de educación, el privado y el estatal, el gobierno ha aprobado ahora un “Proyecto de Ley sobre el Derecho a la Educación” (“*Right to Education Bill*”). En él se confirma que la educación

gratuita y obligatoria es un derecho fundamental de todos los niños de 6 a 14 años de edad. También se exige que el 25% de los puestos en las escuelas privadas esté reservado para los niños desfavorecidos del vecindario, con reembolso de las cuotas por parte del gobierno. Queda por ver si esta medida radical (que por supuesto todavía no cubre la educación para la primera infancia) apoyará el rol decisivo de las escuelas privadas en vez de mejorar la calidad y la eficacia de las escuelas estatales.

Conclusiones

A pesar del rápido crecimiento del sector y las numerosas experiencias individuales positivas, las medidas adoptadas actualmente para la atención y educación de la primera infancia en estos tres países no parecen cumplir con los requisitos de implementar los derechos de todos los niños y, de la misma manera, resultan incompatibles con la consecución de la justicia social. Aunque algunos servicios han sido destinados a los niños desfavorecidos, aquéllos que cuentan con más recursos y ofrecen mejor calidad a menudo parecen ser más accesibles para las familias relativamente más privilegiadas. Esta tendencia va contra el Objetivo N° 1 de Dakar, que establece la prioridad que debería darse a los servicios para “los niños más vulnerables y desfavorecidos”. En general, la investigación descrita aquí indica significativas deficiencias en la realización de las reivindicaciones con bases científicas que han sido formuladas en favor del potencial de los servicios para la primera infancia a fin de fomentar una mayor equidad social y como inversión rentable

en capital humano con la capacidad de producir elevadas tasas de rendimiento.

Estas conclusiones no se deben interpretar como la defensa de un sueño inalcanzable, ni tampoco socavan la validez de las argumentaciones en favor de las inversiones en servicios para la primera infancia. Se las debe considerar un desafío que invita a reforzar el suministro de programas de alta calidad para la primera infancia y garantizar que todos los niños efectúen la transición a la educación primaria con éxito. Los gobiernos, junto con los donantes internacionales y otras agencias, deben desempeñar un papel protagónico, cubriendo la enorme brecha que actualmente existe entre las promesas hechas en lo que se refiere a la creación de programas para la primera infancia y la realidad cotidiana de los niños y sus familias. Entre los elementos de un programa positivo para la primera infancia deben figurar la consolidación del cuadro político para la AEPI, con objetivos claros, plazos fijos de implementación y procedimientos severos de supervisión. La prioridad es incrementar las oportunidades de las familias más pobres, los grupos marginados y los niños que se encuentran en circunstancias especiales (como los huérfanos, los niños con discapacidades y otros grupos vulnerables). Mejorar el estatus y las destrezas profesionales de los trabajadores que se ocupan de la primera infancia es otra importante prioridad, como asimismo el fortalecimiento de los planes de estudio y la pedagogía. Aunque es mucho lo que se puede conseguir a costos relativamente bajos, las severas restricciones económicas son un obstáculo difícil de superar, y la AEPI corre

el riesgo de ser considerada una desviación de recursos preciosos que podrían ser utilizados para reformas necesarias a fin de robustecer la educación básica. Es fundamental buscar soluciones innovadoras y rentables, que incluyan la posibilidad de construir sobre la base de infraestructuras y servicios ya existentes, y encontrar oportunidades para apoyar las iniciativas comunitarias y las alianzas para la cooperación. Para dos de los países estudiados en la presente investigación, hay un punto de partida obvio a la hora de crear un programa positivo. El programa comunitario PRONOEI en Perú y los *anganwadis* de los ICDS en India tienen cobertura nacional y son iniciativas apropiadas para el contexto, diseñadas para llegar a las poblaciones más vulnerables. Rejuvenecer estos programas, reconsiderar sus prioridades y reforzar su calidad podría ser una prioridad importantísima.

Varias lecciones de interés general emergen de la investigación de *Young Lives* presentada en este documento:

Asegurar la calidad en la educación temprana

La educación para la primera infancia está desempeñando un papel fundamental (y en constante crecimiento) a la hora de determinar la vida y el futuro de muchos niños, incluso en países donde los sistemas de educación primaria están todavía en vías de consolidación. Sin embargo, los servicios de educación inicial suelen ser de calidad muy variable, como lo son los cursos escolares a los cuales pasan los niños. Es cuestionable que el simple aumento

del número de años que los niños transcurren en aulas de baja calidad, a menudo abarrotadas, con equipamiento insuficiente, sea en beneficio de su interés superior, especialmente cuando los maestros están poco capacitados, mal pagados, o inclusive ausentes, y los niños se quejan de ser golpeados. Es igualmente cuestionable que los modelos tradicionales de escolarización sean apropiados o sostenibles si uno los reproduce en los primeros años.

Mejorar la coordinación entre los sistemas de educación inicial y la primaria

Incluso en los países que cuentan con servicios para la educación temprana bien desarrollados, las experiencias de transición al primer grado a menudo son fuente de estrés para los niños y sus padres a causa de la falta de comunicación y coordinación entre ambos sectores, pues en ellos rigen estructuras administrativas, organización y financiamientos diferentes y educación técnica (o formación profesional), currículos y pedagogías distintos. Los sistemas educativos sin coordinar son un problema serio, pero podría decirse que los sistemas mal administrados y financiados de manera insuficiente son un problema todavía mayor, especialmente si se pretende asegurar la equidad y la calidad. El desarrollo de la AEPI se debe coordinar con reformas en la educación primaria, de manera que ambos sectores saquen beneficio y se asegure que los niños efectúen las transiciones educativas con éxito. La coordinación entre la educación inicial y la primaria es uno de los temas más importantes en materia de AEPI para los países más ricos del mundo desde hace varias décadas. Abordar esta cuestión ahora es un reto mundial.

Concentrarse en los niños más vulnerables y desfavorecidos

Los planes actuales de atención y educación para la primera infancia en muchos casos parecen ir en contra de los requisitos imprescindibles para la realización de los derechos de todos los niños, y suelen ser igualmente incompatibles con la consecución de la equidad social. Aunque algunos servicios estatales están explícitamente destinados a beneficiar a los pobres, para demasiados niños no siempre funcionan de manera bastante eficaz a fin de alcanzar esa meta en la práctica. Además, la tendencia a la descentralización a menudo ha sido puesta en relación con el fomento (o al menos la aceptación pasiva) de un sector privado de grandes dimensiones, pero en muchos casos sin reglas adecuadas. Parece probable que las tendencias actuales conduzcan a reforzar o incluso amplificar las desigualdades, en vez de reducirlas, especialmente entre las localidades rurales y urbanas, y entre las familias más pobres y menos pobres. También van directamente contra el Objetivo N° 1 establecido en el Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos, que afirma que es necesario dar prioridad a los servicios de AEPI para “los niños más vulnerables y desfavorecidos”. Los gobiernos, junto con los donantes internacionales y otras agencias, deben desempeñar un papel protagónico en la inversión de estas tendencias. Su desafío consiste en responder eficazmente a las aspiraciones educativas de los padres y las comunidades, que exigen una AEPI de calidad: aspiraciones que son aprobadas por el programa mundial en materia de EPT.

Optimizar la gobernanza, incluso en el sector privado

Los tres países estudiados en este informe presentan experiencias contrastantes de los desafíos que plantean la equidad y la calidad en la educación para la primera infancia y la educación primaria, sobre todo en contextos donde el sector privado es uno de los proveedores principales. En Etiopía los centros infantiles privados han colmado un vacío frente a la demanda de AEPI, por falta de iniciativas significativas del gobierno, pero inevitablemente sirven solamente a los grupos urbanos más privilegiados. Tanto Perú como Andhra Pradesh tienen sólidos sistemas estatales, que en parte surgieron como estrategias en favor de los pobres, dirigidas a mejorar la salud y el desarrollo de los niños. Pero a estos servicios estatales ahora se sobrepone un sector privado creciente, principalmente allí donde los padres se sienten insatisfechos con la calidad de los servicios públicos existentes. En las zonas urbanas de Andhra Pradesh la situación llega a dimensiones extremas, con el predominio de proveedores de servicios privados, en gran parte no regulados, que reemplazan a los *anganwadis* tradicionales como opción de centro de educación infantil preferida por los padres.

Abordar toda la gama de temáticas relacionadas con la equidad

También entran en juego otras cuestiones que tienen que ver con la equidad, en el sentido de que las oportunidades para la educación inicial y las decisiones de los padres a menudo refuerzan las divisiones étnicas, de casta o de clase. También se han identificado desigualda-

des dentro de los hogares, cuando las familias eligen qué niño recibirá educación privada y cuál será enviado a una escuela estatal. Los varones tienen mayores probabilidades que las niñas (y los más hábiles que los menos hábiles) de sacar provecho de tales circunstancias. La educación privada ejerce particular presión sobre las familias y los niños más pobres, desde el punto de vista de los sacrificios que se ven obligados a hacer en cuanto a los gastos en otros ámbitos. Los servicios no regulados de AEPI pueden amplificar las disparidades en vez de reducirlas. En un ambiente sin reglas, las tarifas de la escuela pueden aumentar sin preaviso, haciendo que las familias se endeuden u obligándolas a trasladar a su hijo a otra escuela, con la consiguiente interrupción del aprendizaje y las relaciones con sus compañeros. Las familias más pobres se encuentran inevitablemente en desventaja respecto a los padres más adinerados, y las desventajas se suelen agravar por las diferencias de calidad entre escuelas pobres y escuelas ricas, especialmente en el sector privado. Por último, las iniciativas eficaces de AEPI no se pueden planificar en el vacío. Deberían estar integradas con estrategias nacionales para mitigar la pobreza en general, y con políticas sectoriales para la educación, la salud y el bienestar en particular.

Muchos de los desafíos enfrentados por la AEPI que se subrayan en el presente informe forman parte de una crisis mucho más amplia de gobernanza educativa, en la que ha vuelto a poner énfasis la UNESCO en el Informe de Seguimiento sobre la EPT en el Mundo 2009. Se trata de cuestiones de equidad y calidad que

amenazan socavar el potencial de la educación para la primera infancia, del comportamiento con efectos divisorios de fomentar las escuelas privadas sin reglas en vez de mejorar los sistemas educativos estatales, y de la importancia de contemplar la gobernanza dentro de un marco integral que satisfaga todos los sectores y las franjas etarias. Las recomendaciones del informe incluyen la formulación de un programa positivo en favor de la equidad, la selección de objetivos políticos claros, la toma de conciencia del vínculo entre las reformas educativas y las demás reformas sociales y económicas de mayor envergadura, el aumento del estándar de calidad, la capacitación y motivación de los docentes, el reconocimiento de la incompatibilidad de los objetivos de la equidad con un sistema privado guiado por la lógica de mercado, el fortalecimiento de la base financiera, la eliminación de la corrupción y la creación de alianzas con la sociedad civil (UNESCO 2008).

Por consiguiente, para concluir es apropiado reconocer que la focalización específica del presente informe en la AEPI es sólo uno de los elementos necesarios, en el marco integral de la gobernanza, para eliminar las actuales desigualdades y contribuir a que se interrumpa el ciclo de la pobreza. Por supuesto, para los niños pequeños y sus familias, estas primeras transiciones educativas figuran entre las más decisivas que encontrarán a lo largo de su trayectoria educativa y aún después. Es importante atenuar las conclusiones del informe, que pueden parecer más bien deprimentes, repitiendo que muchos centenares de millares de niños en todo

el mundo ahora sacan provecho de servicios de AEPI de calidad en los años antes de ir a la escuela. Es posible encontrar numerosos programas, currículos y métodos pedagógicos de alta calidad, puestos en práctica con gran dedicación por profesionales de la educación temprana. Sin embargo, en general, en cuanto a la equidad, la calidad y las transiciones exitosas, el mensaje es ineludible. Todavía queda mucho por hacer si se han de cumplir plenamente las promesas formuladas acerca de la educación temprana para todos los niños del mundo.

Apéndice: Breve sinopsis de los métodos de recopilación de datos

Cuestionarios de base de la 2ª ronda de *Young Lives*

La primera fuente de datos consiste en encuestas de grupos a una muestra de grandes dimensiones, llevadas a cabo por los equipos de *Young Lives* en los tres países en 2006/7. La principal fuente de datos es una encuesta al hogar correspondida por los cuidadores de los niños de la cohorte menor. Datos adicionales provienen de entrevistas a la cohorte de niños de edad mayor y un cuestionario para la comunidad. Los cuestionarios para las familias y los niños fueron traducidos a los tres idiomas principales (amárico, oromo y tigríña) en Etiopía, al telugu y al inglés en India y al español y al quechua en Perú. Se efectuó una traducción inversa para garantizar la exactitud y la coherencia de los

cuestionarios. Todos los cuestionarios fueron traducidos del inglés a los idiomas locales y luego de nuevo al inglés para asegurar que se formulase la pregunta correcta y que las preguntas esenciales se pudiesen comparar entre un país y otro.

Los recuadros que se presentan a continuación ilustran el alcance de los temas cubiertos por las secciones de los cuestionarios de *Young Lives*, e incluyen ejemplos específicos de algunas de las preguntas clave más relevantes para este informe (en negrita). El texto completo de todos los instrumentos utilizados por *Young Lives* para cada ronda de la encuesta se puede consultar en www.younglives.org.uk o en www.ninosdelmilenio.org para información en español.

Cuestionario para las familias

Sección 1 Antecedentes de los padres

1a Antecedentes de los padres

Sección 2 Instrucción en el hogar

Sección 3 Cuadro de medios de sustento y bienes

3a Agricultura: tierra y cultivos

3b Distribución del tiempo para adultos y niños

3c Bienes productivos

3d Ingresos por actividades agrícolas y no agrícolas

3e Transferencias, remesas y deudas

Sección 4 Consumo familiar de alimentos y otros gastos

4a Gastos en alimentos comprados o de producción propia

>

4b Otros gastos – artículos no alimenticios

4c Seguridad de la alimentación

Sección 5 Capital social

5a Redes de apoyo

5b Capital familiar, grupal y político

5c Acciones colectivas y exclusión

5d Redes de información

Sección 6 Cambios económicos e historia de vida reciente

Sección 7 Condición socioeconómica

Sección 8 Cuidado del niño, educación y actividades

Centro de educación infantil

- A partir de la edad de 36 meses, ¿ha asistido NOMBRE regularmente a un centro infantil (formal/informal)?
- ¿Cuántos años tenía NOMBRE cuando fue al centro infantil por primera vez?
- ¿Cuánto tiempo asistió NOMBRE al centro infantil?
- ¿Quién administra este centro de educación infantil? (p. ej. privado, iglesia, ONG, público/estatal)
- ¿Tiene/tuvo Ud. que pagar en efectivo/en especie para que NOMBRE pudiera asistir?
- A su juicio, ¿cuán buena es la calidad del cuidado y la educación en este centro infantil?
- ¿Cuáles fueron las razones principales por las que NOMBRE asistió al centro infantil?
- Si NOMBRE nunca asistió al centro infantil, ¿cuáles son las principales razones de ello?
- ¿Ha empezado NOMBRE a ir a la escuela formal (primaria/primer grado)?
- ¿A qué edad comenzó NOMBRE a ir a la escuela formal?
- Si NOMBRE no ha empezado aún a ir a la escuela formal (primaria/primer grado), ¿a qué edad cree Ud. que NOMBRE empezará a ir a la escuela?

Sección 9 Salud del niño

Sección 10 Anropometría

Sección 11 Percepciones y actitudes de los cuidadores

11a General

- ¿Piensa Ud. que la escolarización formal ha sido (o podría haber sido) útil en su vida?
- Cuando NOMBRE tenga unos 20 años, ¿qué trabajo cree que hará?
- Idealmente, ¿qué nivel de instrucción formal le gustaría a Ud. que NOMBRE llegase a completar? >

- ¿Espera Ud. que NOMBRE alcance ese nivel educativo?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que NOMBRE podría abandonar los estudios antes de tiempo?

11b Salud materna

11c Percepciones del niño respecto a su propio desarrollo

Cuestionario para los niños (sólo la cohorte mayor)

Sección 1 Escuela y actividades

1a Escolarización del niño

- ¿Has asistido alguna vez a una escuela formal? (no a un centro de educación infantil)
- ¿Estás actualmente matriculado en una escuela?
- ¿A qué tipo de escuela asistes? (p. ej. privada, iglesia, ONG, pública/estatal)
- ¿En qué grado/clase estás ahora?
- Cuando viajas a la escuela, ¿sientes que estás en peligro?
- ¿Cuáles son las cosas mejores de estar en la escuela?
- ¿Cuáles son las cosas peores de estar en la escuela?

1b Uso del tiempo por parte del niño

Sección 2 Salud del niño

Sección 3 Redes sociales, habilidades sociales y apoyo social

Sección 4 Sensaciones y actitudes

Sección 5 Cuestiones relacionadas con los padres y la familia

Sección 6 Percepciones respecto al futuro, el ambiente comunitario y la riqueza familiar

- ¿Crees que la escolarización formal será/podría ser útil en tu vida futura?
- Cuando tengas unos 20 años, ¿qué trabajo crees que harás?
- Imagínate que no tienes restricciones y puedes seguir estudiando todo el tiempo que quieras, ¿qué nivel de instrucción formal te gustaría llegar a completar?
- Dada tu situación actual, ¿esperas alcanzar ese nivel educativo?
- ¿Cuáles son las principales razones por las que podrías abandonar los estudios antes de tiempo?

Sección 7 Desarrollo del niño

>

Cuestionario para la comunidad

Módulo 1 Módulo general

- Sección 1 Características generales de la comunidad
- Sección 2 Ambiente social
- Sección 3 Acceso a los servicios
- Sección 4 Economía
- Sección 5 Precios locales

Módulo 2 Módulo específico para el niño

- Sección 1 Servicios educativos (general)**
- Sección 2 Servicios de guardería**
- Sección 3 Servicios educativos (inicial, primaria, secundaria)**
- Sección 4 Servicios de salud
- Sección 5 Servicios para la protección del niño

Métodos de recopilación de datos cualitativos

Una segunda fuente de datos en esta investigación es el trabajo en profundidad individual y grupal con un subgrupo de niños y familias de la muestra total, complementado con observaciones. A continuación se presenta una lista de los principales componentes de la investigación cualitativa con la cohorte menor y con sus cuidadores y maestros durante la recopilación de datos llevada a cabo en 2007.

Niños

- Entrevistas individuales
- Actividades de grupo
- Transiciones escolares
- Identificación de los factores importantes para el bienestar
- Mapa del cuerpo
- Mapa de la comunidad

- Visita guiada por los niños
- Dibujar y contar el curso de la vida
- ¿Quién es importante?
- Vidas cotidianas
- Reacciones ante fotos

Adultos

- Entrevistas individuales a cuidadores
- Entrevistas colectivas a cuidadores
- Entrevistas colectivas a la comunidad
- Entrevistas individuales a docentes
- Entrevistas colectivas a docentes

Observaciones

- Observaciones en el hogar
- Observaciones en la escuela/en el aula
- Observaciones en la comunidad

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Nacional (2004). Acuerdo Nacional y Políticas de Estado. Lima, Perú: Secretaría Técnica del Acuerdo Nacional, Presidencia del Consejo de Ministros. www.acuerdonacional.gob.pe/ www.acuerdonacional.gob.pe (consultado el 18 de mayo de 2009).
- AERA (2005). “Early Childhood Education: Investing in Quality Makes Sense”. Research Points, otoño de 2005, volumen 3, N° 2. Washington D.C., EE.UU.: Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association: AERA).
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2008). Peru Data Gathering Report: 1st Qualitative Round of Data Collection 2007. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford. Documento interno, disponible a través de solicitud.
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2009). Starting School: Who is Prepared? *Young Lives* Research on Children’s Transition to First Grade in Peru. *Young Lives* Working Paper 47. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford. En español: Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado. Lima, Perú: GRADE, Niños del Milenio.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. y Merali, R. (2007). Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward. Working Paper 41. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Banco Mundial (2007). Toward High-Quality Education in Peru. Standards, Accountability, and Capacity Building. Washington, D.C., EE.UU.: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y Banco Mundial.
- BvLF (2007). Realising the Right to Education in Multiple Contexts: The Interplay of Universal Rights and Cultural Relativism. Online Outreach Paper 2. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Camfield, L. y Tafere, Y. (2009). Children with a Good Life Have to Have School Bags: Diverse Understandings of Wellbeing among Older Children in Three Ethiopian Communities. *Young Lives* Working Paper 37. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- CDN (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas.
- CIRCUS (2006). Focus on Children Under Six (FOCUS): Abridged Report. Nueva Delhi, India: Iniciativa de Ciudadanos en Pro de los Derechos de los Niños Menores de Seis Años (Citizens’ Initiative for the Rights of Children Under Six: CIRCUS).
- Comité de los Derechos del Niño (2005). Observación General N° 7 “Realización de los derechos del niño en la primera infancia” CRC/C/GC/7/Rev.1. Ginebra, Suiza: Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño/UNICEF/Fundación Bernard van Leer (2006). A Guide to General Comment 7: Implementing child rights in early childhood (en español: Guía a la Observación General N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia). La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Crivello, G., Camfield, L. y Woodhead, M. (2008). “How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Research Approaches within *Young Lives*”. *Social Indicators Research* 90(1): 51–72.

- Crivello, G. (2009). *Becoming Somebody: Youth Transitions Through Education and Migration – Evidence from Young Lives, Peru*. *Young Lives Working Paper 43*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Crouch, L. (2006). “Education Sector: Standards, Accountability, and Support”. En: Cotlear, D. (ed.) *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*. Washington, D.C., EE.UU.: Banco Mundial.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M., Lanata, C. y Villar, E. (2005). *Social Capital and Education Outcomes in Urban and Rural Peru*. *Young Lives Working Paper 28*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Cueto, S. (2008). “Confronting Inequalities: The Cognitive Skills Achievement Gap for Children in Four Countries”, documento que esboza las implicaciones políticas de *Young Lives*, últimos hallazgos presentados ante el Departamento de Desarrollo Internacional (Department for International Development: DFID), Londres, Reino Unido, 30 de septiembre de 2008.
- Deaton, A. y Drèze, J. (2008). *Nutrition in India: Facts and Interpretations*. http://weblamp.princeton.edu/chw/papers/deaton_dreze_india_nutrition.pdf (consultado el 15 de julio de 2009).
- Drèze, J. y Goyal, A. (2003). “Future of Midday Meals”. *Economic and Political Weekly* 1º de noviembre: 4673–4683. <http://econ-server.umd.edu/~goyal/Mid-dayMealsEPW.pdf> (consultado el 21 de marzo de 2009).
- Engle, P., Black, M., Behrman, J., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M.E. y el International Child Development Steering Group (2007). “Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 Million Children in the Developing World”. *The Lancet* 369(9557): 229–242.
- Escobal, J. y Flores, E. (2008). *An Assessment of the Young Lives Sampling Approach in Peru*. *Young Lives Technical Note 3*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Escobal, J., Lanata, C., Madrid, S., Penny, M., Saavedra, J., Suárez, P., Verastegui, H., Villar, E. y Huttly, S. (2003). *Young Lives Preliminary Country Report: Peru*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Escobal, J., Ames, P., Cueto, S., Penny, M. y Flores, E. (2008). *Young Lives: Peru Round 2 Survey. Country Report*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Fabian, H. y Dunlop, A.W. (2006). “Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School”, documento comisionado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007 *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education* (en español: *Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana*), París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). FONCODES (2000). *Mapa de Pobreza 2000*. Lima, Perú: Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES). www.foncodes.gob.pe/mapapobreza (consultado el 10 de julio de 2009).

- Galab, S., Prudhvikar Reddy, P. e Himaz, R. (2008). *Young Lives* Round 2 Survey Report. Initial Findings: Andhra Pradesh, India. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Gobierno de India (1974). National Policy for Children. Nueva Delhi, India: Departamento de Bienestar Social, Gobierno de India.
- Gobierno de Etiopía (1994). Education and Training Policy. Adís Abeba: Gobierno de la República Democrática Federal de Etiopía. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ethiopia/Ethiopia%20Education%20and%20Training%20Policy.pdf> (consultado el 15 de julio de 2009).
- Govinda, R. y Bandyopadhyay, M. (2008). Access to Elementary Education in India, Project Report. Falmer, Reino Unido: Consorcio para la Investigación sobre el Acceso a la Educación, las Transiciones y la Equidad (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity: CREATE), Universidad de Sussex.
- Gragnotati, M., Shekar, M., Das Gupta, M., Bredenkamp, C. y Lee, Y.K. (2006). India's Undernourished Children: A Call for Reform and Action. Health, Nutrition and Population. Discussion Paper. Washington, D.C., EE.UU.: Banco Mundial.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S. y el International Child Development Steering Group (2007). "Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries". *Lancet* 369(9555): 60–70.
- Hanushek, E. y Wößmann, L. (2007). The Role of School Improvement in Economic Development. NBER Working Paper 12832. Cambridge, Massachusetts, EE.UU.: Oficina Nacional de Investigación Económica (National Bureau of Economic Research: NBER).
- Heckman, J. (2006). "Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children". *Science* 312(5782): 1900–1902.
- Hoot, J., Szente, J. y Mebratu, B. (2004). "Early Education in Ethiopia: Progress and prospects". *Early Childhood Education Journal* 32(1): 3–8.
- Johnston, J. (2008). Methods, Tools and Instruments for Use with Children. *Young Lives* Technical Note 11. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Jones, N., Vargas, R. y Villar, E. (2008). "Cash Transfers to Tackle Childhood Poverty and Vulnerability: An analysis of Peru's Juntos Programme". *Environment and Urbanization* 20(1): 255–273.
- Juntos (2009). Programa Nacional de Apoyo a los Más Pobres (Juntos). www.juntos.gob.pe (consultado el 15 de julio de 2009).
- Kingdon, G. (2007). "The progress of school education in India". *Oxford Review of Economic Policy* 23(2):168–195.
- Kumra, N. (2008). An Assessment of the *Young Lives* Sampling Approach in Andhra Pradesh, India. *Young Lives* Technical Note 2. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Lasonen, J., Kempainen, R. y Raheem, K. (2005). Education and Training in Ethiopia: An Evaluation of Approaching EFA Goals. Working Paper 23. Jyväskylä, Finlandia: Instituto de Investigación Educativa, Universidad de Jyväskylä.

- Lewin, K. (2007a). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda. Create Pathways to Access Research Monograph No. 1.* Falmer, Reino Unido: Consorcio para la Investigación sobre el Acceso a la Educación, las Transiciones y la Equidad (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity: CREATE), Universidad de Sussex.
- Lewin, K. (2007b). *The Limits to Growth of Non-Government Private Schooling in Sub Saharan Africa. Create Pathways to Access Research Monograph No. 5.* Falmer, Reino Unido: Consorcio para la Investigación sobre el Acceso a la Educación, las Transiciones y la Equidad (Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity: CREATE), Universidad de Sussex.
- MINEDU (2003). *Plan Estratégico de Educación Inicial.* Lima, Perú: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Educación (MINEDU). www.minedu.gob.pe (consultado el 26 de junio de 2009).
- MINEDU (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos 2005–2015.* Perú. Hacia una Educación de Calidad con Equidad. Lima, Perú: Ministerio de Educación (MINEDU). www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/PlanNacionalEPT2005-2015Peru01.pdf (consultado el 20 de noviembre de 2008).
- Ministerio de Educación (1996). *Basic Indicators of Education Systems Performance.* Adís Abeba, Etiopía: Sistemas Informativos para la Administración de la Educación.
- Ministerio de Educación (2005). *Programa para el Desarrollo del Sector Educativo: PDSE (Education Sector Development Programme: ESDP-III) 2005/2006–2010/2011, Versión definitiva.* Adís Abeba, Etiopía: Ministerio de Educación. www.planipolis.iiep.unesco.org (consultado el 11 de diciembre de 2008).
- Morrow, V. y Vennam, U. (2008). *Children Combining Work and Education in Cottonseed Production in Andhra Pradesh: Implications for Discourses of Children's Rights in India.* *Young Lives Working Paper 50.* Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Muralidharan, K. y Kremer, M. (2006). *Public and Private Schools in Rural India.* Cambridge, Massachusetts, EE.UU.: Departamento de Economía, Universidad de Harvard. http://scripts.mit.edu/~varun_ag/reading-group/images/d/dc/Public_and_Private_Schools_in_Rural_India.pdf (consultado el 15 de julio de 2009).
- OCDE (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care* (en español: Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana). París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- OCDE (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* (en español: Niños pequeños, grandes desafíos II: La educación y el cuidado de la infancia temprana). París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Outes-León, I. y Sánchez, A. (2008). *An Assessment of the Young Lives Sampling Approach in Ethiopia.* *Young Lives Technical Note 1.* Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Penn, H. (2004). *Childcare and Early Childhood Development Programmes and Policies – their relationship to eradicating childhood poverty.* CHIP Report 8. Londres, Reino Unido: Centro de Investigación y Políticas sobre la Pobreza Infantil (Childhood Poverty Research and Policy Centre: CHIP).

- PNAIA (2002). Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA). Lima, Perú: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. www.oei.es/quipu/peru/PNAIA_2002_2010.pdf (consultado el 10 de junio de 2009).
- Shonkoff, J. y Phillips, D. (eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C., EE.UU.: National Academy Press.
- Singh, A. (2008). *Do School Meals Work? Treatment Evaluation of the Midday Meal Scheme in India*. *Young Lives Student Paper*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Siraj-Blatchford, I. y Woodhead, M. (2009). *Effective Early Childhood Programmes*. *Early Childhood in Focus 4* (en español: *Programas eficaces para la primera infancia*. *La Primera Infancia en Perspectiva 4*). Milton Keynes, Reino Unido: La Universidad Abierta.
- Tafere, Y. y Abebe, W. (2008). *Ethiopia Data Gathering Report: 1st Qualitative Round of Data Collection 2007*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- UEE (2009). *Evolución en el Tiempo de los Indicadores de la Educación en el Perú*. Lima, Perú: Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación. www.escale.minedu.gob.pe (consultado el 13 de julio de 2009).
- UMC (2007). *Resultados Nacionales de Estudiantes (ECE) 2007. Segundo Grado de Primaria*. Lima, Perú: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), Ministerio de Educación. www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=148&v_plantilla=R (consultado el 18 de noviembre de 2008).
- UNESCO-IBE (2006). *Peru. Early Childhood Care and Education (ECCE) Programmes, Perfil de País comisionado para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*, París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 9 de marzo de 1990). Nueva York, EE.UU.: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26–28 de abril de 2000. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2006). *Niños pequeños, grandes desafíos: La educación y el cuidado de la infancia temprana. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007*. París, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008. Educación para todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?* Oxford, Reino Unido y París, Francia: Oxford University Press y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2009. Superar la desigualdad: ¿por qué es importante la gobernanza?* Oxford, Reino Unido y París, Francia: Oxford University Press y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

- UNICEF (2006). *El Gasto Social en el Perú 2000–2005*. Lima, Perú: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) e Instituto APOYO.
- UNICEF (2008). *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima, Perú: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- van der Gaag, J. (2002). “From Child Development to Human Development”. En Young, M.E. (ed.) *From Early Child Development to Human Development: Investing in Our Children’s Future*. Washington, D.C, EE.UU.: Banco Mundial.
- Vennam, U. and Komanduri, A. (2008). *India Data Gathering Report: 1st Qualitative Round of Data Collection 2007*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Vennam, U., Komanduri, A., Cooper, E., Crivello, G. and Woodhead, M. (próxima aparición). *Early Childhood Education Trajectories and Transitions: A Study of the Experiences and Perspectives of Parents and Children in Andhra Pradesh, India*. *Young Lives Working Paper*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *Early Childhood Transitions Research: A review of concepts, theory, and practice* (en español: *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*). Working Paper 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Woldehanna, T. and Jones, N. (2006). *How Pro-Poor is Ethiopia’s Education Expansion? A Benefit Incident Analysis of Education since 1995/96*. *Young Lives Working Paper 23*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Woldehanna, T., Mekonnen, A. y Alemu, T. (2008). *Young Lives: Ethiopia Round 2 Survey. Country Report*. Oxford, Reino Unido: *Young Lives*, Departamento de Desarrollo Internacional, Universidad de Oxford.
- Woodhead, M. y Moss, P. (2007). *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. *Early Childhood in Focus 2* (en español: *La primera infancia y la educación primaria: Transiciones en la vida de los niños pequeños. La Primera Infancia en Perspectiva 2*). Milton Keynes, Reino Unido: La Universidad Abierta.
- Young, M.E. y Richardson, L. (eds.) (2007). *Early Childhood Development: from Measurement to Action*. Washington, D.C., EE.UU.: Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y Banco Mundial.
- Zhang, Y., Postlethwaite, T.N. y Grisay, A. (2008). *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Canadá: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

Acerca de la Fundación Bernard van Leer

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

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

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

Asimismo, se pretende impulsar el impacto creado en colaboración con aliados influyentes para la defensa de los niños pequeños. Las publicaciones gratuitas de la fundación difunden las lecciones que se han extraído de las propias actividades de financiación, e incluyen contribuciones de expertos externos que determinan la agenda que se debe seguir. A través de

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

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

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

Información sobre la serie

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

