

Niños de la Amazonía. Una experiencia de trabajo conjunto por una mejor educación para los niños y las niñas asháninkas de la selva central del Perú

REGINA
MOROMIZATO IZU

Resumen

La presente comunicación describe y analiza la experiencia de tres años de ejecución del Proyecto Niños de la Amazonía, la misma que tuvo como eje transversal la conformación y fortalecimiento de una plataforma social conformada por aliados que dinamizaron las acciones del proyecto. Este esfuerzo colectivo tuvo como objetivo principal contribuir en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de 3 a 8 años de comunidades asháninkas de la selva central a partir de la mejora en la calidad educativa, facilitando los procesos de transición entre niveles educativos.

Palabras clave: educación bilingüe intercultural, niñez indígena, transiciones educativas

Children of the Amazon. A cooperative work experience to improve the quality of early childhood education in the Amazon of Perú

Abstract

This article describes and analyzes the experience of three years of implementation of the Amazon Children Project, which promoted the formation and strengthening of a social platform, formed by allies who energized the actions of the project. This collective effort had as main objective to contribute in the development and learning for children from 3 to 8 years, who live in Ashaninka's communities in the central jungle from the improvement in the quality of education, facilitating the process of transition between educational levels.

Keywords: intercultural bilingual education, indigenous children, educational transitions

INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances que ha tenido el Perú en materia de política educativa con miras a reducir la desigualdad de derechos y a pesar del crecimiento económico que registran las estadísticas en los últimos años, observamos con preocupación que las brechas de acceso y calidad educativa para las poblaciones vulnerables continúan siendo un desafío para el país, manteniendo las fracturas sociales que por mucho tiempo caracterizaron a la sociedad peruana.

En este contexto, la mayor vulnerabilidad recae en la niñez indígena, que es la población más excluida de oportunidades al intentar acceder a una educación de calidad que amplíe sus posibilidades de movilidad social y desarrollo integral. Según los últimos estudios del INEI y Unicef (2010) acerca del estado de la niñez indígena en el Perú, el 78% de estos niños y niñas residen en hogares pobres y el 45% de esta proporción, se encuentra en situación de pobreza extrema. Entre los niños y las niñas amazónicos es mayor la incidencia tanto de pobreza total (86%) como de pobreza extrema (49%), además solo el 32% de niños entre 3 y 5 años accede a la educación, problemática que se aúna a la escasa cobertura de la educación intercultural bilingüe (EIB).

Considerando esta problemática, el Proyecto Niños de la Amazonía focalizó su atención en la niñez, especialmente la primera infancia de las comunidades asháninkas de Mazamari, en la selva central peruana. El propósito de este proyecto fue mejorar los logros en el aprendizaje de niños y niñas del nivel inicial (0 a 5 años) y los dos primeros grados de primaria de comunidades nativas amazónicas, apoyando procesos satisfactorios de transición entre espacios y niveles.

1. REFERENCIAS DE LAS COMUNIDADES DEL PROYECTO

El distrito de Mazamari

Ubicación

Mazamari es un distrito ubicado en la provincia de Satipo —región Junín— en la selva central del Perú. Su territorio está dividido por dos grandes cuencas: La cuenca del Ene y la cuenca de Tziriri. Por su ubicación en medio de la selva y contar con numerosos ríos navegables que atraviesan el valle del Ene, Mazamari es considerada la «puerta de oro hacia los grandes ríos» y por ende, el único acceso en bote hacia la selva oriental.



Fuente: app.seace.gob.pe

Población

Con una extensión de 3153,85 km² Mazamari alberga en su territorio una población de 40 275¹ habitantes de los cuales el 52,8% son hispanohablantes o colonos² y el 47,17% nativos indígenas de las etnias nomatsiguenga y asháninka, agrupadas en 33 comunidades indígenas.

Pobreza

Mazamari es un distrito considerado por el Fondo Nacional de Cooperación para el Desarrollo (Foncodes) en pobreza extrema. Las viviendas carecen de servicios básicos: el 67% de su población no cuenta con servicios de agua potable, el 76% carece de desagüe y el 23% no cuenta con servicio de energía eléctrica.

La educación bilingüe atraviesa serios problemas. La mayoría de maestros no domina la lengua indígena y carecen de conocimientos sobre las prácticas culturales de la comunidad pues son de otras zonas del país. La falta de maestros bilingües, en especial para el nivel inicial, y las prácticas pedagógicas de tipo urbanas implementadas por los maestros castellano-hablantes, obliga a muchos niños indígenas a aprender a leer y escribir en un idioma distinto al

¹ INEI, CPV 2006.

² Término utilizado por la población asháninka para identificar a las personas migrantes o nacidas de una etnia distinta, sea esta quechua, castellana u otra, que viven y trabajan en las comunidades.

suyo, exponiéndolos a la pérdida de identidad, y en el peor de los casos, obligándolos a abandonar las escuelas. Esto ha llevado a Mazamari a tener 23% de analfabetismo femenino.

En lo relacionado con la salud, el 39% de niños indígenas enfrentan graves problemas de desnutrición, el 28,3% sufre de anemia y más de la mitad de ellos ha sufrido infecciones respiratorias y enfermedades diarreicas. La mortalidad infantil en las comunidades nativas es de 153 por 1000 nacidos vivos.

Actividades económicas

Las actividades económicas de los pobladores de Mazamari son la agricultura (cultivan café, cacao, naranja, mandarina, tangelo, maní, plátano y yuca), la ganadería, la tala de árboles, el transporte y el comercio.

1.1. Las comunidades indígenas

El distrito de Mazamari tiene entre sus habitantes un gran número de comunidades nativas de las etnias asháninka y nomatsiguenga. La mayoría de esta población no domina el castellano y se comunica en su lengua materna cuya familia lingüística es el arawak, de la cual nacen los dialectos asháninka y nomatsiguenga.

El proyecto Niños de la Amazonía se implementó en cuatro comunidades asháninkas del distrito de Mazamari: Teoría, Tziriri, Pangá y Gloriabamba. Entre las características más saltantes de las comunidades intervenidas podemos señalar que no superan las 123 familias por comunidad, siendo los niños y las niñas menores de 8 años el 40% de la población total. La mayoría de sus habitantes son descendientes de asháninkas, y solo el 5,6% de la población es colona, provenientes de los departamentos de Huancavelica, Junín y Ayacucho. La lengua nativa es el asháninka y las comunidades cuentan con diferentes niveles de bilingüismo; en algunas hay un dominio tanto del castellano como de la lengua nativa (Teoría y Tziriri) y en otras, como en el caso de Pangá y Gloriabamba, predomina la lengua nativa.

La principal actividad económica es la agricultura, resaltando el cacao y el café como productos representativos cuya venta es a menor escala. Mucha de la producción agrícola es utilizada para el autoconsumo, el que es complementado con la pesca y la caza.

Los resultados de estudios iniciales (Moromizato, 2007; Gheri, 2008) confirmaron el estado de abandono que sufren las comunidades indígenas en las áreas rurales del país. En estas zonas encontramos que independientemente de la modalidad de atención (escolarizados y no escolarizados) y el nivel educativo (inicial y primaria), las condiciones en la infraestructura educativa

eran precarias al igual que las de saneamiento en las viviendas, aspectos que contribuían con los problemas relacionados a la nutrición y la salud de los niños y las niñas; el bilingüismo incipiente unido al multilingüismo en las aulas; la escasez de materiales didácticos; la débil formación del docente en metodología «multigrado»; las dificultades para llevar a la práctica el discurso intercultural; fuertes estructuras verticales de interacción docente – comunidad fueron las principales barreras identificadas en los estudios iniciales así como la necesidad por parte de los padres de contar con información respecto al desarrollo de sus hijos e hijas.

1.2. Las comunidades y los programas educativos

Las cuatro comunidades del proyecto contaban con programas educativos para sus niños y niñas de 3 a 5 años, aunque con modalidades de atención distintas. En el caso de las comunidades de Teoría y Tziriri, los niños y las niñas asistían a Programas Educativos Escolarizados de Educación Inicial (lo que comúnmente conocemos como Jardines) atendiendo un promedio de 22 niños y niñas. Ninguno de estos Jardines de características unidocentes³ contaban con maestras bilingües, y las que estaban encargadas carecían de experiencia con niñez indígena o entornos rurales. Esto dificultaba la comunicación y limitaba la construcción tanto de aprendizajes como la promoción de identidades positivas en los niños, las niñas y comunidad en general.

En la comunidad de Pangá (una de las más lejanas) los niños y las niñas asistían a un Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) a cargo de una promotora comunitaria, quien pertenecía a la comunidad y cuya acción educativa se caracterizaba por el uso de la lengua asháninka, aunque con poco manejo de estrategias didácticas y en condiciones de infraestructura/equipamiento bastante precarias e inseguras, pues funcionaba en una choza improvisada al lado del río y el escaso equipamiento que existía estaba completamente deteriorado.

La comunidad de Gloriabamba (igualmente una de las más lejanas) buscó más bien aunar esfuerzos como solución a la falta de atención educativa de sus niños y niñas de 3 a 5 años y adoptó la modalidad de Instituciones Educativas de Gestión Comunal (IEGECOM) es decir, la comunidad se comprometía en pagar la propina de una promotora comunitaria y acondicionó un espacio físico para su funcionamiento; era un programa privado de educación inicial en una comunidad calificada de pobreza extrema.

³ Atención de una sola maestra que a su vez cumple las funciones de directora.

Si bien esta iniciativa es admirable por cuanto refleja la capacidad de organización y el compromiso de la comunidad con la educación de la primera infancia, también da muestra de un aspecto crítico del Estado que refleja la persistencia de inequidades, dado que el acceso y la calidad de la educación para la niñez indígena es una prioridad aún solo teórica en las políticas educativas del país.

Respecto a la atención de los niños y las niñas de 6 a 8 años, en todas las comunidades del proyecto se cuenta con instituciones educativas del nivel primaria con maestros bilingües (especialmente para los primeros grados), encontrándose una metodología desarticulada con el nivel inicial, rígida y poco participativa; además del poco manejo por parte del docente de estrategias para el desarrollo de clases multigrado. Respecto a la infraestructura, si bien es precaria se encuentra en mejores condiciones que los programas del nivel inicial; pero en ambos niveles no existía un aprovechamiento de los espacios fuera del aula ni de los recursos locales como fuente de aprendizaje, así como escaso material concreto que apoyara los procesos de abstracción de conceptos.

Al parecer, la formación de los maestros priorizó la idea de que la educación se da dentro de la escuela y no fuera de ella. Esta idea estuvo muy presente en la manera como los docentes organizaban sus sesiones de aprendizaje y la desvinculación de la vida comunitaria en las escuelas.

Frente a estas limitaciones era comprensible que los resultados en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas estuvieran por debajo de los promedios nacionales, como lo podremos apreciar a continuación.

2. DIAGNÓSTICO INICIAL DE LOS LOGROS DE APRENDIZAJE, NECESIDADES EDUCATIVAS Y TALENTOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ASHÁNINKAS

Como parte del informe de Línea Base del Proyecto Niños de la Amazonía, se efectuó una evaluación de desarrollo y aprendizaje a los niños y las niñas de la comunidad nativa Teoría⁴; la cual se extendió posteriormente a las comunidades de Tziriri, Pangá y Gloriabamba. Los resultados encontrados fueron:

⁴ La evaluación del desarrollo y aprendizaje en niños y niñas de 6 meses a 8 años, fue desarrollada por la psicóloga Ethel Gheris y alumnas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú a solicitud del proyecto Niños de la Amazonía como parte del informe de Línea Base. Asimismo, se efectuó una evaluación del estado nutricional y niveles de hemoglobina a cargo de enfermeras y nutricionistas. Los instrumentos utilizados para la evaluación de desarrollo y aprendizaje han sido: Escala de Desarrollo Psicosocial. N. Ortiz (versión adaptada de Frida Shedan para los niños y niñas de 0 a 5 años) y Prueba de Lectoescritura, Prueba de Matemáticas. Los instrumentos han sido validados y

2.1. Resultados en los logros de aprendizaje

La evaluación inicial efectuada a los niños y las niñas que asistían a los programas de educación inicial (3 a 5 años) señalaba lo siguiente:

- El análisis cualitativo del área de Motricidad gruesa reveló que las actividades de movimiento corporal global (coordinación dinámica) y de equilibrio (coordinación estática) fueron ampliamente superadas por los niños y las niñas, y que su actuación en esta área decayó solo en acciones relacionadas con las extremidades superiores como las de lanzamiento y recepción.
- Es necesario precisar que el área de Motricidad fina fue la de mayor retraso, la estructura de la prueba incluyó las actividades asociadas al desarrollo del pensamiento matemático, en el entendido que en esta etapa (3 a 5 años) niños y niñas expresan sus procesos de razonamiento en actividades concretas de tipo perceptivo-motriz (respuestas con énfasis en manipulación del material).
- En cuanto al área de Audición y lenguaje pudimos comprobar que la casi totalidad de niños hablaban asháninka y castellano (comunidades nativas Teoría y Tziririari) pero algunos tenían un mejor nivel de comprensión oral en asháninka. La mayoría de niños y niñas utilizaba el castellano para nominar elementos de su alrededor y se comunicaban con pares y adultos. Al parecer el asháninka es el lenguaje usado a nivel del hogar, lo cual coincide con otros estudios en ámbitos rurales que revelan que la institución educativa tanto para niños como padres de familia es identificada como el escenario para el uso del castellano.
- El análisis cualitativo señala dificultades en los procesos de clasificación, siéndoles difícil incluir en una agrupación total los elementos parciales que lo componen y se guían de dos nociones (en el caso de la prueba: color, forma, tamaño). También se apreció que, si bien alcanzan logros esperables en la manipulación y construcción con objetos, su rendimiento decaía significativamente en los aspectos de grafo motricidad, es decir actividades que implicaban el uso del lápiz
- El área Personal social fue la segunda área con mejores niveles de desarrollo, luego de la de motricidad gruesa.

La evaluación inicial efectuada a los niños y las niñas que asistían al primer y segundo grado de primaria (6 a 8 años) señaló lo siguiente:

estandarizados previamente a su utilización con el fin de ajustarlos a la realidad rural con los estándares de aprendizaje establecidos en el Diseño Curricular Nacional.

Procesos de producción (escritura) y comprensión lectora

- Los resultados de la evaluación de Lectoescritura respecto a los niveles de escritura en primer grado mostraron que el mayor número de niños y niñas se encontraban entre los niveles pre silábico y silábico, niveles bastante distantes al nivel alfabético; sin embargo se apreció que aun siendo pre silábicos la mayoría de estos niños y niñas ya habían descubierto que existía una relación entre la lengua oral y la lengua escrita.
- Las principales observaciones que se encontraron fueron:
 - La mayoría de niños y niñas «escribían» grafías que semejabán letras en combinación con letras reales.
 - Ponían las letras sueltas mezclando mayúsculas y minúsculas.
 - Escribían las letras ligadas o en grupos asemejando palabras, pero sin sentido.
 - Algunos escribían con hipótesis de cantidad y por lo tanto juntaban al azar no menos de cuatro letras para semejar una palabra.
- En primer grado no se evidenció nivel alguno de lectura comprensiva aun cuando es esperado que a mitad de año los niños logren la lectura de un párrafo mínimo de 5 a 6 líneas.
- Los resultados de la prueba de Lectoescritura de los niños y las niñas de segundo grado revelaron que en su totalidad ellos y ellas presentaban un nivel alfabético, es decir que habían adquirido el código, sus escritos se podían leer y entender aun cuando se apreciaron errores como:
 - De los 18 niños evaluados en Lectoescritura, 14 produjeron escritos que llegaban a ser legibles y 4 si bien eran legibles presentaron dificultades acentuadas de inversión de sílabas, omisión de letras y faltas de ortografía.
 - Todos los niños y las niñas, en general, construyeron oraciones que carecían de una adecuada estructura interna: se confundían los términos de la oración, el tiempo del verbo no correspondía, no existía concordancia de número y persona, no había fluidez y organización adecuada de las ideas, estas no estaban bien ligadas.
 - No se veía separación en párrafos sino que eran escritos totalmente continuos, había dificultad al juntar o separar palabras, es decir en su ligadura, y también había errores ortográficos.
- Como consecuencia de lo señalado se vio que a los niños y las niñas posteriormente se les hacía difícil leer comprensivamente su propio escrito y/o disfrutar de su lectura.

- Hacia la mitad del segundo grado, los niños y las niñas deberían producir un texto presentando más de una idea ligada a un tema, utilizando por lo menos dos párrafos. En las producciones obtenidas se observó que en general se presentaban dos ideas e incluso tres basadas en la interpretación de la imagen, pero la mayoría de niños (11 niños) las desarrollaban en no más de 4 líneas, muy pocos desarrollaban de 6 a 8 renglones (4 niños) y solo 2 de ellos presentaron un escrito con 12 líneas, pero las ideas eran repetidas a lo largo del escrito. Al respecto diremos que los escritos en general eran de corrido, no se organizaban oraciones y menos aún párrafos separados.
- Con relación a la comprensión de la lectura de 17 niños y niñas, 1 sola niña respondió comprensivamente obteniendo el calificativo A, 2 niñas y 1 niño lograron una calificación B, y los 13 restantes no lograron una lectura comprensiva. Se apreció que para responder se apoyaban en la identificación de algunas de las palabras presentes en la pregunta y su búsqueda posterior en el texto, para copiar palabras o frases cercanas que incluían dicha palabra. Los resultados fueron respuestas que no guardaban relación con lo preguntado, sino que se extraían automáticamente de la lectura.

Pensamiento matemático

- Las áreas de Aritmética y Estadística presentaron resultados muy por debajo de la media.
- Los resultados se incrementaron en Geometría, las preguntas correspondieron a la noción de ubicación en el espacio y por lo tanto la experiencia cotidiana podría haber influido como conocimiento previo al dar la respuesta; sin embargo se advirtieron limitaciones para trabajar el concepto de inclusión, es decir los niños y las niñas estaban conscientes del espacio como algo que existe alrededor de ellos. Las figuras geométricas fueron reconocidas pero por su forma como un todo, esto es, por su apariencia física y no por sus partes o propiedades.
- El análisis cualitativo reveló que los niños y las niñas aún no habían adquirido la noción de número.
- Cualitativamente se aprecia que los niños y las niñas reconocían la ubicación de las unidades, decenas y centenas, pero no hubo un adecuado desarrollo del concepto de número. Establecían series numéricas de forma mecánica, observándose también respuestas estereotipadas
- En el análisis cualitativo de las respuestas, de los dos grados, se advirtió que para resolver las preguntas los niños y las niñas se guiaban de aspectos parciales del problema presentado, ya sean aspectos representativos (gráficos,

cuadros) o algunas palabras dentro de la pregunta, evidenciando un pensamiento concreto y ausencia de procesos de observación, análisis y síntesis.

A manera de comentario general podemos decir que las dificultades que se encontraron en los logros de aprendizaje escolar alcanzados por los niños y las niñas pudieron estar influidos por la metodología que se aplicaba en las instituciones educativas y por las limitaciones a nivel de infraestructura, equipamiento y acceso a material educativo. Sin embargo, se apreció que existía un elemento importante de análisis vinculado a la adquisición del lenguaje y su impacto en el logro de los aprendizajes escolares. Se observó de manera reiterada en todos los niveles educativos que el área de lenguaje es la que presentaba mayores dificultades y legraba un efecto directo sobre los procesos de lectura, escritura, comprensión lectora que a su vez tenía implicancias en la resolución de problemas matemáticos.

Por otra parte, el estudio también mostró que los niños y las niñas, gracias al contexto y pese a las condiciones de pobreza, desarrollan talentos especiales que son diferentes a los que desarrollan los niños y las niñas en áreas urbanas. Los resultados hicieron referencia a la gran destreza y dominio corporal (prácticamente nadan desde que nacen), el desarrollo de actividades por sí solos a temprana edad (las niñas entre los 6 y 8 años ya prenden el fogón para el almuerzo), así como el sentido de la responsabilidad y cooperación.

Con relación a su contexto natural, los niños y las niñas conocían y lograban distinguir las diferentes plantas de su entorno y los usos que tienen para la cura de enfermedades además de reconocer los indicadores estacionales a partir de la presencia de aves, insectos o florecimiento de las plantas que les indicaban si se vienen las épocas de lluvia o no.

Como señalamos anteriormente muchos de estos aprendizajes o talentos están fuertemente vinculados al contexto comunitario (como lo veremos a continuación) y no están siendo aprovechados por el sistema educativo.

2.2. Participación de los niños y las niñas en la vida comunitaria

Conocer cómo participaban los niños y las niñas en la vida comunitaria fue fundamental para incluir elementos dentro de la escuela que ayudara a construir puentes de entendimiento entre estos dos espacios (escuela y comunidad). Es así que indagamos sobre la vida familiar, comunitaria y aquellos espacios propios de los niños y las niñas.

Como en todas las culturas la familia es un espacio importante de socialización infantil, en ella los niños y las niñas se nutren de afecto, aprenden las tradiciones y construyen su identidad e interiorizan los valores y las normas de su

comunidad. La diferencia es la manera cómo entendemos el concepto de «familia». Para las comunidades del proyecto el sentido de familia es la familia extensa, es decir no se limita a la presencia de los padres sino se extiende a los abuelos, tíos y primos; aspecto que se evidencia en acciones prácticas como compartir la pesca, cuidar a los más pequeños así no sean sus hijos o hermanos directos.

Las actividades productivas, constituyen un espacio de integración de la familia pues en ella se involucran todos, en donde resalta la participación activa y responsable de los niños y las niñas en la siembra y cosecha de productos de la zona, pero es importante observar que las actividades productivas mantienen a los niños y las niñas en contacto permanente con la naturaleza y aprenden de sus padres aspectos como el ciclo de la tierra, los tipos de plantas, los indicadores del clima, etcétera.

Muchas de las actividades que realizan los niños y las niñas incluyendo el tipo de juegos que realizan dependen de las estaciones del año. Entre los meses de agosto y octubre participan en la recolección de frutas silvestres, caracoles, chicharras, coquis y en la caza al lado del padre. En épocas de lluvia (enero a marzo), los niños practican la elaboración de arcos y flechas en miniatura.

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

Las responsabilidades que asumen los niños y las niñas en las tareas productivas no significa que no cuenten con espacios propios de juegos, luego de las clases y de concluir con las tareas asignadas suelen juntarse sin distinción de sexo ni edad siendo la actividad de juego preferido ir al río a nadar, seguido del fulbito para los niños y el vóley para las niñas. Y mientras ayudan a sus padres en las actividades productivas y domésticas siempre encuentran formas y espacios de juego.

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

Esta información nos permitió identificar recursos potenciales para enriquecer la educación infantil desde una perspectiva intercultural promoviendo aprendizajes significativos en niños y niñas. Pero a su vez, los resultados de evaluación tanto cuantitativa como cualitativa del desarrollo y aprendizaje infantil nos desafiaron a pensar en estrategias que ayudaran a los niños y las niñas a consolidar los conocimientos universales y que a la vez coincidieran con las expectativas y la función que los padres otorgaban a las escuelas.

3. DINAMIZANDO LA RED DE APOYO LOCAL PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LAS COMUNIDADES ASHÁINKAS

Los antecedentes de articulación entre maestros, autoridades, dirigentes y padres eran muy escasos y estaban marcados por una mirada crítica sobre la actuación del «otro» y de las expectativas que cada cual tenía en torno a la educación y el desarrollo de sus comunidades.

Buscar puentes de entendimiento entre la escuela y la comunidad era un paso importante para garantizar que los niños y las niñas tuvieran un tránsito satisfactorio por el sistema educativo que les pudiera asegurar el desarrollo de habilidades para la vida. Con el fin de apoyar estos procesos fue importante partir de una mirada optimista en relación con los cambios que viven los niños y las niñas, ello implicó comprender que los cambios generan conflictos que podrían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento, de ocasiones para nutrirse de estímulos y de «capitales culturales» que ofrecen oportunidades para «crecer» (Sacristán, 1997; Bennett, 2006). Por supuesto, estos cambios serán asimilados positivamente siempre y cuando se presenten condiciones favorables que permitan que las transiciones ocurran exitosamente.

A nuestro modo de ver, las transiciones guardan una estrecha relación con el concepto de «educabilidad» que lo desarrollan Tedesco y López (2002) en las publicaciones de la Unesco. Este término (aunque suene poco amable) no alude solamente a la capacidad de aprender (pues es una condición natural del ser humano), sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos.

Pero para que los niños participen con éxito en el proceso educativo, requieren contar con «condiciones de educabilidad», entendidas como la provisión de recursos y oportunidades que deben ser ofrecidas tanto en el espacio familiar como en el espacio escolar, que aseguren que los niños y niñas puedan participar de manera satisfactoria en su vida escolar. En ese sentido, se establece un juego de expectativas entre las familias y las escuelas, cada espacio espera «algo del otro».

Luego de las entrevistas a unos y otros, concluimos que tanto las familias como las autoridades y los maestros compartían una misma preocupación: que los niños logren un óptimo desarrollo y sólidos aprendizajes, que se constituyan agentes de «progreso» para su propio futuro y el de sus comunidades. Sin embargo, las formas en las que se debían dar y los contenidos que se debían transmitir eran vistos desde perspectivas diferentes.

Teniendo un mismo objetivo ya no fue muy difícil trabajar sobre las diferencias, es así que surgió la idea de considerar dos aspectos dentro del proyecto: (a) apoyar a los maestros fortaleciendo sus competencias docentes y acompañarlos en los procesos de construcción pedagógica con pertinencia cultural y (b) promover la participación de los padres en los espacios educativos ofreciéndoles información en relación con el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos.

Con una comprensión mayor del rol de los niños y las niñas en sus comunidades, de las dinámicas sociales que se establecían alrededor de ellos y ellas y luego de analizar las limitaciones tanto en las instituciones educativas como en la comunidad/hogar, comprendimos que el desafío no estaba en cubrir las ausencias sino en cómo superar las limitaciones aprovechando las oportunidades locales, que nos permitieran ir sentando las bases para la sostenibilidad desde el principio. Y es allí donde comprendimos que nuestro punto de partida estaba marcado por la búsqueda de equilibrio que llamamos «el juego de la dualidad»: limitaciones – oportunidades y diferencias – coincidencias, es decir:

- 1) Si bien existían «limitaciones» lo valioso fue encontrar «oportunidades» locales sobre las que decidimos construir y superar las limitaciones.
- 2) Si bien existían «diferencias» entre maestros-comunidad-autoridades, también existían «coincidencias» que nos permitieron ir sentando los pilares para construir puentes de entendimiento.
- 3) Si bien nos enfrentábamos a un contexto distinto, cada vez nos afirmábamos en la idea de ser más parecidos que diferentes; partiendo desde nuestra naturaleza humana (filogénesis) y las necesidades básicas concretas (ontogénesis) para nuestro sano desarrollo.

Estas tres ideas fueron las que establecieron los principios de intervención del proyecto:

- Liderazgo *vs.* victimización para hallar nuestro rol frente a los niños y las niñas,
- Diálogo *vs.* confrontación para hallar el entendimiento y
- Cooperación *vs.* indiferencia para afianzar nuestros derechos pero también nuestras responsabilidades.

Esta dualidad estuvo presente durante todo el proceso y fueron puntos permanentes de reflexión entre todos los involucrados en el proyecto, que se vieron plasmados en cada uno de los pasos del proceso de construcción y ejecución del proyecto. Esta comprensión llevó a constituir un modelo de gestión basado en la corresponsabilidad entre los aliados del proyecto.

Este modelo de gestión dinamizó cuatro líneas de acción que permitieron dar orden y coherencia a las acciones del proyecto: (1) fortalecimiento de las competencias pedagógicas, (2) Innovación educativa, (3) participación de las familias en la educación, (4) incidencia política en favor de la primera infancia indígena.

4. PRINCIPALES LOGROS Y DESAFIOS DEL PROYECTO

4.1. Una escuela lista para recibir a los niños y las niñas

Hoy, los niños y las niñas cuentan con escuelas en *mejores condiciones de infraestructura*. La evaluación final señala que a la culminación del proyecto se obtuvo la calificación de «Muy adecuado» a diferencia del calificativo «Nivel básico», obtenido en la Línea de Base, según la Escala de Calidad Educativa (ECE). Esto significa que en la actualidad los niños y las niñas cuentan con aulas organizadas, espacios de aprendizaje y complementarios fuera del aula protegidos del sol y la lluvia.

Respecto a *los docentes* se observan cambios muy importantes en cuanto a gestión del aula (planificación de las actividades, ambientación, creación de sectores y áreas de interés, aplicación de disciplina positiva etcétera), y constituye un aspecto a resaltar el desarrollo de proyectos con la activa participación de los niños, que ha sido considerada (en la evaluación externa) como una situación innovadora respecto al sistema de planificación que tradicionalmente venían asumiendo los docentes.

La propuesta curricular diversificada del proyecto es un aporte no solo pertinente al rescatar y valorar aspectos de identidad cultural como elementos básicos en la construcción de los aprendizajes del niño asháninka, sino que resulta oportuna como instrumento que orienta la acción docente aprovechando tanto las condiciones actuales de las escuelas como los recursos locales disponibles.

4.2. Comunidades y autoridades comprometidas con el desarrollo de sus niños y niñas

Una característica relevante de los pobladores de las comunidades del proyecto es el interés e importancia que adjudican a la educación como factor de desarrollo para su pueblo, lo cual resulta determinante en su compromiso con la educación de sus hijos e hijas, factor que repercute favorablemente en el rol de vigilancia hacia la escuela.

El incremento de matrícula en el nivel inicial es una señal muy positiva del interés de las familias y comunidad por la educación de sus hijos y el reconocimiento de su importancia desde la más temprana edad. Debido a este aumento en la matrícula, tanto en la comunidad de Teoría como en la de Tzi-riari, se ha incorporado un maestro más en cada jardín y gracias a las gestiones realizadas por los jefes de las comunidades con el apoyo del Municipio, de la Organización de Comunidades Asháninkas del Valle Mazamari (OCAM) y la Asociación de Maestros Bilingües de Satipo (AMABISEC) se logró incluir a las comunidades de Pangá y Gloriabamba en la propuesta de ampliación de jardines impulsada por el Ministerio de Educación y la Dirección Regional de Educación Junin. «Impulsada por las acciones del proyecto, desde el Ministerio de Educación continuamos haciendo seguimiento de la situación de las comunidades de Mazamari, hemos creado 35 iniciales a partir de las comunidades focalizadas por el proyecto» (Liliana Cárdenas, profesora bilingüe, jefa de la subgerencia de comunidades indígenas de Mazamari)

La mayoría de familias participantes del proyecto se muestran interesadas y están fortaleciendo sus capacidades para proveer a sus hijos de mejores experiencias para potenciar su aprendizaje y desarrollo. Se comprueba que ambos padres están involucrados, lo cual es muy positivo ya que en el ámbito rural suele ser la madre quien asume este rol con mayor interés.

La evaluación final efectuada al proyecto recogió, a partir de la realización de grupos focales, las impresiones de los padres y madres de familia. Algunos testimonios de ello son los siguientes: «Me ha ayudado en cómo debo mandar su lonchera y nos han hablado sobre su desarrollo» (padre). «El taller enseña cómo debemos tener a nuestros hijos, cómo debemos enviar limpio a la escuela» (padre). «He aprendido cómo debemos mejorar la casa como hacer su limpieza» (madre). «Los padres somos el ejemplo de nuestros hijos» (padre).

4.3. Los logros en los niños y las niñas

Siendo un proyecto en el cual los esfuerzos de todos los aliados giró en torno al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, nuestras expectativas finales estuvieron puestas en conocer los logros que estos estaban alcanzando. La evaluación final del proyecto seleccionó como muestra a evaluar la comunidad de Teoría bajo el criterio de mayor exposición (a nivel de tiempo) en el proyecto y encontró lo siguiente:

- La Escala de Desarrollo Psicosocial aplicada a los niños y las niñas del jardín de la comunidad de Teoría muestra mejoras significativas en el desarrollo

infantil global. Los resultados de la evaluación final indican que ningún niño se encuentra en el nivel «alerta» y los niños con niveles adecuados de desarrollo han logrado un incremento altamente significativo (treinta y cinco puntos porcentuales con relación a la línea base). Las áreas de Motricidad gruesa y fina son las que han obtenido mayores ganancias.

- Tanto los resultados de la Línea de Base como la evaluación final aprecian como áreas de mayor desempeño en los niños y niñas del nivel inicial aquellas relacionadas con la dimensión social.
- En la prueba de Lectoescritura para el primer grado de primaria se observó un progreso evidente con relación a la Línea de Base, no así en los alumnos del segundo grado quienes obtuvieron resultados menos favorables. Esto puede deberse a su menor exposición cuando se inició el proyecto y al énfasis que se puso en el trabajo con el nivel inicial.
- En cuanto a Comprensión lectora, tanto el primer como el segundo grado de primaria muestran mejores resultados en la evaluación final respecto a los hallados en la Línea de Base, en la que la mayoría (76%) se encontraba en los niveles pre silábico y silábico —niveles de inicio del aprendizaje— mientras que en la evaluación de salida el 86% se encuentra en el nivel silábico-alfabético y un 14% en el alfabético, que son los niveles más altos.
- Otro aspecto muy importante de la comparación de resultados de los niveles de escritura y el análisis cualitativo de los mismos, es que en la Línea de Base las producciones escritas de los niños de segundo grado eran «textos en no más de 4 líneas que repetían una misma idea» (Informe Línea de Base); en cambio los escritos de la evaluación final presentan mayor calidad: de 6 a 8 renglones, pudiendo presentar más de una idea y con una mejor estructuración del escrito y un adecuado control del trazo.
- En Matemáticas se observa que los mayores incrementos se dan en las preguntas de Aritmética referidas a nociones de número y cantidad, suma y sustracción, contenidos que suelen ser enfatizados en la escuela rural por lo que se explica que haya más respuestas positivas.
- En cuanto a Geometría, de las cuatro preguntas definidas en la prueba solo la pregunta referida a medición muestra un notable progreso mientras que las otras relativas al conocimiento y vocabulario específico de las formas geométricas tienen un limitado nivel de logro.
- Respecto a Estadística se advierte en los alumnos un marcado desconocimiento en cuanto a comprensión e interpretación tanto de tablas como de gráficos de representación de datos. No se encontró evidencias de trabajo del docente en este contenido.

- Los resultados en la prueba de Matemáticas para segundo grado vuelven a mostrar un limitado progreso en el rendimiento de los alumnos. Si bien esta vez obtuvieron mayor nota respecto a la Línea de Base (22% alumnos con notas entre 8 y 11 frente a 0% de la primera evaluación), el total de alumnos evaluados continúa desaprobado.

Si bien los resultados en los niños y las niñas arrojan mejorías en comparación con los resultados iniciales; es importante señalar que aún hay muchos retos por delante.

5. LECCIONES APRENDIDAS

5.1. Tomar decisiones fundamentadas en las evidencias

El desarrollo de un estudio inicial exploratorio y los resultados de la Línea de Base fueron herramientas fundamentales para: (1) comprender lo que pasaba con los niños y las niñas y las consecuencias si no se tomaban acciones, (2) comprometer a las comunidades, líderes y autoridades respecto a sus responsabilidades frente a los problemas de los niños y las niñas, (3) identificar las limitaciones y las oportunidades locales y (4) convocar y consolidar la participación basada en la corresponsabilidad.

5.2. Modelo de gestión construido sobre la base las propias prácticas culturales de las comunidades asháninkas

Construir un modelo de gestión «circular» sustentada en las prácticas de toma de decisiones de las comunidades asháninkas, que derivó en principios y reglas de actuación, facilitó: (1) identificar la complementariedad de las organizaciones/instituciones, (2) establecer relaciones de corresponsabilidad, (3) abrir espacios para la participación de nuevos integrantes sin afectar la lógica de funcionamiento, (4) establecer puentes de entendimiento basados en el diálogo, el respeto y un progresivo incremento en la confianza mutua, (5) tomar decisiones compartidas por consenso y no por mayoría, (6) la práctica de rendición de cuentas y (7) empoderamiento del proyecto por parte de las organizaciones locales a partir de la plena comprensión del sentido (el por qué) de cada una de las acciones del proyecto.

Como paso natural, este modelo derivó en la conformación de una red local de apoyo a la calidad de la atención a los niños y las niñas de las comunidades indígenas del distrito.

5.3. Aprovechar las oportunidades del contexto para minimizar los efectos de las debilidades

Una de las ideas fuerza del proyecto fue identificar las limitaciones y aprovechar las oportunidades. Esto permitió: (1) promover las iniciativas de los maestros bilingües interculturales y brindarles herramientas para mejorar el trabajo educativo, (2) fomentar la participación de los padres y la comunidad en el proceso educativo de los niños y las niñas bajo los valores culturales de la solidaridad y reciprocidad, (3) estrechar los vínculos de confianza entre el municipio y la organización indígena de la zona y (4) optimizar el uso de los recursos destinados para el proyecto.

5.4. Promover la creatividad e iniciativa docente a partir de la construcción colectiva de propuestas viables de aplicar en los diferentes contextos

Por las características de la zona, se tuvo que invertir mucho tiempo en el proceso de sensibilización y consolidación de una red de apoyo a la educación de la primera infancia acortando el tiempo en las acciones de acompañamiento en aula.

Esta inversión permitió apoyar las iniciativas de los docentes y se generó un sentido de apropiación basado en la búsqueda de sentido (por qué y para qué) en relación con cada nuevo elemento que se incorporaba en la acción educativa.

La diversificación fue un proceso largo en donde se priorizó el conocimiento de los docentes en relación con las posibilidades del contexto y las aspiraciones de las comunidades en relación con lo que deberían aprender sus niños y niñas.

Sin embargo, los cambios en los docentes y la agrupación de aulas requirieron intensificar la aplicación de una metodología multigrado que incluyera más estrategias para afrontar la diversidad que implica trabajar con alumnos con diferentes conocimientos, lenguas, edades y ritmos de aprendizaje; asimismo fue necesario fortalecer más las acciones de acompañamiento pedagógico.

5.5. Una intervención con componentes que aseguren la integralidad de la intervención

Si bien se trataron de suplir las necesidades a partir de la inclusión de los componentes de salud y nutrición, esto se realizó a través de los padres pero estuvo limitado a brindarles información y apoyado por el seguimiento y refuerzo de los docentes. Consideramos que contextos como estos requieren de programas

integrales que monitoreen el estado de salud de los niños y las niñas, vigilen los servicios educativos y aseguren sistemas de protección infantil.

5.6. En la educación de los niños y las niñas, el componente cultural lo transmite y transfiere la familia y la escuela lo promueve y facilita

La importancia de la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas está bastante documentado y es un consenso su rol como primeros educadores. Sin embargo, en la práctica pareciera que esta idea se diluye pues los padres asumen que cuando sus hijos e hijas empiezan la escuela, su educación pasa a ser responsabilidad de los maestros y exigen no solo la enseñanza de contenidos sino la formación de valores y transmisión de la cultura. Durante el proyecto, fue crucial trabajar este punto crítico con las organizaciones y con las familias en la medida que empezaron a encontrar un sentido a su participación en las escuelas y comprender el por qué debían apoyar las iniciativas de los docentes.

5.7. La educación debe fortalecer la noción intercultural y no centrarse solo en lo bilingüe

En este marco, la educación intercultural bilingüe debe apoyar a los niños y las niñas en su desarrollo con propuestas que pongan por delante los problemas que enfrentan considerando sus estrategias de aprendizaje, la forma en la que estructuran los conceptos, la manera como se relacionan consigo mismos, con los otros y con su medio; a partir de ello todo se ordena (infraestructura, recursos, metodologías, etcétera) con la finalidad de facilitar a los niños y las niñas su tránsito por el cada vez más complejo sistema educativo y fortalecer su identidad, el respeto a sus raíces y el orgullo de la pertenencia a su comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bennett, John (2006). Entrevista. *Espacios para la Infancia*, 26: 14-20. Holanda: Fundación Bernard van Leer.
- Gherzi, E. (2008). *Informe de Línea de Base del Proyecto Niños de la Amazonía*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2006). *Censo de población y vivienda*. Lima: INEI.

- Moromizato, R. (2007). *Buscando nuevos rumbos para mejores oportunidades: Transiciones exitosas del hogar a la escuela en comunidades asháninkas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú / Bernard Van Leer Foundation.
- Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tedesco, J. y N. López (2002). «Una aproximación a la idea de educabilidad» y La familia y la educación de sus hijos. En *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeación de la Educación Unesco.
- Unicef-Instituto Nacional de Estadística e Informática (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: Unicef, INEI.