



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA INDIGENA
EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE UNA INSTITUCIÓN INICIAL RURAL. CASO
COMUNIDAD DE SENCCA CHECCTUYUQ SICUANI, CUSCO, 2019**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL
INTERCULTURAL BILINGÜE**

SONIA GLORIA LAURA VALENCIA

LIMA – PERÚ

2019

ASESORA

DRA. MAHIA BEATRIZ MAURIAL MACKEE

Haywakuy

*Munasqay warmipaq “mamitaypaq” sapa p’unchaw yanapaykuwasqanmanta, sumaq
sumaq munakuyninwan kaypachaykuwasqanmanta, sasachakuykunapi
sunchaykuwasqanmantapas.*

*Taytaypaq, maypiña kaptiypas sunquchakuq rimaykunata rimapallawasqanmanta,
urmaypi, misk’aypi khullakuywan kaypachaykuwasqanmanta. Ancha munasqa
turaykunapaq, ñañaykunapaq kawsayniypi k’anchayta churasqankumanta qaqllataq
qawayniyta allin ñanman kуска purinaypaq kawsachisqankumanta.*

*Sumaq sunqu Sencca Chectuyuq ayllu tayta mamakunapaq, hinallataq yachachiq
hamawtakunapaq pikunachus yachayninta kusikuyninta riqsirichivasqanmanta, irqikunaq
kawsayninta qawarichivasqanmantapas.*

Tukuy sunquwan kay qillqa paykunapaq.

Dedicado

A mi querida madre, mujer luchadora que dedico su tiempo y vida, siempre brindándome su amor y apoyo incondicional, quien me ayudo salir adelante con sus palabras que nacen del corazón alentaron mi vida para que mis sueños fluya como el mar cristalino.

A mí querido padre por inculcarme la seguridad, firmeza y el apoyo espiritual; sobre todo, por el apoyo y la comprensión entregada a todas y cada una de mis actividades. A mis hermanos y hermanas quienes son la inspiración de mi vida y el motivo de mi existencia y que siempre se encuentran en todos mis sueños e anhelos.

A las personas sumaq sunqu de la comunidad de Sencca Chectuyuq, y a las sabias maestras quienes compartieron sus sabidurías, sus alegrías y experiencias significativos que me permitió conocer a la vivencia de los niños y niñas.

Añanchakuy

Anchata añanchani tayta mamakunata chaqay ayllu Sencca Chectuyuy sutiasqa, Chayhinallataq, sullpay nini llipin aylluchiqampi yachachiqkunata, sumaq sunqu kanku paykuna. Sullpay nini Dr. Ninoska, pay sumaq sunqu runa yachaywasi punkuta kichariwasqanmanta hinallataq kay t'aqwiry ruranaypa.

Hinallataq, Dra. Mahia Maurial, paytapas añay nini tukuy ima ruraypi yanapawasqanmanta hinallataq kaypachawasqanmata. paymi yanapaqniy kay taqwiry ruraypi. Anchata ari sullpay nini ñawpaqman purichiwasqanmanta yachaykuna maskhaypi yanapawasqanmanta qaqlataq lliw yachaykuna huqariypipas.

Tukuy sunquywan taytamamayta, llapan turaykunata ñañaykunata sullpay nini sumaq kaypachakuq rimaykuta rimapallawasqankumanta.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por poner en mi camino personas valiosas de buen corazón que colaboraron con la investigación:

A las madres de familia de la comunidad de Sencca Checctuyuy, especialmente a quienes accedieron a colaborar con la investigación.

A las docentes comprometidas que brindan educación en zonas rurales, especialmente a la Dra. Ninoska por abrirme las puertas de la institución donde labora y por haber cedido que realizara la investigación con los niños y niñas. Asimismo, agradezco por compartir sus conocimientos e experiencias laborales.

A mi asesora de tesis, Dra. Mahia Maurial, por su dedicación y valioso apoyo en la concretización de la investigación y el informe de la tesis.

A mis padres, hermanos y hermanas quienes me alentaron espiritualmente con palabras que me motivó a seguir firme y segura en todo el proceso de la elaboración de la tesis.

ÍNDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Resumen	5
Introducción	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 Descripción del problema de investigación.....	9
1.2 Justificación	10
1.3 Formulación de la pregunta de investigación.....	12
1. 5 Supuestos de la investigación	12
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	12
2.1 Marco normativo	13
2.2 Antecedentes.....	16
2.3 Bases teóricas	21
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO	26
3.1 Enfoque y tipo de la investigación	26
3. 2 Criterios de selección del caso o casos.....	27
3.3 Descripción del escenario.....	28
3.4 Descripción de las actividades.....	29
3.5 Descripción de los procedimientos.....	30
3.6 Muestra teórica	32
CAPÍTULO IV: ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
CAPÍTULO V: PLAN DE ANÁLISIS	34
CAPITULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	35
6.1 Actividades de la comunidad: desarrollo de la autonomía desde la participación. 36	
6.1.1 Ayuda mutua en la cocina	37
6.1.2 Alimentar y cuidar a los animales	39
6.1.3 Participación autónoma en diferentes actividades agrícolas en la comunidad.....	40
6.2 Desarrollo de la autonomía: responsabilidades en el ámbito comunitario	42
6.2.1 Vestido y alimentación autónoma	43
6.2.2 Desplazamiento autónomo hacia la escuela	44

6.3 Incorporación de algunas prácticas de la comunidad a la escuela: actividades vivenciales.....	45
6.3.1 Expresión de la autonomía en la cosecha de papa, maíz y habas.....	48
6.3.2 Expresión de la autonomía en la preparación de alimentos	50
6.4 Responsabilidades que asumen en la escuela: estrategias que generan las docentes orientadas a la autonomía.....	53
6.4.1 Elaboración de cartel de responsabilidad y el cumplimiento	54
6.4.2 Formar grupos: elegir un jefe del grupo	56
6.4.3 Estrategia extracurricular que orienta el desarrollo de la autonomía	56
a) Cuidar a los más pequeños y rol de la teniente gobernadora.....	57
b) Desayuno escolar: atención autónoma.....	57
6. 5 Importancia del juego en la adquisición de la autonomía	59
a) Organización de los sectores de juego-Autonomía.....	60
b) Juego al aire libre	61
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	64
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES	67
CAPÍTULO IX: RECOMENDACIONES	69
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	74
ANEXO 1: Consentimiento informado	78
ANEXO 2: Matriz de consistencia	87
Anexo 3: Instrumentos de investigación.....	89

ÍNDICE DE IMÁGENES

<i>Foto 1: Niños y niñas participando en la cocina.....</i>	<i>51</i>
<i>Foto 2: niños y niñas pelando habas.....</i>	<i>53</i>
<i>Foto 3. Trozando queso.....</i>	<i>53</i>
<i>Foto 4: niños barriendo.....</i>	<i>53</i>
<i>Foto 5: el niño y niña atiende a sus compañeros.....</i>	<i>58</i>

Resumen

El propósito de esta investigación es describir y analizar de qué manera los niños y niñas de 3 a 5 años de una institución educativa rural, específicamente en Sicuani, Cusco, desarrollan la autonomía en el espacio comunitario y en el ámbito escolar y qué nivel de autonomía poseen. Este estudio tiene un enfoque cualitativo, el mismo que se desarrolla en la línea de la etnografía educativa, mediante el cual se recoge la información a través de la observación participante y las entrevistas no estructuradas. La principal conclusión a la que se arribó fue: la autonomía que expresan los niños y niñas de la comunidad rural depende mucho de las condiciones y oportunidades que generan los padres de familia, por un lado, en el ámbito familiar y por otro lado los docentes. También de los resultados obtenidos se infiere que la participación activa de los niños en diferentes actividades, el grado de responsabilidad que asumen y el juego al aire libre son factores que favorecen el desarrollo de la autonomía.

Palabra clave: Autonomía, participación, responsabilidad y juego.

Pisisimipi qilqa

Kay qillqa taqwiriypiqa qawariyku allinta yuyaychaspa yachaykuna huqarinaykupaq irqikunaq kawsayninmanta wiñayninmanta chaqay aylluchiqaniqpi maypichus tarikun Sicuani-Cusco chiqampi. Chaqay ayllupi 3 hinallataq 5 watayuq irqikunata qawamurayku imaynatas paykuna yuyayta hap'inku, imaynapi paykuna yachaqanku yanapakuyta rurapakuyta ima. Hina imaynata imaymana wiñanku atiyuniyuq chayta taqwisun kay qillqapi. Kay taqwiri y ñannin enfoque cualitativa nisqa, kawaynintaqmi etnográfico imaraykuchus aylluta purirqayku yachaykuna huqarinaykupaq. Chaypi yachaykunata huqarimurqayku rikusqaykuman hina, hinallataq taytamamakunata yachachiqkunata tapukuspa ima yuyaykunata huqarimurayku. Lliw yachaykuna huqarisqaykuwan niyman irqikuna kanku yachayniyuq hinallataq atiyuniyuq imaraykuchus paykuna llanapakunku imaymana llank'aypi ruraypipas. Chayhinallataq ima ruraykunapi yank'aspaqa irqikunaqa lukuya yanapakuspa yachaqanku. Irqimasinkunawan pukllaspa q'achupampakunapi sumaqta yuyayninkuta pirqanku allin uma sapa wiñanankupaq.

Keywords: atiq, yanapakuq, ruray, pukllay

Introducción

La presente investigación etnográfica educativa que lleva como título *Desarrollo de la autonomía desde el punto de vista indígena en niños y niñas de pueblos originarios*, surge en base al problema identificado, pues se conoce medianamente el nivel de la autonomía y el desarrollo del mismo en los niños y niñas de zonas rurales. Además, existen pocas investigaciones que dan cuenta de cómo los niños y niñas desde temprana edad -con alto nivel de autonomía- asumen responsabilidades, que van de lo simple a lo complejo, a medida que van creciendo. Por otro lado, es de interés conocer de qué manera favorece al desarrollo de la autonomía de los niños y niñas de la comunidad indígena, la participación activa de ellos y ellas en diferentes actividades dentro de la familia y fuera de ella; es decir, como se articulan en el ámbito escolar desde una mirada intercultural. El presente trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I: En este epígrafe presentamos los siguientes temas: Se contextualiza las razones de la elección del tema, luego se expone las preguntas y objetivos de la investigación, asimismo, se presenta la justificación, en ella se explica las razones y la importancia del objeto de estudio, tomando como base resultados de otros estudios y desde la experiencia del investigador. Posteriormente se presenta el marco referencial, en donde se expone importantes normativa nacional e internacional que sustentan el objeto de estudio. Asimismo, se conceptualiza las palabras claves de la investigación y se expone las características importantes del mismo.

Capítulo II: Se expone el marco referencial. Dentro de ella el marco normativo, los antecedentes y las bases teóricas.

Capítulo II: Dentro de la metodología se aborda varios temas tales como tipo de investigación de acuerdo al enfoque, se expone el proceso seguido, se señala el instrumento para recojo y análisis de la información, se exponen las consideraciones éticas, y se define la línea de investigación que se está siguiendo.

Capítulo VI: en este marco se presenta los resultados obtenidos de las fuentes primarias según los ejes planteados y respondiendo al objetivo y pregunta de la investigación. Posteriormente, se hace una descripción y análisis de los datos obtenidos utilizando la técnica comparación

de las fuentes recogidas de las entrevistas y de la observación participante. Primero se estudia el desarrollo de la autonomía desde la participación; segundo, las responsabilidades o afirmación del *yo puedo*, vinculado a la expresión de la autonomía. En tercer lugar, se desarrolla el tema de la autonomía a través del juego.

Por otro lado, se presenta la discusión de la investigación en base a los resultados, los objetivos y preguntas de investigación, culminando con la exposición de las conclusiones y recomendaciones respectivas, las referencias y los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema de investigación

El presente estudio etnográfico sobre el desarrollo de la *autonomía* en niños y niñas de una comunidad rural surgió a raíz de tres razones: a) Existen escasas investigaciones con relación al desarrollo de la *autonomía* de niños que viven en una comunidad, logré evidenciar al realizar búsqueda de estudios para el trabajo de estado de arte; b) La *autonomía* es promovida como uno de los principios de la educación inicial, incluso, lo mencionado forma parte de las competencias curriculares del sistema educativo. Sin embargo, existe la necesidad de ayudar a desarrollar la autonomía bajo el enfoque intercultural a nivel de servicio educativo y programas pertinentes, situadas e inclusivas. Además, es indispensable reconocer la diversidad de infancias para asegurar el derecho de todos los niños y niñas de nuestro país respetando su cultura, su identidad y su forma de vivir que les permita tomar decisiones, dar su punto de vista, participar plenamente con libertad en diferentes acciones; c) Teniendo en cuenta que el Perú es diverso lingüística, cultural y geográficamente, por ejemplo, existe 48 lenguas originarios que se hablan en el territorio peruano; 4 lenguas se hablan en los Andes y 44 en la Amazonía. Asimismo, según los datos revisados existen 55 pueblos indígenas hasta el momento, (BDPI, 2018). Pues, conocemos muy poco respecto a la realidad de cada cultura y la forma cómo un niño de una comunidad quechua se desenvuelve en diferentes espacios y cómo ellos desde pequeños empiezan a participar en las actividades cotidianas con un nivel alto de *autonomía*. En marco de lo señalado, nos interesa conocer cómo desarrollan la *autonomía* los niños y niñas de 3 a 5 en diferentes espacios: tanto en su ámbito familiar como en la escuela.

La dinámica de criar a los hijos e hijas son muy particulares en las comunidades, los espacios también se caracterizan por ser libres y amplios ligados a la naturaleza, a la *Pachamama* donde los niños y niñas aprenden de ella, se desenvuelven libremente con *autonomía* desarrollando diferentes capacidades y habilidades. Además, ellos piensan y actúan desde su vivir, desde la lógica de su *cosmovisión*. En base a lo anterior, en algunos centros educativos en comunidades rurales, la educación que se brinda es poco pertinente y adecuada, pues se consideran medianamente los saberes y el desarrollo infantil de los pueblos

andinos. Así como señala Castillo, en ocasiones se suele desconocer los saberes propios de las comunidades, pues se suele priorizar el conocimiento occidental. (Romero, 1994; citado por Castillo, 2015). A esto podemos añadir la Evaluación Nacional realizada en el 2014 en el nivel inicial; esta considera a los niños que hablan una de las lenguas originarias son vulnerables en el nivel de desarrollo que poseen. Del mismo modo, el Ministerio de Educación, Minedu manifiesta que se “[...] hallaron diferencias entre grupos de niños y niñas debido a su lengua materna, donde aquellos que tienen una lengua distinta al castellano son el grupo poblacional más vulnerable debido a que, de manera consistente, muestran un menor nivel de desarrollo” (2015, p. 36).

Por las ideas expuestas, considero que se desconoce la lógica de la *cosmovisión*, *formas de vivir* y las *dinámicas sociales* y culturas de las poblaciones originarias; en muchos de los casos, se sigue cometiendo el error de aplicar evaluaciones incoherentes, que no responden a la lógica y formas de vida del niño y niña rural. Paradise menciona que las propuestas educativas oficiales, “[...] poco se ha hecho formalmente para acomodar la escuela a la cultura de los niños por el lado de las prácticas pedagógicas. Por el contrario, siempre se ha pretendido acomodar al niño a la escuela”, (Paradise 1994:70; citado por Castillo, 2015, p. 67).

Además de lo anterior mencionado, antiguamente el niño era considerado como un sujeto pasivo, objeto de manipulación y sin ideas, sin embargo, el análisis en esta tesis muestra un resultado diferente, donde el niño es un ser activo. Por lo que es de interés visibilizar el nivel de la autonomía en los niños/as de la comunidad rural quechua.

1.2 Justificación

El presente estudio, recoge información de fuentes primarias y secundarias sobre el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de comunidades rurales; analiza e interpreta datos a través de diferentes técnicas de la etnografía, para profundizar el fenómeno estudiado. La utilidad de la presente radica en la profundización del tema en cuestión, se analizan fuentes primarias y secundarias haciendo el uso de la técnica de triangulación, con el objetivo de construir nuevos conocimientos.

Por lo antes expuesto, este trabajo será de mucha utilidad para todos los lectores de la sociedad, sobre todo, para quienes trabajan en el sector de la educación, toda vez que el Perú es un país diverso y, por lo tanto, necesitamos conocer y entender otras formas de vivir y de educar, generando mayor participación de los niños y niñas en actividades cotidianas y dando valor a su participación y reconocerlos y reconocerlas como sujetos activos y valiosos. De acuerdo a lo mencionado, este estudio etnográfico nos permitirá comprender e informarnos sobre la necesidad de construir una educación con características y particularidades propias de las comunidades rurales. La información recogida y presentada en este estudio etnográfico contribuye a diferentes disciplinas puesto que se logrará contar con mayor información sobre el tema; sobre todo al campo de la educación, puesto que la *autonomía* es uno de los principios del modelo educativo preescolar y también está forma parte de las competencias curriculares.

Dadas las razones expuestas, este estudio ayudará a entender cómo se desempeñan y se desenvuelven los niños y las niñas en las comunidades; a partir de ello, las didácticas se podrían adaptar y, desde el rol docente, vigorizar la *autonomía* fomentando actividades bajo el enfoque intercultural. De igual modo, contribuirá al campo de la antropología, porque servirá de base para plantear preguntas y guías para futuras investigaciones.

Asimismo, realizar esta investigación es valioso porque nos permitirá comprender el desarrollo de la *autonomía* en niños, y además se espera que este estudio sirva como referente al campo de la pedagogía para organizar las actividades académicas teniendo en cuenta la lógica del niño y niña rural. Puesto que la educación en las comunidades rurales se “caracteriza por ser un proceso integral, colectivo colaborativo, donde grupos humanos, la naturaleza y las deidades interactúan para producir los conocimientos”, (Castillo, 2015, p. 69). También, se espera contribuir al conocimiento de especialistas y profesionales responsables de implementar programas educativos en zonas rurales para que los niños y niñas puedan crecer autónomas capaces de ejercer su derecho de vivir plenamente sin prejuicios en una sociedad diversa.

1.3 Formulación de la pregunta de investigación

Problema general

¿Desde el punto de vista indígena, qué características presentan el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 a 5 años de la comunidad de Sicuani – Cusco?

Problemas específicos

- ¿En qué actividades participan los niños y niñas de 3 a 5 años, en la comunidad y en la escuela, de tal manera que ayude al desarrollo de su autonomía?
- ¿Qué responsabilidades asumen los niños y niñas de 3 a 5 años, en el ámbito comunitario y escolar, y cómo ésta favorece la adquisición de su autonomía?

¿De qué manera los juegos contribuyen a que los niños y niñas de 3 a 5 años, desarrollen su autonomía?

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir las características del desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 a 5 años en la comunidad de Sicuani – Cusco.

Objetivos específicos

- Describir y analizar las actividades en las cuales participan los niños y niñas de 3 a 5 años, en la comunidad y escuela, la misma que va a permitir el desarrollo de su autonomía.
- Describir qué responsabilidades asumen los niños y las niñas de 3 a 5 años, en la comunidad y en la escuela, está como favorece la adquisición de su autonomía.
- Describir y analizar cómo los juegos contribuyen a que los niños y niñas de 3 a 5 años desarrollen su autonomía.

1.5 Supuestos de la investigación.

Los niños y niñas de los pueblos originarios participan activamente en las actividades y asumen roles y responsabilidades con *autonomía* donde van aprendiendo a ser solidarios y se va afirmando el *yo solo, yo puedo, yo sé*, como señal de la *no dependencia*. También aprenden a expresar y a ganar la confianza de movimiento autónomo de su cuerpo.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco normativo

El contexto y la población seleccionada para realizar la presente investigación etnográfica fue en una Institución Educativa inicial ubicada en una comunidad de Sicuani – Cusco, Perú.

Según la Base de Batos de Pueblos Indígenas u Originarios - BDPI elaborado por el Ministerio de Cultura, (2018), se denomina pueblos indígenas u originarios a “[...] aquellos colectivos que descienden de poblaciones que [habitaban en la región] desde antes de la época de la Colonia y que [aún] conservan todas o parte de sus instituciones sociales, económicas y políticas”. Se caracterizan, además, porque poseen una lengua diferente al castellano y tienen un sistema de organización propia; formas de trabajar en la agricultura, ganadería, tejidos, etc. Asimismo, son descendientes de poblaciones que resistieron la invasión española, y que aún mantienen sus propias políticas, prácticas culturales; costumbres, creencias, entre otras y que habitan en un determinado territorio ancestral y manteniendo aún sus propias características, (BDPI, 2018).

Marco normativo que sustenta

Los principales documentos normativos de políticas educativas internacional y nacionales que enmarcan el tema de la investigación; fuentes documentales normativas de la política internacional, nacional y el enfoque de derechos de los niños y niñas originarios son:

Convención sobre los Derechos del Niño- CDN

Esta norma internacional fue elaborada en el año 1989 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en Inglés United Nations Children's Fund - Unicef, perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas - ONU; en ella se garantiza la protección y desarrollo pleno de las niñas y niños, como también a las personas menores de 18 años, en el cual, en su artículo 27 señala que los niños y niñas tienen derechos a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Los padres son los responsables de que ellos cuenten con lo necesario para vivir de una forma digna (en especial vivienda, nutrición y vestido). (UNICEF, (2014).

De acuerdo a lo mencionado todo niño y niña necesita vivir una vida armónica y en espacios adecuados para garantizar su desarrollo pleno y espiritual con la naturaleza, con dios y consigo mismo.

En el artículo 31, el mencionado documento expone lo siguiente: “tiene derecho al juego, al descanso y a las actividades recreativas y culturales” (UNICEF, 2014, p. 76). En ella se reconoce que el juego es esencial para el desarrollo integral, por ello se debe dar la oportunidad y libertad, pero también límites para que los niños crezcan como ciudadanos que contribuyan con su país. Asimismo, se espera que ellos puedan jugar con iniciativa propia en diferentes espacios; puede ser en el ámbito familiar o la escuela.

Por ser un estudio centrado en contexto de pueblos originarios, nos interesa revisar el artículo 30 del citado documento, en donde se señala el respeto hacia su forma de vivir: “si el niño pertenece a una minoría étnica o religiosa, se debe respetar su derecho a vivir según su cultura, practicar su religión y hablar su propia lengua”, (UNICEF, 2014, p. 74). La importancia de este artículo 30, por su influencia en la cultura originaria peruana, nos induce a fomentar el respeto a las otras culturas, formas de vida, de educar a sus hijos y formas de generar la participación de sus hijos en las diferentes actividades cotidianas. Por tanto, estamos de acuerdo con el respaldo de la norma antes mencionada, pues los niños y las niñas deben ser protegidos y deben tener mayores oportunidades de participación para que se desarrollen de manera integral.

Las principales propuestas de (Unicef Citado en Enkra, 2018) incluye categorías en las que se agrupan los derechos asentados en la Convención como el derecho a la participación que son los que aseguran la autonomía y la capacidad de los niños para participar en decisiones que les afectan. Incluyen los derechos a expresarse, a tener pensamiento propio, conciencia, religión, asociación y reunión.

Principios de la educación Inicial según el Ministerio de Educación - MINEDU

El Ministerio de Educación - Minedu, ha planteado siete principios que orientan la acción pedagógica de nivel inicial, los cuales son importantes a tener en cuenta y son los siguientes: *respeto, seguridad afectiva y física, buen estado de salud, autonomía, movimiento, comunicación y juego libre*, (Ministerio de Educación, 2017, p. 20). Como se mencionó, la *autonomía* es promovida como uno de los principios de la educación Inicial, incluso lo mencionado forma parte de las competencias del programa curricular del sistema educativo. Este principio se encuentra sostenido y tiene relación con los derechos del niño. En particular, tomando en cuenta los 7 principios, los niños y las niñas se desarrollan de manera holística siempre y cuando se garantice un ambiente adecuado, seguro y en esencial considerando al niño como un sujeto activo con iniciativa propia. A partir de lo expuesto, el Estado viene desarrollando políticas educativas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los sectores que estuvieron mucho tiempo olvidados. Sin embargo, existen tareas pendientes frente a la educación que reciben los niños y niñas indígena, dado que esta no corresponde a su propia realidad. La EIB es un sistema educativo que garantiza la educación de las comunidades indígenas, para que los niños y niñas puedan recibir una educación en su lengua materna y según las prácticas culturales de su pueblo.

2.2 Antecedentes

Al revisar diferentes estudios que anteceden este trabajo de investigación etnográfica educativa sobre la autonomía en los niños y niñas de 3 y 5 años en la comunidad rural, existen pocas investigaciones que se realizaron en comunidades rurales, por lo que este trabajo es casi inédito. Sin embargo, al indagar fuentes bibliográficas se encontró estudios que se aproximan al objeto de estudio. También se encontró estudios realizados en el ámbito urbano que es diferente a la realidad rural en ciertos aspectos, el contexto y modo de vida.

Ahora bien, en lo que sigue se expone estudios que se aproximan al objeto de estudio a nivel nacional e internacional.

Antecedentes nacionales

Ames (2013), realizó un estudio denominado *Niños y niñas andinos del Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades*. En ella se describe a los niños andinos de habla quechua que viven en comunidades rurales en el Perú. “Propone mostrar cómo los niños son integrados a su grupo social desde muy pequeños y en qué medida su participación en sus diferentes ambientes sociales va creciendo” (p. 389). Este estudio etnográfico describe el contexto más amplio de la vida infantil y las específicas. En las que la autora evidencia que los niños y las niñas asumen tareas complejas, en este caso hace referencia a niños entre 3 y 5 años de edad. Asimismo, sustenta que los niños y las niñas muestran un alto nivel de autonomía y son colaboradores en la vida familia; ayudan con las responsabilidades del hogar, en la agricultura, en la crianza del ganado y cuidan a sus hermanos menores. Asimismo, ella señala que desde la primera infancia ayudan a trabajar en la chacra, en donde desarrollan habilidades observando a sus mayores.

A partir del estudio de la investigadora, el *desarrollo personal, autonomía, adquisición de habilidades, destrezas y el aprendizaje para la vida*, todo lo mencionado se adquiere y se aprende en el *hacer y el actuar* de manera constante y cotidiana. La dimensión *autonomía y responsabilidad* se expresa en los trabajos que realiza el niño o niña: al tomar decisiones, en momentos de colaborar en las actividades cotidianas.

Las conclusiones más importantes a la que llegó la autora mencionada son:

- a) Los niños y niñas asumen un conjunto de tareas que van desempeñando con creciente autonomía y destreza.
- b) En esta dinámica se juega además la posibilidad de construir una identidad compartida, en la cual se reconocen como miembros de un colectivo específico.
- c) La riqueza de los lazos y compromisos sociales que se van tejiendo en la vida de los niños andinos nos reta a verlos no como individuos aislados (como muchas veces representamos al «niño») sino como participantes plenos de un mundo de relaciones y responsabilidades.

Ames (2012), realiza una investigación titulado *Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales*. El cual es un estudio realizado en tres contextos diferentes las cuales son, visita al contexto rural andino, específicamente a la comunidad campesina de Andahuaylas. También visitó a la ciudad de San Román, situada al sur de los Andes. En este contexto trabajo en cuatro barrios aledaños. De igual manera, visitó a dos barrios en un populoso distrito periférico de la ciudad de Lima. La autora describe variedad de actividades que realizan los niños y niñas en los contextos visitados tanto rural como urbano, también, hace contraste. Por ejemplo, la autora señala que en áreas rurales los niños y niñas desde temprana edad colaboran en diversas actividades cotidianas y son más complejas. Mientras que los niños y niñas de contextos urbanos en San Román y Lima participan y ayudan con poca frecuencia y estas se consideran como los primeros intentos. Por ejemplo, en Andahuaylas y Rioja, los pequeños realizan diversas actividades como:

Buscar agua, madera para cocinar, ayudar a lavar los servicios y la ropa, ayudar en la cocina, recolectar pasto o moler maíz para alimentar a los cuyes y gallinas y cuidar a estos y otros animales domésticos—, los niños son más conscientes de que estas actividades son necesarias para la vida familiar diaria y parecen disfrutar ser parte de ella. (Ames, 2012, p. 117).

En contraste, la autora señala que en la ciudad de Lima los niños y niñas juegan con sus hermanos, pero no se encargan de cuidar. Pero, sí realizan acciones como lavarse la mano, cepillarse los dientes, peinarse, etc. También, ayudan en la cocina pelando las arvejas, entre otras. Mientras que en zona rural los pequeños se encargan de su propia alimentación, se encargan de cuidar a sus hermanos menores, etc.

De ese modo, podemos evidenciar las diferencias en tareas que asumen los niños y las niñas que habitan en zona rural y urbana; en ambos contextos diferentes, la autora muestra la participación en acciones domésticas bien concretas en las que se manifiesta la autonomía.

Maldonado (2017), realizó una investigación en ámbito urbano, titulada *Rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores*". El objetivo de su estudio fue identificar cómo influye la docente en el desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de tres años de edad. El autor describe de qué manera se fomenta actividades que contribuyen al desarrollo de la autonomía en los pequeños, también describe de qué manera la docente realiza acciones para favorecer la autonomía y qué estrategias emplea y la actitud de la docente frente al grupo de niños. Otro punto bien importante que aborda es de qué manera los niños y niñas muestran autonomía en el centro. Dicho lo anterior, la autora llega a la siguiente conclusión sobre la actitud y estrategia docente, la forma de trabajo del docente influye en el desarrollo de la autonomía, en la manera de expresarse, comunicarse con otros y tomar decisiones.

La autora, por un lado, muestra la importancia de emplear estrategias pertinentes para favorecer el desarrollo de la autonomía de pequeños. Por otro lado, la actitud de la docente, los gestos, la disposición para escuchar e interactuar con los niños y las niñas. Otra conclusión a la que llega la autora es que los niños y niñas observados de acuerdo a los ítems demuestran un nivel de autonomía, esto se manifiesta en acciones concretas, "todos los niños cumplen con las de alimentación e higiene, colaborar a la hora de vestirse, tomar decisiones al realizar actividades, demostrar capacidad de elección en sus actividades y asumir responsabilidades, como guardar sus objetos personales, aunque con menor frecuencia al momento de guardar los juguetes del salón" (p. 44).

Anderson (2016), realizó un trabajo de investigación denominado las infancias diversas, un estudio de carácter etnográfico, en el cual nos invita a comprender las etapas iniciales de niño y niñas menores de 3 años, en contexto rural de la selva en cuatro comunidades del Perú; asimismo a aumentar nuestros conocimientos sobre las infancias

tempranas, en el que señala aspectos de gran importancia como el desarrollo potencial que poseen los infantes que actúan con iniciativa y autonomía en la cotidianidad. Asimismo, muestra ejes como experiencias que viven los pequeños en su contexto comunitario y en grupos parentales; los espacios en los cuales se movilizan los pequeños y los cambios de escenario por voluntad ajena y voluntad propia. Aportes tan valiosos para comprender la diversidad de la infancia amazónica. Esta investigación muestra cómo los niños y niñas de comunidades rurales se desarrollan por medio de diferentes prácticas propias de su contexto. Por ejemplo, Anderson describe en su estudio, que los niños y niñas aprenden a nadar, en donde se expresa la no dependencia del otro.

Otro aporte del autor es la convivencia armónica con los animales domésticos y con las plantas que son parte de la cosmovisión originaria. Por ejemplo, Anderson (2016) describe el hecho cuando la mamá le da la orden a su hija pequeña para que cuide a los animales pequeños como son los pollitos. También explica el pensamiento de los padres de lo que significa ser una persona madura. “Madurar representa aumentar en fuerza y habilidad y también en la capacidad para comprender las cosas. La fuerza y la destreza crecientes, unidas a la inteligencia, deben servir para entablar una relación correcta con el mundo animal”, (p. 204). A partir de la idea, el desarrollo madurativo está relacionado con la autonomía; la cual implica también, colaborar en actividad doméstica y tener equilibrio del cuerpo, desde el punto de vista indígena.

Antecedentes internacionales

Ayora (2018) realizó un estudio en la población de Sahkaba, Yucatan, México sobre la crianza, socialización y participación en torno a la niñez indígena Maya en la educación inicial. El enfoque que utilizó fue etnográfico basado en la descripción desde la mirada antropológica y pedagógica con enfoque procesual. Este estudio vincula escuela-comunidad, lo que implica el encuentro de conocimiento científico y comunitario. En relación a la subcategoría sobre la participación, vida cotidiana y autonomía infantil, la autora, quien contribuye a aspectos importantes sobre la autonomía infantil desde el punto de vista indígena, señala que dentro del ámbito familiar los niños y niñas conviven entre ellos, son activos e independientes. Asimismo, desde temprana edad toman decisiones con total libertad y el alto nivel de autonomía que ejercen en los diferentes espacios, tiene que ver con una

serie de prácticas específicas como: a) Fuerte interrelación entre niños de diferentes edades; b) Alto grado de responsabilidad de unos sobre otros; y, c) Fuerte participación en el hogar junto a los adultos.

Tassinari y Guedes (2015) realizaron un estudio de investigación de campo con los niños indígenas de la localidad Galibimarworno, región de Uacá, al norte de estado Amapá en Brasil; titulado *Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas Galibimarworno*. Este estudio presenta aspectos de la pedagogía propia de esta población y sostiene la importancia de la libertad y la autonomía para un cuerpo saludable y para el aprendizaje adecuado. La autora expone como conclusiones que un niño puede crecer fuerte y saludable con solo soltarlo, es decir, “[...] dejarlo andar por los variados espacios de la aldea en compañía de los primos del mismo hã”, (p. 192). Del mismo modo, en el presente estudio, la autora manifiesta que la autonomía de los niños y niñas de pueblos indígenas se manifiesta en acciones concretas de la vida cotidiana, como podemos ver las acciones de los niños de la aldea:

La práctica de la natación (incluyendo saltos con la canoa en movimiento), saltar la soga, subir en árboles, imitar animales, remar, cargar bebés en brazos, lavar la ropa en el río llevando las canastas en la cabeza, cargar cestas de yuca, descascararla y rallarla, practicar el tiro con arco y flecha, son prácticas que permiten que los cuerpos infantiles «cojan el ritmo», adquieran progresivamente la coordinación y la maestría de los movimientos y la atención necesarias para su ejecución (p. 195).

Es decir, se afirma que los niños y niñas no son sujetos pasivos, pues al contrario son protagonistas de sus acciones y toman decisiones para actuar. En particular, los niños y niñas de 3 a 6 años participan ayudando en actividades cotidianas. Las conclusiones que plantean desde la postura de la pedagogía indígena, nos invitan a reflexionar sobre el desarrollo infantil y los espacios de aprendizaje. Asimismo, afirman que es vital soltar (no controlar demasiado) para que puedan aprender por iniciativa propia. Durante las diferentes actividades la integración entre niños y adultos es esencial, ya que estos espacios se dan con momentos de aprendizaje. En tal sentido, las autoras sugieren que las formas de aprender y el desarrollo del niño deben ser considerados por la escuela.

2.3 Bases teóricas

2.3.1 Concepto clave de la autonomía

Para comprender mejor el concepto de la *autonomía*, se expondrá desde el punto de vista etimológico, psicológico y pedagógico.

Bisquerra, (2015) manifiesta que la palabra *autonomía*, proviene de *auto*, que significa *por sí mismo*; y *nomía* (nomos) que significa forma de sistematización de las leyes, normas o conocimiento de alguna materia. Por otro lado, desde el punto de vista psicológico Carretero, (s/f) señala lo siguiente:

La **autonomía personal** es la capacidad de valerse por sí mismo en el desarrollo de las actividades básicas de la vida diaria. Estas actividades se relacionan con el **cuidado personal** de uno mismo (vestirse, comer, ducharse, lavarse las manos, etc.), con el **funcionamiento físico** (manipular objetos, desplazarse, subir/bajar escaleras, etc.) y con el **funcionamiento mental** (capacidad de resolución de problemas, autoconcepto, autoestima, estilos de afrontamiento, etc.). (p. 4)

El concepto planteado por Carrero, tiene elementos que articulan diferentes dimensiones del desarrollo del ser. Una mirada más integral del niño, de algún modo esta idea se acerca a la mirada holística de los pueblos originarios. Pues, para ellos el niño es un todo. Ahora bien, un estudio realizado desde la concepción de Piaget, el funcionamiento mental está asociado a la autonomía intelectual, entendida como la capacidad de pensar críticamente, opinar con coherencia y ser capaz de solucionar problemas complejos, (Kamii, 2014, p. 23). Por otro lado, el funcionamiento físico se entiende como desplazarse con independencia y manipular, coger objetos sin la ayuda de otros, tal como señala (Carretero, s/f).

En este párrafo, nos interesa exponer el concepto de la autonomía emocional con el objetivo de analizar cómo las diferentes dimensiones del desarrollo se relacionan entre sí. Según el autor Fernández (2013), la autonomía emocional tiene que ver con diversas características:

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre los que se encuentran el autoconocimiento, la autoconciencia, la autoaceptación, la autoestima, autoconfianza, automotivación, autoeficacia, responsabilidad, actitud positiva ante la vida, el análisis crítico de normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos (p. 10).

La cita anterior, abarca varios aspectos de otras dimensiones mencionadas y articula conceptos de la dimensión intelectual, personal y afirmación del *yo puedo, yo solo, yo sé*, términos usados por el Ministerio de Educación (Minedu, 2012).

En este apartado, se expone explicaciones esenciales respecto al autonomía, tomando en cuenta los aportes del enfoque sociocultural de Vygotsky, el constructivismo de Piaget y también se considera otros autores citadas en Maldonado (2015), como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1:

Ideas claves de autores referentes al concepto de la categoría autonomía

Autores	Ideas clave
Piaget (1968)	Autonomía es un procedimiento de educación social que enseña al niño a liberarse del egocentrismo para socializar su conducta y pensamiento.
Kant (1997)	Autonomía de la voluntad, hace referencia a tomar decisiones libremente sin depender del otro.
Vygotsky (1993)	La autonomía integra dinámicamente al niño con el entorno social, en donde el ser cumple un papel activo en el proceso de su formación. También, señala que la autonomía permite al niño asumir con independencia y responsabilidad.
Bornas (1994)	Señala que el concepto de autonomía toma en cuenta dos aspectos, uno, la educación de hábitos (higiene, alimentación, socialización, etc.), lo otro, el aspecto cognitivo entendida como capacidad de pensar y ejercer la independencia actuando de manera responsable.

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a Maldonado (2015).

En base a lo anterior, estamos convencidos de que el alto nivel de autonomía que posee el sujeto es fundamental porque le permite actuar libremente y con responsabilidad frente a los problemas de la vida. Por una parte, se rescata el entorno social como espacio de interacción

en donde el ser desarrolla la autonomía. Por otra parte, la socialización entre niños y niñas de la misma edad y de edades diferentes también ayuda ejercer la autonomía.

El tercer concepto planteado desde el programa curricular nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación (Minedu, 2017), señala que la autonomía está vinculada con la “capacidad que tiene una persona para actuar y tomar decisiones propias con un sentimiento íntimo de confianza que le permite desenvolverse con seguridad” (p. 212). Analizando los anteriores conceptos, señalan que la autonomía es la capacidad de actuar con iniciativa propia y hace referencia al cuidado personal. Al analizar algunos conceptos nos damos cuenta que comparten ciertos aspectos, sin embargo, en concepto que plantea Carrero (s/f) se aprecia que integra otras áreas del desarrollo como funcionamiento mental, físico y personal.

De todos los conceptos expuestos, la autonomía se entiende como la capacidad de actuar con calma, controlar emociones, tener iniciativa propia, toma decisiones y asumir responsabilidades, desplazarse con independencia en diferentes espacios, cuidarse uno mismo y tiene que ver con termino clave *yo puedo, yo solo, yo sé*”, término usado por (Minedu, 2012). También implica entender al otro y ser colaborador. Se debe tener en cuenta que todas las capacidades se desarrollan a lo largo de la vida, pues es un proceso que se va construyendo a partir de diferentes actividades y responsabilidades que asume en el hogar y en otros espacios. Además, la autonomía se construye en las interacciones entre el ambiente familiar y en otros espacios libres donde el niño o niña realiza diferentes actos por sí mismo sin la ayuda del otro. Por su parte, Gómez y Martín (2013) relacionan la autonomía con el comienzo de la responsabilidad. Por su parte (CNE, 2016, p. 212), plantea que la autonomía:

Es un proceso personal, gradual y en permanente construcción. Es importante recordar que tanto el bienestar como la autonomía son procesos personales, pero también construcciones culturales. Por ello, la formación desde la IE [institución educativa] debe partir del reconocimiento y valoración de las distintas tradiciones y cosmovisiones en clave de interculturalidad.

De acuerdo con ello, el entorno en el cual se desenvuelven los niños y niñas es clave para su formación y su desarrollo integral. También el enfoque sociocultural de Vygotsky hace mención a la importancia del contexto y la integración (Carrera y Mazzarell, 2001).

2.3.2 Características de la autonomía

Existen varias dimensiones de la autonomía que están estrechamente vinculadas, tales como, autonomía intelectual, emocional y personal. Para que un niño se desarrolle de manera integral se debe proveer ciertas condiciones como espacios adecuados y mayor participación en las diferentes actividades culturales. Las autoras Gómez y Martín (2013) exponen cinco aspectos importantes en los que se debe fomentar la autonomía: a) Los hábitos, es decir, dejar que los niños se alimenten solos, de ese modo, aprenden a cuidarse de sí mismos, en los aspectos de higiene, salud, aspecto físico. ; b) Las interacciones sociales, entendidas como las relaciones que establece el niño con otros adultos y niños, esto ayudará desarrollar su personalidad; c) El desarrollo intelectual, referido a brindarles diferentes herramientas que contribuya al desarrollo de la curiosidad; d) El ocio, entendida en fomentar momentos para que el niño juegue de manera libre y que tomen decisiones propias; y, e) La responsabilidad, es decir, ayudar en el proceso de madurez y autonomía se debe pedir que se responsabilice de tareas desde temprana edad (Gómez y Martín, 2013,).

De acuerdo a lo mencionado, es clave tener presente la participación activa, dejar que asuman pequeñas responsabilidades de acuerdo a su edad y dejar que experimenten por iniciativa propia. También es importante considerar algunos aportes que plantea (Villanueva, Vega y Poncelis, 2014) en donde sugieren acciones prácticas que pueden ayudar a desarrollar la autonomía, una de ellas es dar pequeñas responsabilidades en la casa, también es importante proporcionar un ambiente favorable con opciones de diversas actividades; además plantea el respeto a su autonomía, es decir, dejar al niño para que responda las preguntas que le plantean. En realidad, las autoras plantean varios consejos prácticos para el desarrollo de la autonomía, de ellas se consideró solo algunas.

Así también, las mismas autoras argumentan que, “[...] cuando se brinda demasiado ayuda a un niño en tareas que puede realizar por sí solos, [este] puede sentir que no es capaz de hacerlo” (Villanueva, Vega y Poncelis, 2014, p. 22). En ocasiones el hecho de intervenir con mucha frecuencia puede generar inseguridad y desconfianza en los niños y las niñas.

En función a la dimensión autonomía se ha planteado las siguientes categorías que serán desarrolladas en los resultados: a) La construcción de la autonomía desde la

participación de los niños y niñas en las diferentes actividades , b) El desarrollo de la autonomía a través del juego; c) Establecer los roles y responsabilidades que asumen los niños y niñas en su entorno en la cual se desenvuelve; vinculado a las acciones personales que realiza el sujeto en diferentes ámbitos entre el hogar y la escuela, asimismo en otros espacios comunitarios; y, d) La exploración y apropiación del espacio (movimiento y libertad) considerado como una de las dimensiones importantes para el desarrollo integral.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de la investigación

El enfoque que se utilizó es de carácter cualitativo y se eligió como ruta metodológica la etnografía educativa. El enfoque cualitativo se entiende como un proceso de llegar a soluciones verídicas para los problemas planteados a través de varios procesos desde el recojo de datos, análisis, entre otras, (Gerson, Moreno y Daza, 2015) ; es decir, se caracteriza por la elaboración de preguntas para la investigación en contextos naturales, utilizar la observación participante, comparar y contrastar los puntos de vista *etic* y *emic* (ver abajo) para realizar el análisis desde un concepto de cultura” (Fernández y Molina, 2013, p. 47).

La metodología que se utilizó es carácter Etnográfico, pues se pretende observar a profundidad la realidad de un grupo de niños y niñas de preescolar en contexto rural del Perú. Según Gerson, Moreno y Daza (2015), etnografía se entiende como estudio de las etnias, mediante la observación y descripción de las interacciones del sujeto, el comportamiento, las creencias, los valores, las perspectivas, entre otras. Es viable decir que la etnografía describe las diversas formas de vida de un colectivo o grupo de personas.

Según Fernández y Molina, (2013), en el ámbito de la investigación etnográfica existen dos perspectivas diferentes para abordar los fenómenos culturales, los cuales son el punto de vista *emic* y *etic*. En cuanto a la perspectiva *emic*, el investigador pretende actuar desde adentro, es decir se integra a la cultura investigada con el fin de conocer y adquirir conocimiento sobre las estructuras del significado. En cambio, desde el punto de vista *etic*, el investigador actúa desde fuera. En otras palabras, “se sirve de las categorías y reglas derivadas del lenguaje fáctico de la ciencia, de manera que el investigador actúa con nociones preconcebidas ajenas al pensamiento del investigado”, (Fernández y Molina, 2013, p. 54).



- ♥ Definición del problema
- ♥ Recojo de datos
- ♥ Análisis de datos
- ♥ Redacción de un informe de investigación

Diagrama 1: Etapas del estudio etnográfico

Metodología y técnica

La etnografía posee métodos y técnicas como la observación participante, notas de campo, entrevistas formales e informales, recopilación y análisis de documentos y análisis e interpretación de datos, (Fernández y Molina, 2013). También se puede registrar lo observado, lo escuchado, lo sentido y pensado durante las observaciones, las entrevistas y la participación en las interacciones (Gerson, Moreno y Daza, 2015).

En base a lo anterior, expongo el interés por optar por la etnografía desde un estudio educativo de las ciencias sociales, con miras de comprender el proceso educativo y el protagonismo del niño y niña rural.

3. 2 Criterios de selección del caso o casos

La institución educativa inicial ubicada en la comunidad de *Senca Chectuyuq* fue seleccionada porque ejerce un modelo de educación intercultural bilingüe, pues los docentes generan estrategias muy cercanas a la vida de los niños que está orientado al desarrollo de la no dependencia. También, la percepción de los docentes y de la comunidad hacia los niños como sujetos activos capaces de ejercer ciertas acciones. Y en esta misma institución de nivel inicial realizamos nuestra práctica pre profesional.

En el contexto comunitario la mayoría de las personas que viven son quechua hablantes, ellos se expresan fluidamente en la lengua quechua y en castellano. Asimismo, los modos de vida y la manera de organizarse en la familia y en la comunidad son distintos a la

cultura “occidental” y a otras culturas. Por ejemplo, los niños (as) desde temprana edad desarrollan la autonomía la cual es notorio en su participación en diferentes actividades y en los roles y responsabilidades que asumen.

3.3 Descripción del escenario

La comunidad en la cual se realizó la investigación está situada en las faldas del Apu Pucara y Supay Wasi a una altura de 3323 m.s.n.m. Pertenece a la comunidad de Senca Chectuyuq del distrito de Sicuani, provincia de Quispicanchi, ubicado en la región de Cusco.

En la comunidad mencionada, la mayoría de las familias comparten actividades económicas entre la crianza de ovejas y vacas en menor cantidad. Asimismo, la comunidad se dedica al cultivo de diferentes productos como: papa, oca, maíz, trigo, cebolla, zanahoria, etc. Dicha comunidad conserva la identidad cultural ancestral como las formas de labrar la tierra en colectivo y de manera colaborativa; también, se observó que los niños y niñas son participes en diferentes actividades agrícolas, pues ellos se integran desde temprana edad, lo cual es valorado y respetado por los adultos.

También mantiene aún el sistema de organización propio, por lo cual se reúnen para tomar acuerdos consensuados y colectivos. Además, poseen una Asociación de Padres de Familia (Apafo). Las prácticas y organizaciones se transfieren al centro educativo inicial, pues los niños y niñas lo practican.

La descripción de la I.E.I

La institución educativa inicial está situada en la misma comunidad. Los espacios son amplios y seguros. Cuenta con varias aulas amplias: aula de psicomotricidad, de comunicación, de arte y creatividad, lectura y cine y por ultimo aula de multiuso. También, cuenta con una cocina-comedor amplio. Cuenta con los servicios básicos como: agua potable y luz eléctrica. Los servicios higiénicos están debidamente equipados y en buenas condiciones de uso. Tanto para niñas, niños y docentes. El patio de la escuela es amplio y tiene una losa deportiva pequeña. Cuenta con los juegos recreativos tales como: columpio, rodadero, sube baja y pasamano, todas en buenas condiciones y responde a la edad de los niños. Todo el equipamiento de la institución se debe al compromiso y trabajo arduo de la

directora de dicha institución. En dicha institución Educativa Inicial trabajan dos docentes y un auxiliar, una docente cumple el rol de directora y docente de aula de 5 años, la otra se encarga de los niños y niñas de y 4 años, agrupados suman un total de 30 niños y niñas matriculados.

La comunidad señalada al igual que otras comunidades ha incorporado algunos elementos de la cultura occidental, por ejemplo, algunos padres de familia compran juguetes elaborados para sus hijos e hijas: como carro y muñecas. La cual es un complemento para que los niños puedan jugar y es parte de la interculturalidad valorar lo propio y otros elementos que contribuye al desarrollo integral niño y niña

3.4 Descripción de las actividades

Durante el periodo de trabajo de campo se ha realizado observación participante y no participante, entrevistas a docentes y madres de familia. Primero, se ha pedido permiso a la Sra. Directora de la institución para proceder con la aplicación de la hoja informativa a cada participante quienes fueron entrevistadas y para observar a grupos de niños y niñas en diferentes momentos.

Para el estudio se consideró dos ámbitos importantes: la institución educativa y el hogar. En la escuela se registró diferentes situaciones repetidas veces en distintos momentos: juego libre en los sectores, durante el desayuno, en el aula, recreo y en la salida. Para realizar la observación en el hogar que está dentro de la comunidad se ha realizado visitas domiciliarias en donde se registró diferentes situaciones y actividades en las que los niños se involucraban voluntaria e espontáneamente, en ocasiones por el orden de los padres. Las visitas a familias se realizaron por la tarde, a la hora de salida de la escuela. Incluso en ocasiones salimos junto con el niño a quien íbamos visitar a su casa. También los días sábados y domingos se visitó, en donde tuvimos encuentros en la chacra, pastoreo y en la casa. En su mayoría el tiempo que registramos fue una hora hasta dos horas, en encuentros en la chacra duraba un poco más.

La mayoría de las familias visitadas aceptaron gustosamente el estudio, fue porque mi práctica pre-profesional he realizado en el jardín que está ubicado en la misma comunidad.

Después de recoger la información de la primera fuente se pasó a realizar la transcripción de las entrevistas y selección de datos relevantes de la observación (todo fue transcrito en laptop). Luego, la información se organizó por categorías y se codificó utilizando el programa de *ATLAS.ti7*. Del mismo modo, se formó familias de códigos haciendo uso del mismo programa.

También se realizó un mapa conceptual para agrupar por familias; por ejemplo, actividades en las cuales participan los niños, responsabilidades que asumen, juego en dos ámbitos.

Después de todo el proceso realizado se empezó con la redacción de los resultados según las categorías emergentes que corresponde al objetivo y pregunta de la investigación.

3.5 Descripción de los procedimientos

En este apartado se describe los procedimientos que se utilizó durante el proceso del estudio de campo. Siendo un trabajo etnográfico de carácter cualitativa, las técnicas usadas fueron las siguientes:

- **Observación participante:** Se observó el desarrollo de las actividades de aprendizaje de los niños y niñas de la institución educativa inicial antes señalado, dentro y fuera del aula, las estrategias orientadas al desarrollo de la autonomía, la participación activa, autónoma y las responsabilidades que le asigna a cada niño y niña. Del mismo modo, se realizó seguimiento fuera de la institución (comunidad) para ver de qué manera se desenvuelven de manera autónoma y con qué frecuencia participan en diferentes actividades que promueve la comunidad (familia) y cuáles son las responsabilidades que asume los niños. Los principales instrumentos que se usó son notas de campo, grabación de videos y se tomó fotos protegiendo el rostro del participante.

Mientras que, en la observación no participante, se observó el receso, en espacios de juego libre y fuera de la escuela, en la observación participante se realizó en la clase, ayudando a organizar diversas actividades a la docente e interactuando con los niños y niñas. El interés fue observar desde adentro, cómo las docentes generan estrategias orientadas al desarrollo de la autonomía, y cómo generan la participación activa de los niños, los roles y responsabilidades y los juegos y juguetes que utiliza los docentes para estimular en niños y niñas la autonomía. Estos mismos aspectos se observó en la comunidad.

- Entrevista: Se usó la entrevista según la circunstancia: formal e informal. Se entrevistó a las madres de familia y docentes de la escuela inicial, se planteó hasta 6 preguntas semi estructuras, y las respuestas fueron grabadas en audio previo permiso a la persona entrevistada; algunos prefirieron no ser grabados, en esos casos se utilizó nota de campo y mnemotécnicos. Asimismo, las conversaciones informales con las madres, con los niños y con la docente fue parte del trabajo. Cabe añadir, que los registros de videos y fotos también fueron transcritos como parte del estudio; el objetivo fue tener mayor cantidad de datos que nos permita analizar adecuadamente las respuestas de los participantes.

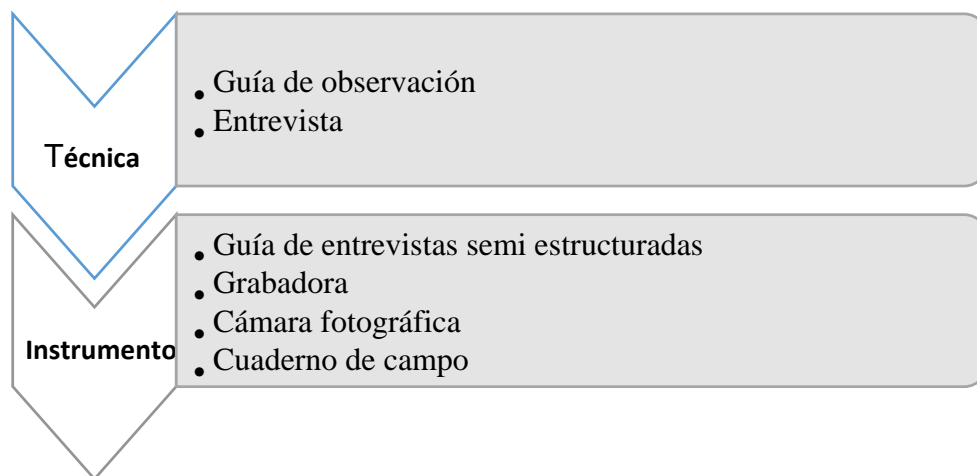


Diagrama 2: Técnicas e instrumentos de la investigación

3.6 Muestra teórica

Cuadro N°1: Técnica método, tipo de informante y número de aplicaciones.

Técnica o método	Tipo de informante	Numero de aplicaciones
Observaciones	Niños y niñas de 3 a 5 años (grupos focales)	12 escuela 8 hogar
Entrevistas	Docentes	3
	Madres de familia	8
Total de entrevistas		11

Según el cuadro las fuentes de datos principales de la investigación fueron las entrevistas a docentes, madres de familia y observación a los niños y niñas de 3 a 5 años. Para la observación se tomó en cuenta dos ámbitos uno la escuela y el otro el hogar.

Criterios de selección de casos de los informantes

-Los niños y niñas seleccionadas fueron los que estaban matriculados en la I.E.I. en donde realicé mi práctica pre-profesional.

-Los participantes en la entrevista fueron aquellas madres de familia cuyo hijo también participaron.

-Las tres docentes invitadas a participar de este estudio fue para recoger mayor información y contrastar sus puntos de vista sobre lo que piensan de los niños y niñas rurales. Además, ellas trabajan en la misma institución educativa, por esa razón fueron participes.

CAPÍTULO IV

ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

En seguida, expongo algunos aspectos importantes sobre el tratamiento durante la permanencia en el campo y durante el recojo de la información:

Autonomía: antes de intervenir con la investigación se hizo firmar un consentimiento informado donde se explicó los beneficios, el tiempo que tomará la investigación, el procedimiento que se seguirá y el objetivo de la observación y la entrevista. No se obligó a nadie pues se respetó totalmente la decisión personal del sujeto y la información obtenida será confidencial. Señalar que los participantes no recibieron ningún beneficio alguno, más que el informe que se le devolverá al culminar el estudio. Está claro que no hay ningún riesgo al participar en esta investigación dado que la identidad de los participantes será anónima, no se mencionará el nombre de ningún lugar en específico ni de la institución. Los fotos y videos fueron tomadas protegiendo el rostro del participante. Y estas fueron almacenados en el drive hasta culminar la redacción del informe final, luego fueron eliminadas.

Confidencialidad: los datos y la información que se obtuvo de carácter confidencial, en otras palabras, se mantendrá el anonimato los nombres de los niños y las niñas, de los docentes y de la institución educativa.

Beneficios para el conocimiento: puesto que la investigación es de carácter etnográfico y cualitativo que se indagará a profundidad sobre el tema elegido, tendrá beneficio para la institución porque servirá de base para futuras investigaciones y también tiene beneficio propio por lo mismo que se señaló.

Derechos de autor: el estudio, es el resultado del esfuerzo personal. En relación con el tema elegido para la investigación se ha considerado en la elección que éste cumpla con los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual propias de la universidad.

CAPÍTULO V

PLAN DE ANALISIS

Si bien “la buena etnografía suele ser el resultado de la triangulación, estrategia de validación utilizada en las ciencias sociales, consistente en la disposición de múltiples técnicas de recogida de datos, para reforzar las conclusiones, y consiguientes revisiones”, (Fernández y Molina, 2013). Ya que es un estudio etnográfico de carácter cualitativo se procederá con la selección de datos relevantes para el procesamiento de la data haciendo el uso de la técnica de triangulación de las fuentes primarias, con el fin de construir categorías que nutran a las categorías iniciales del proyecto de investigación. Posteriormente, se triangulará las fuentes primarias y secundarias. Esto servirá para redactar el informe final que incluye los resultados, las conclusiones y recomendaciones.

Los procesos seguidos para sistematizar los resultados son los siguientes:

- El registro de la observación se analizó y se seleccionaron los datos relevantes.
- Se transcribieron las entrevistas.
- Los registros de fotografía y audios se transcribieron.
- Triangulación de fuentes primarias

La información y los datos recogidos del campo se organizaron por categorías. Para ello se utilizará la técnica de triangulación. Posteriormente se interpretarán a partir de la información recogida desde la preceptiva *emic* y *etic* desde el punto de vista del participante (entrevistas) y desde las categorías del investigador.

CAPITULO VI

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que la investigación es de carácter etnográfico, en este capítulo se intenta describir y analizar los datos recogidos de la primera fuente para llegar a los resultados finales del estudio. También se describe de manera general el contexto sociocultural elegido y las actividades que se realiza en dicha comunidad para comprender aspectos imperantes como la organización de las familias, los participantes y el valor que le atribuye a la actividad misma para el óptimo desarrollo de la autonomía en los niños y niñas de 3 a 5 años. Asimismo, se pretende analizar como los docentes incorporan y articulan las actividades que realiza la comunidad con el conocimiento escolar favoreciendo el desarrollo de los estudiantes.

El orden del trabajo es el siguiente: primero se describe el contexto elegido para el estudio; segundo, se describe y analiza los datos recogidos sobre el desarrollo de la autonomía en niños y niñas como resultado de la investigación.

A continuación, se describe en rasgos generales el contexto en la cual se realizó la investigación:

La comunidad en la cual se realizó la investigación etnográfica es una de las comunidades de Sicuani-Cusco. En la comunidad la mayoría de las familias comparten algunas actividades agrícolas y ganaderas. Según los datos recogidos mediante la observación aun algunas familias mantienen las prácticas culturales y el estilo de vida diferente a la cultura occidental.

Las docentes quienes laboran en la institución educativa de Senca Chectuyuq incorporan algunas prácticas culturales y trabajan acorde a la vivencia de la comunidad que responde y garantiza una educación situada y articulada comunidad-escuela.

Más adelante describiremos con detalle algunos aspectos que señalamos anteriormente para entender de qué manera los niños y niñas de dicha comunidad desarrollan la autonomía y el nivel del mismo en las diferentes actividades.

6.1 Actividades de la comunidad: desarrollo de la autonomía desde la participación

En este epígrafe intentamos plasmar los resultados obtenidos específicamente respondiendo a las preguntas y objetivos de la investigación. Para ello, relacionaremos la descripción interpretativa y el análisis de los resultados combinando las entrevistas y la información recogida mediante la observación.

En primer lugar, nos referiremos a las actividades que se realiza dentro de la comunidad, y, posteriormente, ver como se incorpora las diferentes actividades al contexto escolar que expresa la autonomía y de qué manera participan los niños y niñas; como estos espacios vivenciales ayudan a desarrollar de manera integral y sobre todo la autonomía.

La información obtenida mediante las entrevistas nos muestra dos actividades cotidianas en las cuales participan los niños y niñas de manera activa y autónoma. La primera tiene que ver con la ayuda mutua en la cocina y la segunda con la alimentación y cuidado de los animales domésticos. Estos espacios son generados por los miembros de la familia y es parte de la vida diaria de la cual los niños y niñas no son ajenos, pues ellos desde temprana edad son incorporados como *huchuy runa*, es decir, como personas capaces de ayudar y contribuir en el trabajo diario; lo cual es valorado por las personas adultas, me refiero a los padres, madres, abuelos.

Los pobladores de dicha comunidad suelen ser flexibles y abiertos al dialogo, por esa razón ellos consideran que la participación del niño y niña en las diferentes actividades no debe ser obligada porque permite formar personas capaces, es decir, que el niño debe tomar decisiones propias y en qué actividades participar. Lo que los pobladores sí intentan es motivar mediante cuentos e historias que expresan los valores, la reciprocidad y la empatía, ellos señalan que cuentan espontáneamente en cualquier momento para que sus hijos puedan ser partícipes en las actividades desde temprana edad. La motivación a través de un relato oral es tan importante que aún practican ello; no todas las familias, son pocos quienes lo hacen, pero lo transmiten de generación en generación.

6.1.1 Ayuda mutua en la cocina

De los datos obtenidos por medio de las observaciones y entrevistas a las madres de familia es viable señalar, que en dicha comunidad, la cocina es un espacio principal porque existe una ayuda mutua; los varones ayudan en la cocina pelando papa, atizando el fogón y haciendo otras actividades. Cada vez existe menos ideas estereotipadas, toda vez que, en la sociedad hegemónica occidental, cambiar el pensamiento tradicional es clave en nuestra sociedad porque queremos una nueva generación que sea capaz de comprender que la mujer y el varón se deben complementar, que significa ayudarse unos a los otros. La cocina es un espacio sagrado donde todos aprenden haciendo el uno al otro, de pequeños a grandes o viceversa; los niños y niñas ayudan haciendo simples cosas, como señala en una entrevista realizada a una madre de familia. “[...] en la casa [la niña] ayuda a cocinar, ella pela habas, pela [arverjita], a veces jala agua. Yo no le digo nada, solita me ayuda [...]” (Entrevista 1, Micaela, 2019).

Para ser más específicos, estamos hablando de una niña de 5 años. En lo que señala la señora es preciso decir que la niña muestra un nivel de autonomía al realizar acciones cotidianas y al ayudar por voluntad propia.

Los datos recogidos también nos permiten señalar que no solamente ayudan en la cocina, sino también en otras tareas de la vida cotidiana, como señala la entrevistada Lorena. “En la casa por ejemplo todo me ayuda: cuando lavo la ropa me ayuda, cuando cocino también me ayuda; me ayuda a pelar arvejas, habas, zanahoria”. (Entrevista 5, Lorena, 2019).

La participación de niños y niñas en espacios como estos es crucial porque no solo aprenden desde pequeños a hacer ciertas actividades, sino también desarrollan capacidades y habilidades de la no dependencia desde el desarrollo de su motricidad fina, a tomar decisiones cuando ayudar, en que ayudar, hasta qué punto ayudar; estos son aspectos significativos que retan a pensar al niño o niña. Además, se podría decir que la ayuda mutua es un valor importante en la cultura andina quechua que es parte de la vida cotidiana que se expresa en acciones concretas.

Según la observación y la entrevista la participación en espacios de la cocina o en lavar la ropa es valorada por el adulto porque refleja logros vitales que más adelante será

ejercida por los niños y niñas. Por ello, las madres suelen aplaudir a sus hijos por cada logro que obtienen y también los felicitan; eso hace que los niños sean motivados a seguir la lógica de la cosmovisión de las familias andinas quechua basando en principio que es saber hacer, sentir, saber querer y saber pensar con el corazón y la razón. Lo mencionado básicamente se refleja en la descripción de mi diario campo (Una conversación entre madre e hijo):

Niño R: mamita te ayudo a limpiar la mesa.

Mama: pero, con cuidado. No te mojes.

Niño R: mamita estás cansado, te doy aguüita.

Mama: ya tomé. Tu sírvete. (la señora sonríe y le mira su hijo de 5 años)

El niño con un trapo húmedo limpiaba la mesa y las sillas con muchas ganas y con una alegría inmensa; su rostro lo delataba y la sonrisa inocente. Luego, vio que los platos, tazas y cucharas estaban sucias; se acercó, se remangó las mangas y se puso a lavar. Mientras la mama tostaba cañahua y preparaba alimento. Cuando el niño terminó el trabajo la madre la felicitó le dijo: “¡muy (bien) mi hijo, gracias. ¡Me salvaste!”. Le dio un beso y abrazó. De antemano el niño se sentía tan contento y motivado. Fue impactante ver madre e hijo asumiendo tareas compartidas de la vida cotidiana.

Después de ese acto conversé con la madre sobre su hijo, ella señalaba su sentir y el cariño mutua que existe entre ella y su hijo. Este acto de amor y de empatía es propia de las familias andinas que se expresa en acciones simples que no parecen ser significativas para algunos que son de otras tradiciones culturales, como por ejemplo la cultura occidental.

Analizando los datos señalados con anterioridad, puedo exponer que espacios simples son vitales para un niño o niña, aprender a ser autónomos, capaces de pensar en el otro y en sí mismo y crecen personas seguras y empoderadas en cuestión de trabajo traducido esto por las familias andinas como saber hacer. También señalar algo valioso; saber amar y ser amado es un signo vital que motiva a seguir desarrollando personas competentes capaces de enfrentar situaciones de la vida. Es importante señalar que algunas familias están creando condiciones favorables que les permite al niño pensar de una manera diferente, sin prejuicios, aquí es clave el rol de los padres. Este cambio es importante, dado que en las investigaciones anteriores existían creencias: las mujeres hacen las tareas domésticas y los varones trabajos externos. (Godenzzi, Flores y Ramírez, 2000).

6.1.2 Alimentar y cuidar a los animales

Los datos recogidos mediante la observación muestran que la mayoría de las familias que habitan en la comunidad crían animales como cuyes y gallinas que son fáciles de alimentar y no necesita mucho cuidado. Observé en algunas familias que los niños y niñas son los que se encargan de alimentarlos y cuidarlos, pues, por ejemplo, a tempranas horas de la mañana se levantan para darle de comer maíz partida a las gallinas. En una visita a un hogar, vi a un niño saliendo de su cuarto para dirigirse donde estaba la comida de las gallinas, saco en un plato el maíz partido y les dio a las gallinas, (extraída de mi diario de campo). A continuación, ilustro una parte de transcripción de mi observación:

En otra ocasión me tocó visitar otra familia donde vi a una niña de 3 años y un niño de 5 años, ellos le daban de comer a los cuyes. Primero, se fueron a cortar el pasto y la alfalfa; ambos se ayudaban, el mayor le daba órdenes al más pequeño para que le ayudara recoger el pasto, (Diario de campo).

Al analizar la idea anterior, se aprecia la participación autónoma para realizar actividades como cortar el pasto, que podría ser complicado para otros niños ciudadanos. En realidad, durante la estadía en la comunidad observé que realizan diversas actividades; por ejemplo, es común ver a niños y niñas pequeños jalando ovejas, llevando agua en lavador y dando paja de avena. Como señala en una entrevista:

[...] tengo ovejas. Ella siempre, siempre, siempre me ayuda, siempre trae estacas. A veces arrear las ovejas, le digo. Y siempre, con su hermana también me ayudan, a veces le dice corre ayúdale, así, (Entrevista, Karina, 2019).

Al parecer a los niños y niñas les encanta realizar actividades como las que señaló la señora, porque son ellos quienes libremente se encargan de alimentar y cuidar a los animales más cercanos a ellos. En la mayoría de las familias se repite la manera como participan los niños y niñas, pues ellos desde pequeños se involucran ayudando de lo simple a lo complejo, como cuenta la entrevistada:

También tenemos ovejas y vacas, ella sabe pastar las ovejas, también sabe amarrar las vacas. A veces cuando no tenemos tiempo, a ella nomas le digo llévale a las vacas a tomar agua, a las ovejas, así. A veces ella me dice: mamita le llevó avena a las vacas, así. entonces, anda pues le digo. (Entrevista 8, Sra. Esmeralda, 2019).

Retomando las citas en el marco conceptual plantado por Minedu (2016), la definición de la autonomía, dado como la capacidad que tiene la persona para actuar y tomar sesiones; esto se ve reflejado en los datos que señala la entrevistada anterior, por ejemplo, al decir ella sabe amarrar, pastar la oveja.

De todo lo señalado se infiere que, desde la lógica de los pueblos originarios, las actividades resultan vitales para los niños porque aprenden desde pequeños a encariñarse con los animales y, por qué no decir, con la naturaleza al tener contacto con ella; del mismo modo, les permite desarrollar el movimiento autónomo del cuerpo y la coordinación espacial. El cuidado a los animales y darse cuenta que ellos, al igual que los humanos, necesitan alimentarse, el cual es una señal de un alto nivel de autonomía. También se pudo observar que la autonomía se expresa en cuidar y alimentar a los cachorros y gatos, que son considerados parte de la familia desde la lógica andina quechua. Estas acciones, que parecen ser no complejas, ayudan al desarrollo integral de los infantes, que tiene que ver lo cognitivo, emocional y social.

6.1.3 Participación autónoma en diferentes actividades agrícolas en la comunidad

Según la información obtenida, como se ha señalado en la parte de la contextualización referida a la comunidad de Sencca Chectuyuc, según el calendario agrícola, las actividades principales son tales como la cosecha de productos alimenticios como maíz, habas y papa productos principales de las familias. La población tiene una capacidad y habilidad para cultivar y cosechar productos ecológicos para alimentar a su familia de manera saludable, toda vez que ellos respetan los momentos y tiempos cíclicos, cada actividad se realiza según el calendario. Lo señalado se convierte en situaciones de aprendizaje porque los niños y niñas desde temprana edad participan activamente en ella.

También tienen huertas donde siembran hortalizas para su consumo y para el mercado. En una entrevista una madre decía:

- Nosotros hacemos de todo aquí, rabanitos, zanahoria, cebolla, lechuga y orégano. Ya no compramos nada, de nuestra chacra consumimos, a veces compramos arroz y videos para el antojo. Cuando hay bastante [productos]llevamos para vender a la ciudad". (Entrevista 3, Roberta, 2019).

Según las observaciones estos espacios se convierten en situaciones significativas que favorece el desarrollo de la autonomía. Por ejemplo, se observó que algunos de los niños y niñas participan activamente regando y sacando yerbas para el buen crecimiento de las verduras.

a) Cosecha de papa y de maíz

Según los datos registrados, las familias se desplazan desde tempranas horas llevando las herramientas necesarias de trabajo; al llegar a la chacra, realizan *K'intu de coca* en agradecimiento a la *Pachamama* y a los *Apus*. *K'intu* es un vocablo quechua que se usa en la comunidad donde se realizó el estudio, consiste en escoger tres cocas para agradecer a la madre tierra y a los *Apus* por la cosecha. También piden permiso para iniciar la cosecha; en seguida, *chacchan* su coca, para luego empezar con la jornada de la cosecha. En particular, con el desarrollo de esta actividad, se promueve relaciones de intercambio y reciprocidad como el *ayni* entre familias, amistades y la comunidad; son momentos propicios para relacionarse y agradecer a la *Pachamama* por la buena producción. Donde algunos niños y niñas son participes y aprenden observando que a su vez la actividad les permite desenvolverse de manera libre y con autonomía, ya que es una actividad no dirigida. Principalmente, durante la cosecha de productos agrícolas los niños y niñas son considerados importantes y son involucrados desde temprana edad. Algunas madres cuando van a la chacra llevan a sus hijos más pequeños con ellos; de algún modo, ellos en el escarbe ayudan a recoger las cosechas como jugando. También observé que algunos niños y niñas, según su edad tienen pequeñas herramientas como el pico, manta y saquillo.

Desde la cultura andina quechua esta actividad es crucial, porque tiene que ver con la idea mencionada al inicio el saber hacer y saber cuidarse desde pequeños de manera independiente para que más adelante sea individuos autónomos y capaces de asumir con responsabilidad las situaciones que se les presente. En seguida presento un fragmento de mi diario de campo:

Un niño de 5 años, para ir junto con sus padres a la chacra alistó su juguete y una manta. Luego, salieron caminado desde su casa hasta la chacra, un aproximado de media hora. Mientras caminábamos el niño al parecer no sentía cansancio, porque iba jugando; saltando y atrapando mariposas con su sombrero. (Diario de campo 4, 2019).

Lo señalado, nos muestra la libertad que tienen los niños para participar en la actividad, esto no significa que no tienen límites o hacen lo quieren. Pues ellos desde pequeños aprendieron a seguir libremente las acciones que hacen los adultos, observando y haciendo, esto es clave en la *cosmovisión andina* porque también les permite desarrollar de manera integral; por ejemplo, caminar distancias largas en espacios libres es un aspecto bien interesante que podría ser positivo en cuestiones de manejar el estrés y realizar ejercicio corporal; sin embargo, en repetidas ocasiones, podría quizá afectar al niño, lo cual es una cuestión que se debe analizar a profundidad.

b) Cosecha de maíz y habas

La cosecha de maíz también es una actividad principal; en algunas familias los niños ayudan de diferentes maneras, unos cortan la mazorca del maíz y otros ayudan a recoger las mazorcas. Cortar con la segadera resulta ser peligroso para los niños y niñas pequeños, pero ellos lo hacen con mucho cuidado y sin dificultad, el cual lo hacen como jugando, dado que no es una obligación estricta, porque se sabe que ellos están en proceso de aprendizaje y de pleno desarrollo de sus potencialidades. Sin lugar a dudas, respetar la decisión y voluntad del niño es una manera de favorecer el desarrollo de la autonomía.

Las habas se cortan con la segadera igual que el maíz. En esta actividad los niños y niñas también participan, ayudando de diferentes maneras.

Las ideas expuestas con anterioridad muestran claramente el nivel de autonomía de niños y niñas rurales; también, se infiere que la participación en actividades comunitarias ayuda al desarrollo de la misma, dado que los niños deciden en qué participar, qué hacer, hasta qué punto involúcrese y por qué participar. Todo tiene una explicación y la razón por la cual lo hacen.

6.2 Desarrollo de la autonomía: responsabilidades en el ámbito comunitario

En este segundo eje se analiza los datos y los discursos de las madres de familia sobre las responsabilidades que se le asigna a los niños y niñas, y como estas favorecen o afectan

el desarrollo de la autonomía. Trataremos de responder a la pregunta planteada en la investigación. Esta información obtenida de primera fuente, nos permite exponer que dentro del hogar los niños y niñas asumen diferentes responsabilidades que tienen que ver con los hábitos personales y con el cuidado del hermano menor. Principalmente la mayoría de padres de familia asignan responsabilidades a sus hijos según la edad y capacidad que tienen para cuidarse a sí mismos y al otro. Una conversación informal con una madre me lleva a pensar que, desde la *cosmovisión* quechua, se piensa que la mejor forma de adquirir *autonomía*, es asignando pequeños roles y responsabilidades que el niño pueda ejercer.

6.2.1 Vestido y alimentación autónoma

Algunos datos registrados mediante la observación, me permitieron suponer que, generalmente, en la comunidad las madres no están muy pendientes de sus niños y niñas de 4 y 5 años porque son considerados autónomos, capaces de vestirse y desvestirse solos. Lo mencionado no significa abandonar al niño a su suerte; de alguna manera está un adulto que podría ser el hermano mayor u otro que sirva de guía y orientadora.

En seguida se presenta un fragmento de la entrevista a una madre de familia:

Del jardín llega a casa, deja su mochila, se cambia su ropa, luego se va a jugar. Solito se descambia su ropa. Pero por las mañanas a veces yo tengo que ayudar, porque me dice: mamita no puedo cambiarme, cuando está apurado ese rato no puede. Pero cuando no está apurado solito se cambia. (Entrevista 3, Roberta, 2019).

Permitir que los niños y niñas se vistan sin ayuda, es una manera de procurar el desarrollo de la autonomía. Al analizar podemos decir cuán importante es dejar actuar y no hacer todo por ellos. Otro aspecto importante es que algunas familias se preocupan que sus hijos e hijas logren aprender a comer solos desde los 2 años, sin importar si se ensucian la ropa o se embarran la cara con la comida. Pero, se pudo observar que algunas madres tienen estrategias de colocar algunas vestimentas como las *pecheras* en el cuello y ropa vieja al momento de dar de comer a su *wawa*; cuando terminan lo retiran y la ropa de adentro queda limpia. Cuando los pequeños logran comer solos ya son considerados autónomos, pues, para los padres, cada logro que obtiene el niño o niña es una alegría. Es por ello que algunas

familias se preocupan en dar oportunidades a sus hijos e hijas desde muy pequeños. En seguida se presenta una entrevista que se realizó a una madre de familia, en donde se evidencia el nivel de la autonomía y el desarrollo del mismo:

Sabe comer solo. Yo le doy su plato, le digo: ya toma tu plato, vaya comer. También sabe servirse, se sirve “mate”, sopa. Le digo: tienes que aprender a servir, acaso yo nomás te voy servir, así. Sabe preparar “mate”, también. Le enseño, tienes que poner una cucharada de azúcar a una taza, le digo. Entonces, sabe hacer pues no. (Entrevista 5 Rosmi, 2019),

Con ello se evidencia que las madres dan libertad para que coman solos, además les dan oportunidades para que ellos puedan aprender a servirse la comida o preparar *mate* o agua de té.

6.2.2 Desplazamiento autónomo hacia la escuela

Algunos niños y niñas que asisten a la escuela vienen de una distancia de 10 a 30 minutos. Se pudo observar que la mayoría vienen caminando todas las mañanas, igualmente por las tardes regresan caminando solos, en especial, los niños y niñas de 4 y 5 años de edad. Algunos de ellos viven en la misma ruta, por ello en ocasiones entre ellos para recorrer el camino juntos de la escuela a casa o viceversa. La caminata se convierte en juego y alegría; quien es veloz, quien camina más rápido, etc. Realizan como un juego de competencia. Algunos niños suelen caminar solos, como señala una madre de familia:

normal va solo. Solo va al jardín, solo regresa. (Entrevista 3, Roberta, 2019)

También se pudo observar que dos niñas y un niño, todos de 5 años, vivían en la misma ruta a un aproximado de 10 minutos de caminata. Registré varias escenas, aquí presento un fragmento de mi diario de campo:

El niño es autónomo, actúa cual si fuera una persona adulta. Toma buena decisiones al momento de caminar por la carretera, y se da cuenta que si camina por medio de la carretera puede pasar accidente. Les dice a sus compañeras: “tenemos que caminar por un rinconcito, puede venir el carro o moto nos puede pisar”. También, sabe cuidarse de sí mismo al caminar solo desde la casa hasta el jardín, el niño al desplazarse lleva piedras en su bolsillo para defenderse de perros u otro animal que pudiera atacar en el camino. (Por la ruta donde se desplaza el niño Ronal hay casas cercanas, algunas de las familias tienen perros, pavos y patos que a veces reaccionan y atacan a los niños, pero no con mucha intensidad). Al parecer el niño Ronal está preparado para enfrentar cualquier peligro que pudiera presentarse en su camino.

Según él dice, que su madre y su padre le dan consejos y dialogan con él para que pueda defenderse de los perros o de otros peligros como: las motos y carros que transitan por el camino. (Diario de Campo 4, 2019).

En su desplazamiento diario se expresa un nivel de *autonomía*, pero también progresivamente van desarrollando la seguridad y el movimiento autónomo de su cuerpo. Del mismo modo crecen en un ambiente donde los padres les dan seguridad llevando consigo desde pequeños a pastar los ganados, a la chacra y a otros espacios donde el niño va explorando y aprendiendo a discriminar los peligros. Otro aspecto importante que ayuda a desarrollar la autonomía y seguridad, son los consejos de los padres, así como las condiciones del espacio donde viven son amplios que les permite aprender y desarrollarse de manera integral. El ambiente es un elemento fundamental para la formación de los niños y niñas, la teoría de Reggio Emilia lo denomina el ambiente como tercer maestro (Valencia, 2017).

Es importante recoger algunas ideas de las docentes sobre lo que piensan y observan con respecto al desplazamiento de los niños y niñas. La pregunta sobre si creen que los niños y niñas del campo son autónomos en cuestiones de traslado de la casa a la escuela, la siguiente fue la respuesta:

Yo pienso que sí. Diría que no solo en eso, porque los mayorcitos ya cuidan a los menores. En la cocina también apoyan. En cambio, en la ciudad acaso es así. Rural y urbano hay mucha diferencia. La mamá le lleva a su hijo de la mano, la mamá le cambia, la mamá le peina. En áreas rurales no hacen así, cada niño viene solo desde lejos y crecen independientes. Solos hacen todo, pero siempre con la supervisión de alguien o con la orientación de alguien. Por eso le dicen niños autónomos, ellos solitos hacen las cosas. (Entrevista 6, profesora Rosa).

De lo anterior, se infiere que los niños y niñas rurales, desarrollaron algunas potencialidades y capacidades que les permite actuar y desenvolverse en diferentes espacios con mayor autonomía.

6.3 Incorporación de algunas prácticas de la comunidad a la escuela: actividades vivenciales.

En este siguiente epígrafe se describe y analiza de qué manera las docentes que laboran en la institución educativa incorporan las actividades de la comunidad antes señaladas y cómo articulan estas con actividades escolares con un enfoque intercultural, orientada al logro de habilidades y sobre todo al desarrollo de la *autonomía* que es uno de los principios de la educación Inicial.

Desde nuestra experiencia, aunado a las observaciones y entrevistas realizadas, creemos que el reto de una escuela intercultural es mayor porque las docentes tienen que conocer la cultura de sus estudiantes, esto implica conocer cómo la comunidad educa a sus hijos, y qué prácticas y conocimientos se realiza en ella. Incluso es importante conocer de qué manera se desarrollan los niños y niñas rurales dentro de su contexto comunitario para poder generar actividades situadas. Dado que no todos los niños de diferentes contextos se desarrollan de la misma manera cómo bien expone Anderson (2016) en su estudio de las infancias diversas. Por ese motivo, se ha realizado una entrevista a la docente sobre cómo es la vivencia de los niños rurales y cómo desarrollan la autonomía. Sin lugar a dudas, la docente parece conocer la vivencia de la comunidad y sobre todo la vivencia de los infantes. En seguida muestro un fragmento de transcripción de la entrevista:

Los niños del campo desde pequeños apoyan a sus padres en chacra. Desde los 2, 3 años de edad ya están detrás de la mamá, entonces ellos simulan que ya están arreando la vaca, la oveja porque ellos siempre están detrás de los ganados. Ahora cuando la mamá está en chacra el hijo también. Ahora, cuando la mamá está trabajando el hijo también está trabajando con su piquito. Las mamás de áreas rurales le compran su piquito, ósea las herramientas pequeñas. (Entrevista 5, Rosmy, 2019)

Si una docente conoce las formas de vida y de actuar de una comunidad en la cual trabaja, tendrá insumos para poder responder a las demandas y necesidades de sus estudiantes, porque sabe cómo los padres enseñan a sus hijos y de qué manera estimulan el desarrollo de la no dependencia que es primordial en las zonas rurales. En la entrevista se aprecia que la docente conoce la vida que viven a diario los niños y niñas del campo, esto le permite tener una idea amplia y generar actividades situadas. Por supuesto, complementando con conocimientos científicos que aprendió a lo largo de su formación profesional.

En seguida se presenta otra entrevista a docente en donde expone desde su propia mirada hacia los niños y niñas rurales:

Si hablamos de autonomía en lo que es el desarrollo de las actividades, yo podría decir que los chicos de las comunidades o me voy a referir a los chicos de Sencca Chectuyoc son mucho más autónomos a diferencia de un niño de la ciudad. Porque la lógica, la forma de pensar del poblador o del runa es diferente, al niño no lo ve como un sujeto pasivo, ósea lo ve al mismo tiempo como runa, como *huchuy* runa y como *wawa*. Inclusive cuando tu pregunta a una mamá dónde están tus hijos, y dicen:

mi *wawa* están... Entonces te habla como que sus hijos grandes fueran pequeñitos. Pero cuando también preguntas ¿Dónde está José? refiriéndose a un niño de 4 o 5 años. Te dicen: ha ido a pastar las ovejas. Entonces, su lógica es creo que ver al niño como persona que puede asumir según sus características algunos roles dentro de la comunidad o familia. Por ejemplo, son guiadores de la yunta, cierto. Incluso, ahora estamos viendo que hay niños que ponen las semillas. También son los que van a cortar el *qachu* para los conejos. Los niños tienen ya esa lógica o ese pensamiento que ellos sí pueden asumir algunos roles. (Entrevista 7, Nilda, 2019).

Es importante la actitud del docente en relación a cómo lo ve a los niños y niñas de zonas rurales, y, sobre todo, el valor que le asigna por la capacidad que tienen para ayudar en las diferentes actividades diarias y el desenvolviendo autónomo; y, esa capacidad activa de estar ayudando para contribuir en la familia casi siempre, son características particulares que señalé en el primer eje. Desde una mirada occidental quizá esto puede ser visto como trabajo infantil o abuso. Sin embargo, en la entrevista, se refleja que la docente valora y asume que los niños de zonas rurales son autónomos. Además, conoce la lógica o el pensamiento de los *runas*, del poblador, el cual considero que es importante para la comprensión de la cultura en todas las dimensiones, para poder ejercer una educación situada y con enfoque intercultural bilingüe.

Ahora bien, nos interesa describir y analizar de qué manera incorporan algunas actividades de la comunidad tomando estrategias orientadas al desarrollo de la autonomía y generando espacios de aprendizaje holístico. Básicamente, analizaremos tres aspectos importantes primero, la construcción de la autonomía desde la participación; segundo, la responsabilidad que asumen los niños y niñas en la escuela; y, la última, cómo el juego ayuda a desarrollar la autonomía.

En la institución, las docentes trabajan con proyectos interculturales que recogen las actividades que realiza la comunidad, que es más cercano a la vivencia de los niños y niñas. Aquí un aspecto importante a resaltar es el calendario comunal, en el cual salen las actividades que cada mes se realiza en la comunidad. En él están organizadas las diversas actividades agrícolas, ganaderas, juegos y otras actividades rituales propias de la comunidad en la cual se realizó el estudio.

La comunidad tiene su propia forma de criar y educar a sus hijos, incorporándolos desde temprana edad, a diversas actividades que ayudan al desarrollo de la *no dependencia*. En este sentido, en el segundo eje nos concentraremos desde la educación intercultural, y, de qué manera vigorizan estas valiosas formas de ayudar a construir su aprendizaje y las habilidades del niño y niña.

Según la entrevista realizada a una docente de 3 años, ella señala que la principal actividad en la cual los niños desarrollan la autonomía son las actividades vivenciales, como la actividad agrícola y la cocina, tema que, más adelante, especificaremos cómo se desarrolla la actividad, siempre bajo el sustento de las competencias del sistema curricular del área personal social que orienta el desarrollo personal del ser.

6.3.1 Expresión de la autonomía en la cosecha de papa, maíz y habas

La docente Juana, de 5 años, realizó un proyecto de cosecha de productos agrícolas tales como: escarbe de papa, cosecha de maíz y habas. Esta actividad se realizó en la misma institución educativa. Para realizar esta actividad la docente a considerado dos competencias del área de personal social; a) construye su identidad; y, b) construye su identidad, como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas. Según el Minedu (2016). El enfoque que sustenta el desarrollo de las competencias del área de personal social corresponde a los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa. El primer enfoque hace énfasis en el proceso continuo de construcción del sujeto; el desarrollo de sus potencialidades cognitivas, afectivas, comportamentales y sociales. El segundo enfoque, indica que todas las personas son ciudadanos con derechos y con responsabilidades que participan del mundo social. Asimismo, establecen una relación armónica con la madre tierra. (Minedu, 2016).

Se presente un fragmento del diario de campo, donde se refleja la construcción de conocimiento participativo, en donde la docente dialoga en una asamblea, con todos los niños y niñas, sobre la práctica del escarbe de la papa y cómo se organizan en la comunidad para cosechar los productos agrícolas. También dialoga sobre los roles que deben asumir.

Docente: A ver, ¿En nuestra familia como se organizan para cosechar los productos de la chacra?

Niña Doris: Alistan Pico.

Docente: ya, ¿Antes de escarbar la papa que hacen?

Niño R: ah, ponen su coca y vino.

Niña D: Piden permiso a la Pachamama.

Docente: Excelente, ¿Qué necesitamos para hacer el permiso? Alguien participó en su casa.

La mayor parte del grupo levanta la mano, pero la docente da prioridad al niño que levanto primero.

Niño R: levanta la mano y en voz alta dice: Yo.

Docente: ¿Qué necesitamos?

Niño R: coca, vino, mmm, chicha.

Niña E: También incienso.

Docente: muy bien.

La docente muestra todo lo que mencionaron los niños y niñas, luego pide a la tenienta que muestre para que sirve cada elemento. Así continua la conversación entre niños, niñas y docente. Luego de una conversación larga se dirigieron a la chacra de papa para realizar el permiso a la Pachamama para luego empezar el escarbe de la papa. Durante la actividad del permiso a la madre tierra todo el grupo participó de manera libre y voluntaria, a pesar de que algunas niñas pertenecían a otra secta religiosa, hubo un respeto mutuo. Esta actividad fue realizada por la tenienta del jardín, quien es una de las niñas de 5 años. Cada niño y niña puso *k'intu* de coca pidiendo a las energías y las fuerzas del cosmos desde los saberes propios. Después de esta actividad cada uno cogió un pico y una manta, algunos se mostraban más activo, otros conversaban entre ellos, contaban sus experiencias que han vivido.

También se pudo observar que cada niño tomaba decisiones para realizar la cosecha de papa. La mayoría de ellos no tenía problemas para escarbar la papa, al contrario, se sentían felices y contentos se vía la sonrisa y alegría en su rostro, incluso algunos lo disfrutaban. En este grupo había dos niños que viven en la ciudad, al parecer ellos disfrutaban del trabajo, por ejemplo, un niño decía: “me está gustando escarbar la papa, no quiero regresar al salón”. Cuan impactante son las actividades vivenciales para los niños y niñas.

Al analizar esta actividad vivencial podemos decir que estos espacios se convierten en una situación significativa para el aprendizaje de los niños y niñas, además se desenvuelven con cierto nivel de autonomía. Esto se da porque ellos viven expuestos a diario a actividades agrícolas de la comunidad, en la casa son partícipes y ayudan en el quehacer cotidiano.

La actividad que generó la docente para integrar a todos los niños y niñas es más importante que estar sentada en un aula de cuatro paredes. Porque, además de adquirir progresivamente la madurez de su cuerpo y de otras dimensiones están aprendiendo para la vida.

De igual modo, en una actividad de aprendizaje se realizó la cosecha de maíz, en el cual, todos los niños y niñas fueron partícipes de colmo ellos mismos se desenvolvían con total autonomía y cada uno asumió una responsabilidad de cuidarse de sí mismo y de sus compañeros.

La docente dio algunas sugerencias y cuidados que deben tener para trabajar en la chacra. Sin embargo, se pudo notar que los niños y niñas tienen más experiencia que la docente porque algunos niños decían: la segadera se agarra de esta manera y la mazorca debes agarrar de arriba para que no te cortes la mano. El otro decía: no tienes que cortar para arriba, tienes que cortar para abajo. (Diario de campo).

Cada niño y niña tenía un rol, la docente no obligó a ningún niño o niña para que trabaje en la chacra. Cada uno decidió participar voluntariamente en lo que podía desenvolverse mejor. Algunos asumieron el rol de cortar las mazorcas del maíz. Y otros preferían recoger las mazorcas cortadas. Al culminar de trabajar, los niños con total autonomía se fueron a lavar las manos, luego se sentaron y comieron sus frutas. Aquí podemos apreciar la importancia de respetar las decisiones y valorar los logros para que sigan ejerciendo la capacidad que tiene cada uno. Esto está relacionado con el logro de los desempeños del sistema curricular.

6.3.2 Expresión de la autonomía en la preparación de alimentos

Generar actividades vivenciales significativas y cercanas a la vivencia de los niños y niñas es vital porque se sabe que ellos aprenden de una manera particular en espacios concretos, haciendo, tocando y mirando. Por ello, es valioso que las actividades respondan a estas características, porque, de no ser así, podría ser frustrante para un niño; estar sentado en el aula escuchando lo que dice la docente.

La valiosa experiencia que rescatamos del trabajo docente en dicha institución nos motiva a innovar las prácticas educativas, porque tradicionalmente se suele trabajar dentro del aula.



Foto 1: Niños y niñas participando en la cocina

En el mes de mayo, como es de costumbre, se celebró el día de la madre en donde las madres de familia fueron invitadas a participar en la fiesta, organizada por niños, niñas y docentes. Por ser un día importante una semana antes planificaron preparar algo de comer para invitar a sus madres. Salió muchas ideas respecto al plato que iban preparar, pero en consenso acordaron cocinar “papa a la huancaína con tallarín”. El día festivo que llegó la auxiliar y la docente sancocharon el huevo y la papa. Mientras el grupo de niños estaba ensayando la danza Salay en el aula. Luego, la docente reúne a los niños y niñas y les planteo la siguiente pregunta:

Docente: ¿chicos, quienes quieren ayudar en la cocina?

Niños y niñas: en voz alta y en coro dijeron: yo.

Docente: Ya saben, qué tengo hacer para ayudar en la cocina.

Una niña: Lavarse las manos. (Todos corrieron a lavarse las manos).

Docente: los que se lavaron la mano pueden ayudar.

El niño: primero tengo que ponerme el gorro y mandil. Me encanta ayudar en la cocina.

Investigadora: ¿Qué puede pasar si no te pones el mandil y gorro?

Niño: ¿Qué puede pasar? El mandil me proteger la ropa y el gorro el cabello. Se cae un cabello.

Docente: a ver, ¿quién va ayudar a pelar el huevo? A ver necesito pelador de papas, un grupo, a ver quiénes. Rápido, rápido.

Todos estaban concentrados pelando papa y huevo el cual fue de mucho agrado para los niños y niñas toda vez que lo hacían con una alegría inmensa se veía en sus rostros; unos sonreían, algunos conversaban y otras susurraban con el compañero de al lado.

Al terminar, algunos niños y niñas se sacaban el mandil, el gorro y lo colocaban al lugar que corresponde. Luego, a medida que salían, se acercaban al caño para lavarse las manos, nadie les indicaba nada, lo hacía solas y solos.

En el dialogo, se aprecia que la docente, con la pregunta abierta, da libertad para que los niños y niñas puedan tomar una decisión autónoma. Además, la docente no da órdenes de lo que debe hacer el niño para ayudar en la cocina; simplemente ella, de manera indirecta les hace recordar, por ejemplo, señalando:

ya saben, qué tengo hacer para ayudar en la cocina...

Al escuchar esto inmediatamente los niños y niñas dijeron a viva voz:

lavarse las manos y ponerse el mandil y el gorro.

Con ello se evidencia el sentido el porqué de cada acto que hace el niño, por ejemplo, ponerse el mandil o lavarse las manos. Cada niño realiza estas acciones de manera autónoma, sin la ayuda de nadie. La docente simplemente se muestra con una actitud de acompañante y guía en el aprendizaje de los niños. Esto está ligado directamente con la actividad cotidiana que vive el niño dentro de su círculo familiar; además, esta situación significativa es aprovechada por la docente para generar el desarrollo de la autonomía y aprendizaje para la vida. También está articulado con el área de personal social, específicamente con la competencia “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”.

En la siguiente imagen podemos observar niños y niñas asumiendo diferentes responsabilidades.



Foto 2: niños y niñas pelando habas



Foto 3. Trozando queso



Foto 4: niños barriendo

También se trabajó con un proyecto integrador, el que consistió en la preparación de alimentos con los productos cosechados. La docente organizó con sus estudiantes la preparación de “*Choclo con queso y habas sancochado*”, donde los niños y niñas fueron participes y protagonistas. Cada uno asumió diferentes roles y responsabilidades voluntariamente, algunos se ofrecieron a sacar la cascara de las habas, otros desojaron el choclo y los demás cortaron el queso. Al terminar de preparar el alimento algunos limpiaron la mesa y barrieron el piso como podemos ver en la imagen mostrado anteriormente.

De los datos señalados, se infiere que los niños y niñas, con estas actividades, desarrollan su potencialidad y se aprecia que ejercen su derecho de participación. Por su parte la docente respeta la decisión de cada uno la cual es importante.

6.4 Responsabilidades que asumen en la escuela: estrategias que generan las docentes orientadas a la autonomía

En este epígrafe nos centraremos en la información recogida a través de las observaciones y de las entrevistas realizadas a docentes para poder responder a la pregunta y objetivo planteado. Principalmente nos centramos en las responsabilidades que asumen los niños dentro de la institución educativa, también exponemos cómo estas ayudan al desarrollo de la autonomía.

Lo que exponemos resulta común, es decir durante las practicas pre-profesionales 2017-I, 2017-II y 2018-I –II, se pudo observar que la mayoría de las docentes generan estrategias casi similares. Por ejemplo, la estrategia vinculada a la elaboración del cartel de

responsabilidad. Sin embargo, otras que expondré son nuevas estrategias que recojo como el elegir representantes de grupos en momentos de actividades de aprendizajes. También el rol de la teniente y el cuidado a los niños menores por parte de los niños de 5 años, esto denominado como el padrino.

6.4.1 Elaboración de cartel de responsabilidad y el cumplimiento

Una de las estrategias que resulta importante dentro del aula es la elaboración de cartel, esto permite organizarse mejor de manera rotativa y un trabajo equitativo. Como bien señala la docente entrevistada sobre la pregunta de qué responsabilidades asumen los niños y niñas en el jardín:

Se elabora un cartel de responsabilidad, en la cual, cada niño se designa entre ellos, no. Entre ellos tienen que ponerse de acuerdo para poderlo desarrollar. Por ejemplo, quién reparte las tijeras, quién reparte las hojitas, quién reparte los colores, los cuadernos, quién puede echar agua a las plantitas y quien nos puede ayudar a recibir a los niños más pequeños. (Entrevista 4, Carla, 2019).

Más allá de asumir responsabilidades en el aula, los niños y niñas también tienen otro tipo de tareas que están relacionadas al cuidado de las plantas y de los niños más pequeños. Se puede decir que no solamente ayudan dentro del aula sino fuera de ella. Por ejemplo, en una conversación informal, la docente señalaba que los niños y niñas de 5 años cuidaban a los pequeños de 3 años, ayudaban a guardar sus pertenencias al lugar indicado. Ellos eran considerados como los padrinos de los pequeños. Aclarar que no lo hacen todo por él sino son guías y orientadores, quienes ayudan hasta cierto punto. Podemos deducir que el objetivo de emplear esta estrategia tiene que ver, uno con promover la empatía y los valores como el *ayni, tú me ayudas y yo te ayudo*, de esa manera aprenden de unos a los otros. Lo otro, desarrollar la autonomía en los niños y niñas de 5 años, y que los pequeños aprendan observando de sus mayores. Para que más adelante sea protagónicos y autónomos de su propio aprendizaje, de su desplazamiento y capaces de asumir responsabilidades del cuidado de sí mismo y del otro. Los datos muestran que esta estrategia está articulada con la vivencia de los niños.

En seguida presentamos cómo elaboran el cartel con la participación de los niños y niñas, para que estas sean realmente significativas y que puedan cumplir. En una de mis

observaciones registré algunas conversaciones:

- Docente: para que nuestra aula esté limpio y ordenado ¿qué podemos hacer?
Niña K: (una niña levanta la mano y responde) elaborar un cartel, nosotros vamos dibujar un niño limpiando la mesa y barriendo, eso vamos pegar.
Niña D: en mi casa yo le ayudo limpiar y barrer a mi mamá, así te podemos ayudar.
Docente: ¿entonces, qué responsabilidades vamos tener en nuestro cartel?
Niña R: limpiar la mesa cada día.
Niña M: barrer nuestra aula todos los días
Niño E: profesora, pero también te podemos ayudar a repartir los colores y tijeras.

La docente registra en un papelote las ideas señaladas por los niños y niñas. La conversación entre la docente y el grupo fluye y además se aprecia participación ordenada, pues no todos hablan al mismo tiempo, sino levantan la mano para hablar y le dan oportunidad al compañero que no participó. También observé que las ideas y propuestas se respetan y la docente las considera importantes, se aprecia cuando registra todas las ideas importantes que señalan los niños y niñas.

Después de la asamblea, la docente con todo el grupo selecciona las responsabilidades más importantes que sí se puede hacer en dentro del aula. Luego, las responsabilidades seleccionadas son representadas gráficamente para colocar al cartel de responsabilidad, cada niño y niña dibuja y se encarga de dibujar una de ellas. Posteriormente, la docente reúne al grupo para dialogar en base al cartel, en donde les propone: “las responsabilidades serán turnadas por día, que les parece”. La mayoría acepta la idea.

- Docente: ¿Quién empieza?
Niña D: yo, yo empiezo hoy. Quiero limpiar la mesa.
Docente: coloca tu nombre en el cartel de responsabilidad
Docente: ¿Quién va ayudar a barrer?
Niño E: Yo.
Docente: Chicos, ¿por qué es importante tener un cartel de responsabilidad?
Niño R: para recordar.
Niña R: porque tenemos que limpiar.
Docente: ya. Solo por eso.

Todos levantan la mano cuando la docente pregunta, sin embargo, da la oportunidad al niño que levantó la mano antes que otros. En esta construcción del cartel de responsabilidad, se aprecia que los protagonistas son los niños y niñas, y las preguntas son

abiertas y de alta demanda cognitiva que ayudan a desarrollar el pensamiento; del mismo modo la docente genera espacios en las que el grupo debe tomar una decisión autónoma para llegar a un acuerdo.

6.4.2 Formar grupos: elegir un jefe del grupo

Una de las estrategias que generan los docentes cuando realizan actividades de aprendizaje es elegir un líder dentro del grupo, según la entrevista a la docente de cuatro años señala que resulta crucial porque al ser un líder que representa al grupo aprende organizar e interactuar. Dar estas oportunidades ayuda a desenvolverse mejor y no depender o esperar el orden de la maestra, en este contexto la maestra se muestra como guía y acompañante. Pues son los niños quienes se organizan y buscan sus propias estrategias para trabajar en grupo según la actividad dada. Podemos decir que esa estrategia se convierte en una forma de enseñanza participativa y activa. A parte de lo señalado, en una entrevista la docente señaló lo siguiente:

Entrevistadora: ¿De qué otra manera ayudan a desarrollar la autonomía?

Cuando nosotros los docentes les pedimos que los niños solitos hagan las cosas, por ejemplo, el amarrarse el pasador, pueda no pueda tiene que hacer, ahora el aseo personal: el lavado de mano. En agarrar la tijera, que ellos sean más cuidadosos. También cuando van solos al baño, pero siempre un adulto debe estar pendiente, ver si está logrando o no está logrando hacer solos, entonces vemos el logro de la autonomía. Sí, ellos siguen dependiendo de alguien o ya se defienden solos, eso hay que ver, no. (Entrevista, Rosaly,2019).

Los datos señalados de la entrevista anterior concuerdan con la información recogida a través de la observación. Donde observamos diversas escenas, por ejemplo, los niños de 3 y 4 años cuando decidían jugar en el sector de hogar que está ubicado en el aula de psicomotricidad, antes de ingresar se quitaban los zapatos y los dejaban en la puerta. Igualmente, al momento de salir se ponía el calzado, lo hacían solos.

6.4.3 Estrategia extracurricular que orienta el desarrollo de la autonomía

Principalmente las estrategias extracurriculares se realizan en diferentes momentos de la rutina diaria; en la entrada, durante el desayuno, el receso y la salida. Son espacios en donde los niños de 3 y 4 años aprenden de los niños de 5. Además, se evidencia que los

mayores muestran empatía y ayuda voluntaria hacia los pequeños.

a) Cuidar a los más pequeños y rol de la teniente gobernadora

Según la entrevista a la docente, señala que ellas generaron la estrategia de padrino y ahijado. Esto consiste particularmente en nombrar a un niño como padrino de un niño pequeño de 3 años. El rol del padrino es cuidar y ayudar en algunas cuestiones que necesite. Pero también por parte del ahijado existe un respeto mutuo hacia su padrino.

b) Desayuno escolar: atención autónoma

Las fotos que muestro abajo evidencia que los niños y niñas se atienden solos en la hora del desayuno escolar. Esta función de ayudar a servir en la cocina lo asumen todos los niños y niñas de manera voluntaria, me refiero a niños de 3, 4 y 5 años. Se turnan cada día, es decir de lunes a viernes asumen diferentes niños y niñas que desean ayudar (...). Pude observar que a los niños y a las niñas les gusta ayudar, ellos se ofrecen voluntariamente. Incluso, a veces pelean (discuten) por querer ayudar a servir. Cuando se genera situaciones como las que menciono interviene la docente con el objetivo de ayudar a que los niños puedan negociar entre ellos. Según la docente señala que solo dos pueden ayudar.



Foto 5: el niño y la niña atienden a sus compañeros

Como podemos observar en la imagen por día ayudan dos niños o niñas. Para ayudar tienen que usar el mandil y el gorro. Ellos son quienes llevan la comida servida a cada niño y niña: reparten galletas, llevan los platos y las bebidas.

El resto de acciones durante el desayuno lo realiza cada niño y niña. Por ejemplo, ingresan ordenadamente al comedor; cogen su cuchara, la servilleta y su individual, lo hacen de acuerdo a la llegada, el que llega último espera su turno. En ocasiones los mayores (niños 5) ayudan a los más pequeños a bajar su silla y colocar correctamente su individual. Al terminar de comer, cada uno limpia su individual y lo coloca en su lugar, asimismo, guardan sus platos en el lugar indicado (lavador). Luego, cada uno cogiendo su cepillo y vaso se dirigen a la piletta para cepillarse y lavarse la mano.

Otro aspecto que se observó y también señala la docente entrevistada: “En cuanto al desayuno escolar, por ejemplo, ellos solos comen no hay necesidad de hacer comer, solo decirles y motivarlos”. Entrevista, Rosa, 2019

6. 5 Importancia del juego en la adquisición de la autonomía

De los datos obtenidos de la primera fuente, es viable explicar que el juego es una actividad principal en la vida de los niños y niñas de la comunidad, pues ellos pasan mayor tiempo jugando juegos regulares y juegos simbólicos. Dado que el contexto donde viven les permite tomar iniciativa para crear juegos diversos de manera espontánea. Pero la pregunta es ¿Cómo contribuye el juego al desarrollo de la autonomía? Para responder a la pregunta planteada se describe y analiza los datos obtenidos mediante la observación y las entrevistas realizadas a los docentes de la institución educativa inicial en la cual se realiza el estudio.

Se entrevistó a tres docentes con relación al juego, se ha planteado la siguiente pregunta: ¿Usted cree que el juego contribuye al desarrollo de la autonomía? Las tres respuestas coincidieron al señalar que el juego contribuye al desarrollo integral del infante. Esto significa que, de alguna manera, el juego sí favorece al desarrollo de la autonomía. Por ejemplo, una de las docentes indicaba que al diseñar sus propios guiones, poner sus reglas y repartirse responsabilidades según la situación del juego es una expresión de la autonomía; a su vez al tomar iniciativa para organizar el cómo jugar les permite afianzar la no dependencia.

Cabe señalar que el juego no solo contribuye al desarrollo de la autonomía, sino es un medio de aprendizaje de valores y tradiciones culturales, pues se evidencia claramente en los juegos que representan los niños; el trabajo agrícola, el pastoreo y entre otras actividades.

Según las observaciones puedo exponer que el juego relacionado al desarrollo de la autonomía tiene que ver con cultivar el juego de manera libre. Es decir, no limitar al niño, al contrario, brindar condiciones oportunas que les permita jugar con libertad, siempre bajo la supervisión de una persona mayor. Lo señalado se observó en la escuela; la docente casi siempre está atenta y observando las acciones que realiza el niño durante el juego. También coincide el discurso de la docente:

En las zonas rurales los niños juegan de manera libre. Entonces en la escuela también promovemos espacios de juego dando comunidad al niño para que pueda jugar con libertad, pero no dejando solo. Las docentes siempre estamos pendientes acompañando. (Entrevista 6, Rosa, 2019).

Sin duda alguna, los niños y niñas rurales son afortunados de vivir en un contexto único y rodeado de la belleza de la naturaleza, pues tienen un espacio amplio donde pueden

desplazarse por diversos lugares dentro de su entorno comunitario. Al mismo tiempo ellos tienen contacto con la naturaleza donde pasan mayor tiempo jugando con sus hermanos y en ocasiones con sus vecinos. En algunas ocasiones en la comunidad pude observar a un grupo de niños jugando fuera de su hogar sin ningún tipo de supervisión. Por ejemplo, en una oportunidad observé a un niño de 5 años montando bicicleta solo, en otra ocasión observé a niños de 4 y 5 haciendo un circuito con la tierra, construyendo puente con piedritas y con palitos pequeños. Del mismo modo, pude observar un grupo de niñas jugando fuera de su hogar el juego de persecución, vi que disfrutaban tranquilamente. El juego señalado con anterioridad se podría decir que tiene un potencial que ayuda a desarrollar la destreza física y el desplazamiento autónomo.

a) Organización de los sectores de juego-Autonomía

A continuación, se describe la organización del espacio de juego en el jardín y se analiza como contribuye al desarrollo de la autonomía. Antes, señalar que la institución educativa tiene dos espacios importantes donde los niños juegan, uno los sectores de juego debidamente organizado y otro el espacio libre donde juegan espontáneamente diversos **juegos regulares** y simbólicos. Asimismo, el jardín tiene juegos recreativos donde los estudiantes juegan libremente con debido cuidado de uno mismo y de su compañero.

Según la observación me permito explicar y analizar con relación a la organización de los sectores de juego y las estrategias que emplean las docentes, esto depende en gran medida de la creatividad y experiencia vivida. Pues cada docente organiza su aula acorde a las necesidades e intereses de los niños y niñas. Esto significa que cada actividad está pensada al logro de la autonomía que es un tema importante que se debe lograr en niños de preescolar para que luego puedan ejercer con seguridad e iniciativa propia sus actividades cotidianas. Además de ello, puedan cuidar su salud y su alimentación de manera adecuada.

Por consiguiente, los datos recogidos sobre la organización de los sectores de juego, muestra que la docente organiza el sector con la participación del grupo, recoge las propuestas y toman decisiones conjuntas sobre qué sectores tendrán en el aula y cómo van ubicar cada sector.

Para que los niños puedan ingresar a los sectores la docente dio la libertad de elección de acuerdo a la llegada del aprendiz. Por ejemplo, el que llega primero elige el sector en el cual quiere jugar y el que llega después simplemente elige otro sector o en ocasiones decide jugar con su compañera. Cuando desean cambiar de sector guardan los juguetes que cogieron de manera ordenada y con mucho cuidado. También se observó que al momento de jugar cada uno tiene la responsabilidad de cuidar los materiales y de respetar el espacio del otro. De hecho, lo señalado según indica la docente se trabajó los primeros días de clase en actividades de aprendizaje desde el enfoque del *allin Kawsay* o *buen vivir*; promover las relaciones armónicas entre pares dentro y fuera del aula, transmisión de los principios y valores de la cultura. Sobre todo, generando las actividades orientado al logro del desarrollo de la autonomía.

En seguida muestro una descripción en donde se evidencia la autonomía.

La niña Rosa elige jugar en el sector de construcción escoge el kit rural, se sienta tranquila y dice: voy a construir una casa de cuatro pisos y voy hacer un corral para los animales. La niña empieza a construir una casa con los bloques, también construye corrales para las vacas y ovejas. Por un largo tiempo juega solita, luego invita a su compañera a que juegue con ella. Le pregunta ¿quieres jugar? Ven vamos hacer una casa grande. A la niña parece que no le convence la idea, entonces la niña Rosa se da cuenta y le dice: con que quieres jugar, quieres construir casa o quieres jugar con los animales: puedes llevar en un carro para vender. La niña acepta la idea y se ponen de acuerdo para jugar y se reparten los roles.

La toma de decisiones y la elección con quien jugar son aspectos que ayuda al desarrollo de la capacidad de pensar, de actuar y asumir con responsabilidad ciertas tareas cotidianas.

b) Juego al aire libre

Para analizar el juego al aire libre y el cómo se desarrolla y de qué manera favorece al desarrollo de la autonomía nos centraremos en las entrevistas realizadas a tres docentes. Se valora la semejanza y diferencias de la información que brindan las docentes desde su experiencia. La pregunta planteada fue ¿Cómo se desarrolla el juego al aire libre y como favorece al desarrollo de la autonomía? En seguida presento un fragmento de la respuesta obtenida:

Juegan al saltar la batisoga, el pli plax, los yaces, el juego del tiro. Esto ayuda bastante al desarrollo de la autonomía, porque solitos establecen las normas de juego, esperan su turno, cada uno se defiende. Por ejemplo, si se cayó se levantan solos y no lloran, entonces están aprendiendo a controlar sus emociones. (Entrevista 5, R.)

Sin duda, para los juegos que señala la entrevistada, necesitan tener la capacidad de saber jugar en grupo, respetar y cumplir las reglas del juego y al perder el juego se requiere asumir y reconocer el esfuerzo del otro. Entonces, es posible comentar que los juegos al aire libre son de alta demanda epistémica porque aprenden a pensar, a resolver problemas y sobre todo a madurar en varias dimensiones. Lo resaltante, es que ellos se divierten, exploran y viven un mundo feliz.

Más allá de la idea señalada, una docente que presta servicio en la educación intercultural bilingüe (EIB) valora e incorpora los saberes de la comunidad, a favor de los niños y niñas. Lo que todas las escuelas deberían incorporar algunas prácticas de la cultura de los estudiantes que en cierto modo resulta significativo. A continuación, como complemento de la información anterior se presenta un fragmento de la entrevista que hace referencia la importancia de incorporar el juego al ámbito educativo:

Estamos tratando de revalorar nuestros juegos ancestrales. Por ejemplo, se ha jugado el juego de los tejos. Estamos por ver el juego de las troyas, de los trompos y yaces. Por lo menos se le está insertando estos juegos para que los niños puedan jugar y no estar con la tecnología. (Entrevista 6, Carla, 2019).

Los juegos que menciona la docente entrevistada se juegan en espacios al aire libre. Pues aquí el niño debe decidir con quién jugar y establecer las reglas del juego. En realidad, son juegos que favorecen el proceso del desarrollo autónomo de manera gradual.

En seguida describo algunos aspectos que pude observar y que considero importante para favorecer la autonomía en los niños y niñas.

Libertad límite: según lo observado tanto las madres y las docentes ponen disciplinas basado en la prevención de accidentes ya que el espacio en donde desenvuelven son amplios.

Aseguran que los niños tengan presente los límites para que puedan tener la libertad de desplazarse.

Condiciones del espacio: de los datos recogidos mediante la observación puedo señalar que específicamente en el jardín las docentes aseguran que los espacios sean seguros que favorezca la libertad de movimiento y la no dependencia.

Según la conversación con las docentes, indican que las condiciones que se facilita a los niños se realiza tomando en cuenta las necesidades que el niño requiere para que pueda realizar actividades de manera autónoma. Es por ello, la institución tiene ambientes y sectores explosivos. Por ejemplo, el de psicomotricidad, la biblioteca, el sector de construcción y otros espacios.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Retomando los resultados obtenidos de la investigación respecto al desarrollo de la autonomía desde el punto de vista indígena, se infiere que promover actividades participativas favorece el proceso gradual del desarrollo de la autonomía en niños y niñas. Retomando los autores citados en el antecedente podemos contrastar la participación del niño en ámbito urbano y rural. Ames, (2012) señala que en Lima y San Román la participación completa se espera a los 11 y 12 años, mientras que en zonas rurales los pequeños participan desde temprana edad, aproximadamente desde los 5 a 6 años. (Ames, 2012). Este estudio se aproxima y algunos aspectos coinciden con los resultados de nuestra investigación. Respecto a lo señalado podemos decir que los resultados muestran que algunos niños y niñas participan desde los 3 años. Aquí, existe diferencia en la participación de niños citadinos y rurales en diferentes actividades de la vida cotidiana.

Retomando el estudio realizado por Anderson (2016), en cuatro comunidades indígenas de la selva peruana sobre la infancia diversa. La autora muestra que los niños desde pequeños participan en algunas actividades y tienen libertad. Aquí podemos evidenciar que en las comunidades andinas y amazónicas existe una similitud.

De los datos obtenidos se muestra que en la cultura andina los niños son autónomos. Esta idea coincide con el estudio realizado por Anderson en la selva peruana en donde señala que los niños desarrollaron la no dependencia. Sin embargo, con referencia a las responsabilidades que le asignan son distintos y otras coinciden. Como, por ejemplo, el cuidado de los animales y del hermano menor en ambos contextos se evidencia: en el contexto andino y amazónico. Esas capacidades que desarrollan los niños se expresa en acciones participativas y en la toma de decisiones *autónomas*; cuándo, cómo y en qué participar. Lo señalado también se muestra en el libro clásico Educación y Cultura por Mead, (1962), y más recientemente en un estudio por Ames, 2013 y Anderson, 2016. Son los pocos estudios existentes que hace evidente la manera de crecer, desarrollar y educar a los niños y niñas rurales.

Retomando los estudios internacionales citados en el antecedente como Tassinari y Guedes (2015); y Ayora (2018) más los resultados logrados se infiere que en comunidades

indígenas de México, Brasil y Perú el nivel de autonomía que ejercen los niños tiene que ver con una serie de prácticas; uno, fuerte relación entre niños de diferentes edades, lo otro, el grado de responsabilidad y fuerte participación en el hogar y fuera de ella.

Respecto al juego, autores Brooker y Woodhead (2013) en su estudio señalan que el juego es parte de la vida de los niños y niñas, también indica que el juego se convierte en una fuente de diversión y placentera más completa que contribuye en la formación y desarrollo holístico de los infantes. Esta idea coincide con los datos recogidos de la primera fuente, en donde se observó a niños y niñas jugar diversos juegos cognitivos, sociales y emocionales. De igual forma se observó que ellos representan en sus juegos de manera espontánea las experiencias adquiridas en su vida diaria. Asimismo, son ellos quienes elaboran sus propios juguetes con objetos reciclados y con elementos de la naturaleza según el tiempo y lugar.

Respecto al juego encontramos algunas coincidencias en el estudio realizado por Rivas, (2016) en comunidades amazónicas; Tikuna Yahua y Kukama, en donde describe cómo los niños desde temprana edad juegan desnudos, se bañan en río, trepan árboles e imitan actividades que realizan sus padres. Según los resultados también en los niños andinos específicamente en la comunidad estudiada los infantes juegan con arcilla haciendo [*ollitas*] entre otras cosas, con piedritas, hojitas y semillas de las plantas. También juegan juegos regulares como la persecución donde desarrollan la autonomía y otras dimensiones del desarrollo humano. Por ejemplo, establecer reglas y acuerdos del juego es una manera de desarrollar la capacidad de actuar frente al grupo cumpliendo y respetando lo señalado.

Sin embargo, también existen algunas diferencias según los resultados obtenidos, por ejemplo, en la comunidad estudiada los niños representan juegos de pastoreo y de la agricultura. Esta coincide con el estudio realizado por Rodas, M., González, & Palomino, P. (2004).

En el artículo realizado por Diniz y Correia (2018) titulado “infancias en el campo: juguete, juegos y cultura”, realizado en comunidades tradicionales de Brasil, muestra la importancia del juego en vida de los infantes que convierte como espacios ideales de la vida, entendida como vida próspera, placentero, plenitud de libertad y el contacto directo con la naturaleza. Este estudio coincide con los resultados obtenidos.

Por consiguiente, estudios y los resultados conseguidos muestran la importancia del juego que pone en movimiento todo el cuerpo, favoreciendo el desarrollo holístico del ser humano, donde progresivamente adquieren la no dependencia y la afirmación del *yo puedo*.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados se llega a la conclusión de que los niños y niñas quechuas rurales son autónomos, capaces de tomar decisiones y de realizar actividades desde la iniciativa propia. Asimismo, es posible afirmar que ellos tienen un nivel de autonomía que se expresa en la participación colaborativa, en las responsabilidades que asumen y en el juego espontáneo y libre.

Cabe señalar que el Perú es diverso, por tanto, el desarrollo de los niños y niñas son desiguales, cada niño se desarrolla de acuerdo a su contexto social y de acuerdo al sistema de organización de su comunidad, los estudios lo demuestran. Retomando la Anderson (2016), un niño de la Amazonía aprende y adquiere ciertas capacidades en la caza y pesca. Mientras que el niño andino se desarrolla participando en actividades agrícolas y en otras como el cuidado de animales menores. En ciertos aspectos, existen características comunes como es la libertad y la integración al niño y niña como sujeto activo desde temprana edad.

Promover actividades en donde los niños puedan participar de manera activa favorece al desarrollo de la autonomía. En el ámbito educativo, resulta clave el calendario comunal porque permite generar actividades situadas y permite trabajar con proyectos interculturales.

Asignar pequeñas responsabilidades, en la escuela y en el hogar y la comunidad a los niños y niñas acorde a su edad es clave porque de esta manera estamos ayudando a que ellos puedan desarrollar la capacidad de pensar, solucionar problemas.

Al analizar los resultados, más los aportes de los estudios revisados, se concluye también que es posible desarrollar la autonomía y otras áreas del desarrollo a través del juego. Asimismo, todo lo que tiene que ver con la construcción y creación favorece la creatividad, la imaginación ligada al desarrollo cognitivo. El movimiento espontáneo; correr, saltar, brincar, etc. jugar en grupos estableciendo reglas, contribuye al desarrollo motor autónomo, a la noción espacial, social, emocional y sobre todo al bienestar de su cuerpo y mente. Asimismo, el juego al ser una actividad espontánea y de carácter diverso favorece al desarrollo de la autonomía. Ya que en el juego los niños y niñas toman decisiones como con quién jugar, qué jugar, cómo jugar, etc. Además, establecen las reglas del juego, se asignan

responsabilidades y aprenden a esperar su turno según la situación del juego. Todo esto ayuda al logro de desarrollo holístico del infante.

Dado que los resultados obtenidos nos muestran una realidad diferente del desarrollo de los niños y niñas rurales y su manera de crecer en libertad en contacto con la naturaleza; por tanto, pese a la escasa información que existe nos reta a seguir investigando para profundizar sobre el desarrollo de la autonomía en los infantes y en la niñez intermedia, sobre todo en contextos indígenas u originarios del Perú. No solo para conocer, sino para plantear una educación pertinente que tome en cuenta las características propias del desarrollo. Además, para plantear evaluaciones con criterios diferentes al sistema occidental.

CAPÍTULO IX

RECOMENDACIONES

- Se recomienda promover espacios dentro y fuera del aula donde los niños y niñas puedan participar de manera activa, sin ser obligados. Asimismo, para que ellos puedan ejercer su derecho se sugiere a los padres de familia y a los docentes generar actividades participativas respetando su decisión y voluntad del infante. Sobre todo, deben saber escuchar la voz del niño.
- A las docentes se sugiere promover actividades vivenciales cercanas a la vivencia de los educandos. Para ello, deben contar con el calendario comunal agro-festivo, que es clave para generar actividades situadas.
- Se recomienda, tanto a las madres de familia y a los docentes que asignen pequeñas responsabilidades a los niños y niñas según su edad.
- A los docentes y madres se recomienda promover espacios seguros y amplios para que los niños puedan jugar, crear sus propios juegos. También los docentes deben motivar a los niños para que puedan jugar diversos juegos regulares que son más creativos y grupales.
- Ya que el juego es clave porque favorece el desarrollo integral de los infantes, se recomienda a los profesionales y autoridades brindar capacitaciones oportunas a docentes a fin de contribuir a la comprensión e importancia del juego en la etapa preescolar. Además, para que ellos puedan realizar una pedagogía lúdica que respete las características del aprendizaje del niño y niña.
- Asimismo, se sugiere a los profesionales expertos que tienen conocimiento sobre la importancia del juego y la participación activa, realizar talleres para padres y madres de familia, con el fin de ayudar que la crianza sea adecuada y que respeten las actividades lúdicas del niño, con espacio de juego en el hogar. De esa manera ayudar a ejercer el derecho al juego y a la participación en actividades diferentes.
- Un estudio por Gloeckler señala que la educación debe ejercer la práctica hacia la libertad del movimiento del cuerpo, asimismo, recomienda que no se debería hablar demasiado puesto que los pequeños necesitan estar en constante movimiento con

danza o mímica. Razón por la cual el autor Gloeckler (2015, p. 36) resalta “la importancia de la educación no verbal”.

- Otro aporte vital para el campo de la pedagogía, son estudios realizadas en niños menores de 3 años desde la aproximación pikleriana (Emmi Pikler). Un estudio realizado tomando en cuenta el principio de respeto al niño y una actitud no intervencionista del adulto, por Szőke, (2016). Algunos aspectos vitales: el valor de la actividad autónoma del niño, significa no intervenir directamente ni en su movimiento ni en su juego. Lo otro, está asociado al entorno seguro, óptimo y algunos requisitos básicos como materiales de uso múltiple, adecuados y en buen estado.

VII. Pisisimipi qillqa

Qallariy qillqaqata yullaripa, kunan nisunman ayllupi kawsaq wawakuna sapallan imatapas ruranku, yanapakunku ima ruraypipas ahinallataq pukllaypipas. Chaymantapas, qillqakuna rikuchiwanichik wawakuna imaynatas kawsan ayllukunapi chayta. Ñawpaq ñiqimpi, wawakuna lukuya yanapakunku imaymana ruwaykunapi kay kawsay pachapi. Iskay ñiqipi, ayllupi kawsaq irqikunaqa suyk'a turankunata uywanku. Qinsa niqimpi, tayta mamakuna chaninchanku wawankuq ruraynita rikuspa, paykunapaqa anchata kusikuy. Chaymantapas, yupaychana irqikunaq ruraynin wiñayninta ima llank'aypipas. Kanampuni allin sumaq pacha hathun wawakunaq pukllakunapaq, phawnaqanampaq hinallataq paykuna rurananku pukllanata pukllakunankupaq.

Kay qillqa rikuchiwanichik ayllukunapi irqikunaq rurayninta, llank'ayninta ayllun ukhupi llaqtan ukhupipas. Ruraypi ari rikusunman allin llank'aq llanapakuq kasqankuta, paykunaqa huchuy manta pacha ninku ñuqa sapallay rurasaq, nuqa atini, nuqa yachani, nispa.

Chayqa nisunma Perú llaqtaqa ujjina, chayrayku irqikuna wiñaynin ima ruraypipas mana kikinchi, sapanka wiñanku ayllupa kawsayninman hina, qaqlataq llank'ayninman rurayninman hina, qillqakuna niwanichik. Llunkapi kawsaq wawakunaqa chakunku uywakunata challwanku chaypi yachaqanku. Chaykama, anti suyupi wiñaq irqikunaqa llukulla imaymana ruraypi llanapakunku, paykunaqa llank'anku mamanwan taytanwan kushka chakrapi waq ruraykunapipas.

Nisunman wakin ruraypiqa kikimpuni, qawarinapaq, wawakunaqa mana kamachisqalla imatapas rurasqanku kawsaynin ukupi, uchuyanta pacha paykunaqa allin runa llank'aysikuq.

Qawarisun hathunta, qillqakuna rikuchiwanichik ukniraq irqikunaq kawsayninta wiñayninta. Perú mama llaqtanchikpi kawsaq ayllukunapi aswanta t'aqwinanchik qillqananchik asllata lllachananchipaq irqikunaq kawsayninmanta. Waqkunaman rikuchinanchispaqpas, yachaywasikunapi allin sumaq yachachinakupa irqikunaq yachayninta atiynta qawaspa. Kaqlataq, yachachiqkuna, athun llank'aqkuna allin tapukuykunata ruwanankupaq irqikuna wiñaynin qawanankupaq.

LLiw yuyaykuna yachaykuna t'aqwirisqanchikkuna rikuchiwanichik imaynata pukllaypi rurayta llank'ayta yachaqanku irqikuna. Ichaqa, chiqaq atiyuni pukllayqa imaraykuchus sunquwan- umawan sumaqta imaymana phukllanakunata ruranku irqikunaqa, maypacha allin yuyaywan sumaqta pukllanku pukllanakutapas ruranku. Hinallataq, ayllukunapiqa wawakunaqa pawnaqachanku kayman chaqayman p'itarispa p'itarispa mullurispa ima, imaymanata ruranku. Wakinqa sachaman warkukunku, masinkunawan pukllanku. Chaymi, wawakuna wiñan yuyaysapa, yachaysapa ima llank'aypipas sumaq kaypawan ruraq.

LLunka suyupi anti suyupi qillqakuna rurasqa niwanichik kayhinata, wawakunaqa pukllanata paykuna ruranku Pachamama imaymana quwasqanchikkunawan.

Recomendaciones

- Qawaspa yachaykuna huqarisqanchikmanhina, tayta mamakunaq rimasqanman hina desarrollo de la autonomía sutinchasqa qaqlataq tapukuykunata yuyarispa nisunman wawakunapaq kanan sumaq hathun pacha, qaqlataq tayta mamakuna irkikuna ima ruraypipas rurachinankupuni, chay rurasqataq kanan yupaychasqa.
- Allin rurayta atinankupaq imaymana llank'aypi wawakuna paykunamanta imatapas llapananku wasipi ichapas yachaywasipipas. Yachachikkuna hinallataq tayta mamakuna yanapananku irqikunata, ima ruraypipas mana ama ninankuchu.
- Ayllu uhupi watachanman hina wawakunaman ima ruraytapas yachachinanku. Qaqlataq yachaywasipipas irqikunata yachachinanku kawsayninmanta pacha ayllunpa llank'ayninta qawaripa. Chayman hina ima ruraypas kanan; kanman mallkikuna unuwan hichay, yachaywasi pichay, mikhuna qaraypi yanapay, uchuy irqikunata qawariy, hampara pichay, waqkunapiwan.
- Wawakunaqa pukllanankupuni piwampas, maywampas, maypipas mana wisqasqa ukhupiq kachisunmanchu imaraykuchus paykunaqa munanku pawnaqayta musuq yachaykunata riqsiyta yachayta munaku, aswanta ñawinkuta kicharinankupaq. Riqsichinallataq irqikunaman allin kawsayta, allin rurayta, sunquchakuyta manalla kayta chaqayta ruwankumanchu.
- Chaymanta Gloeckler (2015, p. 36) sutiyasqa nin “yachaywasikunapi chachachinanku pukllaspa”. Paymi nin irqikuna mana aswan pachata tillaspa yachaqankuchu, astawanpas paykuna ruwaspa, pukllaspa qhawaspas imatapas atiqankupuni.
- Qillqasqampi pikleriana (Emmi Pikler) sutiyasqa, lliw runakuna yupaychananku irqikunaq kawsayninta wiñayninta, Szöke, (2016). Allin yuyaykunata churan : yupaychasqa kanan irqikunaq pukllaynin, ruraynin, yachaynin.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Ames, P. (2012). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. Recuperado de <http://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/10/Empezando-la-escuela.pdf>
- Ames, P. (2013). *Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades*. Edición electrónica URL: <http://bifea.revues.org/4166> DOI:
- Anderson, J. (2013). *realizó estudios sobre el movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina*. 1er ed. Artículo publicado en red de revistas científicas. Bulletin de l'Institut français d'études andines.
- Anderson, J. (2016). *Las infancias diversas. Estudio fenomenológico de la niñez de 0 a 3 años en cuatro Pueblos indígenas de la Amazonia peruana*. Primera edición. Lima, Perú.
- Ayora, G. (2018). *Resistencia epistémicas en Sahkaba, Yucatán. Crianza, socialización y participación en torno a la niñez maya en la educación inicial*. Tesis de doctorado. Recuperado de https://www.uv.mx/pdie/files/2018/08/Tesis_Gialuanna-Ayora_31-agosto-2018.pdf
- Berríos, F. Valenzuela, A. y et, at (2013). *La autonomía en el aula: la vivencia de los alumnos de primer año básico del colegio Haydn*. Tesis de licenciatura.
- Bisquerra, R. (2015). *La autonomía emocional: status quistiones de una controversia*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Rafel_Bisquerra/publication/268327854_La_a_utomonia_emocional_status_quaestionis_de_una_una_controversia/links/560a752a08ae576ce63fdccd.pdf
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2013). *La primera infancia en perspectiva 9. Derecho al juego*. (1er ed.) Reino Unido. Recuperado de <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, pp. 41-44 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <file:///d:/cursos%202018-ii/analisis%20e%20interpretacion%20de%20la%20informacion/enfoque%20sociocultural.pdf>
- Carretero, L. (s/f). *Autonomía personal, objetivo principal en la educación de niños/as con EB*. Recuperado de <https://www.pieldemariposa.es/fotos/Autonomia%20personal.pdf>
- Castillo, M. (2005). *Aprendiendo con el corazón: el tejido andino en la educación quechua*. Primera edición. La paz, Bolivia.
- Diniz, L. y Correia, R. (2018). *Infancias en el campo: juguete, juegos y cultura*. Artículo, recuperado de <file:///D:/CAMPO.pdf>
- Fernández, L. y Molina, A. (2013). *La Etnografía: alternativa en Investigación educativa*. Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas, (29), 41-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456831.pdf>
- Fernández, M. (2013). *La autonomía emocional*. Artículo N° 362, Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales. Recuperado de <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Dialnet-LaAutonomiaEmocional-5173423.pdf>
- Gerson, A., Moreno, G. y Daza, C. (2015). *La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. Educación y desarrollo social, 9(2), 192-205. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Documents/954-2171-1-SM.pdf>
- Gloeckler (2015, p. 36) Sobre el juego del niño. Indicaciones de Rodolf Steiner para trabajar con Niños pequeños. Revista, editado por: Lydia Roberson.
- Gómez, O. y Martín, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas*. Primera edición, Madrid.

- Maldonado, C. (2017). *El rol del docente como favorecedor del desarrollo de la autonomía en los niños de tres años de una I. E. de Miraflores*. Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial que presenta el bachiller. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/8914>
- Mead, M. (1962). *Educación y Cultura*. Primera edición, Buenos Aires.
- MIMEDU, (2017). *Currículo nacional de la Educación Básica. Programa curricular del nivel inicial*. Primera edición. Lima, Perú.
- MIMNEDU, (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños y niñas de 0 a 3 años*. 1er ed. Lima-Perú.
- MINEDU, (2013). *Hacia una Educación intercultural Bilingüe de calidad. Propuesta Pedagógica*. Primera edición. Lima, Perú.
- MINEDU, (2015). *Informe de Indicadores Clave de la Evaluación Nacional de Educación Inicial*. Primera edición. Lima, Perú.
- Ministerio de cultura, (2018). *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios – BDP*. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas>
- Quiroga, P. y Igelmo, J. (2013). *La Pedagogía Waldorf y el juego en el Jardín de Infancia. Una Propuesta teórica singular*. Bordoó. Revista de pedagogía, 65 (1), 79-92. Recuperado de <file:///D:/ESTADO%20DEL%20ARTE-2019/LaPedagogiaWaldorf%20Y%20El%20Juego.pdf>
- Rivas, R. (2016). *Prácticas de crianza de niños y niñas menores de tres años en los pueblos Tikuna, Yagua y Kukama*. 1er ed. Lima – Perú.
- Rodas, M., González, & Palomino, P. (2004). *Culturas de crianza en las comunidades andinas de CCallaspuquio y Callapayocc*. Primera edición, Andahuaylas, Perú.
- Szöke, A. (2016). *Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3*. (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (3) Monografía Pikler-Lóczy, 41 – 46.
- Gloeckler, M. (2015). *Educación hoy: ¿libertad o límites?* Publicado en la revista de Asociación de centros Educativos Waldorf-Steiner de España. (p 35).

- Tassinari, A. y Guedes, C. (2015). *Al ritmo de la comunidad: enseñanza y aprendizaje entre niños indígenas galibi-marworno*. Artículo publicado en la web http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122015000200008
- UNICEF, (2014). *Convenio sobre los derechos del niño*. Impreso en: Luz Azul gráfica, Lima, Perú.
- Valencia, N. (2017). *Ver, escuchar, sentir Metodología Reggio; estudio en ña primera infancia*. Recuperado de http://www.iesmonturiol.net/web/html/estudis/recerca/tdr_nicolasvalencia.pdf
- Willanueva, L., Vega, L. y Poncelis, F. (2014). *Creciendo juntos: estrategias para promover estrategias en niños preescolares*. Cuaderno puentes para crecer. 1er ed.
- Kamii, C. (2014) La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Artículo publicado en la web <https://desarrollohumanout.files.wordpress.com/2018/05/autonomia-como-objetivo.pdf>

ANEXO: 2

Término o concepto clave: Autonomía

Problemas específicos	Objetivos específicos	Categorías (deductivas)	Instrumento	Informantes
¿Cómo contribuye la participación al desarrollo de la autonomía?	Describir y analizar en qué actividades participan los niños y niñas y como estas contribuye al desarrollo de la autonomía	Desarrollo de la autonomía desde la participación	Guía de observación para niños Entrevista a madre de familia, docentes y directora	8 niños y niñas 8 madres de familia 3 maestras
¿En qué le favorece o le afecta al niño asumir responsabilidades y actuar de manera libre en distintos ámbitos, ya sea en el jardín o en la comunidad?	Describir y explicar que responsabilidades asumen los niños y las niñas en la escuela	Responsabilidades		
¿Cuáles son los espacios de juego autónomo?	Describir y explicar los espacios de juego autónomo y como estas favorece a la	Adquisición de la autonomía a través del juego		

	adquisición de la autonomía			
--	--------------------------------	--	--	--

Anexo 3: Instrumentos de investigación

Objetivos específicos	Guía de observación	Preguntas de entrevistas		
			Madre de familia	Docente
<p>Describir y analizar en qué actividades participan los niños y niñas y como estas contribuye al desarrollo de la autonomía</p>	<p>¿Cómo contribuye la participación al desarrollo de la autonomía?</p> <p>¿En qué actividades participan los niños y niñas?</p> <p>¿En el jardín la docente que actividades promueve para la construcción de la autonomía en niños y niñas?</p> <p>¿En la comunidad en que actividades participan los pequeños y con qué frecuencia?</p>		<p>¿Imakunata wasipi wawayki rurab?</p> <p>¿Ima ruraykunapi yanapasunki?</p>	<p>¿El niño o la niña en que actividades escolares participa y con qué frecuencia?</p>

<p>Describir que roles y responsabilidades asumen los niños (as) en su entorno familiar, en la comunidad y en la escuela y cómo ayuda esto en la construcción de la autonomía.</p>	<p>¿Qué responsabilidades asume el niño? ¿Cuáles son esas responsabilidades? ¿Dónde asume? ¿Por qué lo hace? ¿Asume por obligación por su propia iniciativa?</p>	<p>¿En la escuela en qué actividades ayudas? ¿En la casa en que ayudas a tu mamá? ¿Qué te gusta hacer?</p>	<p>¿Wasipi imakunata wawaykiman qunki llanqanampaq?</p>	<p>¿En el jardín los niños y niñas que responsabilidades asumen? ¿Usted cree que es importante que los niños asuman responsabilidades?</p>
<p>Describir y explicar los espacios de juego y como estas favorece a la adquisición de la autonomía</p>	<p>¿Cuáles son los espacios de juego autónomo? ¿En el jardín la docente como organiza los espacios de juego libre? ¿Los niños y niñas que espacios eligen para jugar?</p>		<p>¿Wasipi imakunawan pukllan churiyki o ususiyki? ¿Maykunapi pukllan?</p>	

GUIAS DE OBSERVACIÓN

Guía de observación a niños y niñas de 3 a 5 años

Nombre:		
Fecha:		
Participación activa	<ul style="list-style-type: none"> ♥ ¿En qué actividades participa con frecuencia el niño o la niña? ♥ ¿Con que frecuencia es su participación durante las sesiones de clase? 	
Responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ♥ ¿Cuándo y en qué momento asume responsabilidad? ♥ ¿Qué actividades realiza o asume? ♥ ¿Cómo se expresa la autonomía en términos de responsabilidad? 	
Juego	<ul style="list-style-type: none"> ♥ ¿En qué espacios usualmente juega? ♥ ¿Cómo se explica la autonomía en espacios de juego? 	

Guía de observación - docente

Fecha:

Autonomía	<ul style="list-style-type: none">♥ ¿Qué actividades promueve para desarrollar la autonomía en los niños y las niñas? ¿Cómo lo realiza dicha actividad? Y ¿Qué materiales utiliza? ¿Por qué lo hace? ♥ ¿Cuáles son las responsabilidades que asigna a cada niños o niñas dentro del salón o fuera de ella? ♥ ¿Cómo reacciona la docente cuando el niño toma decisiones autónomas? ♥ ¿Muestra preocupación por los niños y niñas que aún no desarrollaron autonomía?
------------------	--

Guía de observación-condiciones del entorno

♥ ¿Cómo es el espacio en la que se desenvuelve el niño/niña? ¿Cuáles son las características del espacio?

♥ Ambiente agradable y seguro

♥ Comunidad-casa-el jardín

♥ Espacios agrícolas (la cosecha y siembra)

♥ Espacios de pastoreo de los animales ()

GUIA DE ENTREVISTAS

Guía de entrevista – madre de familia Fecha:

Autonomía	<ul style="list-style-type: none">♥ ¿Churiyki o ususiyki wasipi ima ruraykunapi llanapasunki?♥ ¿Tu hijo en que actividades se desempeña con autonomía? ♥ ¿Kamri ima llak'aykunata qunki? ¿Qué roles y responsabilidades le asignas? ♥ ¿Imakunawan sumata pukllakun? ¿cómo y con qué objetos juega? ♥ ¿Churiyki u ususiy imanaqtintaq sapan purín yachaywasita? ¿Por qué tu hijo va solo al jardín?
------------------	---

Guía de entrevista – docente Fecha:

Autonomía	¿Qué actividades promueves para desarrollar la autonomía en los niños y niñas?
Participación	¿Cómo involucra a los niños para que sea participes de las actividades que realiza dentro y fuera del aula?
Responsabilidad	¿Qué responsabilidades les das a los niños en el salón o fuera del ella? ¿Por qué es importante que los niños asuman pequeñas responsabilidades?
Juego	¿Usted cree que el juego contribuye a la adquisición de la autonomía? ¿Qué juegos juegan los niños y niñas en horas libres –recreo?