

Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú

Patricia Ames
Vanessa Rojas

Edición en español, febrero 2011

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
www.grade.org.pe

© Niños del Milenio
ninosdelmilenio@grade.org.pe
Web: www.ninosdelmilenio.org

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-01604
Impreso en el Perú
Primera edición

Edición y corrección de estilo: Virginia Rey-Sánchez
Foto de carátula: Sebastián Castañeda / Niños del Milenio

Impresión: Ediciones Nova Print S.A.C
Av. Ignacio Merino 1546, Lince, Lima 14, Perú

Publicación original: *Change and Opportunity: The Transition from Primary to Secondary School in Rural and Urban Peru*, Working Paper, Oxford: Young Lives, 2011

Traducción: Natalia Ames

La publicación original en inglés está disponible en: www.younglives.org.uk
La publicación en castellano está disponible en: www.ninosdelmilenio.org

Young Lives, Department of International Development. University of Oxford
3 Mansfield Road. Oxford OX1 3TB, UK
Tel: +44 (0)1865 289966
younglives@younglives.org.uk

Ejemplares de la publicación traducida al español se encuentran en la Biblioteca Nacional del Perú.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción, copia o traducción total o parcial de esta publicación sin permiso previo de Niños del Milenio. Sin embargo, se permite la reproducción para uso educativo o investigación, sin fines comerciales, siempre que se avise a los editores y se indique la fuente.

Para evitar repeticiones, cuando usamos el término “niños/s” en este documento, en general, nos referimos a “niña/as y niño/os”, salvo señalemos específicamente que estamos hablando de uno de los dos géneros.

Los responsables de la niña que figura en la portada autorizaron que la imagen de ella fuera tomada y reproducida.

CENDOC / GRADE

AMES, Patricia; ROJAS, Vanessa

Cambios y oportunidades: La transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú / Patricia Ames y Vanessa Rojas. Lima: GRADE; Niños del Milenio, 2011. 61 p. Documento de Trabajo, 63.

NIÑOS / ADOLESCENTES / POBREZA / EDUCACIÓN PRIMARIA / EDUCACIÓN SECUNDARIA / TRANSICIONES EDUCATIVAS / ADAPTACIÓN ESCOLAR / ASPECTOS SOCIALES / FACTORES CULTURALES / PERÚ

Índice

Sobre Niños del Milenio	4
Resumen	5
Sobre las autoras	6
Agradecimientos	7
1. Introducción	8
Bienestar, transiciones y trayectorias: Marco conceptual	9
La Literatura sobre la transición de primaria a secundaria	11
Preguntas de investigación	14
Participantes y metodología de investigación	15
2. El contexto educativo: La escuela secundaria en el Perú	18
3. Grandes cambios: perspectivas infantiles sobre la transición a la secundaria	23
3.1. Fuentes de información: conociendo qué esperar	23
3.2. “Hay más cursos y maestros en la secundaria”	25
3.3. Desafíos: Al colegio secundario se le percibe más “difícil”	26
3.4. Oportunidades clave: mayor avance y autonomía	27
3.5. Cambios en los escenarios	29
3.6. “No conocía a nadie”: cambios en las relaciones sociales	30
3.7. Miedos nuevos y emergentes	33
3.8. “Me gusta más la secundaria”: una evaluación general positiva	35
4. Transiciones diferentes, énfasis distintos	36
4.1. Moverse cerca y con pares: el caso de Luis y una transición efectiva	37
4.2. Moverse a un lugar más grande: el caso de Peter y su dificultad para adaptarse	39
4.3. Migrar para estudiar: niños rurales en lugares lejanos	41
5. La importancia de la educación “para ser alguien en la vida”	45
Resumen y discusión	51
Conclusión e implicancias de políticas públicas	54
Bibliografía	56
Anexo 1. Viñetas usadas en el ejercicio de Transiciones Educativas	61

Sobre Niños del Milenio / Young Lives

Niños del Milenio (www.ninosdelmilenio.org) es un proyecto de investigación internacional de largo plazo que estudia la naturaleza cambiante de la pobreza infantil mediante el seguimiento de un total de 12 000 niños en cuatro países en vías de desarrollo - Etiopía, India (estado de Andra Pradesh), Perú y Vietnam - a lo largo de quince años. Niños del Milenio recoge dicha información a través de estudios cuantitativos y cualitativos que implican el análisis de políticas públicas. De esta manera, Niños del Milenio busca:

- Mejorar la comprensión de las causas y consecuencias de la pobreza infantil y examinar de qué manera afectan las políticas públicas el bienestar de niñas y niños.
- Proporcionar información útil para el desarrollo y la implementación de futuras políticas y prácticas que reducirán la pobreza infantil.

A través de entrevistas y trabajos grupales con los niños y niñas, sus padres, maestros, autoridades locales y otros, recopilamos información sobre sus circunstancias materiales y sociales, así como acerca de sus perspectivas de vida y sus aspiraciones, en el contexto de la realidad social y ambiental de sus comunidades.

Seguimos a dos grupos de niños y niñas en cada país: alrededor de dos mil niños que nacieron entre el 2001 y el 2002 y cerca de mil niños que lo hicieron entre 1994 y 1995. Los niños más pequeños son visitados desde su infancia hasta la mitad de su adolescencia, y los otros desde la niñez hasta su adultez, en que algunos se convertirán en padres. Cuando esta información se compare con los datos que brindaron sus padres, podremos ofrecer evidencia de la transferencia intergeneracional de la pobreza, cómo las familias que se encuentran cerca de los límites de pobreza se mueven dentro o fuera de ella, y las políticas que pudieron causar particular diferencia en sus vidas.

El estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk), resulta de la colaboración entre instituciones gubernamentales y centros de investigación en los cuatro países integrantes del proyecto con Universidad de Oxford, Open University y la ONG internacional Save the Children-UK. Las organizaciones responsables en el Perú del estudio son: el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN).

Niños del Milenio / Young Lives es coordinado desde el Departamento de Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford y dirigido por Jo Boyden.

El financiamiento de Niños del Milenio entre los años 2001 y 2017 proviene principalmente del gobierno del Reino Unido, a través de su Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) para el beneficio de países en vías de desarrollo. El estudio es co-financiado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda entre los años 2010 y 2014, y la Fundación Bernard Van Leer, que apoya diversos sub-estudios del proyecto en el Perú.

Los puntos de vista expresados en el texto corresponden a las autoras. No pertenecen ni son necesariamente compartidos por Niños del Milenio/Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID u otros patrocinadores.

Resumen

Este trabajo expone las expectativas, inquietudes y experiencias de niños peruanos provenientes de cuatro distritos contrastantes, durante su transición de la escuela primaria al colegio secundario. Los niños participantes del estudio tenían entre 11 y 13 años y eran parte del proyecto Niños del Milenio, un estudio longitudinal sobre pobreza infantil en cuatro países. Se visitó a los niños en dos años consecutivos para capturar diferentes puntos de vista antes, durante y después del proceso de transición. Se usaron métodos cualitativos para elucidar los puntos de vista de los mismos niños, así como de sus padres y maestros. El estudio encontró que los niños identifican una serie de cambios relacionados con una organización y un enfoque pedagógico diferentes en el colegio secundario, que son vistos por los niños como un difícil desafío, en términos académicos y sociales, pero también como una oportunidad para disfrutar mayor libertad y autonomía, y para crecer y progresar en sus trayectorias educativas. El estudio también resalta la importancia de las relaciones entre pares al hacer esta transición, como fuentes de apoyo académico y afectivo. Sostenemos que, para entender por completo esta transición, es necesario situarse al interior de un discurso particular sobre el rol de la educación en las narrativas de los niños, y así contextualizar este momento y su importancia en sus proyectos personales y familiares. Los significados sociales y culturales asociados a la educación se relacionan con un enfoque particular sobre el progreso, la movilidad ascendente y la modernización, vinculados a la idea de llegar a ser profesionales y vivir en la ciudad, y por consiguiente, un gran cambio en su identidad, especialmente para los niños rurales. De esta manera, la investigación muestra cómo los significados ligados con la educación sostienen la transición infantil a través del sistema escolar y de sus expectativas de futuro.

Sobre las autoras

Patricia Ames es doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres y licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos desde 1997 hasta la fecha. Actualmente coordina el componente cualitativo del proyecto Niños del Milenio/Young Lives en Perú. Su trabajo de investigación se ha centrado en la educación rural y ha abordado los temas de poder, desigualdad de género, etnicidad y enseñanza multigrado en áreas rurales, así como temas relacionados con la infancia y la alfabetización como práctica social. Ames fue profesora invitada en el año 2006 el Instituto de Verano sobre Lengua, Cultura y Enseñanza en la Facultad de Estudios de Posgrado de la Universidad de York, en Canadá.

Vanessa Rojas es Bachiller en Antropología y ha completado estudios de Maestría en Ciencia Política, ambos en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Su trabajo se ha enfocado en la antropología de la educación. Actualmente, trabaja como investigadora asistente en aspectos cualitativos del proyecto Niños del Milenio en el Perú.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a los niños y a las familias que participan en la investigación de Niños del Milenio. Martin Woodhead, Sheila Aikman y Santiago Cueto brindaron comentarios útiles en una versión preliminar de este trabajo. Tamia Portugal asistió las etapas iniciales del análisis de la información cualitativa y Eva Flores colaboró con el procesamiento de las encuestas para temas específicos.

1. Introducción

La transición de la escuela primaria al colegio secundario usualmente se considera como uno de los procesos más difíciles en las trayectorias educativas de la niñez y puede afectar el desempeño académico y sentido general de bienestar de los niños y niñas (Zeedyk y otros 2003), no solo en el presente sino también a largo plazo (West y otros 2010). La mayor parte de la investigación sobre la transición o el paso de primaria a secundaria ha sido realizada en los Estados Unidos, Europa y Australia (West y otros 2010; Howard y Johnson 2004; Sirsch 2003; Zeedyk y otros 2003; Rice 2001) y a menudo se concentra en grandes áreas urbanas (Johnstone 2002). Pocos estudios atienden la transición de la primaria a la secundaria en países en vías de desarrollo o en localidades rurales. Esto puede ocurrir debido a las tasas de matrícula relativamente bajas en la educación secundaria en la mayor parte de países en vías de desarrollo. Sin embargo, en América Latina, una región donde la mayoría de los países han conseguido una educación primaria universal, el aumento de la matrícula en la educación secundaria hace de dicha transición una experiencia mucho más frecuente que antes. Este es el caso de Perú, un país sudamericano que alcanzó la universalidad en la escuela primaria en los años noventa (ONU-PCM 2009). A comienzos de esta década, la tasa de matrícula en colegios secundarios en el Perú alcanzaba la mitad de la población (58.9%) entre 12 y 16 años de edad (Guadalupe y otros 2002), pero en 2007 alrededor de tres cuartos (74.6%) de dicha población estaban matriculados en colegios secundarios (MINEDU 2008). No obstante, la matrícula en la educación secundaria aún no es universal, y muestra importantes desigualdades relacionadas con el área de residencia, los niveles de pobreza y el grupo étnico.

Investigar sobre las transiciones hacia la educación secundaria en un país del mundo mayoritario como el Perú puede brindar nuevas aproximaciones en la literatura sobre transiciones. Por ejemplo, es altamente posible que un número significativo de estudiantes de estos países sea la primera generación en acceder a la educación secundaria, lo que puede implicar una oportunidad de romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, también afrontarán una serie de retos en sus trayectorias educativas debido a la falta de familiaridad con la cultura valorada al interior de los sistemas escolares (Bourdieu y Passeron 1990). Estudiar los relatos de los propios niños sobre este punto de inflexión en sus vidas puede contribuir a una mejor comprensión de sus trayectorias de vida, los retos educativos de sus sociedades y también los recursos culturales que sostienen sus transiciones educativas.

La información recolectada por el proyecto Niños del Milenio en el Perú permite una exploración en profundidad de estos temas. Niños del Milenio es un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, India (en el estado de Andhra Pradesh), Perú y Vietnam. Dos grupos de niños en cada país se estudian en detalle. En el primer grupo están 2000 niños nacidos en los años 2000 o 2001 (la "Cohorte Menor") y el segundo grupo lo integran alrededor de 1000 niños nacidos en los años 1994 o 1995 (la "Cohorte Mayor"). Estas cohortes fueron estudiadas primero a través de encuestas en los años 2002, 2006/2007 y 2009, y se prevé realizar posteriores rondas de recolección de información hasta el año 2015. Se efectuó asimismo investigación cualitativa

en profundidad en dos rondas en los años 2007 y 2008, con una sub-muestra de niños de ambas cohortes. Se planea posteriores rondas para los años 2011 y 2013.

Este documento de trabajo presenta hallazgos de la investigación cualitativa en el Perú, realizada en 2007 y 2008 en una sub-muestra de 25 niños de la Cohorte Mayor – aquellos en edad de transitar de primaria a secundaria¹. Los niños pertenecen a cuatro distritos diferentes y contrastantes. Esta variedad entre los niños seleccionados en cuanto a sus entornos socioeconómicos, características étnicas, y de género, así como ubicación e idioma, permite la exploración de distintas circunstancias que los niños experimentan cuando hacen la transición de la primaria a la secundaria. Los casos de los niños ilustran diferentes trayectorias, pero al mismo tiempo emergen temáticas comunes relacionadas a las transiciones a la educación secundaria, señaladas por los propios niños. Particularmente, los casos analizados muestran la importancia que la educación tiene en las narrativas de los niños, entendidas como un instrumento retórico (Thomson y otros 2002), como las historias que emergen de sus relatos orales y le dan sentido a sus experiencias. Así, las narrativas de los niños revelan a la educación como un factor central para su bienestar presente y futuro, y también muestran que esta imagen se sostiene en culturas y valores compartidos.

Esta introducción presenta el marco conceptual y analítico, y los conceptos que guían el estudio, así como los participantes de la investigación y la metodología. La sección 2 presenta un breve panorama de la educación secundaria en el Perú, los aspectos de acceso, equidad y continuidad que la afectan y un breve resumen de los problemas que estudios recientes han resaltado. La sección 3 analiza las experiencias infantiles en la transición de la primaria a la secundaria, destacando especialmente las similitudes relacionadas a los cambios y retos que afrontan niños y niñas, y cómo se adaptan al nuevo entorno. A pesar de los diversos puntos en común encontrados en diferentes localidades, los niños participantes en la investigación siguen diferentes caminos al transitar de primaria a secundaria, y esto impacta en sus experiencias. Ilustramos estas diferencias y las contrastamos en la sección 4, usando ejemplos de nuestros estudios de caso, y resaltando las distintas trayectorias que emergen. En la sección 5 nos dedicamos a los valores y aspiraciones culturales que apuntalan los esfuerzos de los niños y sus familias para emprender carreras educativas, pues surgieron de manera poderosa durante el transcurso de la investigación. Finalmente, se presenta un sumario, discusión y las conclusiones.

Bienestar, transiciones y trayectorias: Marco conceptual

Actualmente, el estudio de los procesos de transición es considerado central para la comprensión de las experiencias y el bienestar de los niños. El *bienestar* es un concepto clave en la investigación de Niños del Milenio sobre pobreza infantil, pues nos permite incluir experiencias y significados subjetivos, y movernos de comprensiones económicas a otras de carácter multidimensional sobre las vidas de las personas, una tendencia observable en la investigación internacional sobre la pobreza (Camfield y otros 2009). El bienestar ha sido sujeto de una reflexión especial en los últimos años

¹ Solo en una localidad (San Román) hicimos una visita de seguimiento en 2009.

por el grupo WeD (por sus siglas en inglés) – Grupo de Investigación sobre el Bienestar en Países en Vías de Desarrollo de la Universidad de Bath. Formado en 2003, el grupo WeD buscó desarrollar un marco de trabajo conceptual y metodológico para comprender la construcción social y cultural del bienestar en países en vías de desarrollo, y trabajó con cuatro de estos países, incluyendo el Perú. El grupo WeD brinda la siguiente definición del bienestar:

“El bienestar se define aquí como un estado del ser con otros en la sociedad donde:
a) las necesidades básicas de las personas se cubren, b) pueden actuar efectiva y significativamente en pos de sus objetivos, y c) se sienten satisfechos con su vida” (Copestake 2008:3)

Niños del Milenio considera el bienestar como una noción clave para cualquier estudio de niños en situación de pobreza pues explora las dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas de su experiencia de manera holística y contextual (Young Lives 2007). El bienestar es también un concepto integrador para combinar diversos enfoques metodológicos (Camfield y otros 2009). Asimismo, dada la naturaleza longitudinal de la investigación de Niños del Milenio, los temas del tiempo y el cambio se vuelven especialmente importantes y se entrelazan con el concepto de bienestar. Esto hace que los conceptos de transiciones y trayectorias se vuelvan especialmente útiles, y se ubiquen en un lugar central en el marco de trabajo más amplio para entender las vidas de los niños. Es de especial interés para este documento de trabajo enfocarse en las experiencias infantiles durante un proceso clave de transición por el cual estaban pasando los niños cuando se realizó la investigación cualitativa, y que puede afectar su bienestar actual y futuro: su transición de la educación primaria a la secundaria.

Una definición genérica de *transición* es brindada por Vogler y otros (2008:1), quienes la definen como un evento y/o proceso clave “que ocurre en períodos específicos o puntos de inflexión durante el transcurso de la vida”. Dentro de la literatura antropológica, un concepto cercano es el de ritos de pasaje, introducido por Van Genep (1960) y desarrollado más adelante por Turner (1995), que implica un cambio de estatus y un nuevo conjunto de características y responsabilidades por la persona que atraviesa el rito de pasaje. De hecho, algunos autores han descrito la transición a la secundaria como un rito de pasaje moderno (Galton 2009; Chedzoy y Burden 2005; Pratt y George 2005; Howard y Johnson 2004).

Por lo tanto, las transiciones se refieren a diversos eventos: muchas son sociales por naturaleza, pero se les da cada vez mayor atención a eventos educativos, donde el cambio es una característica clave. En este sentido, la transición de la primaria a la secundaria se identifica como un momento de cambio particularmente crítico debido a las diferencias en la organización curricular, el tiempo, el espacio y las relaciones sociales entre estos dos espacios (Pratt y George 2005; Howard y Johnson 2004; Zeedyk y otros 2003; Levinson 2002; Gimeno Sacristán 1997).

En la mayoría de los casos, la transición de primaria a secundaria implica una transferencia física de una escuela a la otra, e incluso la mudanza a otra comunidad para acceder a los servicios de educación secundaria, particularmente en áreas rurales. Adicionalmente, la simultaneidad de estos cambios con el comienzo de la pubertad y la adolescencia –que en algunos casos significa también el comienzo de la vida adulta– convierte a este proceso en uno particularmente intenso.

Hay, por lo tanto, no una sino varias maneras de experimentar la transición a la educación secundaria: mientras que un niño puede asistir a un colegio secundario cerca de su hogar y con antiguos compañeros de la escuela primaria, otro puede requerir migrar para estudiar, mudándose a otro hogar. Incluso viviendo en la misma ciudad, la transferencia a un colegio secundario puede implicar adaptarse a un contexto social completamente nuevo y diferente. Las experiencias de las transiciones se ven, de hecho, afectadas por diversos factores además de los previamente mencionados, como el género, la etnicidad, el entorno social, la pobreza y el área de residencia. La variedad de casos considerados en este estudio permitió ilustrar cómo los diferentes factores y circunstancias impactaron en la transición, lo que significan para los niños y cómo dan forma a diferentes trayectorias de vida.

El concepto de *trayectorias* se refiere no solamente a los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones educativas y entre ellas, sino que “implica un camino vivencial y la apropiación de un conjunto de prácticas producidas dentro de un denso marco de intervenciones” (Santillán 2007: 915). Las trayectorias, entonces, se refieren con mayor frecuencia a recorridos de vida que la gente sigue (Crivello 2009) y a las posiciones estructurales y disposiciones subjetivas que se crean a través de dichos caminos, y que a su vez afectan a las transiciones (Dávila y Ghiardo 2005). Las transiciones y las trayectorias pueden ser vistas como conceptos relacionados (Crivello 2009), pues son procesos que solo pueden ser entendidos en la relación entre sí y en su mutua interdependencia (Dávila y Ghiardo 2005).

La literatura sobre la transición de primaria a secundaria

La investigación sobre la transición de la educación primaria a la secundaria se ha concentrado en diferentes aspectos de este proceso, desde las características de los estudiantes, en la medida en que se asocian a mejores o peores transiciones; hasta las discontinuidades institucionales, o la falta de continuidad entre la primaria y la secundaria debido a los cambios en el currículo; pasando por los estilos de enseñanza y el enfoque ante el conocimiento entre un nivel y el otro, así como el contraste entre las expectativas versus las experiencias reales, o los resultados educativos, e incluso cómo interactúan estos factores.

Rice (2001), por ejemplo, investiga hasta qué grado las discontinuidades institucionales afectan el progreso estudiantil en matemáticas y ciencias usando una base de datos de cinco años en escuelas estadounidenses. La autora encontró evidencia que indicaba que las preocupaciones sobre seguridad escolar, la calidad del entorno de aprendizaje, la presión académica del docente² y la autonomía de los estudiantes para elegir los cursos tienen un impacto negativo en el progreso estudiantil a lo largo de la transición. Un estudio reciente de West y otros (2010) en Escocia, que usa una base de datos longitudinal de 2000 estudiantes, también se ocupa de la experiencia de la transición y cómo esta influencia en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. En contraste con el estudio anterior, el último encontró que las características personales eran mucho más

2 Medida por el grado de acuerdo con la siguiente afirmación “Los maestros en esta escuela presionan a los estudiantes muy duro en sus asignaturas académicas.” (Rice 2001: 395).

importantes que las institucionales para dar cuenta de las diferentes experiencias al realizar la transición. Así, por ejemplo, los encuestados de menor habilidad y débil autoestima experimentan transiciones escolares más pobres. Aquellos que habían experimentado victimización (acoso o intimidación en la escuela), mostraban mayor ansiedad y estaban menos preparados para sus transiciones sociales, que fueron asimismo más pobres. Los autores proponen identificar aspectos sociales (de pares) e institucionales (escolares) de las transiciones como diferentes aspectos en las mismas, y su análisis da cuenta de ambos. Este estudio también encontró evidencia de efectos de largo plazo de las experiencias de transición más frágiles en indicadores seleccionados de bienestar y rendimiento, pues los participantes fueron encuestados en diferentes momentos en el tiempo: a los 11 años en la escuela primaria, a los 13 años y 15 años en el colegio secundario, y a los 18 y 19 años.

Otra rama importante de investigación ha sido el estudio de las expectativas y las experiencias antes y después de la transición, desde trabajos clásicos como la etnografía de Measor y Woods (1984) y otros más recientes (Johnston 2002; Chedzoy y Burden 2005; Pratt y George 2005; Howard y Johnson 2004; Sirsch 2003; Zeedyk y otros 2003). Dichos estudios usan métodos cuantitativos o cualitativos, y algunos integran ambos tipos de métodos.

Zeedyk y otros (2003), por ejemplo, realizaron un estudio cualitativo entre estudiantes, padres y docentes en nueve escuelas primarias en Escocia e Inglaterra y una escuela secundaria escocesa. Encontraron que las principales preocupaciones de todos los grupos eran: el abuso de los compañeros, el miedo a perderse, la creciente carga de trabajo y las relaciones de pares. También encontraron similitudes entre los estudiantes de la escuela primaria y sus padres. Chedzoy y Burden (2005) también usaron un cuestionario con cinco escuelas primarias y cinco colegios secundarios en Inglaterra. En este estudio, los alumnos fueron seguidos por dos años consecutivos (el último de la primaria y el primero de la secundaria) y los resultados de un año y el siguiente fueron comparados para probar si mantenían similares preocupaciones. La mayoría de las inquietudes expresadas por los estudiantes eran: trabajo académico más difícil y profesores más estrictos, pero la mayoría de los niños también deseaban hacer nuevas amistades y anticipaban que el nuevo colegio sería un lugar amigable. Cuando fueron entrevistados al año siguiente, los aspectos más disfrutados en el colegio secundario fueron las nuevas clases y cursos, las nuevas amistades y los nuevos profesores. La mayoría de las preocupaciones en relación a las posibles dificultades expresadas el año anterior habían sido manejadas exitosamente después de un corto período de tiempo.

Sirsch (2003), a través de un estudio cuantitativo con estudiantes del último año de educación primaria en 23 escuelas en Viena, investiga sus actitudes hacia la transición de primaria a secundaria en términos de percepción de desafío o de amenaza. Encontró desafíos sociales y académicos y una actitud predominantemente positiva hacia ellos entre los alumnos de la escuela primaria. La percepción de amenaza disminuía cuando los estudiantes habían visitado previamente el nuevo colegio antes de hacer la transición.

De otro lado, contamos con estudios cualitativos que investigan la transición al colegio secundario, como Johnstone (2002) y Howard y Johnson (2004) en Australia: ambos trabajaron con niños en el último año de la escuela primaria y en el primer año del colegio secundario. Johnstone (2002) observó a estudiantes de cuatro escuelas rurales y usó entrevistas, diarios y datos de cuestiona-

rios de 13 alumnos que acompañó durante su transición de primaria a secundaria. Las principales preocupaciones de los alumnos estaban relacionadas con aspectos organizativos y sociales del proceso de transición, pero la autora también enfatiza la variedad de las inquietudes de los alumnos y los aspectos individuales de esta experiencia. Asimismo, encontró miedo y nerviosismo, pero también entusiasmo respecto al proceso de transición. El estudio de Howard y Johnson (2004) se realizó en dos localidades (una urbana, otra rural) y empleó entrevistas semi-estructuradas con estudiantes (25 en la escuela primaria y 68 en el colegio secundario), maestros (10) y padres (21). Los retos principales de la transición para los niños del estudio se relacionaban con hacer nuevos amigos, encajar, lidiar con el abuso de los compañeros y mantenerse al nivel del trabajo académico (nótese que las primeras tres se refieren a aspectos sociales de la transición, mientras que solo la última se relaciona con sus demandas académicas). Algunos otros temas prácticos también fueron el tamaño y la complejidad del colegio secundario, y por ello, el miedo de perderse, llegar tarde a clases, y la confusión de moverse entre los salones. A pesar de estos desafíos, los niños se sentían positivos a propósito del cambio de primaria a secundaria y veían a la segunda como “más importante”.

Un estudio cualitativo en Inglaterra por Pratt y George (2005) que también usó entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios, fue realizado para investigar las preocupaciones de los estudiantes con respecto a sus actitudes hacia la amistad durante la transición a la secundaria. Investigaron a 30 estudiantes en el último año de la escuela primaria, que fueron seguidos en su primer año de colegio secundario. Los hallazgos muestran que para los niños, el aspecto de mayor significación en su transición a la educación secundaria fue la problemática de la amistad y la pertenencia a un grupo de pares, el mayor número de maestros y estudiantes y la diversidad de la currícula, confirmando lo que había sido sugerido por trabajos etnográficos previos (Measor y Woods 1984).

La importancia de las relaciones de pares también aparece en el estudio etnográfico de Martínez y Quiroz (2007) en un colegio secundario público en México. De hecho, de las entrevistas realizadas con 34 estudiantes, el tema de quedarse con los amigos de la escuela primaria es una razón tan poderosa para escoger el colegio secundario donde hacer la transferencia, que este excede incluso el prestigio o la calidad de la escuela. Por ello, a pesar de que el colegio secundario en que el estudio tuvo lugar tenía mala reputación, los estudiantes lo preferían para poder quedarse con sus amigos. Esto se entiende claramente al analizar las estrategias de adaptación al nuevo colegio (usualmente difícil con los recién llegados) donde el grupo de pares es central porque ofrece una fuente de apoyo. Este estudio y otro trabajo etnográfico en un colegio secundario mexicano (Levinson 2001) enfatizan el proceso de construcción de la pertenencia al grupo de pares como una característica clave del paso de los estudiantes a través de la educación secundaria.

Estos últimos estudios muestran la importancia de crear un sentido de pertenencia al interior del nuevo escenario escolar, que ha sido señalado como una importante vía para facilitar una transición exitosa (Anderson y otros 2000 citado por Rice 2001: 391). Cueto y otros (2009) investigan el sentido de pertenencia entre estudiantes peruanos en su primer año de colegio secundario a través de encuestas y entrevistas semi-estructuradas. Encontraron que los estudiantes rurales tenían un sentido más alto de pertenencia que sus pares urbanos. Esto puede ser atribuido a diversos factores, entre otros, que los estudiantes rurales parecían tener relaciones más fuertes con sus pares en el sentido que se encontraban fuera del colegio, caminaban juntos diariamente hacia el

colegio y desde él, trabajaban con algunos de sus compañeros en tareas agrícolas en sus pueblos de origen, o conocían a otros estudiantes porque vivían en su misma comunidad o en una vecina.

Estos estudios muestran una riqueza de hallazgos provenientes de diferentes países, que indican similitudes y contrastes. También revelan diferentes maneras de acercarse metodológicamente al estudio del proceso de transición, que tomamos en cuenta para el presente trabajo. Nuestro estudio se ocupa principalmente de las expectativas y experiencias infantiles sobre el proceso de transición, por lo que puede ubicarse al interior de la segunda rama de la literatura referida líneas arriba. El estudio usa predominantemente un enfoque cualitativo, pero también información cuantitativa recogida para la muestra completa de Niños del Milenio. La naturaleza longitudinal del estudio también permite el seguimiento de los niños seleccionados durante su último año de escuela primaria a su primer año de colegio secundario, aunque otros fueron entrevistados primero en su primer año de secundaria y se los volvió a visitar el año siguiente. Los participantes de la investigación incluyen escuelas, colegios y estudiantes, tanto urbanos como rurales.

Preguntas de investigación

Inicialmente, nos aproximamos a la investigación con ambas cohortes y tres amplias preguntas de exploración:

- 1) ¿Cuáles son las transiciones clave en las vidas de los niños, cómo se experimentan y qué influye en estas experiencias?
- 2) ¿Cómo entienden y evalúan el bienestar infantil los niños, cuidadores y otros grupos de interés, y qué identifican como fuentes de amenazas a este bienestar?
- 3) ¿Cómo dan forma las políticas, los programas y los servicios a las transiciones y al bienestar infantil?

Durante el transcurso de la investigación identificamos la transición de primaria a secundaria como una transición clave que los niños de la cohorte mayor estaban experimentando, y por eso le prestamos particular atención. Un análisis preliminar (Ames y otros 2009) también mostró que los niños consideraban a la educación como una característica central de su propio bienestar. La información recogida sobre disponibilidad y características de programas y servicios educativos nos mostró que las mismas dan forma a diferentes itinerarios y maneras de experimentar la transición a la secundaria. Por ello, nuestras preguntas de investigación se enfocaron en comprender mejor el proceso de transición desde el punto de vista de los propios niños, en relación con sus propias interpretaciones del bienestar, pero también prestando atención a las condiciones estructurales que afectan dichas experiencias como la pobreza, la desigualdad de género, la discriminación étnica, entre otros. Este documento, por lo tanto, se concentra en las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo están viviendo los niños la experiencia de la transición de primaria a secundaria? ¿Qué cambios y desafíos identifican al transitar de la escuela primaria al colegio secundario? ¿Cómo se adaptan al nuevo entorno? ¿Qué fuentes de apoyo identifican?
- 2) ¿De qué maneras la transición al colegio secundario se liga al bienestar de los niños y cómo ven ellos esta relación?

- 3) ¿Cómo afectan diferentes factores y circunstancias como la ubicación, la pobreza, la etnicidad y el género a las transiciones y trayectorias infantiles?

Participantes y metodología de investigación

La muestra completa de Niños del Milenio es pro-pobre y, por ello, el 5% más rico de la población ha sido excluido. Aproximadamente 75% de los lugares de la muestra se consideran pobres y 25% no-pobres, de acuerdo al mapa de pobreza más reciente disponible cuando el estudio cuantitativo comenzó (Escobal y otros 2008). La muestra completa está distribuida en 20 localidades, pero la investigación cualitativa se llevó a cabo solo en 4 de ellas. Las localidades contrastan no solo en términos de área de residencia (rural/urbana), sino también por ubicación geográfica (costa, sierra, selva); pobreza (pobre y no-pobre); presencia o ausencia de población indígena; y el grado de impacto de la violencia política reciente (áreas post-conflicto).³ En cada distrito basamos nuestro trabajo en una comunidad, pero en varios casos visitamos comunidades vecinas y diversas escuelas y colegios para seguir a los niños. Las comunidades y los distritos permanecen anónimos, pero el nombre de la provincia se indica. Las comunidades (nombradas aquí como la provincia) donde la sub-muestra se ubica se describen brevemente a continuación:

- *Rioja*. Caserío ubicado en la Amazonía Alta, en la región de San Martín, al norte del país. El caserío está a diez minutos en automóvil de la capital del distrito, a cerca de una hora de la capital provincial y entre tres a cuatro horas de la capital regional. La Carretera Marginal, una importante ruta que conecta varias provincias y regiones, pasa a través del poblado. El pueblo, como la mayor parte de la región, está poblado mayormente por inmigrantes andinos hispanohablantes. Tiene cerca de 1673 habitantes, dedicados principalmente a la agricultura (café) y la ganadería. Los servicios básicos incluyen canales de agua pero no sistema de desagüe, y la electricidad no llegó hasta agosto de 2007. El caserío tiene servicios de educación inicial, primaria y secundaria, así como una posta de salud pública. Otros dos caseríos vecinos fueron visitados en este distrito. Uno se ubica cerca de Rioja, como a cinco minutos en automóvil. Es más pequeño que Rioja, con cerca de 183 hogares. Tiene un centro de educación inicial y una escuela primaria, pero no un colegio secundario, y servicios similares: agua entubada y letrinas; la electricidad se instaló en los últimos meses del 2007. El otro caserío es mucho más pequeño (cerca de 40 hogares) y no está al lado de la carretera sino monte adentro. Hay una escuela primaria multigrado con dos maestros para seis grados. No hay servicio de salud en el caserío, ni agua entubada, desagüe o electricidad.
- *Andahuaylas* es una comunidad campesina ubicada en la sierra sur del Perú, con territorio entre los 3000 y 3500 metros sobre el nivel del mar, en una de las regiones más pobres del país, Apurímac. El trayecto en automóvil al pueblo desde la capital del distrito toma aproxi-

³ Entre 1980 y 1992 existió un conflicto armado interno en el Perú, que costó las vidas de aproximadamente 75 000 personas. Algunas regiones del país fueron más afectadas que otras por la violencia producida por el conflicto. A estas nos referimos como áreas post-conflicto. Ver CVR 2003.

madamente 30 minutos y desde la capital provincial unos 45 minutos. El viaje entre la última con la capital regional demanda alrededor de ocho horas en automóvil. Las casas están dispersas en los cerros en los que se ubican las chacras. La comunidad está habitada por la población indígena quechua. Hay alrededor de 2014 habitantes agrupados en 335 hogares. La población se dedica en su mayoría a la agricultura (papa y maíz), y la ganadería solo como una actividad secundaria. Los servicios básicos disponibles son agua entubada, electricidad y letrinas (las últimas, solo en 40 hogares). La aldea tiene un preescolar, una escuela primaria y un colegio secundario, así como una posta de salud pública. La región sufrió intensamente la violencia política en el país entre 1980 y 1992, y puede ciertamente ser considerada un área post-conflicto.

- *San Román* es una ciudad en el sur andino, a cerca de 4000 metros de altitud, en la región de Puno, y representa el centro económico y comercial de la región. La ciudad está habitada no solo por personas hispanohablantes, sino también por miembros de los dos grupos indígenas principales de los Andes: quechua y, especialmente, aymara. Gran parte de la población es de origen rural y las personas mantienen su vínculo con sus lugares de nacimiento. Aquí trabajamos en cuatro barrios, el mayor de los cuales tiene cerca de 3000 hogares (15 000 habitantes) y el más pequeño 143 hogares y 715 habitantes. La población se dedica al comercio formal e informal, así como a la industria textil. Además del comercio formal e informal, la ciudad es conocida por dos actividades altamente rentables (aunque ilegales) realizadas por algunos de sus habitantes: narcotráfico y contrabando. Por estar en un asentamiento urbano, los cuatro barrios cuentan con electricidad, agua entubada y desagüe, así como teléfono e Internet. Sin embargo, solo unas pocas calles están pavimentadas. Existe un centro de educación inicial público y una escuela primaria pública en el barrio principal, así como algunas escuelas privadas, un hospital regional y un parque recreacional. Los colegios secundarios están disponibles en otros barrios cercanos.
- *Lima 3* también es un asentamiento urbano, ubicado en la parte sur de Lima, la capital nacional. El barrio principal que visitamos tiene cerca de 1118 hogares (7825 personas), pero algunos niños asisten a la escuela en el barrio adyacente, por ello también lo incluimos en el estudio. Lima 3 está ubicado en uno de los distritos fundados por invasiones de las colinas desérticas que rodean la ciudad, las que empezaron en los años cincuenta. Hoy el distrito tiene cerca de 35 000 habitantes, uno de los más populosos en la capital. Los barrios están habitados por personas que vienen de todo el país y nuevas generaciones nacidas en Lima. Los pobladores se dedican a gran variedad de actividades económicas, desde el comercio informal hasta la enseñanza. Por ser un asentamiento urbano, tienen electricidad, agua entubada, desagüe, así como teléfono y servicios de Internet. La mayoría de las calles están pavimentadas, pero muchas no lo están. Se ofrecen diversos servicios educativos en estos barrios y los alrededores, incluyendo centros de educación inicial, primarios y secundarios de gestión pública y privada, así como un centro vocacional y una academia pre-universitaria. También funciona un centro de salud.

Los participantes de la investigación fueron 25 niños de estos cuatro lugares. Los niños tenían entre once y trece años, que es la edad usual para pasar a la secundaria en Perú. Cinco niños estaban asistiendo el último grado de la escuela primaria en cuatro escuelas primarias diferentes cuando

los visitamos por primera vez. Con ellos, investigamos sobre sus expectativas y la información que tenían con respecto a la educación secundaria, y los visitamos nuevamente un año más tarde para contrastar estas expectativas con su experiencia real. Los 20 niños restantes ya estaban en los primeros años del colegio secundario cuando los visitamos inicialmente, y asistían a 13 colegios secundarios diferentes. Con ellos, exploramos sus percepciones y opiniones sobre el proceso de transición por el que estaban pasando y cómo este se relacionaba con sus expectativas, así como la manera en la que sus experiencias y expectativas evolucionaron en el tiempo, pues los visitamos también un año después.

El estudio emplea un enfoque de método mixto (Crivello y otros 2009) que combina diversas técnicas de recolección de información cualitativa. En primer lugar, realizamos técnicas participativas (colectivas e individuales) que incluían discusión, dibujo, teatro, fotografía y video. Las técnicas participativas grupales fueron utilizadas primero para ganar la confianza de los participantes de la investigación y construir una comunicación con ellos antes de entrevistarlos de forma individual. Luego usamos entrevistas semi-estructuradas en profundidad con cada uno de los niños y las niñas participantes (25), así como con sus padres (25) y algunos de sus maestros (18). Las entrevistas se realizaron individualmente en los hogares de los niños o en lugares al aire libre en sus comunidades, siempre con consentimiento de los padres y de los propios niños.

Entre las técnicas participativas que utilizamos, dos fueron especialmente útiles para el tema de este documento. La primera se denominó “Transiciones educativas: viñetas y narración de cuentos”. La sesión empezaba con una breve discusión grupal con los niños sobre cómo la transición a la secundaria era o no como imaginaron que sería. Luego les ofrecíamos a los niños tres viñetas diferentes para inducir la discusión sobre distintas problemáticas de la transición que usualmente se encuentran al ir al colegio secundario, y les pedíamos a los niños que continuaran la historia colectivamente (ver las viñetas en el anexo 1). Una vez que creaban diferentes historias, les pedíamos a los niños que escogieran la que les gustó más y que la actuaran como una obra de teatro. Usualmente los niños escogían la situación que sentían más cercana, y la dramatización añadía nuevos detalles a su historia y puntos de vista sobre la propia transición. La actuación se registraba en video con el consentimiento de los niños y ellos podían verse en la grabación.

La segunda técnica se llamó “Ejercicio de bienestar”, y en ella les pedíamos a los niños que imaginaran y dibujaran un niño de su misma edad y género, al que le va bien en la vida, y otro al que no. Después que cada dibujo estaba listo, discutíamos los dibujos colectivamente con el grupo. La discusión permitía identificar indicadores de bienestar desde el punto de vista de los propios niños (en vez de imponer nuestra definición), así como la importancia relativa de cada uno de dichos indicadores, pues les pedíamos a los niños que los clasificaran (ver Crivello y otros 2009 para mayores detalles; ver también Ames y otros 2010 para una descripción detallada de todas las técnicas participativas utilizadas).

Además de los métodos participativos, empleamos observación semi-participante en los hogares y las comunidades de los niños, observación de aula en los niveles primarios y secundarios (en 19 aulas), así como entrevistas grupales con líderes comunitarios, cuidadores y autoridades locales. La información de las dos encuestas previas aplicadas a la muestra más amplia de Niños del Milenio (en 2002 y 2006/7) también se utilizó como parte del análisis.

2. El contexto educativo: La escuela secundaria en el Perú

Esta sección ofrece un breve panorama del contexto educativo más amplio de esta investigación, reconociendo los logros en la cobertura, con un creciente número de niños matriculados en el nivel de educación secundaria, y señalando los desafíos que aún permanecen para asegurar la calidad educativa para todos. Usamos las estadísticas nacionales disponibles, así como información cuantitativa de la muestra completa de Niños del Milenio, y revisamos la literatura en el país para resaltar las problemáticas más saltantes que afectan a la educación secundaria.

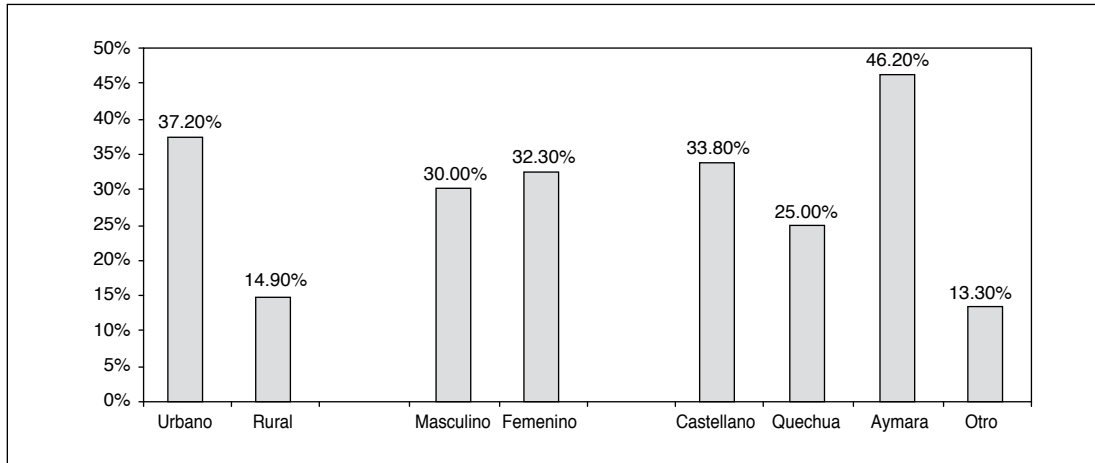
Aunque el Perú casi ha alcanzado el objetivo de la educación primaria universal, con una tasa de matrícula neta de 94.2% en 2008 (ONU, PCM 2009), la matrícula en la educación secundaria no es aún universal, y muestra importantes desigualdades relacionadas con el área de residencia, los niveles de pobreza y la etnicidad. La matrícula en la educación secundaria no muestra desigualdades de género significativas, con un Índice de Paridad de Género (IPG) de 1019 (ONU, PCM 2009). La tasa de matrícula neta en 2007 es de 74% para niñas y 75% para niños; en las áreas rurales no hay una diferencia significativa entre niños y niñas (63.3% vs. 63.6% respectivamente) pero nótese que la matrícula es mucho menor (MINEDU 2008). Así, mientras que el 82% de los niños urbanos de 12 a 16 años están matriculados en colegios secundarios, solo 63.5% de sus pares rurales se encuentran en ese estado (MINEDU 2008). Una brecha similar ocurre de acuerdo a los niveles de pobreza, con niños no-pobres mostrando una tasa de matrícula de 84% mientras que la cifra para niños en extrema pobreza es de 53%.⁴ Los niños de algunos grupos indígenas muestran también tasas más bajas de matrícula (total), como los asháninkas, con una cifra de 67% (MINEDU 2008).

Al interior de la muestra completa de Niños del Milenio, 210 niños de 678 estaban asistiendo al colegio secundario cuando la segunda ronda se llevó a cabo (2006/2007).⁵ Al examinar las cifras de matrícula de estos niños, de acuerdo al área de residencia, género y etnicidad, son evidentes desigualdades similares a las encontradas en las estadísticas a nivel nacional: (ver **gráfico 1**)

4 La extrema pobreza se define como el ingreso por debajo del valor de requisitos alimenticios para satisfacer las necesidades nutricionales mínimas. La pobreza se define como el ingreso por debajo del valor necesario para satisfacer un conjunto de necesidades esenciales (más allá del consumo alimenticio como vivienda, vestimenta, recreación, salud, entre otras) (INEI 2007).

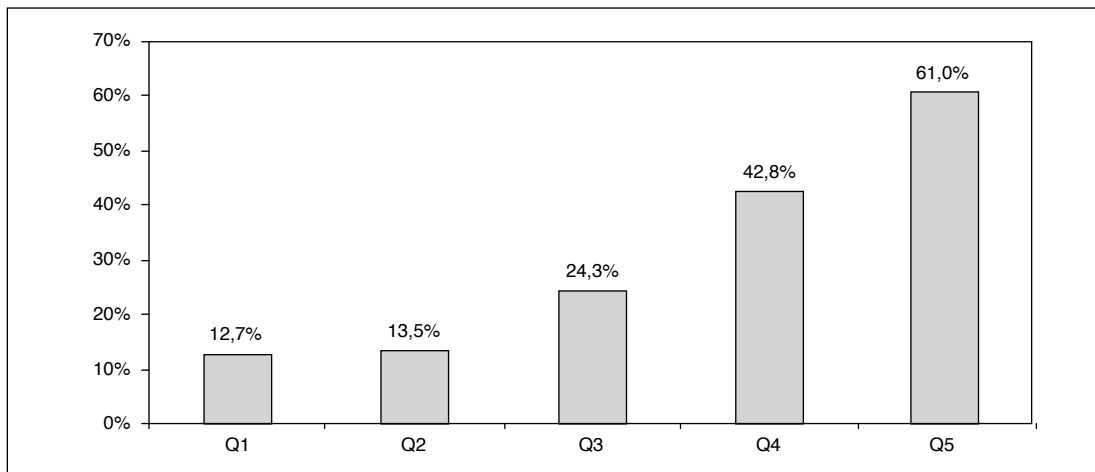
5 Un total de 461 estaban en primaria y solo ocho no asistía a ninguna escuela.

Gráfico 1. Matrícula en educación secundaria en la muestra de Niños del Milenio de acuerdo al área de residencia, el género y la lengua materna, 2006-2007



Fuente: Información de la segunda ronda de Niños del Milenio, Perú.

Gráfico 2. Matrícula en los colegios secundarios de acuerdo a pobreza, 2006-2007



Fuente: Información de la segunda ronda de Niños del Milenio, Perú

Así, una mayor proporción de niños en las áreas urbanas empezaron el colegio secundario al momento del presente estudio; proporciones similares de niños y niñas estaban matriculados y más hispanohablantes que quechuahablantes o hablantes de otros idiomas indígenas estaban matriculados, con la excepción de los hablantes de aymara, que mostraron la tasa de matrícula más alta de todos los grupos lingüísticos.⁶ Al dividir la población en cinco grupos, de acuerdo a

6 Esto es consistente con las estadísticas nacionales, aunque la brecha es más pequeña.

su situación de pobreza, se evidencia una matrícula mayor para los quintiles menos pobres, como se muestra en el gráfico 2 donde Q1 es el quintil más pobre, mientras que Q5 es el menos pobre: Más allá de las tasas de matrícula, otros indicadores a nivel nacional muestran figuras preocupantes y similares desigualdades entre áreas urbanas y rurales, grupos étnicos y niveles de pobreza. Así, el Ministerio de Educación reportó que en el año 2007 la transición a la educación secundaria es casi universal en las localidades urbanas (97.5%) pero no tanto en las zonas rurales (88%), ni entre los niños en extrema pobreza (88%) (MINEDU 2008). Sin embargo, una preocupación mayor es que la tasa de conclusión de los estudios secundarios en las áreas rurales es solo 36%, la mitad de lo que el mismo indicador muestra para áreas urbanas (72%); el nivel de conclusión del colegio secundario de los niños en extrema pobreza arroja una tasa aún menor (27%) (MINEDU 2008). Por ello, una proporción importante de niños que empiezan el colegio secundario se pierden en el camino y no termina sus estudios.

Los resultados de aprendizaje también reflejan estas desigualdades, como se evidenció en la última Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil (2004): los estudiantes rurales mostraron notas más bajas que sus pares urbanos (ver **cuadro 1**), aunque ambos tuvieron bajas notas.⁷ Así, por ejemplo, mientras que el 7.6% de los alumnos urbanos en el último año de secundaria tuvieron un desempeño adecuado en comprensión de lectura, solo 2.1% de los estudiantes rurales lograron lo mismo (UMC 2004).

Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes que logran los aprendizajes esperados en el grado evaluado

	Porcentaje de la población de colegios secundarios			
	Comprensión de Lectura		Matemáticas	
	3er grado 2004	5to grado 2004	3er grado 2004	5to grado 2004
PERÚ	15.1%	9.8%	6.0%	2.9%
Área				
Urbana	11.1%	7.6%	2.4%	0.9%
Rural	3.3%	2.1%	0.2%	-

Fuente: Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004 Perú (MINEDU-Unidad de Medición de la Calidad Educativa)

En la literatura peruana se han identificado diversos problemas en la educación secundaria, particularmente en las áreas rurales. Uno de ellos se relaciona con la disponibilidad limitada de colegios

7 La Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil es realizada por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación peruano. La Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004 es la cuarta realizada en el país. Se trata de exámenes estandarizados basados en el currículo peruano, en las áreas de Matemáticas y Comprensión de lectura: se administran en una muestra nacionalmente representativa de niños de grados seleccionados en los niveles de primaria (3° y 5°) y secundaria (3° y 5°). El logro escolar suficiente se determina de acuerdo a los objetivos curriculares nacionales de cada grado (es decir si el estudiante se desempeña de acuerdo al nivel de su grado).

secundarios: en 2007 había 23329 escuelas primarias en áreas rurales, pero solo 3782 colegios secundarios; en contraste, las zonas urbanas tenían menos escuelas primarias (12773) (aunque de mayor tamaño), pero más del doble de colegios secundarios (7762) (MINEDU 2008).⁸ Como consecuencia, muchos estudiantes rurales tienen que viajar o mudarse a lugares urbanos para estudiar secundaria (ver, por ejemplo, Cueto y otros 2009). Algunos estudios señalan que existen costos más altos para asistir a los colegios alejados del hogar que pueden desalentar la matrícula en secundaria o la finalización de los estudios escolares (Montero y otros 2001). También la pobreza de la población y la participación de los niños en trabajo asalariado son factores que influyen en el abandono de los estudios (Alcázar 2008) y en la asistencia (Rodríguez 2002). Finalmente, también se mencionan los problemas de aislamiento, falta de recursos e inadecuada gestión de los colegios secundarios (Benavides 2007). Los diversos cambios en el currículo nacional para la educación secundaria (cuatro en un período de diez años), así como los problemas de calidad educativa y participación estudiantil, han sido estudiados en colegios secundarios urbanos (Brousset 2008; Belaúnde 2006; León y Staheli 2001 y Callirgos 1995). Poco se sabe, no obstante, sobre cómo los estudiantes que entran a la secundaria experimentan este proceso.

Solo hemos encontrado un estudio (Cueto y otros 2009), ya señalado, que toca la problemática de la transición a la educación secundaria en el Perú, considerando las perspectivas de los niños. El estudio se centra en el sentido de pertenencia experimentado por los estudiantes en su primer año de educación secundaria. El estudio fue realizado con una sub-muestra diferente de Niños del Milenio, usando una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. El estudio encontró que el estatus socioeconómico no tenía un efecto directo en el sentido de pertenencia, pero tenía un impacto indirecto a través del rendimiento. También encontró que los estudiantes rurales tenían un sentido mayor de pertenencia que sus pares urbanos. El estudio reportó que algunos docentes y directores organizaban actividades de orientación general dirigidas a todos los estudiantes del primer año de secundaria, pero nada se diseñaba específicamente para los alumnos que podrían afrontar dificultades en adaptarse al colegio secundario. Otros hallazgos más específicos de este estudio serán discutidos en este documento.

La falta de atención al asunto de la transición de primaria a secundaria en los estudios peruanos contrasta con el interés internacional en el tema mencionado en la sección previa. Cada vez más, los investigadores y funcionarios reconocen la importancia de las transiciones efectivas a la educación secundaria y buscan maneras de mejorarla (ver, por ejemplo, Evangelou y otros 2008). Sin embargo, nuestro estudio no encontró en el nivel escolar ninguna actividad institucional organizada para facilitar la transición a la educación secundaria. La discontinuidad entre la escuela primaria y el colegio secundario no solo era evidente, sino también explícita. La manera de organizar los docentes (de uno a ocho por clase), los cursos (de cuatro áreas integradas a más de una docena de temas especializados), la pedagogía (y estilos de enseñanza), y el tiempo (duración de la jornada y horario), es contrastante entre primaria y secundaria. No obstante, aunque esto haya podido ser comentado informalmente entre maestros y estudiantes, como veremos, no existían mecanismos

8 Es cierto, por otro lado, que la mayoría de los niños de 12 a 16 años (i.e. en edad de ir al colegio secundario) viven en áreas urbanas (73%) en contraste con un porcentaje más pequeño en las áreas rurales (27%) (Instituto Nacional de Estadísticas - INEI 2007). Sin embargo, la falta de colegios secundarios en áreas rurales puede estar reforzando la necesidad de migrar para proseguir la educación secundaria, como veremos en este documento de trabajo.

formales para brindar algún tipo de inducción para los niños que hacían la transición. En Perú, los colegios secundarios pueden ser independientes de las escuelas primarias o pueden estar integrados con una escuela primaria, pero en ambos casos, la forma de organización de la primaria es marcadamente diferente de la secundaria. Nos acercaremos a tales diferencias desde el punto de vista de los propios estudiantes en la próxima sección. De hecho, casi todos los participantes comparten un conjunto común de percepciones sobre los cambios que afrontan al transitar a la secundaria y, por ello, la sección 3 está dedicada a resaltar tales similitudes. Sin embargo, los niños y niñas también experimentan diferentes situaciones para estudiar su educación secundaria, configurando diferentes caminos y circunstancias, que serán tratados en la sección 4.

3. Grandes cambios: perspectivas infantiles sobre la transición a la secundaria

Esta sección presenta las perspectivas de los niños sobre su transición a la secundaria, enfocándose especialmente en las similitudes que surgieron en los 25 casos de estudio, pero también indicando las diferencias cuando aparecen, aunque la siguiente sección abordará en detalle los contrastes entre las diversas maneras de experimentar la transición al colegio secundario al interior del grupo.

La transición de la primaria a la secundaria implica una serie de cambios: desde cambiar de escuela a tener nuevo(s) maestro(s), desde adecuarse a diferentes estilos de enseñanza hasta enfrentar nuevas estructuras organizativas y curriculares, al igual que asumir modificaciones en el ambiente del aula, en el entorno escolar y en las relaciones sociales en este nuevo escenario. Algunos autores han argumentado que las preocupaciones sobre la escuela, así como las vinculadas a los pares y a las relaciones sociales constituyen dos dimensiones separadas de la transición a la educación secundaria. Sin embargo, son igualmente importantes y deberían ser tratadas por separado, sugiriendo que la transición a la educación secundaria debería ser vista como navegaciones a través de ambos sistemas, el formal (el colegio) y el informal (de pares) (West y otros 2010: 44).

Cuando investigamos sobre los cambios que los niños notan más y cómo lidian con ellos, emergieron problemáticas formales e informales. Esta sección presenta los aspectos relacionados a la escuela, en primer lugar, para acercarnos a los asuntos sociales posteriormente, aunque están de hecho, profundamente entrelazados. Sin embargo, primero prestamos atención a las fuentes de información que los niños tienen antes de la transición, para entender lo que sabían antes de transición y cómo obtuvieron esa información.

Después tratamos los principales cambios percibidos por los niños, que dan cuenta del aumento en el número de docentes y cursos, la dificultad atribuida a la escuela secundaria, y a la vez, la oportunidad que abre en términos de una mayor autonomía, para concluir con los cambios físicos en el escenario escolar. A continuación, analizamos la problemática de las relaciones sociales y de pares pues es una preocupación central de los niños, y se relaciona con miedos e inquietudes que también son explorados antes de concentrarnos en la evaluación general positiva que los niños muestran.

3.1. Fuentes de información: conociendo qué esperar

Los niños identificaron varias fuentes de información sobre qué esperar de la educación secundaria: sus profesores de primaria, sus padres, sus hermanos mayores y sus amigos. Sin embargo, no

todas estas personas dieron la misma orientación de manera consistente puesto que, en algunos casos, especialmente en áreas rurales, los hermanos mayores están mejor preparados que los padres para aconsejar a los niños, pues aquellos quizás nunca asistieron a un colegio secundario. Aunque también es cierto que el tipo de información que los pares y los maestros brindan puede variar y ser algo exagerado.

Los niños en este estudio, de hecho, señalaron que pueden sufrir efectos contraproducentes cuando la información que reciben es demasiado negativa (i.e. cuando resalta el lado difícil de la transición): los niños pueden entrar al colegio secundario con miedo (causando, por lo tanto, ansiedad) y perder interés en sus estudios. Esto surgió en un grupo de seis niños durante un ejercicio participativo cuya finalidad era hablar sobre la transición al colegio secundario (ver la sección metodológica). Los niños crearon la siguiente historia a partir de un texto ofrecido por los facilitadores:

“Juan está en 6° de primaria, pronto terminará y empezará secundaria. Pero el colegio secundario queda lejos y eso le preocupa. Además, sus profesores le han contado muchas cosas de la secundaria, por ejemplo que... son más estrictos y es más difícil. Lo han desanimado a Juan con todo lo que le han dicho. Le quitan el ánimo porque le dicen que es muy difícil. Pero no se debe dejar guiar por las cosas malas que dicen de la escuela primaria. Sus padres le explican que un niño tiene que poner mucho de su esfuerzo. Los profesores le han dicho que si quieres pasar, tienes que poner todo tu empeño. (...) Si Juan solo escucha a aquellos que dicen que el colegio secundario es difícil, es probable que le agarre miedo al estudio y que no se dedique tanto a la escuela.” (Sesión grupal con niños sobre transiciones educativas, San Román)

Como veremos más adelante, aunque al colegio secundario se percibe más difícil, y saber por adelantado sobre estas cosas puede ser útil, de acuerdo a estos niños es necesario ser cuidadoso y no asustar a los nuevos estudiantes de secundaria evitando estas dificultades. De hecho, otros autores señalan que los niños usualmente escuchan advertencias, que en muchos casos son exageradas y generan ansiedad (Gimeno 1997; Measor y Woods 1984), pero también indican que la mayoría de los estudiantes descubren la verdad sobre estos “mitos” después de un corto período de tiempo (Chedzoy y Burden 2005).

Según el relato de los niños, la información sobre la transición a la educación secundaria viene a través de medios informales de comunicación, como conversaciones, consejos, advertencias, entre otros. Sin embargo, aunque está claro que algunos profesores de primaria adelantan algunos datos sobre el funcionamiento de la educación secundaria (varios maestros, cursos especializados) y sus mayores demandas, los niños no reportaron ninguna actividad o programa estructurado que las escuelas primarias o los colegios secundarios realicen para facilitar la transición o la inducción hacia la educación secundaria. Tampoco los padres ni los maestros supieron de programas de ese tipo. No obstante, la escuela primaria marca el “pasaje” que los niños van a experimentar a través de momentos rituales como la ceremonia de “graduación” o el “viaje de promoción” (viaje a una ciudad cercana al final de la primaria). Así, aunque la escuela reconozca el “final” de una etapa, la información que los niños señalan obtener parece más bien fragmentada e informal, y algunos niños ni siquiera reciben alguna orientación básica, por ejemplo el aumento del número de los maestros y los cursos, como veremos a continuación.

3.2. “Hay más cursos y maestros en la secundaria”

El cambio más saltante –desde el punto de vista de los propios niños– y el más evidente también, es pasar de tener un solo maestro a cargo de todos los cursos, a contar con profesores diferentes especializados para cada curso. Este hallazgo también es consistente con lo que Cueto y otros (2009) encontraron en otra sub-muestra de Niños del Milenio. Aunque este hecho puede ser considerado obvio, refleja un cambio profundo entre la primaria y la secundaria porque muestra una concepción nueva y diferente del conocimiento (más especializado y *compartimentalizado*, en vez de un enfoque curricular integrado, promovido en las escuelas primarias). La secundaria también revela una nueva organización para impartir conocimiento: cada tema es distribuido entre diferentes profesionales a cargo de su curso, en vez del conjunto de los cursos bajo la responsabilidad de un solo profesor, como es en primaria.

La mayoría de niños saben que esto será así porque tienen diversas fuentes de información como hemos visto, y esta es una de las diferencias entre primaria y secundaria que ellos usualmente comentan. Pero hubo un par de niños para los cuales fue una novedad y un extraño descubrimiento, como fue el caso de Fabián y John, dos niños urbanos de Lima que asistían a diferentes colegios secundarios.⁹ Fabián y John se sorprendieron por los distintos arreglos que encontraron al ingresar a su colegio secundario, como reportaron en sus entrevistas:

Entrevistador: ¿Y en qué cosas se diferencia la primaria y la secundaria?

Fabian: Ah, primaria tienes un profesor nomás, en cambio secundaria por cada veinte minutos, por cada hora un profe diferente, hombre, mujer.

Entrevistador: ¿Y eso te chocó? ... ¿En qué sentido?

Fabian: Sí... no sé, no era la misma persona pe', cada rato diferente... medio raro (me sentía) (...) (es) diferente pe', más cursos también, cada profesor, en cambio un solo profesor, normal pe'. (*Niño urbano, Lima 3*)

John: ... Yo no sabía que cambiaba profesor por profesor, profesor por profesor (...) medio raro.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Jhon: No, es que un profesor se iba, venía otro, venía otro, venía otro. Le pregunté a un amigo mío y me dijo “no, es que cada profesor enseña un solo curso”. (*Niño urbano, Lima 3*)

Tener varios maestros en vez de uno pone a los niños en contacto con más adultos, pero por un período más breve. Los niños enfrentan, entonces, diferentes estilos de enseñanza a lo largo del día y de la semana, y una nueva organización curricular, donde aparecen nuevas áreas de conocimiento: hay más cursos y algunos nunca fueron enseñados en primaria (como Inglés) o lo fueron de manera muy básica, como señalaron Eva de Andahuaylas y Natalia de Rioja:

9 Todos los nombres personales han sido reemplazados para proteger la identidad de los participantes de la investigación.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te enseñaban en secundaria que no te enseñaban en primaria?

Eva: Me han enseñado otros cursos (...) otros cursos que no has llevado en primaria (...) en primaria llevas cinco cursos nomás y en secundaria doce cursos. (...) (*Niña rural, Andahuaylas*)

Natalia: (la secundaria) Es más difícil.

Entrevistadora: Y por ejemplo, ¿qué curso te pareció difícil?

Natalia: Inglés.

Entrevistadora: ¿Te enseñaban inglés en primaria?

Natalia: No. (*Niña rural, Rioja*)

3.3. Desafíos: Al colegio secundario se le percibe más “difícil”

Relacionado con un mayor número de cursos y docentes encontramos que, en casi todos los casos, los niños indican que el colegio secundario es “más difícil” o “más duro” y que tienen más tareas que hacer. “Difícil” aquí parece referirse al aumento en el número de cursos y tareas, pero también a la naturaleza más demandante del trabajo escolar, en calidad y en cantidad, y que por ello requiere más tiempo y esfuerzo de parte del estudiante. Esta característica puede producir problemas para adaptarse, lo cual puede a su vez traducirse en sus resultados de aprendizaje, como algunos de ellos señalan:

Entrevistador: ¿Cuándo pasaste a secundaria, qué pensabas? ¿Cuándo estabas en primaria, qué pensabas de la secundaria?

Peter: Que iba a ser difícil (...) más cursos íbamos a llevar, pero no (...) un poquitito más difícil [sobretudo] las tareas, hartas tareas. (*Niño urbano, San Román*)

Susan: Me chocó, me chocó cuando entré [a secundaria], recién entré, salí mal con uno o dos cursos.

Entrevistadora: ¿Por qué, qué paso?

Susan: No, es que estaba flojeando no quería hacer mis tareas, nada. Además que no sabía, no encontraba la información. Otro tipo de información, que tenía en mi libro de primaria ya no me era lo mismo, era diferente. Necesitaba algo más avanzado, tenía mi enciclopedia pero yo buscaba, buscaba y no encontraba; y a veces me daba también flojera de buscar... es bastantes páginas la enciclopedia, bastantes.

Entrevistadora: ¿Pensaste que iba a ser igual que la escuela primaria?

Susan: Más difícil.

Entrevistadora: ¿Y ahora que ya estás en primero de secundaria, en qué es diferente el primero de secundaria a sexto grado, o a primaria?

Susan: Más avanzado, o sea es lo mismo todo de primaria, es lo mismo, pero más avanzado, más avanzado. Superior. (*Niña urbana, Lima 3*)

Los niños que aún estaban en la primaria en nuestra primera visita también consideraban que la secundaria iba a ser más difícil, pues preveían los cambios arriba mencionados (más cursos y profesores) y una carga escolar más demandante.

Entrevistador: ¿Y cómo te imaginas la secundaria? ¿Va a ser más fácil o más difícil?

Sandro: Difícil.

Entrevistador: ¿Por eso que me contaste de que hay más cursos?

Sandro: Sí (...) y porque también hay exámenes a cada rato. (*Niño rural, Andahuaylas*)

Una vez que Sandro experimentó la transición, lo visitamos nuevamente y confirmamos que, de hecho, sus expectativas eran ciertas: el colegio secundario era difícil para él, aún en el segundo semestre del año escolar.

Entrevistador: ¿Y por qué era diferente [la secundaria de la primaria]?

Sandro: Porque llevamos más cursos, más tareas... (era) más difícil.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo te costó acostumbrarte?

Sandro: Hasta hoy día.

Entrevistador: ¿Y qué es lo más difícil de acostumbrarse?

Sandro: Más tarea... más cursos. (*Niño rural, Andahuaylas*)

La expectativa de dificultades futuras para ambos casos, los niños del último grado de primaria (sexto en el Perú) y la confirmación de ello para los del primero de secundaria, parecen ser comunes en otros contextos (Galton 2009; Howard y Johnson 2004). Sin embargo, en contraste con Sandro, muchos de los niños que ya hicieron la transición creen que es menos difícil de lo que pensaban. Existen varios factores, no obstante, que pueden haber dificultado más la secundaria para Sandro: su lengua materna es quechua, pero el colegio secundario es completamente en español, su segundo idioma. Aunque hay otros niños en la misma situación que Sandro, él es un niño tímido y experimenta su tránsito en términos más inseguros. Su caso nos recuerda que aunque hay similitudes en los casos, la transición es una experiencia individual, y las características personales también impactan en ella (West y otros 2010; Chedzoy y Burden 2005).

3.4. Oportunidades clave: mayor avance y autonomía

La dificultad que los niños identifican en el colegio secundario también tiene un lado positivo, como Susan sugirió en una cita anterior: el colegio secundario se asocia también con un nivel “más avanzado”, “superior”, con “más pensamiento”. Felipe también reflexiona en la misma dirección:

“Es un poco más complicada, la enseñanza [en la secundaria] es un poco más avanzada porque a veces se avanzaba algunos temas que ellos no habían visto en la primaria y él a veces no entendían” (*Felipe, niño urbano, San Román*)

Esta enseñanza “más avanzada” es a su vez vista en una luz positiva. Por un lado, los niños dicen que uno aprende más y tiene mejores profesores. Por otro lado, la palabra “avanzado” aparece asociada con una narrativa de progreso y crecimiento. De hecho, entrar al colegio secundario, en la medida en que impone retos, implica también nuevas oportunidades y mayor autonomía, así como independencia para los estudiantes. Así, por ejemplo, si por un lado a los niños se les exige

ser “más responsables” con su escuela y su tarea, por el otro lado, son menos supervisados y se espera que sean más autónomos.

La propia organización de la enseñanza secundaria, con pequeños recesos entre clases para que los maestros se movilicen de un aula a la otra, también es vista por los niños como una oportunidad para actuar con más libertad.

Entrevistador: ¿Por qué es diferente la escuela primaria al colegio secundario?

Rodrigo: Para que salgas a pasearte tienes que esperar hasta la hora de recreo, en primaria. Y en secundaria si quieres salir a orinar al baño, en el cambio de hora nomás. (*Niño rural, Rioja*)

Entrevistador: Ya y, además de eso, ¿en qué son distintas la escuela primaria y la escuela secundaria?

Luis: Es que, a dos horas cambian, pues los profesores (...) te dejan cinco minutos que vayas a reposar por ahí. (*Luis, niño rural, Rioja*)

La mayor autonomía también es visible en las relaciones entre maestros y estudiantes. Si para algunos niños ir de un maestro a varios fue chocante -y más impersonal-, para otros, aquello ofrecía una situación positiva, pues significaba mayor variedad y menos control por parte de una única persona. De hecho, para algunos estudiantes, es “aburrido”, citando uno, que el maestro de primaria acompaña a la misma clase a lo largo de todos los años de primaria. Asimismo, si este profesor es malo y enseña deficientemente, el estudiante no aprende tanto. En contraste, tener varios profesores ofrece mayor variedad, la oportunidad de tener entre ellos a buenos profesores y, por ello, la posibilidad de aprender más. De la misma manera, el hecho de que los maestros conozcan menos a cada estudiante en términos individuales, y dediquen escaso tiempo al control de cada uno de ellos, puede implicar mayor libertad para los propios estudiantes, como una niña mencionó:

Entrevistador: ¿Y qué te parece mejor, que sea una profesora, un profesor, o que sean varios profesores?

Aurora: Mmh... sí, quizás varios profesores (...) Es que un solo profesor te grita, ya te conoce... (*Niña urbana, San Román*)

Luis: En primaria entra un profesor y hasta la hora de recreo te tiene, después vuelta el mismo profesor. Entrevistador: ¿Por qué es bueno tener diferentes profesores?

Luis: A veces con un profesor estás triste y el otro te alegra. (*Niño rural, Rioja*)

En contraste, encontramos un par de niños que reclaman contra esta mayor distancia entre estudiante y maestro, y preferirían un tratamiento más personal y una mayor atención de parte de sus maestros, como la que solían tener en la escuela primaria. Este no es solo un reclamo emocional, sino también uno académico, pues con más tiempo y atención, un maestro puede explicar mejor cuando un niño no entiende.

La mayor autonomía que los niños sienten que ganan también es considerada positivamente por la mayoría de ellos, pues se sienten más “maduros” a esta edad, al alcanzar la pubertad. Sin embargo, no todos los niños se sienten en el mismo punto: algunos se refirieron como todavía un “niño” mientras que otros se describían como “joven” o “adolescente”. Entonces, sus demandas de mayor atención o una independencia más grande también se relacionan con la autopercepción que van desarrollando sobre sí mismos.

Los niños ven a la educación secundaria en general como más estricta, pero los mecanismos y los medios de control varían de un lugar a otro. Así, en algunos casos como en Rioja (y en Lima 3 de alguna manera), transitar de primaria a secundaria significa el fin de los castigos físicos, pues en el colegio secundario habría maneras menos violentas y más impersonales de sancionar la mala conducta. En otros casos, sin embargo, como en San Román (y también Andahuaylas en cierto grado), los colegios secundarios exhiben un rango mayor y más severo de formas de castigos físicos que los experimentados por los niños en las escuelas primarias.

Entrevistador: ¿Y tú te acuerdas cuando recién empezaste el primero de secundaria, cómo pensabas que iba a ser?

María: Difícil.

Entrevistador: ¿Difícil, qué te habían dicho?

María: Han dicho que es feo, que ahí, que ahí, no sé cómo era

Entrevistador: ¿Ahí no les dan *reglazo*, sino le bajan puntos?

María: Sí, ahí [en primaria] nos pegan, secundaria ya no ya. (*Niña rural, Rioja*)

Que en secundaria son más estrictos pe', en cambio en primaria, ibas con corbata y normal te la bajabas, o andabas con la camisa afuera [de tus pantalones], o ir todo cochino... En secundaria te bajan puntos, pero en primaria no te bajan. En primaria te llaman, te dicen, te gritan nomás, pero cuando haces algo, algo ya, algo grave, ahí sí te bajan, llaman a tu papá, en secundaria solo te bajan puntos. (*Fabián, niño urbano, Lima 3*)

3.5. Cambios en los escenarios

Además de los cambios curriculares, organizativos, pedagógicos y disciplinarios, los estudiantes resaltan cambios de infraestructura: en general, los colegios secundarios a los que asisten son más grandes que las escuelas primarias y con mayor cantidad de estudiantes, especialmente en casos como el de Eva, que se cambia al colegio secundario de la capital distrital, o el de Luis, que asiste al colegio secundario de su caserío rural, pero que también funciona para otros caseríos:

Eva: Colegio es más grande, en primaria hay pocos niños así (...) [en secundaria hay] bastantes secciones así. (*Niña rural, Andahuaylas*)

Luis: El colegio (secundario) es más bonito... Porque acá, pues, tiene segundo piso y todo (el salón es) grande (*Niño rural, Rioja*)

Estas instalaciones, sin embargo, no están siempre en buenas condiciones, y los niños urbanos son particularmente críticos hacia esto:

Porque... es que hemos tenido en el colegio todos los vidrios rotos y en la escolita casi no. (<i>Aurora, niña urbana, San Román</i>)	En la escolita era más limpio (los baños), (echan) agua a cada rato. (En secundaria) todo lo contrario. (<i>Hank, niño urbano, San Román</i>)
---	---

Los cambios en los espacios físicos y las formas prácticas de organizarse emergieron menos que lo que ha sido reportado en otros contextos, quizás por las diferentes formas en que se organizan los colegios peruanos. El tamaño de la población de los colegios secundarios visitados iba desde 150 a 2500 estudiantes, así que algunos niños asisten a colegios relativamente pequeños. Así mismo, los niños permanecen en su salón durante la jornada escolar, y es el maestro quien se moviliza, en contraste con otras modalidades en la enseñanza secundaria.

El cambio en el espacio físico que los niños reportan está ligado a su vez con transformaciones en las relaciones sociales. Como hemos mencionado, dependiendo de las circunstancias de la transición, muchos estudiantes encontrarán nuevos compañeros de clase y esto representa un desafío, que es visto como potencialmente positivo, pero también como un riesgo.

3.6. “No conocía a nadie”: cambios en las relaciones sociales

La mayoría de los niños que entrevistamos enfatizaron la importancia de las relaciones sociales para su transición al colegio secundario. Este hecho involucra, en la mayor parte de los casos, un cambio en tales relaciones, pues los niños no solamente conocen nuevos maestros, como hemos visto, sino también, aún más importante, nuevos compañeros de clase. Los diferentes caminos que los niños siguen en su paso de la escuela primaria al colegio secundario impactan particularmente en esta problemática. Así, por ejemplo, los niños que se transfieren de una escuela primaria a un colegio secundario diferente pueden experimentarlo como un proceso muy solitario. Fue el caso de John, un niño urbano en Lima 3, quien al preguntársele sobre su cambio de escuela para empezar la secundaria indicó: “No conocía a nadie en el otro colegio”. De la misma manera, Hank, otro niño urbano de San Román que asistía a una secundaria privada, al reflexionar sobre su transición, dijo que le habría gustado tener un amigo para sentir compañía y menos soledad, que fue lo que experimentó al inicio. Sin embargo, otros niños que cambian de escuelas tienen la ventaja de hacerlo en compañía de niños que conocen, lo que parece facilitar mucho la transición, como Felipe señaló al participar en una discusión grupal y comparar su experiencia con la de otros, como Hank: “Yo no me sentí solo [en la secundaria] porque había otros niños de mi escuela [primaria], de mi barrio”.

La importancia de hacer la transición con compañeros de clase conocidos y amigos ha sido resaltada por estudios previos en otros países, los cuales encontraron que: (1) la transición es percibida menos amenazante en esta situación (Berndt 1989, citado en Sirsch 2003: 393); (2) hacer el cambio con amigos ayuda a la integración al colegio secundario (Berndt, Hawkins and Jiao, 1990, citado por Sirsch 2003: 393) y es visto como una mayor ventaja (Howard y Johnson 2004); (3) un buen

comienzo se asocia con mantener antiguas amistades y hacer nuevas (Mitman and Packer 1982, citado por Sirsch 2003: 393; Howard y Johnson 2004). Por consiguiente, los niños que transitan de primaria a secundaria en la misma escuela, y aquellos que se transfieren con amigos y antiguos compañeros de clase parecen estar en mejor posición que los que se cambian solos a un colegio nuevo. De hecho, como otros estudios han mostrado, esta puede ser una poderosa razón para escoger el colegio secundario al cual se asistirá (Martínez y Quiroz 2007; Gimeno 1997).

¿Por qué los pares conocidos se vuelven tan importantes en la transición a la educación secundaria? De acuerdo a los niños que entrevistamos, los pares son vistos de diversas maneras como una fuente de apoyo emocional y práctico para atravesar el proceso de adaptación. Esto fue evidente, por ejemplo, en las historias que crearon sobre situaciones hipotéticas de transición que les propusimos como parte de una sesión participativa (ver la sección metodológica para mayores detalles). Así, por ejemplo, las niñas rurales en Rioja crearon y dramatizaron una pequeña historia sobre Paola, una niña ficticia que entraba al primer año del colegio secundario. La única indicación para inducir la historia era que se sentía extraña porque estaba en un colegio nuevo, con nuevos maestros y compañeros. La dramatización de las niñas fue como sigue:¹⁰

Personajes: Paola, su maestra, su madre, su amiga

Escena 1

Maestra: Paola, te veo algo tímida, triste, no te veo salir con tus compañeros. ¿Dime, qué te pasa?

Paola: “Es que no tengo amigos... y llevo más cursos”

La maestra encuentra una manera de ayudarla.

Escena 2

Maestra: Entonces voy a dejar un trabajo, voy a dejar un trabajo y va a estar incluida Paola. Tienen que ayudar a Paola porque es una niña muy triste (pausa, luego la profesora pregunta) ¿Y, Paola, cómo te fue?

Paola: Bien.

Maestra: Ya, entonces voy a tener que conversar con tu mamá.

Escena 3

Maestra: He venido a verla porque su hija Paola era muy tímida, pero ha cambiado, seguramente usted le aconsejó para que no tenga miedo.

Madre de Paola: Sí, mucho le he aconsejado, que se esfuerce y conozca así, poco a poco a sus compañeros.

Escena 4

Paola tiene una nueva amiga.

Amiga: Tienes que seguir adelante: no te preocupes porque te voy a ayudar con tus tareas.

Paola: Sí, estoy de acuerdo, gracias.

(Sesión grupal con niñas sobre transiciones educativas, Rioja)

10 La dramatización fue registrada con el consentimiento de los niños. El recuadro muestra la transcripción del video.

Esta historia muestra diversas problemáticas importantes, pero lo primero a resaltar es que las niñas escogieron dramatizar una historia muy cercana a su propia situación (como parte de la sesión crearon tres historias diferentes, y se les pidió escoger la que más les gustaba para dramatizar). Estas niñas estaban recién empezando el primer año del colegio secundario, y aunque se conocían de la escuela primaria, estaban entrando a un nuevo colegio al que también asistían nuevos alumnos de otros pueblos, y las niñas se sentían tímidas al respecto. Es interesante notar en la historia el importante papel que las niñas le atribuyeron a la maestra para promover las amistades entre los estudiantes, y también el consejo que resaltaron de la madre, que muestra el tipo de apoyo que estas niñas esperan de adultos significativos en sus vidas para hacer esta transición. Sin embargo, las niñas identificaron como el principal problema de Paola, la falta de amigas (relaciones sociales), y en segundo lugar, la variedad de cursos existente (desafíos académicos). La solución era entonces encontrarle amigos y, una vez que Paola consiguió una, el diálogo entre ellas enfatizó la importancia de brindar apoyo tanto moral (“tienes que seguir adelante”) como académico (“te voy a ayudar con tu tarea”).

Los niños también enfatizaron el apoyo académico que se consigue de los pares. Así por ejemplo, en el contexto de transitar de primaria a secundaria al interior de la misma institución, la importancia de los amigos surgió cuando Sandro mencionó:

Entrevistador: ¿Por qué son importantes los amigos?

Sandro: Porque te ayudan en clase. (*Niño rural, Andahuaylas*)

La importancia de los amigos es aún mayor cuando el contexto es nuevo y desconocido. La situación más extrema en este sentido es la de Elmer, que se mudó de Rioja a Lima 3 para empezar el colegio secundario. Enfatizó, en varios momentos de la entrevista, que un amigo fue de gran ayuda para adaptarse al nuevo entorno, y también resaltó la dimensión emocional y académica de esta situación:

Entrevistador: ¿Y cuando empezaste tu primer año de secundaria, cómo pensaste que iba a ser?

Elmer: Pensé que iba a ser feo (...) Es que decía, que no tengo amigos (...) pero no fue así (...) lo pasé bien (...) a un amigo conocí.

Entrevistador: ¿Y él te ayudó a conocer mejor?

Elmer: Sí (...).

Entrevistador: ¿Cómo así son importantes (los amigos)?

Elmer: Se hacen las tareas jugando. (*Niño rural, Rioja*)

La ansiedad alrededor de mantener y hacer nuevos amigos durante la transición parece ser especialmente importante a esta edad y se reporta en otro contexto internacional como Australia (Howard y Johnson 2004), donde se encontró que este era un factor importante para “estar bien” y “no estar bien” en el colegio secundario. En el Reino Unido, Galton (2009), basándose en una revisión de 24 estudios, indica que las preocupaciones más frecuentes de los alumnos -tanto en el último año de la escuela primaria como en el primer año del colegio secundario- están relacionadas

con hacer nuevos amigos y retener los antiguos de la escuela primaria. Lo mismo se señala en el estudio de Pratt y George (2005), quienes resaltan la importancia clave de las relaciones de pares y la amistad en la transición de primaria a secundaria pues tiene la mayor significación para los niños. De esta manera, confirman hallazgos previos sobre el rol clave de las amistades en brindar apoyo, confianza y seguridad (Measor y Woods 1984).

Sin embargo, en el caso de Perú, es necesario considerar una problemática adicional que hace al soporte de los pares especialmente valioso: el apoyo académico que los niños pueden conseguir de los pares puede ser el único disponible. De hecho, en las comunidades rurales, la mayoría de los niños del estudio, solo por estar iniciando su educación secundaria, sobrepasan la trayectoria educativa de sus padres. En la Rioja rural, por ejemplo, cuatro de siete madres de los estudios de caso solo asistieron a unos años de escuela primaria, dos apenas siguieron un año de educación secundaria, antes de dejar la escuela, y una nunca fue a escuela alguna. En la Andahuaylas rural, donde Sandro vive, solo una madre tiene secundaria incompleta y seis no asistieron a ninguna escuela. Aunque los padres tienen usualmente niveles educativos más altos que las madres, solo uno en Rioja y dos en Andahuaylas tenían educación secundaria, ya fuera completa o incompleta. Así, en las comunidades rurales, el apoyo académico que pueden brindar los niños y los compañeros de clase -así como los hermanos mayores con educación secundaria- es especialmente importante. Empero, eso no significa que los padres rurales no puedan ofrecer apoyo a sus hijos: los consejos morales y el soporte material fueron reportados repetidamente por los niños rurales y también constituyen, para los propios niños, maneras relevantes de respaldar su escolaridad. Sin embargo, los padres son los primeros en reconocer sus propias limitaciones para ayudar académicamente a sus hijos.

El nivel educativo de los padres de las comunidades urbanas es mayor, especialmente en Lima 3, donde la mayoría de las madres han completado la educación secundaria (pero un par solo tenía nivel primario), así como los padres (aunque uno no terminó el colegio secundario y otro solo concluyó la primaria). Sin embargo, los horarios laborales pueden impedir que los padres apoyen más a sus hijos académicamente, pues están fuera la mayor parte del día. En San Román, cuya mayoría de madres también tenían educación secundaria completa o incompleta, un par de madres de orígenes rurales mostraron niveles más bajos de escolaridad (un año o ninguno).

3.7. Miedos nuevos y emergentes

Los cambios involucrados en las relaciones sociales también están vinculados con nuevos miedos con respecto a los maestros y los compañeros de clase, especialmente entre las niñas. Por un lado, hemos visto en la historia de Paola cómo las maestras nuevas pueden ser vistas como una fuente de apoyo, alguien con quien contar en momentos de dificultad y adaptación. No obstante, las niñas de la ciudad andina mostraron imágenes de los maestros masculinos como posibles agresores, y sus historias (ficticias) sobre las transiciones educativas (ver la sección de metodología para más detalle) incluían abuso sexual en la escuela. Esta es de hecho una situación extendida en el sistema educativo peruano. Un total de 29 maestros y empleados administrativo de escuelas públicas fueron encontrados culpables de violaciones ocurridas durante el período 2007-2008 (Perú21 2009). Sin embargo, la mayoría de los casos no llegan a juicio, y muchos son desconocidos por las autoridades.

El miedo al acoso sexual también está ligado con los cambios que las niñas están experimentando durante la pubertad, y esta es una dimensión adicional a considerar durante sus transiciones. Como Susan claramente declara, ya no son “niñas”, y en secundaria tienen que ser más cuidadosas, pues hay mayor interacción con gente mayor:

En todo (es diferente)... o sea en primaria tienes esa calidez de ser una niña que viene con su mochila, que esto, que no le roban, nada, puedes andar tranquila. Pero en secundaria ya tienes que estar cuidándote, porque estás estudiando con grandes, de quinto, cuarto. (Susan, niña urbana, Lima 3)

A las niñas de las áreas urbanas pobres también les preocupa que, en tales comunidades, caracterizadas por la delincuencia y la inseguridad por parte de aquellas, el traslado diario al colegio secundario se percibe como peligroso. Sin embargo, las mismas niñas también señalaron que los amigos las pueden proteger de peligros potenciales, dentro y fuera del colegio, cuando caminan hacia él o de regreso a casa. Esto revela otra dimensión de la importancia de las relaciones de pares como una fuente de seguridad, como hemos visto previamente.

Los niños no expresaron tantas preocupaciones sobre ser objeto de violencia sexual -se revela y se reconoce menos frecuentemente por parte de la población masculina de la sociedad peruana-, pero confirmaron que las calles son peligrosas debido a las pandillas y la delincuencia: por ello, los traslados hacia el colegio y desde el mismo pueden ser inseguros. No obstante, la presencia de “malas compañías” y pandillas como una fuente de peligro también puede ser encontrada al interior de los colegios, y no solo fuera de ellos.

En cambio, solo entre niños varones surge la problemática de la intimidación (*bullying*) por parte de otros niños. En la ciudad andina de San Román, por ejemplo, los niños reportaron en una conversación grupal que un chico de su escuela es abusivo, que continuamente golpea e intimida a sus compañeros, y que no les gusta que le peguen. Estos niños dijeron que odian a los chicos abusivos porque siempre están pegando. Una de las historias ficticias que los niños crearon sobre la transición al colegio secundario, como parte de una sesión participativa (ver sección metodológica para mayor detalle), trataba sobre la intimidación, y fue la que escogieron dramatizar. Los niños también reportaron tener sus propias estrategias -no menos violentas- para controlar el abuso y a los “soplones” (los que delatan a sus compañeros al maestro) como la “ley del hielo” (no hablarle al chico abusivo), burlarse de él, y cogerlo entre varios para pegarle contra un poste (para un estudio de caso específico sobre violencia en esta localidad (ver Rojas s/f).

En general, había una visión del colegio secundario como un entorno más peligroso y violento que la escuela primaria, tanto para niñas como para niños, pero esto se enfatizaba especialmente en la capital y era más observable en las localidades urbanas.

Finalmente, no se indicaron hechos de discriminación especialmente saltantes, excepto entre las niñas indígenas. Esto no significa necesariamente que no existe discriminación hacia otros niños, sino que no fue reportado. Algunas niñas, no obstante, ganaron la confianza suficiente para reco-

nocer situaciones de discriminación. Así, Eva en Andahuaylas, reveló que fue discriminada en su colegio urbano por provenir de una comunidad rural indígena. En la ciudad andina, todas las niñas admitieron que no hablan idiomas indígenas en el colegio secundario, aunque los dominen, porque de otra manera serían seguramente maltratadas.

3.8. “Me gusta más la secundaria”: una evaluación general positiva

A pesar de los cambios y dificultades que los niños encuentran -o esperan encontrar- al transitar de primaria a secundaria, ellos tenían muchas ganas de ir a la secundaria (cuando aún estaban en primaria), y estaban felices de estar ahí una vez que la transición ya había tenido lugar.

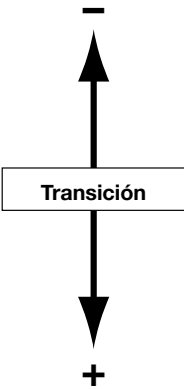
En última instancia, los niños prefieren el colegio secundario sobre la primaria, mostrando una evaluación general positiva del proceso de cambio que han atravesado. Cueto y otros 2009 también encontraron esto en una sub-muestra diferente de Niños del Milenio, y ello es consistente con lo que otros estudios dicen en relación a la transición de primaria a secundaria en otros lugares. Para el caso de los niños peruanos emergen diversas razones, y hemos estado adelantándolas: el final del castigo físico en algunos casos, el nivel más “avanzado” de lo que estudian, en contraste con la escuela primaria, o la percepción de más libertad y autonomía asociada con los diferentes maestros y el tiempo entre las clases. Los niños eran conscientes de que los cambios involucrados en la transición a la secundaria también abren la posibilidad de una acción más independiente, y por ello, más autonomía para ellos, lo cual es particularmente valorado a su edad, y asociado al sentimiento de “crecer”. Finalmente, los niños identifican claramente su educación como un elemento constitutivo de su bienestar, y progresar en el sistema educativo también se relaciona con su bienestar presente y futuro. Esto es especialmente relevante en los casos en que los niños son la primera generación en asistir al colegio secundario, o en tener el objetivo de completarlo. El valor de esta transición se inscribe entonces al interior de una narrativa de educación más grande, relacionada con el progreso personal y social, como veremos en la sección 5. Antes de llegar a ello, en la siguiente sección, cambiamos nuestro énfasis de las similitudes a las diferencias encontradas en las experiencias de los niños que transitan a la educación secundaria, a través del estudio detallado de algunos casos.

4. Transiciones diferentes, énfasis distintos

Aunque la sección anterior resaltó las similitudes entre los niños e identificó percepciones parecidas que comparten en su transición al colegio secundario, quisiéramos enfatizar nuevamente que el tránsito de la primaria a la secundaria no es necesariamente una experiencia homogénea. Sucede de diferentes maneras de acuerdo a las características del contexto, de los servicios educativos disponibles y de los mismos niños. Esta sección trata tales diferencias a través de estudios de caso detallados de algunos de los niños participantes en este estudio. El **gráfico 3** sintetiza las diferentes maneras de experimentar la transición de primaria a secundaria que hemos identificado en este estudio (ver columna A). También muestra cómo los niños de nuestros casos de estudio se distribuyen entre estas diferentes situaciones (ver columna B). La figura también revela, con una flecha, el mayor o menor grado de “distancia” experimentada por los niños durante su transición. Aquí entendemos la “distancia” como un concepto que refiere no sólo al espacio físico o geográfico (por ejemplo, de acuerdo a cuán lejos tienen que ir desde su escuela primaria para asistir a la secundaria), sino también a aspectos culturales y sociales (por ejemplo, el cambio hacia un escenario social muy diferente de acuerdo a la composición social de la escuela, o las características culturales que predominan en la población escolar). Algunos estudiantes experimentan poca o nula distancia, o lo que llamamos “cercanía”, lo que significa que van a un colegio secundario muy cercano a su escuela primaria, tanto en términos físicos como en el tipo de gente y cultura que encuentran en dicho colegio, más cercanas a su propio entorno social.

Los diferentes caminos que los niños siguen durante sus transiciones de primaria a secundaria impactan en sus experiencias y en el grado de intensidad con el que perciben los diferentes cambios reportados hasta ahora. Ilustraremos esto a través de nuestros casos de estudio y explicaremos cada una de las diferentes situaciones (filas) presentadas en el **gráfico 3**.

Gráfico 3. Caminos identificados para las transiciones de primaria a secundaria

	A		B
	Transición de primaria a secundaria	#	Casos
	En la misma escuela.	10	Atilio, Sandro, Marta, Alejandro, Esperanza, Fabián, Rodrigo, Esteban, Natalia, Luis.
	En otro colegio, pero en el mismo pueblo o ciudad.	10	Luz, Carmen, Aurora, Peter, Sergio, Hank, Susan, Ana, Isaura, John.
	En otro colegio y en otra comunidad, aldea, pueblo o ciudad.	5	María, Diana, Elmer, Eva, Álvaro.
	Total	25	

4.1. Moverse cerca y con pares: el caso de Luis y una transición efectiva

En el Perú, un niño puede ir de primaria a secundaria al interior de la misma escuela o del mismo campus escolar, i.e. una escuela integrada. Esta situación representa la transición con mayor cercanía pues los niños ya están familiarizados con el escenario escolar, pasan a secundaria con sus compañeros de primaria y se quedan en su pueblo de origen. Este fue el caso para diez de nuestros niños, la mayoría de los cuales provenían de comunidades rurales: cuatro de ellos viven en Andahuaylas (Atilio, Sandro, Marta, Esmeralda) y otros cuatro moran en Rioja: Rodrigo, Esteban, Natalia y Luis, donde existe una escuela integrada.¹¹ Otros dos niños residen en la ciudad capital, Lima 3, y asisten a la misma escuela integrada (Alejandro, Fabián). Sin embargo, las escuelas que cuentan con ambos niveles, primaria y secundaria, no son tan comunes. Es más, el hecho de que la escuela primaria y el colegio secundario compartan el mismo edificio o campus escolar no implica menos cambios en su funcionamiento estructural, organizacional o cultural. Incluso si están una junto al otro -como en Andahuaylas y Lima- o solo a unos cientos de metros de distancia -como en Rioja-, tienen sus propios horarios, rutinas y maneras de trabajar distintivos. Así, por ejemplo, como hemos visto en el análisis previo, niños como Sandro y Fabián experimentaron dificultades y descubrimientos sorprendentes al hacer su transición al colegio secundario incluso al interior del mismo campus escolar. Aún así, esta cercanía ayuda en cierta forma a reducir el estrés asociado al tránsito. Esto se ejemplifica más claramente en el caso de Luis, un niño de 13 años en la Rioja rural.

Cuando visitamos a Luis por primera vez, él estaba en 6° grado de la escuela primaria. Era un niño extrovertido y alegre, aunque un poco mayor pues había repetido el 4° grado de primaria. Para el momento en el que terminó la primaria, sin embargo, tenía buenas notas, le gustaba estudiar (especialmente matemáticas) y tenía numerosos amigos. Tenía muchas ganas de ir al colegio secundario pero anticipaba que podría sentirse un poco triste al inicio: *“cuando vas al primer año (del colegio secundario) vas a estar triste, un par de meses, porque recién estás llegando”*, dijo. No obstante, identificó fuentes de apoyo a la mano: sus hermanos, sus padres y sus amigos. Su madre y su maestra de primaria reportaron que no tenían ninguna preocupación de que se adaptara bien. De hecho, Luis reportó haberse acoplado a su colegio secundario muy rápidamente después de la transición. Tuvo la ventaja de ir con sus compañeros de primaria, a quienes valoraba mucho, *“pues alegran tu mente”*, dijo. También conocía a niños mayores en los colegios secundarios, que habían sido previamente sus compañeros y también eran sus vecinos o parientes. Por ello, sentía que *“todos (en mi clase) ya eran mis amigos”*. Además, se sintió preparado para las nuevas demandas académicas: le fue bien en matemáticas como solía pasar en la primaria, y su maestro de secundaria le pidió que ayudara a sus compañeros en este curso, dándole seguridad y orgullo.

El tutor de Luis en el primer año, sin embargo, reportó que Luis estaba un poco preocupado al inicio del año escolar y que buscó apoyo:

11 Sin embargo, aunque la escuela primaria y el colegio secundario tengan el mismo nombre, en la práctica observamos que trabajan como escuelas separadas, con sus propios territorios, edificios, personal e, incluso como en el caso de Andahuaylas, con su propio director.

Bueno como le digo, un poquito, él me comunicaba, profesor me dice, yo estaba acostumbrado con un solo profesor, así me dijo... (...) “Ah ya”, le digo, “hijo, pero acá ya no es así, te vas a acostumbrar con quien te habla”, le digo, “y con los demás profesores” (...) “Sí profesor”, me dice, “pero no todos no son iguales me dice profesor” (...) O sea como conmigo se, se está muy bien llevando ¿no? (...) Me consulta, inclusive me anota...el sin ser brigadier me anota los alumnos que están haciendo desorden. (*Tutor de primer año, Rioja, Escuela 03*)

Al momento de nuestra segunda visita, durante el segundo semestre de su primer año, Luis se sentía cómodo en su colegio secundario. Cuando lo entrevistamos, reportó como positivos los diversos cambios que había experimentado en su colegio secundario: el tamaño más grande del edificio y los salones, el cambio constante de profesores, la variedad entre ellos, mejores explicaciones de las lecciones y tiempo libre entre clases o en las horas libres. Luis consideraba a su colegio secundario el mejor en el área, un lugar bonito y de buena calidad educativa. Su madre también pensaba que él se adaptó rápidamente y que era feliz en la secundaria. La evaluación del tutor sobre la adaptación de Luis a la secundaria también fue positiva:

Entrevistador: ¿Y nota usted que haya algo que le esté costando en específico desde que empezó aquí la secundaria?

Profesor: No, no, no, él se ha adaptado fácil, fácilmente se ha adaptado ese niño.

Entrevistador: ¿Y por ejemplo en el tema de rendimiento académico como lo ve?

Profesor: Uy, que le digo, está dentro de los mejores (*Tutor de primer año, Rioja, Escuela 03*)

A Luis le gustaba estudiar y quería proseguir con su educación para evitar las durezas del trabajo agrícola. Luis ya estaba participando en algunas tareas agrícolas y cuidando al ganado familiar algunos días de la semana durante nuestra primera visita. En nuestro segundo encuentro, sin embargo, su participación en estas actividades aumentó en cantidad e intensidad, y había empezado a trabajar como jornalero en la época de cosecha. Sin embargo, no le gustaba “tanto” este trabajo por sus exigencias físicas, porque se cansaba y a veces se hacía daño. Aunque el trabajo era necesario para sus necesidades individuales y familiares (su salario era usado para comprar materiales escolares), Luis y su madre lo veían como una actividad complementaria a su educación, y ambos trataban que el primero no interfiriera con la segunda.

En contraste con Luis, quien se estableció de manera rápida y efectiva, las niñas que entrevistamos en Rioja eran mucho menos confiadas y más tímidas al hacer su transición al colegio secundario. Incluso, pese al compartir condiciones similares como la cercanía física y la transferencia con compañeras de primaria, las niñas estaban preocupadas por las nuevas amistades y las relaciones sociales, como hemos visto en la historia que crearon (ver arriba). Ellas eran más conscientes de los nuevos compañeros de las comunidades aledañas que se les unieron en el colegio secundario, así como de los nuevos maestros con los que estudiarían. Como hemos mencionado al inicio de este documento, el género es un factor que puede moldear de diferentes maneras las actitudes y expectativas de los niños al hacer la transición a la educación secundaria. Esto se evidenció también en los casos urbanos estudiados: las niñas urbanas eran más conscientes o estaban más preocupadas por los riesgos asociados al abuso y el acoso sexual al hacer la transición a la secundaria, no solo al interior del colegio, sino también en su camino hacia él.

4.2. Moverse a un lugar más grande: el caso de Peter y su dificultad para adaptarse

En contraste con los niños rurales que asisten al colegio secundario en su lugar de origen, los niños urbanos en general experimentaron la transición a la secundaria con un mayor grado de distancia. Esto configura un segundo tipo de camino: casi todos los niños urbanos (excepto dos) fueron de una escuela primaria pequeña, cercana a sus hogares, y a un colegio secundario más grande y lejos del hogar, que podía ser en el centro de la ciudad, o en su propio distrito, pero al cual asistían niños de otros barrios. En algunos casos, la transición al nuevo colegio secundario se desarrolla de manera solitaria, como fue el caso de Hank en San Román y de John en Lima, mencionados previamente, que no conocían a nadie en su colegio secundario. Otros niños, tenían al menos algunos conocidos o amigos del barrio, o de la escuela primaria que iban al mismo colegio. Como hemos examinado, esto es de gran valor para los niños al hacer la transición.

En la ciudad andina de San Román, los niños tuvieron que pasar por exámenes de ingreso para ir a su colegio secundario de preferencia, y tomaron cursos para prepararse para el examen, añadiendo otra dimensión de estrés al proceso de transición.

Los colegios secundarios urbanos son de un tamaño considerablemente más grande que los colegios secundarios en las áreas rurales, o las escuelas primarias de origen. En San Román, por ejemplo, uno de los colegios secundarios al que asisten los niños de Niños del Milenio tenía cerca de 2500 estudiantes, mientras que el colegio secundario de Rioja al que iba Luis tenía 150 alumnos. El tamaño era, por consiguiente, una característica desafiante particularmente para los niños urbanos, así como las relaciones sociales más complejas que conlleva. De hecho, los niños urbanos enfatizaron más la presencia de intimidación y violencia, no solo al interior del colegio sino también alrededor de él (como pandillas, peleas, delincuencia). En tales contextos, los niños no siempre experimentan la transición con facilidad, como fue el caso de Peter, que presentamos a continuación:

Peter pasó de una pequeña escuela primaria en su barrio a uno de los colegios secundarios más grandes de la ciudad, con cerca de 2500 estudiantes. El primer día del primer grado, solo conocía un chico, porque la mayoría de sus compañeros de primaria no habían pasado el examen de ingreso. Aunque el colegio estaba a diez minutos de su hogar, era realmente un entorno difícil. A Peter no le gustaba mucho el colegio, debido a que el edificio, el patio y los salones estaban deteriorados y sucios. La gran cantidad de estudiantes hacía difícil jugar en el recreo (*“Puedes golpearte la cabeza con una pelota a cada rato”*, dijo) e incluso en su salón, con cerca de 50 alumnos, se sentía incómodo, pues no era limpio. Sin embargo, lo que menos le agradaba de su colegio secundario eran los maestros. Reportó que los maestros les gritaban a los estudiantes cuando el alumno no hacía una tarea, pero también que los profesores no enseñaban bien y que no prestaban atención a los estudiantes. Dijo que sus maestros no lo escuchaban cuando les preguntaba algo que no había entendido, que eran arrogantes y que no le hacían caso. Con sus compañeros, las relaciones no eran mucho mejores: reportó que tenía malas relaciones, porque eran soberbios y lo molestaban, y que se metía en constantes peleas con ellos.

En este contexto, Peter reconoció que le fue difícil adaptarse al colegio secundario, no solo cuando lo entrevistamos por primera vez en segundo grado, sino también en nuestra segunda visita, cuando estaba en cuarto grado:¹²

Entrevistador: ¿Todavía dices “Extraño la primaria”?

Peter: Ah, un... 99 por ciento. Un ratito siempre pienso “No quiero estar aquí”. (*Niño urbano, San Román*)

Su madre también señaló que no se ha adaptado bien al colegio secundario, y lo notó porque no estudia y tiene un bajo rendimiento:

Entrevistador: ¿Cómo lo ve a Peter en el colegio? ¿Considera usted que se ha adaptado a la secundaria?

Madre de Peter: Hay veces sí, hay veces no, porque si bien, bien se adaptaría, estudiaría bien, pero este chiquito no estudia bien pues (...) 05, 08 me trae esos (...) [el año pasado] algunos [cursos] faltaba [aprobar]. Después tenía que suplicar a los profesores para que dea [diera] así otro examen. (*Madre de niño urbano, San Román*)

Su tutor en segundo año también se refirió a Peter como un estudiante con “deficiencias académicas” y bajas notas. Atribuyó esto a la falta de apoyo de los padres, a que ellos no están interesados en la educación de su hijo: “...porque cuando son desaprobados los alumnos inmediatamente los papás nos visitan, nos dicen ‘¿Por qué está desaprobado mi hijo, cual es el problema?’. Entonces, no vienen, falta de interés.”

Nuestra investigación, sin embargo, nos mostró una situación muy diferente: el padre de Peter había fallecido años atrás, y a él lo apoyaba su madre, que trabajaba como vendedora ambulante (una tarea en la que Peter la ayudaba). A ella sí le importaba mucho la educación de su hijo y trabaja duro para brindársela: “Yo puedo, como soy un apoyo sacrificaré, puedo trabajar y puedo hacerlo estudiar”, nos dijo su madre. Ella fue varias veces a hablar con los profesores pero reportó haber recibido malos tratos por parte de ellos, quienes no se molestaron en responder sus preguntas sobre cómo le iba a su hijo. La madre de Peter solo tenía unos pocos años de educación primaria y encontraba dificultad, no solo para brindar apoyo académico a su hijo, sino incluso para saber si era cierto cuando él decía que había terminado su tarea. La escuela o los profesores parecían ignorar todo esto y, por tanto, tampoco existían mecanismos institucionales para apoyar más a Peter.

El caso de Peter también apunta a problemáticas de calidad escolar en términos de los maestros que encontró y del entorno escolar en general. Su opinión sobre sus maestros era muy pobre y esto contrasta, por ejemplo, con la experiencia de Luis, quien parecía valorar más a sus maestros y a su colegio. Las problemáticas de calidad escolar de hecho han sido resaltadas en los estudios que tratan la educación secundaria en el Perú mencionados, como un área de preocupación y desafíos.

12 Solo en San Román hicimos una visita posterior en 2009.

Las dificultades experimentadas por Peter en su transición a la educación secundaria y a través de ella no han desaparecido con el tiempo. A pesar de que estaba casi al final del colegio secundario en nuestra segunda visita, consideraba que había un veinticinco por ciento de posibilidades de dejar la escuela antes de terminar su educación secundaria. Reconoce que no es un buen estudiante:

No le atiendo al profesor y a la hora del examen, este... saco malas notas, y como no escribo, a último rato trato de leer y termino por jalar (...) A veces también estoy mirando tele en vez de hacer mis tareas. *(Peter, niño urbano, San Román)*

Así, aunque era consciente de la importancia de estudiar y tenía aspiraciones de hacerlo después del colegio secundario -le gustaría ser un policía o un ingeniero civil-, también se sentía desanimado y escéptico sobre su trayectoria educativa: “Sé que nunca voy a poder ingresar (a la universidad), porque no soy matemático”. Hacia el cuarto grado, sin embargo, tenía más amigos y había encontrado en ellos una importante fuente de apoyo.

4.3. Migrar para estudiar: niños rurales en lugares lejanos

Si el hecho de ir a un colegio secundario urbano puede ser difícil para un niño urbano, nos preguntamos cómo sería para uno rural. De hecho, a pesar de que la mayoría de niños rurales en este estudio asistían a un colegio secundario en su localidad de origen, viajar a otro pueblo o mudarse para proseguir con su educación secundaria es la experiencia de muchos niños rurales: incluso cuando existe casi una escuela primaria por cada comunidad rural, hay muchos menos colegios secundarios. Por lo tanto, muchos niños rurales tienen que ir al colegio secundario del pueblo más cercano, siguiendo un tercer camino muy distintivo. Al interior de la muestra general de Niños del Milenio, alrededor de un tercio (32%) de niños rurales que asistían al colegio secundario durante la segunda ronda lo hacían fuera de su comunidad.

Luego, si en comunidades rurales encontramos que la mayoría de los niños estaban en una situación de más “cercanía” en su transición de primaria a secundaria, pues la hacen con sus compañeros y al interior de la misma comunidad, también hallamos lo contrario, es decir, un mayor sentido de “distancia”, uno que lleva a una tercera posibilidad, en la cual los niños dejan su comunidad y su hogar para asistir al colegio secundario, ya sea por parte del día o por períodos de tiempo más largo. Entre nuestros casos de estudio, eso ocurre con cinco de ellos, aunque por diferentes razones. Presentaremos brevemente cada uno para resaltar tales diferencias, pero nos concentraremos en un caso particular.

Diana tenía 12 años cuando la visitamos por primera vez en una pequeña comunidad de la Alta Amazonía. Empezó el colegio secundario aquel año. Tenía que caminar 40 minutos cada día para ir al colegio secundario en el caserío vecino (Rioja), porque no hay ninguno en la suya. Camina a lo largo de la Carretera Marginal, una ruta muy transitada que conecta a los pueblos y aldeas principales de la región. Hay algunos “mototaxis” públicos que hacen este servicio, pero usarlos diariamente involucra un costo que su familia, como muchas otras, no puede afrontar. Diana reconoce que el camino es largo y que a veces se cansa o llega tarde al colegio.

Diana, como muchos otros niños rurales, hace un viaje diario para asistir al colegio secundario, el mismo al que Luis asiste. Sin embargo, lo hace en diferentes condiciones y se cansa con frecuencia. En nuestra segunda visita esto fue más evidente, llevándonos a pensar que podría ser una causa para el abandono a largo plazo. Otra niña del mismo caserío de Diana, no obstante, optó por un arreglo diferente, que involucra migración, muestra el uso de redes sociales, pero también implica costos emocionales para los niños y sus familias:

La familia de María vive a un par de cuadras de la de Diana. Decidieron enviar a María, a los doce años, a vivir con su abuela en un caserío de otro distrito, a dos horas de su hogar en transporte público. Era una comunidad más grande, con un colegio secundario, y María podría vivir con sus abuelos y caminar unos minutos al colegio. Su familia la visitaba regularmente, cada dos semanas. No obstante, extrañaba a su familia. Por ello, María escogió volver a su caserío de origen para cursar el segundo año de la educación secundaria. Cuando la visitamos nuevamente, un año después, caminaba diariamente por 45 minutos al colegio secundario en la capital distrital. Era una larga caminata, y si llegaba tarde, el portero no la dejaba entrar.

Una situación similar ocurre en Andahuaylas, la comunidad en la zona andina. Sin embargo, en este caso, es una elección más que una decisión forzada: la comunidad sí cuenta con un colegio secundario, al cual asisten la mayoría de los niños de la comunidad. No obstante, los pobladores consideran que los colegios secundarios en la capital distrital y provincial son de mejor calidad, y por ello encontramos un niño y una niña que iban a colegios fuera de su comunidad de origen.

Álvaro, que tenía 12 años y vivía en una comunidad rural, escogió asistir a un colegio secundario público en la capital distrital. Para ello, se mudó a un internado administrado por un antiguo sacerdote. Volvía a su casa solo los fines de semana, pero se queda en el pueblo el resto de la semana. En la segunda visita la situación permanecía igual y Álvaro tenía planes de continuar viviendo en la capital distrital para estudiar, no solo su educación secundaria, sino también para proseguir con su educación superior. Imaginaba su futuro quedándose a vivir en la ciudad, y no tenía planes de volver a su comunidad.

Así como María, Álvaro y su familia habían optado por la migración para estudiar, pero en el último caso habían escogido hacerlo no por falta de servicios educativos (como la comunidad de María), sino por la percepción de una mejor educación de calidad en las áreas urbanas. Álvaro también parecía haber escogido un proyecto de migración de más largo plazo que el de María. Álvaro, María y Diana enfrentaban, entonces, una situación de mayor distancia, no solo física, sino también social, en su transición al colegio secundario. De hecho, tenían que trasladarse a otro espacio, donde habían menos oportunidades de encontrar conocidos, amigos o vecinos. Es probable que Diana se encuentre en su colegio con otros compañeros de primaria, pues enfrentan una situación similar -ausencia de secundaria en la comunidad, pero un colegio en la comunidad vecina. Esto es menos posible para María y Álvaro porque habían escogido asistir a un colegio secundario, lejos de la comunidad, reduciéndose las oportunidades de coincidir con sus antiguos compañeros. Lo mismo pasa con Eva, cuyo caso examinaremos en mayor detalle.

Eva tenía 13 años cuando la conocimos y estaba asistiendo a su segundo año de educación secundaria. Vivía en una comunidad campesina quechua con sus padres y hermanos. Desde que empezó el colegio secundario, se trasladaba cada mañana para ir al colegio de la capital distrital, lo que le tomaba aproximadamente media hora en automóvil. A veces, no había transporte público disponible y tenía que caminar de regreso a casa, y lo que le puede tomar tres horas. Eva reportó que no tenía amigos en el colegio y, durante los recreos, jugaba con una prima. La razón de esto, dice, es porque sus compañeros la marginan por provenir de una comunidad rural. Sus compañeros la llamaban con apodosos y le decían “indígena”. Ella dijo que no le importa, que solo quiere estudiar y avanzar, pero también reportó que desconfía de los amigos pues pueden ser desleales. Otras niñas vecinas de Eva la consideran demasiado arrogante. Incluso su madre reportó que se porta mal con las niñas de la comunidad, jactándose de que es superior, y se opone a hablar quechua en casa. Eva no usa más la manta tradicional que las niñas y mujeres emplean en su comunidad, sino que viste ropas deportivas modernas, como la gente joven del pueblo. Aunque Eva es consciente, por un lado, de la discriminación que sufre por ser rural e indígena, por otro lado, ella también discrimina a las niñas en su aldea de origen, e interioriza el discurso de inferioridad asociado con la ruralidad y la etnicidad, negándose a vestir la ropa tradicional y a expresarse en su idioma materno. Así, aunque en cierta manera se resiste a dicho discurso de inferioridad prosiguiendo sus estudios y tratando de “salir adelante”, Eva también lo reproduce en sus relaciones con otras niñas en su comunidad que permanecen en el colegio del lugar, y están más ligadas a sus tradiciones indígenas.

El caso de Eva nos muestra otra dimensión de la distancia, que es de naturaleza social y cultural. Mientras que María y Diana comparten un origen sociocultural similar con sus compañeros de clase -pobladores rurales, hispanohablantes, de orígenes andinos, pero establecidos en la Alta Amazonía- y vienen de (y van a) pueblos rurales relativamente homogéneos, Eva es de origen indígena, de lengua materna quechua, procede de una comunidad rural, y asiste a un colegio en una capital distrital y urbana, donde la mayoría de niños tienen al español como su lengua materna. Las jerarquías sociales entre las poblaciones indígenas y mestizas en los Andes han sido ampliamente documentadas (ver por ejemplo De la Cadena 2004; Wilson 2000), mostrando las complejidades en las relaciones y etiquetas mutuas entre estos grupos, de la misma manera que el caso de Eva ilustra. De hecho, el mismo intento de Eva de resistir la discriminación, pero al mismo tiempo de adoptar marcadores de identidad mestizos (vestimenta, idioma, educación) y discriminar a las niñas “más indígenas” parece reproducir tales jerarquías entre grupos sociales. A pesar de los procesos de democratización en el Perú desde mediados del siglo XX, diversos autores llaman la atención hacia la discriminación étnica y racial que aún tiene lugar en la sociedad peruana (Manrique 2009; Bruce 2007; Portocarrero 2007) y al interior de la escuela (Ansión 2005; Ames 1999; Callirgos 1995), pero se ha realizado poca investigación respecto de estas problemáticas.

Un último caso que muestra la mayor “distancia” en términos geográficos es el de Elmer, quien hizo su transición de una pequeña escuela primaria multigrado en Rioja a un gran colegio secundario urbano en Lima 3, donde migró a vivir con su hermana por un año, para ayudarla con sus hijos y para empezar el colegio secundario. Como hemos visto previamente, aunque todo fue un gran cambio para Elmer (el tamaño del colegio, la ubicación, el número de maestros y cursos, etc.), lo

más importante para facilitar su transición fue hacer una nueva amistad. Cuando volvió a su caserío rural el siguiente año, estaba contento de reunirse con sus antiguos amigos.

La migración para estudiar no necesariamente significa que la familia tiene mejores recursos económicos: puede ser, por el contrario, más pobre, pero utiliza sus redes sociales para acceder a los servicios escolares secundarios que se perciben como mejores. Solo en el caso de Eva, ella tenía una mejor posición económica que otras niñas de la comunidad (su familia estaba en el quintil medio de riqueza). En el caso de todos los otros, sus familias estaban en el quintil más pobre.

Existe otra posibilidad en la transición de primaria a secundaria que no incluimos en el **gráfico 3**, pues no tenemos ningún caso: deserción del colegio después de terminar la primaria. Ninguno de los participantes de la investigación abandonó su educación escolar. Sin embargo, algunos niños en la muestra completa todavía no han hecho esta transición y, dado que tienen más edad que la usual para ingresar a la secundaria, esta alternativa podría darse para algunos de ellos. Además, podría ocurrir que las circunstancias de pobreza familiares y personales obliguen a ciertos estudiantes a desertar durante su educación secundaria, lo que se evidenciaría en futuras rondas de recolección de información.

Los diferentes caminos que los niños siguen son especialmente importantes en ciertos aspectos de la experiencia de transición que cada niño afronta, como hemos visto. La cercanía puede implicar transiciones más fluidas, como el caso de Luis ilustra, pero esto dependerá también de las características de los niños, como género y personalidad, y también de las características de los colegios a los que los niños se transfieren. Los diferentes grados de distancia pueden representar cambios más drásticos en las relaciones sociales, más exigentes o difíciles de manejar, como en el caso de Eva. Los diferentes caminos que los niños siguen en su transición a la secundaria pueden llevar también a distintas trayectorias: migrar a pueblos urbanos más grandes desde una comunidad indígena rural puede ser el primer paso en una trayectoria que apunte a convertirse en un residente urbano, a migrar de forma permanente y a proseguir educación superior en el largo plazo, mientras que seguir en el pueblo de origen puede posponer o incluso descartar dicha opción.

Entre las similitudes que estos caminos muestran, no obstante, está el fuerte valor asociado a la educación, que sostiene y da significado a la transición al colegio secundario. Para entender por completo el tránsito a la educación secundaria en el contexto peruano es necesario, entonces, explorar los fundamentos culturales de este proceso, que tratamos a continuación.

5. La importancia de la educación “para ser alguien en la vida”

Esta sección discute los antecedentes culturales que los niños comparten en relación a la educación y al valor que tiene en sus vidas, su bienestar, sus proyectos personales y familiares, así como las ideas compartidas sobre qué esperar de ella. Sostenemos que la actitud positiva general de los niños que hacen la transición a la educación secundaria necesita ser ubicada en un contexto y una narrativa más amplios para ser comprendidas por completo. En primer lugar, es importante enfatizar el vínculo que los propios niños resaltan entre la educación y su bienestar presente y futuro, entendido en términos amplios. Así, por ejemplo, en una sesión grupal participativa, llamada el Ejercicio del Bienestar, les pedimos a los niños que imaginaran y dibujaran un niño al que le va bien en la vida y otro al que no le va bien (ver sección metodológica para mayor detalle). Es revelador que en todos nuestros casos, el niño al que le estaba yendo bien, asistía al colegio. Al explicar sus dibujos, -tanto en áreas urbanas como rurales, así como para niñas y niños- todos fueron explícitos al mencionar que ir al colegio es un indicador muy importante de bienestar. El fragmento a continuación -de una de las discusiones que formaron parte de este ejercicio grupal- muestra que los niños consideran la educación y, por consiguiente, su transición a secundaria, como parte de un proceso a lo largo de su vida.

Todos los niños comentan al mismo tiempo que el niño al que le va bien en la vida tiene que ser un buen estudiante, con buenas notas, para que pueda seguir todo el camino hasta la universidad (*Reporte del ejercicio de Bienestar, niños, San Román*)

De manera coherente, al explicar sus imágenes del niño que no le va bien en la vida, retrataron a niños que no se desempeñan exitosamente en el colegio, que no muestran interés ni se esfuerzan en sus estudios. Dijeron que algunos de ellos no estudian y, por ello, tienen que trabajar duro para vivir. De acuerdo a los participantes de la investigación, estos niños hipotéticos a los que no les va bien en la vida son usualmente pobres y terminan entrando en pandillas. Dejar los estudios incompletos es un claro signo de malestar (entendido aquí como que no les va bien), pues estos niños no tienen una buena vida y no tendrán calificaciones para apoyar económicamente a su propia familia, según agregaron los niños.

Con sus imágenes contrapuestas de bienestar y malestar, los niños participantes de este estudio muestran que son plenamente conscientes de la importancia de la educación para su futuro, postulado que expresaron de forma explícita. Asimismo, el valor ligado a la educación parece sostener sus esfuerzos durante el proceso de transición. Así, por ejemplo, Eva, cuyo caso fue examinado y está transitando de su escuela primaria rural a un colegio secundario en la capital distrital (donde es marginada por ser indígena y rural), no mostró signos de sentir nostalgia, sino una clara idea de lo que está buscando:

Entrevistador: ¿Y extrañas la primaria?

Eva: No (...) Porque quiero terminar rápido mi colegio (...) Para ser profesional. *(Eva, niña rural, Andahuaylas)*

Entonces, Eva veía el proceso de transición en un marco más grande: si bien es difícil, es solo temporal y forma parte de una trayectoria deseada que ha escogido para ella. Eva está esforzándose para atravesar los obstáculos con un proyecto claro -ser profesional- que puede ayudarla a enfrentar las dificultades. Aunque el caso y la trayectoria de Eva pueden ser particularmente notorios, este valor vinculado a la educación impregna otras narrativas, incluso en zonas urbanas. Así, John, por ejemplo, nacido en Lima, consideraba también este momento particular en su vida en términos de su significado para el futuro:

Entrevistador: ¿En qué manera el colegio secundario te ayuda en el futuro?

John: Para que cuando seas grande, seas alguien en la vida, que tenga un buen futuro. *(Niño urbano, Lima 3)*

Para los niños participantes en esta investigación, convertirse en alguien en la vida se relaciona (casi siendo sinónimos) con la educación superior, las calificaciones y el estatus profesional:

Entrevistador: (preguntando sobre el dibujo del niño al que le va bien en la vida) ¿Entonces, por qué está yendo al colegio?

Niño: Porque los padres quieren que sea algo en la vida.

Entrevistador: ¿Y qué significa ser algo en la vida?

Niño: (ser) Profesional.

(Reporte del ejercicio de Bienestar, niños, Andahuaylas)

Por lo tanto, los niños quieren una educación para convertirse en profesionales -refiriéndose a ocupaciones como profesores, doctores, enfermeras, abogados, ingenieros, entre otras-, lo que asocian con la posibilidad de tener una mejor vida y salir de la pobreza. El valor de la educación está entonces ligado a proyectos de vida, a trayectorias deseadas y, por ello, los niños de tres de las cuatro comunidades enfatizaron la importancia, no solo de la matrícula y la asistencia, sino también de un buen desempeño en el colegio (para garantizar una carrera educativa exitosa).

Los colegios contribuyen a este punto de vista, y los maestros enfatizan la importancia de convertirse en profesionales (ver, por ejemplo, Rojas y Portugal 2010). Sin embargo, esto no es necesariamente una imposición externa del colegio hacia los niños y sus familias: los padres de los niños también destacaron la importancia de la educación para que sus hijos sean “más”, para escapar del sufrimiento en los campos y de la pobreza en general, como la madre de Eva explica:

Madre de Eva: Eva ymapas estudiuyuyq Kananga ñuqaqa munani, profesional Kananga, viva Kananga // Yo quiero que Eva tenga cualquier estudio, que sea profesional, que sea atenta.

Entrevistador: ¿Ymanasqataq munanki profesional kananta? // ¿Por qué desea que sea profesional?

Madre de Eva: Mana profesional kaspapaq yma qollqewan ya kanqa sufrinqachiki, trabaspapaq sapa quilla ganakunqa // Si no es profesional, con qué dinero pues estaría, sufrirá pues, si trabaja (como profesional) cada mes ganará (dinero).

De la misma manera, cuando Luis ingresó al colegio secundario, su madre interpretó esto en términos más amplios, más allá del momento particular de la transición:

Entrevistador: ¿Y el colegio es un cambio positivo o negativo?

Madre de Luis: Positivo es, claro, porque es un cambio de vida, tiene esperanzas de... de ser algo por la vida.

En ambos casos, las madres tenían solo algunos años de educación primaria, y trabajaban en sus casas y tierras. Ellas aspiraban que sus hijos completaran su educación secundaria y prosiguieran hacia la educación superior, o realizaran ocupaciones distintas del trabajo agrícola. Los padres urbanos también querían que sus hijos estudiaran y se convirtieran en profesionales, como la madre de Peter declaró:

Entrevistador: ¿Y del colegio le gustaría que siga estudiando o ahí nomás?

Madre de Peter: Que acabe su colegio, de ahí ya a superior, ya cuando termine el colegio.

Entrevistador: ¿En universidad o instituto?

Madre de Peter: En universidad si es que ingresa pues, si no ingresa ya estamos con él... ya hemos hablado, "si no ingresas, ya en cualquier instituto, o en otro trabajaré", le he dicho. Sí, donde sea puede ingresar, puede estudiar. Yo puedo, como soy un apoyo sacrificaré, puedo trabajar y puedo hacerlo estudiar (...) Trabajar pa pagar lo que necesita en la universidad, no es poca ¿no? un poco es caro.

En resumen, la narrativa de los niños era obviamente apoyada en el hogar, así como en el colegio. Otros estudios han resaltado el fuerte valor de la educación para las familias urbanas y rurales en Perú (Benavides y otros 2006; Ames 2002; Ansión y otros 1998; Montoya 1990; Ansión 1989; Degregori 1986), y los resultados presentados aquí muestran que la educación continúa impulsando proyectos personales y familiares. Esto, sin embargo, no significa que aquellos proyectos no sean problemáticos. Diferentes circunstancias pueden impedir el cumplimiento de las trayectorias deseadas, y los padres son conscientes de ello. Entre las más mencionadas estaban: pobreza o falta de recursos económicos para mantener a los niños estudiando; problemas de salud que afecten a un padre o a los dos (o al niño), lo que aumenta la necesidad de involucrar a los niños en trabajo asalariado; falta de servicios educativos dentro de una distancia alcanzable (considerando los limitados

recursos familiares) o dificultades para entrar a las instituciones de educación superior. De hecho, muchos ya habían empezado a trabajar para contribuir a la supervivencia familiar. Adicionalmente, algunos padres, especialmente aquellos cuyos niños mostraban dificultades para adaptarse al colegio secundario, también consideraban que aspectos individuales -la voluntad y características de los niños- podrían conspirar contra la trayectoria educativa esperada, como la madre de Peter expresó de manera clara:

Entrevistador: ¿Usted cree que Peter logrará llegar a este nivel que él quiere, que usted quiere que estudie?

Madre de Peter: A veces yo le digo pe, él me dice “sí mami voy a estudiar”, me dice. A veces pienso, a veces me desanima pe, como no estudia bien en el colegio, de repente no va a estudiar yo digo.

En las comunidades urbanas los niños resaltaron que, idealmente la educación debería ser la principal actividad de los niños, aunque eran conscientes de que las circunstancias en el hogar y la pobreza podrían afectar la dedicación de los niños al colegio. De hecho, algunos niños estaban trabajando en los negocios familiares durante parte del día o los fines de semana, paralelamente a sus estudios. Sin embargo, la asistencia al colegio era su prioridad y no faltaban a clases para laborar. Trabajar y estudiar eran vistos como actividades complementarias, siempre y cuando la primera no interfiriera demasiado con la segunda.

En las comunidades rurales, los niños estaban incluso más involucrados en otras actividades además del colegio, como trabajos agrícolas y domésticos pagados o no pagados, dentro o fuera del hogar. No obstante, en estas comunidades, la expectativa de un cambio radical a través de la educación es más fuerte, pues significa abandonar el trabajo en el campo como campesino. Esto es, dejar la labor dura, el sufrimiento y la pobreza que esto implica, según los propios niños (y sus padres). La imagen de un profesional es la promesa de una vida y una identidad completamente diferentes. Dedicarse a la promesa de la educación acarrea para los niños rurales algunos cambios desde el comienzo, como por ejemplo, migración: los niños no solo migran para acceder al colegio secundario (en algunos casos) o la educación superior (en todos los casos), sino para desarrollarse a sí mismos como profesionales. A propósito de la problemática de migración y educación, esta es explorada de manera más amplia en Crivello 2009 (ver también Locley, Altamirano y Copestake 2008).

El cambio en el estilo de vida también es radical para los niños rurales, especialmente considerando el bajo nivel educativo que sus cuidadores alcanzaron. La mayoría de los niños rurales que entrevistamos, por el solo hecho de estar al inicio de su educación secundaria, ya estaban sobrepasando el nivel educativo de sus padres. Esto, no obstante, no se traduce en malas actitudes hacia los padres. Por el contrario, los niños rurales eran especialmente conscientes de los sacrificios que sus padres estaban haciendo para brindarles educación, y sentían que debían corresponder este esfuerzo.

Al expresar esta necesidad de corresponder el sacrificio de sus padres, los niños rurales muestran, por un lado, una fuerte comunicación y acuerdo intergeneracional sobre la importancia de la educación como parte de los proyectos individuales y familiares. Por otro lado, revelan un marco cultural compartido sobre el funcionamiento de las relaciones sociales, incluyendo las familiares,

basadas en la reciprocidad como la piedra angular de la vida social. Todo esto es particularmente visible en la historia que las niñas rurales de Andahuaylas crearon y dramatizaron para nosotros. La historia era parte de una sesión participativa sobre las transiciones educativas en la cual ofrecíamos una viñeta (en cursiva a continuación) a partir de la cual el grupo continuaba una historia (ver sección metodológica).¹³

Juliana es una niña que está en sexto grado de primaria. Le gusta estudiar, pero sus padres le dijeron que no continuaría estudiando después de terminar la primaria porque necesitan ayuda en el hogar. Juliana decidió hablar con... su maestra.

Escena 1: Juliana y su maestra

Juliana: Profesora. Buenos días. Profesora, mis padres no quieren que estudie. ¿Por favor, profesora, puede hablarle, algún consejo?

Maestra: Mira, Juliana, tú tienes que estudiar y ser algo en la vida, porque tus padres sufren mucho en la chacra trabajando. Y tú, cuando seas profesional, tendrías que ayudar para que ellos ya no sufran en la chacra, y mantener a tu familia.

Juliana: Profesora, pero mi padre no quiere que estudie, profesora.

Maestra: Háblale bien y dile que quieres estudiar para que seas algo en la vida, y para que le ayudes a ellos y ya no van a sufrir en la chacra.

Juliana: Gracias, profesora.

Escena 2: Juliana, su padre y su madre

Juliana: Papá, mira te voy a decir una cosa. La profesora me ha dicho que yo estudie, porque yo quiero ser algo en la vida.

Padre: No, no vas a estudiar hija, porque vas a trabajar en la chacra, vas a cuidar a tus hermanitos.

Juliana: No, papá, quiero estudiar, para ser algo en la vida, por favor, papá, por favor (sollozando). Por favor papá, te lo pido.

Madre (Llevándose al padre): Mira, nuestra hija está llorando. Hay que decirle que ella estudie, y que nos ayude, para que nosotros ya no estemos sufriendo en la chacra.

Padre: Ya.

Madre (volviendo con el padre donde Juliana): Juliana, ya hemos decidido que tú vas a estudiar para que seas algo en la vida. Te vamos a hacer estudiar para que seas profesional y nos ayudes, porque nosotros también sufrimos mucho en la chacra trabajando, y a tus hermanos menores también.

Juliana: Ya papá °Gracias papá! °Gracias mamá! (sonriendo y abrazándolos).

13 La dramatización fue registrada en video con el consentimiento de las niñas. El recuadro muestra la transcripción del video.

Epílogo (de la historia escrita): Al final, Juliana terminó el colegio secundario, fue a la universidad y se convirtió en una gran profesional. Su madre ya no trabajó en la chacra porque Juliana era la que trabajaba y apoyaba a su familia. El padre de Juliana estaba muy feliz porque su hija cumplió su propósito de convertirse en una gran profesional. *(Sesión grupal con niñas sobre transiciones educativas, Andahuaylas).*

La historia de Juliana captura no solo las palabras textuales de las niñas y su constante uso de expresiones como “ser alguien” o “algo en la vida”, sino también las negociaciones que los niños pueden enfrentar al interior de sus hogares cuando las necesidades urgentes puedan amenazar sus carreras educativas. La posición y características de cada niño y la estructura de la familia también son factores importantes: Juliana es una niña y la hermana mayor, y por eso su ayuda para cuidar a los hermanos menores y para trabajar en la chacra es muy valorada. La historia también revela que, dentro de las negociaciones que los niños pueden afrontar, buscan activamente aliados, como la maestra en esta historia (o un tío o tía en otra). Finalmente, la historia nos recuerda una vez más que los niños son actores sociales que participan en culturas específicas que valoran de diferentes maneras la trayectoria educativa individual: en el caso de Juliana, ella negocia un proyecto personal al interior de una estrategia familiar que busca el bienestar del grupo familiar y no solo de los individuos. Se establecen compromisos mutuos, se comparte un sentido de reciprocidad, y se promete el cuidado intergeneracional (tanto para los miembros mayores de la familia –los padres– como para los menores –hermanos).

Por lo tanto, dentro de los mundos sociales en los que viven los niños, ellos luchan por darle un sentido a su transición a la educación secundaria, así como a los retos y oportunidades que esta les abre. Pero es también a través del repertorio cultural que los niños manejan, que pueden encontrar la fuerza y la determinación para superar los obstáculos y atravesar esta tránsito con un resultado general positivo.

Resumen y discusión

Los niños que entrevistamos experimentaron la transición de primaria a secundaria en diferentes momentos: algunos antes de nuestra primera visita, otros durante nuestra primera visita y un tercer grupo entre nuestra primera y segunda visita. Todos ellos fueron capaces de señalar una serie de cambios que enfrentaron entre la educación primaria y la secundaria, nuevas situaciones que han sido organizadas de manera amplia alrededor de problemáticas escolares o institucionales y de relaciones sociales -principalmente entre pares.

Los cambios a nivel escolar estaban relacionados con contenidos curriculares (nuevos temas por aprender, nuevos cursos que llevar), que están caracterizados usualmente como más difíciles, y con una organización escolar distinta y diversos estilos de enseñanza pues hay más profesores, cada uno a cargo de un curso diferente y enseñando solo unas horas por semana. Los profesores en los colegios secundarios, en contraste con los de las escuelas primarias, parecen ser más desapegados pues muestran menos interés en los niños, y no están “detrás” de ellos (además tienen que enseñar a varias clases y grados durante la semana). Esto implica también una diferencia en lo que se espera del estudiante y su conducta: se le exige más independencia y mayor responsabilidad alrededor del estudio y el aprendizaje, como los propios niños señalan. Esto puede ser interpretado como una oportunidad, pero también como un reto. Aunque algunos niños pueden sentirse nostálgicos sobre el estilo más personal en la escuela primaria, la mayoría de niños ven este cambio positivo pues ganan independencia y “libertad”. Estudiar en el colegio secundario también demanda más tiempo, no solo durante el día escolar, sino también después de clases, para hacer la tarea. También involucra un mayor esfuerzo, pues, como explicamos, los cursos son más difíciles.

Los cambios a nivel de las relaciones sociales están estrechamente relacionados con el tipo de transferencia que los niños tuvieron. Los niños fueron a un colegio secundario integrado o a uno independiente de su escuela primaria, pero en ambos casos se trasladan a un nuevo edificio, a veces cerca y en ocasiones lejos de su escuela primaria. Sin embargo, la distinción más importante es que, mientras que algunos niños pasaron por este proceso con sus compañeros de primaria (en algunas áreas rurales por ejemplo), otros fueron a una nueva clase sin caras conocidas (niños rurales que van a un colegio en el caserío vecino o la ciudad cercana, y la mayoría de los niños urbanos). Por lo tanto, esta nueva experiencia también involucró nuevos compañeros de clase. La importancia de los pares fue resaltada como factor clave para facilitar o no la adaptación al nuevo colegio por los propios niños.

De hecho, las relaciones de pares parecen ser centrales para la transición educativa de los niños. Tanto las niñas como los niños mencionaron que la ayuda más importante para adaptarse al colegio secundario proviene de los amigos y compañeros de clase. Los pares se apoyan entre sí con compañía, consejo y ayuda con las tareas, ofreciendo así apoyo emocional y académico. No tener amigos, por ello, es visto como una importante dificultad, que puede ser aún mayor para los

niños en colegios grandes de las áreas urbanas, y para niños rurales que van a colegios urbanos o colegios en otros caseríos. Tener malas relaciones con los pares (i.e. intimidación por parte de otros niños) también es un riesgo, especialmente en grandes colegios urbanos, e implican una importante amenaza a una adaptación exitosa. Los niños muestran preocupación por la presencia de “malas compañías” y pandillas, así como por la existencia de peleas que se deben evitar.

Los niños eran conscientes del estrés asociado con la transición de primaria a secundaria y algunos reportaron haber tenido dificultades para adaptarse al inicio. Reconocían que la información negativa o los profesores bruscos podían asustarlos, y que la falta del apoyo de los pares podría dificultarles el tránsito. Sin embargo, la mayoría de los niños que entrevistamos mostraron una actitud general optimista al mencionar que se acostumbraron al colegio secundario, superaron las dificultades y confiaron en continuar hasta el final del mismo.

Examinamos diferentes formas de experimentar la transición entre los participantes de la investigación y resaltamos cómo marcaron de distintas maneras las experiencias infantiles. Al mirar de cerca algunos estudios de caso, señalamos los contrastes (y no solo las similitudes), y lo que estas nos dicen sobre la transición. Así, por ejemplo, examinamos varios grados de “distancia”, mostrando cómo la cercanía en términos culturales y geográficos podría ayudar a facilitar la transición, mientras que la distancia y las diferencias (tanto culturales como sociales) pueden dificultar más el proceso. Los casos que estudiamos también señalan la existencia de varios contrastes entre colegios, desde cultura escolar, tamaño de la población y ubicación, hasta la calidad educativa, lo que hace de la transición una experiencia heterogénea: a pesar de las muchas similitudes entre las escuelas, las transiciones no se viven de igual manera en localidades diferentes y por diferentes niños.

Sin embargo, a pesar de las diversas experiencias observadas, el valor ligado a la educación surge de manera prominente en todas. En esta valoración de la educación secundaria es posible leer que, pese a los cambios y los miedos encontrados en el tránsito a la secundaria, los niños lo aprecian de manera muy positiva. Hemos sostenido que esto, a su vez, está relacionado con una narrativa más amplia sobre la educación, ligada con el progreso personal y social. El fuerte valor atribuido a la educación ha sido resaltado por otros estudios en las ciencias sociales peruanas (Ames 2002; Ansión y otros 1998; Montoya 1990; Ansión 1989), así como al interior del proyecto de Niños del Milenio (Rojas y Portugal 2010; Crivello 2009). En este documento de trabajo, sin embargo, nos hemos concentrado en un momento específico y crítico del recorrido vital de los niños, como es la transición de primaria a secundaria. Al prestar atención a las narrativas que los niños construyen sobre sus propias transiciones, es posible identificar no solo el estrés, los retos y las oportunidades que esta transición conlleva, sino también cómo los niños ubican este momento dentro de un panorama más amplio que incluye su bienestar presente y futuro, así como sus expectativas de progreso en la vida. El estudio también ha revelado, una vez más, que los niños son actores sociales que necesitan negociar sus proyectos personales y familiares de maneras culturales específicas. Esto, al mismo tiempo, resalta la importancia de tomar en cuenta el contexto social y cultural donde ocurren las transiciones infantiles para entender mejor sus necesidades y preocupaciones, y poder atenderlas.

Sin embargo, el sistema educativo en el cual los niños se mueven parece no prestarle atención, al entorno social de los niños, ni tampoco a la transición misma. No existen programas disponibles,

formales ni informales, de apoyo a la transición para los niños y sus familias. Sin embargo, como otros estudios han mostrado, la transición a la educación secundaria tiene consecuencias de largo plazo en las trayectorias educativas de los niños (West y otros 2010; Gimeno 1997).

Ante la ausencia de procedimientos formales o informales para facilitar la transición a la educación secundaria, hemos sostenido que es gracias al repertorio cultural que los niños tienen, que ellos le otorgan sentido y logran pasar por esta transición educativa. Este trasfondo cultural y los valores que lo sostienen son especialmente importantes en el contexto de este estudio, en el cual surgen diversos problemas, como el inicio de la actividad laboral que puede competir por el tiempo de los niños, el poco apoyo institucional disponible para esta transición particular y dificultades generales de calidad educativa aún no resueltos.

Conclusión e implicancias de políticas públicas

Los cambios identificados por los estudiantes peruanos participantes en esta investigación muestran muchas similitudes, de hecho, con aquellos reportados por alumnos de otros países más desarrollados. Esto atestigua la creciente estandarización de los sistemas educativos alrededor del mundo. Pero existen, asimismo, importantes diferencias en términos de estructuras escolares, programas de apoyo y, más importante, trayectorias de vida y repertorios culturales de niños que pueden ser la primera generación en asistir al colegio secundario. Los contrastes aparecen también dentro del grupo, recordándonos el carácter individual de la experiencia.

También existen problemas contextuales más amplios que no son únicos en Perú y son compartidos por otros países en vías de desarrollo, como la baja tasa de culminación de la educación secundaria, especialmente en áreas rurales y entre los más pobres. Al revisar la literatura sobre la transición a la educación secundaria de países desarrollados, fue evidente el interés de la investigación en vincularse a la creciente preocupación en apoyar institucionalmente la transición a la educación secundaria. Con la evidencia en aumento de que la transición a la educación secundaria tiene efectos de largo plazo sobre los resultados y las trayectorias educativas, la necesidad para este tipo de programas se vuelve más patente. Si los niños peruanos que hacen la transición a la educación secundaria recibieran apoyo al lidiar con estas transiciones, se fomentarían tránsitos más exitosos. Esto, a su vez, implicaría una adaptación adecuada a la secundaria, que podría ser traducida en mejor desempeño y mejores resultados, incluyendo la culminación de la secundaria.

Entonces, las políticas educativas necesitan considerar actividades y programas para fomentar el flujo de información antes y después del período de transición a secundaria, de modo que los niños se familiaricen con el nuevo entorno, y se fortalezca la posibilidad de su continuidad en los escenarios educativos. Existen diversas estrategias que podrían ayudar a facilitar la transición, como conocer por adelantado el contexto físico y social del nuevo colegio. Este tipo de medidas se implementan en otros países de Europa, América del Norte, Australia, naciones que han estado preocupadas por el proceso de transición a la educación secundaria durante un período más largo -desde la década 1980. Entre dichas actividades se incluyen, por ejemplo, visitas organizadas al colegio secundario que los niños asistirán, presentar los futuros maestros a sus futuros alumnos, reunir a los estudiantes de secundaria y los nuevos alumnos, brindar folletos con información o invitar a los graduados de la escuela primaria a compartir su experiencia en el colegio secundario, entre otras. (Evangelou y otros 2008; Howard y Johnson 2004).

Las escuelas y los colegios deberían asegurar que a los niños se les ofrezcan oportunidades adecuadas para desarrollar las habilidades y capacidades personales, tanto *académicas* como *sociales*, que necesitarán para lidiar con el tipo de cambios que involucra la transición a la educación secundaria. Un mayor sentido de auto-confianza y control sobre los cambios que los podrían afectar sería de gran ayuda para los niños que hacen la transición a la secundaria, de manera que

manejen mejor el estrés implicado y desarrollen su autonomía especialmente considerando sus preocupaciones con respecto a las relaciones sociales.

Pero además del apoyo institucional, los niños suelen encontrar un importante soporte en sus hogares y comunidades, que no se reduce al aliento para enfrentar las exigencias académicas del colegio (como ayudar a los niños con la tarea). El apoyo que los niños reciben es de carácter más cultural y moral, pero fortalece su voluntad y sentido de proyección hacia el futuro, en términos de los proyectos personales que están ligados a la educación.

De hecho, las aspiraciones de los niños son ambiciosas, considerando el contexto de pobreza en el que la mayoría de ellos vive. Podría ser que los colegios no estén preparados para aspiraciones tan altas, como Dávila y Guiardo (2005) indican para el caso de jóvenes de bajo estatus socioeconómico en Chile. Además, podría pasar que las restricciones económicas prevalezcan sobre los deseos, como los padres temen. O por el contrario, los niños de este estudio podrían aprovechar las oportunidades que identifican al ingresar a la educación secundaria, como un viaje que recién empieza, y desarrollar trayectorias educativas sorprendentes. La naturaleza longitudinal del estudio de Niños del Milenio y las futuras rondas de recolección de información nos brindarán también una oportunidad para responder este tipo de preguntas.

Bibliografía

Alcázar, Lorena (2008) “Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú”. En M. Benavides (ed.): *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010) *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio.

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009) *Young Lives Qualitative Research: Round 1 – Peru*. Technical Note N° 18 (Nota Técnica N° 18), Oxford: Young Lives.

Ames, Patricia (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP.

Ames, Patricia (1999) “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”. En: M. Tanaka (comp.): *El poder visto desde abajo: Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

Ansión, Juan (2005) “Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Lima - Cusco, Perú”. En: P. Marambio (ed.): *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: UNESCO-OREALC.

Ansión, Juan, José Rodríguez y Alejandro Lazarte (1998) *Educación: la mejor herencia*. Lima: PUCP.

Ansión, Juan (1989) *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza, Ministerio de Agricultura.

Belaunde de, Carolina (2006) “Del currículo al aula: Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública” En: C. Montero (ed) *Escuela y Participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Benavides, Martín (2007) *Estudio sobre la oferta y la demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación.

Benavides, Martín, Inés Olivera y Magrith Mena (2006) “De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y el rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural”. En: M. Benavides (ed.): *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima: GRADE.

Bruce, Jorge (2007) *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y Racismo*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2001) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.

Brousset, Hugo (2008) “El manejo de la identidad y la diversidad en la institución educativa pública Bartolomé Herrera: estudio etnográfico de una ex gran unidad escolar”, Tesis para optar la Licenciatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. (PUCP). Facultad de Ciencias Sociales. Mención: Antropología. Lima.

Callirgos, Juan Carlos (1995) *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: PUCP.

Camfield, Laura, Gina Crivello y Martin Woodhead (2009) “Well-being Research in Developing Countries: Reviewing the Role of Qualitative Methods”. *Social Indicators Research* 90(1): 5-31.

Chedzoy, Sue, y Robert Burden (2005) “Assessing student attitudes to primary–secondary school transfer”. *Research in Education* 74: 22–35.

Copstake, James (ed.) (2008) *Wellbeing and development in Peru: Local and universal views confronted*. New York: Palgrave Macmillan.

Crivello, Gina (2009) *Becoming somebody: Youth Transitions through Education and Migration – Evidence from Young Lives*. Working Paper N° 43 (Documento de Trabajo N° 43), Oxford: Young Lives.

Crivello, Gina, Laura Camfield y Martin Woodhead (2009) “How Can Children Tell Us About Their Wellbeing? Exploring the Potential of Participatory Approaches within the Young Lives Project”. *Social Indicators Research*, 90 (1): 51-72.

Cueto, Santiago, Gabriela Guerrero, Claudia Sugimaru y Alvaro Zevallos (2009) “Sense of belonging and transition to high schools in Peru”. *International Journal of Educational Development* 30: 277-287.

Dávila, Oscar y Felipe Ghiardo (2005) “Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile”. *Nueva Sociedad* 200:114-126.

Degregori, Carlos Iván (1986) “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional” *Socialismo y Participación* 36: 46-55.

De la Cadena, Marisol (2004) *Indígenas Mestizos*. Lima: IEP.

Escobal, Javier, Patricia Ames, Santiago Cueto, Mary Penny y Eva Flores. (2008) *Young Lives: Peru Round 2 survey. Country Report*. Oxford: Young Lives

Evangelou, Maria, Brenda Taggart, Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, e Iram Siraj-Blatchford (2008) “What makes a successful transition from primary to secondary school?”

Research Report DCSF-RR019. Disponible en:

<http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR019.pdf>

Último acceso: 10 junio 2010

Galton, Maurice (2009) "Moving to secondary school: initial encounters and their effects". *Perspectives on Education 2* (Primary-secondary Transfer in Science):5-21. Disponible en: www.wellcome.ac.uk/perspectives [ingresado el 25 de junio del 2010].

Gimeno Sacristán, José (1997) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

Guadalupe, César, Juana Huillcamisa, Liliana Miranda, María Luisa Quintana, José Rodríguez, Néstor Santillán, Juan Pablo Silva y Gloria Zambrano (2002) *La educación peruana a inicios de nuevo siglo*, Documento de Trabajo N°12, Lima: Ministerio de Educación.

Howard, Susan y Bruce Johnson (2004) "Transition From Primary To Secondary School: Possibilities and Paradoxes", ponencia presentada en la AARE International Education Research Conference, Melbourne Nov 29 - Dec 2, 2004. En: Jeffery, P (comp) AARE 2004 Conference Papers, Melbourne: AARE. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/04pap/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2007) La pobreza en el Perú en el año 2007. Informe técnico. Disponible en: http://censos.inei.gob.pe/documentosPublicos/Informe_Tecnico_Pobreza2007.pdf

Johnstone, Kate (2002) "The Transition to High School: A Journey of Uncertainty", ponencia presentada en AARE International Education Research Conference, Brisbane 2002. En: Jeffery, P. (comp) AARE 2002 Conference Papers, Melbourne: AARE. Disponible en: <http://www.aare.edu.au/02pap/>

León, Eduardo y Staheli, María Andrea (2001) *Cultura escolar: investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea.

Levinson, Bradley (2002) *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México DF: Santillana.

Lockley, Rebecca, Teófilo Altamirano and James Copestake (2008) "Wellbeing and Migration", en James Copestake (ed.) *Well-being and development in Peru: Local and universal views confronted*, New York: Palgrave Macmillan.

Manrique, Nelson (2009) "Rezagos de una monarquía". En: Oxfam. *Pobreza, desigualdad y desarrollo en el Perú 2008-2009*. Lima: Oxfam

Martínez, Silvia y Rafael Quiroz (2007) "Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(32): 261-281.

Measor, Lynda y Peter Woods (1984) *Changing Schools: Pupils perspectives on transfer to a Comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.

Ministerio de Educación (2008) “Indicadores de la educación básica en el Perú 2007”. Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=425> [ingresado 29 octubre del 2008].

Montero, Carmen, Patricia Oliart, Patricia Ames, Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001) *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo No. 2, Lima: MECEP- Ministerio de Educación.

Montoya, Rodrigo (1990) *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES - Mosca Azul.

ONU, PCM (2009) *Informe del cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio Perú 2008. Resumen Ejecutivo*. Lima: Organización de las Naciones Unidas, Presidencia del Consejo de Ministros.

Perú 21 (Katia Aguirre, 27 Mayo 2009) “Hay 29 sentenciados por ultrajar a alumnos en colegios”. Disponible en: <http://peru21.pe/imprensa/noticia/hay-29-sentenciados-ultrajar-alumnos-colegios/2009-05-27/247530> [ingresado el 15 de octubre del 2009].

Portocarrero, Gonzalo (2007) *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

Pratt, Simon y Rosalyn George (2005) “Transferring Friendship: Girls’ and Boys’ Friendships in the Transition from Primary to Secondary School”. *Children & Society* 19: 16–26.

Rice, Jenifer King (2001) “Explaining the Negative Impact of the Transition from Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science”. *Educational Administration Quarterly* 37(3): 372-400.

Rodríguez, José (2002) *Adquisición básica de educación escolar básica en el Perú: Uso del tiempo de los menores en edad escolar*. Documento de Trabajo 16. Lima: Ministerio de Educación - Unidad de Medición de la Calidad.

Rojas, Vanessa (s/f) *Grades are sacred... We’d rather be beaten with a stick”: Students’ Perceptions of Discipline and Authority in a Public High-School in Peru*. Oxford: Young Lives. En imprenta.

Rojas, Vanessa y Tamia Portugal (2010) “¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”. En: Ames, P. y V. Caballero. *Perú: el problema agrario en debate: SEPIA XIII*. Lima: SEPIA.

Santillán, Laura (2007) “La ‘educación’ y la ‘escolarización’ infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(3/4): 895-919.

Sirsch, Ulrich (2003) “The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? ”. *International Journal of Behavioral Development* 27(5): 385-395.

Turner, Victor (1995) *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Unidad de Medición de la Calidad – UMC del Ministerio de Educación (2004) *Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004 del Ministerio de Educación*. Unidad de Medición, Ministerio de Educación: Lima.

Van Gennep, Arnold (1960) *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.

Vogler, Pia, Gina Crivello y Martin Woodhead (2008) *Early Childhood Transitions Research: A Review of concepts, Theory, and practice*, Working Paper 48, The Hague: Bernard van Leer Foundation / Young Lives.

West, Patrick , Helen Sweeting y Robert Young (2010) “Transition matters: pupils’ experiences of the primary-secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment”. *Research Papers in Education*, 25: 1-21.

Wilson, Fiona (2000) “Indians and mestizos: identity and urban popular culture in Andean Peru”. *Journal of Southern African Studies* 26 (2): 239-253.

Young Lives (2007) Young Lives Qualitative protocol (08/05/07). Documento interno.

Zeedyk, Suzanne, Johanne Gallacher, Margie Henderson, Gillian Hope, Bruce Husband y Kenny Lindsay (2003) “Negotiating the Transition from Primary to Secondary School”. *School Psychology International* 24 (1): 67-79.

Anexo 1.

Viñetas usadas en el ejercicio de Transiciones Educativas

Viñeta 1 Niñas

Juliana es una niña que asiste a 6° grado. A ella le gusta estudiar, pero sus padres necesitan que los apoye en casa y le han dicho que cuando termine su primaria dejará de estudiar. Juliana decide hablar con....

Ayúdanos a construir la historia de Juliana, ¿Qué crees que pasará?

Viñeta 2 Niños

Juan está en 6° de primaria, pronto terminará y empezará secundaria. Pero el colegio secundario queda lejos y eso le preocupa. Además sus profesores le han contado muchas cosas de la secundaria, por ejemplo que...

Continúa la historia ¿Qué crees que le han dicho sus profesores a Juan? ¿Sus hermanos? ¿Sus padres? ¿Qué crees que pasará con Juan? ¿Cómo se le puede apoyar?

Viñeta 3 Niñas

Paola acaba de empezar 1° de secundaria. Se siente rara porque ahora tiene nuevos profesores y compañeros, más cursos, está en un nuevo colegio.

A veces se siente bien porque.....

A veces se siente mal porque.....

¿Cómo se puede ayudar a Paola para que se sienta bien en el colegio?

*Las viñetas eran las mismas para niños y niñas, solo el nombre se cambiaba para adaptar el sexo del personaje al del grupo (niño para niños, niña para niñas)