

Experiencia(s) extrema(s) andina(s). Rumita, yakuta, allpata ima qachachiyaspam purin. ¡Lliwta!¹

Extreme Andean Experiences. Rumita, yakuta, allpata ima qachachiyaspam purin. ¡Lliwta!

Teresa Valiente Catter

Freie Universität Berlin, Alemania

valiente@zedat.fu-berlin.de

“Cuando aún iba al *wawa uta*² me dedicaba principalmente a pastorear ovejas [...] con la escuela todo cambió para mí [...] allí se estaba en la clase [...] todo se hacía sentado”
(Quispe & Valiente Catter 1992: 83).

Resumen: Las políticas públicas son favorables a las lenguas y culturas indígenas en el Perú. La niñez preescolar tiene importancia en el sistema nacional de educación. Para los niños de cinco años la educación inicial es actualmente obligatoria. Los datos nacionales muestran una creciente cobertura de atención en los últimos 40 años. Sin embargo, existe una contradicción entre el crecimiento nacional preescolar y los programas preescolares para niños indígenas. La variable ‘lengua’ revela una dinámica intercultural de desigualdad. En este trabajo se puntualiza esta situación. En base a datos etnográficos, se contrasta la atención pública con usos y costumbres de crianza en comunidades de la región andina y amazónica. Se destaca la necesidad de una política pública específica orientada a la heterogeneidad lingüístico-cultural de los niños menores de seis años hablantes de una lengua indígena y que están fuera del nivel preescolar. En este contexto se enfatiza la importancia de la investigación de la niñez indígena y patrones de crianza en una perspectiva intercultural inclusiva de sus características lingüístico-culturales y sus expectativas de aprendizaje desde la edad 0.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe; socialización indígena; niñez indígena y patrones de crianza; política de lenguas; interculturalidad; inclusión social; Perú; siglos XX-XXI.

- 1 “[...] camina arrastrando piedras, agua, tierra, lo que sea. ¡Todo!” (traducción de TVC). Del cuento *Amaru* en: Macera & Berrocal (s/f): 17-22.
- 2 *Wawa uta*: voz aimara para jardín de infancia (‘casa del niño’). En quechua: *wawa wasi*. En este trabajo las palabras quechuas y aimaras se escriben de acuerdo a la escritura oficial. La norma de 1985 se confirma en la Resolución Directoral 0282-2013-ED del 25 de junio de 2013 del Ministerio de Educación del Perú. <<https://www.dropbox.com/s/9htocmnof2z6nu7/RESOLUCION%20DIRECTORAL%20NO%20282-2013-ED.PDF>> (28.04.2016). En corchetes [] se escriben las palabras tal como aparecen en las fuentes citadas.

Recibido: 7 de junio de 2017; aceptado: 23 de agosto de 2018



INDIANA 36.1 (2019): 109-140

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v36i1.109-140

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Abstract: Public policies are important for indigenous languages and cultures in Peru. Pre-schooling during childhood is very important for the national education system. Pre-schooling levels have increased over the last 40 years. However, there is a disconnect between increasing national levels of pre-schooling and the attendance of pre-schooling programs for indigenous children. There is a dynamic of inequality in this situation which I will point out in this paper. I will draw some comparisons between national data on pre-schooling and ethnographic descriptions of indigenous infant care patterns. I will point out the importance of a culturally and linguistically sensitive policy for pre-schooling children up to six years old. Many children under six years of age who speak an indigenous language are disadvantaged at this level. I will emphasize the importance of studies of indigenous patterns of childhood and child care. In this context, I shall emphasize the importance of studying the linguistic and cultural background as well as the learning expectations of indigenous children from birth onwards.

Keywords: indigenous childhood; indigenous care patterns; bilingual intercultural education; language and cultural policy; social inclusion; interculturality; Peru; 20th-21st centuries.

Introducción: contrastes

Los niños³ tienen experiencia del mundo. La frase en quechua, presentada en el título, es una descripción metafórica de *huaico*⁴ –‘avalancha’, ‘derrumbe’–. Por relatos o vivencias los niños andinos conocen el significado de *huaico*. Al desprenderse de las alturas piedras, agua y lodo arrastrando todo cuanto hay en la quebrada la gente exclama “*huaico*” –‘la quebrada se derrumba’. Es, entre otros, el efecto de lluvias torrenciales o desborde de lagunas. La frase de Quispe es una comparación entre su vida antes de ir a la escuela y, luego, lo que ésta significó en su vida cotidiana de niño. Fue como un *huaico* que transformó su vida. Es como un rito de iniciación (van Gennep 2005) esperado y, a la vez, extraño que marca la diferencia entre una vida ‘antes de’ y ‘después de’. O como el mismo Quispe describe:

[...] cuando aún iba al *wawa uta* me dedicaba principalmente a pastorear ovejas; en las mañanas y en las tardes también ‘jalaba’ agua [...] igualmente ayudaba a pelar papa y *chuñu*⁵ para el caldo y el fiambre [...]. Con la escuela todo cambió para mí. Allí se estaba en la clase y en la hora de recreo se jugaba. Todo se hacía sentado, ya no se correteaba como durante el pastoreo. (Quispe & Valiente Catter 1992: 83).

El relato de Quispe es también una imagen de contraste entre diferentes formas y contenidos de aprendizaje. Se trata, por un lado, de un aprendizaje orientado a la solución de

3 Las palabras ‘niños’, ‘hijos’ incluyen ambos sexos a menos que se haga una especificación.

4 *Huaico* es una resemantización en castellano de la voz quechua *wayqu*. *Huaico* es la avalancha o derrumbe que se produce por las lluvias torrenciales arrastrando todo lo que encuentra. Este fenómeno es frecuente entre enero y marzo, meses de intensas lluvias en la región andina. En el Vocabulario de González Holguin (1952 [1608]: 192) se encuentra la expresión: “*wayquyarqun [huayccuyarccun]*: acabar de hazer quebradas el agua de auenida”. En el quechua actual existen las expresiones *lluglla* ‘avalancha’ y *aysay* ‘arrastrar’ (comunicación personal del lingüista Rodolfo Cerrón Palomino, 12.4.2017).

5 Papa deshidratada.

problemas de la vida cotidiana, con participación de adultos y niños bajo el principio moderno de *learning by doing*. Y, por otro lado, se trata de un aprendizaje orientado en la relación maestro-alumno, centrado en los conocimientos del maestro que el alumno debe repetir y memorizar.

Las raíces de estos contrastes se encuentran en el siglo XVI. Las imágenes y descripciones de Guaman Poma de Ayala (1615/1616: 195-236)⁶ lo hacen visible a través de las actividades de los niños:

Antes de la conquista

[...] los niños [varones] de edad de cinco años o nueue años, niños que juegan que se dize pucllacoc uamracona⁷. Estos seruían a sus madres y a sus padres en lo que pudían y lleuauan muchos asotes y coscorrones y seruían de hazer jugar a las crías que gateauan y a los que están en las qunas de menealle y de miralle. Estos dichos niños [de cinco años o de nueve años] digamos agora niños de la dotrina que son apropiados para ello y enseñalles la dotrina que fueron rreseruados [...] para la ayuda de su casa y cría de sus ermanos, niños de quna y niños que gatean y que juegue con ellos o ayude a criar güérfanos y otras ocupaciones [...] estos dichos niños que se les llamaba pucllacoc uamra, niños que juegan, niños de la dotrina y de la esqüela (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 209 [211]).

[Las niñas] de edad de cinco o de nueue años que le llaman pucllacoc uarmi uamra⁸ que quiere dezir muchachas que anda jugando: Estas dichas doncillitas seruían de paxe de coya [reina] o de nusta [princesa] [...] y seruían a sus madres y padres de traer leña, paxa [...] comiensen a trauajar, hilar zeda dilicada [...] traer de comer yuyos [planta acuática] de la labransa [...] y seruía de crír a los menores y le trayya cargando a los niños [...] Con color destos niñas, ajunta donzellas y lo desuirga los curas de las doctrias y corregidores [...] Y ancí ay y multiplica muchos mestisos [...] (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 230 [232]).

Los dibujos en su conjunto (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 195-236) (re)presentan a los niños con edades aproximadas. De mayor significado son las descripciones de sus habilidades y competencias sociales y cognitivas, por ejemplo las niñas conocen plantas que sirven de alimento. Los vocablos quechuas y castellanos describen capacidades e inclusión familiar y social de los niños menores de seis años marcada por la ceremonia del *rutuchikuy*⁹ –reunión por el primer corte de pelo. Los niños son reconocidos socialmente por la familia y la comunidad. Esta reunión marca también el cambio de nombre propio. Los patronímicos quechuas andinos del siglo XVI son un testimonio de relación con el

6 Guaman Poma de Ayala visualiza a través de imágenes y descripciones actividades de la vida cotidiana durante el ciclo vital. Este material es base para estudios sobre cultura andina y educación precolonial, entre otros, de Rowe (1946), Valcarcel (1961) y Gleich (2001).

7 *Pukllakuq wamrakuna* ‘niños que juegan’, ‘juguetones’.

8 *Pukllakuq warmi wamra*: ‘niñas’ que ‘juegan’.

9 *Rutuchikuy* [rutuchicuy]: ‘la junta y borrachera para trasquilarle’; [rutuchicuni]: ‘hazer trasquilar el niño con superstición y borrachera’ (González Holguin [1608] 1953: 323). El sufijo /-chiku/ significa ‘dejarse, hacerse, tener en casa’ (Perroud & Chouvenec 1970: 33).



Figura 1. La octava 'calle' o grupo de edad, pukllakuq, niño juguetón de cinco años (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 208 [210]). Cortesía de la Royal Danish Library, GKS 2232 4º. <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/>> (27.12.2018).



Figura 2. La octava 'calle' o grupo de edad, pukllakuq wamra, niña juguetona de cinco años (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 229 [231]). Cortesía de la Royal Danish Library, GKS 2232 4º. <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/>> (27.12.2018).

entorno natural. Los nombres evocan plantas, animales, elementos de la naturaleza, una determinada forma del medio ambiente, entre otros. Es un resultado de observación y comportamiento del espacio físico que se transmite generacionalmente. En la etnia de los chupaychu los nombres se relacionan con plantas medicinales, papas tempranas o primeras, raíces de comer; hierba de la puna; concha de mar; felinos; río; aves de rapiña, entre otros (Valiente Catter 1984).¹⁰ El nuevo orden social en el siglo XVI decreta nuevas ordenanzas y pronto los nombres andinos fueron sustituidos por aquéllos del santoral católico.

10 La fuente para este estudio fue la segunda visita realizada en 1562 a la etnia de los chupaychu en la región de Huánuco. Es una de las muy pocas fuentes con un registro muy detallado de unidades domésticas. En ese año se visitó 30 pueblos chupaychu. 1976 personas fueron registradas distribuidas en 845 varones y 1131 mujeres. En la visita se registra sexo, edad y nombre personal. La primera visita fue más general y realizada en 1549 (Murra 1972).

Después de la conquista

Igualmente es muy sugerente el dibujo de Guaman Poma de Ayala donde los niños mestizos son transportados en una alforja sobre un burro hacia la doctrina (Figura 3). Se trata de “[los hijos e hijas] de los padres dotrinantes mesticillos y mesticillas lo lleua un harriero español alquilado a la ciudad de los Reyes de Lima media dozena de niños lo lleua [a la doctrina]” (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 606 [620]).

Catequizar a los ‘indios’ y la enseñanza del castellano constituyen la meta del nuevo orden social. La coexistencia temprana de ambas formas de aprendizaje es acompañada por nuevos valores de prestigio y rangos sociales. La política de castellanización es clara desde el comienzo de la conquista. El quechua es instrumentalizado para lograr el objetivo (Valiente Catter & Villari 2016: 11).¹¹ Los hijos de los caciques¹² reciben educación formal. Son los futuros aliados de la administración colonial. Los ‘indios’ de las comunidades son los tributarios, productores agrícolas y de ganado, hablantes de quechua u otra lengua originaria, viven en *ayllu* –familia– donde se desarrollan las competencias relacionadas con la vida cotidiana, se transmiten generacionalmente los conocimientos y valores ancestrales. La prohibición del uso del quechua en 1784 bajo las reformas borbónicas,¹³ el crecimiento urbano y los procesos migratorios desde fines del siglo XVIII (Matos Mar 2012), entre otros, contribuyen al creciente desplazamiento y desprestigio social del quechua hasta la actualidad, inclusive en sus hablantes (Gleich 2016; Hentschel 2016; Villari 2016).

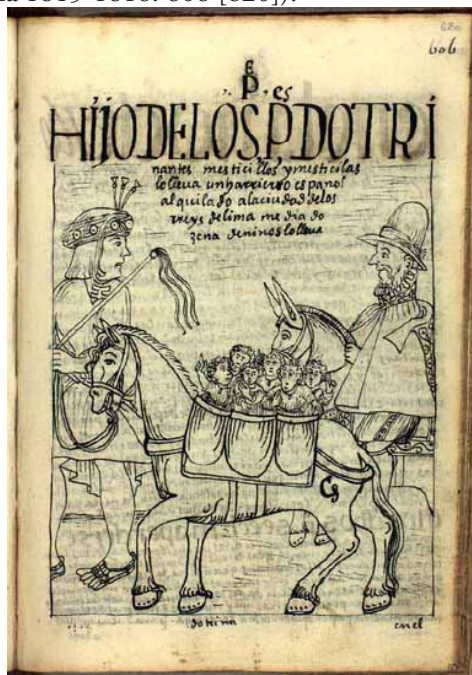


Figura 3. Los mesticillos, hijos mestizos de los padres dotrinantes, son llevados a Lima. (Guaman Poma de Ayala 1615-1616: 606 [620]. Cortesía de la Royal Danish Library, GKS 2232 4º. <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/>> (27.12.2018).

11 La instrumentalización del quechua para el aprendizaje del castellano es aún actual en maestros que no han tenido una formación docente bilingüe e inclusive con ella.

12 Élite indígena local.

13 La ley es vigente hasta 1935 (Meneses 1982).

En estos ejemplos de contrastes salta a la vista la importancia de los niños como potenciales sujetos de estabilidad del orden social respectivo. En el año 2013 UNICEF señala que a las políticas públicas del Perú les falta estar orientadas a los pueblos indígenas¹⁴. Esta situación se refleja actualmente en la atención pública de los niños menores de seis años a través de diversos programas (UNESCO 2006) algunos controlados por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMDES), otros por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) y otros por el Ministerio de Educación (MINEDU). Cabe mencionar que aún se carece de una política tomando en cuenta los contextos lingüístico-culturales de los niños menores de seis años. El presente ensayo trata de la atención pública a los niños indígenas menores de seis años en la región andina y amazónica. En diferentes estadías entre 2010 y 2017 en el Perú, la autora observó diversas aulas de educación inicial; entrevistó a funcionarios y especialistas de educación intercultural bilingüe y educación inicial intercultural bilingüe en el Ministerio de Educación así como realizó reuniones de trabajo con colegas de las especialidades de lingüística, antropología y educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Lenguas, educación y niñez indígena

Según el Art. 2° de la ley 27811 de la Constitución (Vásquez Huamán, Chumpitaz & Jara 2009: 50)

[...] el término *pueblos indígenas* alude a pueblos originarios que tienen derechos anteriores a la formación del Estado peruano, mantienen una cultura propia, un espacio territorial y se auto-reconocen como tales. En éstos se incluye[n] a los pueblos en aislamiento voluntario o no contactados, así como a las comunidades campesinas y nativas.¹⁵

El Ministerio de Cultura en el año 2013 (Valiente Catter 2013) maneja una base de datos con información de 52 pueblos indígenas pertenecientes a 17 familias lingüísticas (Ministerio de Cultura 2013: 66-68). En esta definición quedaron excluidas las comunidades andinas quechuas y aimaras lo cual provocó discusiones con respecto al proceso de la consulta previa que en ese año el concepto de 'indígena' fue limitado a las poblaciones amazónicas.¹⁶ UNICEF & INEI (2010) toman el criterio de lengua para identificar la situación educativa de los niños hablantes de una lengua diferente al castellano. Esta variable

14 Citado en el diario El Comercio (10.3.2013: 20).

15 En la nota 9 de pie de página Vásquez Huamán, Chumpitaz & Jara (2009: 50) agrega que "esta definición fue adoptada a partir de la ratificación del Convenio 169 de la OIT. Además, según dicha definición, la denominación 'indígenas' puede ser empleada como sinónimo de 'originarios', 'tradicionales', 'étnicos', 'ancestrales', 'nativos' u otros vocablos".

16 La consulta previa libre e informada es un derecho de los pueblos indígenas a la participación en decisiones y procesos que afecten su vida y desarrollo como es, por ejemplo, la exploración y explotación de hidrocarburos y recursos naturales en territorios indígenas. Existen inicios de discusión sobre otros procesos de consulta, por ejemplo, educación, salud, trabajo, en la elaboración de políticas públicas.

es utilizada en diversos estudios (Vásquez Huamán, Chumpitaz & Jara 2009; UNICEF & INEI 2010: 65-69). Cabe destacar que el concepto de 'indígena', a pesar de la complejidad de su definición, hace visible un grupo humano con características propias difíciles de identificar en la diferenciación de 'rural' y 'urbano' utilizada en el estudio de Violeta Gonzales Díaz (1979). La imagen que se obtiene es la de niños rurales y precarios. UNICEF & INEI (2010) en su estudio da voz a los niños hablantes de lenguas originarias.

¿Cuántos niños indígenas viven en el Perú? Carolina Trivelli, Ministra de Desarrollo e Inclusión Social en el año 2012, prefiere utilizar el concepto de 'pobreza' y afirma que 4 780 000 (27 %) personas se encuentran en situación de pobreza y que el 23 % de niños menores de cinco años sufre de desnutrición crónica. En las zonas más pobres se trataría de uno de cada dos niños:

[...] el 16 % de la población del Perú encaja con (la) población excluida [...] la pobreza está ampliando la brecha entre los pobladores rurales, que se van quedando rezagados, y los urbanos, que con el crecimiento van avanzando rápidamente. La distancia entre ellos se está haciendo más grande [...] esta población la definimos como aquellos que sufren las mayores exclusiones. Ser rural en el Perú quiere decir vivir en un centro poblado de 400 o menos viviendas [...] también estar en el 20 % más pobre, que la madre o jefa de hogar tenga primaria incompleta o menos –porque eso es un determinante de pobreza– y la exclusión étnica, que es un problema severo en el Perú. Cualquier hogar que enfrenta tres de estas cuatro circunstancias es un hogar excluido en el Perú. Cualquiera que cumpla tres [...] en nueve regiones con casi 14 millones de personas alrededor de 1 millón de personas no tienen DNI.¹⁷ Esto incluye niños porque para entrar a [los programas] Juntos o para ir a Cuna Más¹⁸ tienen que tener DNI.¹⁹

El estudio de UNICEF relaciona el criterio de 'lengua' con 'pobreza' y llega a la conclusión que el 78 % de niños hablantes de una lengua originaria se encuentra en situación de pobreza en comparación con el 40 % hablante de castellano como lengua materna (UNICEF & INEI 2010: 17).

Cifras que gritan

Según el Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI 2008) en el año 2007 viven en Perú cerca de 27 500 000 habitantes. Aproximadamente 68 lenguas vernáculas se hablan en el país: quechua, aimara y haqaru en la región andina y 65 lenguas en la

17 DNI: Documento Nacional de Identidad.

18 Programas sociales del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. "El programa JUNTOS condiciona la recepción de dinero en efectivo a la tenencia de la partida de nacimiento en el caso de los niños y las niñas [...] para el año 2009, el programa JUNTOS habría llegado a más de 420 000 hogares en pobreza extrema, residentes de 14 regiones del país" (UNICEF & INEI 2010: 102, nota 79).

19 Los datos proceden de la entrevista a la Ministra de Desarrollo e Inclusión Social; diario La República, 5 de agosto de 2012, pp. 18-19. Los datos se basan en fuentes del Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI.

región amazónica.²⁰ En la región andina 3 262 137 personas hablan quechua (Sichra 2009, II: 13); es decir, ca. del 9 % de la población nacional es hablante de esta lengua. Las estadísticas son poco confiables en la definición de lengua materna o primera lengua (Crystal 1998: 368)²¹ así como en el cálculo de la cantidad de hablantes monolingües y bilingües en lenguas originarias. En la región altiplánica de Puno, es frecuente encontrar hablantes trilingües en quechua, aimara y castellano, inexistentes en las estadísticas nacionales (Valiente Catter & Villari 2016: 10-11). Usualmente se vincula el idioma quechua u otra lengua originaria como lengua propia de zonas rurales. Es necesario cambiar esta imagen. En Lima, próxima a los 10 000 000 de habitantes, el 10 % de su población es hablante de quechua (INEI 2008). En el estudio de UNICEF sobre la niñez indígena en el Perú (2010: 26-28) se contrasta la lengua originaria hablada según regiones. Por ejemplo, la población quechua-hablante de más de tres años se encuentra en las regiones de Lima (14.2 %), Cusco (16.9 %) y Puno (13.6 %); la población aimara-hablante en Puno (72.9 %), Tacna (10 %) y Lima (5.9 %); la lengua asháninka se habla en las regiones de Pasco (9.2 %), Lima (2.7 %), Ucayali (24.0 %) y Junín (54.7 %).²²

Las cifras presentadas en algunos estudios sobre la distribución de la población escolar según lengua materna muestran una realidad relativa y que precisa mayor diferenciación. En el 2007 existen distribuidos en las diversas regiones 916 769 escolares quechua-hablantes; 89 357 aimara-hablantes; 78 346 hablantes de una de las lenguas amazónicas y 6 462 764 hablantes de castellano (Vásquez Huamán, Chumpitaz & Jara 2009: 81). Algunas regiones con mayor número de escolares hablantes de quechua son: Ancash (115 635); Apurímac (124 586); Puno (114 888); Huancavelica (108 266); Cuzco (185 091); hablantes de aimara: Puno (81 369); hablantes de lengua nativa: Ucayali (25 737); Loreto (16 488); Amazonas (22 708) (Vásquez Huamán 2009: 81). De acuerdo al estudio de UNICEF (2010: 68) solo el 37.7 % de niños que tienen una lengua materna originaria asistió a una institución educativa EIB en el 2008. Esta última cifra da una imagen de la atención escolar a los niños indígenas en relación con los números absolutos mencionados anteriormente.

Igualmente con respecto a salud e infraestructura relacionada con la niñez indígena las cifras hablan por sí solas. Por ejemplo, en la Central Asháninka del Río Ene en la región amazónica se registra 82 % de desnutrición crónica. Según ENDES²³ en el año 2015 en el sector rural el 51.1 % de niños entre seis meses y tres años de edad sufre de anemia (sector urbano: 43.5 %).

20 El Ministerio de Cultura maneja una base de datos con información de 52 pueblos indígenas pertenecientes a 17 familias lingüísticas (Ministerio de Cultura 2013: 66-68).

21 Con el concepto 'primera lengua' se especifica la lengua que primeramente adquirió el niño o la lengua de mayor uso en la biografía lingüística personal (Glück 1993: 171).

22 Para detalles regionales ver UNICEF & INEI (2010: 113).

23 ENDES, Encuesta Demográfica y de Salud Familiar, en El Comercio del 21.8.2016: 10.

[En] el distrito de Río Tambo, la anemia es tan devastadora como el narcotráfico. En esta localidad [...] ocho de cada diez niños presentan cuadros de desnutrición crónica y el 30 % de la población infantil padece de anemia. Los menores pertenecen a una de las cien comunidades asháninkas [...].²⁴

La diferencia entre los sectores urbano y rural²⁵ revela divergencias agudas. En los departamentos con mayor número de población indígena (Loreto, Ucayali, Huancavelica, entre otros) los contrastes son mayores. Los porcentajes de viviendas con inadecuado abastecimiento de agua fluctúan entre 45.2 % y 71.1 % (Ribotta 2010: 95). A nivel nacional, en nueve regiones con una población total de 14 millones de personas cerca de un millón carece del documento de identidad, DNI, incluidos niños, por lo tanto son invisibles en las estadísticas y los programas sociales. UNICEF explora los datos del censo del año 2007 y toma en cuenta la relación ‘lengua materna’ e ‘inscripción registral’. En el grupo de edad de tres a cinco años entre el 21 % y 24 % los niños indígenas están indocumentados con mayor incidencia en la Amazonía. Esta situación de indocumentación es mayor en el caso de niños y niñas indígenas menores de un año (UNICEF 2010: 103).

Lenguas y educación inicial²⁶

Una breve mirada a la historia de educación inicial

“Los pollos unidos jamás serán vencidos”, cantan niños mientras exploran la ciudad de Puno en 1986 durante una excursión organizada por su jardín de infancia.²⁷ En las postrimerías del siglo XIX la atención a la niñez ya está en agenda. A partir de comienzos del siglo XX²⁸ se dictan diversos decretos y se crean jardines de infancia privados y públicos. Estos últimos son controlados por el Ministerio de Educación. Aproximadamente a finales de los años 1960 se establecen en Puno los primeros *wawa wasi* y *wawa uta* –‘casa del niño’ en quechua y aimara respectivamente– para apoyar a las familias rurales. En los

24 Con motivo del Día del Niño el periodista Alayo Orbegoso escribe en El Comercio del 21.08.2016: 10 <<https://elcomercio.pe/peru/dia-nino-43-5-menores-3-anos-padece-anemia-249683>> (14.01.2019)>.

25 Según la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE, el 35.5 % de los niños en el sector urbano tiene niveles satisfactorios. Mientras que en el sector rural el 93 % se encuentra en inicios de comprensión lectora (49.2 %) o en un proceso muy básico hacia la comprensión lectora (43.9 %). La comparación entre escuelas privadas y públicas según sector rural y urbano mostrarían desigualdades más acentuadas.

26 Educación inicial, término originalmente genérico para definir la atención institucionalizada a los niños menores de seis años. En el sistema nacional de educación actual del Perú, la educación inicial es obligatoria para los niños de cinco años de edad. En el informe de UNESCO (2006) se utiliza el criterio ‘educación pre-escolar’ para unificar grupos de edad 0 a dos y tres a cuatro años en el grupo de edad de 0 a cinco años, eliminando el término ‘primera infancia’ (0 a tres años).

27 Esta frase la utilicé en un estudio sobre educación inicial en Perú, con el apoyo de la Prof. Dra. Cornelia Giebeler y auspiciado por CIAS-Bielefeld en el 2014. El artículo enfocó una perspectiva histórica; está en proceso de publicación.

28 Para información más detallada ver: Un recorrido por la historia de la educación inicial en el Perú: <<http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/164/0>> (18.07.2016).

años 1970 los *wawa wasi* se extienden por casi todo el país. La conferencia de UNESCO en 1990 ‘Educación para Todos’, EPT, con el planteamiento de la obligatoriedad de la educación inicial, influyó en la creación de diversos programas de atención a los menores debajo de esta edad. En 1993 la Constitución establece la obligatoriedad de un año de educación inicial para la población de cinco años de edad. Desde 1998 los programas para los niños menores de cinco años se incrementan sensiblemente. En la Declaración de Panamá de la X Conferencia Iberoamericana en el año 2000, los Jefes de Estado y de gobierno señalan la necesidad de realizar esfuerzos para que, a más tardar en el año 2015,²⁹ todos los niños y niñas de Iberoamérica tengan acceso a una educación inicial temprana³⁰ y se decide, entre otros, “Procurar la ejecución de programas educativos dirigidos a atender niños y niñas menores de seis años, con la participación de la escuela e iniciativas intersectoriales, fortaleciendo las capacidades de las familias para desempeñar adecuadamente su función educativa”. Dentro de este contexto, el programa PROEDUCA de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, DINFOCAD, del Ministerio de Educación publica material básico de información y pedagógico sobre educación inicial para formación docente distribuido en los Institutos Superiores Pedagógicos (Ministerio de Educación 2003).

Atención a los niños de tres a cinco años: lengua(s) y desigualdades

En el año 2010 observé tres aulas de educación inicial intercultural bilingüe en la comunidad San Francisco de la Región Ucayali.³¹ Los niños estaban agrupados en mesas de trabajo o sentados en el suelo. Del grupo de los niños de tres años dos de ellos se escaparon a sus casas. El principio en el aula fue mantenerlos ocupados con su material de trabajo. En lengua shipiba la educadora trató de impedir el movimiento inquieto de los niños. La quietud de algunos dura tres a cuatro minutos; luego caminaron por el salón, unos treparon la puerta de reja, otros corrieron, otros iban de mesa en mesa y observaron lo que hicieron sus compañeros para regresar luego a sus propias mesas. La relación ‘estar quieto, permanecer sentado –proceso de aprendizaje–’ es aún un principio generalizado en la práctica didáctica del país. En el año 2013, en la comunidad de Jancu de la Región Ancash³² el promotor quechua-hablante era de la opinión que el quechua impide el aprendizaje del castellano. El conversó con los niños solamente en castellano y trató contenidos ajenos a

29 Reproduciéndolo en el considerando 8 de las conclusiones de la XI Conferencia Iberoamericana de Educación realizada en Valencia, España, el 27 de marzo de 2001.

30 <<https://www.segib.org/.../XI-Conferencia-Iberoamericana-de-Edu>> (14.01.2019).

31 En marzo de este año acompañé a la Dra. Martha Villavicencio Ubilluz durante su investigación de matemáticas con niños shipibos. Actualmente es asesora en el Ministerio de Educación en la especialidad de Matemáticas en educación intercultural bilingüe. La doctora Villavicencio, fue funcionaria del Instituto Nacional de Investigación y Educación, INIDE, en la década de los 1980, y contraparte nacional en la especialidad de matemáticas del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEBP-GTZ, 1978-90). A finales de la misma década tuvo el cargo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

32 Comunicación personal de la lingüista Cristina Villari y el profesor Leonel Menacho en junio 2017.

sus experiencias cotidianas, por ejemplo debieron cantar (repetir) en castellano el caso de un elefante que se balancea sobre una tela de araña.

La educación inicial intercultural bilingüe se realiza principalmente en algunos proyectos pilotos.³³ La educación intercultural bilingüe se concentra en la escuela primaria.³⁴ La incoherencia entre la política actualmente favorable a las lenguas originarias y su aplicación se refleja, entre otros, en una nota de prensa de Eduardo Vega Luna, Defensor del Pueblo (e)³⁵ cuando señala que para el 94 % (42 439) de los docentes que enseñan a estudiantes indígenas “la falta de una especialización en educación intercultural bilingüe dificulta que los maestros desarrollen procesos de enseñanza adecuados al contexto cultural de los alumnos y el uso de los materiales educativos en diversas lenguas”.³⁶

La educación inicial se lleva a cabo en dos modalidades: en centros escolarizados de educación inicial, CEI, y programas no escolarizados de educación inicial, PRONOEI. Ambas modalidades son obligatorias y gratuitas si son impartidas por el estado.

La educación inicial constituye el primer nivel de la educación básica regular y comprende a niños menores de seis años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada conforme a los términos que establezca el Reglamento. El Estado asume también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. Se articula con el nivel de educación primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, conservando su identidad, especificidad, autonomía administrativa y de gestión (UNESCO 2006: 4).

Para el lapso 2002-2003³⁷ la información toma en cuenta la edad en las tasas de matrícula: niños con menos de tres años: 0.0 %; con tres años: 39.7 %; con cuatro años: 60.3 % y con cinco años 73.7 % (UNESCO 2006: 3). En el año 2007 se cuenta con 19 373 CEI (30 % de incremento) y 18 704 PRONOEI (15 % de incremento) (Ames 2012). El incremento de la educación inicial a nivel nacional (30 % para los CEI y 15 % para PRONOEI) encubre desigualdades señaladas en el estudio realizado por la Universidad Antonio Ruíz de Montoya, Salgalu-Comunicaciones y Responsabilidad Social y publicado por Infobarómetro (2011). En dicho estudio se toma en cuenta los criterios de oferta del sistema escolar, la asignación de recursos por regiones, diferencia de calidad entre las instituciones escolarizadas y las no escolarizadas. Para tener una idea de las desigualdades se menciona algunos ejemplos. A nivel nacional 785 000 niños entre tres y cinco años están excluidos

33 Esto explica la ausencia de educación inicial intercultural bilingüe en el último informe de la Defensoría del Pueblo (2016) sobre Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021.

34 Mayores detalles para educación primaria intercultural bilingüe y niños indígenas en UNICEF & INEI 2010.

35 En el 2016 Eduardo Vega Luna fue director por encargo (e).

36 Defensoría del Pueblo. Nota de prensa N° 009/OCII/DP/2016 de fecha 27 de enero de 2016.

37 Para este año la información es clara sobre los grupos de edad: 0 a dos o menos de tres años; tres años; cuatro años; cinco años. En la práctica los Programas de atención son flexibles en las edades.

de educación inicial (Infobarómetro 2011: 7). Si se relaciona la matrícula en educación inicial con el criterio 'lengua' se constata una brecha: el 12.78 % de niños hablantes de una lengua originaria está matriculado (118 318 niños); en cambio, está matriculado el 87.26 % de niños hablantes de castellano (810 274 niños). En el estudio de UNICEF & INEI sobre la niñez en el Perú (2010, 2011) los contrastes se detallan por regiones con la variable 'lengua hablada'.³⁸ Los cuadros 1 y 2 presentan algunos ejemplos para el año 2008 de niños matriculados en educación inicial pública escolarizada y no escolarizada respectivamente tomando en cuenta su lengua materna y área de residencia.³⁹

Lengua	Urbano ⁴⁰		Rural		Total	
	N ⁴¹	%	Na	%	N	%
Aguaruna	335	16	1758	84.0	2093	100
Ashaninka	0	0	120	100	120	100
Aimara	778	55.3	628	44.7	1406	100
Cocama - Cocamilla	0	0	80	100	80	100
Huambisa	46	3.6	292	86.4	338	100
Quechua	13 836	32.8	28 368	67.2	42 204	100
Ticuna	0	0	278	100	278	100
Total en lengua originaria ⁴²	15 407	30.0	35 976	70.0	51 383	100
Total en castellano	459 236	74.5	156 877	25.5	616 113	100
Otros	10	66.7	5	33.3	15	100

Cuadro 1. Niños matriculados en inicial escolarizada pública por lengua materna y área de residencia (fuente: UNICEF & INEI 2010: 120).

38 La lengua es una variable en el estudio de UNICEF para analizar la situación de la niñez indígena en el Perú. Los límites del concepto 'indígena' en relación con lengua materna ver UNICEF & INEI (2010: 10-13).

39 En UNICEF & INEI (2010: 120-121) se registran otros pueblos más.

40 "El Censo Nacional 2007 define como urbano a las capitales distritales de cualquier tamaño y a los centros poblados con más de 100 viviendas contiguas" (UNICEF 2010: 26, nota 26).

41 N = números absolutos.

42 En el cuadro solamente se han considerado algunos ejemplos.

Los cuadros visualizan una presencia de matrícula relativamente creciente de niños indígenas en escuelas de inicial escolarizada en la zona urbana frente a las cifras más altas en escuelas de inicial no escolarizada en el sector rural. De manera general las cifras pueden ser un indicador del interés de los padres y madres de familia de enviar a sus hijos a la escuela inicial. Sin embargo, aparte de la brecha urbano/rural y escolarizada/no escolarizada, las cifras carecen de información sobre resultados de las modalidades de atención temprana. ¿Cuántos niños indígenas son atendidos en la modalidad de educación intercultural bilingüe? En el Informe de la Defensoría del Pueblo (2016) la gran ausente es la educación inicial intercultural bilingüe. En dicho documento se puntualiza sobre algunos proyectos pilotos en esta modalidad. Lo habitual es a) el desconocimiento de la lengua originaria de los niños indígenas de parte de diversos docentes; b) a pesar de ser hablantes de la lengua originaria, utilizan solo el castellano por considerar que dicha lengua impide el aprendizaje del castellano y c) utilizan la lengua originaria clandestinamente.

Lengua	Urbano		Rural		Total	
	N	%	Na	%	N	%
Aguaruna	0	0	1691	100	1691	100
Ashaninka	0	0	622	100	622	100
Aimara	336	3	10 937	97	11 273	100
Cocama - Cocamilla	0	0	0	0	0	0
Huambisa	0	0	253	100	253	100
Quechua	1342	2.6	50 138	97,4	51 480	100
Ticuna	0	0	46	100	46	100
Total en lengua originaria	1702	2.5	65 196	97,5	66 898	100
Total en castellano	84 885	43.7	109 276	56,3	194 161	100
Totales	86 587	33.2	174 472	66.8	261 059	100

Cuadro 2. Niños matriculados en inicial no escolarizada por lengua materna y área de residencia (fuente: UNICEF & INEI 2010: 121).

Una de las principales causas que origina esta situación es, sin duda, la falta de formación docente de educación inicial en educación intercultural bilingüe. En la nota de prensa de la Defensoría del Pueblo (ver nota 36) se señala que el 94 % de los docentes

Lengua	Inicial escolarizada			Inicial no escolarizada								
	Niños	Niñas	Niños	Niños	Niñas	Niños						
	N	%	Matrícula	N	%	Matrícula						
Aguaruna	7	1.7	418	7	1.7	419	20	9.2	218	14	6.5	216
Ashaninka	4	2.6	153	2	1.1	186	3	1.4	216	1	0.5	217
Aimara urbano	17	5.3	321	20	6	336	4	2	201	5	2.4	206
Aimara rural	36	12.2	294	27	9.3	291	538	10.4	5153	497	9.9	5016
Cocama - Cocamilla	sin datos			sin datos			sin datos			sin datos		
Huambisa	0	0	41	0	0	44	sin datos			sin datos		
Quechua urbano	381	6.9	5513	375	6.9	5429	38	7.4	515	48	9.6	501
Quechua rural	828	6.8	12284	727	6	12179	2512	11.6	21663	2251	10.7	21130
Ticuna	0	0	100	0	0	129	0	0	9	0	11	9
Total lengua originaria	1308	6.3	20915	1194	5.7	20772	3120	11	28332	2819	10.2	27705
Castellano urbano	9702	4.5	216574	9043	4.3	211993	2085	5.9	35115	1951	5.7	34389
Castellano rural	2846	4	72023	2659	3.8	70172	2235	4.9	45945	1968	4.3	46070

Cuadro 3. Niños retirados de educación inicial (fuente: UNICEF & INEI 2010: 130).

que enseña a estudiantes indígenas está insuficientemente preparado. Es de suponer que esta cifra se refiere a los docentes de primaria en general. Falta precisar cuántos docentes trabajan con niños indígenas en escuelas de inicial en el año 2016.

Uno de los problemas de la educación inicial es el retiro de los niños. El porcentaje de niños retirados de los centros de inicial da una imagen más dinámica de desigualdad de la situación real que se presenta en el Cuadro 3.

En el año 2008 se diferencia entre educación inicial escolarizada y no escolarizada en relación con las variables lengua, sector rural y urbano. ¿Por qué retiran los padres y madres de familia a sus hijos de la educación inicial? Es difícil responder categóricamente esta pregunta. El estudio realizado por Ames (2012) en cuatro Regiones destaca actitudes positivas hacia la educación inicial de parte de padres y madres de familia. En su análisis la autora señala que la creciente cobertura a nivel nacional de educación inicial en los últimos 25 años es un factor importante. En 1985 el 24 % de la población de tres a cinco años asistió a este nivel educativo. En el año 2009 lo hizo el 66 %; el 96 % de las madres hablaba quechua como lengua materna. Pero también existen actitudes críticas: “[...] no aprenden nada [en el inicial], [...] los niños solo van a jugar, las profesoras no les enseñan bien y faltan mucho a las clases. Además se exige a los niños que aprendan en castellano, y los niños saben pero solo en quechua” (entrevista colectiva a cuidadores rurales, Andahuaylas) (Ames 2012: 19). Esta cita se complementa con la siguiente connotación: “[nos dicen] [...] a sus hijos ustedes como en la puna india le mandan, nos dicen señora, cuando le enviamos así... [a] nosotras nos dicen esas cosas” (Ames 2012: 20). En esta cita se desenmascara:

- el estigma de ser indígena y quechuahablante (o hablante de una lengua originaria),
- el castellano es lengua de instrucción y de poco dominio en los niños y sus madres,
- la racialización y la discriminación estructural de la heterogeneidad cultural.

Inclusive existe una distorsión de interpretación cuando las profesoras de inicial afirman que los niños a esta edad ya hablan castellano como se constató en el año 2011 en un salón de inicial en el Altiplano puneño. En este caso, la profesora afirmaba que todos los niños entendían castellano. Ella, sin manejo de la lengua aimara, interpretó las actitudes agresivas de un niño como una anormalidad psicológica que debía ser tratada por un especialista. Mucho se sorprendió cuando observó que el niño hablaba locuazmente en aimara con el funcionario aimara bilingüe del Ministerio de Educación.⁴³ En otra de las escuelas el director había prohibido a los maestros enseñar en quechua a sus alumnos. El

43 Presencé esta situación en agosto del 2011 durante una visita con el funcionario bilingüe aimara a escuelas aimaras y quechuas en Puno.

profesor Marcelino del tercer grado utilizaba el quechua en forma clandestina porque se comunicaba mejor con los alumnos.⁴⁴

Los datos sobre la precariedad en la atención de niños indígenas en educación inicial pueden ser complementados con información del acceso de las escuelas de inicial pública escolarizada a tres servicios básicos (electricidad, agua y desagüe conectados a una red pública). El 15 % de las escuelas donde los niños hablan predominantemente una lengua originaria tiene los tres servicios. En las etnias aguaruna, shipibo y yine, en la Amazonía, más del 80 % de las escuelas carece de los tres servicios. El 71 % de las escuelas donde los niños hablan castellano en su mayoría tiene los tres servicios. Se carece de información sobre servicios básicos en las instalaciones de educación inicial no escolarizada (UNICE & INEI 2010: 98).

La inversión educativa es igualmente un indicador de desigualdad. Los criterios de inversión por alumno y por región son poco claros. Por ejemplo, en el año 2010 la Región Ica en la costa sur recibe el triple de asignaciones que la Región Pasco en la sierra central (Infobarómetro 2011: 14). Un contraste mayor se encuentra entre las Regiones de Moquegua y Madre de Dios. En esta última hay un mayor número de niños y niñas de tres a cinco años (4300) sin acceso a educación inicial en comparación con la Región Moquegua que tiene 2.9 mil niños fuera de un centro educativo pero recibe mayor asignación. Los programas no escolarizados se encuentran principalmente en Cusco y Puno. En el análisis de Infobarómetro se destaca que

[...] este tipo de modalidad de enseñanza, potencialmente útil para efectos del incremento de la cobertura, suele impartirse en centros de menor calidad, con ambientes poco estimulantes y promotoras que poco aportan a la formación de los niños y niñas. En particular, la presencia de este tipo de programas no escolarizados resulta llamativa en regiones como Cusco o Puno (Infobarómetro 2011: 9).

Un problema estructural en el país es, mencionado anteriormente, la falta de un sistema de información de resultados (eficiencia, eficacia, logros, deficiencias, insuficiencias, contextos culturales, etc.). Aún se carece de un sistema de acompañamiento, monitoreo y evaluación de resultados. A esto se suma la falta de una política de educación temprana tomando en cuenta la heterogeneidad lingüístico-cultural. Igualmente se carece aún de un sistema de formación y capacitación continua de personal especializado en competencias pedagógicas interculturales orientadas a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas menores de seis años de contextos lingüístico-culturales diversos.

44 El profesor Marcelino participó en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en los años 1980 (PEEB-P – GTZ 1978-1990).

Atención a los niños de 0 a tres años: programa oficial versus patrones de crianza

En el 2006 se decreta una política intersectorial dirigida a asegurar la supervivencia infantil y resolver

[...] los problemas de salud, nutrición y protección que ponen en riesgo la vida de un millón de niños menores de tres años de edad afectados por la pobreza [...] esta política busca asegurar la plena satisfacción de las necesidades básicas de salud, nutrición y protección de los niños de 0 a tres años en todo el país, en especial de los que están en situación de pobreza (UNESCO 2006: 9).

Oficialmente se reconoce la importancia de la educación temprana o primera infancia.⁴⁵ Su atención se lleva a cabo principalmente en guarderías, jardines de infancia. Todos estos espacios marcan un cambio en la vida de los niños. Se trata de lugares donde muchos de ellos se enfrentan por primera vez con el sentimiento de lo extraño representado por cuidadoras, promotores, animadores, educadores y/o maestras o maestros. En el informe de UNESCO (2006) se describen aproximadamente 15 programas. Analizarlos es una empresa compleja por la imprecisión de las informaciones. A esto se agrega la volatilidad de la ubicación de algunos programas entre los ministerios anteriormente mencionados. La falta de un sistema de monitoreo y evaluación de actividades, indicador de resultados y efectos, es otro factor que dificulta la tarea.

La atención a niños desde 0 edad es una evidencia que se observa en el incremento de los programas a partir de 1973. También es una evidencia que a falta de una adecuada política dichos programas están a la merced de decisiones dependientes del gobierno de turno. Un ejemplo son los *wawa wasi* que del Ministerio de Educación pasan a la responsabilidad del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, MIMDES.⁴⁶ Posteriormente los *wawa wasi* dan origen al programa Cuna Más, creado en el año 2012 por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, MIDIS. En este proceso permanece el objetivo de la importancia de la educación temprana para el aprendizaje del castellano como segunda lengua. Esto puede verse como un indicador oficial visible de reconocimiento de las características lingüísticas de diversos niños menores de cinco años y sus necesidades de aprendizaje. Sin embargo, se carece de información del tratamiento de la lengua originaria de dichos niños en los programas.

Desde la edad 0 los niños son exploradores del mundo y, en este sentido, actores en la apropiación y organización del mismo desarrollando sus competencias emocionales, cognitivas y comunicativas dentro de una red de relaciones en contacto con el entorno

45 Se denomina primera infancia a la fase entre 0 y dos años. Diversos programas son flexibles y extienden la edad (UNESCO 2006).

46 <http://rm248_206_mimdes_mof_ww.pdf> (18.07.2016) y <https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/convocatorias/WWSBCC_02_Wawa_Wasi.pdf> (27.12.2018).

natural y social (Elschenbroich 2002). En este proceso la afectividad y la lengua materna juegan un rol importante. El estudio de Giebeler (2011) en un jardín de infancia en Bielefeld, Alemania, focaliza la importancia de la relación entre el niño pequeño y la(s) persona(s) de referencia, comúnmente las madres y/o los padres. La autora señala la importancia del rol de esta relación en el nuevo espacio donde se realiza el primer encuentro del niño con la primera extraña, es decir la educadora, que, en el caso peruano, frecuentemente es la promotora. Giebeler muestra resultados positivos cuando se cuenta con la cooperación de los padres principalmente en la fase de 'acostumbramiento' de los niños más pequeños en un espacio nuevo para ellos y donde viven la experiencia del nuevo contacto. Las informaciones de diversos programas en el Perú, además de ser muy exiguas, dan una imagen de carencia que necesita ser asistida más que de promoción de competencias en base a competencias previas.

Algunos estudios etnográficos de experiencias con niños menores de seis años destacan la importancia de la investigación como recurso relevante en la elaboración de una política de educación temprana orientada a la diversidad lingüístico-cultural. Del lado práctico los datos y reflexiones de las investigaciones son un soporte en el trabajo: a) con niños menores de seis años; y b) con las madres de los menores de 36 meses tomando en cuenta, entre otros, la relación afectiva entre la madre y el niño. La descripción etnográfica de Rivas Ruiz (2016) sobre socialización temprana en tres comunidades amazónicas focaliza, en este contexto, las relaciones con el entorno natural y social. El planteamiento de este estudio se complementa con el estudio de Aikman (2003: 133-179) en la comunidad amazónica del grupo harakmbut. La Asociación de Defensa y Desarrollo de las Comunidades Andinas del Perú, [ADECAP](#) (2015: 18-30) ha realizado igualmente un estudio de la primera infancia de niños quechuas en la provincia de Tayacaja, en la región de Huancavelica. Los detalles etnográficos enfocan el desarrollo motriz. Los patrones locales de crianza constituyen una base para nuevas actividades fortaleciendo competencias adquiridas. En la educación inicial se incorporan prácticas locales relacionadas con el entorno natural, social y cultural. El estudio de Flores Flores (2010) es una amplia descripción de pautas y prácticas de crianza en la comunidad andina de Tupe, hablante de haqaru, en el valle alto de la provincia de Cañete en el sur costero. La autora explora y analiza pautas y prácticas de crianza en la familia y las compara con las prácticas que se realizan en educación inicial en la comunidad. En su enfoque Flores Flores involucra a los niños de educación inicial como sujetos activos de investigación y relativiza la opinión del adulto como único agente de información y explicación. Un resultado del estudio es la discrepancia existente en la distribución del tiempo y el manejo del espacio entre los patrones locales y la escuela de inicial. El tiempo y los espacios de interacción de los niños son ignorados en el trabajo de educación inicial. La autora destaca la importancia de la investigación etnográfica para el trabajo de educación temprana en contextos socioculturales heterogéneos.

Los programas de atención a la niñez menor de 36 meses se desarrollan principalmente con carácter asistencial, a espaldas de la heterogeneidad lingüística-cultural. Desafortunadamente aún se carece de información de sus resultados: “[...] la evolución de la cobertura de servicios educativos dirigidos a niños y niñas de 0 a dos años ha sido mínima. Del 4 % de cobertura total registrada en el 2005, solo se incrementó a 4,2 % en el 2008 (zona urbana: 5.3 %; rural: 2 %)”.⁴⁷ Chirif Trapnell (2012) destaca la importancia de la interacción afectiva entre la madre y el niño menor de 36 meses en la etnia kukama-kukamiria en la Amazonía. La autora: a) analiza la importancia del colecho (dormir juntos), de la alimentación, del llanto y del juego en la socialización temprana; y b) es crítica frente al Programa Integral de Estimulación Temprana, PIET, desarrollado por el Ministerio de Educación en diversas comunidades “sin tomar en cuenta las teorías y prácticas de crianza de la población [y de la lengua materna de los niños]” (Chirif Trapnell 2012: 66-67).

En el año 2012 (Contraloría General de la República 2015), el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, MIDIS, desarrolla el Programa Nacional Cuna Más focalizado en el mejoramiento del crecimiento de los niños menores de 36 meses que viven en situación de pobreza y pobreza extrema. El Programa cuenta con dos modalidades: el Servicio de Cuidado Diurno, orientado a zonas urbanas, y el Servicio de Acompañamiento Familiar en la zona rural, donde la madre trabaja acompañada por el niño sin dejarlo en un centro. “El MIDIS envía visitadoras capacitadas para instruir a las mamás en el cuidado de sus hijos, asistirles en asuntos nutricionales y emocionales [...]”.⁴⁸

El primer servicio contaba en el 2013 con la mayor cobertura: 56 000 niños (en diciembre de 2013) y las dos terceras partes del presupuesto del Programa. Del servicio de acompañamiento familiar se carece de información. El Servicio de Cuidado Diurno tiene su origen en los *wawa wasi*. Los niños están al cuidado de madres cuidadoras.

“Los *wawa wasi* no se cerrarán ni se detendrán sino todo lo contrario, porque el compromiso del presidente de la República con la atención a la primera infancia es prioridad” remarcó Carolina Trivelli, entonces Ministra de Desarrollo e Inclusión Social en el año 2012. “[...] Cuna Más [en su modalidad de Servicio de Acompañamiento Familiar] funcionará sobre todo en las zonas rurales, Además [...] ambos programas tendrán una relación directa con el Reniec⁴⁹ para ver el tema de la identidad de los menores”.⁵⁰

El Servicio de Cuidado Diurno se ejecuta con participación de madres cuidadoras (voluntarias). La auditoría de desempeño realizado a este servicio focalizó el trabajo de

47 <<http://inversionenlainfancia.net/blog/entrada/noticia/164/0>> (27.12.2018).

48 Entrevista a Cayetana Aljovín Gazzani, Ministra de Desarrollo e Inclusión Social bajo el gobierno entrante de Pedro Pablo Kuczynski, en el 2016. Diario El Comercio (07.08.2016: 4).

49 **RENIEC**: Registro Nacional de Identificación y Estado Civil.

50 <<http://www.andina.com.pe/Espanol/noticia-wawa-wasis-operaran-la-zonas-urbanas-y-cuna-mas-las-rurales-396973.aspx>> (27.12.2018). Carolina Trivelli fue ministra desde el año 2012 hasta el 2014.

las promotoras como portadoras de un servicio al desarrollo de los niños. Se desconocen resultados de Cuna Más en las zonas rurales, del Servicio de Acompañamiento Familiar. Entre los resultados de la auditoría realizada en la zona urbana se destaca: la imprecisión de tareas para las cuidadoras, falta de seguimiento al desarrollo de los niños, falta de sistematización de experiencias, exclusión de buenas prácticas de las familias, ausencia de seguimiento a las actividades de las cuidadoras, deficiencia entre planificación, gestión, cobertura y uso adecuado de material (Contraloría 2015: 23-34).

Es interesante notar: a) la omisión de la importancia de la heterogeneidad lingüístico-cultural en la concepción y ejecución de programas de atención a menores de 36 meses; y b) la falta de evaluación al Servicio de Acompañamiento Familiar en las zonas rurales donde viven mayoritariamente familias hablantes de lenguas originarias.

Reflexiones en una perspectiva intercultural

Los niños son diversos. Los niños son diferentes desde la edad 0. La atención a la niñez preescolar está adquiriendo mayor importancia en el sistema nacional de educación peruana. Las políticas públicas son favorables a las lenguas y culturas indígenas. Los datos nacionales muestran una creciente cobertura de educación inicial en los últimos 40 años. Para los niños de cinco años la educación inicial es actualmente obligatoria. La atención a la niñez 0-4 años se refleja en el incremento de programas.

Esta cobertura nacional positiva contradice, sin embargo, la realidad educativa de los niños indígenas en edad preescolar. Los cuadros con la variable 'lengua' señalan una dinámica intercultural substractiva⁵¹ de servicios. Los programas para niños de 0 a tres años de edad⁵² son principalmente asistenciales.⁵³ Existe escasa colaboración entre investigación de la niñez indígena y elaboración de programas orientados a sus características lingüístico-culturales y, entre otros, su relación con el entorno natural y social.

¿Qué piensan los niños indígenas acerca del mundo? ¿Cómo se lo apropian y bajo qué criterios lo organizan? Generalmente son los adultos quienes piensan por ellos, categorizan sus ideas, proyectan su desarrollo, deciden por ellos a través de planes y

51 El contacto de culturas produce dinámicas interculturales. Utilizo 'dinámica intercultural substractiva' cuando en la práctica se prioriza un determinado grupo humano. Por ejemplo, la variable 'lengua' deja al descubierto la priorización del castellano en la evaluación de programas para niños menores de cinco años.

52 Este grupo es flexible hasta los cuatro años en algunos programas. En educación inicial para niños de cinco años también se encuentran niños de cuatro años de edad.

53 De manera general Cayetana Aljovín, Ministra de Desarrollo e Inclusión Social, justifica, como primer paso, el aspecto asistencial de los programas sociales como apoyo al desarrollo integral de los niños, por ejemplo, a través de los programas CUNA MÁS y WALI WARMA (atención alimentaria a 3 600 000 escolares) en la zona rural. Admite, sin embargo, la falta de información sobre el impacto. (Entrevista de Isabel Carreño G. a Cayetana Aljovín, Ministra de Desarrollo e Inclusión Social, MIDIS, en el diario La República del 22 de febrero del 2017: 10).

programas, los planifican y los ejecutan (Valiente Catter & Küper 2003: 11-18). Los niños son vistos como cera para ser moldeada o vasijas vacías que se deben llenar (Shukla 1996) o “son como esponja que absorben todo”.⁵⁴

Los programas son principalmente concebidos para reducir brechas de pobreza entre los sectores urbanos y rurales. Las competencias afectivas y/o comunicativas de los niños son rezagadas; el rol de las madres es limitado a la observación de lo que hacen las promotoras (Chirif-Trapnell 2012). Es decir, los programas parten de un principio de carencia: los niños indígenas sufren de desnutrición –lo cual es cierto–, desconocen la lengua castellana –parcialmente cierto, pero se desconocen datos de niños bilingües a temprana edad. En el año 2012 se tematiza la importancia del aprendizaje de castellano como segunda lengua durante la educación temprana en los programas *wawa wasi*, *wawa uta* y Cuna Más. Se desconoce si en este contexto se tematiza las competencias comunicativas de los niños indígenas en su lengua originaria o si están desarrollando competencias comunicativas bilingües u otras habilidades adquiridas en sus contextos familiares. Las promotoras se entienden como portadoras de solución a presuntas necesidades o carencias de los niños indígenas. Esta imagen de carencia en la perspectiva de adultos e instituciones encaja perfectamente con el principio asistencial de los programas de atención a la niñez y/o primera infancia en una sociedad social y culturalmente heterogénea como la peruana, donde la exclusión y la discriminación social, étnica y cultural son omnipresentes.

¿Qué significa niñez para una sociedad? ¿Qué significa ser niño? Cualesquiera sean las respuestas, éstas necesitan ser contextualizadas. En principio los niños tienen una forma propia de enfrentarse a los problemas, diferente a la de adultos (entre otros, Hardman 1996; Hofmann 2016; ; Weiss 1996). Generalmente se entiende por niñez a la etapa del ciclo vital relacionada estrechamente con la adquisición de la primera lengua, también llamada lengua materna (Crystal 1998: 368),⁵⁵ el desarrollo emocional, de competencias cognitivas y de la identidad. En la familia los niños indígenas aprenden por transferencia oral e intergeneracional conocimientos y prácticas de la vida cotidiana. Poco se sabe sobre este proceso de desarrollo de competencias antes de su ingreso a un programa de atención a la niñez preescolar.

¿Quiénes son los niños indígenas, cuáles sus características y qué quieren aprender? Estas preguntas son difíciles de responder sin tener a la mano estudios específicos y sin la mirada ‘adultista’ (Singer & Villari 2016). La falta de una política de educación temprana intercultural inclusiva contribuye a la legitimación de la imagen de carencia

54 Es la expresión de un estudiante en la especialidad de pedagogía de la niñez temprana en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld (FH Bielefeld).

55 Con el concepto ‘primera lengua’ se especifica la lengua que primeramente adquirió el niño o la lengua de mayor uso en la biografía lingüística personal (Glück 1993: 171).

vinculada a niños indígenas. Igualmente contribuye a esta imagen la exigüidad de instrumentos de análisis con inclusión de la lengua materna, las experiencias y habilidades así como los conocimientos desarrollados por los niños indígenas desde la edad 0 en sus contextos familiares.

La cobertura de los programas escolarizados en los sectores urbanos y hablantes de castellano señalan un mayor éxito en la retención de los niños en educación inicial. En los sectores rurales hablantes de una lengua originaria los niños son principalmente atendidos por programas no escolarizados. En éstos el personal es profesionalmente poco preparado y, con frecuencia, desconoce la lengua de los niños. Es difícil saltar sobre la propia sombra sin perder la cara. Los promotores actúan de la forma como aprendieron. En los programas no escolarizados la deserción está prácticamente programada desde un comienzo. Las pocas evaluaciones realizadas priorizan los programas de los sectores urbanos (entre otros, Contraloría General 2015; Ames 2012; Infobarómetro 2011).

Existe una dinámica interesante: por un lado hay una actitud positiva de muchos padres de familia hacia la educación inicial. Ellos relacionan el castellano con un presunto éxito en los sectores urbanos, con una mejor forma de vida de la que ellos tienen. Pero, por otro lado, muchas madres de familia también son críticas frente al uso del castellano de las promotoras con niños hablantes de una lengua originaria. Igualmente critican los contenidos de aprendizaje que poco ayudan para conseguir trabajo posteriormente. Sobre esta cuerda floja la niñez indígena preescolar y/o temprana es postergada o, en el mejor de los casos, asistida por personal insuficientemente preparado.

Desde hace aproximadamente 35 años la antropología de la niñez llama la atención hacia un nuevo paradigma de investigación y propone un cambio de perspectiva. En ésta los niños son sujetos de estudio con voz y voluntad propias; dejan de ser reducidos a objetos de observación externa o simples observadores pasivos e inmaduros a la espera de ser atendidos por los adultos. A este nuevo paradigma pertenece el cambio de 'estudios sobre la niñez' a estudios 'con la niñez' (entre otros, Ames, Rojas & Portugal 2010; Hardman 1996; Hofmann 2016; Punch 2002; Loo & Reinhart 1996; Weiss 1993). Esto implica dejar la mirada 'adultista' e incluir la mirada de los niños en la investigación. Es decir, darles voz en la búsqueda de significado a sus prácticas cotidianas y hacer visible sus competencias adquiridas por sus propios descubrimientos, su comprensión y apropiación del mundo. Con esta perspectiva diversas descripciones etnográficas destacan la relación de los niños indígenas con los espacios de sus experiencias en interacción con diversas personas en determinada(s) lengua(s) (entre otros, ADECAP 2015; Aikman 2003; Ames 2012; Chrif Trapnell 2012; Hofmann 2016; Rivas Ruíz 2016). Los estudios señalan igualmente los aprendizajes de los niños en la forma de entender y organizar el mundo (cosmovisión) así como su desplazamiento en diversos espacios (locales y translocales) a los que se adecúan, entre otros, por el uso de la(s) respectiva(s) lengua(s) en sus relaciones y redes de comunicación. Esta perspectiva inclusiva aún está en ciernes

en el discurso pedagógico del Perú y en los procesos de reforma educativa, incluida la educación bilingüe intercultural.

Los procesos migratorios juegan un rol importante en la comprensión del mundo de los niños. En una perspectiva intercultural inclusiva de investigación, el contacto fluido en mayor o menor medida entre las zonas urbanas y rurales debido a la migración se cuestiona, por ejemplo, la tendencia general de caracterizar a los rarámuris de la Sierra Tarahumara de México como cultura ‘tradicional’. Ya en el interior de la familia y por el constante ir y venir de sus miembros a las zonas urbanas, los niños rarámuris aprenden a estimar diversas opciones y opiniones (Kummels 1996). El pastoreo, escenario donde los niños dan rienda suelta a sus emociones, intereses y expectativas, es un espacio de aprendizaje durante el juego y el cuidado de las cabras. Las diferencias de edad y conocimientos se combinan y entretajan en una malla de vivencias y aprendizajes, entre el júbilo al aire libre y la congoja resultante debido a los daños causados por una cabra, lo cual produce el sentimiento de la obligación de solucionarlos.

Acertadamente Kummels (1996) define el pastoreo como la escuela rarámuri controlada por los niños. De esta manera también se puede entender la conclusión de muchos padres de familia de que “la [otra] escuela poco prepara para la vida real” (Kummels 1996: 251). En consecuencia retardan la asistencia de sus hijos o simplemente los retiran de la escuela. Esta actitud es mal entendida por investigadores y educadores al ver en esta decisión un signo connotativo negativo de tradicionalidad. De esta manera se legitima el enfoque dual rural –urbano como tradicional– moderno respectivamente. Así se pierde de vista una perspectiva dinámica de relaciones, acciones y transformaciones en la cual los niños también juegan un rol importante. En su vida cotidiana los niños indígenas se mueven e interactúan en diversos espacios de vivencias y comunicación. Así adquieren experiencia y conocimiento del mundo: a) de tradiciones y relaciones diferentes que incorporan a su imaginario (Hofmann 2016); y b) como una complejidad de problemas que necesitan ser resueltos (Otto 1993); los recursos cotidianos incluida la lengua originaria sirven para ello.

Para los programas preescolares la cobertura de atención es lo más importante. El encanto de la cobertura son los números concretos. En la perspectiva asistencial la cobertura nacional parte principalmente del enfoque de ‘pobreza’. En los cuadros presentados los niños indígenas de tres a cinco años son los que menor acceso tienen al servicio educativo inicial. En la cobertura nacional son invisibles las diferencias, heterogeneidades y desigualdades. La categoría ‘lengua’ es clave para identificar diferencias de atención a la niñez preescolar que al interior de la cobertura nacional aparece homogéneamente agrupada con indicadores de ‘pobreza’, ‘extrema pobreza’, ‘rural’ y ‘urbano’. Con la categoría ‘lengua’ los niños indígenas adquieren voz y rostro. A esto se agrega otro problema también profundo: los pocos resultados de programas, como Cuna Más, se refieren a programas en los sectores urbanos. De los programas PRONOEI y los de

acompañamiento a las madres de niños de 0 a tres años falta información de seguimiento, monitoreo y resultados de la aplicación de los contenidos y sus efectos. Cuzco y Puno, por ejemplo, son las regiones donde existen más PRONOEIS. Y son en estas regiones donde viven mayoritariamente niños hablantes de quechua o aimara (en Puno), su lengua originaria.

El sistema de educación inicial para niños menores de seis años en el Perú es aún frágil actualmente. La atención preescolar adolece de una política orientada a su heterogeneidad cultural con un concepto claro de niñez que la refleje. Esto implica, entre otros, la necesidad de realizar investigaciones de la niñez temprana con un enfoque intercultural inclusivo de la perspectiva de los niños de los pueblos originarios desde la edad 0. En este contexto, Esteban Quispe a los cinco años de edad es, por ejemplo, un símbolo de:

- curiosidad por nuevas experiencias: “Desde muy pequeño siempre quise hablar con los turistas y ser amigo de ellos. En el campo los llamamos ‘gringo’ [...]. Por el camino de regreso vi que un carro de turistas estaba parado no lejos de mi casa. Empecé a correr y gritando ‘ahora sí voy a conversar con los ‘gringos’ [...]” (Quispe & Valiente Catter 1993: 81).
- imaginación en su gestión para conocer turistas: “Mi mamá se había quedado en la casa porque estaba enferma. A ella le dije que iba a vender [los quesos] a los ‘gringos’. En realidad pensaba regalárselos. Si hubiera dicho la verdad mi mamá no me los daba. Todo resultó bien, mi mamá me dio tres quesos y leche” (Quispe & Valiente Catter 1993: 81).
- creatividad en el uso de recursos cotidianos para lograr su propósito: “Yo quería hablar con los turistas y por eso le pedí [a mi mamá] dos quesos [...] Yo quería regalarles la leche y los quesos [...]” (Quispe & Valiente Catter 1993: 81).
- práctica de la imitación para lograr la comunicación con personas, cuya lengua él desconoce: “Al acercarme a ellos noté que no hablaban castellano; yo no entendía lo que ellos hablaban. Supongo que ellos tampoco me entendieron. Yo les escuchaba atentamente e interesadamente esforzándome en memorizar lo que hablaban e intenté repetir lo que había escuchado. Ni así me comprendieron, solamente se reían. Yo no sabía cómo decirles que quería regalarles la leche y los quesos.” (Quispe & Valiente Catter 1993: 81).
- expectativa de aprender en la escuela: “Cuando ya iba al *wawa uta* quería aprender el castellano. Anteriormente había hablado solamente en aymara. Mi profesor en el jardín era de la comunidad y también vivía allí. Poco a poco me enseñaba a hablar en castellano. Mis demás compañeros no querían hablarlo. Cuando entré a la escuela todos mis compañeros no hablaban castellano, tampoco una señora de

las alturas [...]. Mi profesora tampoco sabía hablar aymara. Por eso [estaba] cerca a ella [para traducir] lo que decía la señora de las alturas y todo lo que decían mis demás compañeros [...]. Desde que fui a la escuela tuve preferencia por el dibujo. Siempre quería dibujar las ilustraciones que había en los libros de lectura. Observaba detalladamente el motivo e intentaba dibujarlo en el papel. Nunca me salió exacto pero siempre intentaba” (Quispe & Valiente Catter 1993: 82-84).

En su relato de experiencias tempranas son visibles dos *huaicos*:

-En el momento del encuentro con los turistas recibe un insulto en castellano de un adulto: “De pronto se acercó un señor peruano que seguramente era el conductor del vehículo ‘¿qué quieres?’, me preguntó. Me había asustado tanto que le expliqué en aymara mis intenciones. Pero, él me respondió ‘vete cholo indio, enano, no te comprendo lo que hablas’. Entonces empecé a llorar porque ese señor me había gritado” (Quispe & Valiente Catter 1993: 81.82).

-La escuela que transforma su vida en un ‘antes’ y un ‘después’: “En las mañanas antes de ir a la escuela, ayudaba en la casa sacando las ovejas del corral y llevándolas al campo. Inmediatamente después iba a la escuela. En la tarde, después de la salida recogía las ovejas y las llevaba a la casa; allí ayudaba nuevamente jalando agua, pelando papa y *chuñu*, lavando los servicios [...]. En la escuela, en cambio, uno tiene que estar sentado y escribiendo [...]. Por eso poco a poco tenía flojera de pastorear y hacer cosas en mi casa. Pero, como era una obligación pastorear y ayudar en la casa tenía que hacer todo eso así sea con flojera” (Quispe & Valiente Catter 1993: 83).

Quispe vive entre dos mundos. La relación con el entorno natural es una constante.⁵⁶ Esteban aprende a conectar sus espacios desde temprana edad a través de la imaginación, creatividad y uso de recursos que él conoce. Lejos de expresar una disyuntiva los *huaicos* de Quispe representan un proceso simultáneo de:

- deconstrucción de experiencias cotidianas: la flojera de realizar actividades cotidianas que él atribuye a la influencia de la forma de aprender en la escuela,
- adecuación de nuevas experiencias a su imaginario a través del encuentro positivo con los ‘gringos’,
- reconstrucción de su visión del mundo a través, entre otros, de un nuevo ordenamiento de sus experiencias cotidianas.

56 Entre los 15 y 17 años Esteban Quispe dibujó escenas y espacios de la vida cotidiana en su comunidad. A los dibujos agregó descripciones de su puño y letra. Estoy preparando una posible publicación de este corpus etnográficamente único en su estilo elaborado en castellano y parcialmente en aimara.

Estudios de socialización temprana inclusivos son una contribución a la elaboración de políticas públicas orientadas a la heterogeneidad lingüístico-cultural, específicamente de un sistema de educación preescolar desde la edad 0. La inclusión de necesidades y expectativas de los niños indígenas implica crear instrumentos de estudio de socialización temprana bajo un concepto de trabajo con los niños. Para la región andina existen trabajos bajo esta perspectiva con niños en edad escolar. En estos trabajos se destaca que: a) trabajar con niños es diferente a trabajar sobre niños; y b) los instrumentos de investigación son distintos a los instrumentos de investigación con adultos. Instrumentos utilizados son: dibujo y las descripciones de los mismos niños en edad escolar; testimonios, observación participante, diálogos intergeneracionales con perspectiva de género (De la Torre 1986; Hofmann 2016; Punch 2002; Singer & Villari 2016; Valiente Catter 1990). Según los instrumentos utilizados los niños expresan sus experiencias con el entorno natural (De la Torre 1986), incluyen en su imaginario nuevas experiencias de la escuela, la movilidad ciudad –campo y sus expectativas (Hofmann 2016)–. La escuela pertenece oficial- y prácticamente a su vida cotidiana durante once años. Igualmente los medios de comunicación son parte de sus experiencias cotidianas.

De mayor complejidad es el trabajo con niños en la edad 0 a tres años sin la mirada adultista y asistencialista. La falta de estudios interculturales inclusivos orientados a este grupo de edad favorece prejuicios existentes. Tal es el caso de las

[...] explicaciones del profesor que desarrolla sus clases en base de las teorías de Piaget, Skinner, Pavlov y Sunday para enseñar a los estudiantes el aprendizaje cognitivo en la niñez [...]. En ningún momento hace mención a los planteamientos [...] en torno a los procesos de aprendizaje y socialización de niños y niñas indígenas [...] [cuando una] estudiante [amazónica] manifiesta la interconexión íntima entre la madre y el ser que está creciendo en su vientre y concibe el rayo como un fenómeno natural que puede asustar a la gestante [y que] si no se trata se transmitirá al feto y lo afectará en su desarrollo, ya que puede nacer con el labio leporino [...] [es explicado por los docentes] como creencias.⁵⁷

Es decir, los estudiantes indígenas aprenden la connotación negativa de sus ‘creencias’ que deben erradicar para conocer la verdad científica impartida por la universidad. Esta tiene, entonces, una función moderna similar a la de extirpación de idolatría del siglo XVI.

En el trabajo con niños menores de tres años son aspectos importantes de investigación, por ejemplo el uso de la lengua como recurso cultural vinculado: a) con el desarrollo afectivo y de competencias emocionales y habilidades en relación con el

57 Comunicación personal de Marion Burkard (29.07.2016), quien realizó un estudio sobre Beca 18 en el marco de su tesis de maestría en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín. El trabajo de campo se realizó en junio del año 2015. El título de su tesis es *¿Interculturalizando la universidad? Motivaciones, desafíos y perspectivas de y para estudiantes indígenas en el desarrollo de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe en el marco del Programa Nacional Beca 18*. El proceso académico finalizó el 31 de octubre del 2016.

entorno natural y social;⁵⁸ y b) con los espacios de su(s) uso(s), tradiciones e identidad a través de situaciones concretas del habla. Está comprobado que los niños recién nacidos pueden imitar. La imitación es la forma más espontánea de aprendizaje sin necesidad de repeticiones tediosas. Desde muy temprano los bebés aprenden con gusto. Pero aprender implica también esfuerzo. Desazón, desagrado, satisfacción son algunas de las reacciones al resultado del esfuerzo en la solución de problemas. Dos ejemplos concretos ilustran esta idea:

- Alma tiene 1 año y 10 meses. Está sentada en las faldas de su madre. Alma quiere conectar las partes de la hebilla de su mochila. Se desespera y llora porque el intento falla dos veces. Su madre quiere ayudarla. Alma rechaza con un grito y gesto corporal enérgico. Su madre le dice “siéntate en el sofá, piensa y trata otra vez”. Su madre y yo seguimos en nuestra conversación. Al cabo de dos minutos aproximadamente Alma ríe en voz alta. ¡Lo ha logrado!⁵⁹
- en el patio de un hogar aimara en una comunidad de la provincia altiplánica de Yunguyo, están sentadas una madre y junto a ella su hija de tres años aproximadamente. De un montón de papas la madre está seleccionando la semilla de papa según tamaño y calidad para la próxima temporada de siembra. Hay varios montoncitos. Sacando una papa del montón grande la niña imita a su madre y la coloca en uno de los montoncitos. Sin inmutarse la madre observa y dice según el caso ‘esa sí’, ‘esa’, ‘esa no’.⁶⁰

La medicina, la embriología y la psicología prenatal han descubierto que el recién nacido está pleno de inteligencia. Al nacer empieza a dar rienda suelta a sus potencialidades (Elschenbroich 2002: 202-208). El proceso de esta dinámica es aún un enigma para la investigación social con niños de pueblos originarios. ¿Qué situaciones comunicativas se producen con y entre los niños menores de tres años?, ¿Cómo resuelven problemas los niños menores de tres años?, ¿Qué prácticas cotidianas favorecen en la resolución de problemas?, ¿Qué factores culturales influyen en este proceso y en las situaciones comunicativas?, Estas son algunas de las preguntas en una investigación intercultural de la niñez. Esteban conecta el recurso conocido de los quesos con su expectativa de conocer

58 Esta idea fue compartida en diversas reuniones de trabajo entre setiembre 2016 y abril 2017 con colegas de Lingüística (entre otros, Rodolfo Cerrón Palomino, Andrea Junyent) y etnología de la educación (Elizabeth Flores Flores) de la Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP. Surgió el consenso de realizar talleres de trabajo en el marco del Acuerdo Académico entre la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Libre de Berlín, FUB, con miras a la realización de investigaciones bajo el tema ‘patrones de crianza y adquisición de lengua(s)’.

59 Observación en Berlín el 11.5.2017.

60 Observación en octubre de 1987 durante mi trabajo en el Proyecto Experimental de Eucación Bilingüe Puno (PEEB-Puno-GTZ 1978-1990).

turistas personalmente, una nueva experiencia. La conexión entre prácticas cotidianas con nuevas experiencias contribuyen a la exploración de nuevas experiencias en un mundo cambiante, diverso y transhumante, difícil de lograr con exclusiones y prejuicios establecidos, prescripciones planificadas y ajenas a las necesidades y expectativas de los niños desde la edad 0.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Defensa y Desarrollo de las Comunidades Andinas del Perú (ADECAP)
2015 *Programa Pedagógico de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Sinco Diseño.
- Aikman, Sheila
2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Ames, Patricia
2012 Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación* 11(40): 7-26. <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2500>> (21.12.2018).
- Ames, Patricia, Vanesa Rojas & Tamia Portugal
2010 *Niños del Milenio. Información para el desarrollo. Métodos para la investigación con niños. Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencias de Niños del Milenio en Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Contraloría General de la República. Gerencia de Estudios y Gestión Pública
2015 *Informe de Síntesis de la Auditoría de Desempeño al Servicio de Cuidado Diurno del Programa CUNA MÁS*. Con el apoyo de Cooperación Alemana GIZ, Programa Buen Gobierno y Reforma del Estado. Lima, Perú: RS Servicios Gráficos SAC. <http://doc.contraloria.gob.pe/tallerdesempeno/documentos/LIBRO_3.pdf> (27.11.2018).
- Crystal, David
1998 *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/New York. Campus.
- Chirif Trapnell, Selva
2012 La formación del vínculo afectivo: estudio de caso en el pueblo Kukama. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, 61. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 65-82.
- Defensoría del Pueblo
2016 *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Serie Informes Defensoriales, 174. Lima: Nova Print.
- De la Torre, Ana
1986 *Los dos lados del mundo y del tiempo. Representaciones de la naturaleza en Cajamarca indígena*. Lima: Centro de Investigación, Educación y Desarrollo (CIED).
- Elschenbroich, Donata
2002 *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Goldmann.

- Flores Flores, Elizabeth Paula
2010 *Pautas y prácticas de crianza versus pautas y prácticas de enseñanza de niños de preescolar tupinos*. Tesis de maestría. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. <<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7275>> (27.12.2018).
- Gennep, Arnold van
2005 *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/New York: Campus.
- Giebeler, Cornelia
2011 Die erste Fremde. Kleinstkinder im Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. En: Giebeler, Cornelia & Thomas Henke (coord.): *Die erste Fremde. Kleinstkinder im Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte*. Rekonstruktive Forschung in der sozialen Arbeit, 12. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 18-121.
- Gleich, Utta von
2001 Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im peruanischen Bildungswesen. En: Sevilla, Rafael & David Sobrevilla (eds.): *Peru. Land des Versprechens?* Herausgeber: : 290-311. Bad Honnef: Horlemann Verlag.
2016 Nueva dinámica en el bilingüismo ayacuchano. *Indiana* 33(1): 133-162. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.133-159>>.
- Glück, Helmut (ed.)
1993 *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Gonzales Díaz, Violeta
1979 *El Niño en el Perú*. Lima: UNICEF.
- Gonçalez Holguin, Diego
1952 [1608] *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perv llamada Lengua Qquichua o del Inca*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe
1615/1616 *El primer nueva corónica y buen gobierno* (København, Det Kongelige Bibliotek, GKS 2232 4°). <<http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>> (18.12.2018).
- Hardman, Charlotte
1996 Auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit. En: Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (eds.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, 60-77.
- Hentschel, Jurek
2016 “En mi ya termina el quechua”. Aproximaciones al uso lingüístico de hablantes bilingües (quechua-castellano) en el área urbana de Cochabamba, Bolivia. *Indiana* 33(1): 109-132. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.109-131>>.
- Hofmann, Annett
2016 Niños, niñas y jóvenes en los Andes surperuanos sobre monstruos marinos melodiosos y mujeres-pezu seductoras: las sirenas entre género, paisaje y raza en oralidad, visualidad y televisión. *Indiana* 33(1): 39-68. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.39-67>>.
- Infobarómetro de la primera infancia
2011 *La educación inicial en la mira: los desafíos de la ampliación de cobertura*. Boletín, 1. Lima: Salgalú/Instituto de Investigación y Políticas Educativas/Fundación Bernard van Leer.

<https://inversionenlainfancia.net/application/views/materiales/UPLOAD/ARCHIVOS_DOCUMENTO/documento_documento_file/2_boletin_1.pdf> (27.12.2018).

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI)

2008 *Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Perfil Sociodemográfico del Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI).

Kummels, Ingrid

1996 Autonomien im kleinen. Einblicke in den Alltag von Rarámuri-Kindern. En: Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (eds.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, 238-261.

Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (eds.)

1996 *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster.

Macera, Pablo & Berrocal, Rosaura

(s/f) *Cuentos pintados del Perú. Pirumanta llinpisqa willakuykuna. Sarhua (quechua-español)*. Lima: Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Educación/ Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ): 17-22.

Matos Mar, José

2012 *Perú. Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Lima: Universidad Ricardo Palma.

Meneses, Teodoro

1982 Cuatricentenario de la cátedra de Quechua en San Marcos. En: Cerrón-Palomino, Rodolfo (comp.): *Aula Quechua*. Lima: Signo: 237-246.

Ministerio de Cultura

2013 *Consulta a los pueblos indígenas. Guía metodológica. Ley del Derecho a la Consulta Previa de los Pueblos Indígenas u Originarios, Reconocidos en el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)*. Lima: Ministerio de la Cultura. <<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/90577/108172/F-1993885983/PER90577.pdf>> (27.12.2018).

Ministerio de Educación

2003 *Educación Inicial*. Material de referencia para los Institutos Superiores Pedagógicos 1. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD).

Murra, John Victor

1972 *El "control vertical" de un máximo de pisos ecológicos en la economía de las sociedades andinas. Ensayo publicado en la Visita de la provincia de León de Huánuco (1562) por Inigo Ortiz de Zúñiga*. Huánuco: Universidad Hermilio Valdizán.

Otto, Monika

1993 La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena: una encuesta entre alumnos de cuatro escuelas primarias del Proyecto EBI y cuatro colegios en diversas regiones andinas del Ecuador. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, 27-28. Quito: Abya Yala, 95-111.

Perroud, Pedro Clemente & Juan María Chouvenec

1970 *Diccionario Castellano Kechwa – Kechwa Castellano. Dialecto de Ayacucho*. Santa Clara: Seminario San Alfonso: Padres Redentoristas.

- Punch, Samantha
2002 Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9(3): 321-341. <<https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>>
- Quispe, Esteban & Teresa Valiente Catter
1992 Interculturalidad y vida cotidiana. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, 21. Quito: Abya Yala, 79-96.
- Ribotta, Bruno
2010 *Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas de Perú*. Documento de Proyecto. S/I: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fundación Ford. <https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/6/40386/peru_julio2010.pdf> (27.12.2018).
- Rivas Ruiz, Roxana
2016 *Prácticas de crianza de niños y niñas menores de tres años en los Pueblos Tikuna, Yagua y Kukama*. Lima: Ministerio de Educación del Perú/Organización de los Estados Americanos (OEA).
- Rowe, John Howland
1946 Inca Culture at the time of the Spanish conquest. En: Steward, Julian H. (ed.): *Handbook of South American Indians, vol.2: The Andean Civilizations*. Washington, D.C.: Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology, 183-330.
- Shukla, Subir
1996 Der Wald im Klassenzimmer. Ein Schulexperiment im ländlichen Indien. En: Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (eds.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, 290-307.
- Sichra, Inge (ed.)
2009 *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Tomo I y II. Cochabamba: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPRO/EIB Andes).
- Singer, Katrin & Cristina Villari
2016 Uniendo burbujas de pensamiento. Búsqueda de diálogo interdisciplinario entre una lingüista y una geógrafa sobre el trabajo con niños en una región de quechuahablantes. *Indiana* 33(1): 69-90. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.69-90>>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
2006 *Perú. Programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI). Perfil nacional preparado para el Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo*. Genève: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/512/11.%20AEPI%20Per%C3%BA.pdf>> (27.12.2018).
- United Nations Children's Fund (UNICEF) & Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)
2010 Estado de la Niñez Indígena en el Perú. Lima: United Nations Children's Fund (UNICEF)/Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <https://www.unicef.org/peru/spanish/ENI_2010.pdf> (27.12.2018).
2011 Estado de la Niñez en el Perú. Lima: United Nations Children's Fund (UNICEF)/Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). <http://files.unicef.org/peru/spanish/Estado_Ninez_en_Peru.pdf> (27.12.2018).

- Valcárcel, Carlos Daniel
1961 *Historia de la educación incaica*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Valiente Catter, Teresa
1984 Koloniale Ordnung und Tributsysteme: Indianische Polygynie im andinen Ayllu des 16. Jahrhunderts. En: Lenz, Ilse & Renate Rott (eds.): *Frauenarbeit im Entwicklungsprozess*. Fort Lauderdale/Saarbrücken: Breitenbach, 205-228.
1990 Rangos, formas y colores en ilustraciones de niños andinos. *Perú Indígena* 28(12): 211-232.
2003 El ciclo de vida en la región andina. Época prehispánica. Retrospección y reflexión. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, 53. Quito: Abya Yala, 41-62.
2013 Representación y liderazgo: Apreciación antropológica de dos procesos de consulta popular. En: Speiser, Sabine (ed.): *¿Quién habla por quién? Representatividad y legitimidad de organizaciones y representantes indígenas. Un debate abierto*. Quito: Abya-Yala, 90-113.
- Valiente Catter, Teresa & Cristina Villari
2016 Culturas y lenguas en contacto: dinámicas culturales y lealtad lingüística entre quechua y castellano en la región andina. Introducción al dossier. *Indiana* 31(1): 9-25. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.9-25>>.
- Valiente Catter, Teresa & Wolfgang Küper (coord.)
1998 Lengua, Cultura y Educación en el Ecuador 1990-1993. *Pueblos Indígenas y Educación*, 43-44. Quito: Abya Yala. <https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=1&article=1447&context=abya_yala&type=additional> (18.12.2018).
2003 *Pueblos Indígenas y Educación*, 52. Quito: Abya Yala. <https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=4&article=1447&context=abya_yala&type=additional> (18.12.2018).
- Vásquez Huamán, Enrique; Annie Chumpitaz & César Jara
2009 *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe: Estadísticas recientes preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: Care-Perú.
- Villari, Cristina
2016 Observaciones sobre la situación sociolingüística de Huaraz (Ancash, Perú). *Indiana* 33(1): 91-108. <<http://dx.doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>>.
- Weiss, Florence
1993 Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. En: Loo, Marie-José van de & Margarete Reinhart (eds.): *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster, 96-15.