

**Un estudio para la integración de niños y niñas con marginación social  
y educativa de la ciudad de Cajamarca-Perú: *El Aprendizaje por  
Imitación y por Descubrimiento y la Pedagogía no directiva, como  
proceso de mejora educativa.***

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADO POR**

**Luis Alberto Zafra Aquino**

**TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR:**

**Benjamín Zufiaurre Goikoetxea**

**Universidad Pública de Navarra**

**Departamento de Psicología y Pedagogía**



**Pamplona-Iruña 2017**

## **Tesis Doctoral**

**Un estudio para la integración de niños y niñas con marginación social y educativa de la ciudad de Cajamarca-Perú: *El Aprendizaje por Imitación y por Descubrimiento y la Pedagogía no directiva, como proceso de mejora educativa.***

**Autor: Luis Alberto Zafra Aquino**

**Director: Benjamín Zufiaurre Goikoetxea**

**Universidad Pública de Navarra**

**Departamento de Psicología y Pedagogía**



**Pamplona-Iruña 2017**

**Dedicado a los niños y las niñas que buscan una oportunidad para estudiar en condiciones dignas y con respeto. Para Luzmila mi madre, Maite mi compañera de vida, Ekain mi hijo e Ilargi mi hija, que son mi primer alumno y mi primera alumna.**



# ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	10
Hipótesis .....	23
Objetivos Generales.....	24
Objetivos Específicos .....	25

## BLOQUE I

<b>Planteamiento teórico de la investigación</b> .....	26
--	----

## CAPÍTULO I

<b>1. La sociedad peruana: contexto para una investigación educativa</b> .....	27
1.1. Una sociedad heterogénea .....	27
1.2. Un modelo de desarrollo deficitario .....	30
1.3. Niños y niñas “de” y “en” la calle .....	33
1.4. Trabajo infantil del niño/a, en la calle .....	35
1.5. La población objeto de estudio y las variables del contexto .....	38
1.6. Transición ecológica de nuestra población de estudio del campo a la ciudad .	41
1.7. Desarrollo filogénico y su influencia en nuestra población de estudio.....	45

## CAPÍTULO II

<b>2. La sociedad peruana: el encaje social de una investigación educativa</b> .....	51
<b>2.1. Emigración, pobreza y desestructuración familiar desde la psicología social</b> ..	51
2.1.1. La población de estudio, un contexto psicosocial .....	51
2.1.2. Desestructuración familiar en un medio con pobreza .....	53
2.1.3. Migración y pobreza familiar: Una mirada desde un enfoque psicosocial ...	59

2.1.4. Grupos sociales en un contexto con pobreza, su interrelación y características .....	62
<b>2.2. Entorno educativo y su interrelación con otros entornos .....</b>	<b>70</b>
2.2.1. Estereotipos y prejuicios en la escuela .....	70
<b>2.3. El aprendizaje por Imitación como elemento social y educativo .....</b>	<b>73</b>
2.3.1. Introducción al aprendizaje social cognitivo .....	73
2.3.2. El aprendizaje por imitación .....	77
2.3.3. Elementos culturales, educativos y sociales de la población de estudio .....	84

### CAPÍTULO III

<b>3. Desarrollo personal, social y cognitivo en el contexto educativo y socio-cultural peruano .....</b>	<b>92</b>
<b>3.1. El cambio hacia una educación inclusiva .....</b>	<b>92</b>
3.1.1. Algunas propuestas educativas orientadas al cambio social .....	92
3.1.2. Diferentes variables que procede considerar en la educación escolar .....	97
3.1.3. Exclusión social y educativa en el contexto educativo peruano .....	103
3.1.4. Escuelas privadas, un enfoque educativo no inclusivo .....	107
<b>3.2. El lenguaje como herramienta de aprendizaje .....</b>	<b>109</b>
3.2.1. La expresión y el lenguaje en el desarrollo cognitivo .....	109
3.2.2. Importancia del lenguaje en el desarrollo de capacidades, y de competencias en el contexto escolar peruano .....	117
3.2.3. La expresión en unos y otros aprendizajes educativos .....	120

<b>3.3. La repercusión de los límites y la interrelación en los aprendizajes de los niños y las niñas</b> .....	126
3.3.1. Los límites en la interrelación niño/a-adulto .....	126
3.3.2. Interrelaciones entre iguales en el contexto escolar .....	132
3.3.3. Vinculación de las familias en los contextos educativos .....	136
<b>3.4. Prácticas educativas democráticas e inclusivas</b> .....	140
3.4.1. Prácticas educativas a desarrollar con la población de estudio .....	140
3.4.2. Contexto educativo y currículum escolar .....	145

## BLOQUE II.

<b>Diseño y ejecución de la investigación</b> .....	153
---	-----

## CAPÍTULO IV

<b>4. Un proceso de Investigación Acción en un entorno escolar deficitario</b> .....	154
<b>4.1. Inicio de la Investigación aplicada</b> .....	154
4.1.1. Una Experiencia con niños, niñas y adolescentes “de” y “en” la calle (año cero).....	154
4.1.2. Un Contexto social y Educativo de marginación y exclusión: Su validez en la investigación educativa .....	160
4.1.3. Un Contexto social y Educativo de marginación y exclusión ¿Cómo afecta a familias y profesorado? .....	167
4.1.4. Un aula Democrática e Inclusiva (Yakupacha) como laboratorio de observación .....	170

<b>4.2. Estudios de casos y realidad familiar</b> .....	173
4.2.1. Primer año escolar (2014) .....	173
4.2.2. Segundo año escolar (2015) .....	178
4.2.3. Tercer año escolar (2016) .....	185
4.2.4. Fichas de Observación como estrategia de captación de información .....	190
4.2.5. Entrevistas y Reuniones con padres y madres como estrategia educativa .	195
4.2.6. La escuela Jesús Trabajador (Manthoc): Centro base para nuestra experiencia .....	205
<b>4.3. Dinamización de los Procesos de aprendizaje en el aula inclusiva</b> .....	207

4.3.1. Aprendizaje de competencias .....	207
--	-----

### BLOQUE III.

<b>Principios pedagógicos de Intervención y Propuesta educativa</b> .....	212
---	-----

### CAPÍTULO V

<b>5. Principios de un aprendizaje activo</b> .....	213
---	-----

<b>5.1. Aprendizajes por Imitación y por Descubrimiento como bases pedagógicas</b> .....	213
---	-----

5.1.1. La capacidad de aprender descubriendo .....	213
--	-----

5.1.2. El aprendizaje por descubrimiento desde la sociedad y la cultura .....	217
---	-----

5.1.3. Aprendizajes por Descubrimiento y por Imitación: Autonomía y Desarrollo de los sentidos .....	220
--	-----

5.1.4. Desarrollo individual y social desde el Aprendizajes por Descubrimiento y Aprendizaje por Imitación: Adquisición de conceptos .....	224
--	-----

<b>5.2. Herramientas pedagógicas para un Aprendizaje activo</b> .....	229
5.2.1. Pedagogía no directiva: Garantía de desarrollo de los aprendizajes .....	229
5.2.2. El Juego y su utilidad pedagógica .....	233
5.2.3. Las Artes y su utilidad pedagógica .....	239

## CAPITULO VI

<b>6. Propuesta educativa</b> .....	244
6.1. Antecedentes y Reflexiones previas .....	244
6.2. Una Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas .....	247
6.3. La Importancia del Entorno en la Educación Escolar .....	251
6.4. Apreciaciones Prácticas de la Propuesta Educativa en el Aula Inclusiva .....	256
6.5. Organización de una clase en el Aula Inclusiva .....	266

## CAPITULO VII

<b>7. Conclusiones</b> .....	272
<b>7.1. Claves para un Modelo educativo inclusivo</b> .....	272
7.1.1. La educación como derecho inalienable .....	273
7.1.2. La educación como agente emancipador .....	277
<b>8. Referencias bibliográficas</b> .....	280
<b>9. Anexos</b> .....	289
9.1. Entrevista para padres y madres .....	289
9.2. Fichas de Observación .....	294

## INTRODUCCIÓN

Con este trabajo de investigación queremos aportar fundamentos teóricos y prácticos que nos puedan ayudar a apoyar la integración social y educativa de niños y niñas en riesgo de marginación en la ciudad de Cajamarca-Perú. La aspiración central es la de acercarnos a los/las menores en situación de marginación y de exclusión para poder mirarlos bajo un nuevo prisma que nos pueda dar algunos indicios sobre sus necesidades fundamentales a nivel educativo y social.

Partimos de indicios y criterios que se han podido detectar, a decir: Uno de los problemas educativos que deviene evidenciado en esta población en riesgo de marginación en el Perú, es la deserción escolar y la exclusión educativa que afecta al sistema educativo y a la misma sociedad (Lavado y Gallegos., 2005). Otro es la dificultad de adaptación y el rechazo social que la población en riesgo de exclusión encuentra. Y otros problemas que de aquí derivan, son también la desestructuración familiar, la pobreza extrema y algunos más.

La exclusión educativa en las escuelas peruanas, está evidenciada desde un sistema deficitario, en la que las políticas educativas<sup>1</sup>, la realidad social (trabajo infantil) y la falta de infraestructura, no apoyan a la integración social y educativa de un cierto sector de la población (grupos minoritarios). Estos son factores determinantes que apoyan el que haya mayor exclusión social, deserción escolar y pobreza. Son estos tres factores los que hacen que niños y niñas sean vulnerables en un sistema educativo que no tiene capacidad para atenderlos. Otro factor de vulnerabilidad es la migración constante del campo a la ciudad y las demandas de aculturación que de aquí derivan, porque precisamente esto hace que en las ciudades se formen cinturones de pobreza.

Nuestro trabajo de investigación se realiza en la ciudad de Cajamarca, Perú, una ciudad que sufrió cambios significativos desde los años de 1998, cuando empiezan las inversiones mineras. Cajamarca en este sentido, se puede considerar como una muestra de lo que ha pasado en la sociedad peruana en estos últimos veinte años. Para hacer un análisis y comprender la sociedad peruana, en nuestra investigación nos hemos apoyado

---

<sup>1</sup> En el Perú hay más de 70,000 escuelas y solo 420 son "Escuelas de Educación Especial". Hay 60 escuelas de educación especial se disolvieron para dar paso a la inclusión educativa (SAANEE), pero existen 350,000 niños con alguna discapacidad y solo 50,000 están en la escuela, de esos 50,000, veinte mil van a las escuelas especiales y treinta mil van a las escuelas regulares (INEI-Instituto Nacional de Estadística-2015).

en la psicología social (Moscovici, 1986, 1986; Mischel, 1973,1978; Ovejero, 1988; Páez, 2004), y en los estudios que se han realizado sobre la interrelación de los grupos sociales, como la teoría de la Identidad Social de Tajfel (1984) y las Teoría de la Auto-categorización del Yo de Turner (1990), y otros, que nos han ayudado a comprender por qué los estereotipos, los prejuicios y las categorizaciones, son aspectos que pueden causar discriminación, sobre todo a las poblaciones susceptibles a ser marginadas. Para comprender esta realidad, nuestro enfoque investigador, también busca aproximarse a los procesos históricos y culturales de la sociedad peruana (colonización española) en la que la *aculturación*<sup>2</sup> ha podido desplazar a una cultura propia (previa a la colonización española) que ha cambiado formas de conducta y ha optado por asumir conductas de la cultura dominante (Freire, P., 1970). Estos cambios han afectado la inclusión educativa en el Perú, en especial, a la población objeto del estudio, y han alterado, modelos de crianza, valores de aprendizaje, la interrelación adulto - niño/a, y formas de vida en la que los/las niños y niñas tienen que trabajar.

Muchos de estos/as niños y niñas trabajan para apoyar a la economía familiar, y esto obliga a que compartan escuela y trabajo y, en cierta medida, esta opción de trabajar los va dejando al margen de la escuela y pasan más tiempo en las calles. En estas condiciones, niños y niñas van a perder el derecho al juego y los beneficios que este aporta, no descansan lo adecuado y esto perjudica su salud (Ureña, “et all”., 2009). Por otro lado, viven en un entorno social que no respeta su libertad de expresión, ni su libertad de pensamiento, y de aquí deriva que no se fomenta el que puedan compartir sus puntos de vista con otros/as. La escuela tampoco fomenta lo anteriormente expuesto. Freire (1970) es uno de los primeros que nos habla, de la percepción anti-dialógica que está inmersa en la educación Latinoamericana, y que la encontramos también en las escuelas peruanas. A través de esta percepción, se anula el poder creativo de niños y niñas, lo que potencia una mayor ingenuidad, la falta de pensamiento crítico y, cómo no, la falta de expresión.

Los indicadores de vulnerabilidad que afectan a esta población en riesgo más frecuentes son: el trabajo infantil, unos modelos y una realidad educativa rígidos, unos modelos de

---

2

**La Aculturación** es el fenómeno que resulta como resultado del contacto de personas que tienen diferentes culturas que se ponen en contacto directo, con el consecuente cambio de los modelos culturales de ambos grupos (Herskovits, Redfield; Linton, 1936. En Seymour-Smith, 1986). Un concepto que no encuentra distinción al concepto de *transculturación*; una acepción genérica que se deriva de la carencia de demarcación entre las distintas formas que pueda conllevar un fenómeno de interacción cultural: se puede establecer en una relación de conquista y subordinación o una interacción recíproca. Esta noción se presenta, quizá como novedad, para desprenderse del contenido etnocéntrico. Por otro lado, al desestimar la realidad de un proceso de conjunción intercultural cuyo resultado supone la *asimilación*, tal y como entendemos el concepto de aculturación (Mesa S-2009).

crianza poco apropiados, la exclusión, la migración del campo a la ciudad, la migración de otras ciudades, el abandono familiar, y la falta de oportunidades. Y todo esto condiciona a niños, niñas, adolescentes y familiares cercanos, en su desarrollo social, educativo, personal, económico, cultural y espiritual, algo que es aún más perjudicial en una sociedad en la que es inevitable que se construyan categorías y que se utilicen conceptos y aspectos culturales para segregar a individuos y a toda una población (Torres, J., 1991). Bajo este prisma, las tradiciones culturales, las prácticas sociales y la expresión de las mismas, pueden transformar la mente humana de manera positiva o negativa.

La escuelas peruanas son un reflejo de la sociedad en la que se vive, y una sociedad en crisis, apoya que los niños y las niñas sean vistos/as como un producto social que se puede manipular desde una concepción del/la adulto (Sapelli y Torche, 2004). Más aún, en este siglo, la información y la inteligencia artificial se han vuelto una necesidad, y se educa a los niños y las niñas con códigos para vestir, estilos de peinados, tabúes alimenticios, sexualidad adulta, formas estereotipadas de dirigirse a los/las otros/as, asumir clasificaciones sociales, y otros. Se les imponen esquemas que buscan que niños y niñas razonen según el pensamiento de/la adulto y, mientras tanto, en las escuelas no se da importancia al juego, porque aquello por lo que se apuesta, es preparar a los niños y a las niñas en conocimientos intelectuales que les llevarán a ser profesionales exitosos/as.

Para realizar nuestras prácticas educativas y prácticas de campo, hemos abierto un aula Democrática e Inclusiva, que llamamos Yakupacha (Aguatierra, en quechua, idioma autóctono de Perú). En estas prácticas educativas, nos apoyamos en criterios abiertos de la psicología, en especial, aquellas variantes que encajan con unas propuestas pedagógicas bajo una visión diferente de la inteligencia, las inteligencias múltiples (Gardner, H., 1987). Sin embargo, en los entornos vulnerables, no todas las inteligencias propuestas por Gardner se pueden desarrollar de manera adecuada. Concretamente, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, necesitan un entorno familiar adecuado para su desarrollo, y de unos aprendizajes sociales, por lo que nos apoyamos en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1987). Esta teoría nos aporta referencias sobre el aprendizaje por imitación, aprendizaje que para nosotros es importante, porque es base para otros aprendizajes. En nuestra investigación proponemos que dentro del entorno educativo también se deben tener en cuenta las necesidades afectivas del/la niño/a, y sostenemos que un/a niño o niña es un ente en formación, un ente que puede modificar

sus entornos y esto sucede cuando no se les imponen a los/las menores, aprendizajes que están fuera de su realidad.

Según las aportaciones de Vigotsky (1995), entendemos que la cultura adquiere mucha importancia para entender el mundo a través de signos, que son producto de una historia cultural. Estas aportaciones de Vigotsky, sirven también a Bruner (1997) para formular la noción de la mente como producto de la cultura (la mente humana como producto de las fuerzas históricas y culturales que conforman toda sociedad), cuyo funcionamiento reside en la utilización de los instrumentos que ésta provee<sup>3</sup>. En estos contextos de interrelación los parámetros psicológicos de niños y niñas entran en los significados de su cultura, y es de esta manera que la cultura permite construir la mente humana a través de la educación. La educación debe responder a los retos y desafíos que plantean las necesidades sociales y debe, en consecuencia, ocuparse de aquellos/as que tienen una desventaja al nacer pobres (Bruner, J., 1997). Es decir, las escuelas deben ser espacios donde niños y niñas puedan satisfacer sus necesidades, espacios que nos permitan dar sentido y significado a la realidad, en donde los intereses y significados del/la profesor/a se alíen con los intereses y significados del/la alumno/a. Bajo este prisma, la importancia de los entornos adecuados es vital para formatear nuevas formas de aprender, donde el/la adulto realice actividades conjuntamente con los niños y las niñas, compartiendo y realizando actividades conjuntamente, mediante comunidades de aprendizaje implicadas en la resolución de problemas, con trabajos individuales, trabajos cooperativos, aprendiendo con otros/as compañeros/as, haciendo uso de materiales educativos y apoyos instrumentales (Rogoff, B., 1993).

Según nuestras líneas de investigación buscamos, que se mejoren los entornos educativos, en los que la interrelación adulto - niño/a sea menos directiva, que se empiece a dar importancia a los aprendizajes por descubrimiento y al aprendizaje por imitación, que son aprendizajes base para otros aprendizajes. No obstante, para que se dé un cambio educativo, tiene que haber cambios históricos y culturales, que suponen cambios en la ontogénesis de las personas. Los cambios culturales transforman las estrategias educativas de una sociedad, lo que contribuye a un cambio social y a un cambio en las estructuras cognitivas, afectivas y sociales. Esto puede ayudar a las personas que crecen

---

<sup>3</sup> Según Bruner (1997) no podemos recordarlo todo y por eso inventamos la escritura y construimos monumentos, al igual que no podemos ver de muy lejos y por eso construimos telescopios. La cultura permite construir la mente humana a través de costumbres, narraciones, instrumentos y la educación.

en culturas diferentes, sobre todo en lo que hace referencia a las formas distintas de comprender e interpretar el mundo (Crespo, I., 2001). Es a través de estos nuevos formatos que el/la niño/a entra en los significados de su cultura, siendo puertas de entrada para que menores reestructuren su entorno y acciones. Por consiguiente, podemos decir que la cultura no sólo es potenciadora, o limitadora del desarrollo, según el enfoque de la psicología social y cultural, la mente se desarrolla a través de la interacción social en su origen, estando constituida por los significados culturales y las herramientas que ésta genera (Bruner, 1997; Rogoff, 1993). Por lo tanto, deberíamos entender el papel de la cultura en el desarrollo de niños y niñas.

Pero la realidad de los hechos en Perú, manifiestan todo lo contrario. En el contexto educativo peruano la relación adulto-niño/a es directiva, y los aprendizajes que más valor tienen, son los que desarrollan las capacidades lógicas y lingüísticas, dando poca importancia a las demás capacidades que tienen los/las alumnos/as. Además, en las escuelas se siguen utilizando las evaluaciones y las mediciones de aptitudes, métodos verbales que dependen en gran medida en una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas (Gardner, H., 1993). De alguna manera, los profesores y las profesoras obligan a los niños y las niñas a desarrollar actividades en las que son las y los adultos los que determinan lo que se debe aprender, sin tener en cuenta las necesidades e iniciativas de las y los menores.

Podemos decir que el desarrollo de las personas, está ligado a los avatares de aquellas sociedades a las que pertenecen, a sus procesos históricos y a la manera como han propuesto su educación. En Perú, los aprendizajes y propuestas pedagógicas que se han desarrollado, han tomado como referencia a la psicología del desarrollo y al conductismo. Estas teorías y propuestas a las que optó el sistema educativo peruano, han derivado en una educación individualista. Una crítica a estas propuestas surge cuando se dan dos líneas de investigación: la crítica a la noción del egocentrismo infantil, y los avances en los estudios de la comunicación pre-verbal. Estas dos líneas de investigación dan insostenibilidad a las propuestas, la cuales no toman en cuenta la interacción social (Crespo, I., 2001). Esto nos debiera llevar a considerar que los procesos mentales no sólo deben producirse con el fin de conseguir algo, y que no deben analizarse con independencia de las metas que se pretendan lograr. El pensamiento no puede surgir como algo significativamente separado de la acción y, por tanto, no se puede asumir que el

desarrollo avanza hacia un solo punto final, como hacia un estado ideal. La idea de una meta universal del desarrollo queda así pues descartada en nuestra investigación, porque los niños y las niñas no pueden aprender con independencia de su cultura y sin tener en cuenta sus entornos más próximos como su familia, tratándose sobre todo, de una investigación que busca un colectivo de análisis que vive la precariedad y la contradicción social. Nuestra investigación por consiguiente parte de tener en cuenta los aportes que nos puede brindar nuestra propia cultura, a partir de aprendizajes que estén dentro de las necesidades de los niños y las niñas.

Los entornos educativos peruanos, y sus propuestas educativas, no son las adecuadas a las realidades de los niños y las niñas, porque no tienen en cuenta factores de riesgo como: los asociados al/la estudiante (mala alimentación, poco dormir, y otros), a la familia (variables socio-económicas, analfabetismo de los padres y las madres, expectativas educativas, desestructuración familiar, y otros) y al centro educativo (mala infraestructura, profesores/as no cualificados/as, y otros), lo que hace que los y las alumnos/as terminen dejando la escuela.

En este contexto, la educación peruana, más que para aprender conocimientos, debe servir para que niños y niñas aprendan a ejercitarse en la resolución de problemas que se producen en su entorno, lo que les proporcionaría oportunidades para aprender de los intercambios sociales. Nosotros tomamos como referencia a Rogoff (1993), que señala que los niños y las niñas aprenden el conocimiento de forma activa, a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y compañeras, y con las y los miembros más hábiles de su grupo social (una versión del aprendizaje por imitación). Para esta investigadora, el desarrollo cognitivo de niños y niñas está inmerso en el contexto de unas relaciones sociales, de unos instrumentos y unas prácticas sociales, en las que los procesos de aprendizaje estarían basados y se apoyarían en la “intersubjetividad” (participación guiada), lo que refiere que: niños y niñas comparten los centros de interés y los objetivos con las y los compañeros/as más hábiles, y con los iguales, y esto los/las estimula a explorar y a superarse (Rogoff, B., 1993).

Es conocido que en el área del desarrollo infantil y sus aprendizajes, hay un vigoroso debate entre quienes postulan estructuras generales de la mente y quienes creen en un conjunto grande de habilidades mentales que no tienen conexión entre ellas (Gardner, H., 1983) y que posiblemente se desarrollan desde la interacción con su entorno. Desde este

enfoque los niños y las niñas deberían adquirir destrezas que permitan abordar problemas culturalmente definidos, con ayuda de instrumentos a los que fácilmente puedan acceder con el fin de encontrar nuevas soluciones en un contexto sociocultural (Rogoff, B., 1993). Esta forma de aprender encajaría en las actividades compartidas y en la comunicación entre pares, que incluye tanto palabras como acciones, pero también rutinas, actividades tácticas y posibles ajustes entre niño/a y aquellos/as con quienes interactúa, dándose aprendizajes que están inmersos en el aprendizaje por imitación y por descubrimiento. Esta es una estrategia de aprendizaje que se parece, o es similar, al aprendizaje de un individuo que se involucra en una cultura desconocida. Caso de migraciones, por ejemplo: donde el individuo pone en primer plano la exploración, la adaptación y la imitación de aprendizajes que le serán beneficiosos en un nuevo contexto cultural.

Los/las adultos en este sentido, deben ser los/las que también ayuden al/la niño/a a aproximarse a la resolución de problemas cotidianos, buscando una participación guiada, que implica que las y los adultos estimulen y apoyen al/la menor en el proceso de plantear y de resolver problemas. Con esta manera de aprender, el/la niño/a ejerce sus responsabilidades, desarrolla la autonomía, se interrelaciona mediante la comunicación interpersonal, observa y participa en un nivel que le resulta cómodo pero en cierto modo, y también, desafiante (el juego libre es importante en estas situaciones, porque estimula su autonomía). Desde este enfoque activo y participativo, el concepto de “*desarrollo*” va a hacer referencia a las transformaciones de tipo cualitativo y cuantitativo que permiten a la persona abordar los problemas de la vida cotidiana más eficazmente. Dentro de los aspectos centrales del proceso de desarrollo cognitivo, resulta esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y de sus miembros. Estamos ante un modo de desarrollo multidireccional que avanza en direcciones variadas, y que conlleva, no sólo importantes semejanzas, sino también, diferencias esenciales en las rutas que conducen a las metas que busca una comunidad determinada: la peruana, y esto requiere de una escuela que se abra a la comunidad.

Tomando como referencia lo expuesto anteriormente, nuestro enfoque de investigación toma como base *el aprendizaje por imitación y el aprendizaje por descubrimiento como proceso de mejora educativa*, en el trabajo con nuestra población de estudio. Estos dos modos de aprendizaje están presentes en todos los procesos naturales de aprendizaje y por ende en todos los procesos educativos. El aprendizaje cognitivo social destaca la idea

de que buena parte del aprendizaje humano se da en un medio social, y mediante la imitación, como medio de transmisión de comportamientos. Schunk (2012) se refiere al aprendizaje por imitación, como un aprendizaje que se ha ido desarrollando a partir de las teorías de aprendizaje desde una diversidad de corrientes (por ejemplo, los investigadores de tradición conductista interpretaron a la imitación en términos asociacionistas): Skinner (1953) fue uno de los primeros en referirse a ella, Miller y Dollard (1941) propusieron una elaborada teoría de aprendizaje basada en este aprendizaje, Julian Rotter (1954) integra el aprendizaje por imitación para plantear una de las primeras teorías del aprendizaje social, Piaget (1962) creía que el desarrollo humano consistía en la adquisición de esquemas y estructuras cognoscitivas básicas que posibilitan el pensamiento organizado (ofreció una explicación distinta sobre este aprendizaje), pero es Bandura (1969), basado en Vigostky (1896-1934), quien formula una teoría del aprendizaje social más elaborada. Por consiguiente, *en el aprendizaje por imitación* se puede observar el uso de códigos de conducta que tienen las y los individuos ante las tradiciones culturales, y la interiorización de los significados culturales mediante la progresiva transformación del lenguaje en el pensamiento.

Con respecto al *aprendizaje por descubrimiento*, este toma como referencia la capacidad que tienen las y los personas para cambiar su entorno y mejorarlo: capacidad de darse cuenta (Perls, F., 1975). En este sentido las personas cambian y se desarrollan, y son las y los individuos quienes aprenden y descubren, cambian y mejoran sus entornos. El aprendizaje por descubrimiento, nosotros lo tomamos, como el desarrollo de la capacidad para descubrir, que está inmerso en los aprendizajes espontáneos, y en los sistemas emocionales, propuestos por neurocientíficos, como Pankesepp (1998), Damasio (1996, 2003), Davidson (2012), y otros. Bruner (1988) ya nos presentó también tres experiencias de aprendizaje: activa, icónica y simbólica; la primera concierne a la acción directa (aprendizaje por descubrimiento), la segunda a los modelos (aprendizaje por imitación) y la tercera a los sistemas de símbolos (la más utilizada en las escuelas). Estos tres modos de experiencia corresponden a las etapas sucesivas de la evolución, las cuales se dan de forma natural, pero el ser humano se ha caracterizado por dar más importancia a las experiencias transmitidas bajo la forma de códigos y símbolos. Las tres tienen la misma estructura subyacente, en el sentido de que, las experiencias pueden darse desde el conocimiento, las capacidades, las habilidades, las destrezas y el talento.

En el contexto educativo es posible que por razones de economía o de eficacia, las escuelas han elegido enseñar fuera del contexto cotidiano, con medios que son esencialmente simbólicos. Desde este enfoque se piensa que el conocimiento es un hecho consciente que puede traducirse en palabras. Recíprocamente, las palabras pueden traducirse en conocimiento de manera que podemos aprender y adquirir conocimientos al leer o al escuchar hablar (Bruner, 1986). Esta idea se ha ido generalizando en los sistemas educativos, la cual es una concepción pasiva, que hace que el/la alumno/a pierda autonomía y que deje de interactuar con su entorno, y por ende no se dé *un aprendizaje por imitación y por descubrimiento*. En la actualidad, son las pruebas de coeficiente intelectual, el medio por el que se busca predecir las capacidades que puedan llegar a ser talento, sobre todo aquellas que son consideradas las más importantes para el éxito. En este sentido el contexto escolar se ha convertido en un ente pasivo que promueve que los y las alumnos/as desarrollen capacidades que se consideran importantes solo para unas formas de inteligencia (Gardner, H., 1987), y no las que ayudan a la solución de problemas en la vida diaria.

No se tiene en cuenta que en las escuelas “lo que cuenta para el cambio de conducta y el desarrollo del/la niño/a es el ambiente, y cómo lo percibe, más que cómo puede existir en la realidad objetiva” (Bronfenbrenner, 1987, pág 68). Bronfenbrenner (1987), es quien empieza a dar importancia a los entornos adecuados en aras a promover el desarrollo psicológico y social, y nos muestra que el aprendizaje no es algo efímero, antes bien, implica una reorganización de la conducta que tiene una cierta continuidad en el tiempo y en el espacio. En ese sentido, nuestro análisis de los entornos será a través de los sistemas ecológicos que propone Bronfenbrenner que son: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. En otras palabras, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada cultura, afectan al desarrollo de niños y niñas, porque moldean y diseñan a la persona. En este sentido, la interacción adulto – niño/a tiene que darse sobre la base a una reciprocidad, y para que sea efectiva, esta interacción debe ser regular en distintos periodos de tiempo. Estas formas de interacción con el entorno inmediato, son los procesos proximales que denomina Bronfenbrenner (1987). Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano, es el proceso por el cual la persona, en desarrollo, adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente, y lo reestructura a niveles de

igual, o mayor complejidad, en su forma y contenido

Es así como en base a nuestro análisis teórico, en nuestra investigación buscamos observar los entornos más próximos de niños y niñas, y cómo influyen éstos en sus aprendizajes y en su conducta. Los sistemas a tener en cuenta son, la escuela (aprendizajes formales), la familia (aprendizaje no formal) y la comunidad, pues ésta aporta un aprendizaje social. Conscientes de que cada cultura tiene una explicación, o una psicología popular que posee una idea de desarrollo, sobre estas bases y supuestos, tienen que fundamentarse los aprendizajes que se transfieren en las escuelas. En este sentido, el desarrollo cognitivo está ligado íntimamente a las sociedades a las que pertenecemos. Inicialmente, esta idea fue abordada por Vigotsky (1982), al establecer distintos niveles en la explicación de la génesis de la acción humana: filogénesis y ontogénesis<sup>4</sup>. Nosotros tampoco dejamos de dar importancia a la expresión, Bruner (1986) es quien expresa que el habla en el/la niño/a es un aspecto importante, este se manifiesta de manera natural desde que somos bebés (con la interrelación, madre-hijo/a), después en la interrelación entre iguales, y en la interrelación con el/la adulto. Otras formas de expresión también se manifiestan a través de lo simbólico (el dibujo), el movimiento espontáneo con el cuerpo, la danza, la creación literaria, los cuentos y las representaciones (Dalley, T., 1987). Siendo aspectos culturales y vivenciales: expresivo, recreativo, intelectual y emocional, importantes para el desarrollo de los/las menores. Sobre estas premisas, el cambio educativo debería ser desde la expresión y la libertad para realizarlas, con el diálogo como aspecto importante, y debe ser el/la educador/a quien ejerza la acción liberadora para mostrar el camino a la libertad de decidir al educando (Freire, P., 1970: pág 85).

Para abordar todo esto, nuestra investigación propone unas hipótesis que busca analizar la realidad y el conocimiento profundo de la población objeto de estudio, y representa que hay que dar importancia a determinados factores que se dan en esta población, como la aculturación (hace que niños y niñas tengan distintos artefactos culturales), la pobreza, la desestructuración familiar, la marginación educativa, y otros. Los estudios de casos que van a dar soporte a esta investigación, se apoyan en la observación de entornos reales en los que los aspectos culturales se construyen a través de unas/otras vivencias. Para

---

<sup>4</sup> La palabra "filogénesis" designa la evolución de los seres vivos desde la primitiva forma de vida hasta la especie en cuestión; y la "ontogénesis" que es el proceso que sufren los seres vivos desde la fecundación hasta su plenitud y madurez.

contrastar la realidad de unos y otros, y para comprender la misma, los estudios de casos se realizan con niños y niñas en situación de marginación social y educativa. Y a ellos y ellas, se les ofrece en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, la oportunidad de aprender de forma más libre, dejando que sus procesos de aprendizaje fluyan con naturalidad.

La población de estudio con objeto de contraste, son escuelas públicas, o privadas, cuyos entornos educativos encajan en el sistema. En estas escuelas públicas y privadas, el currículo se desarrolla de manera racional, recurriendo a pedagogías impositivas, en aulas con 30 o 35 niños y niñas, distribuidos/as en pocos metros cuadrados y con una distribución de las mesas de forma lineal para que el profesorado tenga la autoridad, para mantener el orden. En la realidad, el sistema educativo peruano está orientado en una línea que establece que lo académico e intelectual, es la forma objetiva de ver el mundo. Se apoya en un aprendizaje en el que se da más importancia a la escritura y a la lectura, y a aspectos de la matemática sustentados en aspectos teóricos más que prácticos. En este contexto también las ciencias, las letras y las artes, se racionalizan bajo un esquema único de integración, y en conjunto, se pretende educar gracias al poder del pensamiento racional y objetivo (Robinson, K., 2012). Se trata de un sistema de aprendizaje en el que no hay una relación bidireccional, y un intercambio, entre cultura y persona y que no tiene en cuenta la gran diversidad, que es muy alta en Perú. En este contexto la educación reglada mayoritaria, no tiene en cuenta la premisa de que, a “mayor diversidad, mayor aprendizaje”. En este sistema educativo, es en el que la educación privada ha cobrado mucha importancia, y los padres y las madres con mayor poder adquisitivo, envían a sus hijos e hijas a los centros educativos privados, con la esperanza de que sus hijos e hijas, aprendan más que los/as niños/as que van a las escuelas públicas. No se tiene en cuenta que lo que se está promoviendo, es que los/las menores, discriminen a aquellos/as menores que están en las escuelas públicas, que son consideradas escuelas para pobres.

Nuestra investigación está fundamentada en unas prácticas educativas que las vamos desarrollando desde el año 2014 (mayo), y lo hemos hecho con el apoyo de una escuela (Jesús trabajador) que apoya a niños y niñas de bajos recursos de la ciudad de Cajamarca. En el aula democrática e inclusiva Yakupacha, se admiten a niños y niñas que no han podido matricularse en ninguna escuela pública ni privada (durante el curso escolar que, en Perú, es de marzo a diciembre). A partir de aquí, empezamos la búsqueda de estos/as

niños y niñas, la mayoría son menores con pobreza extrema y también los hay con necesidades especiales (hiperactividad y problemas de conducta). Las razones por las que estos niños y niñas no se habían matriculado en una/otra escuela, son varias, desde no encontrar vacantes, no aceptar a niños o niñas que repiten dos años, y otras. En otros casos, el trabajo del padre y/o la madre, dificulta que niños y niñas puedan ir a la escuela (por ejemplo, cuando las madres matan pollos en un camal por las noches, las y los menores las acompañan, por lo que no pueden llegar a la hora de entrada a la escuela y ya no se les permite entrar). En el año 2014, el trabajo escolar se empezó con 1º y “2º grado y en la actualidad (2017), los niños y las niñas, cursan primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado. Todos ellos y ellas en la misma condición, no se habían podido matricular a tiempo en ninguna escuela. Los/las profesores/as que acompañan a las y los menores son dos, y la experiencia se desarrolla gracias al apoyo de una asociación que trabaja con niños y niñas de la calle (Asociación Civil Chibolito).

Nuestra población objeto de estudio, niños y niñas en riesgo de exclusión de la ciudad de Cajamarca, está inmersa en un proceso de aculturación, como inmigrantes que son del campo (de primera o segunda generación) a la ciudad, y un factor que tienen en común, es la pobreza. De alguna manera, los cambios en el desarrollo a nivel individual y social de las y los menores, van apareciendo. En nuestra investigación, ponemos en práctica el respeto y la consideración de los derechos de los niños, las niñas y los/las adolescentes en bien de la educación<sup>5</sup>: a la vida, a la salud, al descanso, al esparcimiento, al juego, a la creatividad y a las actividades recreativas, a la libertad de expresión y a compartir sus puntos de vista con otros/as, a un nombre y una nacionalidad, a una familia, a la libertad de pensamiento, a la conciencia y religión y a la protección contra el descuido o el trato negligente (Unicef, 2015). Desde el trabajo de campo y con el apoyo del trabajo que ha venido realizando la Asociación Chibolito desde el año 1999, se busca que los niños y las niñas trabajen menos y se fomentan modos y medidas para la protección en contra de la explotación económica. Y sobre estas premisas, se les brinda una educación gratuita, en un entorno adecuado. Las bases para fundamentar este trabajo de investigación, son los derechos de niños/niñas y adolescentes. Las posibilidades de una educación gratuita, y obligatoria, y el respeto a la libertad de que padres y madres puedan elegir la educación de sus hijos e hijas en conformidad con sus convicciones religiosas, morales y filosóficas,

---

<sup>5</sup> Informe de seguimiento de la educación en el mundo (2016)- La educación al servicio de los pueblos y el planeta (UNESCO 2016).

son derechos que están establecidos en las escuelas peruanas, a nivel hipotético, pero falta ponerlos en práctica en los centros escolares y en la sociedad.

Para las pretensiones de esta Tesis, el ejercicio de los derechos es fundamental, y una de las necesidades prioritarias es la libre expresión, para lo que es necesario un cambio en el pensamiento y en las prácticas adultas (que dan gran importancia al individuo, y no a su entorno). Se debe considerar el pensamiento individual como una función de la actividad social, en la que el individuo interioriza las formas de pensar y actuar, que han surgido a lo largo de la historia social y cultural. Bajo este prisma, las y los niños/as deben participar activamente en la comprensión de su propio mundo, y esto se construye sobre la base de apoyos y recursos genéticos, sociales y culturales acomodados a las diferencias. Los/las profesores/as en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, tienen una actitud investigadora que ponen en práctica en la primera hora de clase, en la que se da el juego libre, momento en el que los/las profesores/as se limitan a observar y apuntar en las fichas de observación. Este momento es importante, porque el/la docente aprende a ser menos directivo/a y se cerciora y conoce la realidad de cada niño/a, para que pueda trabajar en las actividades de aprendizaje cognitivas, que desarrollará en las otras horas de enseñanza-aprendizaje.

## HIPÓTESIS

1. Los niños y las niñas en situación de marginación educativa tienen desventajas en su proceso de aculturación en las ciudades. Por el hecho de desconocer sus deberes y derechos, están al margen de la sociedad, de la cultura y de un modelo económico que los/las expone a la pobreza, a la desestructuración familiar, al analfabetismo, al trabajo infantil, y otros. Si estos niños y niñas, no encuentran apoyo en las instituciones educativas, son vulnerables al fracaso y al abandono escolar, y son condenados/as a pasar más tiempo en las calles.
2. Las escuelas peruanas no son un espacio en el que los y las estudiantes encuentran oportunidades. Las escuelas no cuentan con infraestructura suficiente y no están preparadas para atender a la diversidad. Los educadores y las educadoras son escasos/as y tienen problemas de capacitación, y problemas al tratar de interactuar con la población en situación de marginación.
3. Las propuestas que recoge el modelo educativo peruano y sus instituciones escolares, tienen una organización de conocimiento que se sustenta en la aptitud y la cualificación académica. Este formato favorece en mayor medida, una forma de cultura y unas relaciones sociales, que no tienen en cuenta las expectativas educativas de los padres y las madres, y las necesidades e intereses educativos de los niños y las niñas en situación de marginación.
4. Ofrecer conocimientos y experiencias desde la escuela, que ayuden a niños y niñas con cierta marginación educativa, a enfrentarse a la realidad, a aprender a tomar decisiones, a tener autonomía, a saber encontrar sus límites y necesidades, a poder desarrollar su capacidad creativa, empatía y reciprocidad, y a fomentar una forma de experimentación educativa apropiada.
5. El respeto de los procesos naturales de aprendizaje de los y las menores y la posibilidad de aprender a través de los sentidos, el juego, el movimiento, el afecto, y otros, posibilitan el descubrimiento de las necesidades y potencialidades, que apoyan la libre expresión, y favorecen la interacción no-directiva entre adulto y menor.

## OBJETIVOS GENERALES

1. Identificar los factores de riesgo que sustentan la exclusión social y educativa de niños y niñas en edad escolar en Cajamarca-Perú, y determinar si el sistema educativo peruano es inclusivo.
2. Proponer un programa de inclusión educativa, y social, que respete la realidad, la cultura, la diversidad, los deberes y los derechos de niños y niñas en situación de marginación, el cual se apoye en el juego libre, las expresiones artísticas, el desarrollo de capacidades emocionales, la creatividad, la autonomía, la expresión, el afecto, la asertividad y la reciprocidad.
3. Respetar los procesos naturales de aprendizaje y necesidades fundamentales de niños y niñas, y la interacción no-directiva entre adultos y menores.
4. Apoyar una tipología escolar que incremente en niños y niñas su capacidad de aprender descubriendo, mientras potencia las capacidades sensitivas, motoras y expresivas.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Detectar en qué medida algunos factores de riesgo como la exclusión educativa, el abandono escolar, y la vivencia de situaciones de precariedad, afectan a los procesos de aprendizaje en niños y niñas en situación de marginación.
2. Analizar en qué medida el sistema educativo peruano establece y se apoya en políticas inclusivas, y promueve su funcionamiento tanto en la normativa educativa, en sus programas, o en las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas públicas y privadas.
3. Proponer un programa de inserción educativa que encuentra sentido en la línea del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por imitación, en una pedagogía no directiva y en el respeto a los procesos naturales de aprendizaje.
4. Potenciar a través de programas de inserción educativa y escolar el desarrollo de la autoestima, las relaciones de reciprocidad, la creatividad, la autonomía y la espontaneidad.
5. Deslindar aquellos medios pedagógicos que garantizan las necesidades de expresión, de movimiento y de disposición al afecto, mediante el juego libre y las expresiones artísticas no dirigidas.

## **BLOQUE I.**

### **PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **Capítulos 1, 2, 3**

## CAPÍTULO I

### 1. La sociedad peruana: Contexto para una investigación educativa.

#### 1.1. Una sociedad heterogénea.

En los últimos veinte años en Perú se ha ido dando un cambio social, generado por un cambio económico, debido a un incremento de las inversiones mineras. En el año 2008 el Perú alcanza su crecimiento económico más alto, con un 9,8% del PIB y desde el 2009, empieza a darse una caída paulatina que llega al 2014 con apenas el 2,4% del PIB (INEI, 2014). Las condiciones macro-económicas favorables sin embargo, no han significado avances considerables en la reducción de la pobreza<sup>6</sup> (Unicef, 2005). Cajamarca es un ejemplo de ello, pues en esta ciudad se instalaron empresas mineras hace aproximadamente veinte años y sigue evidenciando extremos económicos (pobreza extrema) en la actualidad.

Uno de los primeros cambios que trajeron estas empresas fue la migración por la búsqueda de trabajo, y la ciudad pasó de tener 158, 854 habitantes en el año 2000 a 246,536 habitantes en el año 2015, incrementándose aproximadamente unos 5,846 habitantes por año (INEI, 2015). El incremento del poder adquisitivo en Cajamarca sólo se evidencia en un pequeño sector de la población, son los/las que tienen acceso a trabajo en las empresas mineras y quienes tienen negocios vinculados con la minería. Las escuelas, colegios y universidades privadas se han incrementado en estas circunstancias, no obstante hay una falta de infraestructuras, una mala planificación urbanística, lo que ha derivado a una fuerte inflación y una subida de los precios de las casas y de los alquileres.

En el contexto educativo, la exclusión se ha incrementado por la apertura de escuelas privadas, debido a que las personas de clase media y clase media-baja, envían a sus hijos e hijas a escuelas privadas, e imitan así el comportamiento de una clase alta que siempre se ha querido diferenciar del resto de la población (esta población siempre ha buscado un estatus educativo). En esta realidad se incrementa la exclusión a una parte de la población que es susceptible a ser marginada (dentro de esta población se encuentra nuestra

---

<sup>6</sup> Esta afirmación está en el informe del gasto social en el Perú que hace Unicef en los años 2000 al 2005 (Unicef-2005).

población de estudio). Esta exclusión social y educativa se ha vivido en todo nuestro proceso histórico en el Perú, y por tanto en la ciudad de Cajamarca. Sin embargo en estos últimos años y con el incremento de la economía para un sector de la población (Mendoza, W., 2011), y se ha incrementado también la imitación de este comportamiento. Lo que buscan las personas, es un estatus educativo, con expectativas de alcanzar un estatus económico.

En la educación formal, las cifras indican que se han producido evidentes avances en los países latinoamericanos (Unesco., 2015), debido al sostenido aumento de la escolaridad. En el caso del sistema educativo peruano su propósito es implantar políticas educativas para aumentar la equidad, pero esto exige la reducción de la brecha entre educación pública y privada (Unesco 2008: pág 7). No obstante en el Perú se han incrementado las instituciones educativas privadas y se constata que en este contexto educativo la educación se vuelve un negocio, y la creencia de que el sistema educativo público peruano no brinda una educación de calidad, ha hecho que las instituciones educativas privadas, ofrezcan propuestas educativas innovadoras que se basan en las aptitudes académicas.

Es de este modo que la educación se apoya en unas expectativas económicas capitalistas, dejando de lado una educación emocional y no profundiza sobre cómo solucionar problemas de la vida diaria, las normas de convivencia, el aprendizaje social y el aprendizaje cultural que ayude al niño y la niña a desarrollarse dentro de su entorno inmediato. Pero ¿por qué el sistema educativo peruano apoya este formato educativo?... En primer lugar las diferencias educativas se basan en el origen étnico y en los estratos sociales, con lo que se da una desigualdad en la distribución del ingreso per-cápita. En segundo lugar, un sistema educativo que promueve una educación que no tiene en cuenta los extremos económicos, es un sistema que promueve que en el Perú persistan fuertes brechas socio-económicas (Lavado, P., 2005).

Lo anteriormente expuesto lo confirma un estudio realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL (Unesco., 2010). Este estudio confirma que el Perú está considerado como un país con *brechas severas de bienestar*. Es un país donde existe desigualdad, pobreza, ausencia de salud, malas condiciones de vivienda, un ambiente social inadecuado, analfabetismo, falta de cualificación para buscar mejores condiciones de trabajo y trabajos precarios con bajos ingresos. Precisamente en esta realidad, ser pobre significa envejecer rápidamente, con una mayor probabilidad de morir

joven, el pobre tiene que trabajar duro y por esta situación tampoco puede ejercer influencia sobre el entorno político. Lo que significa que en el Perú, no se tiene en cuenta la inclusión social y educativa de las poblaciones susceptibles a ser marginadas.

Por lo tanto en una realidad en la que existen extremos económicos, la educación es una manera de salir de la pobreza<sup>7</sup>, aunque salir de la pobreza, no significa que las personas se sientan integradas. En Perú tener más dinero puede dar una mayor calidad de vida en lo material, pero las personas que vienen del campo tienen que sufrir las consecuencias de la aculturación, los prejuicios y estereotipos, y si contemplamos esto desde lo vivido por las mujeres, las dificultades se incrementan. Según las Investigaciones sobre violencia familiar y sexual, hechas por el Ministerio de la mujer (2006, 2010), en el Perú, se ha llegado incluso a estimar que una de cada dos mujeres ha sufrido o sufrirá, violencia, ya sea física, psicológica, sexual, o alguna combinación de ellas, a lo largo de su vida, y esto se puede observar precisamente en las madres de los niños y las niñas de nuestra población de estudio.

Otro aspecto que se puede observar en los niños y niñas de nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), es que de los 17 niños y niñas (año 2016), solo tres de los/las menores tienen a su padre y madre juntos. En los otros casos, la madre es la que tiene que ocuparse de los hijos e hijas, tanto en lo económico como en las demás necesidades y este es un factor de riesgo que promueve que los niños y las niñas, tengan dificultades en la escuela, y que las madres tengan dificultades en la crianza de sus hijos e hijas. Precisamente en la actualidad se siguen reproduciendo acciones que ya se apreciaban en el pasado, como: el maltrato, el abandono del padre y la desintegración familiar, y en algunos casos el trabajo infantil. En este contexto social, educativo y económico, se siguen reproduciendo comportamientos que generan problemas sociales y generacionales.

En este entorno se aprecia que niños y niñas se encuentran en una situación de vulnerabilidad, porque son los/las adultos quienes toman decisiones por ellos/as. Freire (1970: pág 74) expresa, que en un contexto educativo tradicional, es el/la educador/a

---

7

En el año 2015, el 21,8% de la población total del país es pobre, que equivale en cifras absolutas a 6 millones 782 mil habitantes, se encontraba en situación de pobreza, es decir, tenían un nivel de gasto inferior al costo de la canasta básica de consumo. Al comparar con el nivel obtenido en el año 2014, la incidencia de la pobreza disminuyó cerca de 1 punto porcentual, es decir, 221 mil personas dejaron de ser pobres en el año 2015. La población en situación de pobreza extrema equivale a 1 millón 266 mil personas. Comparando los años 2014 y 2015, la pobreza extrema disminuyó en 0,2 punto porcentual, lo que equivale a 53 mil personas (INEI-2015).

quien educa, el/la educador/a es quien sabe, el/la educador/a es quien piensa, el/la educador/a es quien habla, el/la educador/a es quien disciplina, el/la educador/a es quien opta y prescribe su opción, el/la educador/a es quien actúa, el/la educador/a es quien escoge el contenido pragmático, el/la educador/a es una autoridad del saber, el/la educador/a es el sujeto, y el educando es el objeto. Esta visión de aprendizaje, desde nuestro punto de vista está inmersa en la realidad peruana y persiste en la actualidad.

## **1.2. Un modelo de desarrollo deficitario**

En Cajamarca, desde el año 1988 hasta el año 2017 se ha venido viviendo una realidad que podemos considerarla como un reflejo de la realidad peruana. Cajamarca ha sido una de las primeras regiones donde se han dado las primeras inversiones mineras del Perú. El incremento del poder adquisitivo trajo más inversiones en otros servicios, más inversión en construcciones, y otros. Pero lo que también trajeron estas inversiones fueron problemas sociales, problemas ambientales, una realidad en la cual se han incrementado las inversiones privadas en educación, y un sistema educativo que promueve un modelo educativo que se basa en unas expectativas económicas, y que no solamente excluye, también promueve la reproducción de comportamientos sociales y crea más desigualdad social (Sapelli, C., 2004).

Precisamente en el Perú, y en Cajamarca también, se ha incrementado la tendencia en la que los padres y las madres de clase media prefieren para sus hijos e hijas, escuelas y colegios privados. En realidad, buscan cambiar su estatus económico por medio de una mejor educación. En este contexto, la educación es vista más como un fin para obtener dinero, que como un medio que ayuda al alumnado a cubrir sus necesidades educativas. De esta manera se considera a la educación como sinónimo de escolaridad obligatoria, en lugar de pensar en ella como un proceso que dura toda la vida, en la cual el individuo va aprendiendo a estructurar la vida a través de sus experiencias auto-dirigidas o dirigidas por otros (La Belle, T., 1980).

Una educación que se encarga de adiestrar al individuo según las normas culturales del grupo social dominante y que solo proporciona un bagaje cultural, científico, intelectual y normativo social, es una educación que excluye. Este termina siendo un sistema educativo en el que se uniformizan criterios, sin apoyo en el análisis de la realidad y de las necesidades del propio alumnado. Si tampoco se establecen pautas de relación

interpersonal, en definitiva, no se da a las personas, y a los niños y a las niñas, la calidad de ser humano social. Precisamente esta calidad de ser social, hace que la educación se plantee no sólo como un derecho, sino como un deber del hombre como ser social (Marín, M., 1997). El derecho a la educación es muy importante para un cierto sector de la población (como es nuestra población de estudio).

Si estimamos que las metas educativas son diferentes para cada persona, debería serlo también para cada país por las diferencias culturales y sociales existentes. En Perú y Latinoamérica hay muchas personas que consideran que la escuela es el mecanismo para escapar de la marginalidad y la pobreza, pero para las poblaciones marginales es un motivo más de frustración, dado que la sociedad la legitima como un mecanismo selectivo para los estratos superiores (La Belle, T., 1980: pág 31). Gardner (1987: pág 286) sobre lo expuesto señala, que incluso aunque los mecanismos cognitivos de unos/as estén en orden, no forzosamente se tendrá como resultado el progreso educacional. Según Gardner (1987), la mayoría de análisis psicológicos contemporáneos suponen que los individuos están ansiosos por aprender; pero lo que no tienen en cuenta estos estudios es que en los procesos de educación son indispensables unos factores, como la motivación apropiada, un estado afectivo que conduzca al aprendizaje, un conjunto de valores que favorezca una clase particular de aprendizaje, y un contexto cultural de apoyo. Factores que el sistema educativo peruano no tiene en cuenta, por lo cual promueve y legitima mecanismos que uniformizan al alumnado y sólo los/as contempla como aprendices de aptitudes académicas, lo cual no ayuda a la integración del alumnado susceptible a ser marginado/a, y tampoco a prepararlo/a para la vida.

Es evidente que el sistema educativo peruano no toma en cuenta a todos los sectores de la población, con esto promueve un orden social donde se discrimina y un modelo social y educativo en el que se refleja un orden socio-económico y político que apoya a una ideología dominante, y la pregunta en este contexto es: ¿se convertirán las sociedades subdesarrolladas en meros consumidores de la civilización tecnológica o serán agentes de su propia transformación? (La Belle, T., 1980: pág 36). Evidentemente en el siglo XXI las sociedades latinoamericanas solo son consumidoras de ideas y productos de las sociedades que tienen un avance tecnológico.

En este sentido, una educación inclusiva en el Perú, que valore la realidad social y las necesidades educativas de todos/as los niños y las niñas, ayudará a promover un cambio

social. Por cambio social entendemos *en primer lugar*, a largo plazo una modificación de la conducta humana y a la relación de esa conducta humana con un determinado ambiente humano, y físico. Y *en segundo lugar*, una modificación de las reglas y estructuras que permitan que se establezca esa nueva y diferente conducta y relación (La Belle, T., 1980: pág 61).

El cambio social se ha ido gestando de muchas formas en Latinoamérica y en el Perú, no obstante el modelo social y educativo en la práctica sigue siendo deficitario y se aferra a un modelo que no funciona desde hace muchos años atrás. En la actualidad el sistema educativo peruano, es y sigue siendo discriminatorio. En Cajamarca por ejemplo, la desigualdad social promueve problemas sociales como: migración, inseguridad ciudadana<sup>8</sup>, niños y niñas que trabajan, niños y niñas “de” y “en” la calle, personas que venden en la calle (comercio informal), y trata de personas que puede afectar a las niñas que no tienen quien las cuide. Las personas que no poseen las habilidades personales indispensables, tienen poca probabilidad de salvar con éxito esta serie de obstáculos. En esta realidad la sensibilidad interpersonal puede ser tan importante como el coraje personal o las destrezas manuales (Gardner, H., 1987).

En estas circunstancias, es la escuela la que debe ayudar a desarrollar estas habilidades interpersonales e intrapersonales, pues un/a niño o niña que no disfruta de unos entornos favorables en el hogar por causa de pobreza, des-estructuración familiar, y otros, puede estar limitado/a en sus capacidades intrapersonales e inter-personales. Los niños y las niñas necesitan estas capacidades para la vida diaria y para aprender comportamientos sociales y personales que les favorezcan dentro de su contexto social. Porque es de este modo que la escuela será un medio en el cual los niños y las niñas adquieran una concepción del mundo, que después podrán reproducir en su vida adulta, y puedan generar herramientas para vivir en una realidad que evidencia una cultura dominante, que va en contra de toda tentativa de una educación que estimula el pensamiento auténtico (Freire, P., 1970).

A través de este estudio pretendemos que se reflexione sobre la concepción educativa, en la que el/la adulto es quien enseña y el/la niño/a es quien aprende. También procuramos

---

<sup>8</sup> Según una encuesta del Proyecto de Opinión Pública de América Latina (LAPOP) realizó un estudio en 28 países de América Latina entre enero del 2013 y febrero del 2014 y desveló que el Perú ocupa el primer lugar en inseguridad pues 30.6% de personas aseguraron haber sido víctimas de la delincuencia (Carrión J, etal-2015).

que se respete la diversidad, las necesidades educativas del alumnado y que sea inclusiva. En este sentido el sistema educativo debe cambiar y los/las adultos, no deberían educar en base a deseos y expectativas, por nobles que éstos sean. Los niños y las niñas tienen autonomía que pueden ejercerla según sus necesidades y capacidades (sobre todo la intrapersonal y la interpersonal).

### **1.3. Niños y niñas “de” y “en” la calle:**

Una parte de la sociedad, la constituyen sus miembros más jóvenes y son las/los jóvenes quienes pueden transformar la cultura. Ellos/as serán quienes en el futuro formen parte de la sociedad, y quienes construyan su propio proceso histórico. Pero en una sociedad donde existen niños y niñas “de” y “en” la calle, el proceso de cambio social es más lento, pues estos y estas menores, son un problema social que devienen de unos extremos económicos, de una falta de apoyo social y de la gestión deficitaria de los gobiernos que descuidan a la ciudadanía. Los/las menores “de” y “en” la calle evidentemente están excluidos/as. El problema más molesto es que estos/as menores no encuentran un apoyo desde la escuela y desde la comunidad. Esto conlleva a que no se promueva la prevención sobre el abandono, y tampoco se provean medios para ayudar a estos/as menores a dejar la calle e integrarse en sus familias y en la sociedad.

Hablar de niño “de” y “en” la calle es muy complejo, debido a que los niños, las niñas y adolescentes “de” la calle, son diferentes a los niños, las niñas y adolescentes que trabajan “en” la calle. Según Forselledo (2004), UNICEF distingue entre dos grupos de niños y niñas y lo hace según la situación de sus familias. En Latinoamérica la niñez “en” la calle representa el grupo más grande. Trabajan en las calles, pero mantienen relaciones cercanas con sus familias y son la mayoría (aproximadamente un 75%). Mantienen sus vínculos familiares, y aunque pasan mucho tiempo lejos de ellos/as, la mayoría regresa a su hogar. En este grupo estarían incluidos/as los niños y las niñas que trabajan en la calle. Las niñas y los niños “de” la calle, aproximadamente el 25% restantes, están sin hogar, y tienen los vínculos familiares rotos debido a la inestabilidad, o a la desestructuración en sus familias. En algunos casos han sido abandonados/as por éstas, y en otros casos, ellos/as mismos/as, decidieron irse. Comen, duermen, trabajan, hacen amistades y juegan en la calle, y no tienen otra alternativa que luchar solos/as por sus vidas. En estas condiciones extremas, algunos y algunas terminan siendo consumidores, e incluso

adictos, a los inhalantes y esto les genera problemas físicos y psicológicos (Forselledo, A., 2004: pág 49). Para Forselledo (2004), el término de niño “de” o “en” la calle, se usa porque en las encuestas que hacen en sus hogares no se registra adecuadamente la existencia de estos/as niños y niñas, por tanto es difícil contarlos/as, ya que están siempre trasladándose de un lugar a otro. Como consecuencia de esto, los datos que pueden existir, son insuficientes y no fiables.

En un contexto social que discrimina, los/las menores “de” y “en” la calle están expuestos/as a críticas, maltrato, abandono, prejuicios, y por el hecho de vivir inmersos/as en una sociedad que construye categorías bajo conceptos culturales, sociales y psicológicos, se les margina. Conscientes de esta problemática, a través de nuestro trabajo de investigación, buscamos explorar y comprender, la forma de vida de estos/as menores. Entender que cada familia a la que pertenecen tiene su propia realidad y que cada niño y/o niña está inmerso/a en ella, nos ayudará a comprender su realidad. En este sentido, un niño “de” o “en” la calle puede cambiar y modificar sus comportamientos, conductas, actitudes y experiencias, si se le brindan las oportunidades. Lo único que necesitan, son entornos adecuados donde puedan relacionarse con niños y niñas, de igual a igual.

Se puede decir por lo tanto que un/a niño/a en condiciones de calle puede cambiar, porque puede adaptar el entorno a sus necesidades. Es Bronfenbrenner (1987) quien propone que una persona modifica la identidad del/la otro/a, pues cada persona aporta unos aprendizajes y lo hace por medio de la imitación, y por esto, no se pueden disociar a las personas en variables independientes y dependientes porque ambos, tanto el niño o la niña como el/la adulto, son interdependientes y transforman su realidad. La visión que nos aporta Bronfenbrenner (1987) es que las personas son como una entidad creciente y dinámica, que se va adentrando y reestructurando progresivamente al medio en que vive. Desde esta visión se puede decir que la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, es decir, que se caracteriza por su reciprocidad.

Pero, ¿qué ocurre cuando las necesidades básicas de las personas no están cubiertas?...La pobreza es uno de los factores que no ayuda a las familias a cubrir sus necesidades básicas. En esta población se percibe que la mayoría viven en la periferia de la ciudad de Cajamarca y en muchos casos, provienen del campo. Sus principales características son, “la pobreza, el analfabetismo y la desestructuración familiar”. Son migrantes del campo a la ciudad, y poseen una cultura con costumbres “andinas” que no es muy aceptada en la

ciudad. Estos factores provocan que a estas familias se las discrimine y se las excluya, y es en esta exclusión en la que subyace que los niños y las niñas encuentren dificultades que se reflejan en sus estudios y en su interrelación con los/las adultos y con otros/as niños/as. Estas dificultades pueden precisamente derivar al trabajo infantil y el trabajo infantil y otras dificultades, son las causantes de que estos/as menores dejen de estudiar, o estudien y trabajen, y esto puede acarrear que terminen en situación de calle. En estas circunstancias se pueden dar casos de niñas y niños que trabajan, mendigan, y en algunos casos, hasta roban (datos de la Asociación Chibolito, 2015)<sup>9</sup>.

Ante estos/as menores las personas se comportan con prejuicios, los/las consideran un problema social, y esta actitud genera discriminación y marginación. Incluso el término niños/as “de” la calle se utiliza para denominar a estos/as menores y sugieren discriminación. Para la mayoría de personas, todos/as los/las niños/as que trabajan en la calle, son niños/as de la calle, utilizándose el termino de manera peyorativa. Lo cual dificulta su diferenciación y al no saber diferenciarlos/as, se puede confundir sobremanera. En esta realidad el cambio que proponemos desde nuestro estudio de investigación, se basa en considerar “al/la niño/a” como ser individual, y es en la escuela donde deben encontrar los mismos derechos que los/las demás menores. Desde la escuela se puede también fomentar la búsqueda de un desarrollo progresivo del entorno familiar.

#### **1.4. Trabajo infantil del/la niño/a, en la calle.**

El trabajo infantil es una actividad necesaria para las familias, en algunos casos. No defendemos que los niños y las niñas deban trabajar, pero en un entorno familiar con pobreza extrema, donde hay desestructuración familiar, y solo la madre trabaja para el sustento de toda la familia, el trabajo del niño y/o de la niña es un aporte a la economía familiar. Desde nuestra experiencia, consideramos al trabajo infantil como un factor de riesgo, las niñas y los niños están expuestas/os a los peligros que tiene la calle y al abuso de personas, que se aprovechan del estatus de ser adulto para ejercer maltrato.

El trabajo infantil en Perú y Latinoamérica es un tema en debate, porque hay

---

<sup>9</sup>Estos datos que hemos podido recoger de las estadísticas que tiene la Asociación Civil Chibolito. La Asociación Chibolito, es una institución privada (ONG) que trabaja apoyando a niños y niñas de la calle en Cajamarca, les brinda talleres recreativos y de formación, y los acoge para que no duerman en las calles.

organizaciones como la OIT<sup>10</sup> (Organización Internacional del Trabajo) y otras, que abogan a favor de la erradicación del trabajo infantil. Sin embargo, hay otras organizaciones como Manthoc<sup>11</sup>, que dan un valor al trabajo de los niños, las niñas y adolescentes, y esto lo promueven con el objetivo de organizarlos/as para que la experiencia de trabajar contribuya a su aprendizaje, socialización y desarrollo. Se apoyan así en las costumbres y la cultura que se dan en el campo, donde los niños y las niñas tienen unos roles asignados, como cuidar los animales y ayudar a los/las adultos en algunas tareas. Estas costumbres, las traen del campo a la ciudad y al aplicarlas tal cual en la ciudad, se convierten en prácticas sociales que pueden llegar a ser un factor de riesgo para los niños y las niñas.

En el campo, las vivencias y experiencias que tienen, o pueden tener los niños y las niñas son fundamentales y sirven para estructurar su personalidad. En el campo el trabajo, como el caso de cuidar de los animales, o ayudar a sembrar, puede ser una forma de aprendizaje, pero no se obliga al niño o a la niña a realizarlo. Incluso puede hasta ser una forma de aprender un oficio, o puede ser también, la manera de hacerse responsables, de desarrollar habilidades, y en definitiva, puede ser una forma de interrelación entre niños, niñas y adultos.

En la ciudad la realidad cambia y se da una transición, donde toda la familia debe adaptarse a las costumbres y a la cultura de la ciudad. En esta transición y en este proceso de aculturación no encuentran el debido apoyo del gobierno central, ni local. La sociedad tiene una visión sesgada de esta población, y mientras tanto las instituciones educativas, públicas y privadas no contribuyen a una solución en su inclusión social. Precisamente en relación al trabajo infantil se enfrentan dos enfoques que se pueden observar claramente en la sociedad y que son reflejo de las costumbres y comportamientos sociales.

Por un lado está el enfoque de la OIT<sup>12</sup> y del gobierno del Perú, que establece que niños y niñas deben estar escolarizados/as y que no deben trabajar. Ofrecen una propuesta de edad mínima para trabajar que son los catorce años, y la recomendación es que no sea

---

<sup>10</sup>La **Organización Internacional del Trabajo (OIT)** es un organismo especializado de las Naciones Unidas que se ocupa de los asuntos relativos al trabajo y las relaciones laborales. Fue fundada el 11 de abril de 1919, en virtud del Tratado de Versalles. Su Constitución, se complementa con la Declaración de Filadelfia de 1944. Según la OIT, en América Latina y el Caribe, existen 13 millones (8,8%) de niños en situación de trabajo infantil. (OIT, 2017).

<sup>11</sup>Manthoc, significa Movimiento de niño y adolescente, hijos e hijas de horeros cristianos. Es una organización privada (ONG) que promueve el trabajo infantil digno y lucha en contra de situaciones de explotación y condiciones de riesgo en que suelen desarrollarse el trabajo de muchos niños, niñas y adolescentes en el Perú (<http://manthoc.org.pe/>).

<sup>12</sup>Organización Internacional del Trabajo- Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo.

antes de los dieciséis. Por otro lado, está el enfoque MANTHOC<sup>13</sup>, que interpreta el trabajo infantil como un derecho de los niños y las niñas con una propuesta diferente, permiten que los/las menores trabajen y estudien. Esta visión difiere de la legalmente establecida. Desde nuestro punto de vista se tiene que replantear y complementar el enfoque jurídico para que se adapte a la realidad del país. En los países donde hay un alto porcentaje de pobreza (como es el caso de Perú), el enfoque de la OIT y del gobierno no se cumplen, porque para la supervivencia, las familias dependen del trabajo de todos/as sus miembros.

En nuestra investigación y dedicación a este colectivo, consideramos que el aprendizaje debe enmarcarse en la libre decisión del/la menor. Los padres y las madres no deben obligar a trabajar a sus hijos e hijas, y la escuela debería ser un espacio donde se promueva que los niños y las niñas encuentren apoyo en sus decisiones. Sin embargo, la extrema pobreza promueve que los/las menores trabajen, lo que les quita su derecho a decidir, porque necesitan el dinero para apoyar a sus familias. Desde nuestro punto de vista la escuela debería ejercer propuestas, con ayuda de la comunidad para que las familias se sientan apoyadas y no obliguen a sus hijos e hijas a ejercer un trabajo que pueda afectarles en sus estudios y en su desarrollo. En el marco de esta realidad social, deviene la importancia de que la escuela se vincule con la familia y que apoye a los padres y a las madres a solucionar problemas básicos.

Las organizaciones en las que estamos implicados para realizar nuestro trabajo de investigación de tesis son, la Asociación Civil Chibolito de Cajamarca, que ayuda a los/las menores mediante el pago de matrículas, tareas escolares y realizando un seguimiento a sus familias<sup>14</sup>, y la Escuela Jesús trabajador (Manthoc Cajamarca), que apoya a los/las menores mediante estudios en educación primaria y ofreciendo un comedor escolar. Para abrir nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha (Agua-tierra en idioma quechua), nos percatamos de que en la realidad de Cajamarca, ninguna escuela pública o privada (ONGs), estaba adaptada con un programa inclusivo y democrático, para cubrir las necesidades de los niños y las niñas en situación de marginación social.

Es esta percepción la que nos lleva a diferenciarnos del concepto tradicional de inclusión,

---

<sup>13</sup>Principios y objetivos Movimiento de adolescentes, niños y niñas trabajadores hijos de obreros cristianos.

<sup>14</sup>Datos de la Asociación civil Chibolito 2012.

bajo el cual, a los niños y a las niñas se les dan oportunidades, pero no se tienen en cuenta sus necesidades y su autonomía. En la escuela tradicional sólo se asocia la inclusión a un proceso de integración del alumnado con algún tipo de discapacidad. Pero en nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, vemos la inclusión de niños y niñas en el sistema educativo desde una amplitud de perspectivas sociales, contextuales e individuales, que debería empezar desde las más tempranas etapas de su vida, y en el hogar. Si consideramos que las personas son entidades en desarrollo, dinámicas y desde esa percepción reestructuran el medio en el que viven, la escuela debe también considerarse una entidad que ayuda al desarrollo de niños, niñas y jóvenes en aquellas necesidades y requerimientos.

Para una correcta integración educativa, es necesario que los/las menores se beneficien de un entorno familiar, en el que imperen el respeto, el amor, la confianza, y en el que se cubran las necesidades humanas para que niños y niñas formen unos vínculos afectivos con padres, madres, y profesorado, y ayuda también a que el/la niño/a sea solidario/a (Rutter, M., 1993). Así, un/a niño o niña que es susceptible a ser marginado/a puede con los medios educativos adecuados, conseguir desenvolverse normalmente, y puede asumir y desarrollar recursos para elaborar una respuesta saludable en la adversidad y para poder desarrollar su resiliencia (Rutter, M., 1993).

Si tomamos en cuenta la visión de Bronfenbrenner (1987), todo/a niño y niña tiene la capacidad para relacionarse en su ambiente, puede modificarlo de acuerdo con sus necesidades y deseos, y esto se tiene que realizar en interacción con las demás personas que viven en el entorno. Sobre todo es importante la interrelación adecuada entre el/la niño, niña y el/la adulto, pues una buena interrelación aporta al/la menor, elementos que le proporcionan un mayor aprendizaje en su diversidad. Y todos estos aspectos deben también estar ligados a una idea de justicia social (Murillo, J., 2010). Porque un niño/a que desarrolla habilidades sociales y es solidario/a, puede desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

### **1.5. La población objeto de estudio y las variables del contexto.**

En nuestro trabajo de tesis, damos especial relevancia al factor pobreza como una variable de riesgo. Sin embargo hay otros factores que son determinantes para la discriminación de la población susceptible a ser marginada, como: la desestructuración familiar, los

prejuicios sociales y los estereotipos, los modelos de crianza rígidos, un sistema educativo que excluye a las minorías, y otros. Un factor que implica de por sí una marginación, es el hecho de ser emigrantes, las familias dejan sus tierras, sus costumbres y el entorno que conocen, y lo hacen con el objetivo de mejorar. Cuando llegan a la ciudad, estas familias tienen que acomodarse en un contexto social donde imperan las costumbres de la cultura dominante, y en la que no existe una integración de clases sociales. Es por este contexto, que en algunas escuelas los niños y las niñas de clases bajas no pueden interrelacionarse con niños y niñas de la clase media y alta.

Partimos de una realidad social en la que se da una marginación a un sector de la población, por el hecho de tener una forma de vida, unas costumbres, y/o una cultura diferentes. Sin embargo las personas pueden cambiar su ambiente, mejorarlo y buscar su desarrollo personal, y esto es válido también para los grupos sociales. En la ciudad, hay una interdependencia de los grupos sociales, y es evidente que los grupos dominantes se apoyan entre sí, en demérito de los grupos minoritarios. Esto se puede observar en la diferenciación que de hecho existe en la educación escolar, pues las personas con un nivel económico medio-alto no matriculan a sus hijos e hijas en escuelas públicas, y esto genera una fuerte diferenciación en los grupos sociales en Perú.

Las culturas dominantes utilizan su estatus económico para generar desigualdad y dominación, y en la realidad, las escuelas distan de ser un espacio en el que niños, niñas y adolescentes susceptibles de ser marginados/as, tengan oportunidades, conozcan nuevas experiencias y/o cambien su forma de vida (Murillo, J., 2010). Sin embargo para que una sociedad se desarrolle, tiene que darse un cambio a nivel personal y colectivo, y este cambio puede residir o subyacer en las escuelas, y para ello lo primero que se debe cambiar son las currículas, que no tienen en cuenta que los y las menores tienen diversos y diferentes capitales culturales, que provienen o tienen unos y otros orígenes y que pertenecen a diferentes sectores económicos y sociales (Bourdieu, P., 1970).

Según Moscovici (1981: pág 125), no todos/as están de acuerdo con el cambio, las autoridades y las mayorías suelen preferir el control social. Su ideal y en realidad su contenido es el equilibrio, la resolución incruenta de los conflictos, la adhesión ciega a las opiniones y a las leyes existentes, y a la definición de una sola concepción de la realidad. Por otra parte, el cambio social es un anhelo de los grupos desviados y marginales. Para ellos/as, la lucha contra las instituciones establecidas y las

discriminaciones de todo tipo, prevalecen sobre la estabilidad y el respeto a las normas. Para Moscovici (1981: pág 123), es evidente que la tendencia al control social y la tendencia al cambio social, no actúan en un mismo sentido. En ciertos casos el antagonismo de estas tendencias aparece claramente en la sociedad. Y desde nuestra concepción, también en los sistemas educativos, en las políticas educativas y las políticas sociales, que se apoyan en los avances científicos que subyacen a un contexto económico, que defiende los intereses de los grupos dominantes. Por ello es importante que el cambio se dé en la escuela, para que los niños y las niñas aprendan a expresarse y desarrollen unas capacidades que les ayuden en su edad adulta, para así organizarse y buscar el cambio en su entorno social.

Lo que suceda en la escuela por lo tanto es importante, pues no hay que olvidar, que los modelos de conducta implantados en la sociedad peruana, se pueden reproducir en estos espacios. Según Torres (1991: pág 76), numerosas investigaciones ya han tratado de ver cómo en las actividades cotidianas en los centros y aulas de enseñanza, se favorecen o no la reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales o religiosos dominantes en la sociedad en la que esos centros se hallan enclavados. En el caso de nuestra investigación, queremos mostrar que las escuelas privadas no aportan a la inclusión educativa, y que de esta forma, la educación se vuelve individualista, con unas metas programadas, y que los niños y las niñas no desarrollarán la empatía hacia otros grupos que no sean los propios.

Cajamarca es una ciudad multicultural, en la que se evidencian los estratos sociales, por lo cual es importante valorar una educación que implique resolver los problemas de la vida diaria y se tiene que realizar desde el desarrollo de las habilidades sociales de los/las educandos. En este sentido, nuestro trabajo de investigación aspira a tener un enfoque educativo más amplio que el tradicional, y debería valorar al niño y/o a la niña que se encuentra en situación de marginación. Desde que se ha incrementado la población en la ciudad de Cajamarca, también se ha incrementado la población de niños y niñas en situación de marginación, por lo cual es importante acercarse a las familias, para conocer y comprender su realidad, y así ir generando una idea práctica de educación inclusiva que ayude a disminuir la marginación social y educativa que afecta a estos sectores de la población.

## 1.6. Transición ecológica de nuestra población de estudio del campo a la ciudad.

Otro aspecto que debemos considerar para nuestro análisis, es la idea y la puesta en práctica de la “*transición ecológica*”. Para Bronfenbrenner (1987: pág 27), el concepto de transición ecológica hace referencia a los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida. Este concepto lo tomamos en cuenta, porque nuestra población de estudio, sufre un cambio de entorno que les obliga a una *aculturación* cuando emigran a la ciudad de Cajamarca. En estas circunstancias los niños y las niñas y sus familiares se acomodan a su nuevo entorno y empiezan a interrelacionarse con el medio en el que viven. A nivel de conducta, estos cambios se producen en todos los niveles del ambiente ecológico, en los microsistemas, mesosistemas, exosistemas, chronosistemas y macrosistemas (Bronfenbrenner, U., 1987), y esta fenomenología que se vive en el desarrollo, se da precisamente en las personas cuando emigran, porque emigrar significa un acto de crecimiento personal.

La transición ecológica también implica una comprensión del ambiente ecológico. Bronfenbrenner (1987: pág 47) menciona tres características; en primer lugar, el desarrollo que supone un cambio en las características de la persona que no es efímero, ni depende de la situación, e implica una reorganización que tiene cierta continuidad tanto en el tiempo como en el espacio. En segundo lugar, el cambio de desarrollo tiene lugar, a la vez, en dos campos: el de la percepción y el de la acción. En tercer lugar, desde un punto de vista teórico, cada uno de estos campos tiene una estructura que es isomórfica con los cuatro niveles del ambiente ecológico. Lo que significa que a través de sus procesos de aculturación, los niños y las niñas y sus familiares encuentran nuevos elementos de socialización, tanto negativos como positivos, y estos con el tiempo pueden ser aspectos que generan marginación, exclusión o integración en su ambiente ecológico. Estos elementos percibidos como positivos o negativos, son una forma de desarrollarse, tanto a nivel social como económico, porque el tomar la decisión de afrontar un proceso migratorio, se hace para mejorar su forma de vida, que influirá en todo su contexto social.

En Cajamarca, los fenómenos migratorios se han venido dando con más intensidad en los

años 2000 al 2015, y esto lo muestran los datos estadísticos del INEI<sup>15</sup>(INEI, 2009). En Cajamarca, la migración se ha producido principalmente por la búsqueda de oportunidades de trabajo, y es debido a que se asentaron empresas mineras en esta ciudad. La migración principal es interna. Proviene de la misma región, principalmente, de lugares como: el nor-oriental (la parte sur de Cajamarca - serranías de Cutervo y Chota) y de San Ignacio. Pero también vienen de otras regiones como son: las regiones San Martín (Tarapoto y Rioja), Lambayeque (Chiclayo), Piura (Morropón y Huancabamba) y Amazonas (Bagua Grande, Bagua Chica y Chachapoyas) (Berganza, I., 2011: pág 288). En este sentido, la migración en la ciudad de Cajamarca ha evidenciado un aumento de la población (288.100 habitantes), que representa un 25,3% del total del departamento (1.529.700 habitantes, y el 4.9 % del total nacional) (CPI<sup>16</sup>, 2015). Este crecimiento ha sido muy rápido, y evidencia una falta de infraestructuras, que genera cinturones de pobreza. En estos entornos, la confrontación cultural nos lleva a encontrarnos con culturas y subculturas: cultura dominante y cultura marginada.

Las personas que emigran del campo a la ciudad, venden, o dejan sus tierras para trasladarse al extrarradio de las ciudades donde se forman grandes cinturones de pobreza<sup>17</sup> (INEI, 2009). La pobreza es un indicador que pone en desventaja a las familias emigrantes frente a la población establecida en las ciudades. En este nuevo entorno, toda la familia está obligada a adaptarse, y a cambiar sus costumbres. Deben sufrir un proceso de aculturación. Y es precisamente la falta de trabajo, y la economía sumergida, entre otros aspectos, lo que hace que estas personas vivan una dura realidad en las ciudades. En muchos casos, las personas que van llegando no tienen la formación que exige el mercado de trabajo de las ciudades peruanas. Por lo cual, acceden a trabajos precarios y para la supervivencia de la familia, envían a sus hijos e hijas a trabajar, vendiendo diferentes productos en las calles, o envían a sus hijas a trabajar en casas como empleadas del hogar. Niños y niñas se convierten así en población casi invisible.

En las escuelas tampoco se apoyan a los niños y a las niñas que trabajan, y el profesorado no toma en cuenta que el trabajo infantil y las condiciones familiares, pueden dificultar sus aprendizajes y su integración en la escuela. El profesorado aún no tiene en cuenta que

---

<sup>15</sup>En el Perú se ha incrementado la población desde 1993 a 2007, en un 5,8%.

<sup>16</sup>Compañía de estudios de mercado y opinión pública S.A.C-Perú (2015)

<sup>17</sup>En Cajamarca la tasa de pobreza hasta el 2009 ha sido del 56,0%, mayor al promedio nacional que está en el 34,8% (INEI-2009).

los niños y las niñas que vienen del campo, tienen una cultura diferente, y unas costumbres y una forma de vida, en la que están primero la resolución de problemas de la comunidad y de las familias. En las escuelas públicas y privadas de Perú, sin embargo se da más importancia al resultado académico, que al proceso educativo para adquirirlo. Rogoff (1993: pág 32) sobre esto manifiesta, que la mayoría de las investigaciones se han centrado principalmente en el campo tradicional del desarrollo cognitivo, aunque también incluyen procesos sociales y emocionales. Tradicionalmente los trabajos dedicados al desarrollo social y emocional (lo mismo que al desarrollo cognitivo) varían en su búsqueda de los procesos frente a los productos de desarrollo.

Según Crespo (2001), también los antropólogos sociales, los psicólogos sociales y otros estudiosos sociales, consideran que el desarrollo humano es específico y también universal, por lo que se puede considerar que los seres humanos compartimos unas características universales, una herencia biológica y cultural, y que como especie, tenemos en común la comunicación, una infancia indefensa, la organización de grupos, el inventarse herramientas, y otros. Y que de alguna manera estas características se aprenden desde las tradiciones culturales, lo cual contribuye al desarrollo de los procesos sociales y emocionales.

Al mismo tiempo podemos decir que cada ser humano es único y que varía en función de unas circunstancias físicas e interpersonales y del contexto cultural en el que se encuentra (en el lugar en el cual vivimos y en la cultura en la que estamos inmersos/as). Como peruanos, nuestra cultura deviene de la cultura incaica, aunque hay culturas que anteceden a esta, y también se da una integración de la cultura incaica y española. Sin embargo, cada región tiene su propia cultura. Para nuestro estudio de investigación, es importante el análisis de nuestro proceso histórico, y conocer las semejanzas culturales y biológicas que subyacen a los/las individuos y a los grupos sociales, y también las diferencias que existen entre ellos.

Se puede decir que nuestra transición cultural, deviene de dos culturas y que parte de nuestra cultura autóctona, está en la forma de vida de los/las campesinos/as. Por ejemplo, los/las campesinos/as mantienen las fiestas en el cambio de los solsticios y lo hacen en una integración religiosa católica. No obstante, en las ciudades ha habido una “transculturación”, en la que se da más importancia a la cultura occidental (española), por lo que cuando las familias campesinas emigran a la ciudad, y quieren mantener sus

costumbres, se encuentran que no pueden adaptarse a su nuevo entorno. Esto es, porque existen diferencias culturales en relación a la cultura de las ciudades, aunque paradójicamente, las tradiciones y expresiones culturales milenarias que han ido tomando gran valor a nivel educativo y cultural, y que como imagen turística se exportan al exterior, están en las zonas rurales, donde los conocimientos ancestrales y el idioma quechua se han mantenido.

En las ciudades, no se valora a quienes mantienen esas costumbres, porque en esta realidad está presente la ideología dominante de las clases sociales media y alta, por lo que los colectivos en desventaja, tienen que adaptarse y dejar su propia cultura (aculturación). En la sociedad peruana se considera aún, que vivir en el campo es un símbolo de atraso, y que la ciudad es un símbolo de progreso. Sobre estos supuestos, las personas que viven en el área rural dejan sus tierras y emigran a la ciudad para progresar, pero las personas que viven en la ciudad no facilitan su integración.

Otro comportamiento social valorado en la ciudad es la “meritocracia”, que está presente también en las escuelas (públicas y privadas), y a través de esta, se puede intensificar la marginación a las poblaciones susceptibles a ser marginadas. Esto se da cuando el profesorado tiene una actitud negativa hacia aquel alumnado susceptible a ser marginado, que se refleja en un currículum oculto<sup>18</sup> (Torres, J., 1991). Desde este punto de vista son las mismas personas en desventaja las que pierden las oportunidades en la sociedad, en la escuela y en sus estudios, y pasan a ser marginados/as hasta cierto punto por decisión propia (Murillo, J., 2010). Estas ideas en el pasado han sido apoyadas por la teorización científica, que estudiaba la conducta humana, y que elaboraba sus discursos científicos para confirmar que la población marginal tiene unos condicionamientos genéticos, o lo que es lo mismo, que tienen unas limitaciones innatas para desempeñar ciertos puestos de trabajo. Estos hechos, se apoyan en no más que suposiciones, que sólo ven las limitaciones de las personas marginadas y que avalan su predisposición hacia una estructura cultural deficiente y una menor capacidad intelectual.

---

<sup>18</sup>Jackson. P (1968) en su libro “*la vida en las aulas*” propone la siguiente definición de currículum oculto: “*currículum oculto se define como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización.* Este libro constituyó un significativo aporte al debate curricular, al mostrar que en la interacción escolar que acontece en el aula se promueven una serie de resultados no intencionados. Pero estos resultados no fueron previstos por la institución o el docente y tampoco había una conciencia de lo que se estaba formando en los alumnos. A tales aprendizajes se les llamó currículum oculto.

Consideramos que el desarrollo es multidireccional, y que este no se orienta hacia un punto final específico persiguiendo un proceso único y unidireccional, sino que avanza en direcciones variadas y tiene no solo importantes semejanzas, sino también diferencias esenciales en las rutas que conducen a las metas de una sociedad determinada (Rogoff, B., 1993). Por tanto nuestra población de estudio, tiene en teoría, más herramientas culturales que la población de la ciudad. No obstante su cambio de residencia (con la emigración), lo hacen para buscar solucionar sus problemas económicos, cumplir sus expectativas, y buscar una mejora en la calidad educativa para sus hijos e hijas. Pero lo que encuentran en la ciudad son dificultades en su integración, lo que hace que cambien sus metas, adapten sus objetivos y prioricen sus necesidades, y al no encontrar soportes sociales y familiares que ayuden a su integración, se incrementan sus dificultades.

En la ciudad los apoyos o soportes sociales pueden ayudar a las familias que emigran del campo, y desde nuestro posicionamiento de la investigación, debería darse en las escuelas. El profesorado debe tener en cuenta que en una sociedad como la peruana, en la que se integran dos culturas diferentes, no se debe dar importancia a una sola ideología, pues el cambio educativo, está en la integración de todos los grupos sociales. Para esto hay que cambiar la organización escolar y sus modos educativos, y se deben desarrollar actividades con toda la comunidad, y así mejorar las prácticas educativas.

En la actualidad, a nivel teórico existe una propuesta que en Perú se llama, “Rutas de Aprendizaje”, que valora las destrezas de la comunidad y las prácticas sociales (Ministerio de Educación – Perú, 2016, 2017). Si esto se cumpliera en la realidad, con propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades del alumnado, ayudaría a que niños y niñas se desarrollen en un entorno donde los valores y las actividades de su comunidad tengan una validez y que encajen dentro de un conjunto de aprendizajes cognitivos, emocionales, personales y sociales. Lo que nos confirma que los aprendizajes en las escuelas, no deberían estar alejados de la vida diaria y las costumbres, ya que por imitación, los/las menores también adquieren roles que contribuyen a su desarrollo como personas.

### **1.7. Desarrollo filogénico y su influencia en nuestra población de estudio.**

Una posición que intentamos aclarar mediante esta investigación, es saber si los factores

biológicos afectan a las capacidades de los niños y las niñas. Ciertamente es que muchas investigaciones han intentado conocer si las capacidades de los seres humanos se han adaptado al medio, y han evolucionado, o si los seres humanos han utilizado sus capacidades para adaptar el medio a sus necesidades. En la actualidad, existen estudios e investigadores que van más allá de las descripciones sociales y culturales del desarrollo de las capacidades, mientras que otros reúnen pruebas acerca de sus fundamentos neurológicos y genéticos (Gardner, H., 1995). Estas dos vertientes han tenido una influencia en los comportamientos sociales, pues todavía se cree que la genética predispone a que un/a niño/a tenga más capacidades que otro/a. Algunas personas aún piensan que un/a niño/a nacido en un ambiente, o un entorno, donde se tienen más posibilidades, es más capaz e inteligente. Pero al margen de las hipótesis y teorías de la evolución de las capacidades mentales del ser humano, lo que nos interesa es mostrar que el origen biológico de nuestra población de estudio, no dificulta su aprendizaje, en comparación con las poblaciones de diferente origen biológico.

Para analizar el proceso histórico que ha vivido la sociedad peruana, tenemos que comprender el proceso de transculturación que se ha vivido por la integración de las dos culturas. Evidentemente, en este proceso salió favorecida la cultura española, que fue la que se impuso con unas prácticas sociales que siguen vigentes. Durante este proceso se dio un mestizaje. Algunas características biológicas prevalecieron sobre otras, por ejemplo, se dio más valor al color de la piel blanca, a la estatura, a los rasgos faciales, y otros, que se consideraban características de la cultura dominante.

Otras características ambientales, y del entorno, que prevalecieron, fue la de los/las indígenas y mestizos/as cercanos a ellos/as, que se quedaron viviendo en el campo (zonas rurales), en la selva y en los Andes, mientras que los/las criollos/as (nacidos/as en el continente americano, pero con un origen europeo), y otros/as mestizos/as, se quedaron en las ciudades. Algunos/as de estos/as criollos/as, o mestizos/as, tenían grandes extensiones de terreno que consideraban suyos y obligaban a los/las indígenas y a otros/as mestizos/as a trabajar para ellos/as. También se dio la integración de la cultura indígena y española con la africana, con la inmersión de los/las esclavos/as africanos/as, a quienes llamaron mulatos/as.

Nuestro objetivo, no es estudiar los cambios históricos que se han ido dando en la

sociedad peruana, lo que se busca es evidenciar cómo la cultura que arrastramos ayuda, o dificulta, en el proceso de adaptación a la nueva vida en la ciudad de estas poblaciones, en la actualidad. Para entender a la población de estudio que nos ocupa en esta investigación, tenemos que analizar su desarrollo filogenético, y cómo éste, influye en sus procesos históricos y culturales, y a la vez saber cómo influyen estos en el proceso de integración social en la ciudad. No podemos decir que la pobreza sea un factor que está directamente relacionado con la discriminación. Sin embargo, las características biológicas, culturales, sociales, y el estatus económico, son factores de riesgo que apoyan una posible discriminación hacia estos sectores minoritarios de la población.

La pobreza puede ser un factor que interfiere en el desarrollo de los niños y las niñas de nuestra población de estudio, y está directamente relacionada con la salud de los niños y las niñas bajo unos determinantes *factores biológicos*. Esto se puede observar en nuestra población objeto de estudio donde se evidencian casos de desnutrición y de falta de higiene. Las casas en las que viven son pequeñas, tienen poco espacio, y en algunos casos, no tienen agua corriente, ni servicios higiénicos. La salud de estos niños y estas niñas puede ser un factor de riesgo en su aprendizaje, y la pobreza, puede también conllevar unos factores psicológicos asociados o relacionados con la salud mental.

En el caso de los niños y las niñas de nuestra población, nos enfrentamos con variables de riesgo que se pueden encontrar en lo afectivo-emocional, y estos son los aspectos que más pueden afectar en el aprendizaje de los/las menores. Estos aspectos son el abandono que sufren las madres por sus parejas, el alcoholismo de los padres, y esto añadido a los trabajos precarios y al poco tiempo para estar con sus hijos e hijas, conduce a estados de alta ansiedad emocional en las familias (Gacitúa, E., 2000). Pero, ¿hay alguna prueba de que la separación, o el divorcio, deje su marca en la conducta del niño/a, e influya en otros entornos, y en otros momentos?...Desde nuestra observación, la desestructuración familiar es un factor de riesgo que tiene mucha relevancia en el comportamiento y aprendizaje de las/los menores. Según Bronfenbrenner (1987: pág 94), los primeros que reciben el impacto de una separación son el padre y la madre. Al principio, el padre se encuentra ansioso, inseguro y fuera de lugar. Sin embargo su crisis disminuye pasado el año, sobre todo, después de establecer una nueva relación heterosexual. En cambio, la madre y el/la hijo/a tienen un proceso más largo y es porque la madre se convierte en cabeza de familia (algo a lo que no estaba acostumbrada), y por su reducida situación

financiera trabaja más, fuera y dentro de la casa. Además puede buscar una nueva vida personal para sí misma. Para llegar a estas conclusiones, este autor se apoya en los estudios de Hetherington (1977), el cual manifiesta que los niños y las niñas que viven en hogares en los que está solo la madre, tienen más riesgo de que se perturbe su desarrollo cognitivo, emotivo y social (Bronfenbrenner, U., 1987: pág 95 a 98).

Para afirmar esto, en la actualidad los psicólogos Edward Smith y Walter Mischel<sup>19</sup> (2015) y colaboradores de la Universidad de Columbia, de la Universidad de Michigan y de la Universidad de Colorado en Boulder, escanearon el cerebro de personas que están en esta situación. Realizaron estudios y demostraron que las mismas regiones del cerebro que se activan en respuesta a experiencias de dolor físico, se activan durante el desengaño amoroso. Por lo que las personas después de la ruptura se sienten muy rechazadas. Y si incrementamos la pobreza como factor de riesgo, confirmamos que todos los problemas que pueden tener los padres y las madres, condicionan la vida de los/las menores.

Estas dificultades conllevan que los padres y las madres de nuestra población, centren sus expectativas económicas en la educación de sus hijos e hijas. Las “expectativas educativas” se convierten en un tema de suma importancia para ellos y ellas (Lavado, P., 2005). Pero también existen casos en los que los padres y las madres en estados de pobreza extrema, no dan importancia a la educación y consideran que sus hijos e hijas no deben estudiar, por falta de dinero<sup>20</sup>. Hay casos y circunstancias en las que el trabajo de padres y madres condiciona la educación de niños y niñas (trabajos precarios y de muchas horas). Y esto no ayuda a su integración educativa, más aún, si los y las menores tienen que compartir la escuela con un trabajo. Además muchos de los trabajos que realizan los niños y las niñas entrañan un riesgo para su salud, por ejemplo: vender caramelos en las esquinas donde hay semáforos supone para los/las menores un alto riesgo de ser atropellados/as, al tiempo que están expuestos al humo de los carros. Además esto les supone dedicar varias horas diarias al trabajo. Al vender caramelos y otros productos por las noches, están expuestos/as al maltrato, a la falta de descanso y a sufrir frío. Estos/as menores pierden principalmente horas de sueño porque se acuestan tarde. Otros/as niños

---

<sup>19</sup>Esta información la hemos encontrado en: noticias de la ciencia.com - amazing.com (2015)

<sup>20</sup>Podemos citar, como ejemplo, los casos de: Evelin-8 y Maida-11 años. La madre no las había matriculado en la escuela porque trabaja pelando pollos, trabajo que realiza en las madrugadas (de una de la mañana a siete u ocho), y las niñas la acompañan al trabajo porque no las puede dejar solas en su casa (debido a la peligrosidad del área en la que viven). En este caso las niñas no iban a la escuela porque ninguna institución educativa aceptaba que llegaran más tarde de la hora de entrada (citamos como ejemplo a las experiencias que tenemos en el trabajo de campo, 2014).

y niñas caminan por toda la ciudad para vender (lo que corresponda) y se arriesgan al maltrato de las y los adultos que no les respetan, y a la explotación infantil.

Es en este contexto en el que cabe preguntarse: ¿en qué dificulta la pobreza a los niños y las niñas en sus aprendizajes intelectuales?.... Para responder a esto tenemos que ver primero las estadísticas de pobreza. En Perú hay un 23,9% de pobreza a nivel general. Las estadísticas manifiestan que ha habido una disminución de la pobreza del 1,9% desde el 2009 con respecto al 2013. Sin embargo, Cajamarca es el departamento con más pobreza desde el año 2013, según información del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), que informó que el departamento de Cajamarca presenta una “pobreza extrema”, llegando a ser la región más pobre del Perú con un 40% de personas pobres (INEI, 2013)<sup>21</sup>. En Perú la pobreza se da por regiones, las zonas rurales en Cajamarca son las más pobres, y la pobreza es uno de los motivos por los que se da la emigración del campo a la ciudad.

Los cambios sociales y la emigración se justifican en Cajamarca en especial por la minería. La búsqueda de trabajo, mueve a las personas a realizar una transición ecológica. Lo justifican el contexto cultural y unas metas sociales que vienen marcadas por estos cambios en el desarrollo productivo. La pobreza del campesino/a, en el campo se compensa con una estructura de comunidad y con una estructura social colectivista, en la que los roles son asignados a toda la familia, que comparte actividades en el hogar, y en armonía con los/las otros/as miembros de la comunidad. Esto cambia en la ciudad, y las tareas y los roles, cambian en función de los trabajos que las personas encuentran. Pero también las relaciones sociales en el campo son diferentes a las de las ciudades. En la ciudad la organización y los caracteres políticos y sociales son más complejos. El trabajo es un proceso social que influye sobre la naturaleza según sus necesidades en cada momento. Rogoff (1993) cita a Leontiev (1983), quien indica que el trabajo es el factor

---

<sup>21</sup>El jefe del Instituto Nacional de Estadística e Informática, Dr. Aníbal Sánchez Aguilar, presentó los Resultados del Mapa de Pobreza Provincial y Distrital correspondiente al año 2013. La actualización del Mapa de Pobreza, se ha combinado los resultados de la Encuesta Nacional de Hogares – ENAHO, con representatividad a nivel regional, con la información censal proveniente del Empadronamiento Distrital de Población y Vivienda (SISFOH), ambos del periodo 2012 -2013; de igual manera, con otras fuentes como el IV Censo Nacional Agropecuario 2012, Censo Escolar 2013, Registro Nacional de Municipalidades 2014 y el Censo Nacional a Gobiernos Regionales y Locales 2014. La combinación de estas fuentes de información ha hecho posible contar con indicadores de pobreza más precisos en la estimación del Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2013. Gracias a ello, ha sido posible distinguir, en el caso de 47 distritos con más de 20 mil hogares, grupos de mayor o menor pobreza. En varios de estos distritos urbanos se ha identificado grupos de pobreza que superan el 40% como Cajamarca en el departamento de Cajamarca (<https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/inei-presenta-resultados-del-mapa-de-pobreza-provincial-y-distrital-2013>).

principal gracias al cual el hombre y la mujer se forman. Gracias al trabajo aparece su conciencia. Lo que quiere decir que el trabajo es muy importante para el desarrollo social y personal.

Es la rápida bonanza económica que aparece en algunos sectores de la población Cajamarquina, la que ha influido en la migración de estas familias. Esta bonanza está apoyada en una inversión significativa en la extracción minera, que ha traído un desarrollo económico a corto plazo, pero que sólo llega a la ciudad, y a un número escaso de personas, mientras que al mismo tiempo se contraviene su ambiente y sus modos de vida. Las personas que llegan a la ciudad son pobres, y por su pobreza, viven en casas precarias en las afueras de la ciudad. El crecimiento de Cajamarca en población desde el 2000 hasta 2016, es del 300%. Esto ha provocado un gran desorden, por la falta de un plan urbanístico que afecta visiblemente a toda la población. El caos a nivel urbanístico se incrementa aún más por la falta de previsión y de apoyo de los gobiernos que sólo buscan la liberalización de la producción y del desarrollo (Berganza, I., 2011).

En este contexto las mujeres son las más afectadas, y entre los varios factores de riesgo que acarrea esta situación, están: la pobreza, la desestructuración familiar, los prejuicios, los estereotipos sociales y de género, los comportamientos sociales discriminatorios, y otros (temas que estudiaremos en el siguiente capítulo). Las mujeres se encuentran en ciertas condiciones y diferentes presiones, que las hacen actuar en consecuencia. Este fenómeno muestra otro elemento crítico que se da dentro de la familia y es el “rol social”, que en nuestra investigación nos interesa porque sirve para estimular, mantener y en ocasiones re-orientar el curso del desarrollo humano (Bronfenbrenner, U., 1987). Sin embargo este se tiene que dar con el apoyo de una “red social”, que puede darse desde la escuela.

## **CAPÍTULO II -**

### **LA SOCIEDAD PERUANA: EL ENCAJE SOCIAL DE UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

#### **2.1. EMIGRACIÓN, POBREZA Y DESESTRUCTURACIÓN FAMILIAR DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL**

##### **2.1.1. La población de estudio, un contexto psicosocial.**

Nuestra población de estudio es un colectivo con marginación social y educativa, con ciertas características que procede analizar y estudiar. Las principales dificultades a las que se enfrentan estos colectivos, son: desestructuración familiar, pobreza, analfabetismo, emigración, falta de expresión y espacios donde puedan expresarse. Una de sus principales dificultades es la interrelación con los demás grupos sociales. Para nuestra investigación es importante el estudio de las relaciones interpersonales, las cuales nos llevarán a estudiar las dificultades que encuentran dentro del entorno social donde viven (Ovejero, A., 1988).

Pero al realizar un análisis, también nos encontramos con algunos comportamientos sociales que discriminan y que están socialmente admitidos, porque en muchos aspectos, se reproducen y suceden en ámbitos como la familia, la educación y la sociedad. Desde el enfoque de psicología social, realizaremos un análisis del sistema social peruano, de las instituciones, del rol que éstas ejercen, de las expectativas que tienen ante los individuos y cómo éstas influyen directamente en las personas: en su personalidad, en sus necesidades, en sus conductas, en sus actitudes, en sus valores y en su motivación para educarse (Moscovici, S., 1985). Y es precisamente la psicología social la que estudia las teorías, los procesos en las relaciones sociales, los sistemas sociales, sus rasgos y los estados o estructuras de la personalidad (Ovejero, A., 1988).

Los factores que avalan la marginación de estos colectivos, se dan en un contexto social en el que los aspectos socio-económicos y el análisis y comprensión de los entornos familiares y escolares, es vital. Para cambiar la realidad de la sociedad peruana, en la que

la brecha entre ricos/as y pobres continúa ensanchándose (es similar en toda América latina y en especial en el Perú), es importante ver a la sociedad como un todo, en el que las instituciones públicas, privadas, las organizaciones sociales y el sistema educativo, tienen una gran responsabilidad en el cambio. De no ser así, las instituciones solo servirían para reforzar las reglas asociadas a los intereses de un determinado grupo social y la brecha entre los ricos y los pobres seguiría incrementándose (La Belle, T., 1980).

El cambio debería darse desde las instituciones públicas y privadas, y el sistema educativo debe apoyarse en la psicología social, la antropología social, y otras ciencias, para salir del ámbito académico y llevar los hallazgos del laboratorio a la calle, a la vida cotidiana, a la escuela y a la práctica educativa (Ovejero, A., 1988: pág 31). En una realidad como ésta, la pobreza es un factor determinante que condiciona a las poblaciones que son minoritarias, y a su desarrollo, y la educación debería cambiar en su forma y estructura, porque es el medio más directo para el cambio de las poblaciones susceptibles a ser marginadas. Una sociedad tiene problemas sociales cuando en su estructura social se evidencia marginación en las instituciones públicas y privadas, así como en el sistema educativo. Esto se confirma cuando una estructura social refleja un orden socio-económico, y político, que no está a favor de incluir a todos los estratos sociales.

El cambio socio-cultural, exige una modificación de la condición interna del hombre (La Belle, T., 1980). Ese cambio interno no es individual, tiene que darse a nivel social, porque la sociedad influye en la imagen de uno/a mismo/a, en la personalidad y en la interrelación con los/las demás. Las tradiciones culturales influyen en estas variables, y dentro de este contexto, están presentes los estereotipos, los prejuicios, las categorizaciones, las normas sociales, los comportamientos sociales, y otros. Estos comportamientos están en las instituciones públicas y privadas, que están dirigidas por personas que siguen ciertos comportamientos sociales, y se puede observar que no ayudan a la transformación social. Todos estos factores condicionan la vida de las personas, sobre todo de las que son susceptibles a ser marginadas. Y dentro de estos grupos están las mujeres, madres de estos niños/as, y los/las menores que son el grupo más vulnerable.

Si bien los patrones culturales, y los roles sociales, han hecho de estos dos grupos, niño/a y mujer, los más vulnerables, todos los grupos están interrelacionados (hombre, mujer y niño/a). Esto nos lleva a apoyarnos en los estudios que determinan las condiciones internas del sujeto desde lo social. Estos estudios en su gran mayoría están de acuerdo,

en que en mayor o menor medida, la personalidad es función social y producto del aprendizaje (Marín, M., 1997). Lo que significa que en la sociedad en la que vivimos, la escuela se considera como un mecanismo para escapar de la pobreza, porque socialmente se valora tener un título para ejercer un trabajo. Pero en la realidad, para muchos niños y niñas, estar en la escuela puede ser un motivo de frustración, dado que en ella encuentran rechazo, y un sistema educativo que les margina, y para alcanzar la integración educativa y social de estos niños/as, esta educación difícilmente podrá ser un agente de cambio.

Un niño o niña, en condición de pobreza, desestructuración familiar, trabajo infantil y otros, puede tener un déficit educativo, social e interpersonal. También puede tener un déficit de conducta. Estos comportamientos están estrechamente relacionados con aquellas personas que viven en entornos en desventaja, debido a que nunca han aprendido las habilidades y las competencias para el desempeño eficiente en las situaciones particulares (Mischel, W., 1973). Así que para comprender esas dificultades de nuestra población de estudio, nos apoyaremos en aquellas ciencias cercanas a la educación como; la psicología social, la psicología evolutiva, la psicología del desarrollo, y otras, que son ciencias que han dado pie a analizar y estudiar cómo se realiza el cambio interno de las personas.

### **2.1.2. Desestructuración familiar en un medio con pobreza.**

Para comprender más a los niños y las niñas de nuestro estudio, tenemos que conocer su entorno familiar, y cómo funciona. Una de las dificultades que podemos encontrar es que la mayoría de los niños y las niñas no tienen una figura paterna. Esto condiciona el desarrollo de sus capacidades: intrapersonal e interpersonal y también su aprendizaje. En este contexto, son las mujeres las que sufren los problemas. Ellas son las que tienen que enfrentarse solas a la crianza de sus hijos e hijas, así como a la manutención de la familia. Estas mujeres, madres y padres (cumplen también ese rol) tienen que trabajar, hacer la comida para sus hijos e hijas, y encargarse de las necesidades de la familia. Son mujeres emigrantes, pobres, sin formación, y con baja autoestima que tienen, trabajos precarios y con largas jornadas laborales.

En este contexto, se dan la mayoría de los prejuicios y de los estereotipos en contra de las mujeres. Según Ovejero (1988), los estereotipos de género de los que estaríamos

hablando, son con frecuencia las mismas mujeres (grupo estereotipado) las que los aceptan. Estos estereotipos de género se consideran que son mucho más intensos que los estereotipos raciales. Todo parece indicar que, las mujeres feministas, poseen fuertes, aunque con frecuencia, sutiles estereotipos de género perjudiciales para las mismas mujeres (Ovejero, A., 1998). Una mujer pobre, sin estudios, analfabeta y sin autoestima, se encuentra en una situación más vulnerable que los hombres y que otras mujeres que tienen mayores oportunidades y apoyo de la familia, y esto se agrava cuando, una mujer tiene hijos e hijas y es madre abandonada por su pareja y sin ningún apoyo, sobre todo el económico.

Otra dificultad que encontramos en la realidad peruana, es que las mujeres tienen hijos e hijas muy jóvenes (son madres a los dieciséis años). En una sociedad donde los roles marcan las diferencias entre un hombre y una mujer, las oportunidades de las mujeres pobres y susceptibles a ser discriminadas, disminuyen. Como consecuencia de todo lo anterior, creo que podemos afirmar que los estereotipos de género, así como las diferencias entre los sexos son en su gran mayoría producidos culturalmente (Ovejero, A., 1988). En una cultura donde encontramos una discriminación hacia las mujeres susceptibles a ser marginadas podemos hablar de sexismo, que se entiende como una actitud de antipatía hacia las mujeres en función de la cual, ellas están relegadas a un estatus inferior.

Si los estereotipos y los prejuicios devienen de falsas creencias relacionadas con los roles, estos se dan sólo por los atributos o las características que en los hombres y en las mujeres tienen debido a sus diferencias, y así se forman los estereotipos de género, como conjunto estructurado de creencias compartidas dentro de una cultura. Estos estereotipos tienen un carácter prescriptivo, más que descriptivo, y se debe a que los hombres y las mujeres mantienen elevados niveles de contacto y se adquieren en edades tempranas (Páez, D., 2004). Por ejemplo, una mujer por costumbre, tiene que comportarse de una determinada manera, tiene que asumir roles que se le van enseñando desde niñas, como el hecho de que tiene que buscar la protección de un hombre para desarrollarse y criar a sus hijos e hijas.

Esto explicaría por qué, las madres de nuestros niños y niñas, buscan la protección de una pareja, a pesar de que tienen experiencias negativas con otros hombres y con los padres de sus hijos e hijas. Estos estereotipos serían algo similar al racismo, pero aún más sutil,

pues las creencias y los valores que apoyan estos estereotipos, no pertenecen más que a una parte de la sociedad, de tal forma que una gran parte de la gente ni siquiera se imagina que pueda ser de otra manera. Se trata de una “ideología inconsciente”. Y esa ideología se aprende a través de los procesos de socialización y a través de la educación (familia, escuela y medios de comunicación principalmente) (Ovejero, A., 1988).

Como con otros estereotipos, son las mismas ciencias que han estudiado la conducta humana, las que han transmitido esas falsas creencias y prejuicios. Para Bosch (1999), la Psicología, y los diversos elementos sociales, han transmitido a lo largo de la historia, posicionamientos androcentristas, en los que el hombre es el centro y la medida de todas las cosas, mientras que se reafirmaba la inferioridad de la mujer, en el ámbito biológico, en lo moral y en lo intelectual, empleando también la ciencia para justificar y argumentar esta situación (Bosch, E., 1999: pág 97). Los estereotipos tienen aspectos positivos, que ayudan a manejar la información de forma eficaz, y negativos, que lo simplifican todo e inducen a error.

Los estereotipos de género, son los que más se han dado de forma negativa, esto lo podemos observar desde el lenguaje. Un ejemplo es, al referirse al trabajo de la mujer en casa, este no se ve porque el trabajo que hace la mujer en casa no conlleva remuneración. La mujer que trabaja en casa no tiene el mismo estatus económico que el hombre que trabaja fuera de casa. En el contexto social en el que estamos realizando nuestra investigación, se minusvalora a las mujeres. No obstante, cuando se da el abandono por parte del hombre, son las mujeres las que tienen que asumir la responsabilidad económica de toda la familia. Es en esta realidad, en la que las mujeres aceptan trabajos precarios como, lavar ropa, cuidar niños o niñas, vender comida en la calle, y en algunos casos envían a sus hijos o hijas a trabajar.

En esta realidad las mujeres tienen hijos e hijas muy jóvenes, lo que conlleva a que sus parejas también sean muy jóvenes, y en su inmadurez, no puedan afrontar una responsabilidad sobre el cuidado de un hijo o una hija. A veces tampoco encuentran apoyo económico por parte de sus familiares, y no tienen una formación profesional para buscar un trabajo bien remunerado. El cuidado de los hijos e hijas, y el trabajo está de por medio, y esto acarrea un nivel de estrés y conflictos. En esta realidad, los hombres al no encontrar trabajo, tienen que aceptar trabajos temporales, y mal remunerados. En ocasiones, van a

otras ciudades, a trabajar alejándose de su familia (con el riesgo de encontrar otra pareja). El estrés y los problemas familiares también les pueden llevar a alejarse de su pareja y a beber alcohol.

¿La pobreza por lo tanto, es un factor de riesgo que puede llevar a una desestructuración familiar?...Los factores para una desestructuración familiar son muchos. No obstante lo que más trascendencia tiene para que la pareja pueda estar bien, es la comunicación. Esta se agrava cuando la pareja no tiene habilidades para resolver de forma pacífica los conflictos, y podemos decir que la comunicación es un elemento decisivo en las relaciones. Los problemas típicos que llevan a una separación de la pareja pueden ser: problemas de dinero, la infidelidad, la falta de apoyo de la familia, y la bebida (Hewstone, M, “et all”.., 1990). Estos problemas se pueden dar por falta de habilidades interpersonales, como es la falta de capacidad para tener auto-control de sí mismo y actuar en consecuencia, y está relacionada directamente con la habilidad intrapersonal que es la capacidad para la reciprocidad y la empatía (Gardner, H., 1995). Ambas habilidades serían la base para las habilidades sociales.

Por tanto las personas que carecen de habilidades sociales, y no tienen en cuenta el punto de vista de la otra persona, tienen dificultades para entablar y mantener relaciones (Hewstone, M, “et all”.., 1990). La falta de habilidades sociales puede darse en ambos, tanto en la mujer, como en el hombre, pero en este contexto la mujer es la más vulnerable. Según esto, la pobreza (únicamente) no es un factor determinante para la desestructuración familiar. En los padres y las madres de las familias de nuestra investigación, observamos que ambos carecen de habilidades intrapersonales, e interpersonales, y que esto genera en los hombres la falta de responsabilidad en el apoyo a su pareja, y a sus hijos e hijas, y en las mujeres, la sumisión o la violencia hacia los hombres.

Para explicar estos comportamientos nos apoyamos en la teoría del intercambio social<sup>22</sup>. Según esta teoría, para que la pareja esté bien tiene que darse una reciprocidad de recompensas. De esto se deduce que el intercambio que se lleva a cabo entre dos

---

<sup>22</sup>La Teoría del Intercambio Social propuesta por George C. Homans, en 1958, en su famoso artículo “Social Behavior as Exchange”, En castellano Conducta Social como Intercambio. En él, Homans delimita el horizonte metodológico de la sociología económica, e introduce la idea de que los fenómenos sociales podían ser estudiados como procesos económicos con la ayuda de conceptos como los de equilibrio, costo, recompensa, refuerzo, norma, ganancia y costo de oportunidad (los más importantes) (Homans, 1958).

individuos, es esencialmente egoísta. La palabra “egoísta” no la interpretamos, en el sentido de una ganancia material, sino como una actitud cuya motivación puede ser la obtención de una serie de emociones que incluso pueden ser afectivas en las relaciones de pareja (Moscovici, S., 1985). Esta teoría nos ayuda, porque el factor económico, tiene mucha relevancia en nuestro estudio, y es probable, que las separaciones en el contexto en el que estamos haciendo la investigación, se den en primer lugar, por la falta de comunicación, después por los problemas que causa el no tener dinero, y otros. Hay que tener en cuenta que los problemas económicos vienen de otros factores individuales que pueden influenciar en estos comportamientos. En las conversaciones y entrevistas que hemos tenido con los padres, la mayoría de ellos han sufrido el abandono de su padre y se han criado solo con la madre o con la abuela. Por lo tanto este puede ser un factor que haya condicionado el desarrollo de sus habilidades sociales.

En el contexto en el que trabajamos se observa, que el hombre, cuando encuentra mayores dificultades en el contexto familiar, no se hace responsable de asumirlos. Desde la teoría del intercambio social esto se explica en la no equidad, lo que quiere decir que cuando la mujer y el hombre no encuentran beneficios (económicos, y otros) se produce la separación. Para que no suceda la separación, las recompensas, y sobre todo, en la mujer, tienen que darse en dos aspectos: en lo económico, que tiene una gran importancia dado que la mujer necesita el dinero todos los días para dar de comer a sus hijos e hijas; y el cuidado de los/las niños y/o niñas, pues la mujer valora el apoyo de la pareja para que ella también pueda trabajar. Al darse el abandono por parte del hombre, tanto en el cuidado de los/las hijos e hijas, como en lo económico, los conflictos se agravan y sucede la separación. En los hombres, es más frecuente que busquen otras relaciones disponibles, más remuneradoras y menos costosas y se deje la relación actual, existiendo la posibilidad de que abandonen también a la siguiente (Moscovici, S., 1985).

Puede ser que los hombres abandonen a sus hijos e hijas por el abandono que ellos también han tenido, algo que nos lleva a unos factores cognitivos y sociales. Esto significa que cuando en la niñez, no aprendemos a gestionar nuestras emociones, estas nos dificultan nuestras relaciones futuras. Según Ovejero (2007: pág 104), los padres y/o las madres deberían estar motivados/as para evitar el abandono que sufrieron ellos y ellas (en la infancia), pero al parecer en las personas con abandono, tiene lugar un sutil aprendizaje durante la niñez que hace que disuelvan sus relaciones de forma inconsciente.

En realidad, el tema de la desestructuración familiar es complejo porque tiene muchas variables psicológicas, sociales y culturales. A nivel teórico Esther Barberá (1998) insiste en dos teorías. La teoría cognitiva y la social cognitiva. La primera, incide en los componentes de la estructura interna de las personas (tipo cognitivo o motivacional/afectivo) y la segunda, incide en los modelos sociales de interacción, que destacan el peso de unos factores sociales, que interesan por la dinámica general de la interacción con el entorno, y explican la variabilidad de la conducta (Bosch, E., 1999: pág 116).

Desde nuestra observación la desestructuración familiar en la ciudad de Cajamarca, ocurre en un porcentaje elevado, por los bajos recursos económicos con que cuentan las familias. En este sentido, si un/a niño/a ha sido abandonado/a, puede que también abandone a sus hijos e hijas cuando llegue a ser adulto. De hecho, desde la infancia los niños y las niñas son educados/as en subculturas distintas, y reciben un trato diferencial bajo una gran multiplicidad de formas, algo que se da desde los/las compañeros/as de juego, desde los padres y las madres, desde otros/as adultos, y desde la sociedad. La personalidad del padre y de la madre, son de por sí importantes factores en el desarrollo de los conceptos que el niño y la niña adquieren con respecto a los papeles de los roles de género. Sin olvidar, el papel que los modelos masculinos y femeninos se están desempeñando hoy en día, en la socialización y en la formación de los roles (cine, televisión, otros) (Ovejero, A., 1988).

En cualquier teoría que utilizamos para explicar las dificultades de nuestra población, siempre encontramos tres grandes instancias ambientales: la familia, la escuela y la sociedad. En esta última, situamos a los medios de comunicación, los cuales inciden para que hombres y mujeres sean socializados/as y tengan personalidades y conductas diferentes. En lo que respecta al género, “los roles”<sup>23</sup> son importantes y se deberían introducir en igualdad de condiciones en la escuela. Porque la identidad sobre el rol de género se desarrolla en las primeras etapas de la niñez, y adquiere particular importancia en la adolescencia (Bosch, E., 1999). Una escuela en la que el/la niño/a tiene más libertad de elegir sus roles, puede reforzar su personalidad, y cambiar las tendencias de estas poblaciones (desestructuración familiar).

---

<sup>23</sup>Para Bosch (1999), el concepto de rol son el conjunto de normas compartidas que marcan cuales son las acciones o conductas adecuadas de una persona o en una situación o circunstancia, como un conjunto de expectativas, o conjunto de comportamientos que es posible esperar de una persona en una situación dada. Las normas, los roles no identificarían individuos concretos, sino tipos de comportamiento que un sistema social comparte por sus diferentes individuos.

### **2.1.3. Migración y pobreza familiar: Una mirada desde un enfoque psicosocial.**

Necesitamos saber cuáles son las causas que empujan a emigrar a las personas, y qué es lo que motiva a los/las campesinos/as a cambiar su forma de vida en el campo, por la forma de vida en la ciudad. Sabemos que emigran por varios aspectos, seguir desarrollándose como personas, cubrir sus necesidades y expectativas, pero lo que buscan es una posibilidad de cambio, sabiendo que tienen que dejar sus creencias, su otra forma de vida, y otros aspectos condicionantes, que pueden llevarles a situaciones de desventaja en la ciudad. Pero, ¿ante la sociedad, las personas somos concebidas como únicas o parecidos/as?...La respuesta está en cómo la cultura se define, ante unos patrones que son socialmente adquiridos, y que están en el pensamiento y la acción. Hay dos definiciones que podemos tener en cuenta. La primera es la cultura objetiva, entendida, como patrones de conducta en un hábitat, y la segunda, es la cultura subjetiva, entendida como estructuras de significado compartidas, que son actitudes, normas, creencias, y valores que orientan las conductas y que son compartidas por un grupo (Darío, P., 2003).

Psicólogos y antropólogos, coinciden en definir a la cultura como un estilo de vida (Darío, P., 2003). En la ciudad de Cajamarca podemos observar que existe una cultura dominante y unas sub-culturas. En estas últimas, se encuentra nuestra población de estudio, que pertenece a un grupo social que deviene del campo, con características propias y que se tiene que integrar a una cultura diferente (cultura dominante) y a un grupo social que vive en la ciudad. En la ciudad se vive en una cultura subjetiva, en la que se comparten, normas, creencias, valores, y otros, en la que se pueden evidenciar aspectos discriminatorios ante las poblaciones susceptibles a ser marginadas. En la ciudad, viven y conviven, diferentes grupos sociales que tienen que compartir un espacio, cada grupo con su forma de vida propia. Las diferencias, por lo tanto, son culturales más que biológicas y aprendidas de generaciones anteriores, lo que no significa que no sean heredadas genéticamente. Siendo posible, que de alguna manera estas diferencias, son una respuesta al medio ecológico, y a los atributos que pueden ser objeto de imitación, comunicación e instrucción directa (Páez, D., 2003).

Los biólogos fueron los primeros en hablar de cambios evolutivos y de adaptación al

medio, y lo hicieron para estudiar el grado de ajuste de ciertas características de conducta. Mientras desde la psicología se consideraba a la conducta humana como algo infinitamente maleable, los biólogos aducían que la conducta de nuestros ancestros debe haber sido moldeada en un proceso de selección natural y que es probable que nuestra conducta actual esté sujeta a limitaciones y predisposiciones. Estas son herencias de nuestro pasado biológico que han sido inducidas por fuerzas de la selección natural más recientes (Hinde y Giddens “et al”., 1990). Hay corrientes psicológicas, e investigadores/as, que se optimizan por esta concepción, entre ellos/as están los/las conductistas, los/las psicólogos/as evolutivos/as, algunos/as cognitivistas, y otros. Sus ideas y teorías han ido calando en las sociedades y en la sociedad actual.

Desde las ideas mencionadas, para algunos/as todavía, los grupos humanos como nuestra población de estudio, tienen ciertas características de conducta que son heredadas, por lo que piensan que el cambio en sus comportamientos no puede darse a corto plazo. Esta visión categoriza a ciertas poblaciones, y las excluye por el simple hecho de ser diferentes. Pero de ahí a negarles oportunidades pensando que por sus componentes genéticos no van a cambiar, no es ético ni justo. Este punto de vista ha hecho que se pueda pensar que a estas poblaciones hay que enseñarles ciertas conductas, y que hay que condicionar sus aprendizajes para que puedan aprender ciertos comportamientos socialmente aceptados. Desde nuestra investigación, buscamos aclarar que todas las personas somos diferentes, pero que según el entorno en el que vivamos, adaptamos comportamientos que derivan de las características del entorno, y nos integramos. De esta manera, los miembros del grupo se muestran más unidos en la medida que la pertenencia del grupo se asocia con recompensas, y menos unidos en cuanto suponga costes y privaciones (Turner, J., 1990).

Podemos considerar que la sociedad condiciona nuestros comportamientos y que dependiendo del entorno en el que nos encontremos nos comportaremos de una manera, u otra. Por lo tanto, la pregunta es: ¿las personas son consideradas como producto de la sociedad o la sociedad es considerada como producto humano?... En la actualidad, ya no se puede afirmar que la génesis, la estructuración y el desarrollo de la personalidad sean procesos independientes de la sociedad a la que pertenecemos. Esta afirmación muy pocos/as psicólogos/as y estudiosos/as de la sociedad, hoy se atreverían a defender (Marín, M., 1997). Porque la personalidad y conducta de las personas se da desde los procesos sociales en los que intervienen, como su cultura, la emigración, la

discriminación, y otras variables.

En el caso de nuestra población, el desarrollo de su personalidad depende de cómo se ven a sí mismas ante el grupo que representan, y ante el grupo que les discrimina, y cómo las personas del grupo social mayoritario ven a las personas susceptibles de discriminación. Las variables estarían relacionadas con otras características subjetivas de su pertenencia al grupo como: las costumbres, las diferencias culturales, los prejuicios, los estereotipos, las formas de comportamiento sociales, y otros (Tajfel, H., 1984). Características que, en el caso de nuestra población de estudio están directamente relacionadas con la pobreza.

Podemos decir que estas diferencias se han ido dando en Perú en el tiempo y que devienen de un proceso histórico y social, que se sucede desde la colonización. En este contexto social, las poblaciones emigrantes del campo, se han considerado como una minoría. Pero para que podamos verlas como un grupo minoritario, ellos/ellas mismos/as tienen que verse a sí mismos/as como personas que se sienten discriminadas, y distintas de los/las demás. No basta que los/las de fuera los/las vean como semejantes entre sí, y distintos/as de los/las demás (Tajfel, H., 1984). Como ejemplo podemos citar el caso de las madres de nuestra población de estudio, que en su mayoría, son madres abandonadas y que por su condición de pobreza es probable que busquen otra pareja. Esto hace que en algunos casos estas mujeres puedan tener hijos e hijas de dos o tres hombres diferentes, un comportamiento que puede ocasionar una posible discriminación, pues la mujer con hijos e hijas, fácilmente no puede rehacer su vida. A estas mujeres se las ve como un grupo minoritario, y no se toma en cuenta que los hombres no se ocupan de la familia, de sus hijos e hijas, y que por su condición de hombre pueden no ocuparse de su familia.

Lewin<sup>24</sup> sostenía, por ejemplo que con ayuda de estos componentes: espacio vivido, la persona y el medio ambiente físico, o social, podemos analizar cómo las personas representan su mundo y actúan unas sobre otras (Moscovici, S., 1985: pág 28). De este modo al analizar y comprender estos comportamientos, y para promover un cambio favorable, nosotros buscaremos hacerlo a través del estudio de la interrelación de los grupos. La persona es producto de la sociedad en la que vive, y la manera como se encuentra dentro de su entorno social, es lo que condiciona su forma de vida, sus

---

<sup>24</sup>Kurt Lewin fue un psicólogo alemán nacionalizado estadounidense. Se interesó en la investigación de la psicología de los grupos y las relaciones interpersonales (1890-1947).

comportamientos, su baja autoestima y cómo le ven los/las demás.

#### **2.1.4. Grupos sociales en un contexto con pobreza, su interrelación y características.**

En el contexto social en el que realizamos nuestro estudio se pueden observar tres grupos sociales que conviven juntos. El grupo dominante son los/as criollos/as, descendientes directos de los/las colonizadores/as, que vivían en las ciudades. Los/las mestizos/as, que son los hijos y las hijas de los/las criollos/as y los/las autóctonos/as, que por herencia histórica tenían el poder económico en algunos casos, y fueron los/las mestizos/as y algunos/as autóctonos/as, los/las que emigraron a las ciudades y se aculturizaron acogiéndose a las costumbres de la cultura dominante. La mayoría de los/las autóctonos/as se quedaron en el campo y en las últimas décadas han emigrado a la ciudad, y son un grupo minoritario.

En este contexto social, el análisis en el que vamos a profundizar es en la interrelación psicológica, y social, de los diversos grupos, y nuestros interrogantes son: ¿si los seres humanos somos básicamente egoístas, o cooperativos, o si necesitamos de procesos educativos, de la moralización, de la socialización para capacitar a las personas para que aprendan a convivir en grupos, en comunidades y estados?... Los tres grupos sociales a los que hacemos referencia conviven en un mismo entorno, comparten roles, normas, actitudes y conductas. Pero hay un grupo que se puede considerar minoría social, que sufre discriminación y exclusión por parte de los otros dos grupos y ante este problema, o estado de la cuestión, podemos empezar considerando que son los prejuicios una causa de las causas para la exclusión, pues los prejuicios constituyen un conjunto de opiniones dogmáticas, y desfavorables, respecto a otros grupos, y por extensión, respecto a miembros individuales de los grupos (Moscovici, S., 1985).

En nuestro proceso histórico los prejuicios, subyacen en mayor medida en la cultura dominante y en los/las mestizos/as, que se aculturizaron y abandonaron o dejaron de lado las costumbres y tradiciones de su propia cultura. Es este un fenómeno social en Perú, que ha favorecido a la falta de identidad propia por parte de mestizos/as emigrados/as, quienes en algunos casos han llegado a tener una imagen desfavorable de su propia cultura, lo que en cierto sentido representa también un desprecio hacia sí mismo/a. Tener que vivir con esa imagen, tanto si deviene de nosotros/as mismos/as, o desde los demás

que te ignoran o fuerzan a despreciar tu propia cultura, constituye un grave problema de identidad, y un problema psicológico grave.

Tajfel (1984) desde la teoría de la Identidad Social, analizó la relación individuo-grupo, y llegó a la conclusión de que ésta, se mide por la categorización social, en oposición a los/las otros/as que no están incluidos/as. Con esta teoría se pueden explicar los estereotipos desde los procesos de categorización. Páez (2004) también ve el grupo, como clase o categoría social, que puede definirse por su posición en la estructura social, la cual le otorga una serie de características similares por su condición como grupo en sí, y por la pertenencia. En el proceso histórico de la sociedad peruana, los/las mestizos/as han sido los que han sufrido un proceso de aculturación, estos/as se identificaron y categorizaron con el grupo y la cultura externa y progresivamente iban dejando su cultura propia. Al adquirir unas costumbres, de los/las criollos/as y de los/las colonizadores/as, su objetivo fue buscar un valor o prestigio, que les hiciera subir de estatus, sobre todo el económico.

Para poder explicar esto, debemos hacer una distinción entre prejuicio y discriminación. El prejuicio se refiere a actitudes negativas, y la discriminación, al comportamiento dirigido contra unas personas que son objeto de prejuicios (Moscovici, S., 1985: pág 576). El prejuicio puede llegar a ser un problema de discriminación, porque cuando los comportamientos sociales estereotipados van en contra de las minorías susceptibles a ser marginadas, van en contra del propio grupo. En el caso de nuestra población de niños y niñas susceptibles a ser marginados/as y sus familias, que provienen de la emigración del campo a la ciudad, se dan ambas situaciones, de discriminación de los/las otros/as y de prejuicios por su interiorización de desprecio de su ser y poder ser.

Puede decirse que no existe un enlace automático entre prejuicio y discriminación, tal y como lo refiere Páez (2003). Pero lo que nos preocupa, es cómo pueden afectar los comportamientos socialmente admitidos, y los prejuicios, en la integración de los niños y las niñas, hijos e hijas de padres y madres emigrantes. Es difícil aclarar cómo una persona con prejuicios puede ser susceptible a discriminar a grupos sociales que considera inferiores, o a veces, a las personas de su propio grupo. No obstante, es posible que grupos de personas discriminen a otras solo por el simple hecho de considerarlas diferentes, o porque no quieren pertenecer a ese grupo. Según Turner (1990), la cohesión hacia los grupos sociales se ajusta a diferentes dinámicas y se tiene que dar desde la atracción

mutua entre los/las miembros. Esto empuja a que las personas busquen cambiar sus costumbres para integrarse, lo que también genera una falta de identidad. En la escuela puede pasar esto, cuando los niños y las niñas necesitan cambiar sus costumbres para integrarse. De acuerdo con Turner (1990), es importante que las personas se distingan positivamente de otros grupos y así puedan lograr una identidad social positiva.

Para Tajfel (1984), los diversos estereotipos tienen sus orígenes en las tradiciones culturales, que pueden estar relacionadas, o no, con experiencias comunes, pasadas, o presentes, generalizadas en exceso, o para simplificar sus articulaciones con el fin de resolver una situación. En la sociedad peruana, los grupos sociales que conviven proceden de culturas diferentes, y han compartido por años, y en algunos aspectos, se han integrado aunque la cultura dominante ha tenido un estatus de poder y es una cultura que se considera como de referencia. La integración de las culturas que se ha creado en las ciudades peruanas, es una realidad, en la que se evidencia que las personas no tienen las mismas oportunidades, y se observa que la cultura dominante ha impuesto unas tradiciones y costumbres, buscando absorber a las otras. En función de las ideas y experiencias que se ven en la ciudad y en el camino de la convivencia, se han ido creando prejuicios, y estereotipos, hacia las culturas autóctonas.

Para Páez (2003) la cultura es al colectivo, lo que la personalidad es al individuo y, por simple que parezca el proceso cognitivo de querer representar a un grupo de pertenencia para integrarse, en la integración se encuentran dificultades en la convivencia. Las dificultades y elementos sociales, que se han considerado en la cultura peruana como un patrón relativamente estable de creencias, de emociones y de conductas, que caracterizan y definen su identidad como cultura autóctona, son fruto de la socialización o de la recepción de la información recibida del conocimiento acumulado por otras generaciones que heredaron los prejuicios, y los estereotipos, en contra de los valores de la cultura autóctona. A pesar de que la gran mayoría de los/las pobladores de la ciudad (Cajamarca) han sido emigrantes del campo a la ciudad, hoy sienten, piensan y actúan como miembros de un grupo y/o cultura dominante.

En estos casos se produce un proceso de auto-categorización que lleva en muchos aspectos a la despersonalización, que podría interpretarse como una ganancia de identidad al grupo dominante. Las personas que se integran al grupo dominante, se apoyan en un mecanismo sobre el cual actúan desde las semejanzas y las diferencias sociales que se

producen en el desarrollo histórico de la sociedad y las culturas (Turner, J., 1990). Al asumir como suya la identidad del grupo dominante, tienen que dejar su identidad y su cultura. El hecho de que una persona exprese prejuicios y estereotipos negativos hacia otro grupo, no significa que esta persona se comporte siempre con comportamientos prejuiciosos hacia cada miembro individual de dicho grupo<sup>25</sup>, lo cual quiere decir que los prejuicios y estereotipos no conducen siempre a una condena (Moscovici, S., 1985).

Para poder comprender los prejuicios y cómo se puede llegar a discriminar a un grupo social y, en algunos casos, a una persona en particular, la teoría de la Personalidad autoritaria a la que hace referencia Moscovici (1985), nos puede servir y nos puede dar una orientación. Según Moscovici (1985), los primeros que investigaron sobre este tema fueron Teodoro Adorno (1950) y Max Horkheimer (1950). En sus estudios se explora el término “etnocentrismo” para describir una posición general que indica provincialismo, o estrechez cultural. Este término llega a calificar como una tendencia de la persona a centrarse étnicamente, a aceptar de forma rígida a aquellos/as que son parecidos/as y a rechazar a aquellos/as que son diferentes. Se supone que la persona etnocéntrica tiene prejuicios contra todos/as aquellos/as que cree que son diferentes a ellos/as (Moscovici, S., 1985), y esto podría explicar por qué, las personas que viven en las ciudades peruanas, más tiempo que los/las emigrantes del campo, tienen prejuicios y estereotipos hacia los/las campesinos/as emigrantes, sin tener en cuenta que ellos y ellas también pasaron por la experiencia de ser emigrantes. Las personas que viven en las ciudades peruanas consideran diferentes a los/las campesinos, a pesar de que su padre, madre, o abuelo y abuela, hayan sido campesinos/as, y de igual manera puede pasar con campesinos/as emigrantes pobres, que llegan a subir de estatus económico.

Ciertas actitudes, manifestadas en ciertas condiciones, por miembros de minorías hacia sí mismos/as y hacia el propio grupo, no son una excepción en el fenómeno del etnocentrismo (Tajfel, H., 1984). Una persona que tiene una baja autoestima, puede considerar a las personas del grupo dominante como mejores, y puede tener la tendencia de imitar comportamientos y a identificarse con ese grupo, algo que Turner (1990)

---

<sup>25</sup>La Pierre (1934) investigó entre las conductas declaradas y las conductas efectivas. Acompañando a una pareja de chinos, recorrió Estados Unidos durante dos años con objeto de poner en relación las actitudes raciales con conducta de aceptación o rechazo de personas pertenecientes a minorías étnicas. Y lo que descubrió fue que al hacer una entrevista a los dueños de los hoteles y restaurantes respondieron que no dejarían entrar a chinos a su local, sin embargo en el viaje no tuvieron ninguna dificultad con ninguna persona.

denomina auto-categorización del yo. Según Moscovici (1984), para comprender la discriminación y la auto-discriminación, Adorno y Horkheimer<sup>26</sup> se sirvieron de entrevistas de trasfondo psicoanalítico, en las que se trataba de describir la caracterización de las personas que tenían prejuicios hacia otras personas que consideraba inferiores, y lo que encontraron, fue que estas personas habían sido educadas en familias muy estrictas, generalmente por padres o madres que representaban características autoritarias, y habían sido educados/as en una disciplina severa. Ambos autores encontraron que las personas con fuertes prejuicios manifestaban una tendencia a hablar de sus padres o madres empleando “clichés” excesivamente favorables hacia ellos y ellas. La incongruencia estaba en que en sus recuerdos, se manifestaba de forma patente la ruda disciplina y los castigos injustos que habían recibido. Los sentimientos ambivalentes que tenían hacia sus padres y/o sus madres, se podían dividir en positivos y negativos. Los positivos aparecen unidos al padre y/o a la madre, y los sentimientos negativos se unen a otros grupos que pueden ser grupos étnicos minoritarios, o personas que infringen las normas, o la ley. A partir de aquí se puede considerar, que estas personas pueden actuar de la misma manera que sus padres y/o madres, con las personas que tienen autoridad, como son, los profesores y las profesoras o políticos/as admirados/as y grupos dominantes (Moscovici, S., 1984).

Moscovici (1984), también cita a Pettigrew (1958), otro investigador, que estudió los prejuicios. Este autor obtuvo datos en estudios en Estados Unidos y Sudáfrica, donde descubrió que el prejuicio contra los/as negros/as estaba relacionado con la conformidad, pero no así con el autoritarismo, ni el antisemitismo. Este autor descubrió que las personas de clase media, u obrera, eran quienes más prejuicios tenían. En nuestra investigación estos estudios nos pueden aclarar por qué una persona de clase media en el Perú, emigrada del campo, acepta y apoya los comportamientos de una clase dominante y, en algunos casos discrimina a los/las suyos. Este comportamiento describe Freire (1969, 1970, 2012), cuando habla de las clases dominantes, como sectarios/as de nacimiento y de las clases medias y bajas que se adhieren a las clases dominantes, a los/las que llama sectarios/as por condicionamiento.

En la sociedad peruana estos comportamientos están normalizados y tienen un fondo

---

<sup>26</sup>Esta investigación se cita el libro llamado Dialéctica de la ilustración (1944) escritos por Theodor Adorno y Max Horkheimer, ambos autores dedicados a la llamada Teoría crítica, teoría con un compromiso social emancipatorio de las estructuras establecidas en la sociedad.

afectivo, social y cultural, y los encontramos en los procesos cognitivos del estereotipo y del pensamiento mediante clichés. Por ejemplo las personas que son residentes en la ciudad, llaman “cholos” a los del campo, término que se utiliza de manera peyorativa para afirmar que tienen raíces andinas. Estos comportamientos, se encuentran mucho más extendidos de lo que se cree, y no sólo se dan en las personas que manifiestan el síndrome autoritario, también se dan en personas con baja autoestima que se categorizan dentro de la cultura dominante. Son Tajfel (1984) y Turner (1990) los que proporcionan una explicación, acerca de una tendencia común de las personas a la auto-categorización, que sería una manera de identificarse con determinados grupos, y la tendencia de hacer categorías sociales, que pueden terminar en prejuicios.

Los grupos susceptibles a ser marginados/as no son los únicos que interpretan el mundo mediante juicios preconcebidos, y tampoco son los únicos que caen posteriormente en el error de admitir las distorsiones de los pensamientos estereotipados. Pero lo que sí podemos admitir es que en todos los entornos sociales, son los grupos minoritarios los que salen más perjudicados, pues estos se categorizan como un mecanismo de prevención homogeneizado ante los otros grupos. Henri Tajfel (1984) en su libro “Grupos humanos y categorías sociales” ilustra estos aspectos de conductas estereotipadas, para tratar de comprender por qué las personas no pueden aún participar de otro modo en su propio medio. Tajfel también busca saber, qué es lo que les impulsa a las personas a clasificar por categorías a otras personas, u objetos, en lugar de tratar a cada persona como algo único. Esto se puede explicar, en el sentido de que las personas al categorizarse o auto-categorizarse, se juzgan en función de sus similitudes con los miembros de determinadas categorías y sus diferencias con los/as otros/as, por lo cual toda persona tiene la tendencia a auto-categorizarse y a categorizar, viendo diferencias y parecidos.

Estos comportamientos sociales estarían vinculados a las normas sociales de los grupos, que pueden ser impuestos por los grupos dominantes, dándose desde los aprendizajes por imitación, de unos grupos con relación a otros (Páez, D., 2003). Comportamientos, que se basan en la percepción estereotipada que las personas tienen con respecto a las características y conductas que corresponden a un grupo social, o personas, que están extendidas en la coexistencia homogeneizada, entre culturas dominantes y culturas dominadas, que dan un formato injusto a la colonización moderna. Estos comportamientos son parecidos, por otra parte, a los comportamientos vinculados a la

identidad social, y a los comportamientos vinculados a la identidad personal. Estos tipos de comportamientos se evidencian en la realidad de las escuelas peruanas, en las que existen unas normas que se han generalizado a casi todas las escuelas. Podemos citar como ejemplo de esto el uso de los uniformes, que se ve como un comportamiento normalizado dentro de la sociedad peruana, estos en algunos casos se imponen a los niños y las niñas, llegando a competir entre escuelas, cada uno más elegante que el otro.

Bruner y Postman (1949)<sup>27</sup> explican esto desde la idea de la “percepción selectiva”, que viene a decir que las personas siempre intentan comprender la información que reciben, y a menudo, la interpretan según suposiciones internas, que son las que de alguna forma les pueden inducir a error, o a ideas pre-concebidas, y que acarrea interpretar las normas según unos intereses o categorizar a las personas mediante prejuicios. Puede afirmarse que las personas utilizamos con demasiada facilidad categorías generales para interpretar el mundo social, y que por el simple hecho de utilizar categorías estereotipadas podrían tener prejuicios negativos hacia personas y grupos (Moscovici, S., 1984). Regresando al ejemplo anterior, se podría argumentar que la idea de llevar uniforme, diferencia a los niños y las niñas de otros grupos, en este caso, de las otras escuelas, y que esta diferenciación podría ser positiva. Pero lo que no se tiene en cuenta, es que esta idea puede conllevar a crear prejuicios sobre los niños y las niñas que no llevan uniforme, a quienes se puede considerar como menores que vienen de escuelas públicas con un bajo rendimiento.

En el contexto social y educativo peruano, las normas sociales pesan mucho, y no están hechas para todos/as con igualdad. Los/las más afectados/as por la desigualdad son las poblaciones susceptibles a ser marginadas, que no encajan dentro de estas normas sociales. El prejuicio subyace, sin embargo en pensar, que tienen otras costumbres, otras normas sociales, otras creencias, y que no quieren adaptarse a las normas y comportamientos pre-establecidos por negligencia. Si una persona no acepta cierta uniformidad de conducta en este entorno, puede ser percibida como una persona que quiere romper las normas. Esto se evidencia en el contexto que estamos estudiando, en el que las autoridades se despreocupan de la educación, por lo que los padres y las madres no reclaman cuando no encuentran una escuela para sus hijos e hijas, no advierten que la educación es un derecho. Sin embargo, está mal visto cuando no matriculan a sus hijos e

---

<sup>27</sup>Estudio hecho en la Universidad de Harvard y publicado por primera vez en el Journal of Personality...pág: 206-223 (1940).

hijas, y se piensa que padres y madres, en esos casos, no se preocupan por la educación, lo que hace que se creen prejuicios hacia ellos y ellas.

Son los miembros del grupo dominante, los que han adquirido roles, que al igual que las normas, describen y prescriben las conductas de los miembros del grupo minoritario (Páez, D., 2004). Las personas por su realidad, pobreza y baja autoestima, son susceptibles a ser influenciadas, o puede suceder lo contrario, que por el contexto distintivo en el que viven, pueden deducir las normas llegando a distorsionarlas, no cumpliendo las normas establecidas, algo que puede ser un círculo vicioso, que hace que se les discrimine aún más. Estos grupos sociales de manera consciente, e inconsciente, pueden transgredir las normas y cuando ocurre esto, los prejuicios aumentan ante los excluidos, por lo que la población minoritaria y excluida puede sentirse con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y vergüenza (Páez, D., 2003).

Los estudios mencionados, nos ayudan a considerar que una sociedad que tiene un modelo educativo autoritario, puede estar reafirmando conductas discriminatorias hacia los grupos minoritarios, que conviven con la pobreza, ignorados/as y marginados/as desde el sistema. Pero, también podemos observar que hay una tendencia social, en la que se observa que los/las adultos, son menos autoritarios/as que en el pasado, pero también se observa que no saben poner límites de manera adecuada. Observamos también que los padres y las madres, sobreprotegen por un lado y castigan por otro, lo cual termina confundiendo a los niños y las niñas. Podría suponerse que en las sociedades contemporáneas, el autoritarismo y los comportamientos prejuiciosos, ya no son socialmente aceptados, porque transgreden las normas de tolerancia, sin embargo aún hoy se constata que en la sociedad contemporánea los prejuicios y la discriminación no han desaparecido.

En la sociedad se han dado cambios, pero todavía se puede evidenciar que a los grupos susceptibles a ser marginados/as se les excluye. La alienación y la falta de identidad de las sociedades en general, no deja de ser el resultado de unas condiciones sociales como la pobreza, el desempleo, la desintegración familiar y el hacinamiento. Y para buscar nuevas posibilidades de mirar adelante en un sentido de participación democrática desde posiciones de igualdad y equidad en todas las personas, se tiene que recobrar el respeto propio, que también puede ser un factor que contribuya a una conducta social inclusiva (Tajfel, H., 1984). Bajo este prisma de realidad, la sociedad peruana, tiene aún un largo

camino que recorrer, y desde nuestra visión como investigadores sociales, a través de la educación se pueden lograr vías abiertas de cambio. Las bases duraderas de los futuros prejuicios, y conflictos, se asientan en la infancia de manera crucial, y como cabría esperar, la sensibilidad al contexto social continúa a lo largo de toda la vida (Tajfel, H., 1984).

## **2.2. ENTORNO EDUCATIVO Y SU INTERRELACIÓN CON OTROS ENTORNOS.**

### **2.2.1. Estereotipos y prejuicios en la escuela.**

Este estudio de tesis doctoral pretende analizar y comprender los entornos relacionados con niños y niñas, y la comprensión de todos los entornos en los que se encuentran inmersos/as, que nos será de utilidad para realizar una práctica educativa, en un entorno educativo democrático e inclusivo. Para nuestra investigación ha sido importante comprender la interrelación de grupos sociales. Nos hemos apoyado en el enfoque psicosocial, sin embargo en este, no se encuentra una total estabilidad en los estudios de los sistemas de relaciones intergrupales, por lo que son necesarias las alternativas cognitivas a la ilustración existente (Tajfel, H., 1984). Cada niño o niña, viene de un entorno familiar diferente, y existe un aprendizaje social que influye en sus comportamientos. En este sentido hay que tener en cuenta la influencia de la cultura, las creencias, los modelos de crianza, las clases sociales, los estereotipos, y otros, porque hacen que los procesos cognitivos en la escuela, sean diferentes para cada niño o niña.

En un entorno educativo se refleja la interrelación social que existe en una sociedad, los niños y las niñas reflejan en la escuela los comportamientos de su entorno familiar. La escuela, por lo tanto, es un espacio de aprendizaje y de desarrollo de capacidades, y el aprendizaje lo marca la interrelación entre personas. A través de la educación afianzamos nuestra identidad, que nos ayudará a nuestro desarrollo personal y social. Sin embargo, para educar a la infancia no solo es importante la aptitud académica, hay muchos aspectos importantes que se van creando en estas edades y que sientan las bases duraderas de futuros prejuicios y conflictos.

En la escuela, es importante que el/la educador/a conozca y comprenda la realidad social y los factores psicosociales que se encuentran inmersos en una sociedad y una cultura. Apoyándonos en estos conocimientos, se puede progresar más allá del enfoque puramente cognitivo del aprendizaje que ha predominado durante años, porque esta comprensión lleva al/la educador/a a entender las relaciones interpersonales que se dan en el aula y cómo estas afectan a su conducta y a su aprendizaje (Ovejero, A., 1988). En nuestro caso, al trabajar con niños y niñas susceptibles a ser marginados/as, encontramos que los factores de riesgo psicosociales y cognitivos se incrementan. Esto se debe a los extremos económicos, a las dificultades que encuentran en el medio social donde viven, a los estereotipos y a los prejuicios que la sociedad ha desarrollado con respecto a ellos/as, lo que impide el desarrollo de sus procesos educativos, personales y sociales. Hay que tener en cuenta, que todas las personas desarrollan estereotipos como una ayuda para estructurar cognitivamente el medio social y también como una guía en la protección a su sistema de valores (Tajfel, H., 1974).

En el aula siempre van a estar presentes los estereotipos, y se dan entre los niños y las niñas cuando se interrelacionan, pero los profesores y las profesoras tienen que conocer y comprender a sus alumnos/as y al entorno familiar del que proceden. El conocer y comprender al alumnado, mejora la interrelación con los/las menores y el trabajo educativo. Los/las educadores/as deben tener en cuenta las funciones individuales, las funciones sociales de los estereotipos, y otros factores que están presentes en el momento del aprendizaje cognitivo. Conocer la realidad social, respetar las interrelaciones entre grupos y comprender los conflictos sociales, ayuda a los aprendizajes en los/las niños/as, y también es una manera de implicarnos en su entorno familiar, partiendo de que se tiene más confianza con los padres y las madres. Para promover estas prácticas educativas, es necesario un enfoque educativo con características democráticas e inclusivas, que busque el aprendizaje individual de los niños y las niñas y, al mismo tiempo que se preocupe por sus procesos interpersonales.

Esto significa que la escuela tiene que tener elementos para una transformación social, más que individual y las/los educadores/as tienen que disponer de conocimientos, y métodos, que faciliten la tarea de trabajar con los grupos escolares. Hoy sabemos que el rendimiento escolar es mayor cuando se actúa en grupo, que en solitario (Ovejero, A., 1988). Ovejero (1988: pág 34, 35), advierte que en la escuela tradicional, se espera que el niño/a trabaje mucho en clase para conseguir el máximo desarrollo de sus posibilidades.

De acuerdo con esto el/la niño/a debe ser motivado/a luchar y sacrificar su presente en aras de su futuro. Pero, existen estudios que sugieren que los valores culturales están llevando paulatinamente a apreciar más las metas hedonistas y orientadas hacia el presente que las orientadas hacia el futuro. En este sentido son muy incongruentes los valores de la escuela y los valores de la sociedad, lo que produce ciertos conflictos que explican en gran parte la conducta del/la niño/a, e incluso, a veces su rendimiento académico.

Si estas palabras las llevamos a la realidad en la que estamos realizando nuestro estudio, niños y niñas con los/las que estamos trabajando, además de sacrificar su futuro, pierden algunos valores y ganan comportamientos sociales estereotipados y prejuiciosos, que no les ayudan en su integración educativa, afectando en su rendimiento educativo, y en algunos casos tienen que dejar la escuela. Si una conducta social es aprendida, y los procesos que llevan a ese aprendizaje son procesos sociales, el aprendizaje social es cognitivo, y en su mayoría se da por imitación. Pero la pregunta es, ¿estos procesos condicionan de alguna manera el aprendizaje escolar, el aprendizaje de roles y otros aprendizajes?...se puede decir que hay aprendizajes que son automatismos<sup>28</sup>, y que se dan en su gran mayoría en la niñez y en la adolescencia, pero que disminuyen con la edad. Estos aprendizajes se dan en las personas al madurar, quienes pretenden suprimir pensamientos automáticos (como los estereotípicos) y cambiarlos por otros más justos e igualitarios (Marín, M., 1997).

Estos procesos de aprendizaje consideramos nosotros, están en su gran mayoría en los aprendizajes en los entornos familiares y en los entornos sociales. Con lo cual estimamos, que en la escuela se deben tener en cuenta estos procesos de aprendizajes, para que no condicionen su desarrollo. Lo que queremos decir es que, muchos aprendizajes que se dan en los niños y las niñas de nuestra población son creencias personales (componentes controlados) que las van adquiriendo de su entorno familiar, así como también los estereotipos y prejuicios (componentes automáticos), que los adquieren en ambos entornos (familiar y social)<sup>29</sup>. Ambos aprendizajes por lo tanto se dan desde la

---

<sup>28</sup>Según la tesis doctoral de Soledad Lemus Martín (2007) los procesos automáticos se caracterizan por ser rápidos, ocurrir en paralelo por los canales perceptivos, no requerir de apenas esfuerzo, ser sólidos y fiables a pesar de estar expuestos a factores como el cansancio o la fatiga, implican gran cantidad de práctica, ser poco controlables por los individuos e implicar escasa modificación de la memoria; mientras que los procesamientos controlados presentarían las características opuestas.

<sup>29</sup>Según el modelo de Patricia Devine (1989), los estereotipos conforman un componente automático, mientras que las creencias personales dan lugar al componente controlado de las actitudes. Por lo tanto se puede dar un conflicto entre el estereotipo automáticamente activado y las creencias personales (Lemus, S., 2007).

interrelación y son por imitación. Sin embargo los aprendizajes bien sean por condicionamiento, por asociación, instrumental, por secuencias (por efectos positivos o negativos de la conducta), por observación o imitación de modelos, todos los aprendizajes pueden verse influidos por los factores sociales. Como vemos los primeros aprendizajes mencionados tienen modalidades mecanicistas de aprendizaje, los últimos aprendizajes (por observación e imitación) tienen en cuenta aspectos comportamentales, ambientales y cognitivos (Ovejero, A., 1988), de forma que es un aprendizaje más natural y cercano al ser humano.

## **2.3. EL APRENDIZAJE POR IMITACIÓN COMO ELEMENTO SOCIAL Y EDUCATIVO.**

### **2.3.1. Introducción al aprendizaje social cognitivo.**

En un contexto educativo y social, los programas educativos se apoyan en unas variables psicológicas, cognitivas y socio-cognitivas, que por lo general plantean que la conducta humana se basa en estas variables. Esta orientación es común y se pueden observar diferentes teorías que ofrecen una gran variedad y ambigüedad. Esto se puede apreciar en las teorías psicológicas psicodinámicas, conductuales y cognitivo-sociales, y en las otras ciencias. Estas teorías han influenciado en las teorías de aprendizaje, y por consiguiente en los sistemas educativos y en sus metodologías de enseñanza. Nosotros mencionaremos tres enfoques teóricos: el psicodinámico, el conductual y el cognitivo-social, que han sido estudiados y que han influido en la educación y en los comportamientos sociales.

*El modelo psicodinámico*<sup>30</sup>, postula que el cambio socio-cultural proviene de la acción humana, que a su vez está determinado por la condición interna del hombre y la mujer, comúnmente denominado personalidad que se manifiesta como producto de una combinación de productos originales (impulsos, necesidades, instintos, lívido y otros), y factores sociales internalizados (normas, valores y otros) (La Belle, T., 1980). Esta teoría tiene especial referencia en la represión de pulsiones instintivas, principalmente sexuales

---

<sup>30</sup>Los autores más representativos de este marco teórico lo constituyen Freud, Jung, Murray y otros cuyos enfoques también han sido calificados como psicoanalítico-psicofilosófico. Estos autores tienen unas características definitorias comunes del aspecto subjetivo y dinámico de su concepción de la personalidad (Sánchez M-1997).

y, por lo tanto, la no-determinación situacional de la conducta del individuo (Marín, M., 1997). Este modelo no es tan válido cuando las normas y valores internalizados entran en conflicto con algunos impulsos e instintos, como represión, sublimación, agresión, frustración y otros (La Belle, T., 1980). Esto significa que existen algunas conductas sociales que pueden entrar en conflicto con ciertas actitudes internas, que causan dificultades en el momento de la interrelación con otras personas.

Esto ocurre con las poblaciones susceptibles a ser marginadas, su baja autoestima y otras conductas, como la falta de expresión, timidez, rebeldía, y otros, dificultan sus interrelaciones con los/las demás. Desde este enfoque, se piensa que el cambio socio-cultural exige una modificación de la condición interna del hombre y la mujer, y puesto que la personalidad se forma en la edad temprana, es difícil modificarla más tarde. Por lo cual no se puede esperar que el cambio social y cultural ocurra rápidamente. En nuestro trabajo de investigación no encaja este enfoque, ya que si bien existen unas pulsiones internas instintivas en los niños y las niñas, hay aprendizajes que están directamente influenciados por la sociedad y que también influyen en las condiciones internas de los/las menores. Esta es la razón, por la que la capacidad de cambio en los/las menores, tiene que darse desde la “auto-regulación”<sup>31</sup>, y la escuela es el entorno adecuado que podría darse, para que luego se reproduzca en el entorno familiar.

*El modelo conductista*, tiene su origen en unas escuelas de pensamiento que creían que los métodos de investigación que se manejaban en psicología eran poco científicos. Estas escuelas de pensamiento dan por sentado que la psicología para ser una ciencia, debe adoptar una estructura similar a la de las ciencias físicas que examinan fenómenos observables y medibles. Según Schunk (2012) los estudios más conocidos al respecto, son los de la teoría del condicionamiento, siendo la más representativa la teoría del *condicionamiento operante* de B. F. Skinner. Otras asimismo importantes son las del conexionismo de Thorndike (1927), el condicionamiento clásico de Pavlov (1927), y el condicionamiento contiguo de Guthrie (1930). Todas estas teorías explican el comportamiento a partir de la constitución física del sujeto, y argumentan que determinadas características físicas en los hombres o las mujeres predisponen a un comportamiento (Marín, M., 1997).

---

<sup>31</sup>Barry Zimmerman (2002) define a la autorregulación como un proceso que usamos para activar y mantener nuestros pensamientos, conductas y emociones, para alcanzar nuestras metas. Cita encontrada en el libro *Psicología Educativa* de Anita Woolfolk pág 478- Editorial Prentice- México. 2006. Se pueden distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vigotskiana y constructivista.

En educación ha sido Thorndike (1927) quien postuló, que el aprendizaje implica la formación de asociaciones (*conexiones*) entre las experiencias sensoriales (percepciones de estímulos o eventos), y los impulsos nerviosos (respuestas) que se manifiestan en una conducta. Como enfoque representativo, el aprendizaje por ensayo y error, ha llevado a profesores y profesoras a utilizar el premio y el castigo. El castigo se considera como medio eficaz para alterar la conducta, aunque en la realidad el castigo no enseña a las/los educandos conductas correctas, sólo indica lo que no deben hacer (Schunk, D., 2012). A través de esta forma de aprender, profesores y profesoras buscan que sus alumnos y alumnas adopten buenos hábitos, y el premio es una forma de reforzarlos/as y motivarlos/as. Esta teoría está muy extendida en el sistema educativo y en la sociedad. La podemos observar en las escuelas públicas y privadas en Perú, y como ejemplo, están las caritas tristes y caritas felices que los/las profesores/as colocan a los alumnos y las alumnas en las escuelas. Gracias a este enfoque teórico, existe la creencia de que aprender ciertas materias como, literatura y matemáticas, contribuye a mejorar más que otras el funcionamiento mental. Es por ello que hoy en día todavía, se le sigue dando mucha importancia a estas materias y son la base para los exámenes en las escuelas (Schunk, D., 2012).

La teoría del condicionamiento clásico de Pavlov es igualmente importante a nivel teórico, y ha podido ayudar a explicar el porqué de algunos fenómenos sociales. Por ejemplo, el fracaso en los exámenes puede provocar reacciones emocionales condicionadas, como estrés y ansiedad en los alumnos y las alumnas, y un bloqueo que se manifiesta a través del nerviosismo en el momento de responder preguntas o hacer exámenes<sup>32</sup>. En nuestra experimentación escolar hemos encontrado este comportamiento en los niños y las niñas, cuando al realizarles un examen, se bloquean, y no pueden responder. Al parecer esto se debe a que en las escuelas en las que estaban, anteriormente, tenían un castigo psicológico cuando no respondían una pregunta. Existen aún muchos ejemplos con los que se puede demostrar, cómo el condicionamiento puede producir reacciones emocionales negativas, como por ejemplo, en el caso de nuestra población de estudio, en la que los/las menores sufren bloqueos en sus aprendizajes, y esto es porque hay factores de riesgo que están presentes en sus vidas, como la desestructuración familiar, pobreza y otros factores que naturalmente condicionan sus aprendizajes. Sin

---

<sup>32</sup>Este comportamiento lo hemos notado en nuestros alumnos y alumnas en el aula inclusiva, al ser menores que vienen de otras escuelas tienen un rechazo evidente a las evaluaciones (este tema lo trataremos en el capítulo III de nuestra investigación)

embargo, los teóricos que apoyan el condicionamiento, dicen que la influencia del condicionamiento no suele ser tan poderosa y que el condicionamiento negativo no afecta a todos los alumnos por igual. Esto es posible, porque todos/as los niños y las niñas tienen un entorno familiar diferente, y quienes tienen un entorno familiar adecuado, tienen mejor autoestima.

El condicionamiento clásico es un fenómeno complejo, y no es posible condicionar cualquier respuesta a cualquier estímulo (Schunk, D., 2012). Fue Guthrie (1952), quien instituyó que el castigo no era eficaz para modificar hábitos de conducta, pues al aplicar un castigo después de una respuesta, no se asocia la combinación estímulo-respuesta. El castigo que se aplica, mientras se realiza una conducta, podría interrumpir o suprimir el hábito, pero no modificarlo, ya que éste no establece una respuesta alternativa ante el estímulo. La amenaza y el castigo incluso podría resultar estimulante y fomentar el hábito, es así que a través de castigo podríamos estar reforzando hábitos negativos en los/las alumnos/as. Fue Skinner (1953) quien dio más importancia a los reforzamientos positivos, y de este modo llega al concepto de condicionamiento operante, que es un tipo de aprendizaje asociativo que tiene que ver con el desarrollo de nuevas conductas en función de unas consecuencias. Skinner nunca negó la existencia de actitudes, creencias, opiniones, deseos y otras formas de autoconocimiento, evaluó su papel y llegó a la conclusión de que las personas no experimentan la conciencia, o las emociones desde su mente, lo hacen más bien sus cuerpos, y las reacciones internas, son respuestas a estímulos internos (Schunk, D., 2012: pág 89). Skinner también concibe el cambio de la conducta humana como un cambio en las condiciones sociales, lo que establece, que en el campo de la educación se avance pasándose de los refuerzos negativos en la adquisición de aprendizajes, y conocimientos, a los refuerzos positivos (Marín, M., 1997).

En la sociedad, los refuerzos y condicionamientos se dan de manera natural en los niños y las niñas, como por ejemplo los refuerzos afectivos que el/la niño/a recibe cuando realiza actos que requieren un gran esfuerzo para ellos/as (saltar, bailar y otros). En estas circunstancias, estas teorías pueden tener resultados positivos al aplicarlas en algunos/as niños y niñas. Desde nuestra experiencia el condicionamiento con niños y niñas susceptibles a ser marginados/as no funciona, pues ellos/as tienen constantemente refuerzos negativos en su entorno, por lo que buscan reforzadores positivos en exceso ante el/la adulto. Por ello, lo que nosotros buscamos, es eliminar los premios y castigos y aplicar la pedagogía no directiva, que nos ayuda a que los niños y las niñas se auto-regulen

y busquen un aprendizaje más cooperativo entre iguales.

*El modelo “cognitivo social”* está directamente relacionado con el aprendizaje social, en el cual se estudian los procesos de aprendizaje que se dan en el ser humano y en la sociedad. En un inicio, este enfoque se aplicó en las teorías conductistas, pero las teorías contemporáneas del aprendizaje social (las que también se denominan teorías “de la conducta social” o “aprendizaje social”) se separan y ciertamente aceptan que el ser humano es un intérprete activo y complejo de su propio mundo (Mischel, W., 1988). Hoy se acepta que todas las conductas sociales, pueden ser en extremos complejas y que constan de mucho más que simples atributos físicos de estímulos. Lo que quiere decir que las personas pueden aprender de manera eficaz sin un condicionamiento y sin un refuerzo externo, por lo que las teorías actuales han empezado a dar importancia al aprendizaje por observación e imitación. Estos puntos de vista que tienen las teorías del aprendizaje social contemporáneas, se diferencian de las teorías dinámicas tradicionales y de las teorías tradicionales conductuales. Aunque todas las teorías han estudiado el aprendizaje, hoy se acepta que las capacidades innatas del organismo no son tan importantes para aprender (Mischel, W., 1988), y que hay variables personales que están en las personas, desde su desarrollo cognitivo y en la historia de su aprendizaje social. Por lo tanto los enfoques cognitivo social y psicosocial están relacionados y ambos ayudan a determinar el estudio del comportamiento de la persona ante determinados grupos y sucesos.

### **2.3.2. El aprendizaje por imitación.**

El aprendizaje por imitación y observación para nuestra investigación es relevante, pues desde nuestro punto de vista, es un aprendizaje que es base para otros aprendizajes. Sobre todo puede ayudar a los niños y las niñas de nuestra población de estudio en los aspectos que más carencia tienen, como son las capacidades intrapersonal e interpersonal, las habilidades sociales y sus aprendizajes intelectuales. Aprendizajes que también se dan en los entornos familiares y sociales. En estos entornos los componentes psicosociales influyen en la interrelación entre las personas y grupos, y por ende en su personalidad, en sus conductas, en sus comportamientos, en sus capacidades intrapersonal e interpersonal. Capacidades que, Gardner (1995) las caracteriza como inteligencias y que Goleman (1996) las incorpora a la inteligencia emocional.

Para nosotros estos aspectos toman relevancia debido a que, en una sociedad compleja

ningún grupo social vive aislado respecto a otros grupos, por lo que las habilidades sociales cobran importancia en los aprendizajes sociales y cognitivos. Estos comportamientos sociales, prejuicios, estereotipos, normas, actitudes y valores se dan de manera inherente en todo aprendizaje por imitación, de modo que influyen en el entorno escolar. Según Ovejero (1988), el aprendizaje por imitación<sup>33</sup> es un aprendizaje que no se ha tenido demasiado en cuenta en el entorno educativo, porque se considera como una conducta no creativa, por lo tanto no inteligente y poco digna de interés. De hecho el conductismo había desterrado la imitación del campo científico. Derivado de esto algunos problemas quedaban sin resolver, como por ejemplo la conducta verbal (Ovejero, A., 1988). Sin embargo en estos últimos tiempos se le ha empezado a dar importancia al aprendizaje por imitación, debido a que en la actualidad las interrelaciones sociales están cambiando a consecuencia de las redes sociales, y se ha empezado a dar nuevamente importancia a las teorías del aprendizaje social de investigadores como: Rotter (1954, 1966), Bandura (1974), Brookover y Erikson (1969, 1975), Mischel (1973, 1977) y Mc Millan (1980), y otros, quienes dan importancia a los procesos de socialización y a su influencia en los aprendizajes cognitivos.

En las prácticas educativas que venimos realizando con nuestra población de estudio, en el aula democrática e inclusiva Yakupacha (Agua-tierra en el idioma Quechua, originario de Perú), el aprendizaje por imitación tiene ventajas, sobre todo a nivel de aprendizaje social cognitivo, porque favorece el aprendizaje de actitudes<sup>34</sup> y comportamientos que ayudan a niños y niñas a desarrollarse en el entorno social donde viven. En este entorno educativo, buscamos nuevas formas de interrelación con las/los menores, en el que el aprendizaje se pueda garantizar a través del ejemplo, pues el contexto social en el que viven estos/as menores se encuentra bajo fuertes condicionamientos y cuentan con pocos refuerzos. Las condiciones desfavorables en las que viven, les derivan hacia actitudes negativas, y malas experiencias como el maltrato, la discriminación, los prejuicios, y

---

<sup>33</sup>Según la teoría de aprendizaje social de Bandura, un comportamiento de imitación no es sino la semejanza entre el comportamiento de un modelo y el de un sujeto, a condición de que el primero haya servido de indicación determinante para el segundo. De esta forma, serán las características del comportamiento imitado y sus antecedentes las que constituyan las principales propiedades que definen la imitación (Ovejero, A., 1988: pág 79).

<sup>34</sup>Para Páez (2004) las actitudes tienen las siguientes características centrales: a) Son un constructo o variable no observable directamente; b) implican una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos; c) tienen un papel motivacional de impulsión, orientación a la acción, influyen sobre la percepción y el pensamiento; d) es aprendida; e) es perdurable y f) tienen un componente de evaluación o afectividad simple de agrado. Estas cumplen funciones que llenan necesidades psicológicas que son: *De conocimiento*, mediante las actitudes los sujetos ordenan y categorizan el mundo de manera coherente. *Instrumentales*, estas ayudan a lograr objetivos deseados y a evitar aquellas que no se desean. *Ego-defensivas*, ayudan a evitar emociones negativas, protegen la autoestima y evitan conflictos internos. *Expresivas*, permiten expresar valores importantes para la identidad o el auto-concepto. Y *de adaptación*, ayudan a integrarse a ciertos grupos, lo que permite al sujeto estar adaptado a su entorno social.

otros, lo que les dificulta en su interrelación entre iguales y con los/las adultos en ciertos casos.

El aprendizaje por imitación en la sociedad peruana, se observa en la instrucción social que implica supresión e inhibición de comportamientos, con el objetivo de producir pautas de conducta y habilidades aprobadas por la sociedad. En este contexto social los/las adultos ocultan sus actitudes negativas y muestran unas pautas de conducta que son socialmente aceptadas, estas actitudes y comportamientos son imitados por los niños y las niñas. Es así como niños y niñas aprenden a comportarse de igual manera que las/las adultos, e inhiben sus impulsos internos que conlleva a sus aprendizajes espontáneos, lo que arrastra o bien a la sumisión o bien a la rebeldía.

Los comportamientos sociales se producen a través de procesos de la instrucción social, y las instrucciones sociales son un agente de socialización y también un agente de refuerzo, que se da sobre todo, para influenciar a aquellas personas cuya conducta se intenta modificar o controlar (Bandura, A., 1974). En la sociedad peruana esto se puede observar en aquellos/as padres y madres de clase media baja que envían a sus hijos e hijas a escuelas privadas, pues piensan que sus hijos e hijas en estas escuelas podrán tener una mejor educación y una interrelación con niños y niñas de clases altas. Estos comportamientos crean conflictos internos y a la vez conflictos reales en las personas, pues tienen dificultades al plantearse una interacción social con personas de bajos recursos, surgiendo de esta manera una marginación aceptada socialmente. Bandura (1974), exploró las aplicaciones del modelo de conflicto, que se dan en el aprendizaje social, sobre todo, con la intención de explicar la expresión de reacciones de frustración agresivas a otras personas, siendo estas no causantes originales de la frustración. Esto explica por qué, por ejemplo, los/las adultos susceptibles a ser marginados/as, guardan sus frustraciones agresivas cuando experimentan comportamientos sociales discriminatorios, en su interrelación con personas con mayor estatus que ellos/as, el problema es que pueden sacar su frustración y agresión en su entorno familiar. Lo que puede generar el mismo efecto en sus hijos e hijas, provocando el aprendizaje de comportamientos por imitación y problemas de conducta en el entorno escolar.

Bandura y Walters (1959) descubren que los/las niños/as que son muy agresivos/as, tienen padres y/o madres que desapruaban, censuran y castigan enérgicamente la agresión en el hogar, sin embargo estos mismos padres y/o madres alientan a estos/as niños/as y

recompensan la agresión fuera del hogar; la agresión que aparentemente se ha desplazado, puede que sea fundamentalmente un resultado de instrucción discriminativa. A través de estos comportamientos que tienen los padres y/o las madres con sus hijos e hijas, se puede también explicar la hostilidad y agresividad contra las minorías y los/las miembros de “grupos marginales”. Claramente un/a niño/a puede agredir a otro/a, solo por el hecho de que cree que pertenecen a distintos grupos sociales. La hipótesis que se utiliza es, que cuando se le tiene miedo a un agente de frustración, la agresión se desplazará a la víctima propiciatoria menos temida (Bandura, A., 1974: pág 29). Este es el caso de los niños y/o las niñas que son castigados/as y censurados/as en el hogar, pueden imitar estos mismos comportamientos con otros/as niños y/o niñas.

Esto puede explicar los problemas de comportamiento que tienen los niños y/o las niñas en sus entornos educativos, cuando agreden a otros/as niños y/o niñas solo por considerarlos/as inferiores a ellos/as, o cuando un/a niño y/o niña no se defiende ante una agresión porque el padre y/o la madre no le permite que lo haga, porque no está bien visto socialmente. Esto también se puede observar en los modelos educativos tradicionales, que buscan enseñar a los niños y a las niñas determinados tipos de respuestas agresivas, como por ejemplo: en las escuelas públicas peruanas, se elige a un niño o una niña para que cuide el orden cuando no está el profesor o la profesora, dándole al/la menor una responsabilidad de adulto, por lo cual puede agredir a otro/a menor, pudiendo llegar a justificarlo por la responsabilidad que le ha sido otorgada. Según Bandura (1974: pág 114) la agresión es un resultado natural, aunque no inevitable de la frustración, ya que pueden aprenderse respuestas no agresivas a ella. Siendo la agresión la respuesta dominante a la frustración, y que solo en el caso de que previamente se hayan castigado, o dejado sin compensar las respuestas agresivas, surge la posibilidad de dar una respuesta que no lo sea. Esto quiere decir, que un/a adulto cuando se interrelaciona con el/la menor puede mostrarle que sus problemas de conducta son simplemente parte de su frustración, y que puede aprender a expresarlos sin agredir a otros/as.

Si la frustración son estados o respuestas del organismo, inferidos o hipotéticos que pueden provenir de la existencia o la creación de barreras ambientales físicas, o sociales, entonces, los factores que la incrementan son: la carestía, la incomunicación, las leyes que restringen la conducta sexual o las situaciones en las que es preciso trabajar mucho para cubrir las necesidades de la vida (Bandura, A., 1974: pág 119). La frustración por lo

tanto, puede provocar una agresividad interna en los/las menores, que la expresan por medio de la agresión. Esto lo hemos podido comprobar en los niños y las niñas de nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, cuando un/a niño/a no puede hacer una actividad que otros/as sí pueden realizarla, se frustra, y a veces agrede, o se agrede a sí mismos/a, o se alejan del grupo. Las niñas llevan la frustración de otra manera, ellas expresan su enfado, se alejan del grupo de juego, o manipulan a las otras niñas para dejar fuera al/la menor que les está frustrando. Un ejemplo es el caso de Ángel (12 años, hiperactivo y retardo leve), este niño se frustra fácilmente por lo que agrede. En la actualidad, ha aprendido a llevar la frustración de otra manera, si quiere jugar con los/las otros/as niños y niñas no tiene que pegar porque los/las demás lo apartan del grupo. Por lo tanto, para seguir jugando, ahora expresa su frustración de otra manera, se aleja, se calma y regresa después a seguir jugando.

En nuestras prácticas educativas se valora el aprendizaje por observación, porque es un aprendizaje que ayuda a desarrollar las capacidades intrapersonal e interpersonal y facilita que los niños y las niñas se motiven para sus aprendizajes cognitivos. Para Mischel (1973) el aprendizaje por imitación es un aprendizaje que viene del aprendizaje por observación sin reforzamiento directo, que a veces se llama “perceptual”, a veces “cognitivo”, a veces “vicario”, y a veces de “observación o de moldear”. Todas estas denominaciones que nos proporciona Mischel, se refieren a la adquisición que hace una persona de una conducta mediante la observación, sin ningún reforzamiento directo externo. La observación, nos lleva al aprendizaje por imitación, que toma importancia en el trabajo que realizamos con los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as, no solo porque el aprendizaje por imitación ayuda a desarrollar las capacidades intrapersonal e interpersonal, sino también, porque a través del aprendizaje por imitación, los niños y las niñas se motivan para sus aprendizajes cognitivos, y esto lo podemos observar en nuestras prácticas educativas en nuestra aula Yakupacha. Observamos que los niños y/o las niñas se motivan cuando ven a otro/a niño/a aprender o descubrir un aprendizaje, lo que le ayudará a resolver sus mismas dificultades, así pues, se benefician con los éxitos y con los errores de los/las demás, lo mismo que con sus propias experiencias.

Hoy sabemos que ciertos nuevos reforzadores pueden implicar la presentación de reforzadores positivos o la supresión o la reducción de los estímulos agresivos (Mischel, W., 1973). Sin embargo, desde nuestra experiencia, un refuerzo positivo o negativo,

condiciona en el niño o la niña su decisión y su responsabilidad. Y con esto queremos manifestar que cuando a un/a menor con dificultades, se le castiga, o se le premia, el/la niño/a se hace dependiente del/la adulto, y/o del premio, y/o del castigo, y esto condiciona su autonomía. En nuestra experiencia en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, hemos observado que el premio, y el castigo, terminan siendo un condicionamiento negativo, que impide el desarrollo de sus procesos educativos y sociales, y en todos los ámbitos de su vida. A un/a niño/a sumiso/a cuando se le premia, o se le castiga, se le hace más sumiso/a. A un/a niño/a rebelde con el premio, puede aminorársele su rebeldía, pero con el castigo puede hacerse más rebelde. Ahora bien, en un contexto social como el peruano, encontramos costumbres sociales que permiten y aprueban el refuerzo, y así el premio y el castigo dentro de esta sociedad está normalizado. En estas circunstancias el/la adulto (profesor y profesora) debe apoyarse más del aprendizaje por observación, para que los/las menores puedan aprender de un modelo, y si bien la imitación se manifiesta más en los entornos familiares y sociales, en un entorno escolar donde los niños y las niñas no encuentran apoyo y no se sienten comprendidos/as, el aprendizaje por imitación y el aprendizaje por descubrimiento (aprendizaje que trataremos más adelante), pueden ser una manera de aprendizaje recíproco, donde se aprenda de compañeros/as y de otros/as adultos.

Para Ovejero (1988), la imitación tiene tres funciones: a) puede acelerar el aprendizaje, sobre todo cuando las respuestas que tienen que adquirirse tienen una probabilidad muy pequeña de aparecer espontáneamente y, por lo tanto, pocas posibilidades de ser reforzadas positivamente; b) puede tener también una función de desinhibición, o inversamente, inhibición respecto a unas conductas ya aprendidas pero habitualmente sancionadas de modo negativo, o positivo, por la sociedad; y c) pueden facilitar las respuestas anteriormente adquiridas y socialmente no sancionadas. Se trata por lo tanto de una función de facilitación en los aprendizajes en general. En este sentido, el aprendizaje por imitación en el medio escolar tiene cabida y se puede realizar a través de unos modelos de aprendizaje, que pueden ser de los/las adultos que están inmersos/as en la escuela y de otros/as menores. Es así que en las prácticas educativas, se pueden dar los aprendizajes, en las que los niños y/o las niñas que tienen mayores habilidades en ciertas capacidades sean el ejemplo de otros/as, y los profesores y las profesoras pueden demostrar sus habilidades y capacidades a través del ejemplo.

Para Bandura (1974) en la escuela el/la niño/a elige un modelo a seguir, lo hace cuando el modelo ejerce un prestigio social y una recompensa que recibe de un grupo de personas. Cuando un/a niño/a elige un modelo reproduce las acciones, actitudes o respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real. También pueden surgir modelos simbólicos que se dan sobre todo por el medio audio visual (*redes sociales*), los cuales ejercen gran influencia en las pautas de conducta social (modelos plásticos). Modelos que forman un papel fundamental en la conformación de la conducta y en la modificación de normas sociales. Bandura (1974) predijo el peligro que corrían los padres y las madres de perder su influencia como modelos, por los modelos simbólicos como son las redes sociales. En la actualidad se puede observar que las redes sociales, influyen en los comportamientos de los/las menores y son una manera de aprendizaje social, donde muchas veces los padres y/o las madres no tienen influencia.

Durante toda su vida los niños y las niñas están expuestos a varios modelos. La influencia relativa de unos y otros depende de su disponibilidad, de su homogeneidad, o de una heterogeneidad, de sus interrelaciones y de hasta qué punto ha recibido cada uno/a de ellos/as recompensas o castigos, como consecuencia de su conducta (Bandura, A., 1974: pág 97). Hay que tener en cuenta que la sociedad está regida por un modelo donde se premia y se castiga, y este modelo se da en todos los ámbitos. También en las familias de los niños y las niñas con los/las que estamos trabajando, pues la primera influencia que tienen los niños y las niñas es su entorno familiar, y sus primeros modelos son su padre y su madre, y en sus interrelaciones con los/las demás, se comportarán como él/ella.

Estos son los procesos de identificación,<sup>35</sup> que tiene el/la menor para con su padre y su madre. En estos procesos se observa también la relación con los roles, en el que la niña se identifica con la madre porque pasa más tiempo con ella, y el niño se identifica con el padre, aunque pasa poco tiempo con él. *En el caso de los/las menores de nuestra población, el padre está ausente.* En el caso de estos/as menores, a pesar de que no hay un modelo masculino, al/la niño/a se le presenta un cierto tipo de roles estereotipados que a menudo se dan por sus propias madres, o sus propias profesoras, en ausencia de modelos masculinos (Ovejero, A., 1988). Esto conlleva a que los niños y las niñas no tengan un

---

<sup>35</sup>Es Freud (1925) quien proporciona una explicación más amplia sobre los procesos de identificación con el padre y la madre, quien propone una identificación analítica, una identificación defensiva o agresiva. Es así el miedo al castigo, más que el miedo a la pérdida del amor, es el que proporciona al niño/a un incentivo primario para identificarse con su padre o madre (Mischel, W, 1973),

modelo masculino directo, y que no sepan comportarse ante un hombre adulto. Los modelos, como fuentes primordiales de su conducta, son muy importantes en los niños y las niñas y cuando están expuestos a varios de ellos pueden elegir (Bandura, A., 1974). No hay que olvidar que las conductas verbales, emocionales y motoras se aprenden, conservan, evocan, inhiben y modifican, por lo menos en parte, debido a las sugerencias del modelo (Mischel, W., 1973).

### **2.3.3. Elementos culturales, educativos y sociales de la población de estudio.**

Todo lo descrito anteriormente, nos permite hacer un análisis de las prácticas educativas y las actividades socializadoras en un contexto social y educativo en el que se encuentra nuestra población de estudio: niños y niñas susceptibles a ser marginados/as. Ahora podemos decir que la escuela no está, ni debe estar, alejada de la realidad social, aunque en la realidad la escuela está ligada a grupos de poder (iglesia, gobiernos, partidos políticos y ejército) que buscan mantener el control social, en aras de unas expectativas que benefician a esos grupos. En estos grupos, la exigencia de continuidad, la necesidad de transmitir prácticas y valores, y de preservar las relaciones jerárquicas imponen una vigilancia constante del comportamiento individual y el control no menos constante para prevenir o eliminar la desviación cuando se produce (Moscovici, S., 1981: pág 95). El cambio que se puede dar en las escuelas es mínimo, aunque insistimos que el cambio es a nivel individual y se tiene que dar primero en los/las adultos, y después en los niños y las niñas. Para Bronfenbrenner (1987) el cambio se tiene que dar a nivel de roles (transiciones ecológicas) y se va dando a lo largo de toda la vida, cambio en el que influyen todas las personas y todos los entornos.

Las personas son una entidad compleja, que se interpretan tanto a sí mismas, como a su propia conducta: evalúan, juzgan y regulan su propio desempeño. Las personas aprenden a vigilar y a evaluar su propia conducta, a recompensarse y a castigarse a sí mismas. El ambiente externo también les puede recompensar y castigar por modificar su conducta (Bandura, 1971, 1986 y Mischel 1973, 1984). Y si las personas pueden modificar su ambiente, los niños y las niñas también lo pueden hacer, solo tienen que tener la oportunidad y moverse en un entorno adecuado, que les ofrezca herramientas para modificar su conducta y, por ende, el desarrollo de sus capacidades. La capacidad de construir de forma activa se puede adquirir, y esto moviliza una multitud de conductas

potenciales, conocimientos y aptitudes (Mischel, W., 1973). Los/las menores lo pueden adquirir en un entorno adecuado y con unos modelos afectivos, que ayudarán a desarrollar un aprendizaje activo.

Bronfenbrenner (1987), propone una perspectiva teórica para el cambio conductual de las personas y su entorno, que nos va a permitir ubicar una serie de variables que podemos encontrar en una realidad social directamente relacionada con unos contextos, unas culturas, y unas personas. Una de las principales críticas que podríamos encontrar a estos análisis y modelo teórico de Bronfenbrenner, es que presta poca atención a los factores biológicos y cognoscitivos relacionados con el desarrollo de las personas, y que no nos proporciona una secuencia del cambio en su desarrollo. En nuestro trabajo en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, la teoría es complementaria con el aprendizaje por observación, el aprendizaje por imitación, por descubrimiento y los enfoques educativos que se han desarrollado en otros estudios, porque desde nuestra perspectiva el/la niño/a, no solo desarrolla sus aprendizajes cognitivos en la escuela, también los desarrolla con la influencia de los otros entornos. Tomamos en consideración las aportaciones de este autor, porque pone énfasis en el aspecto contextual del desarrollo humano, como espacio, en el que pretendemos intervenir directamente en nuestro estudio, y porque proporciona un enfoque que nos va a ayudar a mejorar las prácticas educativas y las necesidades de nuestra población de estudio.

Desde el enfoque de Bronfenbrenner (1987) el desarrollo personal se crea a partir de unos intermediarios culturales, y desde la interrelación de los sistemas mencionados en su teoría ecológica. Siguiendo su argumentación, las prácticas sociales y educativas se definen a través de unidades culturales: *microsistema* en el que participa toda la familia, el papá, la mamá, los hermanos, las hermanas, y los familiares que conviven en su entorno más próximo. Otro entorno en el que los niños y las niñas están inmersos/as, es la escuela, en la que pasan parte del día, y donde se relacionan con otros/as niños y niñas, y tratándose de menores que trabajan y apoyan a la economía familiar, muchos/as lo hacen en la calle, que es donde pasan también parte del día en relación con otras personas: *exosistema*. El trabajo del padre y la madre condiciona a estos/estas menores y también la precariedad en la que viven en barrios marginales: *chronosistema*. Y un currículum escolar y un sistema educativo no permeable a la inclusión educativa, y su disseminación desde los diferentes órganos educativos, desde la normativización escolar general, hasta el régimen administrativo escolar más concreto, nos remonta a los condicionantes de la realidad

educativa a nivel del *macrosistema*.

Si partimos de que niños y niñas vienen de una transición ecológica: *aculturación*, y que muchos de ellos/as trabajan, y que a menudo están en contacto con diferentes artefactos culturales como Internet, teléfonos móviles, televisión, y otros, podemos decir que sus aprendizajes son diversos. En este contexto, la experiencia, o modo de percibir, e interpretar su situación de vida, es diferente, y esto contribuye a que actúen diferente. Dicho en otras palabras, entre el estímulo (*ambiente*) y la respuesta (*conducta*), existe una mediación psicológica que se traduce en el modo en el que una persona interpreta, vive y experimenta la situación. Lo que cuenta para la conducta, y su desarrollo, es cómo se percibe el ambiente, más que cómo pueda existir éste en la realidad objetiva (Bronfenbrenner, U., 1987).

La realidad de un niño o una niña emigrado/a del campo a la ciudad no es fácil. Esto dificulta su comportamiento, y las dificultades se incrementan cuando por necesidad tienen que salir a trabajar, tienen que cuidar a sus hermanos/as más pequeños/as, o ir a una escuela que no está adaptada a sus necesidades. Los niños y las niñas de nuestra población objeto de estudio, conforme se van adaptando a su nuevo entorno, van cambiando consecuentemente su conducta. Los padres y las madres cambian su sistema de creencias, su religión, la organización política y social, lo que afecta también al desarrollo de sus hijos e hijas. En este sentido, la relación dinámica en, y con el contexto, es muy importante, pues la relación proceso-tiempo hace que niños y niñas sigan cambiando su interpretación de la realidad. Puede afirmarse que la cultura y el desarrollo infantil, están directamente relacionados, desde su perspectiva, su desarrollo y la adquisición de conocimientos, con un entorno cultural que incluye desde las formas de dormir, las prácticas alimentarias, el eventual sistema de valores de la ciudad, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales. Todo esto se da en un largo proceso de adquisición activa de conocimiento del niño o la niña, y en un entorno cultural que, sin duda, se sostiene sobre una relación directa entre cultura y desarrollo infantil.

Todas estas formas de conducta pueden diferenciarse en las variables personales, que se manifiestan en su forma de vida en la ciudad. Las necesidades básicas que deben tener estas familias están en los cinco niveles que nos propone Bronfenbrenner. La casa (*microsistema*) que adquiere una importancia significativa, tanto por su estructura como por su función de hogar. Algunas de estas familias, viven todos/as en un cuarto, y en otros

casos viven en la misma casa, toda la familia y otros familiares, sean directos o indirectos. En la mayoría de los casos la casa es alquilada, y se paga mes a mes. Este entorno podríamos decir que no es adecuado para niños y niñas, sin embargo, toda la familia está acostumbrada y hace su vida allí. En esta realidad la escuela (*mesosistema*) adquiere un valor añadido, ya que es un espacio donde estos/as niños y niñas pueden jugar e interrelacionarse. En primer lugar, porque los ambientes están más estructurados, tienen más espacio y en mejores condiciones que los de su casa, y en segundo lugar, porque el/la niño/a debería encontrar en la escuela un lugar cálido y acogedor por parte de los profesores y las profesoras. Si este/a niño/a encuentra en la escuela un rechazo, su mejor opción podría ser la calle (*exosistema*). La calle para las familias es un lugar donde trabajan (comerciantes ambulantes), y también donde pueden adquirir todo lo que necesitan. Estas familias tienen su forma de vida en la calle, muchas veces porque sus ambientes son pequeños, o porque sus familiares viven cerca y su encuentro con los/las demás es en estos espacios (*chonosistema*). Como podemos observar el entorno en el que viven estas familias, condiciona su forma de vida, pues no pueden acceder a lo que las demás personas de clase media pueden acceder. Por ejemplo, los niños y las niñas que están en nuestra aula Yakupacha no habían ido nunca a un centro comercial con sus padres o madres, al preguntarles, porqué, su respuesta fue que no tenían dinero y que les daba vergüenza. Por lo tanto, la pobreza condiciona su forma de vida y condiciona también sus aprendizajes, tanto a nivel social (*macrosistema*), como sus aprendizajes cognitivos y la interrelación con los/las demás.

Estos niños y niñas por el hecho de vivir un proceso de desarrollo basado en la interrelación con los/las demás, adquieren una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, son capaces de realizar actividades que van a revelar las propiedades de ese ambiente, y pueden llegar a reestructurar ese ambiente a niveles de mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, U., 1987). Tienen que aprender a hacer uso de sus capacidades para la interrelación y la expresión. Es importante que *fortalezcan sus habilidades sociales y sus capacidades interpersonales*, así, en nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha damos importancia a estos dos aspectos, porque son los que les ayudan a desarrollarse como personas y a hacerse respetar en sus opiniones. Hay que tener en cuenta que son niños y niñas que vienen del campo, que trabajan, que se encuentran en un entorno ecológico diferente, al que tienen que adaptarse y, en algunos casos lo tienen que modificar. Para ello tienen que fortalecer su

autoestima y adquirir motivación y autonomía, para que puedan tener estilos de comportamiento que les ayuden en su desarrollo personal.

A nivel de teorización, podemos decir que un/a niño o niña que vive este proceso de aculturación, tiene más herramientas para enfrentarse y adaptarse a su entorno y a su desarrollo. Pero en la realidad, y al proceder a un análisis más social, encontramos variables como estereotipos, prejuicios, y otros, que principalmente están ligados a un sistema de creencias, pensamientos preconcebidos y a una organización social segregativa, que dificulta las opciones de integración y de desarrollo. Las ciencias y las investigaciones tienen que aplicarse a la realidad, y solo así podremos decir que una teoría, o una investigación que ofrece unos resultados en función de lo que se puede hacer, tiene consecuencias prácticas (Bronfenbrenner, U., 1987).

Los niños y las niñas como emigrantes del campo adquieren otras perspectivas, amplían su bagaje cultural, adquieren nuevos estilos de comportamiento y mantienen los estilos de comportamiento positivos de su cultura anterior, entonces la escuela debe ser un espacio donde se les ayude a incorporarse a su nueva realidad y contexto, sin menospreciar su cultura y costumbres. En este sentido, los profesores y las profesoras deben fortalecer estilos de comportamiento como: el esfuerzo, la autonomía, la consistencia y la equidad. Moscovici (1981) describe estos aspectos como sigue: el “*esfuerzo*” cumple un papel importante en justificar el cambio de comportamiento, pues cuando una persona realiza más esfuerzo que los/las otros/as en una actividad o proyecto, es valorada; sin embargo, para poder hacerlo necesita una gran confianza en la elección de lo que ha hecho, y una gran capacidad de auto-refuerzo. La “*autonomía*” la define como una independencia de juicio y de actitud que refleja la determinación de obrar según sus propios principios; interviene también la objetividad, que es la capacidad de tener en cuenta todos los factores pertinentes y extraer de ellos conclusiones. La “*consistencia*” la considera como la capacidad que nos ayuda a adquirir una especie de consenso que se establece internamente a fin de armonizar diferentes series de informaciones y de acciones; sin embargo, la consistencia sería diferente al consenso, pues este último es impuesto o buscado por diferentes individuos. La “*equidad*” la expresa como una preocupación de tener en cuenta la postura de los/las otros/as; esto significa que la equidad es simultáneamente la expresión de un punto de vista particular y la preocupación por la reciprocidad en la expresión de las opiniones de los demás.

Estos estilos de comportamiento se tienen que reforzar en la escuela, pero también es importante que se haga en casa por los padres y las madres. Aunque supongamos que estos/as cumplen con eficacia su rol de educadores de la familia, dependen de la demanda de roles, del estrés y del apoyo que surja de otros entornos (Bronfenbrenner, 1987), y en el caso de los padres o de las madres de nuestra población hay factores que impiden que realicen bien la función de padres o madres. El apoyo de otros entornos es importante en estos casos, y es la escuela la que debería brindar apoyo a estos padres y madres. Como es sabido, en Perú no existen muchos apoyos sociales ofrecidos por el gobierno, los apoyos que se encuentran son los que realizan las ONGs, y en algunos casos la misma comunidad y la familia más cercana. Podemos decir que en el Perú, aún no hay una sociedad que en la práctica respete los derechos del niño o la niña y de las familias, y si consideramos que la escuela es un reflejo de la sociedad, en las escuelas tampoco cumplen el respeto de estos derechos.

Si bien las leyes educativas refieren que buscan la inclusión y el desarrollo de las capacidades a nivel curricular, hay aspectos que no favorecen al alumno o a la alumna. Esto se puede percibir, en la cantidad de contenidos que se quieren desarrollar en poco tiempo, y en la cantidad de niños y niñas que hay en cada aula (35 a 40 por clase). En estas circunstancias, es difícil ofrecer apoyo en los estilos de aprendizaje inclusivos, y la única metodología viable, es recurrir a modelos de enseñanza y de aprendizajes directivos y memorísticos, reforzando así los contenidos más alienantes. Para compensar esto, el/la profesor/a pone tareas para que los niños y las niñas vayan cumplimentando en sus casas, cumpliendo de esta manera los contenidos curriculares estipulados y sin tener efectivamente en cuenta si, el niño o la niña ha comprendido lo enseñado. Las competencias se enseñan en formato teórico, no se vivencian, ni desarrollan, y los/las alumnos y alumnas no tienen la capacidad de resolver problemas cotidianos por su falta de experiencia, y por las dificultades que tienen para comprender lo que sucede, o lo que se vive en su entorno.

La escuela en este sentido debería cambiar en su forma y estructura, y realizar lo que ya propuso Bronfenbrenner (1987) con el principio de co-responsabilidad, pues tenemos que considerar que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de la vida, y la educación debería ser compartida por todos los agentes sociales. En este contexto, la comunidad debe considerarse como un agente educativo susceptible

a influir en el curso del desarrollo psicológico de niños y niñas, con gran influencia en su bienestar y calidad de vida. Si consideramos que la comunidad es un agente educativo importante, las buenas costumbres aportarán a niños y niñas buenos estilos de comportamiento, mientras las malas costumbres dificultarán sus comportamientos y sus aprendizajes.

La ciudad en teoría, debería aportar más aprendizajes que un contexto social en el campo, pues la diversidad es mucho más amplia y las actividades múltiples. Sin embargo, las diferencias entre los valores individualistas de la ciudad, se contrastan con los valores colectivistas del campo, siendo estos últimos, los que aportan más a los niños y a las niñas, por su participación en las actividades de la comunidad. En el campo, los niños y las niñas tienen un aprendizaje formal en las escuelas, pero también aprenden dentro de la comunidad, desempeñando un papel activo en su proceso de desarrollo. Lo significativo es que a través de la participación diaria del niño y la niña en la vida social, se le proporcionan unas acciones relacionadas con las actividades culturales que exigen destrezas específicas y que son valoradas culturalmente (Rogoff, B., 1993).

Las aportaciones de Rogoff (1993) nos ayudan en nuestra investigación, si consideramos que la escuela es un sistema que debe interrelacionarse con la comunidad. La tesis que sostiene esta autora, favorece la participación guiada de niños y niñas, y se fundamenta en la teoría de Vigotsky (1934), que parte de la idea fundamental, de que la participación infantil en las actividades culturales, está sujeta a la guía de los/las compañeros/as más capaces. Esto permite a los niños y/o las niñas interiorizar los instrumentos necesarios para acercarse a diferentes modos de resolución de problemas, de modo más maduro del que pondrían en práctica si actuaran por sí solos/as. Los niños y las niñas en este modelo y formato de aprendizaje, interiorizan lo que ven, y lo que previamente han realizado en el contexto social. Esta idea es posible precisamente en una escuela en la que se tiene que promover una cultura colectivista y democrática, y en la que la creación cultural se canaliza en las destrezas de cada generación. En palabras de Rogoff (1993), el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de instrumentos culturales.

El primero en aportar esta idea fue Vigotsky (1982, 1995), con el concepto de “zona de desarrollo próximo”, de acuerdo con el cual, el desarrollo infantil evoluciona a través de la participación del niño o la niña en actividades ligeramente distantes de su competencia

(en su zona de desarrollo próximo), mediando la ayuda de adultos, o de niños/as más hábiles. La zona de desarrollo próximo, es un espacio dinámico y sensible al aprendizaje de las destrezas propias de la cultura, en la que niños y niñas se desarrollan mientras participan en la resolución de problemas junto con otros miembros de su grupo cultural, que tienen una mayor experiencia. La zona de desarrollo próximo, es el crisol del desarrollo y de la cultura, por cuanto que permite al niño o la niña participar en actividades que serían imposibles si estuvieran solos/as. Estos enfoques nos permiten ver a la escuela, como un espacio donde los valores comunales del campo se tienen que integrar con los valores de la ciudad, y los aprendizajes tienen que darse desde la comunidad hacia la escuela, y viceversa. Esa sería la manera en que los niños y las niñas empiecen a utilizar instrumentos culturales que ellos/as mismos/as deben adaptar a la actividad práctica (Rogoff, B., 1993).

## CAPÍTULO III -

### 3. DESARROLLO PERSONAL, SOCIAL Y COGNITIVO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIO-CULTURAL PERUANO

#### 3.1. EL CAMBIO HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

##### 3.1.1. Algunas propuestas educativas orientadas al cambio social.

En nuestra propuesta de tesis tomamos como punto de partida la relación entre sociedad, mente y cultura, tal cual se da en unos procesos histórico-culturales determinados. Partimos del supuesto de que los seres humanos tenemos unas características biológicas comunes, heredadas de nuestra evolución. Esto indica que compartimos unos rasgos genéticos en todos los lugares del planeta. Pero, ¿podemos llegar a hablar de diferencias culturales?... Para indagar sobre esto, la antropología cultural nos ofrece tres vertientes de análisis (Crespo, I., 2001).

La *primera* se apoya en un *pensamiento universal* que sostiene que no existen diferencias trascendentales entre culturas, porque todas ellas comparten las mismas categorías o supuestos básicos: *necesidades básicas*. Las y los universalistas niegan que exista una diversidad real, minimizan las diferencias y maximizan las similitudes entre unas y otras culturas humanas. *Otra vertiente*, contraria a esta, es la que encaja con el *pensamiento evolucionista*. Desde esta perspectiva, se considera que existen diferencias profundas entre culturas, y que hubo estadios, o momentos diferentes, en la evolución, desde unas formas primitivas de concebir el mundo, a un estadio más reciente que es el moderno que encaja con el progreso tecnológico. Esta opción de pensamiento, que coincide con el pensamiento europeo-occidental, considera que estas sociedades son las que están más avanzadas. Este modo de pensamiento está también arraigado en la cultura peruana, sobre todo en las ciudades. Una *tercera vertiente*: el pensamiento relativista, sitúa a estos dos niveles de pensamiento, universalista y evolucionista, como modos de pensamiento etnocéntrico. *Los/las relativistas* sostienen que sólo atendiendo a todos los detalles del contexto de una cultura puede entenderse el significado de las conductas de sus miembros (Crespo, I., 2001).

Si nos apoyamos de la psicología evolutiva, observamos que estos tres modos de pensamiento universalista, evolucionista y relativista, se han fundido en una única postura que lleva a que las diferencias entre individuos se interpreten por su pertenencia a estadios de desarrollo diferentes: *evolucionismo*. Según esto, toda conducta se sitúa en una misma trayectoria de desarrollo, y esto es válido, para las y los sujetos de todas las culturas: *universalismo*. Claros ejemplos de esta vertiente de interpretación los encontramos en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1968) y en la teoría de la identidad de Erikson (1968). Ambas desarrollan una teoría de las etapas de desarrollo del/la niño/a.

En nuestra investigación hacemos nuestro, el concepto de que la mente humana se construye como producto de la sociedad y de la cultura, y que su funcionamiento reside en la utilización de los productos culturales que le va dando la sociedad. Es así como los significados de la cultura empiezan a tener trascendencia en los aprendizajes de las y los menores (Rogoff, B., 1993). Esto es lo que ha sucedido en el proceso cultural peruano en el que nos encontramos, una fusión cultural de una cultura externa y una cultura autóctona. La cultura externa (dominante) impera en las ciudades, y se apoya fundamentalmente en las teorías y los modelos educativos que tienen aceptación en Europa. El sistema educativo peruano considera al/la alumno/a como ser individual, como un producto, como un recipiente que se puede llenar de conocimientos (Freire, P., 1970). Ahora bien, la cultura de cada cual y de cada contexto, no debe ser tomada como una variable más, antes bien, debe ser necesaria y determinante en el desarrollo de niños y niñas.

Para comprender la realidad social en esta investigación de tesis, consideramos a la “psicología social”, y a algunos psicólogos sociales como referentes, Tajfel (1984), Turner (1990), Moscovici (1981, 1985), Mischel (1980, 1988), Ovejero (1988), Páez (2004), y otros. Nos apoyamos también en la antropología cultural para cuestionar otras corrientes psicológicas presentes en la educación peruana, y que de alguna manera siguen influyendo en el sistema educativo peruano, tales como: el estructuralismo, el conductismo, el neo-conductismo, el funcionalismo y otras. Desde comienzos del siglo XX estas escuelas psicológicas influenciaron en el sistema educativo peruano desde posicionamientos de: Thorndike, Pavlov, y Skinner (Schunk, D., 2012). Estos autores se apoyan en la posibilidad de conseguir que niños y niñas aprendan dándoles un reconocimiento por ello. La influencia de estas corrientes psicológicas ha marcado a las y los investigadores durante décadas, y es sobre estas bases que han procedido a

sistematizar los estadios intelectuales del desarrollo infantil, ha influido también el estudio y la medición del coeficiente intelectual, y las estrategias que se utilizan para la memoria o las destrezas gramaticales.

Apoyándonos en Rogoff (1993), consideramos que, solo recientemente se ha comenzado a considerar el contexto social del logro individual, y lo han hecho diferentes investigadores siguiendo a Vigotsky (1934). Han empezado a desarrollar métodos que ayudan a estudiar la complejidad del/la niño/a en su vida real, en lugar de intentar (sin demasiado éxito) aislarlo en su individualidad. En el contexto educativo peruano, sin embargo se sigue con el pensamiento racionalista, como las teorías de Piaget (1921), los estudios sobre los test de inteligencia, las teorías de aprendizaje conductistas y otras corrientes psicológicas y educativas, que siguen dándose importancia en el entorno social peruano.

Para los enfoques educativos la primera influencia fue la de Piaget (1967, 1968). Piaget sustentaba que el niño y la niña inventan operaciones para comprender la realidad física, y la define en términos lógicos. Esta idea propone que el desarrollo moral, es también un proceso de construcción, que se acota desde dentro, y que las relaciones de coacción (el *control externo*), no promueven un desarrollo moral porque impiden el desarrollo de la autonomía (Rogoff, 1993, Piaget, 1967, 1968). Y al fijarse más en el individuo que en los aspectos del mundo que el niño o la niña trata de entender, no dio importancia a su mundo social y a cómo este contribuye a su desarrollo individual. Piaget tampoco asumió, que las actividades cognitivas del niño o de la niña son comunes a diferentes problemas, y que no es necesario considerar lo específico de cada problema. Piaget (1967), prestó poca atención al papel que desempeña el mundo social en la medida que contribuye a estructurar la realidad, o que ayude a dar sentido a ésta. Tampoco tuvo en cuenta, en qué medida la realidad del niño o de la niña influye en sus aprendizajes, o cómo influye el sustrato de una estructura social, o de qué forma la interacción del niño o de la niña con sus compañeros/as contribuye al desarrollo cognitivo. Sin embargo, Piaget (1967), fue uno de los primeros investigadores en dar en cierto modo importancia a la libertad de aprendizaje, y a dar énfasis a aquello que es interno al/la niño/a. Sus métodos educativos, han ayudado a reflejar un punto de vista, en el cual, se utilizan caminos indirectos para estimular al/la niño/a, para que así desarrolle su razonamiento por sí mismo (Piaget, J., 1967).

Kamii (1984), es la que se refiere a Piaget como un interaccionista – relativista, que creyó en que la construcción del conocimiento estaba mediada por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, ambos indisociables entre sí. Para esta autora Piaget, estudió el desarrollo del niño y la niña porque estaba convencido de que éste era el mejor medio para responder a las cuestiones epistemológicas acerca de la naturaleza del conocimiento en los/las adultos, y acerca también de la historia del conocimiento humano. Por su parte las corrientes empiristas y racionalistas, sólo se enfocaron en el desarrollo del conocimiento en el niño o la niña de forma dirigida, sin facilitar la posibilidad para que descubriera sus capacidades por él/ella mismo/a. Por esta razón, es por lo que todavía hay algunas aportaciones de Piaget que son innovadoras y que se siguen estudiando, como es en el caso del juego<sup>36</sup>. Para Piaget (1968), el juego marca la construcción del conocimiento en especial, en los periodos sensorial-motriz y pre-operacional, a través del juego también se adquiere el conocimiento, y se constituye progresivamente mediante acciones adaptativas, y esto facilita la adaptación de las/los implicados/as a un medio externo.

Según Kamii (1984), fue Piaget uno de los primeros investigadores que observó que los/las adultos y las/los educadores tenían tendencia a clasificar las actividades humanas en juego y trabajo, como si ambos se excluyeran mutuamente, y precisamente, esta forma de separar el juego del trabajo, se ha ido trasladando a la idiosincrasia de la sociedad peruana, de tal manera que los cambios culturales, sociales y educativos, se han ido dando de modo impositivo en el transcurso del tiempo. Tanto es así que en la actualidad, en las escuelas no se da importancia al juego, y este solo se limita al recreo y a las clases de deporte: educación física. Otro factor que dificulta el juego en las ciudades peruanas es la falta de infraestructuras y de espacios de juego. Sin embargo, en el Perú hay un aspecto social que ayuda al juego, se mantienen las familias extensas con muchos niños y niñas que conviven y comparten la misma casa, y esto ayuda a que el juego se dé de forma natural. Esta costumbre genera que los mayores momentos recreativos se den alrededor de la familia, y esta forma de aprendizaje está inmersa en el contexto de las relaciones sociales y en los instrumentos y las prácticas socio-culturales en Perú.

El contexto educativo en el campo es diferente, tanto en la educación formal como en la

---

<sup>36</sup> El juego ha tenido progresivamente importancia a nivel teórico en el currículo peruano, pero en la realidad los/las profesores y padres y madres no valoran aún el juego como un aspecto que beneficia en el desarrollo de sus capacidades intelectuales.

no formal. En la educación no formal, los niños y las niñas no son separados/as de las actividades adultas, desarrollan sus aprendizajes observando y participando en ellas. El/la niño/a es responsable de aprender mediante la observación activa y tiene también tareas asignadas que son consideradas como de apoyo a la familia. El juego en este contexto se da de forma natural, y está integrado dentro de las actividades diarias que realiza el/la menor. En estos contextos socioculturales, el proceso cognitivo no se resume a producir pensamientos, sino a guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica (Rogoff, B., 1993). En el campo, la vida en comunidad ayuda de manera natural para la resolución de problemas dentro de la misma, las que se producen a veces en situaciones sociales que las definen como tal, y en situaciones sociales que proporcionan oportunidades para aprender con el intercambio y para desarrollar habilidades sociales. Bajo esta visión de la realidad, los niños y las niñas aprenden desde la experiencia de otros/as niños y niñas mayores, y de los/las adultos. Es así, como la participación en diferentes actividades dentro de la comunidad, es culturalmente valiosa, y esencial, para que el niño o la niña aprendan según sus necesidades. Según Rogoff (1993) esta perspectiva que considera al pensamiento como resolución de problemas, es diferente a otros puntos de vista que examinan los procesos mentales integrados, que lo dividen y lo analizan de forma independiente (Rogoff, B., 1993). Esto pasa en las escuelas de las ciudades peruanas, que limitan el acceso infantil a las actividades adultas mediante una separación en función de la edad y una rigurosa división de papeles (roles). Es las escuelas, es donde se les da a los niños y a las niñas una versión simplificada de las actividades adultas, y donde se les motiva a través de condicionamientos que están obligados a cumplir.

Los niños y las niñas del campo, acarrean consigo al emigrar a la ciudad tradiciones y arraigos culturales, que les llevan a involucrarse en las tareas familiares. Esto tiene su importancia en el desarrollo de los niños y las niñas cuando llegan a la ciudad. No obstante, en el contexto sociocultural de las ciudades peruanas, estas familias tienen que adaptarse a la forma de vida de la ciudad, y para la resolución de sus problemas tienen que cambiar en gran medida. El factor pobreza, su baja autoestima, y sobre todo, la falta de valor que se les da a las costumbres del campo, determinan que dejen sus costumbres, y asuman otras formas de educación no formal en sus casas. El sistema educativo peruano sin embargo, no considera que estos factores sean determinantes para la exclusión, y esto conlleva, visiblemente, que los niños y las niñas pobres tengan un *riesgo a nivel social*. Esto se puede observar con claridad en el caso de las y los menores susceptibles a vivir

en la calle. Sus casos son extremos, la mayoría vienen de familias emigrantes con *un riesgo de exclusión alto*, y la escuela no es capaz de integrarlos.

Para estas personas con *riesgo de exclusión*, las ciudades peruanas son espacios donde tienen que trabajar y en las que encuentran una actividad frenética. En las ciudades también existe una gran falta de infraestructuras, y una fuerte estimulación ambiental. La ciudad peruana para un/a emigrante del campo, aporta no más que un trabajo precario, e inestable, y esto afecta directamente a la calidad de la relación de las familias con sus hijos e hijas, afecta también a la calidad de la vida familiar, a las expectativas educativas, y a la salud emocional de estos/as niños y niñas. Si partimos de presuponer que los procesos cognitivos, afectivos y sociales de estas personas deben estar predispuestos para su integración, y si quieren alcanzar unas metas y resolver unos problemas, esto supone también adaptarse y dejar su antigua forma de vida.

Sin embargo, es importante que el profesorado tenga conocimiento directo de la vida de niños y niñas, que tenga también en cuenta a la hora de enseñar, sus estados de procedencia emigrante, y que sepa articular unas pedagogías positivas, unos artefactos culturales y unos instrumentos adecuados para hacer factibles los diversos aprendizajes. Los medios pedagógicos deben tener relación con la vida y la realidad de los niños y las niñas, y para que una intervención pedagógica sea eficaz, es necesario que niños y niñas aprendan a solucionar los problemas del día a día. Deben también aprender a planificar y desarrollar unas y otras actividades, a desarrollar la libertad de expresión, su autoestima, su autonomía y su personalidad. El objetivo del proceso cognitivo en la escuela no es producir unos y otros niveles de pensamiento, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica (Rogoff, B., 1993). Y ayudar a solucionar problemas, y en el caso de los/las menores de nuestra investigación, también para que puedan adaptarse de manera eficaz a su medio. Evidentemente, el sistema educativo peruano se ajusta más a unos parámetros que comulgan un enfoque de desarrollo universal, lo que significa que no se tienen en cuenta las diferencias y expectativas de todos y todas los/las menores. De ahí la importancia que tiene la escuela en el cambio social y la influencia que puede tener ésta en las familias para su desarrollo.

### **3.1.2. Diferentes variables procede considerar en la educación escolar.**

En los últimos años, en el contexto educativo peruano, se han producido grandes cambios

en las perspectivas educativas y económicas. Ha habido un incremento de las instituciones educativas privadas, y esto es debido al crecimiento de la economía. A nivel de expectativas sociales, se ha empezado a dar más importancia a aquellas profesiones que están relacionadas con las actividades económicas exitosas, y se han ido ignorando otras progresivamente. Esta es una realidad que justifica el aumento de las escuelas, y los colegios privados, en los que se da una gran importancia a la aptitud académica, y en los que se ofrecen mayores expectativas a padres y madres para que sus hijos e hijas estudien profesiones relacionadas con la actividad económica: ingenierías y oficios relacionados con la minería.

Bajo este formato, la educación escolar como fenómeno histórico, social y cultural, ha ido influyendo en diversos contextos de la vida en las familias, en los medios de comunicación, y aún más, en la diferenciación de las clases sociales. El desarrollo socio-histórico que se ha ido dando progresivamente en la sociedad peruana, afecta a la interrelación de los grupos sociales y al desarrollo *filogénico* que se ha ido dando a través de la historia. Para tratar este tema tenemos que saber sin embargo ¿por qué la sociedad peruana ha optado por una educación privada en lugar de una educación pública?...Lo que observamos en *primer lugar*, es que las enseñanzas y los aprendizajes están adaptados a las actividades económicas del país. Esto nos muestra que los objetivos y las metas educativas se adaptan a estas actividades. En *segundo lugar* se observa que las instituciones sociales, y educativas, determinan la forma de actuación en los aprendizajes, que piensan son más competentes para el alumnado. El currículo también establece ciertas pautas para conseguir el objetivo, de que los alumnos y las alumnas sean más competentes en los conocimientos académicos. En *tercer lugar*, el énfasis académico ha dado importancia a resolver problemas desde una lógica intelectual, y esto ha cambiado la manera de plantear la educación formal. La evidencia subyace en el incremento de los prejuicios ante los niños y las niñas susceptibles de marginación, no sólo por el auge de las escuelas privadas, sino también, porque en las escuelas públicas se pueden detectar las diferencias sociales igualmente. Bajo esta realidad de dominación cultural, y social, las familias de clase media pierden el interés por la cultura popular, se inclinan por las costumbres del grupo dominante, y deciden llevar a sus hijos e hijas a escuelas y colegios privados.

Esto quiere decir que el aprendizaje cognitivo tiene que adaptarse a la manera como se ingresa en las universidades, y lo que se pide para entrar en ellas. Se supone que los/las

menores tienen que estar preparados/as en su máximo nivel para una profesión. En este sentido, una de las destrezas importantes para ingresar en la universidad, está relacionada con la memoria, y con el hecho de hacer los exámenes tipo test de la manera adecuada. Una de las concepciones más populares sobre la inteligencia, subyace en que la persona tiene que desarrollar cualidades y destrezas relacionadas con la memoria, la abstracción, la lógica matemática, las destrezas en la lecto-escritura, y otras, y separa las habilidades cognitivas de las sociales y del conocimiento práctico (Rogoff, B., 1993). Es así como la mayoría de los/las jóvenes que quieren llegar a la universidad, tienen que desarrollar estas capacidades que se valoran a nivel social y cultural, y son las instituciones privadas las que más lo promueven.

En este contexto, hay casos de jóvenes que no pueden terminar los estudios secundarios, pues no todos y todas pueden llegar a la universidad, y esto es porque su desarrollo se limita, por lo que tienen que aceptar otros medios de vida. Sin embargo, los medios para el desarrollo personal, social y económico, pueden subyacer también al desarrollo de otras capacidades cognitivas y sociales más prácticas. La noción de “aprendiz”, por ejemplo se puede considerar que es un modelo de desarrollo cognitivo válido, donde se interactúa más con los modelos de aprendizaje, quienes enseñan, o muestran a través de la observación, el desarrollo de competencias, y habilidades importantes para ese contexto social y cultural (Rogoff, B., 1993). Los/las jóvenes que no llegan a la universidad en Perú, exploran otras formas de aprender, en las que son aprendices de un maestro. A través de estos, buscan un medio de vida, para desarrollarse como personas y estar inmersos/as en un entorno social donde puedan sentirse valiosos/as.

El sistema educativo peruano quiere incentivar el desarrollo de capacidades acordes con la realidad, y lo propone a través de lo que se denomina, Rutas de Aprendizaje, a través del cual, busca el desarrollo continuo y progresivo de competencias tal cual está establecido dentro del currículo peruano (MINEDU, Rutas de Aprendizaje., 2015)<sup>37</sup>. A nivel de desarrollo curricular, sin embargo, hay algunos aspectos que no favorecen al alumnado: exceso de contenidos, muchos/as niños/as por aula, indicadores de evaluación encorsetados, y otros. Para compensar estos grandes problemas en el Perú, se recurre a tareas que los/las niños/as van acumulando sin reflexión alguna, sin reparar si el niño/a

---

<sup>37</sup>Para mayor información está la web: <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/>. En la que se puede encontrar las guías metodológicas para trabajar en primaria en las áreas de comunicación, matemática, ciencia y ambiente y personal social.

ha comprendido lo enseñado, o si puede desarrollar unas competencias, o si tiene capacidad de resolver problemas cotidianos. Los profesores y las profesoras de las escuelas, quieren enseñar competencias adaptadas a la realidad de manera teórica y quieren adiestrar a los alumnos y las alumnas a ser imaginativos/as, y a estimular su capacidad para ir más allá de la información dada, hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos (Bruner, J., 1988). Todo ello se orienta al desarrollo de habilidades y de destrezas cognitivas, sin disponer de un modelo de referencia, recurriendo al ensayo y al error, con referencias teóricas de libros o medios de información que recogen pautas adaptadas a otras realidades.

Esta forma de aprender, puede funcionar cuando el niño o la niña tienen el apoyo de su padre o su madre, o de un/a adulto que dispone de experiencias adaptadas a esta forma de aprender. Sin embargo, hay niños y niñas (como los de nuestra población de estudio) cuyas referencias directas, no son las más adecuadas, por cuanto que su padre o su madre no tienen estudios y no han aprendido unas destrezas cognitivas para abstraer aprendizajes de los libros u otros medios de información. El modo de aprendizaje de estos padres y madres es empírico, y lo han adquirido a través de la observación y de modelos vistos en su entorno social y cultural. Estos aprendizajes, no sirven en medios como las escuelas, porque en las escuelas se promueven aprendizajes que valoran la abstracción más teórica. Si el niño o la niña tiene una forma de aprender en la escuela, y lo vive de otras formas en su casa, puede tener dificultades en la escuela, y no porque los aprendizajes y las enseñanzas sean contrarias u opuestas, sino porque los niños y las niñas pueden menospreciar las enseñanzas y los aprendizajes que les ofrecen sus padres, creando una falta de identidad hacia su propio entorno y cultura. Para Bruner (1988: pág 112), esta forma de aprender crea una diferencia cognitiva entre los pobres, y los acomodados, que radica en la forma dispar que tiene cada persona para definir metas, y buscar y utilizar los medios para alcanzarlas. Para Bruner una persona antes de sentirse competente con respecto a los demás o al mundo en general, debe sentirse competente consigo mismo/a, y con su saber hacer.

Un niño, o niña pobre, no debe menospreciar la enseñanza de sus padres, porque esto significa que se despreciaría a sí mismo/a. Por lo que en el aula de una escuela, es importante que se reconozca la importancia de los aprendizajes sociales y el de su entorno familiar. Los profesores y las profesoras, tienen que trabajar reconociendo la

heterogeneidad, y las diferencias. En la realidad peruana, algunos/as profesores y profesoras no comprenden estas dificultades, y pueden llegar a pensar que es problema del niño o de la niña, o bien que no quieren aprender, o porque tienen déficit de atención. No se toma en cuenta que sin embargo, la mayoría de los niños, las niñas y los adolescentes de la calle son niños y niñas que trabajan, que tienen otras necesidades educativas, y que no sufren déficits cognitivos. Además, si los niños, las niñas y los/las adolescentes, tuvieran déficits diversos, no podrían aprender según sus capacidades, sin embargo aprenden tan igual que otros/as menores, y esto es posible o se puede realizar ofreciéndoles, un entorno educativo adecuado, como lo hacemos en el aula Yakupacha.

*Como ejemplo citamos el caso de, de William de 8 años y de Evelin de 9 años. Son un niño y una niña que tienen problemas de aprendizaje (déficit de atención). Son primos, hijo e hija de dos hermanas. Su aprendizaje se plantea bajo dificultades. Tienen poco interés por aprender; en sus casas viven en un entorno limitado, las madres (analfabetas) no les pueden ayudar en sus aprendizajes. Su capacidad de concentración para aprender; se limita a los veinte minutos mientras otros/as niños o niñas pueden dedicar más tiempo. Para estos/as niños/as la única opción es motivarlos a través del juego, o mediando el apoyo de otros/as niños o niñas mayores. Se evidencia sin embargo que tienen otras capacidades en las cuales pueden concentrarse y están motivados a aprender más (para Evelin es el baile y para William es balón pie).*

El eje de esta tesis, subyace en el estudio de los entornos, y en cómo éstos influyen en el desarrollo de los niños y las niñas, tomando en cuenta, que el desarrollo infantil se moviliza por apropiación de unos instrumentos, y habilidades intelectuales, que existen en la comunidad cultural que rodea al niño o la niña. El papel de las instituciones (educativas) formales de la sociedad, es esencial, y las interacciones formales entre sus miembros, son igualmente aspectos centrales de los procesos de desarrollo cognitivo. Una cultura evoluciona cuando las personas, generación tras generación, transforman las costumbres y las instituciones para satisfacer unas y otras necesidades cotidianas (Rogoff, 1993). Una primera vía para el mayor conocimiento de nuestra población objeto de estudio, es observar los procesos evolutivos de los modelos de crianza y las herramientas que se han ido trabajando en la sociedad peruana. Observamos para ello cómo las diferencias sociales, la migración, las expectativas de trabajo, y las expectativas educativas, han ido cambiado los modelos y las herramientas en los últimos años.

La apropiación de los significados y de las herramientas de la cultura fue abordada por Vigotsky (1995). Tiempo atrás Vigotsky estableció distintos niveles de explicación de la

génesis humana. El desarrollo de su teoría Vigotsky (1995) la construyo sobre la premisa de que el desarrollo intelectual de las personas no puede comprenderse sin una referencia al mundo social, en el que el/la niño/a están inmersos/as. Para Vigotsky, el desarrollo del niño/a debe ser explicado no sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente mediante la interacción con otros/as, sino como algo que implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con unos instrumentos generados de manera social, histórica y cultural. Esto puede significar que nuestra población de estudio tiene más herramientas por estar inmersa en dos culturas. Sin embargo a nivel social, la cultura propia no está bien vista en un entorno social como la ciudad, y lo que esto puede causar en el/la niño/a, son dificultades en los aprendizajes cognitivos. Vigostky (1995) insiste en la idea de que el desarrollo cognitivo tiene lugar en situaciones en las que el/la niño/a resuelve problemas guiado/a por un/a adulto, que estructura y modela la situación más adecuada (zona de desarrollo próximo). Pero ¿qué acontece si un niño o una niña para resolver un problema tiene dos formas diferentes de hacerlo, y son contradictorias entre sí?...Esta confusión puede darse cuando un niño, o una niña, tiene diferentes formas de resolver los problemas cotidianos en la escuela y en el entorno familiar. Esta contradicciones, puede llevarles a frustraciones cuando quieren resolver algún problema cotidiano, y no sepan elegir la solución adecuada. Para Bruner (1988), no se trata de considerar en estos casos de pobreza y a los pobres como víctimas del sistema, más bien, se trata de subrayar que hay un determinado conjunto de valores, una forma de buscar metas, y un modo de abordar los medios, y los fines, que aparecen asociados a la pobreza.

Vigostky (1995), también formuló la idea de que los niños y las niñas desempeñan un papel activo en su propio desarrollo. El interés fundamental de Vigotsky, era el de comprender los procesos mentales superiores, que hacen uso de mediadores culturales para ampliar el pensamiento más allá del nivel natural, propio de otros animales o a procesos humanos involuntarios. Para el análisis de nuestra población objeto de estudio, las teorías de Vigotsky nos ayudan a enfrentamos a diferentes variables que se encuentran en esta realidad, y que están directamente relacionadas con el contexto, la cultura y las personas que les rodean. Según esta teoría muchos actos involuntarios que se pueden dar en la escuela (como es el caso del déficit de atención que hemos dado como ejemplo anteriormente), pueden estar determinados por las conductas que se dan dentro de la familia de los niños y las niñas, más que por aspectos determinados por la genética.

Si partimos del hecho de que la mayoría de estos/as menores “de” y “en” la calle, tienen comportamientos socialmente no aceptados, podemos también asegurar que sus competencias poco sociales son aprendidas. Esto nos abre al conocimiento de que el contexto social, y cultural de la ciudad, condiciona el desarrollo. Las experiencias, o modos de percibir e interpretar la situación de un/a niño/a pobre, emigrante del campo a la ciudad, son diferentes a los de un/a niño/a que nace en una familia con recursos económicos y cuya familia vive en la ciudad. El cambio de entorno, y la situación económica hacen experimentar a este/a niño/a un cambio de percepción en su desarrollo y, por ende, un cambio en su comportamiento. La variable económica es la que más condiciona al/la menor, sin embargo podría decirse que un/a niño/a que experimenta un proceso de aculturación, puede tener más herramientas para enfrentarse y adaptarse a nuevos entornos. En la realidad nos encontramos con aspectos y variables que dificultan su integración, y su desarrollo, como por ejemplo, el no aprender a fijar metas, o movilizar los medios para alcanzarlas y a tolerarlas mejor, o peor, la demora de la gratificación. Y en relación con las formas de expresión, cuando llegan a la ciudad, estas pueden limitarse a las jergas, lo que les dificulta en su integración.

Esto nos lleva a enfocar y orientar nuestro análisis a las diferentes costumbres, ideas pre-establecidas y falta de políticas sociales que caracterizan a la sociedad y los gobiernos peruanos. Desde nuestro enfoque, sabemos que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, se enseña también en otros escenarios de la vida y actividad, y es la comunidad, la que debe considerarse como un agente educativo susceptible a influir en el desarrollo psicológico de niños y niñas, en su bienestar y en su calidad de vida. Si se considera a la escuela como un sistema en comunidad y como un agente educativo, la cultura y las costumbres empiezan a cobrar aún más importancia. Por lo cual tiene que haber espacios educativos, e instituciones públicas, y privadas, que apoyen la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje, y que incentiven nuevos formatos de aprendizaje comunitarios. Las buenas costumbres aportan al desarrollo de los niños y las niñas, y las malas costumbres, dificultan su desarrollo y desestructuran la sociedad.

### **3.1.3. Exclusión social y educativa en el contexto educativo peruano.**

Una sociedad que se adapta a un sistema económico liberal - individualista, influye con toda su lógica en el sistema educativo, y no favorece a una escuela adaptada a las necesidades de los niños y las niñas susceptibles a marginación (Lavado, P., 2005). En

Perú, el incremento de las escuelas privadas pone de manifiesto la falta de políticas educativas públicas y la falta de una política de inclusión. Esto se evidencia en que la cultura escolar no toma en cuenta el conocimiento y las necesidades de los grupos minoritarios (grupos étnicos y pobres), a quienes se les ignora y se les excluye.

La inclusión educativa en Perú, es un tema que se trata y se expone en el currículo y en los discursos educativos actuales. Es un tema complejo, porque lo que tiene que tomarse en cuenta son todos los factores relacionados con los/las excluidos/as. Sin embargo, las investigaciones en Perú sobre este tema son pocas, y solo se limitan a buscar una mejoría en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas en los niños y las niñas. Al investigar este tema buscamos respuestas a, ¿por qué los niños y las niñas susceptibles de marginación no se integran a la escuela, y sus familias no se integran a la sociedad?... Bruner (1988) hace algunas referencias a investigaciones que se han hecho en clave de comparación entre las clases medias y las clases bajas. Lo primero que manifiesta este autor, es la idea de que la pobreza crea un sentimiento de impotencia que afecta a la búsqueda de metas y a la resolución de los problemas de las personas que los padecen, y que este sentimiento de impotencia está presente en los barrios obreros más deprimidos de las ciudades de todos los países.

Bruner (1988: pág 117) nos da ejemplos, como el de Graves (1969) que comparó hispanos de procedencia rural y urbana de los alrededores de Denver (USA), con nativos rurales de Vaganda y urbanos de Kampala (Uganda). En este estudio, las madres urbanas tienen una inclinación a creer que sus hijos e hijas en edad escolar tienen más dificultades para comprender, para aprender ideas, o destrezas y para asumir responsabilidades. Las madres urbanas, atribuyen esto a que sus hijos/as tienen escasa capacidad de independencia, falta de confianza en sí mismos/as y falta de ayuda de la familia. En esta realidad, las madres pasan por un ciclo de desprotección cuando se trasladan a la ciudad, y se ven atrapadas en el cuidado de sus hijos/as menores. En este contexto se vuelven irritables, y se dedican más a mantener el orden que a explicar y a estimular a sus hijos e hijas, y de esta manera terminan provocando la reproducción de las conductas que valoran de forma negativa. En estas investigaciones, se puede evidenciar que el ambiente urbano es el que limita más las capacidades del niño/a, y que al mismo tiempo, reduce la confianza de la madre en las capacidades de sus hijos/as.

Bruner (1988: pág 118 a 121) analiza también las dificultades que tienen estas familias con respecto a la comunicación en entornos urbanos deficientes y nos presenta como ejemplo el estudio de Hess y Shipman (1965). Estos investigadores observan y analizan los discursos característicos de las madres de clase baja, que hacen uso para con sus hijos, e hijas; usando órdenes, súplicas o quejas, en lugar de aclarar el problema, o proporcionar retroalimentación. En este mismo tema, Cazden (1970) y Labov (1969), recogieron pruebas para poner en tela de juicio las teorías que explican las diferencias que existen en las clases sociales en virtud de una disposición de una menor cantidad de lenguaje, y la disparidad en el uso de los lenguajes. Al parecer, para un mejor uso del lenguaje, se debería aplicar este uso a una variedad de situaciones en la forma como la familia y la subcultura influyen sobre dicho uso. Francis Palmer (1969), afirma que los niños y las niñas de clase baja, pueden bajo condiciones apropiadas operar de forma analítica, sin problemas, a pesar de que no lo hagan habitualmente. Cuando se reúne a niños y niñas de clase media, y clase baja, con un contacto previo de siete u ocho horas, establecen una buena relación y en las pruebas que se les hacen, las diferencias se reducen al mínimo. Basil Bernstein (1970) explica las diferencias respecto a los aprendizajes en las clases sociales. Manifiesta que el sistema de clases que ha afectado a la distribución del conocimiento, implica que solo una minúscula proporción, es socializada, hasta el punto de adquirir los conocimientos a nivel de metalenguajes (particularistas). La gran mayoría, está socializada para adquirir los conocimientos a nivel operacional vinculados al contexto (universalistas) (Bruner, J., 1988). Lo que en estas investigaciones podemos observar, es que las expectativas educativas por parte de los profesores y las profesoras, y de alguno/as padres y madres, subyacen en el modelo particularista; que sostiene que los niños y las niñas tienen que llegar a un nivel alto de aprendizaje, sobre todo en lecto-escritura y lógica matemática.

En estas circunstancias, un/a niño/a que no tiene apoyo en la familia, puede encontrar dificultades, y se puede llegar a auto-discriminar. Hay muchos factores cognitivos y sociales que afectan al aprendizaje de los niños y las niñas con pobreza, y el estudio de la exclusión es mucho más complejo de lo que se puede observar. No solo afecta al aprendizaje del/la niño/a, porque la migración, el cambio de entorno, el estrés que adquieren las madres por estar en un entorno diferente, y sin apoyo familiar, también les termina afectando. Hay otros factores de riesgo que les puede afectar, son los prejuicios,

los estereotipos, la imposición de roles en su nuevo entorno, las nuevas normas, la diferente forma de comunicarse en la ciudad, la otra forma de vida que encuentran, los comportamientos individualistas, y otros factores que pueden ser menos significativos, pero también importantes.

En nuestra investigación con estos/as niños y niñas, podemos concluir, que cuando se investiga, no se deben aislar los factores para estudiarlos de manera individual, pues todos ellos afectan a los aprendizajes. Es la misma socialización, e integración que realizan estos/as menores, lo que les puede ayudar, o dificultar, en su motivación para mejorar en sus aprendizajes. Su integración se tiene que dar en la ciudad, de una u otra manera. Por lo cual nosotros planteamos que la inclusión educativa se dé en primer lugar en instituciones como la escuela. En segundo lugar, planteamos dar más importancia a los aprendizajes de nivel conceptual vinculados al contexto, lo que requiere una apreciación universal de la cultura, algo que en la actualidad, se está generando a través de sistemas simbólicos como internet y las redes sociales. No obstante también es importante que las personas mantengan su identidad social, y cultural, y que aprendan a mostrarla a los demás.

Para lograr la inclusión social y educativa en un contexto social, como el peruano, los profesores y las profesoras deberían conocer y comprender la realidad de cada niño y niña a fondo. Deberían conocer a las familias y las expectativas educativas de los/las menores, y de los/las adultos. Si consideramos que las necesidades educativas de los niños y las niñas son también las necesidades de la sociedad, el enfoque educativo cambiaría, y no solo porque es importante que una sociedad pueda desarrollarse a través de la cooperación de todos los grupos que la componen, también porque en una sociedad es sumamente importante que las personas que tienen una idiosincrasia, y un estatus social diferente ayuden en ese desarrollo. Bajo estas premisas, la integración tiene que darse en las escuelas y los colegios, y después, debe darse en otras instituciones públicas o privadas. En esta realidad, hay escuelas que separan al alumnado por su estatus económico, y también por su forma de aprender. Estas escuelas no estarían cumpliendo con las necesidades educativas que la sociedad peruana requiere para su mejor desarrollo. En esa realidad seguiríamos con formas de desarrollo caducas, que piensan que con la adherencia a la cultura dominante, nos beneficiaríamos para el cambio y para nuestro desarrollo (Freire, 1970).

Seguir admitiendo que el progreso y la integración subyace en imitar los patrones de vida de sociedades que creen que son más avanzadas, es un anhelo de las personas que buscan llegar a tener el éxito personal, laboral, social y educativo. Buscan comportarse siguiendo esquemas de los modos de vida que se establecen entorno a la cultura dominante, y pretenden mostrar que a través de esta, se puede aspirar a un cambio social. La inclusión educativa y social, tiene que darse desde el cambio educativo. Solo frente a los cambios en los acontecimientos sociales, se empieza a tener la información necesaria para abstraer las propiedades generales (Bruner, J., 1988), y para tener un cambio real en las escuelas. El cambio no puede hacerse alejado de las personas de las clases más bajas, y con idiosincrasia diferente, porque son ellos y ellas quienes tienen el conocimiento de la cultura autóctona y popular, son parte de la identidad del pueblo peruano y, además, son mayoría. Si seguiríamos en este modelo educativo y esta perspectiva, la educación no serviría para liberarse de la ignorancia, sino sólo para poder llegar a ser un hombre o mujer de y con éxito. Es la peruana una sociedad en la que el éxito es un eslogan, en donde se considera que el éxito es llegar a tener estudios y encontrar un trabajo bien pagado. Hay que tener en cuenta que esta manera de pensar, en la que hay que solo vivir para el trabajo, nos puede condicionar ante el empleador y le puede despojar de su palabra e influir hasta en sus propios pensamientos: sería comprado en su trabajo, lo que significa, la venta de la persona misma, (Freire, P., 1970: pág 59).

#### **3.1.4. Escuelas privadas un enfoque educativo no inclusivo.**

El sistema educativo peruano acepta un modelo educativo, en el que las personas impulsan conductas educativas individualistas, con un pensamiento individualizador que lleva a imitar las acciones que promueve una cultura dominante. La educación y el sistema educativo en Perú, reproducen costumbres, pensamientos, conductas, y una forma de vida que estarían al servicio de un sistema económico, y una ideología dominante. En esta realidad, se han asentado las bases y condiciones adecuadas, para que la educación se privatice con el objetivo de seguir un modelo que beneficia a los grupos que ostentan el poder económico, cultural y educativo.

En esta realidad se diferencia unos/as niños/as de otros/as, se crea la idea de que los niños y las niñas que tienen dinero tienen más capacidades que los niños y las niñas pobres. Lo que promueve es que la educación escolar esté vista como negocio, donde los niños y las niñas que tienen dinero pueden acceder a escuelas donde se enseña con mejores

materiales, mejores profesores/as, una buena infraestructura, enseñanza individualizada, cursos innovadores, y otros. Estas escuelas promueven la idea de que el conocimiento se compra, una idea que ya la formuló Freire (1970: pág 59) con las siguientes palabras: “esta ansia irrefrenable de posesión, desarrolla en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra” (se refiere a la cultura dominante). De ahí su concepción estricta materialista de la existencia. El dinero es para ellos/as la medida de todas las cosas. Y el lucro su objetivo principal.

Este enfoque educativo de las escuelas privadas formula una idea de inteligencia que se basa en las habilidades, las capacidades y las destrezas que tienen valor en un contexto social y cultural que aprecian las clases sociales altas. Se puede decir que la idea de inteligencia, en este enfoque, está lejos de los factores culturales autóctonos, y de los factores culturales universales, y más cerca de un enfoque particularista. Para Bruner (1988) el informe Coleman (1966)<sup>38</sup> fue el que rompió este esquema en Estados Unidos. Esto supuso otro modo de ver la inteligencia y el desarrollo de capacidades, que depende más de la asimilación de la cultura universal que de un aprendizaje teórico. Este Informe quitó importancia a las teorías que conceden demasiada importancia a las diferencias individuales, y culturales, y que pasan por alto las universales. El informe Coleman (1966) puede verse como un llamado a la homogenización, ya que los factores internos que se daban en la escuela no son tan importantes para el aprendizaje. No hace falta gastar demasiados recursos, pues lo importante son los factores extraescolares (como la familia). Se tiene que intentar no segregar a los alumnos y las alumnas, e implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas. Lo que vendría a ser una escuela que integre a todas las clases sociales, en las que a través de la diversidad se aporte aprendizaje a todos y todas los/las niños/as, y para todos los padres y todas las madres.

Las personas que apoyan al sistema privado piensan que el sistema educativo peruano no ofrece una educación de calidad cercana a las necesidades de la población, algo que dificulta la creación de vinculaciones entre escuela, entorno social y familias. Es evidente que las escuelas públicas no tienen la infraestructura adecuada y que, en las aulas, hay una sobrepoblación. Esto también está pasando en la mayoría de las escuelas privadas.

---

<sup>38</sup>Fue una histórica ley del congreso Estadounidense que prohibió la aplicación desigual de los requisitos de registro de votantes y la segregación racial en las escuelas. El informe se llamó “Equality of Educational Opportunity” (Igualdad de Oportunidades en Educación), aunque comúnmente se conoce como informe Coleman, por su principal investigador. El estudio tomó una muestra masiva de 600.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4000 escuelas para observar la realidad de sus alumnos y alumnas, quizá el hallazgo más sorprendente fue de que no había diferencias significativas entre los colegios a los que asisten los diferentes grupos étnicos en cuanto a la variedad objetiva de los factores que determinan la calidad de un centro educativo.

La diferencia subyace en las expectativas que fomentan éstas, porque están encaminadas a formar alumnos y alumnas de éxito, con capacidades y habilidades para ingresar a las universidades y por ende a acceder a un buen trabajo. En estas circunstancias, el macrosistema (sociedad en su conjunto) pasa a ser un sistema caótico para todas las familias. Las expectativas educativas marcan el rumbo para la educación de los niños y las niñas, y en este contexto, no se busca la integración a través de unas variables culturales. En un enfoque educativo privado, los instrumentos sociales y los medios pedagógicos que se usan, no tienen ninguna relación con la vida diaria, ni tampoco con la realidad.

Para que una intervención sea inclusiva, se hace necesario tener en cuenta la realidad de todas las familias y las necesidades educativas de sus hijos e hijas, lo que en el fondo, serían las necesidades de toda la sociedad peruana. En este sentido, estaríamos cambiando un modelo educativo tradicional que no ha traído desarrollo social y educativo en la realidad peruana, y son los profesores y las profesoras, los que tienen que proyectar el cambio. En palabras de Freire (1969: pág 85), el educador ya no solo debe ser quien educa, sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educando también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual “los argumentos” de autoridad ya no rigen.

## **3.2. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE.**

### **3.2.1. La expresión y el lenguaje en el desarrollo cognitivo.**

El lenguaje es un instrumento poderoso del que se sirven los seres humanos para comunicarse, y para aprender. En nuestra investigación enfocamos el estudio del lenguaje en un formato que incluya tanto el diálogo verbal como el no verbal, es decir, no sólo la palabra, sino también lo simbólico y lo expresivo. Según (Rogoff, B., 1993: pág 41), es posible orientar el estudio del desarrollo cognitivo hacia ámbitos menos dependientes del uso analítico del lenguaje, que la enseñanza impartida en la escuela y las culturas que acentúan la importancia de la palabra y su análisis. El lenguaje para nosotros, es una herramienta que nos ayuda en nuestras prácticas educativas, en la interrelación con los niños y las niñas y con sus padres y/o madres, y sus familiares. Sin embargo, el estudio del lenguaje encierra su complejidad, porque su utilización se manifiesta desde el aprendizaje de los idiomas, hasta el aprendizaje del conocimiento, y que les ayudará a los

niños y a las niñas en su desarrollo.

El idioma Español, es el que más se utiliza en todo Perú, se ha estructurado en su lugar de origen, por lo que tiene unas normas específicas, y su aprendizaje se subdivide en relación a como aplicamos estas normas. En Perú, las diferencias del lenguaje hablado se dan según la población, y es por la integración de las dos culturas (peruana y española), que se acentúan las diferencias al país de origen (España). Hay que tener en cuenta que los idiomas originarios, que anteceden al español son varios, y están en relación a las regiones que se establecieron en el antiguo Perú: El principal el Quechua, otro es el Aimara, el Culli en la zona de Cajamarca, y otros. El idioma español en Latinoamérica y en el Perú, tiene varios dialectos, y la diferencia que más se observa es la falta de ciertos fonemas (c, z) que no se utilizan al hablar. Las personas que viven en el campo, también hablan diferente que los de la ciudad. En el campo hay fonemas y palabras en quechua que se han mantenido y se incorporan a su vocabulario, cuando se habla en español. El lenguaje por lo tanto, influye en la inclusión o exclusión de niños y niñas, y sus familiares, y en unos y otros entornos, pues su forma y contenido se dan de formas diferenciadas en la ciudad y en el campo. Por esto es importante recurrir al uso del lenguaje cotidiano, para comprender, cómo se originan los usos del lenguaje, en un contexto multicultural, y bilingüista como el peruano.

Para que podamos comprender la importancia del lenguaje en la adquisición de conocimientos, se reafirma saber cómo evoluciona el mismo desde el nacimiento, las primeras formas de expresión que tienen los bebés, devienen del intercambio con sus madres. Desde su nacimiento, los/las niños/as son activos/as en la búsqueda de aprendizaje cognitivo, y se interrelacionan con el mundo que les rodea, de diversos modos y de forma activa como seres humanos y convierten la experiencia en estructuras con unos fines determinados típicos de su especie (Bruner, J., 1986). Para Bruner (1986) la interrelación del bebé con su madre es un acto social, que se va adquiriendo en y con la convivencia, y este acto de comunicación se podría trasladar al lenguaje. El aprendizaje por imitación del lenguaje ha sido objeto de discusiones entre los investigadores. La idea de que todo conocimiento, se podía enseñar, era ampliamente sostenida por los conductistas. Chomsky (1989) y otros autores insisten en que el conocimiento se puede encender o despertar. Para Chomsky (1989: pág 15) esta idea, aplicada al lenguaje, es una concepción esencialmente platónica, que sugiere que el conocimiento de una lengua determinada crece y madura por una vía, que en parte se encuentra intrínsecamente

determinada, con las modificaciones que refleje el uso observado, al modo de sistema visual y otros órganos corporales que se desarrollan en vías determinadas por las instrucciones genéticas, bajo los efectos desencadenantes y conformantes de los factores ambientales. El aprendizaje de la lengua por imitación, cambia a un aprendizaje más interno e innato y se desarrolla con ayuda de una interrelación externa, mediante la interrelación del bebé con la madre en este caso.

Los investigadores que defienden la intersubjetividad innata, sostienen que los niños y las niñas, se relacionan con sus compañeros/as sociales de un modo mutuamente inteligente desde que nacen (Rogoff, B., 1993). Esto significa que muchas capacidades cognitivas tienen raíces biológicas y que la apropiación que el ser humano haga de unos modos de pensar y actuar puede subyacer a sus genes, pero que se despierta con la cultura, y es la cultura la que ayuda en su desarrollo. Sabemos que el aprendizaje por imitación influye en el aprendizaje de las capacidades intelectuales de los niños y las niñas, y esto significa que parte del lenguaje se aprende por imitación, aunque hay algo entre la mente y la naturaleza humana que media entre los genes y la cultura (Bruner, J., 1986). El lenguaje es el medio con el que se interpreta la cultura, y empieza a desarrollarse en la interrelación con el entorno, y en el caso de los/las niños/as, es en la interrelación con sus cuidadoras/es, puesto que los niños y las niñas están preparados/as para buscar y compartir significados de una forma rudimentaria, y no reflexiva, pero eso va cambiando durante el desarrollo, hasta alcanzar otras formas más complejas de pensamiento (Rogoff; B., 1993).

A la edad aproximada de dos años, el niño y la niña, ya puede manejarse con estas formas complejas del lenguaje, y la explicación que tenemos, es que se dan por los cambios biológicos en la zona supra laríngea, que es la vía común al tubo respiratorio y al tubo digestivo. Los/las neurólogos/as nos dicen que es a esta edad cuando empieza un mayor desarrollo cerebral, y que para la edad de cinco años, pueden ya prácticamente acceder a un desarrollo completo (Punset, E., 2006). Porque, es en estas primeras etapas, que los niños y las niñas son capaces de relacionar un objeto con la imagen que tienen en su mente, y desarrollando esta habilidad, adquieren la posibilidad de compartir significados, lo que implica poder adquirir un conocimiento más amplio de su mundo. En la primera infancia, también aparece la intersubjetividad, esta permite que se compartan los significados en la interrelación con los demás, lo que presupone emociones compartidas y compromisos mutuos (Rogoff, B., 1993).

El lenguaje es uno de los factores que se implica en los procesos de aprendizaje, de los niños y las niñas, y les aporta los significados al mundo que les rodea. El mundo es muy complejo para el niño y la niña, por esto no se les puede juzgar por la manera como hablan, más aún, si es un/a niño/a en situación de pobreza y marginación. Puede parecer que un/a niño/a, que tiene mejores condiciones económicas, vive su mundo de manera menos compleja, sin embargo, para cualquier niño/a su mundo es igual de complejo. Las diferencias en los aprendizajes, y en el aprendizaje del lenguaje, están supeditados a su forma de vida, a la cultura, a las experiencias, al entorno y a la educación que le aporten el padre y/o la madre. Bruner (1986), en un estudio<sup>39</sup> que hace con dos niños de cero a dos años, observa que, con frecuencia, las madres no saben lo que sus niños tienen en la mente cuando vocalizan o gesticulan, ni tampoco están seguras de que su habla pueda ser entendida por sus niños. Pero las madres están preparadas para negociar, en la creencia tácita de que algo comprensible puede establecerse, porque los niños y las niñas dependen de esas posibilidades de corrección de la comunidad lingüística en la que han entrado (Bruner, J., 1986)

En los primeros años, son las madres las que aportan los primeros, y más importantes, aprendizajes. Son ellas quienes interpretan lo que el/la niño/a necesita, más que la forma como lo vocalizan (Bruner, J., 1986), y es esta capacidad que tiene la madre para saber lo que el/la niño/a necesita, la que permitirá que el niño/a se desarrolle adecuadamente. La pregunta que se advierte al respecto es, ¿las madres de clase media y con recursos, tienen más capacidades para ser madres, que una madre en pobreza?...Los estudios mencionan, que se aprende a ser madre, en la interrelación con el/la niño/a, y la interrelación es un aprendizaje que se da por observación, en la que se constata el apoyo de las abuelas y de otras madres. La capacidad para ser madre, no se enseña recurriendo a una formación reglada, porque es un aprendizaje en el que interviene la cultura. Y esto depende del entorno y del aprendizaje social que se da en el contexto. Las madres pobres tienen las mismas dificultades que las madres con recursos, porque en la actualidad unas y otras mujeres tienen que trabajar fuera de casa para ayudar en la economía familiar, y en ambos casos, se puede dar una desestructuración familiar y, en ambos casos puede que no tengan apoyo familiar. Pero en todos los contextos culturales, los padres y las madres quieren que sus hijos e hijas se conviertan en seres humanos civilizados, y no solo en hablantes del lenguaje (Bruner, J., 1986: pág 103).

---

<sup>39</sup>En el libro de Jerome Bruner (1986), "El habla del niño" se hace referencia a estos estudios desde el capítulo tres.

Vigotsky (1995) fue uno de los primeros en estudiar el lenguaje, y lo consideró, como una forma de comunicación social, que al principio se manifiesta en relaciones rudimentarias e innatas, como son el llanto y la sonrisa social. Así mismo fue el primero en considerar que el niño o la niña, está condicionado/a por los/las adultos y por su entorno, ya desde su nacimiento, y que este condicionamiento, afecta tanto al desarrollo intelectual, como al desarrollo físico y emocional y al lenguaje. Casi por la misma época, y en contextos diferentes, Piaget (1968) estudió el pensamiento y el lenguaje, y lo hizo recurriendo a las estructuras mentales o "esquemas", de los niños y las niñas, que se desarrollan en los infantes mientras se interrelacionan con los/las adultos. A través de las interacciones con el ambiente, los niños y las niñas construyen activamente su propia comprensión del mundo. Según esto la teoría de Piaget (1968) pretende que el lenguaje de un/a niño/a refleje el desarrollo, de su pensamiento lógico y también sus habilidades de razonamiento en "períodos", o etapas. Piaget (1968), insistió particularmente en el lenguaje socializado y egocéntrico. Al pensamiento egocéntrico lo consideró como una señal de la inmadurez en el desarrollo de la comunicación social, que disminuía con la edad, y que sería remplazado por otras formas más maduras del lenguaje. Pero independientemente de las diferencias entre ambos, los dos investigadores fueron los primeros que aportaron información valiosa sobre el lenguaje.

En nuestra investigación el interés por Vigotsky (1995), se suscita porque plantea que el crecimiento intelectual del niño o la niña, dependen del dominio de los medios sociales y del pensamiento, y porque estudia al/la niño/a en un entorno escolar, que es el lugar donde el/la adulto empieza a intervenir más en la vida de las y los menores. En ese momento, las/los niños comienzan con aprendizajes sobre conceptos científicos, y dejan de lado, aquellos conceptos que se desarrollan en la vida cotidiana. En la fase escolar, hay aspectos importantes en el desarrollo de los niños y las niñas que se van dejando de lado, como el juego y otras formas de expresión que se consideran fundamentales también para la socialización y la expresión de las emociones y de los sentimientos.

Investigaciones recientes sobre la teoría de Vigotsky son las realizadas por Rafael, M Díaz y Kathy, A Padilla (1985)<sup>40</sup>. Estas investigaciones profundizan el lenguaje privado (lenguaje interno) y corroboran las investigaciones de Vigotsky, y lo que concluyen es

---

<sup>40</sup>Esta investigación fue realizada en la Universidad de Nuevo México, la **primera versión de este artículo fue presentada como comunicación en la sesión de homenaje a Vigotsky celebrada en el ámbito de**1 Fiat International Congress of Applied Psycholinguistics, **Barcelona, Junio, 1985.**

que el lenguaje egocéntrico no termina en la edad de siete u ocho años, como refería Vigotsky, porque tanto el lenguaje egocéntrico, como el privado, se observan en el momento que el/la niño/a realiza una tarea a cualquier edad. El uso del lenguaje egocéntrico, ayuda al/la niño/a a realizar las tareas con mayor éxito, y eficacia, y al contrario, los niños y las niñas que no hablan, y usan más el lenguaje privado, son los que peor realizan las tareas. Sin embargo estos investigadores Rafael, M Díaz y Kathy, A Padilla (1985) piensan que Vigotsky no estuvo equivocado en su teorización y que el problema estaba en la metodología de su investigación, y es a partir de estas y otras investigaciones, que se puede cuestionar la idea de que la aparición del lenguaje privado se da en un momento universal en el desarrollo humano, en el que se unen el lenguaje y el pensamiento.

En nuestra investigación en la escuela Inclusiva Yakupacha, por el hecho de trabajar con niños y niñas de seis años a más, que ingresan a primer grado, lo que nos interesa es el *lenguaje egocéntrico*, o habla para uno/a mismo/a. Las investigaciones de Rafael, M Díaz y Kathy, A Padilla (1985), han demostrado que niños y niñas utilizan el lenguaje egocéntrico cuando hacen tareas y que, a través del habla para sí mismos/as, obtienen mayores resultados en sus procesos intelectuales. Lo mismo sucede con la lectura, el lenguaje privado ayuda a comprender lo que se lee, porque leer y saber leer, implican indefectiblemente la comprensión de lo leído, y esta definición lleva implícito el ligar el proceso de leer a la posibilidad de comprender la información contenida en un texto. Vigotsky (1995), fue el primero en decir que un niño o niña, no elige el significado de las palabras, y que no es libre para formar conceptos a voluntad. Es el/la adulto quien le aporta el significado de las palabras en sus conversaciones. El niño, o la niña, no incluyen espontáneamente significados a su conversación, tampoco son libres cuando los aplican a los objetos, porque se limitan a seguir la práctica establecida por las y los adultos. Lo único que hace el niño o la niña, es encontrar significados en generalizaciones ya establecidas por los/las adultos (Vigotsky, 1995). Y precisamente este hallazgo, es lo que convierte al pseudoconcepto en una forma única, ambivalente y contradictoria en el pensamiento infantil. Según Vigotsky (1995) los pensamientos de niños y niñas, y de los/las adultos, son diferentes entre sí, divergen completamente, y los que aseguran el éxito del diálogo entre el/la niño/a y el/la adulto, son los pseudoconceptos. El pseudoconcepto es algo así como una forma de eslabón que conecta el pensamiento con la palabra a la que luego procede buscarle un significado, siendo los pseudoconceptos, las

semillas que harán brotar el significado de las palabras. Es así como los significados de las palabras se irán desarrollando a medida que el niño, o la niña, crecen, y también, a través de la comunicación con las y los adultos. El lenguaje se convierte así pues en un factor poderoso en el desarrollo del pensamiento.

El/la niño/a, con su manera de hablar, y mediante la lectura y la escritura que va aprendiendo en su entorno familiar, entra en un mundo nuevo en el que empieza a enfrentarse a las reglas del idioma. El/la adulto, aporta mucho para que niños y niñas desarrollen su lenguaje y expresión, porque gran parte de los aprendizajes se adquieren por imitación, y es a través de este aprendizaje que el/la adulto le trasmite al niño, o a la niña, su modo de pensar, y los significados de las palabras, en torno a los cuales el/la niño/a construye complejos y pseudoconceptos<sup>41</sup> (Vigotsky., 1995). Si el/la adulto, solo trasmite al/la niño/a su modo de hablar y los significados, la adquisición del lenguaje y el desarrollo del conocimiento que desarrollan sus mentes, los trabajan relacionando sonido y significado, con lo que el/la menor asigna propiedades estructurales a los acontecimientos físicos y lo hacen en ciertas formas, pero no es otras (Chomsky, N., 1989). Por ejemplo, el/la niña, en la interrelación con su madre, aprende los significados de las palabras cuando la madre solicita su ayuda en ciertas cosas, sin embargo son los/las menores los que tienen que entender el acontecimiento físico, para estructurar su pensamiento y decir la acción.

Chomsky (1989), se refiere al aprendizaje del lenguaje, desde una gramática universal, que representa una caracterización de los principios innatos, biológicamente determinados, que constituyen ser una competencia de la mente humana, algo así como una facultad lingüística determinada. Para Chomsky (1989: pág 31), toda persona adquiere el lenguaje en el curso de las interacciones sociales complejas con otras personas, y estas varían en la forma en la que hablan e interpretan lo que oyen, y en las representaciones internas que subyacen a su utilización de la lengua. Esta idea, nos da una nueva perspectiva del aprendizaje cognitivo, en la que podemos interpretar que, es a través de la cultura y de nuestra capacidad para descubrir (*capacidad de darse cuenta*) que llevamos a cabo el aprendizaje del lenguaje y también la adquisición de conocimientos. Sobre esto Bruner (1986: pág 118), propone una tesis, en la que evidencia que es necesario un sistema de apoyo en la adquisición del lenguaje que se elabora en la

---

<sup>41</sup> Los significados de las palabras, complejos y pseudoconceptos los utiliza Vigotsky. En ambos casos son pensamientos del niño/a de transición al verdadero concepto.

interacción entre los seres humanos, de forma tal que ayuda a dominar los usos del lenguaje a los/las aspirantes a hablarlo. Bruner no tiene duda, de que hay algo en el genoma humano que predispone a los seres humanos a interactuar conscientemente de esa forma, y así adquieren el lenguaje de manera no estructurada. En ese sentido todas las personas, tengan, o no, acceso a las reglas de la gramática pueden aprender a hablar de manera eficaz. Esto pasaría precisamente con las familias emigrantes del campo a la ciudad, aunque no sean alfabetizados/as, son capaces de hablar entre ellos/as y con los/las demás, además de ser capaces de solucionar sus problemas cotidianos.

Los niños y las niñas aprenden el lenguaje, sin duda, a través de la interacción con los/las adultos de su entorno, con ellos/as aprenden a negociar, y a crear vínculos afectivos. En la medida en que los niños y las niñas dominan estos procedimientos, su forma de hacerse entender en el contexto se hace más convencional (Bruner, J., 1986). En el caso de los/las niños/as, en situación de marginación aprenden estos procedimientos con sus padres y sus madres, y aunque en su entorno familiar tengan más dificultades y menos oportunidades, y los/las adultos de su entorno no dominen las reglas gramaticales, pueden expresarse, pedir lo que necesitan y solucionar sus problemas cotidianos. Ningún/a niño/a en situación de marginación, está impedido/a en el desarrollo de sus diferentes capacidades y de sus competencias. Los niños y las niñas utilizan el lenguaje como un medio para la socialización, como un vehículo para transformar la cultura y esto supone un modo de aprendizaje y una manera de adaptarse a los diferentes sistemas sociales (Vigotsky, 1995; Bruner, 1986; Rogoff, 1993; Bronfenbrenner, 1987). Porque precisamente, a través del lenguaje se aprende a manejar y/o intercambiar roles, y a relacionarse con sus propios actos, y con los actos de otros/as compañeros/as de diálogo (Bruner, J., 1986).

El niño o la niña, no solamente aprenden a través del lenguaje hablado, o escrito, lo hacen también a través de un lenguaje no verbal, a través del juego y de otras formas de expresión que el niño y la niña utilizan para desarrollar sus capacidades. Un niño o niña pobre, y susceptible a ser marginado/a, aprende el lenguaje para solucionar problemas de su entorno, y a pesar de que sus modos de aprendizaje puedan ser diferentes a los aprendizajes de un/a niño/a, con recursos, desarrollan sus capacidades y competencias de igual manera que otros/as niños y niñas. Bruner (1986: pág 103) manifiesta que cuando la lingüística evolutiva ignora esta verdad evidente, corre el riesgo de hacerse remota respecto a los motivos y a las fuerzas determinadas que controlan el curso de la adquisición del lenguaje.

### **3.2.2. Importancia del lenguaje en el desarrollo de capacidades, y de competencias en el contexto escolar peruano.**

En cualquier contexto social y cultural, los niños y las niñas aprenden y van integrando poco a poco las reglas del lenguaje, y esto se refleja en los usos del lenguaje en la relación con otros/as niños y niñas. En el caso de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as, aprenden el lenguaje y adquieren conocimientos, en su entorno familiar, en la calle, y en la escuela. Esta relación puede llegar a ser adversa, ya que los/las adultos, pueden pedirles cosas bastante arbitrarias, y desde el punto de vista del lenguaje, hasta carentes de significado, probablemente porque el/la adulto no puede darse cuenta de que tienen que hacer un cambio en su forma de interactuar, para responder a las preguntas de los niños y las niñas (Bruner, J., 1987). Un ejemplo, que se puede observar en las escuelas, en las que existen una diferenciación entre los niños y las niñas (los competentes y los poco competentes), es que se aplican conceptos de competencias que el/la niño/a no comprende, porque se realiza desde un lenguaje muy estructurado.

En un contexto socio-cultural, como el peruano, el lenguaje y el conocimiento están muy ligados al concepto de inteligencia tradicional, que es un concepto excluyente, que separa las capacidades emocionales, de las capacidades intelectuales. Desde este concepto, los padres y las madres quieren que sus hijos e hijas adquieran inteligencia, y que se relacionen con personas inteligentes, y esto hace que se alejen de las personas que piensan que son menos inteligentes. Es así que se va creando una diferenciación, que en Perú es muy notable. El concepto de inteligencia, tiene mucha importancia a nivel social en Perú, tanto, que se pensaba que la inteligencia se podía ver como una capacidad innata, y esto es un error que ayuda más a la diferenciación. Según Gardner (1987) toda persona es inteligente y competente, porque tiene habilidades y destrezas (inteligencias) que las va adquiriendo a lo largo de su vida. Otro aspecto importante en relación a la inteligencia, es la búsqueda de constructos a través de un determinado proceso de categorización para convertirla en una variable que puede ser medida y estudiada (Bisquerra, R., 2015). Esto en las escuelas se realiza con los exámenes tipo test, que son una forma de medir las capacidades y competencias, y a los que el sistema educativo peruano da demasiada importancia.

Hoy día se ha evolucionado, de la inteligencia cognitiva académica, a las inteligencias

múltiples de Howard Gardner (1987). Gardner (1987) es quien expone de manera sistemática, la explicación y uso de siete inteligencias: la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la musical, la cinestésica-corporal, la interpersonal y la intrapersonal. Gardner (1987) considera las inteligencias como habilidades que se van desarrollando durante el proceso de crecimiento del niño y de la niña. La escuela y el sistema educativo, en este sentido, deben ayudar a acceder a estos talentos para desarrollarlos plenamente, y así el niño y la niña se podrán sentir satisfechos/as de sus capacidades (Gardner, H., 1995). Desde nuestra concepción, las inteligencias múltiples han ayudado a eliminar estereotipos relacionados con el concepto tradicional de inteligencia, más aún en sociedades como la peruana, en las que las diferencias económicas han ayudado a fortalecer un concepto de inteligencia erróneo. Estos estudios nos abren a una nueva forma de entender la educación, y revelan, que no existe una única clase de inteligencia, que garantiza el éxito en la vida, sino que existe un amplio espectro de inteligencias, y de expresiones. Las aportaciones de nuestra investigación de tesis, nos ayudan a desmitificar la idea estereotipada de inteligencia que subyace en la sociedad peruana, y que ha provocado que las personas con más posibilidades, discriminen a otras por su falta de competencia en algunas capacidades.

*Las inteligencias estudiadas por Howard Gardner (1995: pág 219) son: la facilidad verbal y la lógica matemática, la capacidad espacial (que poseen los artistas), la capacidad cinestésica (bailarines y deportistas), el talento musical, las destrezas personales e interpersonales (terapeutas y oradores), la capacidad intrapsíquica (los investigadores), etc. Y si bien los niños y las niñas pueden desarrollar varias capacidades, es la escuela y el entorno (los/las adultos) los que deberían favorecer el desarrollo de éstas.*

Para Gardner (1995), el concepto de inteligencia es la capacidad de resolver problemas y de crear productos en uno, o más ambientes culturales. Es así, como los seres humanos tienen una serie de dominios posibles de competencias intelectuales, que pueden desarrollarse si son normales y si los factores estimulantes apropiados están disponibles (Gardner, H., 1995: pág 225). Ser competente, implica desarrollar una serie de capacidades acordes con el medio, el entorno y la cultura en la que se encuentran los niños y las niñas. Al tener claro que la inteligencia lingüística no está sobre las otras, no se puede pedir a un niño o una niña que viene del campo a la ciudad, que sepa las reglas gramaticales, si su padre o su madre no tienen una educación reglada. Por lo que desde nuestra concepción, los aprendizajes que han sido desarrollados por imitación deberían

tener también su importancia, porque el aprendizaje de conocimientos y del lenguaje, debe realizarse en primer lugar desde la práctica, y desde ésta, formular y estructurar la teoría.

Rogoff (1993: pág 91), propone un concepto de inteligencia indígena (desarrollada en zonas de México), y resalta el hecho de que en el campo, ser inteligente, es tener una conducta adecuada respecto a los/las demás. En el campo, se da más importancia a los aspectos sociales y a la resolución de problemas cotidianos, esto puede llevar consigo la consideración de unos sistemas de valores de diferentes grupos de personas, que dan, como resultado, diferentes maneras de abordar un problema. Una persona del campo, tiene una concepción de la inteligencia, diferente, a una persona de la ciudad, puesto que participan de dos formas de vida distintas, que conlleva a una resolución de los problemas según entornos, objetivos y expectativas.

Sí el lenguaje es una variable, que nos ayuda a determinar los medios oportunos para observar las capacidades de las y los menores en la escuela, y si también tomamos al lenguaje como un instrumento que nos ayuda en el desarrollo de las demás inteligencias, al igual que para el desarrollo de competencias, el lenguaje por lo tanto, es una herramienta que nos ayudará para que los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as puedan integrarse de manera adecuada en un medio como la ciudad. A este respecto Bruner (1987), nos aclara, que las personas aprecian el lenguaje y la lengua, como categorías, o como invenciones, o expresiones gramaticales, posiblemente innatas, que después se modifican en contacto con su entorno. En este contexto los padres y las madres, toman las producciones imaginativas y dispersas del niño/a y las interpretan, y a través de su interrelación permiten que el/la niño/a realicen descubrimientos que no son por pura casualidad, sino que proporcionan un modelo de lenguaje que estará siempre presente en su desarrollo. Desde esta concepción, los niños y las niñas desarrollan el lenguaje y el conocimiento a través de la cultura, y estos no devienen puramente por descubrimiento, sino por la existencia de modelos. Según Bruner (1987: pág 82), la presencia constante de los modelos y la respuesta constante a las respuestas de la persona que sigue una respuesta, ese ir y venir entre dos personas, constituye el aprendizaje por “invención”, guiado por un modelo accesible, que en el caso de todo/a niño/a, son el padre y la madre, y su entorno inmediato.

Según estos investigadores, Bruner (1986), Chomsky (1989), y otros, el/la niño/a, aprende

el lenguaje a través de su capacidad innata, también a través de la experiencia, en la interacción con su madre en un momento inicial, y después con y en su entorno. Podemos arriesgarnos a decir que niños y niñas lo hacen todo a través de su *capacidad de darse cuenta (aprendizaje por descubrimiento)*. Por lo que todo/a niño/a tiene adquirida la capacidad para aprender el lenguaje, que le ayudará para adquirir conocimientos dentro de su entorno, y su cultura, sin importar el estrato social en el que se encuentre. Y dependiendo de la motivación y el interés del niño y de la niña pueden aprender las reglas gramaticales para escribir y hablar adecuadamente. Para Chomsky (1989: pág 295), existen razones para creer que el conocimiento del lenguaje proporciona una limitada gama de conocimientos proporcionales, y que forma parte del complejo conocimiento práctico. Al considerar al conocimiento como un sistema de principios que se desarrollan en la mente, mediante la fijación de unos valores sobre la base de ciertos parámetros y sobre la base de la experiencia, estaríamos hablando, de que en las escuelas, los/las menores tienen que basar sus aprendizajes y conocimientos desde un lenguaje práctico, para que los/las niños/as puedan expresar libremente sus necesidades, sus limitaciones, y sus sentimientos, porque esto les ayudará en su desarrollo en el entorno.

### 3.2.3. La expresión en unos y otros aprendizajes educativos.

En nuestra investigación partimos del supuesto de que la expresión es un concepto amplio que implica lenguaje y escritura, y también el juego, la danza, el dibujo, y otros, todos ellos aspectos que están relacionados con las capacidades emocionales. Las teorías sobre la inteligencia emocional y sobre la inteligencia social<sup>42</sup>, han sido las primeras en preocuparse por las capacidades emocionales de las personas y su puesta en práctica dentro de la sociedad. Pero hablar del desarrollo evolutivo de la inteligencia emocional, es aún hoy una quimera, ya que la novedad del tema, no ha permitido la realización de investigaciones longitudinales sistemáticas (Bisquerra, R., 2015: pág 85, 86). La psicología del desarrollo ha necesitado más de cien años de investigación para describir con cierto detalle la evolución de variables como el temperamento, el apego, o la expresión y la regulación emocional, el desarrollo cognitivo, y el desarrollo moral de los

---

<sup>42</sup>Uno de los principales constructos de la inteligencia emocional es el caso de la inteligencia social que Dewey (1909) y Thorndike (1920) empiezan a mencionarlo. Thorndike fue el primero en distinguir tres clases de inteligencia: abstracta/académica, mecánica/vio-espacial y social, siendo la última la que está definida para comprender y dirigir a las personas. Otro concepto precursor es el de Epstein (1986) quien lo contraponen a la inteligencia racional o inteligencia tradicional (Bisquerra, R., 2015: pág 35).

humanos, desde el nacimiento hasta la senectud. La inteligencia emocional, todavía tiene un largo camino por recorrer para que sea tomada en cuenta (Bisquerra, R., 2015).

Nuestro interés por las capacidades emocionales deviene, porque los niños y las niñas susceptibles a marginación, al encontrarse en un entorno vulnerable, tienen dificultades en sus habilidades sociales y en la expresión de sus emociones. Por tanto las capacidades emocionales y su aprendizaje, son prioridad en nuestras prácticas educativas, es así como para nosotros adquieren importancia los estudios en neurociencia. Los avances científicos indican de forma inequívoca que el cerebro es un órgano cambiante, que da respuestas a la experiencia, y más específicamente al aprendizaje. Las investigaciones neurológicas nos están acercando a la mente para poder comprender las emociones, y son los estudios del desarrollo del cerebro, los que nos llevan a revisar las teorías de la evolución. Según Bisquerra (2015) son los neurocientíficos, los primeros que han investigado sobre los centros emocionales, que se piensa que surgieron de una raíz primitiva. A partir de estos centros emocionales, surgió la mente pensante o “neo-corteza”. La mente pensante, surge del sistema emocional, algo muy revelador sobre la relación que existe entre pensamiento y sentimiento (Goleman, D., 1996).

Si los seres humanos somos emocionales, las relaciones sociales, y las relaciones con los/las demás son intrínsecamente relevantes y de suma importancia, porque son las que nos van a permitir desarrollarnos como seres humanos, en plenitud. Lo que advertimos, es que las emociones están relacionadas y no se pueden separar de las necesidades básicas de los niños y las niñas, como el juego y otros. El juego por ejemplo, al igual que otras capacidades, es importante para la expresión y como elemento que nos ayuda a desarrollar el lenguaje y las emociones en los niños y en las niñas. Para Brown (2009), el juego en sí es un elemento resiliente, que todos y todas los/las menores tienen de forma natural. El juego, en un entorno adecuado, permite que los/las niños desarrollen capacidades emocionales y cognitivas, y favorece al “estado de flujo”, que es el estado en el que las personas desarrollan sus capacidades al máximo. Este estado de flujo se puede observar cuando un/a niño/a está ocupado/a y concentrado/a en una tarea que le gusta y de la que disfruta (Goleman, D., 1996). Según Goleman (1996) los diversos estudios neurológicos, han demostrado que estas reacciones emocionales están controladas por la amígdala y el sistema “límbico”<sup>43</sup>. El cerebro también tiene dos sistemas de memoria, uno para los datos

---

<sup>43</sup> Estudios y explicaciones sobre la amígdala y el sistema límbico aparecen en el libro de Daniel Goleman (Inteligencia Emocional).

corrientes, y otro para los que tienen una mayor carga emocional (Goleman, D., 1986). Las estructuras límbicas, se ocupan de la mayor parte del aprendizaje y del recuerdo del cerebro, y la amígdala ayuda en los asuntos emocionales y, si queda separada del resto del cerebro, los resultados reflejan una notable incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos. Se trata de una condición, a la que se denomina “ceguera afectiva”, esto les pasaría a los humanos a los/las que se les extirpa la amígdala. Y es la amígdala, la que guarda la mayoría de las experiencias emocionales que vivimos.

En un entorno escolar donde se encuentran niños y niñas con dificultades, como nuestra población de estudio, observamos que no se realizan programas para desarrollar las capacidades emocionales, pero a nosotros sí nos interesa para el desarrollo de nuestra investigación. Se supone que son los padres y las madres los que tienen que ayudar al desarrollo de estas competencias. Observamos un entorno social y educativo, en el que se imponen comportamientos, se organizan las actividades, y no se proporcionan espacios para la relación y expresión entre niños y niñas, espacios en los que no se desarrolla la expresión de emociones. Si el/la adulto es quien dirige, quien enseña, quien toma el rol de autoridad, y es quien impone las reglas, también es quien limita la expresión del/la menor, y en este contexto las capacidades emocionales, así como las capacidades expresivas no se desarrollan.

Un entorno en el que las personas estructuran el conocimiento, y lo hacen a veces con demasiada rigidez, es un entorno en el que no se aprecia la expresión, lo que implica que los/las niños/as pierdan capacidades expresivas y emocionales, y se ajusten a las reglas sin comprenderlas aceptándolas de manera sumisa. En la educación, este modo de enfocar el aprendizaje, provocaría de alguna manera la exclusión de algunos grupos, y es aquí, donde es importante que la escuela reflexione sobre estas prácticas que quitan la expresión a los niños y a las niñas. Un enfoque expresivo, es el que nosotros proponemos. Desde este enfoque, es el/la adulto quien debe ser un/a guía, y debe proporcionar al/la niño/a, unas experiencias para el desarrollo de sus competencias expresivas y emocionales. A partir de aquí los niños y las niñas tienen que ser aprendices del conocimiento desde la expresión y auto-expresión, sólo así desarrollaran su “autonomía”, para que aprendan a tomar decisiones por sí mismos/as, y para que a partir de esa autonomía, puedan aprender de sus iguales más capaces (Rogoff, B., 1993).

”El aprendizaje por imitación” desde este enfoque cobra sentido, porque es un aprendizaje

que está presente en casi todas las experiencias de la vida, y es a través de este aprendizaje que se puede mostrar y desarrollar las capacidades expresivas y emocionales. En la escuela tradicional, a este aprendizaje no se le da importancia porque los/las profesores/as están más preocupados/as en imponer aprendizajes y en buscar el control desde unas reglas y normas rígidas. Para que en una escuela se desarrollen las capacidades expresivas y emocionales, tiene que verse a la escuela como una comunidad, o lo que es lo mismo, una subcultura especial, en la que tienen que intervenir todos estos aspectos, y se pueda crear una necesidad imperiosa donde el/la niño/a desarrolle un método para seguir aprendiendo, un método que no solo permita a niños y niñas aprender el material que se presenta en el contexto escolar, sino que aprenda de tal manera, que pueda utilizar su aprendizaje para solucionar problemas (Bruner, J., 1987).

El contexto escolar peruano se organiza sobre estas claves impositivas, en la que rige un respeto a las reglas, con las que las/los adultos buscan influir sobre los niños y las niñas de tal forma que estos, abandonan sus propias ideas para aceptar las que el/la adulto propone. Los niños y las niñas asisten a escolarizarse sin posibilidad de diálogo abierto, sin examinar las ideas, y sin pretender verificar por sí mismos/as lo que no entienden. En esta forma de educación, el/la niño/a no tiene posibilidades de expresarse con libertad. Fue Piaget (1974), quien señaló la importancia sobre la libertad de expresión del/la niño/a, porque desde sus observaciones observó, que en la interrelación de los niños y las niñas con los/las adultos, estos/as no estimulaban el desarrollo cognitivo. Piaget (1974) consideró que la interrelación del/la niño/a con los/las adultos deriva al uso de su autoridad como adulto, igualmente consideró, la posibilidad de que las y los adultos puedan mantener relaciones de cooperación, que permitan establecer un tipo de reciprocidad necesaria para que niños y niñas puedan avanzar hacia la búsqueda de un nuevo nivel de equilibrio, en el que las y los compañeros/as utilicen un lenguaje, y un sistema de ideas comunes que les permita lograr relaciones de reciprocidad.

Vigotsky (1995) fue quien llevó más allá la interrelación y la expresión, al observar la interrelación del niño o la niña con el/la adulto, y con sus iguales. Propuso el concepto de desarrollo próximo, que sería el pensamiento compartido que proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisiones conjunta en el cual, niños y niñas pueden apropiarse posteriormente de aquello que han contribuido a construir con sus compañeros/as, y con los/las adultos con los/las que han interrelacionado. Las teorías de Vigotsky (1982, 1995) y Piaget (1954, 1967, 1968, 1974) han influenciado en los sistemas

educativos actuales, pero en la práctica educativa aún no se han concretado. Aunque ambas son diferentes, las dos han dado importancia a la libre expresión, y de esta manera el niño y/o la niña puede adquirir su autonomía.

Las dificultades con las que nos encontramos en nuestra práctica educativa, subyacen en la relación del niño o de la niña con el/la adulto, porque los niños y las niñas, no tienen experiencia psicológica para poder comunicarse de manera adecuada con las y los adultos, algo que repercute en su experiencia socio-cultural, y que les crea conflictos en el momento de utilizar el lenguaje y la expresión con los/las adultos. En el caso de nuestra población objeto de estudio, los niños y las niñas llegan a la escuela sin conocer con anterioridad el símbolo escrito, sin embargo son muy expresivos al hablar, y en lo que observamos que tienen dificultades, es a la hora de asumir su autonomía. En nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha) observamos que el/la menor al inicio no juega, y busca que los/las adultos les dirijan, no obstante, cuando observan que tienen libertad para jugar, lo primero que buscan los niños son los juegos de construcción, y las niñas juegan con objetos que representan roles de la casa (juegos simbólicos, jugar a ser mamás, y otros).

Los/las niños/as utilizan para comunicarse las palabras propias del campo (mezcla de quechua y castellano), y tienen una pronunciación y una dialectología diferente a la de la ciudad. Esto a veces les trae dificultades con los niños y/o las niñas que viven en la ciudad más tiempo, y por supuesto con el/la adulto, no obstante al momento de jugar se observa que todos/as tienen una forma de expresión fluida. Los niños y las niñas, hablan todos/as a la vez, y en algunos casos, hasta gritan. Es como si todos/as estuvieran hablando para sí mismos/as, y como si todos/as opinaran de manera gestual, y hablada. Si a un/a niño/a no le gusta un juego, se va y empieza otro juego, y en algunos casos, los niños y las niñas siguen al/la niño/a que se ha ido. Es así como el juego le abre al/la niño/a un mundo simbólico lleno de fantasía que, en ocasiones, muestra la realidad familiar, las vivencias de sus padres, sus vivencias propias, y hasta las vivencias sociales. El aprendizaje por imitación está presente en todas las actividades, los niños y las niñas más capaces, son los/as que empiezan mostrando sus habilidades. Por ejemplo, en el momento de dibujar, un niño o una niña con más destreza puede dibujar, y los/las demás, se sientan a su lado para hacerlo también. En algunos casos, copian el dibujo del niño o la niña que mejor dibuja.

Para todos los niños y las niñas, el lenguaje y la expresión (verbal y no verbal) se convierten en una herramienta psicológica importante, algo que ya lo expresaron Vigotsky (1995) y Piaget (1954, 1968), y que les sirve para su interrelación con los/las otros/as, y para defender sus intereses. La interrelación entre iguales se da a través de negociaciones, y en las negociaciones de los niños y las niñas utilizan un lenguaje social, lo que sería la gramática universal, que Chomsky (1989) expresa en su teoría. Un niño o niña, aprende a través de la reciprocidad de manera natural, y lo hace desde su nacimiento y en la interrelación con su entorno, en el que utiliza el lenguaje como herramienta para descubrir su cultura, y esto Bruner (1986) ya lo proponía. Los niños y las niñas cuando juegan, muestran y expresan sus sentimientos, por lo que para nosotros el juego es la manera de desarrollar las capacidades emocionales y sus habilidades, algo que Brown (2009) expone en su libro “A Jugar”. Es a través del juego y sobre todo, a través del juego libre que el/la menor puede imaginarse una situación, que la puede combinar con la realidad de su propia experiencia para obtener una comprensión sobre cómo funciona el mundo.

En nuestra investigación, el juego libre y las expresiones artísticas son la base para conocer a los niños y las niñas en su real magnitud. Son el juego y el arte dos actividades en las que los/las menores se imaginan un sin número de posibilidades y después simulan una posible situación, para poder contrastarla con la realidad (Brown, E., 2009). El juego libre en concreto, reúne componentes que nos pueden ayudar en la escuela a observar los comportamientos de niños y niñas, en su parte emocional, en su parte intelectual, y en su interrelación social. El juego libre es espontáneo, al igual que el juego simbólico, y permite un aprendizaje social entre iguales. Es a través del juego, que se da el aprendizaje social que no está aislado del lenguaje, ni del pensamiento (Vigotsky, L., 1995). El juego es un elemento que determina aquellos aspectos socio-culturales que hemos ido adquiriendo desde tiempos inmemoriales (Brown, E., 2009), y toda experiencia social, y cognitiva, está relacionada con las emociones, y la expresión de las mismas. Por lo tanto el juego, las artes y otras formas de expresión, ayudan en la realidad a solucionar los problemas cotidianos. Para nosotros esta manera de ver la educación, no es una cognición fría, sino afectiva y por su propia naturaleza, implica emociones, relaciones sociales y una estructura social (Rogoff, B., 1993).

### 3.3. LA REPERCUCIÓN DE LOS LÍMITES Y LA INTERRELACIÓN EN LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.

#### 3.3.1. Los límites en la interrelación niño/a-adulto.

El aprendizaje de reglas está integrado en la sociedad, porque el ser humano, estructura su mundo, se pone límites, y lo hace buscando un orden, que muchas veces se impone. Los niños y las niñas aceptan las reglas, y los límites, como algo natural, pero las/los menores pueden aprender a pedir, y a exigir según sus necesidades en la búsqueda de su bienestar. Para el/la adulto, no intervenir impositivamente, puede ser un reto porque esto presupone aceptar al niño y la niña en su individualidad, y con sus necesidades propias. Y en un contexto, en el que “las reglas y las normas” se considera que tienen sentido, y que son importantes en la interrelación del/la adulto con niños y niñas, los límites, hay que tenerlos claros a la hora de trabajar con ellos y ellas<sup>44</sup>.

Los límites empiezan desde que el bebé se comunica con la madre a través del llanto, con sus movimientos, con los contactos, y con sus necesidades. La madre se comunica apoyándose en su propio instinto porque tiene la capacidad de estar más abierta desde sus sentidos, para poder atender sus necesidades y las del bebé. A través de los sentidos, niños y niñas empiezan a percibir el mundo, y lo expresan, según sus necesidades vitales. Si observamos el desarrollo del bebé partiendo de sus necesidades, y si consideramos el movimiento como una necesidad vital, la mente y el cuerpo, no se pueden separar y tampoco se puede separar la interrelación y socialización. La interrelación entre adulto y niño/a, cumple un papel importante en los procesos de desarrollo de las y los menores desde su nacimiento, y el trato que tengan los padres, las madres y los familiares, con ellos y ellas, es determinante para el desarrollo de unos límites en los niños y las niñas a nivel social, en la escuela, en casa y en espacios más abiertos.

El lenguaje, y el habla, ocupan una posición especial en el desarrollo de los aprendizajes y en la interrelación, porque juegan un doble papel: son instrumentos psicológicos que ayudan a formar las funciones mentales, y son funciones mediante las cuales se experimenta el desarrollo cultural (Bruner, J., 1986). Para la interrelación el lenguaje

---

<sup>44</sup> Norma: es un término que proviene del latín y significa “escuadra”, una norma es una regla que debe ser respetada y que permite ajustar ciertas conductas o actividades. El límite: En latín exactamente en el vocablo es *limes*, genitivo de *limitis*, y se puede traducir como “borde o frontera”. También es el punto o línea que señala el fin o término de una cosa no material; suele indicar un punto que no debe o no puede sobrepasarse (Diccionario de la lengua española-2015).

verbal, y no verbal, cobra mucha importancia en la relación que tienen niños y niñas con las y los adultos, porque normalmente, los/las adultos, son los/as que ponen las reglas y los límites. Sin embargo el/la adulto, no es sólo la autoridad, el/la adulto también protege y da afecto a niños y niñas, y este lazo protector de los progenitores (padres y madres), permite la maduración del niño o de la niña, que cambia en el transcurso de una larga infancia, en la que el cerebro sigue desarrollándose hasta culminar en la adolescencia y la juventud. Conforme madura el/la niño/a, la educación escolar empieza a cobrar sentido, y se realiza a través de la expresión y el lenguaje (más del 90% de la expresión es no verbal), con la que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Si tomamos a la expresión y al lenguaje, como sustrato que coaliga las unidades culturales: familia, escuela, barrio, comunidad, y otras (micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema, chrono y macro-sistema), resulta fundamental el aprendizaje de habilidades sociales. Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), es la inteligencia social la que favorece el desarrollo de estas habilidades, con las que el/la menor afronta su entorno para cambiarlo. Esto se refleja como un modo de personalidad y de comportamiento, que incluye en una serie de actitudes tales como: la sensibilidad social, la comunicación, la comprensión social, el juicio moral, la solución de problemas sociales, la actitud pro-social, la empatía, la expresividad, la comprensión de las personas y de los grupos, y todas estas capacidades emocionales incluyen en el llevarse bien con la gente, ser cálido/a y cuidadoso/a con los/las demás, tener habilidad para adoptar la perspectiva ajena, conocer las normas sociales y mostrar adaptabilidad social (Bisquerra R., 2015: pág 25).

Al desarrollar estas habilidades, nos volvemos más competentes, y de este modo nos interrelacionamos con los/las demás, pues a todos/as nos gusta pensar que somos socialmente competentes. Las competencias sociales son en este sentido, una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra (Bisquerra R., 2015). Para mantener unas relaciones sociales positivas, y unas competencias sociales que nos ayuden a la convivencia, es importante que se aprendan desde la imitación, la observación, y la interrelación con los/las demás. Pero si las instituciones ofrecen una percepción social anti-dialógica, y no se toma en cuenta a padres y a madres, los niños y las niñas no desarrollarán sus competencias emocionales, y no sabrán expresar sentimientos. Este es un problema que está presente en la educación, por lo que no sólo debe ser responsabilidad de padres y madres, también debe ser co-responsabilidad del profesorado.

Nuestra población objeto de estudio, ve limitada su expresión, y en muchos casos es el profesorado el que promueve que el niño y la niña no la desarrolle, porque no se crean entornos adecuados, donde los niños y las niñas puedan interrelacionar e interactuar entre ellos y ellas, y solo se limita el juego y la expresión, al tiempo del recreo. En estos casos los espacios educativos se vuelven rígidos, y si el profesorado no trabaja con más amplitud el tema de los límites, puede manifestarse la discriminación de unos y otros colectivos que no se adaptan fácilmente a estos entornos. Y entre estos están los niños y las niñas con problemas de conducta, los/as tímidos/as, los/las rebeldes, los/as que tienen problemas de aprendizaje, y los niños y las niñas que trabajan. Para estos grupos los límites que se establecen en la escuela y a nivel social, a veces son difíciles de cumplir.

Si nos referimos a los límites, observamos que estos son diferentes cuando son puestos por los padres y las madres, y los que pone el profesorado. No obstante, los límites desde la psicología se estudian en su generalidad, y desde un punto de vista psicoanalítico es Perls (1975), quien habla de los límites, y manifiesta que son las/los adultos los/as primeros/as que tienen que tener los límites claros. Este autor establece los siguientes límites a nivel individual: *los límites de contacto, los límites de lo propio y el límite del ego*. El límite de contacto, es el modo como cada cual ve su ambiente. El límite de lo propio se puede decir que subyace en la obvedad de los sentidos y, en el caso del límite del ego, es el punto cero entre el bien y el mal, entre la identificación y la alienación, entre lo familiar y lo ajeno, entre la verdad y el error, entre la autoexpresión y la proyección (Perls, F., 1975). Puesto que los límites vienen del/la adulto, son ellos/as los/as que tienen que entender y tener límites claros, sobre todo ser consecuentes con sus acciones, lo que les ayudará a tener una mejor relación con las y los menores. Quiere decir, que cuando un/a adulto expresa sus emociones abiertamente, ayuda al/la menor a saber cómo expresarse y relacionarse. Lo que observamos es que en la escuela, algunos/as profesores/as no tienen sus límites claros, y esto conlleva a que cataloguen al alumnado entre “aptos y no aptos”, “niños/as buenos y malos” y, al evaluar su conducta, promueven los premios y castigos (carita feliz, carita triste). Esta tendencia, además, de separarlos/as y querer convertir a los/as no aptos/as, en aptos/as, bajo un sistema tipificado, lo que hace es que el/la adulto utilice niveles de condicionamiento con los/las niños/as. Esta reacción primaria se proyecta y se convierte en un juicio moral, que conlleva que ciertas formas de conducta sean catalogadas de “malas” a nivel social y por la misma comunidad (Perls, F., 1995).

En la escuela el/la profesor/a debe tener presente que una de las primeras formas de comprender a un/una menor, es verlo/a como un individuo en su totalidad, no solamente como un ente al que tenemos que ayudar a desarrollar su intelecto y a controlarlo. No podemos proyectar la idea de que un/a niño/a que es bueno/a en las actividades académicas, será un niño/a exitoso/a, y lo contrario, que un/a niño/a que no es bueno/a en las actividades académicas terminará siendo un fracasado/a. Esto no debemos tomarlo como una variable referencial, puesto que todos/as los/las menores tienen capacidades diferentes, y existen unas variables emocionales que debemos tener en cuenta tales como: la capacidad de identificar las emociones propias, la capacidad de identificar emociones de los/as demás, la capacidad para expresar emociones con exactitud, la capacidad para discriminar entre emociones y sentimientos, la capacidad de etiquetar las emociones, la capacidad para interpretar los significados que llevan las emociones, la capacidad para identificar y comprender sentimientos complejos, la capacidad para reconocer la transición probable entre emociones, y la capacidad para mantenerse abiertos/as en los sentimientos<sup>45</sup>. En este sentido es muy importante que el/la profesor/a pueda valorar cómo se desenvuelve y convive un niño o niña, porque un/a menor con empatía, es un/a menor que tiene más probabilidades de relacionarse mejor con las y los demás y puede también expresar mejor sus emociones.

Con respecto a la importancia de las emociones y su uso, Goleman (1996) nos dice, que las emociones están en la biología humana, y que el cerebro está diseñado para responder a expresiones emocionales específicas, como la empatía. Lo que quiere decir que si no se tienen en cuenta las variables emocionales en el entorno del/menor y de la menor, podemos incidir en una negligencia emocional, y esto entorpece su capacidad de empatía. Esto también puede pasar en el caso de abuso emocional intenso, y sostenido hacia un/a menor, lo que convierte a éstos/as en personas suspicaces, y en estado de alerta en relación a su mundo emocional y de quienes les rodean. Esto los/las sitúa como en una vigilancia postraumática, ante indicios que señalan una amenaza. Según Goleman (1996), la preocupación obsesiva por los sentimientos de las y los demás, es típica de niños/as que han soportado abusos psicológicos. Esto lo podemos observar en las y los menores de nuestra investigación, que se muestran tímidos, rebeldes, con problemas en aceptar los límites, también se bloquean al expresar con el/la adulto, o al momento de realizar una

---

<sup>45</sup> Citado por Bisquerra (2015) en su libro "Inteligencia emocional en educación", el cual nos muestra del modelo piramidal de la inteligencia emocional, adaptado por Mayers y Salovey (1997).

actividad que les es impuesta, o cuando van a sitios que no conocen se comportan un poco retraídos/as. Pero en el juego libre, se puede observar que no tienen ninguna dificultad en comunicarse entre iguales, liberan sus emociones y las expresan.

Es así pues que en aras a lograr un buen aprendizaje, intelectual y social, corresponde dar importancia a las emociones. Si un/a menor, guarda sus emociones, puede desarrollar trastornos. Si el grado en el que los trastornos emocionales interfieren en el niño o la niña a nivel mental, es alto, las y los alumnos/as pueden sentirse ansiosos/as, enfurecidos/as, o deprimidos/as, y esto dificulta el desarrollo de sus aprendizajes. Atrapados/as en estos estados de ánimo, niños y niñas no asimilan la información de manera eficaz, y no manejan bien sus emociones (Goleman. D., 1996). Con los niños o las niñas de la calle, es más evidente esto, pues tienen comportamientos que no están bien vistos en la sociedad, como robar, que conlleva a que no sean aceptados/as en ninguna escuela, por su conducta. Y el desarrollo de sus trastornos se manifiesta sobre todo con agresividad.

Los niños y niñas al no encontrar un entorno educativo que los integra, frecuentan la calle, en la que encuentran prejuicios y maltrato, es así como la discriminación es un círculo perverso que no ayuda a la integración de los/las menores, e incrementa un *currículo oculto negativo* que lleva a su rechazo en las escuelas. Freire (1970), criticó el sistema escolar Latinoamericano por ser narrativo y discursivo, en el que los y las menores, son motivados/as para la memorización mecánica del contenido narrado, cual si fueran vasijas, o recipientes, que deben ser llenados por el/la educador. En este sistema educativo los niños y las niñas, susceptibles a ser marginados/as no tienen cabida, porque no pueden enfrentar la rigidez de los límites. En este enfoque, se reproducen los esquemas de una visión bancaria de la educación que anula el poder creativo de los y las educandos, y que estimula su ingenuidad, y su falta de criticidad (Freire, P., 1970). Es por esto que, una buena interrelación niño/a-adulto, cambiará el contexto familiar y el contexto escolar. Sobre todo el contexto escolar en el que el/la educador/a tienen que ejercer la acción liberadora para mostrar el camino a la libertad de expresión del educando (Freire, F., 1970).

A los niños y las niñas de contextos de marginación, el profesorado les va dejando de lado en las escuelas. Corresponde así pues analizar lo que subyace al currículum oculto del profesorado, y de las instituciones educativas. En las aulas, un niño o niña que no cumple las normas impuestas por las y los adultos, puede ser etiquetado/a como alumno con NEE

(necesidades educativas especiales). Y esto genera, que las y los docentes tengan expectativas más bajas para con estos/as alumnos/as. En la práctica, las y los alumnos “etiquetados”, quedan clasificados como con dificultades. Y esto desvía la atención sobre qué hacer con sus verdaderas dificultades (González, M., 2008). Algo parecido ocurre con el alumnado que es susceptible a ser marginado/a. Se les “etiqueta”, y en la realidad escolar, la etiqueta es una forma de discriminación, muchas veces inconsciente, por parte del/a profesor/a y del mismo sistema.

Las propuestas pedagógicas que se diseñan sobre supuestos del lenguaje oral, y escrito, se diseminan mayormente con unas reglas rígidas, que no toman en cuenta la decisión del alumnado. Si la escuela es una oportunidad social para todas y todos, un enfoque educativo integrador nos debe llevar a un modelo social diferente, en el que no se hable de niños y niñas con necesidades especiales, y tampoco de menores con dificultades de aprendizaje<sup>46</sup>, lo que implica un cambio en la manera de observar a un niño, o niña, y dejar de lado los malos usos de la discriminación, que lamentablemente se ven como demasiado normal. La interrelación adulto-niño/a tiene que ir cambiando, y a medida que el trabajo vaya progresando en las diferentes dimensiones del desarrollo personal, social, cognitivo y emocional, solo así, se podrán cambiar unos enfoques prácticos más detallados sobre la inclusión, y sobre los límites y las reglas válidas para todo el alumnado.

Otro aspecto a tener en cuenta, es el trabajo que puede hacer el profesorado con padres y madres, y lo que observamos es que el profesorado de las escuelas públicas y privadas, no tiene mucho conocimiento sobre las familias, ni tampoco sobre la forma como tratan a sus hijos e hijas. Nosotros en el aula democrática e inclusiva (Yakupacha), al analizar las barreras del aprendizaje que tienen con sus hijos e hijas, y al proponerles a los padres y a las madres que participen en la escuela, en algunos casos no demuestran interés, y parece que no ponen énfasis en algunos puntos débiles de sus prácticas educativas en casa. Por lo tanto el contexto familiar es importante, porque ofrece la oportunidad de investigar la influencia que el entorno familiar primario genera en los niños y las niñas en el curso de su desarrollo en la infancia y la adolescencia (Bronfenbrenner, U., 1987).

---

<sup>46</sup> En la Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva, que en su versión original está escrita por Tony Booth y Mel Ainscow, encontramos la sugerencia que debería ser importante utilizar el concepto de “barreras al aprendizaje y a la participación”, cambiando los términos definitorios, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en lugar de recurrir al término contaminado de “necesidades educativas especiales” (Grupo INTER, 2005).

### 3.3.2. Interrelaciones entre iguales en el contexto escolar.

La interrelación que tienen los niños y las niñas entre iguales en la escuela, está marcada por las actividades que programan los profesores y/o las profesoras. En las escuelas peruanas, los alumnos y las alumnas solo tienen un recreo de veinte minutos de juego libre para interactuar, y el/la adulto (en la mayoría de los casos) ni siquiera está presente para observarlos/as. La mayoría de las interrelaciones que los y las menores tienen entre iguales, se atienen a la dirección del/la profesor/a, quien ejerce un control sobre ellos y ellas.

Los procesos de enseñanza en las escuelas públicas y privadas peruanas, se implantan bajo la dirección de un/a adulto, a pesar de que ha habido investigadores e investigaciones que han insistido en la autonomía del niño/a, en la libertad de expresión, en un aprendizaje activo, y otros. Lo que han inquirido con ello las diferentes teorías, es que se apueste en la práctica educativa, sin embargo en la realidad cotidiana de la escuela todavía esto no ha pasado<sup>47</sup>. La escuela, tal como está planteada a día de hoy en el Perú, no da importancia al juego libre, a la libertad de expresión, o a las expresiones simbólicas: dibujo y representaciones, entre otras. Los métodos de evaluación, se dan de forma escrita y dependen en gran medida de la combinación de las capacidades lógicas y lingüísticas (Gardner, H., 1995). Las enseñanzas se imponen, y las necesidades de niños y niñas en su diversidad de procedencias y de requerimientos no se tienen en cuenta. En las escuelas, los niños y las niñas deben utilizar los modos de expresión, y códigos que impone el/la adulto, exigiéndoles el aprendizaje de conceptos que no utilizan en la vida diaria. El sistema escolar público peruano actual, aspira a alfabetizar, en unos códigos culturales no adaptados a la cultura y realidad, a las/los menores susceptibles a ser marginados/as, y a los niños/as “de” y “en” la calle.

En esta realidad social de extremos y de discriminación, el sistema público, aspira a que los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as, sean capaces de realizar cálculos aritméticos fundamentales, y enfatizan que quienes van a integrarse en la sociedad, tienen que acabar su trayectoria educativa, y tienen que ser capaces de auto-sostenerse<sup>48</sup>. Lo

---

<sup>47</sup>Entre estas investigaciones están las de Rogoff (1993) que nos da el concepto de aprendizaje guiado, Rogers (1986) con su propuesta del aprendizaje no directivo, Bruner (1986) con su concepto de andamiaje, Vigotsky con el concepto de zona de desarrollo próximo y otros que han insistido en la autonomía del niño/a.

<sup>48</sup>Esta afirmación lo hemos encontrado en el informe de seguimiento de educación en el mundo, hecho por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en el año 2016.

incongruente es que algunas organizaciones sociales (ONGs), también piensan lo mismo, y realizan tareas escolares para los/las menores con las mismas metodologías de las escuelas tradicionales, por lo que el alumnado está aprendiendo sentado y sin moverse, en la escuela y fuera de ella. De esta manera se quiere aliviar la pobreza, enseñando e imponiendo aprendizajes a los niños y las niñas, dándoles oportunidades en una escuela que no está adaptada para ellos y ellas. Lo que promueve a un proceso de exclusión, por el que se expulsa a muchos y muchas, a los márgenes de la sociedad, y por el que se les niega la posibilidad de participación. Bajo este prisma de la realidad, una persona en situación de pobreza, es susceptible a ser excluida, o se auto-excluye, y así pierde las oportunidades para su desarrollo. La pobreza, y el trabajo infantil, favorecen la deserción escolar y el desfase en el aprendizaje escolar, contribuye a que las instituciones educativas no sean los pilares de una sociedad en la que prime la justicia social y en la que se abran oportunidades para todos y todas (Torres, J., 1991)

El enfoque educativo que apoyamos en esta Tesis, busca que las y los adultos, cambien de actitud en la manera en que se interrelacionan con niños y niñas. También se pretende que niños/as, adquieran las habilidades sociales que desarrollan cuando se interrelacionan entre sí, y de esta manera, puedan desarrollar las inteligencias interpersonal, e intrapersonal, que menciona Gardner (1995) en su estudio de las inteligencias múltiples. Los padres y las madres, al igual que el profesorado, no sabemos dar libertad a los/las menores, en aquellos aspectos que necesitan, para que puedan tomar sus propias decisiones y poder incurrir en sus propios errores (Rogoff, B., 1993). Es por esto que, en el contexto escolar, se les impone un currículo y unas evaluaciones.

Según Rogoff (1993), en las experiencias en las que el/la adulto no se orienta explícitamente a la enseñanza, el niño y la niña asumen un papel importante en la estructuración y la participación de las situaciones. El juego libre es un ejemplo de ello, los/las menores se organizan y juegan sin ninguna dificultad. Sin embargo, es importante que un/a adulto esté siempre observando, porque hay niños o niñas que se pueden aprovechar de los/las más pequeños. Cuando hay libertad en los niños y las niñas, estos adoptan un papel activo en su aprendizaje y, en algunos casos, dirigen el apoyo que reciben de los/las adultos y ajustan sus límites a medida que van desarrollando sus propias destrezas. Las actividades socio-culturalmente organizadas e impuestas, delimitan el desarrollo cognitivo y su espacio, por lo que los niños y las niñas disminuyen la participación activa en sus aprendizajes. Cuando se les permite que tengan un aprendizaje activo, y

autónomo, lo que retrae al profesor/a es el miedo al descontrol y a lo que comparten con sus compañeros/as. Esta forma de aprender, es una de las claves para que los niños y las niñas participen en la comprensión de su propio mundo, y para que reconstruyan las bases de apoyo en unos y otros recursos genéticos y socioculturales.

Los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, son una forma de proteger ciertas libertades en los niños y las niñas, pues de este modo se puede contribuir a que las y los menores sean vistos como personas y sujetos de derecho (Tomasevski, K., 2004). Dos de estos derechos son, la libertad de expresión, y el derecho al juego, y están dentro de esta perspectiva de un enfoque educativo integrador, pero el/la adulto no considera que estos derechos lleven inmersa la idea de libertad. En Perú, aun cuando a nivel legal se considera que los y las menores marginados/as están protegidos bajo un régimen de derecho, no se ha podido captar el grado de compromiso y la capacidad de los gobiernos para traducir lo normativizado a la realidad (Garmendia, N., 2005). Es en este sentido que los padres y las madres deben conocer los derechos de los/las menores, deben respetarlos, y hacer que los respeten. Son los siguientes derechos: el derecho a un trabajo digno, a una casa, a una buena salud, a una buena educación para sus hijos e hijas, todos ellos están dentro de los objetivos educativos, pero en el Perú aún, no están en la realidad social y educativa.

No cabe duda de que la realidad social, posee hoy una gran capacidad de dinamismo y de cambio, pero las escuelas no se plantean una organización que tenga en cuenta estos cambios y tampoco promueven que los comportamientos del/la adulto hacia el niño o la niña sean modificados. La interacción social de los niños y las niñas es importante para su desarrollo cognitivo. Las personas afectadas por los problemas sociales, deben ser parte de la solución de los mismos. Esta forma de pensar, nos abre a una nueva forma de estructurar las diferentes clases en la escuela, y tendríamos que ver a la institución escolar como un sistema social sujeto a cambio (Musitu, G., 2004), en el que el niño y la niña, deben ser la base del sistema para que puedan interesarse por sus aprendizajes y por los aprendizajes de otros/as compañeros/as, y de las/los adultos. Los espacios educativos en esta manera de ver la escuela, tienen que ser adecuados, para que el niño y la niña puedan aprender a desarrollarse, tanto a nivel social y cultural, como en sus aprendizajes cognitivos. En estos espacios, las y los cuidadores/as se convierten en compañeros/as sociales, porque son ellos y ellas, los/las que organizan las rutinas cotidianas de niños y niñas y sus tareas (Rogoff, B., 1993).

En un contexto educativo integrador, el entorno pasa a ser un *sistema o comunidad* (Musitu, G., 2004), en el que niños y niñas son capaces de decidir, y en el que están inmersos/as en un entorno cultural que garantiza su aprendizaje social y cognitivo. Hoy día, la mayoría de las destrezas cotidianas y cognitivas, están estrechamente relacionadas con la cultura tecnológica, tecnologías, libros, sistemas numéricos, internet, móviles, y otros. Pero los niños y las niñas de nuestra población de estudio, no tienen acceso a estas tecnologías, o acceden a ellas de otra manera. Observan a otros niños/as que tienen, o pagan en tiendas, o locutorios donde se alquilan estas máquinas. En ocasiones pueden tener compañeros/as o amigos/as que tienen acceso a estos instrumentos y acceden a ellos, esto nos muestra cómo su interrelación y la capacidad para comunicarse entre iguales, les permite solucionar problemas para cubrir estas necesidades. La pobreza, en estos casos, es un factor que promueve que las y los menores estén alejados de los instrumentos tecnológicos, sin embargo la interrelación entre iguales (conversaciones con sus compañeras/os), tiene un impacto en su personalidad y marca su interacción social. Es por lo que las destrezas y las acciones concretas de estos/as alumnos/as, no se pueden poner fuera del contexto de unos objetivos educativos a lograr, ya que hay unas necesidades y metas sociales que cubrir (Rogoff, B., 1993).

En este sistema, o comunidad, respetar los procesos de desarrollo naturales de los niños y las niñas, implica también apoyarles en sus objetivos sociales, pues según Bronfenbrenner (1987) todos los entornos se relacionan, e influyen, los unos a los otros. El hogar (micro-sistema), la escuela (meso-sistema), el entorno social (exo-sistema) y las nuevas formas de vida y de pensamiento (macro-sistema), se proponen a través de las tecnologías. Si los entornos condicionan los comportamientos de los/las menores, es importante que la escuela no solamente sea un espacio de enseñanza académica, pues la educación debe estar inmersa en la cultura de la calle.

En el caso de sus entornos familiares son los padres y las madres, los que organizan en casa las actividades de los niños y las niñas. Pero en la realidad peruana, niños y niñas cuidan a sus hermanos/as más pequeños/as, y se hacen responsables de las tareas de los/las adultos. Estas decisiones tienen un impacto en las actividades de las y los menores, sobre todo en las recreativas, puesto que se trata de una imposición, que muchas veces implica que dejen de jugar con sus iguales, y que no se interrelacionen, lo que perjudica su aprendizaje social. Lo que se observa es que en las escuelas peruanas, no se toman en cuenta las dificultades de los y las menores. Tampoco favorecen la expresión de las

emociones y los sentimientos, y tampoco promueven que desarrollen sus iniciativas que contribuyen a que aprendan a tomar decisiones y a responsabilizarse de sus acciones. Los niños y las niñas, están a expensas de la decisión de los/las adultos y de las tareas que les impongan, lo que les impide buscar soluciones, a sus propios problemas.

Si tomamos en cuenta que la figura del adulto/la es siempre importante como referencia, la interacción conjunta (niño/a-adulto) ayuda a estructurar desde el aprendizaje por imitación, objetivos y sub-metas, que les proporcionan rutinas que podrán utilizar posteriormente en actividades más complejas (Rogoff, B., 1993). Esto es clave para que el/la niño/a busque su propia autonomía. La intervención del/la adulto, se debe dar sólo en el caso de que haya un motivo evidenciado en el que los niños y las niñas, no puedan solucionar algún problema por sí mismos/as.

### **3.3.3. Vinculación de las familias en los contextos educativos.**

La familia, como sistema social, puede interactuar con la escuela porque los sistemas no operan de forma aislada, sino que muestran una pautas de interdependencia con otros sistemas sociales a los que afectan y que a su vez se ven afectados por ellos (Musitu, G., 2004). Los padres y las madres desde enfoque, son un soporte que orienta a hijos e hijas, hacia unas metas generales desde una perspectiva adulta. Este apoyo mutuo entre los niños y las niñas, profesores y profesoras, y padres y madres, sería la manera más eficaz de desarrollar conocimientos, tanto académicos como culturales. Desde nuestra experiencia, sostenemos que un/a adulto es un/a guía que no solo debe facilitar metas y objetivos, sino que también, puede apoyar al niño y la niña, para ayudar a establecer sub-metas.

*Un ejemplo: En nuestra aula inclusiva (Yakupacha-Aguatierra), niñas y niños deben dejar los juguetes y los materiales educativos en su lugar, después de utilizarlos para que otros niños y otras niñas los puedan encontrar. En un inicio a los niños y a las niñas más pequeños/as, les cuesta asumir esta regla porque no están acostumbrados/as a hacerlo en sus casas. Pero con el apoyo de un/a adulto se inician recurriendo al aprendizaje por imitación de niños y niñas mayores, y lo empiezan a realizar. De igual manera esto también se debe hacer en casa para que vayan asumiendo autonomía, que les servirá para otras actividades cotidianas.*

El trabajo con los padres y las madres es algo complejo, por las dificultades que hemos explicado en el capítulo II. Sobre todo con las madres, ellas en muchos de los casos de

nuestra aula, son las que asumen toda la carga familiar. Sin embargo, cuando al aula se la percibe como un *sistema o comunidad*, son los mismos niños y niñas los que ayudan en la inmersión de padres y madres en la escuela. Esto lo observamos en nuestra aula inclusiva (Yakupacha), en ella buscamos que las familias aprendan a estructurar las actividades según las necesidades del niño o la niña, porque tomamos en cuenta, que es en sus casas donde aprenden los primeros roles y comportamientos sociales. La interrelación que tengan los padres y las madres, con sus hijos e hijas, es vital para que luego el/la menor pueda crear vínculos con otros/as menores en la escuela y de su entorno. Debido a esto es importante que padres y madres, conozcan lo que el niño/a realiza en la escuela. En el caso de nuestra población objeto de estudio, la pobreza es un factor de riesgo, que arrastra otros aspectos, o factores, que limitan al/la menor, sin embargo, a pesar de la situación de pobreza, padres y madres (más aún las madres), apoyan las actividades de la escuela cuando pueden. Es por los trabajos con sobrecarga horaria, entre otros, que padres y/o madres no pueden apoyar más de lo que hacen, y en estas circunstancias los/las menores son conscientes de que sus madres y/o padres no pueden ofrecerles a ellos/as tampoco más tiempo. De alguna manera, esto ayuda al/la menor a encaminarse hacia su independencia y, en algunos casos, hacia su autonomía<sup>49</sup>.

Los niños y niñas de nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha) y toda la familia, mantienen de alguna manera aún su otra cultura y forma de vida, que han aprendido en el campo, donde la vida en comunidad está presente, y en la que los y las menores participan en las actividades culturales de los/las adultos, ajustando su responsabilidad por sí mismos/as y de acuerdo con su capacidad. Los/las adultos les sirven de guía en su adquisición de destrezas específicas, dentro del contexto en el que estas se utilizan de forma habitual (Rogoff, B., 1993). En el campo, los padres y las madres tienen roles y pueden ofrecer a los niños y las niñas, unas actividades que les proporcionan aprendizajes cognitivos, como: aprender a tejer, cocinar, lavar la ropa, cuidar los animales, y otros. En la ciudad, las actividades cambian. Una de las razones es, porque viven en casas muy pequeñas o en un cuarto para toda la familia. Otra es porque en el campo, el trabajo de la madre, es realizar las tareas de la casa y cuidar los animales y los niños y las niñas las apoyan. En la ciudad, las madres tienen que trabajar y dejan a los niños y las niñas mayores, al cuidado de sus hermanos/as pequeños/as, costumbre que también está

---

<sup>49</sup>Estos son registros hechos en nuestra aula inclusiva Yakupacha, en los años, 2014, 2015 y 2016, donde hemos aplicado un enfoque educativo diferente, con el objetivo de integrar a la escuela a estos alumnos y alumnas.

presente en el campo. La diferencia está, en que en el campo, siempre está presente un/a adulto (abuelos/as, tíos/as, primos/as) que, en el caso de la ciudad, faltan.

Una de las actividades que realizan los niños y las niñas en la ciudad es trabajar. Al enfrentarse a este nuevo contexto que no es fácil para ellos/as, tienen que adquirir habilidades en el lenguaje y en las matemáticas para vender, y en este sentido reestructuran su ambiente, y lo modifican para cubrir sus necesidades. En la calle también hay factores de riesgo que están presentes, que afectan a su comportamiento, y a su autoestima. La escuela es importante en este contexto, porque ha de servir de apoyo y como medio o forma de compensación para el/la menor, una especie de sistema que le pueda brindar la comprensión que no encuentran en sus casas y entornos. La escuela como meso-sistema, debe complementar la educación de la familia (exo-sistema), para que el niño o la niña, pueda auto-regularse y enfrentarse a la sociedad en toda su complejidad, en los diferentes sistemas: micro, meso, exo, chrono y macro (Bronfenbrenner, U., 1987). Si un niño o una niña, se encuentra en un entorno educativo que le favorece un aprendizaje en comunidad, va adquiriendo una concepción del ambiente ecológico que le rodea, más amplia, diferenciada y válida, y se puede motivar e ir adquiriendo capacidades para poder realizar actividades que puedan revelar las propiedades de ese ambiente, reestructurándolo a niveles de mayor complejidad en cuanto a su forma y contenido (Bronfenbrenner, U., 1987: pág 47).

Una escuela que trabaja como un *sistema, o comunidad*, puede aportar aprendizajes culturales que se pierden en un entorno como la ciudad, como por ejemplo, el tejido a mano que hacen las mujeres del campo, y que es valorado por los/las turistas, así como el uso del idioma Quechua, que puede servir para contar cuentos tradicionales, y otros. La escuela puede aportar más que conocimientos académicos, pero tiene que cambiar de enfoque educativo y dejar de estar influenciada por la ideología dominante de los estratos sociales altos. Una escuela que acepta y valora esta ideología, es una escuela que no integra al contexto escolar, a las familias en situaciones de pobreza. Más bien, incrementa sus diferencias, ya que en algunos casos, existen interrelaciones directas entre unas y otras familias, porque algunas madres son empleadas de hogar en las casas de familias de clase media-alta. En estas circunstancias los valores de una y otra familia, difieren, pues nos encontramos con las familias pobres sometidas por las familias que las emplean, en situaciones de mando.

En la realidad peruana, las familias emigrantes se encuentran con muchas dificultades, por sus diferencias culturales, y porque hay personas emigrantes del campo que han cambiado de estatus y discriminan a los suyos, situación compleja que hemos explicado en el capítulo II. En esta situación, se puede observar un aprendizaje social que imita las costumbres de los/las pudientes, que son personas que también han imitado las costumbres de otros países extranjeros. Lo vemos en casos de familias que tienen comportamientos de sobreprotección con sus hijos e hijas, y que proceden comprándoles juguetes, móviles costosos, y otros, pero que también utilizan el condicionamiento sobre la base de premios y castigos, lo que afecta a la autonomía de sus hijos e hijas.

Proponer la escuela como un sistema comunitario, nos lleva a poder llegar a comprender el significado de la teoría crítica del currículum (Kemmis, 1988., 2007) y demostrar, cómo a lo largo de los tiempos, se han ido generando unos preceptos ideológicos que han dado demasiada importancia a unos criterios de enseñanza y unos esquemas de aprendizaje ajenos a unas realidades concretas, y ajenos a ejercitar el derecho a la educación de todos y todas, bajo la idea de llegar a ser personas económicamente exitosas. En la realidad peruana, existen unas expectativas educativas que con frecuencia son las familias de clase media, y alta, las que las promueven para sus hijos e hijas<sup>50</sup>, y es la razón por lo que colegios y escuelas privadas tienen tanta aceptación. Los modelos de crianza de estas familias, también ha cambiado, porque son estos padres y madres los buscan con insistencia una educación que ayude a mantener su estatus, por lo que recurren a profesores/as privados y a actividades, y cursos extraescolares costosos, lo que contribuyen a segregar aún más la sociedad peruana.

Es en este contexto y realidad es importante un cambio educativo, en el que la escuela se aprecie como sistema, o comunidad, que interactúe con todos sus miembros, buscando *procesos* (relaciones de aprendizaje) que puedan crear nuevas *estructuras* (creación de materiales o modificación del ambiente), donde se puedan aprovechar recursos personales, recursos del sistema social y del contexto. Reestructurando los procesos de aprendizaje para encontrar la reciprocidad, la creación de redes, la ampliación de límites, y así se pueda dar la adaptación al medio (Musitu G., 2004). La escuela, al integrar a

---

<sup>50</sup> En el libro de Bárbara Rogoff, (1993: 133-134): Aprendizajes del pensamiento, podemos encontrar estudios sobre estas familias, que nos demuestran que las y los adultos de clase media, están demasiado ocupados/as en sus actividades, en lugar de concentrar su atención en niños y niñas.

todos sus miembros, y al ser capaz de conocer y participar en otros sistemas, favorece que existan mecanismos potenciadores, y que se pueda lograr una sociedad más dinámica que permita la integración.

### **3.4. PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS.**

#### **3.4.1. Prácticas educativas a desarrollar con la población de estudio.**

Las familias de nuestro entorno de estudio han pasado una transición ecológica del campo a la ciudad, y están inmersas en dos formas de vida diferentes. En este contexto se podría decir que estas personas tienen más herramientas culturales para enfrentarse a su entorno y realidad, sin embargo, en la realidad social de las ciudades peruanas a las personas del campo se las considera de estatus inferior, lo que origina que se las discrimine. Ponemos énfasis en la idea de que la sociedad y la cultura, determinan los aprendizajes de niños y niñas, y determinan también las prácticas educativas que se dan dentro de estos dos contextos: la educación formal y la no formal. La escuela como entidad organizada y estructurada es la que propicia la educación formal, y es la que también debería propiciar la integración del alumnado, y de sus familias, a la comunidad. Las familias como un sistema que propicia una educación informal, son también responsables de la integración de los niños y las niñas, sin embargo estas familias dentro de un contexto social y educativo como el peruano, no son tomadas en cuenta. Las escuelas, al segregar a las familias, no favorecen la integración de los/las menores, y tampoco favorecen aprendizajes que son fundamentales para su desarrollo.

En el capítulo II, hemos podido analizar las dificultades que tienen los padres, las madres y las familias en su proceso de integración social y educativa, en las ciudades peruanas, en concreto en Cajamarca. Sobre esta base planteamos unas prácticas educativas integradoras con un enfoque en el que el papel del niño y la niña sea activo, y en el que sus necesidades, sus decisiones y su lógica, se respeten. Un niño/a que aprende de forma activa no solo debe participar en la planificación y desarrollo de las actividades educativas, también en las actividades culturales de la comunidad, y para comprender el desarrollo cognitivo es necesario tener en cuenta los problemas particulares de los niños y las niñas, e intentar resolver el significado de su cultura (Rogoff, B., 1993). En este

contexto las tareas y las actividades debieran estar relacionadas con las metas del aprendizaje cognitivo, el aprendizaje social y la solución de los problemas cotidianos.

En el entorno social de la ciudad, la educación formal y la no formal se contrastan. Se puede observar que los aprendizajes no formales, que se desarrollan en el campo y en los contextos familiares, son de tipología más universal y que se aprenden y viven desde la experiencia. Por otro lado, la educación formal que se imparte en las escuelas, está dentro de los aprendizajes más particularistas, influenciados por unas estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se promueve desde el sistema educativo. El valor que proporciona la escuela a los aprendizajes particularistas, es porque a nivel social, cultural y de sistema, estos aprendizajes se cree que forman y capacitan al alumnado para un ingreso a la universidad, para una profesión y un título universitario o tecnológico, que le proveerá y le ayudará a satisfacer todas sus necesidades. Sin embargo, las habilidades sociales, no se aprenden desde los aprendizajes particularistas, es necesaria la interrelación y el aprendizaje social, que son aprendizajes más universales y que tienen que realizarse desde los aprendizajes por imitación y observación. En este contexto se plantea el concepto de “el aprendiz”, en el que los niños y las niñas son aprendices de los/las adultos, y los/las adultos son un modelo, teniendo en cuenta que el/la menor no solo aprende de los/las adultos, también de sus iguales más capaces.

Desde nuestras prácticas educativas en el aula democrática e inclusiva (Yakupacha), los aprendizajes de tipología más universal, se pueden integrar a los aprendizajes de tipología particularista. Al estar integradas en las prácticas educativas que se propician en la educación formal y no formal, se puede plantear que los niños y las niñas integren estas dos formas de aprender. Sin duda lo que proponemos, es diferente a lo que propone la escuela convencional y reglada, que se plantea sobre la base de un aprendizaje sistemático, en el que las reglas y la creación de hábitos tienen suma importancia, mientras tanto, se dejan de lado las otras prácticas educativas. La escuela se basa en el aprendizaje planificado, con un currículo en el que queda poco espacio para plantear el “concepto de aprendiz”, así como, el aprendizaje por observación e imitación y el aprendizaje por descubrimiento. Por lo tanto, una escuela que está hecha solamente, para plantear y proponer unas expectativas educativas, que se basan en unas competencias y habilidades intelectuales, mientras que deja de lado el aprendizaje para la solución de problemas cotidianos, es una escuela en la que las prácticas educativas, sin ni siquiera proponérselo, desintegran y excluyen.

Dentro de los aprendizajes particularistas que se enseñan en las escuelas convencionales, están los aprendizajes estructurados, y dentro de los aprendizajes estructurados, uno de los aprendizajes más complejos es el aprendizaje del lenguaje y los idiomas. El lenguaje en los aprendizajes, es base para garantizar las enseñanzas de otros aprendizajes. El lenguaje es aprendido por el/la niño/a desde la educación formal y no formal, por lo que el aprendizaje de forma estructurada, es diferente al aprendizaje del lenguaje que se hace de manera natural. En los aprendizajes de lenguaje de manera natural, participa una gramática universal (GU), tal cual la plantea Chomsky (1989) en su enfoque generativista, que garantiza el aprendizaje de la lengua a través de la interacción. Bruner (1986) plantea algo parecido, en las observaciones que realiza con niños y niñas de cero a dos años, y concluye que el/la niño/a es un aprendiz activo del lenguaje. Para Bruner (1986: pág 28, 29), el aprendizaje de la lengua en el niño o la niña es sorprendente, pues es a través del lenguaje y de la cultura que explora su mundo, que se prepara para encontrar, o inventar formas sistemáticas de relación que se ajustan a unos requerimientos sociales y unas formas lingüísticas, que aunque en situaciones regulares son restringidas, los niños y las niñas muestran un alto grado de orden y sistematicidad. Esto significa que todo niño y niña, tiene unas capacidades lingüísticas que se despiertan desde los aprendizajes universales, y sobre esta base, se pueden desarrollar otros aprendizajes más estructurados como la lengua y los idiomas.

En las prácticas educativas que no propician los aprendizajes universales, el niño y la niña pueden tener dificultades para comprender contenidos más abstractos, los cuales en muchos casos no pueden guardar conexión clara con la vida. Estos contenidos que se transmiten en la escuela son complejos, abstractos, y frecuentemente nada significativos (Díaz, M., 1998). Esta es una de las razones por las que en las prácticas educativas del aula democrática e inclusiva (Yakupacha), buscamos que los niños y las niñas aprendan, desde su iniciativa. Las actitudes no directivas del profesor/a también ayudan a promover los aprendizajes de tipología universal. En este contexto una buena interrelación del/la niño/a con el/la adulto favorece las actividades que se realizan mediante una participación guiada, y que exige poner en práctica destrezas artísticas, mentales, corporales, expresivas y culturales. Esto nos lleva a dar más importancia a las prácticas educativas que se ofrecen en la familia, en este sentido, el grupo social, los padres y las madres, amigos y familiares, también son importantes.

Es por lo cual, nuestras prácticas educativas y la experiencia en el aula democrática e

inclusiva (Yakupacha), lleva consigo dos etapas en el día a día: el juego libre y una etapa semi-estructurada en la que se propone a los niños y las niñas, contenidos en base a competencias propuestas en el currículum. Realizar un análisis social, y conocer y comprender la realidad de las familias, nos ayuda a plantear mejor los aprendizajes semi-estructurados. También nos ayuda el trato menos directivo con los niños y las niñas, al que no estaban acostumbrados/as, ni en sus casas, ni en su entorno familiar y social. En este contexto los niños y las niñas empiezan buscando llamar la atención de las y los adultos, y lo hacen de diversas maneras: unos/as de forma excesivamente cariñosos/as, otros/as buscando agradar al/la adulto, y otros/as, sin hacer caso a los límites básicos que les estábamos pidiendo. Su auto-regulación, se dio de forma rápida, observando in situ, sus avances y dificultades en el desarrollo de sus aprendizajes cognitivos. Los niños y las niñas comprendieron rápidamente, que en ese entorno podían jugar libremente sin intervención de un/a adulto y comprendieron también, que las estrategias para llamar la atención no servían de mucho y que no eran necesarias. Ellos y ellas aprendieron rápidamente a solucionar la mayoría de sus dificultades, y a día de hoy, tres años después, todos los niños y las niñas lo hacen, incluso los niños con necesidades especiales.

*“Para que hubiera un orden, la única regla, y triple, que se estableció fue, dejar todo el material de juego, y todo lo que utilizaran en su lugar después de su uso, compartir el almuerzo que se traía, y a una hora concreta, realizar aprendizajes concretos” (talleres de comunicación, matemáticas, y otros).*

El caso más significativo de cambio es el de Ángel. Este niño ha sido expulsado de todas las escuelas por su comportamiento. En el aula inclusiva Yakupacha, después de tres años, Ángel llama menos la atención de las y los adultos, empieza a relacionarse y a jugar más con los niños y las niñas, sin pegarles, y es más aceptado por el resto de compañeros/as. El caso de Ángel, es un ejemplo de cómo un niño o niña puede cambiar si participa en un entorno adecuado y en un contexto educativo en el que se le respeta. El cambio se ha producido porque ha aprendido a interrelacionarse con sus iguales. Después de un tiempo ha comprendido que cuando pega y quiere tener la razón en todo, los niños y las niñas no quieren jugar con él. El profesorado ha guiado sus aprendizajes para que se puedan regularizar en la escuela y también en su casa. El cambio que se ha producido es gracias a su interrelación con los niños y las niñas. Conforme avanza el tiempo, aprende a socializarse y a aceptar las reglas colectivas de juego de forma natural, y por consiguiente

a tratar a otros niños y niñas con igualdad. Esto influye en sus aprendizajes cognitivos, en su lenguaje, y otros.

Este niño con necesidades especiales, es un claro ejemplo de cómo se vive la desigualdad en las escuelas públicas y privadas, donde la discriminación racial, étnica, religiosa y lingüística a menudo coinciden. Casos como los de este niño/a, se pueden observar en las escuelas públicas, en las que se sigue enseñando de forma memorística y mecanicista. Esta metodología puede favorecer a niños y niñas que tienen determinadas condiciones para el aprendizaje intelectual, pero condenan al fracaso y a la deserción escolar al alumnado con menor capacidad intelectual y social, lo que muestra unos síntomas de los sistemas no inclusivos. La inclusión social y educativa debe contemplarse en un contexto más amplio, y el cambio debe darse en las políticas educativas, y en el compromiso del profesorado, en aras a que se respeten y hagan respetar los derechos de niños, niñas y adolescentes en las escuelas.

Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), es importante que el/la niño/a tenga una buena percepción y valore su ambiente y su entorno de manera positiva, para que se produzca el cambio, pues entre el estímulo “ambiente” y la respuesta “conducta”, existe una mediación psicológica que se traduce en el modo como la persona interpreta, vive y experimenta su situación. Lo que significa que cuando las personas van adquiriendo una percepción del ambiente ecológico progresivamente más amplia, diferenciada y válida, se motivan y se tornan capaces de realizar actividades que van revelando las propiedades de ese ambiente, lo van apoyando y reestructurando a niveles de igual o mayor complejidad en su forma y en su contenido. Esto se puede observar con algunos/as niños y/o niñas, que a pesar de las dificultades que tienen en sus casas, pueden ir desarrollando sus aprendizajes con normalidad. Sus capacidades para jugar e interrelacionarse con los/las demás, no están limitadas, estos/as menores son solidarios/as con todos los niños y las niñas, incluso con el alumnado con discapacidad. En este sentido los valores culturales con los que dichas minorías se identifican, no deben ser confundidos, con las consecuencias producidas por la situación de marginación y pobreza en las que a veces se encuentran (Díaz, M., 1988).

Los aspectos resilientes que pueden tener algunos niños y niñas, y que son adquiridos por los aprendizajes de tipología universal en la vida cotidiana, se propician desde la interrelación, el lenguaje y la expresión. En este sentido el lenguaje es una herramienta

que ayuda a desarrollar las habilidades sociales y fortalece estos aspectos resilientes. Sin embargo, en la escuela convencional, el profesorado utiliza el lenguaje como forma fundamental para transmitir información y como herramienta intelectual, separando las prácticas educativas, de la vida cotidiana. Esta es una de las razones por la que los niños y las niñas no desarrollan aspectos fundamentales como: la comunicación de niños/as con sus iguales, y la falta de expresión de sus emociones hacia los/las adultos. En estos casos, el lenguaje es utilizado sólo como herramienta intelectual, y limita el desarrollo de las habilidades sociales y los aspectos resilientes.

Los medios que favorecen la resiliencia, se dan desde la interrelación y el juego. Este se propicia de manera natural en los niños y las niñas. En el juego hay un orden, en el que se organizan, discuten, negocian y se ponen de acuerdo, utilizando el lenguaje, verbal y no verbal de modo creativo. La forma como se expresan los niños y las niñas mientras juegan, refleja la manera como se socializan en su entorno familiar y social. Esto nos lleva a concluir que parte de su aprendizaje deriva de sus necesidades sociales. El juego simbólico es uno de los juegos que está más presente: hacer casas, cocinar, jugar a los ladrones, todas ellas actividades que derivan a representar las actividades de la realidad. Los niños y las niñas se interrelacionan, tomando acuerdos e intercambiando conversaciones con el objetivo de realizar diferentes actividades conjuntas, bajo intereses comunes. Las actividades que se mezclan entre el juego y la realidad, son para el niño y la niña, una manera de expresar sus emociones y sus intereses intelectuales, y para el profesor o la profesora, por su parte, pueden ser la manera de conocer al/la niño/a para apoyarle en sus aprendizajes intelectuales, sociales y culturales.

### **3.4.2. Contexto educativo y currículum escolar.**

En nuestra investigación no pretendemos hacer un análisis detallado del currículum, antes bien procuramos saber cómo el currículum apoya la inclusión o exclusión educativa de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as. Para que pueda ser un currículum inclusivo, el profesor y/o la profesora, tienen que incorporar a las prácticas educativas elementos como el juego, las expresiones artísticas y también deben permitir que el/la menor ejerza su autonomía e iniciativa. Una organización curricular en clave inclusiva, debe desarrollar competencias emocionales, y lograr que el alumnado desarrolle sus habilidades sociales, en igualdad de condiciones que las habilidades intelectuales. Lo que

incluye, un programa que desarrolle las capacidades emocionales, planificación de las clases, planificación de actividades, planificación de tareas, calendarios escolares, y otros.

En las escuelas el currículo tiene gran importancia, y es porque el sistema educativo peruano, lo promueve como un elemento que aporta las bases y ayuda a organizar las prácticas educativas. Por lo cual el currículo peruano, se orienta a cumplir con las demandas de no exclusión y el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y tiene sustento en la aplicación del derecho a la educación mediando la gratuidad de la enseñanza. Su marco legal, pretende desarrollar un diseño Curricular Nacional inclusivo, y significativo, como meta para desarrollar un Proyecto Educativo Nacional para el año 2021, y pretende desarrollar las prácticas educativas mediante una ley de Educación (Resolución Suprema del 7 de enero de 2007 - N° 001-2007-ED) y mediante unas rutas de aprendizaje, que delimitan el desarrollo de competencias en aras a fortalecer unas capacidades (Ministerio de Educación, Perú., 2017).

Los pilares del currículo educativo peruano son humanistas, aunque hipotéticos, y está elaborado para unas instituciones escolares que deberían contextualizarse en un régimen democrático. Los principios que establecen son: la equidad, la interculturalidad, la democracia, la ética, la inclusión, la creatividad, la innovación y la significatividad de los aprendizajes. Sobre la base de estos principios, lo que se promueve es que los aprendizajes se interconecten con la vida real, con las prácticas sociales de cada cultura, y que se respeten los ritmos individuales de los/las estudiantes, los estilos de aprendizaje y las necesidades educativas especiales. El enfoque pedagógico encuentra apoyo en la construcción de aprendizajes sobre la base de promover que los y las estudiantes elaboren sus propias conclusiones (Diseño Curricular peruano, 2010, pág 11, 12). Por otro lado en sus propósitos, el currículo deja claro que se debe “*formar a ciudadanos éticos, sensibles, solidarios, creativos e innovadores, cooperativos, organizados, investigadores, empáticos, tolerantes, críticos, reflexivos, emprendedores, flexibles, resolutivos, proactivos y autónomos*” y que no deben existir desigualdades y exclusión. (VV.AA. Diseño Curricular Peruano, 2010).

Todos estos aspectos teóricos mencionados, en la práctica no se cumplen, el currículo peruano en la realidad está orientado en una línea “racionalista”, que establece que lo académico e intelectual son formas objetivas de ver el mundo. En esta línea, las ciencias,

las letras, y las artes, se racionalizan, y se pretende educar gracias al poder del pensamiento racional y objetivo (Robinson, K., 2012). Esto significa que en la realidad, el currículo educativo peruano, no fomenta propuestas educativas que tengan en cuenta las necesidades de las poblaciones marginadas (Tomasevski, K., 2004), porque para el currículo peruano la lectura y la escritura son las materias más importantes que establecen unos criterios que determinan cómo una persona está alfabetizada o no. Desde el currículo en Perú, se pretende que los niños y las niñas, aprendan casi todo desde la teoría, y las evaluaciones se realizan comprobando las materias desde la lectura y la escritura. En el currículo peruano las matemáticas por su parte, han pasado por múltiples cambios en sus enseñanzas. Una persona para considerarse competente en este campo, no basta con saber las cuatro operaciones aritméticas y la regla de tres, como ocurría en el pasado (Ministerio de Educación, Perú., 2017: pág 12). Para cumplir los objetivos del currículum en la actualidad, los y las alumnos/as tienen que ser más competentes que en el pasado, puesto que en el mundo globalizado de hoy, las expectativas educativas son más altas, y las exigencias por parte de los y las profesores/as, también.

No hay duda que para que las prácticas educativas sean integradoras, deben estar relacionadas con el currículo, pero la identidad social y cultural, la igualdad de oportunidades, y el trabajo educativo deben estar basados en la realidad, y en el conocimiento de las verdaderas necesidades del alumnado. El currículum, debe conllevar consigo también programas para la integración de las minorías, y programas para que el alumnado desarrolle la solidaridad social. El sistema educativo peruano, deja libertad a los padres y las madres para responsabilizarse de la educación de sus hijos e hijas, y estos/as pueden elegir el centro para matricularlos/as, en conformidad con sus convicciones religiosas morales y filosóficas (Reglamento de Educación Primaria Art. 4). Pero la realidad es bien diferente, dado que las leyes no se cumplen. En la realidad las familias no tienen mucha elección, matriculan a sus hijos e hijas en las escuelas públicas en las que son admitidos/as, e incluso en algunos casos, tienen que matricularlos/as en escuelas que están lejos de sus casas<sup>51</sup>.

En estas circunstancias algunos/as niños y niñas quedan fuera de las escuelas por falta de espacio. Esto se da en Perú porque no hay una infraestructura educativa para todos/as los

---

<sup>51</sup> Datos de la Asociación Civil Chibolito (Cajamarca, 2010), organización que apoya a niños, niñas y adolescente en alto riesgo social y educativo.

niños y las niñas, y se dan diferencias significativas en infraestructura de unas escuelas públicas a otras. Esto se observa en los colegios emblemáticos, que son instituciones públicas con mejores infraestructuras que otras, incluso tienen piscina y campos deportivos. Lo que se promueve es que a estos colegios vayan los/las alumnos y alumnas que tienen un alto rendimiento académico. Esto genera que la mayoría de padres y madres quieran matricular a sus hijos e hijas en estas escuelas y colegios. Y genera una diferenciación y segregación en un sistema educativo que expulsa a niños y niñas susceptibles de marginación a los márgenes de la sociedad, lo que les deja sin ninguna posibilidad de participación (Murillo, J., 2010).

Es evidente que los sistemas educativos nacionales en Perú, se basan en la acción de un currículo que el estado administra sin tener en cuenta la realidad, y en el que las expectativas educativas, están basadas en un conjunto de conocimientos identificados con la modernidad de los países desarrollados. El estado peruano se deja llevar, por los sistemas educativos y económicos que producen conocimiento tecnológico, y piensan que todo ciudadano debería estar especializado en este campo. De este modo dejan de promover los saberes de las culturas peruanas y saberes ancestrales, porque se cree que no siempre coinciden con el conocimiento generado por las sociedades modernas. En verdad lo que se debe buscar es un punto de equilibrio, que permita establecer complementariedades a partir de la adquisición de conocimientos, que facilite el tratamiento de desafíos comunes que plantea la realidad, y a los que se precisa responder como sociedad (Ministerio de Educación, Perú., 2017). Equilibrio que resultará difícil encontrar si el estado peruano no trabaja e invierte en promover la identidad y la integración de todos y todas.

Desde el estado, se pretende promover una escuela que forme ciudadanos/as que puedan desenvolverse exitosamente en un futuro de cambios profundos y constantes (Ministerio de Educación, Perú, 2017: pág 13). Esto es debido al cambio que se ha producido en los últimos años con el intercambio de información en las redes sociales e internet, que ha producido un incremento del conocimiento, provocando que surjan nuevos trabajos por el avance que se ha producido en las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, las competencias educativas favorecen a estas formas de aprender, sin tomar en cuenta las habilidades sociales y el desarrollo de las capacidades interpersonal e intrapersonal. Esto lo justifican basándose, en que en la actualidad hay una tendencia

social a este tipo de demanda laboral. El discurso es algo así como: han surgido miles de nuevos tipos de trabajo para los cuales la humanidad no estaba preparada, ni contaba con las personas capacitadas para desempeñarlos. Simultáneamente, y en paralelo, muchísimos otros trabajos tradicionales se han extinguido o su nivel de productividad se ha vuelto tan bajo que ya no son capaces de dar sustento a quienes los desempeñan (Ministerio de Educación, Perú, 2017). Los/las que más dificultades tienen para adquirir estas habilidades y conocimientos son los/las pobres, pues ellos/as no pueden tener acceso a las tecnologías, y desde nuestro punto de vista hay otras capacidades que se deben desarrollar antes de adquirir unas habilidades y conocimientos tecnológicos. Para enfrentar este tipo de cambios se pretende potenciar las capacidades, imponiendo conocimientos y habilidades adquiridas previamente, aunque sin contar con la opinión del alumnado, ni del conocimiento de sus verdaderas necesidades.

Las competencias no solamente deberían estar encaminadas hacia el aprendizaje intelectual, y a unas capacidades lingüísticas y matemáticas. Zufiaurre (2010: pág 56), dice que estas capacidades nos deben ayudar en otros aspectos, por ejemplo, a considerar el Lenguaje como un “instrumento de comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad”, y como un “instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento que permite autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta”. Con el recurso al Lenguaje, las niñas y los niños deben ser capaces de exponer y argumentar ideas propias, esto es expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, dialogar y formar juicios éticamente abiertos, generar ideas y dar coherencia a discursos, acciones y tareas y desarrollar la autoestima y la confianza en uno/una mismo/a. Sin embargo en las escuelas peruanas no se tiene en cuenta al lenguaje como instrumento integrador, que ayude a la expresión de emociones, pensamientos, ideas propias y al desarrollo de la autoestima en el niño o la niña. Utilizar el lenguaje solo como un instrumento intelectual, supone que los y las menores tengan escaso interés por la lectura y por la investigación y esto limita su desarrollo.

Las matemáticas deben estar también para resolver problemas cotidianos, más que para resolver exámenes estandarizados que harán ingresar al alumnado en la universidad, o a otros centros profesionales. Las competencias que plantea el currículo peruano se quedan en este sentido, fuera de la realidad. Esta competencias son: construye tu identidad, desenvuélvete de manera autónoma, asume una vida saludable, interactúa a través de

habilidades psicomotrices, aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales, crea proyectos desde los lenguajes artísticos, comunícate de manera adecuada, convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común, indaga mediante métodos científicos, gestiona proyectos de emprendimiento económico social, y otros (Ministerio de Educación, Perú., 2017). Estas competencias se dan en las escuelas públicas y privadas, en donde el/la adulto impone y no permite expresarse a los/las menores con entera libertad. Un niño o niña podría desarrollarlas, si tiene las capacidades intrapersonal e interpersonal adquiridas, al igual que la capacidad de darse cuenta y la curiosidad que se desarrolla a través del juego.

En las escuelas públicas y privadas peruanas al promoverse unas competencias que no están acorde con la realidad, se propicia que los/las profesores/as desarrollen conductas excluyentes, actitudes discriminatorias, maltrato psicológico, conductas prejuiciosas, estereotipos, un currículo oculto negativo, imposición de roles, y otros. Esta información la podemos complementar también, con datos del INEI (2016), en los que se manifiesta que en el Perú, una de las primeras causas de deserción escolar, es la situación económica (51%), seguida por embarazos tempranos (17%). Y así nos surge la pregunta, ¿de qué sirve tener un currículo teóricamente bien planteado, si sus objetivos no están adaptados a la realidad y a la inclusión de todo el alumnado?...esto lo hemos podido observar en la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, que se planteó en el Perú en el año 2011 a nivel curricular. Esto probablemente ha sucedido, por el hecho de no destinarse recursos económicos suficientes, y por la sobrepoblación de alumnos y alumnas que deja de lado a niños y niñas con discapacidad.

En las escuelas públicas en Perú, se pueden encontrar por aula, entre 35 a 40 niños y niñas con diferentes realidades, sin un/a profesor/a de apoyo a tiempo completo para menores discapacitados/as. Los/las profesores/as que acompañan a estos/as niños/as lo hacen sólo dos veces por semana. Con las instituciones privadas se incrementa el problema, pues estas aceptan solamente a niños y niñas con discapacidad que pueden pagar. Este es un problema que se ha ido dando ya en los últimos veinte años. En la década de los años 1990, el sector público atendía al 85% de las matrículas del sistema educativo, el 15% restante era atendido por el sector privado. Los datos en el 2011, nos dicen que la cobertura de atención del sector privado creció un 68% respecto a la del año 2000, se incrementó en un millón cincuenta y siete mil estudiantes, y esto es a costa de la caída

creciente de matrículas en centros educativos estatales. En la actualidad (2016), el 50% de las inversiones educativas en el Perú son privadas (INEI, Instituto Nacional de Estadísticas e Investigación., 2017).

Con el incremento de las instituciones escolares privadas, la educación pública ha sufrido fuertes oscilaciones a nivel social. Las familias de clase media han optado por la educación privada. Los datos nos dan a conocer que entre el 2000 y el 2012, la inversión privada en educación subió de 6,683 millones de nuevos soles, a 14,057 millones, hasta llegar a significar el 2,8% del PIB, cifra similar a la del presupuesto público (Instituto de investigación para el desarrollo y la defensa nacional, Iniden., 2015). Lo que significa que las escuelas peruanas distan de ser inclusivas ya que no ofrecen a los niños y a las niñas espacios públicos que estén oportunamente preparados para sus necesidades, por lo que tienen que ir a escuelas privadas.

El sistema peruano se plantea de la siguiente manera: hay 44.000 Instituciones Educativas distribuidas en diferentes niveles: Inicial comprende desde los 0 años a 5 años y que atiende a un 73.6% de los posibles niños y niñas. La Educación Primaria comprende seis grados (6 a 11 años), y llega al 92.8%. La Educación Secundaria dura 5 años, entre los 12 a los 17 años, y atiende al 83.5% de la población. La Educación Especial atiende a la población con discapacidad de forma limitada, ya que no cuenta con los recursos necesarios. La Educación Técnico Productiva, está orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales. Y por último, encontramos la Educación Básica Alternativa que se ofrece en los niveles de Primaria y de Secundaria, y está destinada a estudiantes que no han tenido acceso a la Educación Básica Regular.

*En las escuelas públicas un/a niño o niña que se retrasa dos cursos ya no es recibido/a y tiene que irse a una escuela de Educación Básica Alternativa, que funcionan los sábados y los domingos. Este sería el caso de Leidy, tiene 13 años (en este año 2017 pasa a quinto grado), al igual que Verónica, también 12 años (quinto grado) y Orlando 14 años (quinto grado). Estas niñas y el niño, si no los hubiéramos aceptado, hubieran tenido que ir a una escuela alternativa. Sin embargo, lo que observamos en nuestra aula inclusiva Yakupacha es que estos/as alumnos y alumnas se adaptan perfectamente con los niños y las niñas de todas las edades, lo que significa que la edad no interfiere para los estudios o la interrelación entre iguales.*

El sistema educativo peruano en su estructura dista de ser un órgano que cumpla las expectativas de la población. A pesar de que el currículo ha cambiado con las nuevas

Rutas de Aprendizaje, en la práctica, las escuelas, siguen con sus métodos educativos cerrados y no adaptados a las necesidades de la sociedad, y poco adaptados a las etapas de desarrollo de los niños y las niñas. En una sociedad en la que se le da demasiada importancia a la idea de “éxito”, que mediatiza la variable económica en la educación, se margina y se reducen oportunidades a aquellas poblaciones en situación de pobreza.

## **BLOQUE II.**

### **DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

#### **Capítulo 4**

## CAPÍTULO IV

### 4. UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN UN ENTORNO ESCOLAR DEFICITARIO.

#### 4.1. INICIO DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA.

##### 4.1.1. Una Experiencia con niños, niñas y adolescentes “de” y “en” la calle (año cero).

La iniciativa para realizar esta investigación parte de una experiencia práctica, que se da al conocer la realidad y al trabajar con niños, niñas y adolescentes “de” y “en” la calle de Cajamarca-Perú. En la realidad social peruana, los extremos sociales y económicos son palpables y en estos extremos se propician las diferenciaciones, la discriminación, los prejuicios, los estereotipos y otros, que llevan a la exclusión de algunos sectores de la población. Para nuestra investigación hemos hecho un análisis teórico a nivel social y educativo (capítulos II y III), básicamente para comprender por qué hay sectores de la población que son susceptibles a ser marginados.

Nuestra experiencia se da en la ciudad de Cajamarca, ciudad con determinadas características para que se manifiesten formas de discriminación y exclusión a personas susceptibles a ser marginadas. Esta realidad social se propicia por los cambios sociales que se vivieron en pocos años, y por la masiva migración que experimentó la ciudad. La ciudad de Cajamarca está situada en la sierra norte del Perú, a 812.8 km de la ciudad de Lima (capital). El primer acercamiento que tenemos con los niños, las niñas y adolescentes susceptibles a ser marginados/as, es en los años 1999 y 2000. Cajamarca en esos años se encontraba en una transición, que empezó en el año 1993, y duró hasta el año 2004. Fue un periodo de crecimiento económico muy importante y continuo, ligado a la expansión de la actividad minera. En esos años empezó a darse una migración importante a la ciudad de Cajamarca<sup>52</sup> y es cuando surgen los cinturones de pobreza, de donde vienen los niños y las niñas que trabajan en la calle.

---

52

Según el INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática), en el año 2000 había una población de 158, 854 habitantes y en el 2015 había una población de 246, 536 en la ciudad de Cajamarca. Su incremento es de 87 682 habitantes, parte de esta población son migrantes del campo y con pobreza extrema.

En los siguientes años (2005-2009), el crecimiento agregado fue modesto, sufriendo la ciudad de Cajamarca un lapso de contracción en su economía, asociado al declive de la producción minera, después de la crisis mundial (Mendoza, W., 2011). En los años 2010 al 2013, Cajamarca entra en una etapa de conflictos ambientales y de decaimiento de la minería, llegando a ser el departamento más pobre del Perú, en el año 2015<sup>53</sup>. En la actualidad, la ciudad sigue expandiéndose, por las expectativas que tienen las personas y por el ofrecimiento del gobierno de impulsar más inversiones mineras. En este contexto social y económico, se han acentuado los problemas sociales, debido al hecho de que tienen que convivir muchas personas en poco espacio, y con diferentes realidades.

En esta realidad se constata, que hay un alto índice de problemas sociales a los que el estado no logra dar solución, por lo que las personas se organizan, y crean asociaciones que apoyan a poblaciones susceptibles a marginación. Este es el caso de la Asociación Civil “Chibolito”, que se inicia en septiembre del año 1999 (chibolito/a, significa niño/a, en la jerga de la calle de Perú), con el apoyo de una organización belga (Entraide et Fraternité). Su objetivo es apoyar a los niños, las niñas y adolescentes que venden en la calle y que se quedan hasta muy tarde por la noche trabajando. Los riesgos que tienen estos/as menores en la calle son varios: maltrato, abuso infantil, explotación infantil en el trabajo, discriminación, y exclusión social y educativa, entre otros.

Desde el inicio de su trabajo, una de las mayores dificultades con que se encuentra la Asociación Civil Chibolito, es el poco apoyo del estado, junto con los contratiempos que surgen al momento de integrar a los/las menores en la escuela, y por ende a la sociedad. En este sentido, uno de los primeros derechos que apoya “Chibolito” es el “derecho a la educación”. Desde este derecho se trabaja sobre el respeto a los demás derechos, como el derecho a la igualdad, al juego, el derecho a expresarse, el derecho a la protección y a la salud, y otros. Los derechos al ser interdependientes entre sí, si no se cumplen los derechos fundamentales, también se vulneran los demás derechos. Y si a un/a niño/a no se le protegen sus derechos, no se le brinda un entorno adecuado en casa, y en las

---

53 Según el INEI (2015), en su informe de evaluación de la pobreza una familia en extrema pobreza, la familia que su canasta familiar básica es de 676 soles (193 euros) son pobres extremos (con cuatro miembros). Una familia en no pobreza extrema es aquella que su canasta familiar básica es de 1260 soles (500 euros) con cuatro miembros. En el Perú del 2014 al 2015 hay 53,000 personas que dejaron de ser pobres extremos, sin embargo en Cajamarca (departamento) en el 2015 en un intervalo de 16.6% a 23.9% hay pobreza extrema; en tanto que más del 50% de la población de Cajamarca son pobres.

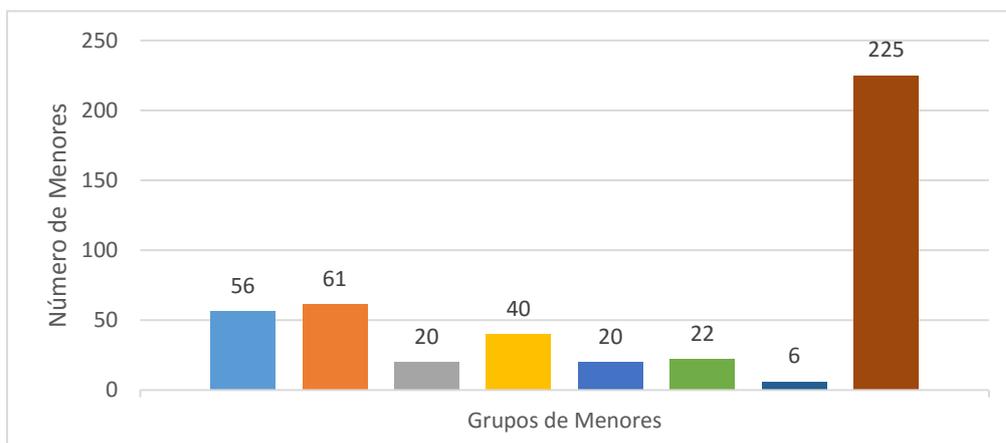
instituciones educativas, termina desertando de la escuela, y excluyéndose, o auto-excluyéndose de la sociedad.

La Asociación Civil Chibolito, tiene tres programas para apoyar a estos/as menores: una casa que acoge a los/las menores en abandono, talleres de capacitación y recreativos, y el aula democrática e inclusiva Yakupacha. *La casa de acogida* se abrió ante la necesidad que tenían los/las menores de un espacio para dormir y para que no se quedaran a dormir en la calle. *Los talleres recreativos y de formación*, se realizan para que los/las menores puedan cambiar de actividades, dejen de vender en la calle, y estén el menor tiempo posible en ella (educación no formal), y en el año 2014 se abrió el aula democrática e inclusiva Yakupacha (agua-tierra), para niños y niñas con exclusión educativa y social. Desde un inicio se promovió la protección de los derechos del/la niño/a, y para ello se buscó también, que los entornos familiares sean el primer lugar donde se respeten dichos derechos. Sin embargo, las dificultades que hemos encontrado para hacer cumplir sus derechos, y para integrar a los/las menores en la escuela, son varios, y esto es porque, el/la menor no está preparado para integrarse a un sistema educativo con normas rígidas y los/las docentes tampoco están capacitado/as para trabajar con esta población. Las escuelas no son apropiadas a su realidad y a sus necesidades educativas, con el agravante de que los/las menores tienen que trabajar, y que muchas de las familias sufren una desestructuración familiar y problemas económicos, lo que propicia el abandono a sus hijos e hijas.

Después de diecisiete años de trabajar con niños, niñas y adolescentes en riesgo y alto riesgo, la Asociación Civil Chibolito tiene datos estadísticos, con los que podemos analizar y afirmar que la sociedad, y el sistema educativo peruano, discriminan y excluyen a este sector de la población susceptible a ser marginado. Los datos son los siguientes: desde el año 2000 al 2016 se ha apoyado a 225 niñas, niños y adolescentes (23 mujeres y 202 hombres), menores que fueron acogidos/as y que se beneficiaron de los dos programas que había en esos años, la casa de acogida (temporal y permanente) y los talleres de formación y recreativos. Considerando al 100% de todos/as los/las menores, a 56 de ellos/as no se ha logrado integrarlos a la escuela (24,9%), y los factores de riesgo por los que no han podido integrarse al sistema educativo, son varios: la pobreza, la disolución de las familias, el aislamiento social, la violencia, y otros. Estos/as menores no han podido estudiar porque ya estaban acostumbrados a estar en la calle y pasaban la

mayoría del tiempo en ella. En estas circunstancias, el trabajo con ellos/as se complica, y pasan a ser marginados/as por decisión propia. Cuando una persona no posee un entorno favorable, no se adapta y no reacciona correctamente, cede a las presiones sociales y no puede escapar de las incomodidades de la interacción (Moscovici, S., 1981), favoreciendo un comportamiento antisocial, que los lleva a auto-marginarse.

La Asociación Civil Chibolito desde el año 2000 al 2016, ha logrado integrar a 169 menores al sistema educativo: 20 lograron terminar secundaria (8,9%) y sólo 6 menores (2,7%) ingresaron a la universidad o a institutos superiores. En la actualidad hay 22 menores que estudian en primaria y secundaria (9,8%) y algunos/as de los/las menores matriculados en primaria estudian en el aula inclusiva Yakupacha<sup>54</sup>. No obstante 61 menores no lograron terminar primaria (27,1%), sólo 40 de ellos/as terminaron primaria (17,8%) y 20 no lograron terminar secundaria (8,9%). En total, 121 menores (53,7%) no lograron terminar secundaria y desertaron del sistema educativo peruano, y si contamos con los/las menores que no logramos que se integren en el sistema educativo (56), el número sería 177 menores que no han logrado terminar secundaria. Lo que quiere decir que el porcentaje de niños, niñas, y adolescentes que no lograron estudiar y terminar sus estudios, es alto.



Según Forselledo (2004), las dificultades más importantes que encuentran estos/as chicos y chicas para su integración, es la falta de una identidad personal, debido a que no cuentan con la estabilidad necesaria para lograr tener confianza en sí mismos/as, ni con sus aptitudes, ni con la educación para hacer frente a los rigores que les impone la vida. En

54

Los datos presentados son de las fichas y estadísticas, aportados por la Asociación Civil Chibolito, desde 1999 a 2016.

estas circunstancias, los niños y las niñas en situación de calle, corren grave peligro de caer en la prostitución, en el consumo de drogas y en varias formas de conducta criminal. Un/a menor llega a estar en situación de calle, por un proceso que empieza en primer lugar por la desestructuración familiar y la pobreza, y en segundo lugar por la falta de apoyo social, así, podemos concluir que estos/as menores sufren exclusión desde la misma sociedad, desde el sistema educativo, y abandono por parte del estado.

La Asociación Civil Chibolito, se ha preocupado por la educación no formal de los/las menores, en sus dos programas (acogida y talleres). En total se han beneficiado desde el año 2000 al 2016 un total de 359 menores (123 mujeres y 236 hombres), 225 de ellos/as son del programa de acogida (mencionados anteriormente), menores en mayor riesgo, y 134 se beneficiaron de los talleres recreativos y de los de formación. Si podemos comparar a estas dos poblaciones se constata que estos/as 134 menores, no estaban expuestos a grave riesgo, puesto que son niños, niñas y adolescentes que vienen de escuelas públicas cercanas: acuden para hacer las tareas, jugar, beneficiarse de los talleres de carpintería, artesanía, teatro, pintura, y otros. La diferencia es evidente, pues en esta población 11 menores han logrado ingresar a la universidad y estudian o han estudiado educación superior (0,062 %). De estos menores 87 han terminado secundaria (65%) y sólo 36 menores no han logrado terminar secundaria (26,9%). Esto quiere decir que cuando una persona tiene un mejor entorno, es capaz de adaptarse mejor al sistema educativo y cede más a las presiones sociales.

El principal objetivo de la Asociación Chibolito, es trabajar con los/las menores en alto riesgo “de” y “en” la calle, que son los/las más susceptibles a ser marginados/as (los/las 225 niños, niñas y adolescentes). Con los/las 134 niños, niñas y adolescentes en menor riesgo (que aún mantienen cercanía con sus familias, sus madres y sus padres), se ha hecho un trabajo de prevención, que ayuda para hacer una práctica educativa en la que podemos integrar a los/las menores de alto riesgo, con los/las menores de menor riesgo, un trabajo que desde la diversidad nos ha permitido realizar un programa inclusivo que busca la integración de todos/as los/las menores. De cualquier manera, ambas poblaciones están en riesgo de marginación y ambas tienen dificultades para adaptarse al sistema educativo peruano.

Otro aspecto que hemos constatado en esta realidad, es que incluso cuando los y las

menores terminan secundaria, es difícil para ellos y ellas encontrar trabajo, y en estas circunstancias, muchos/as terminan vendiendo en la calle, otros/as son cocineros/as, o atienden en restaurantes, otros/as son músicos callejeros y algunos/as tienen trabajos temporales. Los/las que han logrado ingresar a la universidad o institutos superiores (6 son hombres y 11 son mujeres), también tienen dificultades para terminar sus estudios. Muchos/as de estos/as jóvenes tienen que trabajar y estudiar al mismo tiempo. El hecho de que tengan que compaginar estudios y trabajo, es un factor de riesgo por el que algunos/as tienen que dejar de estudiar en la universidad o institutos, una profesión. Uno de los factores de mayor riesgo, es que tienen hijos o hijas muy jóvenes (hacia los 19 años de media), y para responsabilizarse de la carga familiar, tienen que trabajar más, y por ello, terminan dejando los estudios.

Los seis hombres que han accedido a estudios superiores, son los que estaban acogidos en Chibolito y las 11 mujeres que han accedido a estudios superiores son beneficiarias de los talleres. Algunos ejemplos son: Pablo, joven de 24 años que estuvo acogido en la casa Chibolito nueve años. Cuando terminó la secundaria, se le apoyó para que ingresara a la universidad, pero tuvo su bebé a los veinte años y en la actualidad ha dejado la universidad y trabaja a tiempo completo como cocinero. Otro caso es el de Gilmer (25 años), quien estuvo doce años acogido, a los diecinueve años tuvo un hijo, a los 22 años se separó de su pareja y en la actualidad, estudia en la universidad y trabaja. Otro caso es el Zacarías (25 años), 9 años estuvo en acogida, ingresó a la universidad a los veinte años, pero dejó los estudios para trabajar en un restaurante, en la actualidad tiene su propio restaurante, y hace dos años tuvo un bebé. Magali (24 años) es una joven que ha estudiado para policía, en la actualidad trabaja de ello y aún no tiene hijos. Los demás jóvenes tienen de dieciocho a veintitrés años; han ingresado para estudiar en la universidad o en institutos superiores y muchos/as de ellos/as trabajan y estudian.

Las dificultades que tienen los niños, las niñas y adolescentes (ahora jóvenes), las hemos ido explicando y analizando a lo largo de esta Tesis Doctoral, y hemos observado que en su mayoría se dan por dos variables: social y cultural. La ideología dominante también influye, esta impone modelos que reproducen conductas discriminatorias que terminan influenciando en todos los sistemas ecológicos. Desde esta experiencia, se verifica que hay un alto porcentaje de menores que no se adaptan al sistema implantado en la sociedad y en las escuelas, generándose por ello una asimetría social. La consecuencia de esta

asimetría, es que la mayoría de la sociedad se acoge a la ideología dominante, que goza de prestigio de la verdad y de la norma, y se expresa en el sistema social en su conjunto. Correlativamente, el punto de vista de la minoría o cualquier opinión que refleje un punto de vista diferente, se considera producto de un error y de la desviación (Moscovici, S., 1981: pág 34). Debido a esta asimetría se suscita una discriminación educativa en niños, niñas y adolescentes en riesgo, que terminan desertando y dejando los estudios. Por este motivo, es por lo que en el 2014, abrimos el aula democrática e inclusiva Yakupacha, para niños y niñas que no se pueden adaptar al sistema educativo peruano.

#### **4.1.2. Un Contexto social y Educativo de marginación y exclusión: Su validez en la investigación educativa.**

En nuestra Tesis Doctoral, nos apoyamos en la realidad que tienen los niños y las niñas en su entorno familiar y social, que es base para llevar a cabo la relación entre la teoría y la práctica, en las prácticas educativas. En las escuelas, las prácticas educativas están basadas en una teoría curricular, que no se integra adecuadamente con la vida cotidiana, y con la realidad de los niños y las niñas. Para llevar nuestros propósitos a la práctica, nos apoyamos en la investigación-acción (Stenhouse, L., 1984), en una teoría crítica del currículum (Kemmis, S., 1988) y en tres líneas de investigación que son: el aprendizaje por imitación, el aprendizaje por descubrimiento y la pedagogía no directiva. Y son idóneas para una población en riesgo de exclusión educativa, que se encuentra en la realidad peruana. En este sentido nuestro enfoque educativo, propone que los procesos de aprendizaje se realicen desde una actividad investigadora y la investigación, como una actividad auto-reflexiva, realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica (Latorre, A., 2003).

Las prácticas educativas son responsabilidad del profesorado, tienen que tener una mirada social y no obviar la complejidad de los procesos de aprendizaje (que suelen ser a veces impredecibles), lo que nos llevará a ser un profesorado activo. Ante ello proponemos un enfoque educativo, en el que el profesorado tenga en cuenta los cambios sociales, culturales, tecnológicos y las injusticias, y cómo estos afectan, de manera positiva o negativa en los procesos de aprendizaje del alumnado. El aprendizaje debe dejar de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, y en una práctica educativa social compleja. Proponemos, que nuestra tesis se base en una ciencia crítica de la educación, la cual ya plantea Kemmis (1988), con el objetivo de cambiar la

educación, en la que comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino solo una etapa del proceso de transformación. La educación desde este punto de vista, se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por las reglas sociales, y en menor medida por las leyes científicas (Latorre, A., 2003).

En nuestra tesis, vemos el aprendizaje como un saber para aplicar las teorías y las prácticas en el aula, y no sólo actuamos como un profesorado que sólo espera las propuestas teóricas de los planificadores. Como profesores investigadores tenemos en cuenta los procesos de aprendizaje del alumnado, para que sean procesos reflexivos en la práctica educativa, y nos basamos en la comprensión de las necesidades del alumnado. Aspiramos ser un profesorado que comprenda la realidad y las necesidades de los alumnos/as susceptibles a ser marginados, para poder llevar a cabo procesos de aprendizajes desde la comprensión de la práctica. Como investigadores tomamos el punto de vista experimentalista, y las aulas se constituyen en laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Este punto de vista radica en la observación naturalista, en la que el/la profesor/a es observador/a, y es un participante potencial en las aulas y en las escuelas (Stenhouse, L., 1987: pág 37). En este contexto el profesorado es muy importante para que el alumnado aprenda y desarrolle sus capacidades, por lo tanto el profesorado tiene que tener capacidad para investigar y también estrategias de auto-observación.

La idea del profesor como investigador viene de Stenhouse (1984, 1987), quien ve la educación como un modo de traducir cualquier idea educativa, a una hipótesis comprobable en la práctica. En este sentido, la educación desde la práctica puede darse desde la comprensión de la realidad social, de sus entornos y de los sistemas. Siendo la educación un medio para el logro de un fin, que queda reflejado en lo conseguido por el estudiante, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental (Stenhouse, L., 1984: pág 29). Un profesor investigador en el aula tiene que reestructurar el currículum, y no basarse solamente en lo que el currículum propone, pues dependiendo del contexto el currículum puede favorecer o limitar los procesos de aprendizaje del alumnado. Son los/las profesores y/o profesoras, los que tienen la decisión para que sus prácticas educativas puedan darse desde la investigación. En nuestro caso, la investigación parte de la observación del alumnado en el juego libre, que nos muestra sus limitaciones y potencialidades, la interrelación entre iguales, sus necesidades

educativas y algunos problemas de su entorno familiar. Desde el juego libre observamos también, por qué un niño o una niña no aprende como los/las demás, o por qué aprende con más facilidad en algunas actividades, lo que nos lleva a plantearnos preguntas, y a buscar resolverlas desde la práctica educativa.

Nuestra investigación la hemos ido construyendo, sobre un marco teórico llevado a la práctica, basado principalmente en la realidad social y cultural de las familias, y sobre el análisis del sistema educativo, para saber por qué los niños y las niñas están expuestos a marginación educativa. El inicio de nuestra investigación, parte de una experiencia de trabajo en los años 1999 al 2014, con niños, niñas y adolescentes en alto riesgo (de y en la calle, en la Casa de Acogida Chibolito de Cajamarca). Después de analizar y comprender la realidad social y cultural de nuestra población, buscamos apoyo en las teorías de la identidad social Tajfel (1984) y Turner (1990), y las teorías estudiadas desde la psicología social. Estas estudian las interrelaciones de los grupos sociales, los procesos de categorización y auto-categorización que lleva a integrarse a las personas a diferentes grupos sociales, y los procesos por el cual las personas van adquiriendo una identidad social positiva o negativa.

Nuestro análisis social y educativo se basa en el análisis sistémico de Bronfenbrenner (1987), que nos ayuda a observar el desarrollo de los niños y las niñas en sus diferentes entornos ecológicos. A través de este enfoque observamos los cambios de estos/as menores en sus procesos educativos, cognitivos, afectivos y sociales. Vigotsky (1995), Bandura (1974, 1987) y Rogoff (1993), ayudan en nuestra investigación, para centrar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as en su realidad familiar y social, y considerar a los/las menores como aprendices de su entorno social, y de los modelos que encuentran en este. Desde las teorías de estos autores/as, empezamos a valorar el aprendizaje por imitación y observación, y el aprendizaje por descubrimiento, como base para otros aprendizajes. Bruner (1986, 1987, 1988), Freire (1969, 1970) y otros, nos ayudan a valorar la cultura como un medio mediante el cual los niños y las niñas pueden aprender y adquirir conocimientos, y así interpretarla, expresarla y aplicar sus conocimientos a la realidad en la que se encuentran.

En nuestra investigación hemos “reformulado la práctica” con la apertura de un aula inclusiva (Yakupacha), en la que hemos buscado integrar a la escuela a los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as y en riesgo (de la calle). Y desde la práctica

buscamos “reformular la teoría” en una propuesta para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, desde el aprendizaje por imitación, el aprendizaje por descubrimiento y la pedagogía no directiva, en un entorno comunitario y democrático.

Práctica → Teoría → Práctica reformulada → Teoría reformulada<sup>55</sup>

Entramos en una línea de trabajo en la que tomamos como referencia a la sociedad y a la cultura, como agentes transformadores de los aprendizajes, y de la conducta de los niños y las niñas. Al estar dentro de la educación formal nos basamos en una práctica educativa inclusiva, y en una perspectiva del currículum formulada por Kemmis (1998: pág 73), en la que requiere que los profesores y las profesoras, y los/as otros/as trabajadores/as que tienen relación con la escuela, estén bien informados/as sobre los valores, teorías y prácticas educativas. Esto exige, que los/las profesores/as y otros/as educadores/as desarrollen una perspectiva diferente de cómo interrelacionarse con los/las menores. También exige que los/las educadores/as se informen sobre otras prácticas educativas y teorías que proponen ver al/la niño/a como entes autónomos, y de este modo desarrollar prácticas educativas democráticas e inclusivas. Los/las profesores/as no tienen que decidir en la educación en nombre de la sociedad, sino como participantes de una vasta lucha de la sociedad hacia formas de vida social más racionales, justas y satisfactorias.

Como profesores/as investigadores/as nos preocupa la realidad del alumnado, sus entornos sociales y cómo influyen en sus aprendizajes. Intentamos también desarrollar unas prácticas educativas desde la crítica social, para comprender los procesos históricos y sociales que se dan en la sociedad peruana. Como educadores podemos elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarnos a la lucha histórico-social (Kemmis, S., 1988), con el objetivo de promover un cambio social. Al considerar que todo/a niño/a tiene un pensamiento individual, y que puede desarrollarlo en función de la actividad social, pensamos que el alumnado debe participar activamente en su sociedad y cultura. Desde esta perspectiva los/las alumnos/as son participantes activos de su aprendizaje, y de este modo pueden comprender su propio mundo, y del mismo modo desarrollar capacidades cognitivas que estén relacionadas con la resolución de problemas cotidianos.

---

<sup>55</sup> Este planteamiento es de Whitehead (1995), encontrado en el libro: Investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa de Latorre Antonio (2003). Este plantea una estrategia global de la teorización que implica un diálogo entre teoría y práctica (Latorre, A., 2003: pág 14).

Al darle valor a la realidad familiar y social de estos/as niños y niñas, nos hemos adentrado en las prácticas educativas no formales, que realizan sus padres, madres y otros familiares. Como observadores, intentamos aprender entorno a estas prácticas educativas no formales, y explorar de qué manera estas prácticas, pueden influir en los aprendizajes de los/las menores en la escuela. Desde esta perspectiva uno de los aspectos a tener en cuenta, es la reconstrucción de la teoría social en base a estas prácticas educativas, pues el problema clave de la relación entre las teorías educativas y las prácticas sociales, está en que la escuela separa la realidad cotidiana de los/las menores de las prácticas educativas escolares. En este sentido, la educación también debería dar una renovada apreciación y prestarle importancia al problema de la relación entre la teoría y práctica educativas (Kemmis, E., 1988). Si bien la investigación educativa en las aulas pareciera que no es función del profesorado, lo que buscamos para que pueda ser objetiva, es que el/la profesor/a sea un ente activo, que investigue y que ponga en práctica teorías que puedan ejemplificar e ilustrar investigaciones hechas por otros, en otros contextos.

Este trabajo se ha ido construyendo en el marco, y sobre la base de los pilares de “*la investigación en la acción y la teoría crítica del currículum*”. Este modelo orientador nos lleva a la idea del aprendizaje como una actividad investigadora, la cual es importante para las prácticas educativas. Se basa en el desarrollo de teorías educativas de tipología democráticas, que se modifican mediante nuevas acciones (Latorre, A., 2003). Desde este punto de vista, en nuestra investigación pretendemos transformar las teorías educativas, ejemplificándolas en la práctica educativa en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), para poder mejorarlas. Para hacer esto, hemos planteado tres fases en la variante de investigación y en la acción pedagógica. Estas son: *la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación efectiva de la práctica*. A partir de aquí, la cuarta y siguiente fase que deriva de esta Tesis es *la extensión y ampliación de estos resultados a una práctica educativa reformulada y otros contextos y realidades*.

La *deconstrucción* la hemos hecho en base a la observación de la sociedad peruana, y la comprensión de sus procesos históricos sociales, y cómo estos afectan a la desintegración y exclusión social de algunas minorías. En nuestras prácticas educativas, la *deconstrucción* la hemos hecho en base a la observación detallada de las actividades que los niños y las niñas tienen durante la primera hora de clase (juego libre), a partir de los

datos del diario de campo en el que se han registrado suficientes eventos de la práctica. Para asegurar la representatividad de todo el perfil de la misma, tomamos en cuenta las fortalezas y debilidades del/la menor, así como su realidad familiar. Para nosotros la deconstrucción es la búsqueda continua de nuevos modos de aprender, y la reestructuración de las prácticas educativas, en función de unas raíces teóricas que la sustentan para identificarlas, analizarlas y poder mejorarlas. Como ejemplo, podemos citar el análisis social que hemos hecho de la realidad social y educativa de la ciudad de Cajamarca, para saber cómo esta realidad afecta a la integración educativa de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as. Al referenciar la estructura de la práctica, nos estamos referido a que la práctica consta de ideas (teoría), de herramientas metodológicas (métodos y técnicas), de herramientas culturales (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), y que todos estos aspectos son susceptibles a *deconstruir*.

Pensamos que el/la profesor/a tiene que ir buscando su propia práctica cotidiana, basada en la práctica de un currículum que considera a la sociedad, y a la cultura como un tipo de sustrato, que aporta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación. De esta manera las escuelas y los/las profesores/as pueden contribuir a la sociedad y a la cultura, mediante el desarrollo de personas informadas (capaces de pensar de manera crítica, actuar de forma sensata y así sucesivamente) (Kemmis, S., 1998). Nosotros como profesores/as investigadores/as indagamos en la manera de poder repensar el currículum y analizarlo, criticarlo y de ahí construir una propuesta pedagógica reformulada. La crítica y la autocrítica, son fundamentales en cualquier *proceso de investigación-acción*, lo que nos ayuda como profesorado y nos deriva hacia modos de auto-examen críticos y que permiten, además, descubrir las posibles fortalezas y debilidades pedagógicas. En estos *procesos de deconstrucción y de reconstrucción*, la interrelación ética entre educador/a y educando puede revisarse en la búsqueda de entornos adecuados para la práctica educativa. El reconocimiento de las propias limitaciones, y la autocrítica, nos ayudan por otra parte a la comprensión más profunda de los procesos pedagógicos que derivan y se nutren de la práctica. *La reconstrucción* es posible, si previamente se da una *deconstrucción detallada* y crítica de la práctica.

Sobre estas claves, en nuestro estudio y sobre nuestra práctica educativa, tratamos de desarrollar una propuesta pedagógica como modelo para una educación democrática e inclusiva, antes bien, buscamos reafirmar la importancia de los aprendizajes por imitación

y por descubrimiento, dentro de una sociedad, y unas variables culturales que deben ser el sustrato de una/otra intervención escolar. Al reconstruir la práctica, y al evaluar su efectividad, lo que se produce en el aula es un saber pedagógico nuevo y más efectivo. ***La evaluación de la Práctica Reconstruida***, se contextualiza y se hace revisando las anotaciones y notas en el diario de campo que reflejan los indicadores del avance de los niños y las niñas. Se analizan las notas del diario de campo, y se juzga el éxito de los procesos de transformación, que se han ido dando en los/las menores en el tiempo que transcurren en el aula democrática e inclusiva Yakupacha. Los pasos del proceso de investigación-acción educativa, son los que nos sirven como instrumentos que permiten al/la maestro/a ser un/a aprendiz, con visión transformadora, capaz de comprender la estructura de su propia práctica pedagógica para saber cómo transformarla permanente y sistemáticamente. ***La extensión y ampliación de estos resultados a otros contextos y realidades***, como cuarta fase, sería el alcance de la validez de estas investigaciones en unos y otros contextos, tal como lo referenciamos en el capítulo V, al formular nuestra propuesta educativa.

Al proponer un enfoque educativo donde el alumnado tenga decisión en sus aprendizajes, y donde los padres y las madres se integren y se comprometan en la educación de sus hijos e hijas, buscamos transformar la práctica social y educativa, y a la vez procurar una mejor comprensión de dicha práctica. Como observadores activos del alumnado en sus actividades de juego libre, intentamos comprender su realidad a través de su interrelación entre iguales, en la interrelación con los/las adultos (en el aula y fuera de ella), y utilizamos el lenguaje y la escritura para hacer nuestras fichas de observación e informes.

Queremos formular una práctica educativa base, para la teoría en la acción, sobre los procesos y resultados, que vamos a detallar en el siguiente capítulo. Pretendemos trascender las perspectivas burocráticas y liberales de la organización social, en otra participación democrática, comunitaria, que trascienda las perspectivas de la acción técnica instrumental y racionalista, en otra emancipadora, construida en términos de preparación. Realizaremos una teoría crítica del currículum que trascienda la oposición entre las teorías técnicas y prácticas en cada uno de los niveles, de discurso, de organización social y de acción (Kemmis, S., 1998: pág 131)

### **4.1.3. Un Contexto social y Educativo de marginación y exclusión ¿Cómo afecta a familias y profesorado?**

La visión tradicional de la educación, se basa en que la escuela es producto del estado, y en Perú el estado tiene poca incidencia en las prácticas sociales de las poblaciones minoritarias y marginales. El estado peruano apoya a una “cultura dominante”, por lo cual impone una “ideología dominante”, y en esta realidad, el sistema educativo peruano aún no logra entender el modo en que las escuelas pueden ser las que transformen las relaciones sociales, para que se produzca una verdadera inclusión social y educativa. En este contexto social y educativo, se puede considerar que el estado, y la escuela tienen una relación más teórica que práctica, en la que el estado planifica y propone en base a teorías adaptadas de otras culturas, donde la relación es jerárquica. No se tiene en cuenta, que una escuela no es el edificio que la alberga, ni el organigrama que describe su estructura, ni siquiera el agregado de quienes la ocupan de tiempo en tiempo. La escuela es un conjunto de relaciones sociales (Kemmis, S., 1998).

La práctica educativa que buscamos realizar, es distinta a la visión tradicional de aprendizaje, donde la enseñanza-aprendizaje está basada en una “ideología dominante”. Nosotros no queremos profundizar sobre el término ideología, y tomaremos el significado que Kemmis (1998: pág 116) propone al respecto. Este autor, toma esta relación dialéctica del significado de ideología, que está entre la conciencia individual y la estructura social, considerando la ideología en referencia a los procesos y prácticas sociales, mediante las cuales las estructuras características de la vida social se reproducen y se mantienen en la conciencia de los sujetos, en las prácticas, y en las relaciones sociales características de la vida social, y en la sociedad que reproduce estas prácticas. Asimismo reconoce que las ideologías pueden funcionar para mantener percepciones erróneas (falsa conciencia), basadas en formas de vida social irracionales, injustas y coercitivas.

Desde nuestro punto de vista, esta ideología dominante, no sólo afecta al profesorado, también a los padres y a las madres que buscan que sus hijos e hijas tengan un alto rendimiento académico, a costa de dejar de lado el juego, las actividades artísticas, el desarrollo de interrelaciones entre iguales, la creatividad, la iniciativa y la toma de decisiones que conllevan a la autonomía y otras actividades, que beneficiarían al desarrollo de capacidades no intelectuales e intelectuales. Desde nuestras prácticas

educativas en nuestra Aula Democrática e Inclusiva “Yakupacha” ofrecemos una propuesta, que integra todas las actividades como, el juego libre, las expresiones artísticas, actividades para integrarnos a la comunidad, y otros, pero pareciera que estamos yendo en contra de lo establecido por el currículum. Por lo cual observamos que algunos padres y madres, tienen miedo de que sus hijos e hijas no aprendan, y en algunos casos, optan por trasladarlos/as a otras aulas donde se promueve una enseñanza tradicional.

Lo que observamos es que a nivel social ocurre lo mismo con otros/as padres y madres, quienes buscan que sus hijos e hijas aprendan en base a esta ideología dominante, por lo que los profesores y las profesoras, y las mismas escuelas, reproducen estructuras y características educativas que plantean desde la cultura dominante. En esta realidad, se busca que el alumnado tenga un alto rendimiento académico, con el objetivo de lograr una profesión exitosa. En la educación, al tener una estructura con estas características, se separa la formación para el trabajo, del desarrollo del conocimiento para las habilidades sociales, y del conocimiento para solucionar problemas cotidianos. Es este contexto educativo, las teorías prácticas sobre el currículum son racionalistas y adoptan una teoría racionalista de la acción, que considera al currículum como una realización de ideas, que pueden ser comparadas con la perspectiva tecnicista e instrumentalista, de las teorías técnicas del currículum, que contemplan la acción educativa en términos de producción (Kemmis, S., 1998). Esta ideología se acepta en Perú, porque somos un país con muchas diferencias sociales y económicas, en el que se valora aún más a las personas con dinero, y se minusvalora a las que no tienen.

En un contexto, social, económico y educativo como el peruano, la enseñanza se ha realizado y se sigue realizando desde unas prácticas educativas en las que se valora solo lo intelectual. La enseñanza y la investigación han coexistido como dos actividades separadas, como ha ocurrido con la teoría y la práctica (Latorre, A., 2003). En estas prácticas educativas, la enseñanza todavía es vista como una actividad lineal, en la que el profesor o la profesora, es más técnico/a, que investigador/a. Las conductas del profesorado, son consideradas “causas”, y el aprendizaje del alumno “efectos”. En esta concepción, el profesorado es básicamente personal técnico que posee recursos y competencias para resolver problemas educativos. En esta forma de enseñar, se considera eficaz a un docente, cuando solamente tiene un dominio de un conjunto de competencias

(actividades, conocimientos, habilidades, y otros) (Latorre, A., 2003), y estas están relacionadas en su mayoría con las actividades intelectuales.

Basándose en esta ideología, las escuelas privadas se aprovechan para hacer de la educación un negocio. Las instituciones educativas privadas ofrecen enseñar a los niños y las niñas, actividades para que tengan un alto rendimiento académico, dejando de lado la idea de ayudar a los/as estudiantes a desarrollar formas de acción y reflexión, que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones de la sociedad. Sobre esto Kemmis (1998: pág 136) dice, que la teoría técnica del currículum, mira al profesorado como operarios, que manejan las técnicas curriculares ideadas por los planificadores para los/las profesores/as. Para este autor, la “teoría crítica” contempla al profesorado como miembros de educadores prácticos, organizados, cooperativos, comprometidos con el análisis crítico de sus propias circunstancias y en el cambio de las mismas, para superar las opresiones de la irracionalidad, la injusticia y la coerción que experimentan en sus vidas y en sus trabajos.

En estas circunstancias el profesorado y algunos/as padres y madres, no tienen en cuenta que hay alumnos/as que necesitan otra forma de aprender, sobre todo, aquellos/as que no tienen apoyo en casa, aquellos/as que tienen dificultades de aprendizaje, los/las hiperactivos/as, los niños y las niñas con problemas de conducta, los/las niños y niñas que sufren bloqueos emocionales, los/las niños y niñas con necesidades especiales, aquellos/as que tienen habilidades artísticas (musicales), aquellos/as con habilidades kinestésicas, y aquellos/as que no pueden estar quietos/as. Y en nuestra realidad, los/las niños y niñas que trabajan en la calle, y que no pueden adaptarse a un aula convencional. Para esta población, el currículum establecido no cumple sus expectativas educativas, se les imponen aprendizajes que no están adaptados a sus necesidades, esta imposición lo que pueden provocar es que los/las menores se frustren y se bloqueen, y dejen los estudios. Padres y madres, profesores y profesoras, todavía ven la escuela como un distribuidor de conocimientos, más que un fabricante de los mismos; la escuela no da importancia a la existencia de puntos de referencia situados fuera de la misma respecto a los temas de aprendizaje, puntos de referencia que en realidad están situados en la cultura (Stenhouse, L., 1984).

#### **4.1.4. Un aula Democrática e Inclusiva (Yakupacha) como laboratorio de observación.**

En la sociedad en que vivimos, la democracia es un postulado fundamental que se admite en todos los sectores y sistemas, y se supone que las escuelas públicas están hechas para promover una democracia que se pueda aplicar en todos los aspectos sociales, y de la vida diaria. De igual manera los gobiernos, sectores públicos, y el sistema educativo deberían favorecer el respeto a los derechos del niño y la niña. En este contexto, se supone que a los/as menores se les protege y se les ayuda a desarrollarse para vivir y convivir en una sociedad con características democráticas. Pero en la realidad las escuelas se rigen por un sistema, en el que el/la profesor/a es la autoridad absoluta, y los niños y las niñas no tienen mucha decisión sobre sus aprendizajes.

En las escuelas se sigue admitiendo que a los niños y a las niñas, se los/las forme en actividades adultas, tratándolos como pequeños/as adultos, y donde el adulto es quien enseña. La idea de un adiestramiento para que el/la menor se adapte a la vida adulta no sería una dificultad, si no hubiera niños y niñas que no se pueden adaptar a esta forma de aprender. Y que son aquellos/as niños, niñas y adolescentes que son susceptibles a ser marginados/as, los que terminan desertando del sistema escolar: este es el caso de los niños, las niñas y adolescentes “de” y “en” la calle (menores con los/las que trabaja la Asociación Civil Chibolito), y otros niños y niñas que son susceptibles a marginación.

En esta realidad social y educativa, es factible que se favorezca un aula democrática para aquellos/as menores que no se adaptan a las escuelas, un aula en la que se promueva una interrelación menos directiva entre el/la menor y el/la adulto. Un aula democrática en la que los roles pueden cambiar: en la organización y en el desarrollo de aprendizajes, en los que se tiene que tener en cuenta al/la menor para el desarrollo de sus aprendizajes. No obstante, la democracia y su significado es ambigua a nivel social, y muchos consideran que es derecho de los/las adultos, y no de los/las jóvenes (Apple, M., 1997). Esto es porque, aún no se aplica el verdadero concepto de democracia en las escuelas, y tampoco en la interrelación del/la adulto hacia el/la menor.

Para Apple (1997: pág 23) estas contradicciones y tensiones, apuntan al hecho de que dar vida a la democracia es siempre una lucha. Pero más allá de ella, existe la posibilidad de

que los/las educadores/as, los/las profesionales y los/las ciudadanos/as trabajen juntos en la creación de unas escuelas más democráticas, que sirvan al bien común de toda la comunidad. Al abrir este aula democrática e inclusiva (Yakupacha), no solo pretendemos poner en práctica estos criterios, también pretendemos que en la sociedad se promueva una verdadera democracia, ya que en una sociedad como la peruana, los extremos económicos y la aceptación de una ideología dominante, fomentan las desigualdades, lo que hace que se dificulte vivir en democracia.

La iniciativa de abrir el aula democrática e inclusiva (Yakupacha), viene desde nuestra experiencia con niños, niñas y adolescentes en situación de marginalidad social y educativa de la ciudad de Cajamarca. Al conocer y comprender la realidad de estos/as niños, niñas y adolescentes “de” y “en” la calle, y saber por qué están en riesgo de exclusión, y por qué no se adaptan al sistema educativo y dejan de estudiar, pensamos que debería ser nuestra obligación, como profesores y profesoras, apoyarles en su educación, para que les permita desarrollarse como personas. Al realizar un análisis social, cultural y educativo, hemos encontrado que los elementos culturales y sociales, tienen más relevancia para su marginación, que los elementos individuales y familiares. La sociedad en este sentido, influye y no ayuda al desarrollo personal y educativo de estos/as menores. Un/a menor que ha sufrido maltrato, abandono y/o prejuicios, en un entorno autoritario, tiene comportamientos de rebeldía y/o sumisión, agresividad hacia sí mismo/a y hacia los/las demás (comportamientos que la sociedad considera como anti-sociales). En una sociedad como la peruana, los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as, sobre todo tienen dificultades en el desarrollo de sus capacidades interpersonales, e intrapersonales, llevándoles a tener bloqueos emocionales y problemas de comportamiento, lo que perjudica su interrelación social, su inclusión educativa, y la relación con las demás personas.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el aula Democrática e Inclusiva “Yakupacha” la abrimos en mayo del año 2014. Nuestro objetivo, es incluir a niños y niñas de todos los estratos sociales, principalmente a menores susceptibles a ser marginados/as y a niños y niñas “de” y “en” la calle. Con el apoyo de la escuela “Jesús trabajador” (Manthoc) de Cajamarca, empezamos nuestro trabajo de observación y la investigación de una propuesta educativa. Hasta el año 2017 han pasado por esta aula un total de 26 niños y niñas. 6 niños y niñas se han trasladado a otras aulas de la escuela Jesús Trabajador. En

el 2015, Mónica (7 años) abandonó los estudios y en el 2016, Esperanza (7 años). En el 2017 se ha integrado un niño con síndrome de Down, Yannick (9 años), Mayra (7 años) y Carmen (8 años).

Observamos que los/las menores se adaptan muy rápido a esta forma de aprender, a esta manera de interrelación con los/las adultos, a este entorno menos directivo, y a gestionar sus decisiones y autonomía. Como en toda escuela, hay niños y niñas que aprenden más rápido que otros/as. Como en toda escuela también, lo que más valoran los padres y las madres es el aprendizaje de las capacidades lingüísticas y/o lógico-matemáticas, y en segundo lugar, las otras capacidades y habilidades (dibujo, música, construcción, baile, y otras). Algunos padres y madres no comprenden el propósito de esta forma de aprender. En un inicio están contentos, porque sus hijos e hijas empiezan a desarrollar capacidades y habilidades que no habían desarrollado en otras escuelas y/o entornos. Pero, cuando su hijo e hija no aprende, y no se desarrolla como espera el padre o la madre (las capacidades lingüísticas y lógico-matemáticas), consideran que no se les enseña como es debido, y los trasladan a otras escuelas, o a otra aula dentro de la misma escuela “Jesús Trabajador”.

Esta es una razón por la que en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), los padres y las madres tienen que comprender los principios democráticos y participar en el aula, y también tienen que comprender por qué es importante la participación de los/las menores en la comunidad, y de esta manera se constituya un entorno en el que la planificación, la gestión y las decisiones se tomen en conjunto, en el que alumnado sea el promotor para que se respeten sus necesidades y sus aprendizajes. El trabajo más difícil como promotores y profesores/as, es hacer comprender a las madres y a los padres los objetivos y propósitos de esta propuesta educativa, puesto que para ellos en su percepción y pensamiento, responsabilizarse de la educación de sus hijos e hijas no está presente, y tampoco asumen el rol de tomar decisiones en el entorno educativo. La idea democrática de participación en los asuntos escolares como rasgo de las escuelas democráticas, no es tan simple como solicitar la participación, porque el derecho a tener “voz y voto” introduce preguntas sobre cómo encajar los diversos puntos de vista en la frágil ecuación que pone en equilibrio los intereses particulares del “bien común” (Apple, M., 1997: pág 26).

La poca participación de los padres y las madres en la escuela, es porque en la realidad

educativa de las escuelas públicas, los profesores o las profesoras, no tienen en cuenta al padre o a la madre para las decisiones en la escuela. El profesorado promueve que padres y/o madres sólo apoyen en las tareas escolares de los/las menores, que tomen la responsabilidad de desarrollar las habilidades sociales de sus hijos e hijas, y que se responsabilicen de los problemas de comportamiento que tengan los/las menores, fuera y/o dentro de la escuela. Las escuelas en general no tienen en cuenta, las dificultades familiares de los/las niños, o que algunos padres/madres son analfabetos/as, y son discriminados/as por sus costumbres, y cultura.

## **4.2. ESTUDIOS DE CASOS Y REALIDAD FAMILIAR.**

### **4.2.1. Primer año escolar (2014).**

Para empezar, comenzamos buscando niños y niñas que no estaban matriculados/as en ninguna escuela. Nos instalamos en la zona de Mollepampa, zona de expansión con más pobreza de la ciudad de Cajamarca, Perú. Localizamos seis niños y niñas; entre ellos/as un niño con discapacidad Ángel (10 años, Hiperactividad, y trastorno de conducta); Evelyn (7 años) y Julitza (11 años), ambas hermanas, (a Julitza logramos matricularla en segundo grado por la edad que tenía); Roxana (8 años) y William (7 años), hermanos también, (todos los niños/as anteriormente mencionados son familiares, primos/as y hermanos/as); y Ekain (8 años). Para realizar las matrículas pedimos el apoyo de una escuela que atiende a niños y niñas en situación de pobreza (Jesús Trabajador) de la zona. Empezamos con un aula piloto con niños y niñas de primero y segundo grado (de 7 a 11 años). Organizamos el aula, con estos/as niños y niñas con pretensiones inclusivas, y además, la enmarcamos en base a una propuesta educativa diferente (en clave de aprendizaje por imitación, por descubrimiento, y no directivo).

Nuestras primeras alumnas son Evelyn (8 años) y Julitza (11 años), dos hermanas con las que comienza el aula inclusiva y democrática (Yakupacha). Ninguna de las dos estaba estudiando, y para Julitza tuvimos que hacer su matrícula en segundo grado por su edad avanzada. Viven en el entorno de una familia desestructurada, y la madre es la que mantiene, y cuida de sus tres hijas. Trabaja en un camal (matadero) matando y pelando pollos por las noches. Sus ingresos le permiten justo dar de comer a sus hijas y Julitza que es la mayor, también trabaja con la mamá en el camal para aportar un extra al sueldo mensual. En un inicio, cuando llegaron al aula (Yakupacha), el comportamiento de estas

niñas era llamar la atención, buscaban la presencia del/la adulto en cada momento. Este es un comportamiento que tienen aprendido de su madre. Buscan agradar a las personas porque siempre pueden recibir apoyo de ellas. Julitza, como hermana mayor, tiene responsabilidades de un/a adulto, cuida a sus hermanas menores y esto le trae dificultades en su desarrollo. De hecho, este era uno de los aspectos por el que no había podido ir a la escuela hasta el año 2014. En el caso de Evelyn, por el hecho de tener a su hermana mayor cuidándola, tiene problemas con los límites y busca que su hermana le haga todo. Otra dificultad que tiene Evelyn, es su déficit de atención, pero lo que no está claro, es si su déficit es un problema emocional o biológico, o es una manera de buscar la sobreprotección. En nuestra experiencia, las relaciones de estas niñas con sus iguales han ido mejorando, y en el caso de Julitza, su aprendizaje intelectual ha sido asombroso.

Roxana (8 años) y su hermano William (7 años), son otros menores con los que comenzamos. Su madre también trabaja en el camal matando y pelando pollos, pero en este caso, sus hijos no la acompañan al trabajo. Lo que sí sabemos es que Roxana tiene que cuidar a su hermanita menor (1 año), y que esto fue lo que le impidió ir a la escuela. Al observar su entorno se percibe que la madre es autoritaria, y de ahí podría derivar que Roxana ha adquirido un comportamiento de niña tímida, lo que le trae dificultades en la relación con sus iguales. En el aula (Yakupacha), esta niña tiene bloqueos para aprender a leer, pero su interés y motivación compensan sus bloqueos y avanza poco a poco. William es el segundo hermano y por ser niño, hay una sobreprotección por parte de la madre y la abuela hacia él y en su aprendizaje cognitivo avanza poco a poco, está en primer grado, el año 2014 tuvo poca motivación al aprender, sin embargo en el 2016 se motivó más debido a que no quería ser menos que los/las otros/as niños/as.

En nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, intentamos adaptarnos desde estos posicionamientos a las necesidades de unos niños y niñas en *situación de marginación*. En la mayoría de los casos son menores que no están matriculados/as en ninguna escuela, por su condición económica, por los horarios de trabajo de las madres que no les permitían enviarlos/as a la escuela, por ser menores que trabajan, y porque algunos padres y madres no valoran los estudios. En esta realidad de precariedad, son las madres las que tienen que hacer de padre y madre, y tienen que mantenerse con trabajos precarios: matando y pelando pollos (trabajos que se han de realizar de madrugada, entre la una y las ocho de la mañana), conductoras de moto-taxis, fabricando ladrillos, lavando ropa, empleadas de

hogar, vendiendo comida en la calle, y otros.

En estas condiciones de precariedad algunos niños y niñas no pueden llegar a la escuela a la hora de entrada, que normalmente es a las ocho, lo que condiciona su integración en el sistema educativo. Es así como estas familias se van excluyendo de la sociedad, siendo el factor pobreza uno de los factores que impide su integración. No obstante, el factor pobreza no es el único que promueve su exclusión, muchas veces el hecho de que las madres se queden solas, sin apoyo de la familia, y sin apoyo social, hace que se les excluya o se auto-excluyan. En nuestra aula Yakupacha nos hemos adaptado a sus necesidades y la entrada es a las nueve y la salida es una hora más tarde, para compensar la hora perdida de la mañana (nuestros horarios son de 9:00 am a 13:45 pm).

En el inicio, esto ayudó a que las madres se interesaran por enviar a sus hijos e hijas a la escuela, y de este modo, pudimos adaptarnos al trabajo de los padres y las madres. Esta variable ha sido fundamental, porque los padres y las madres se motivaron y consideraron que la educación era importante para sus hijos e hijas. Desde esta perspectiva, la educación empieza a cambiar desde las necesidades de estos/as menores, y cambia también la manera de ver, y de analizar los procesos educativos. En las escuelas con normas rígidas, al pretender que haya autoridad, a veces se promueve lo contrario, y se segrega a los/las menores que no se pueden adaptar a esas normas. Esto sucede en las escuelas peruanas, donde es evidente que las reglas y normas son rígidas para los niños y las niñas que viven en situaciones de marginación, por lo cual tienen menos oportunidades.

Es por ello que nosotros contemplamos un enfoque formativo, diferente al previsto en el sistema educativo peruano. Fomentamos un enfoque educativo como un sistema comunitario, que refleje un entorno educativo en el que se pueda incluir a todo niño y niña. Nuestra aula no sólo es un espacio al que vienen los niños y las niñas todos los días, lo más importante son las personas implicadas, puesto que las escuelas democráticas, se ven como participantes en comunidades de aprendizaje (Apple, M., 1997). Al considerar nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, como una comunidad de aprendizaje, buscamos que esta se adapte a la realidad de nuestra población. Por lo que en el año 2015, consideramos pertinente retrasar los periodos de matriculación hasta que los niños y las niñas finalizaran con sus procesos de matriculación en otras escuelas, con el objetivo de encontrar niños y niñas que no estuvieran aún matriculados en las escuelas públicas o

privadas. Esto nos ha permitido encontrar una población, que no está integrada en el sistema educativo, y que necesita esta aula democrática e inclusiva Yakupacha para empezar su integración.

El primer año escolar ha servido para asentar las bases de nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha. Propusimos el juego libre como un método de observación, es por ello que cada día dejamos que el/la niño/a juegue durante la primera hora de clase, siempre con acompañamiento de un/a adulto y sobre todo sin intervención. En este tiempo es cuando observamos la interrelación entre iguales, y las capacidades que tienen para empezar una socialización. A través de su interrelación aprenden a desarrollar sus habilidades sociales, a saber cómo gestionar sus emociones, y a saber cómo adaptarse a los/las demás. Hablar de emociones en la escuela y en los aprendizajes cognitivos es un tema nuevo, y en la escuela tradicional, el desarrollo de capacidades emocionales se deja a los padres y las madres. En nuestros casos, como hemos referido con anterioridad, la pobreza y la desestructuración familiar limitan el desarrollo de las capacidades en estos/as menores. Por lo cual es importante que el desarrollo de las capacidades emocionales se proponga en el aula.

Según Bisquerra (2015: pág 132), las diferentes teorías psicológicas han sido, las primeras en ocuparse de las emociones, cada una de ellas poniendo énfasis en aspectos concretos. Las teorías evolucionistas postulan que las emociones desempeñan un proceso importante en el proceso de adaptación al contexto para asegurar la supervivencia. Las teorías cognitivas resaltan que las emociones son consecuencia de las evaluaciones que hacemos en nuestro contexto. El psicoanálisis describe a las emociones como expresiones de deseos inconscientes. El constructivismo social contempla a las emociones como una reconstrucción social. Y así podríamos ir citando otras teorías.

Sin embargo para la vida diaria, las emociones son importantes, porque nos ayudan a interrelacionarnos con los demás, y en la escuela se vuelven importantes cuando el alumnado tiene dificultades en la interrelación con los/las profesores/as. Emocionalmente un/a niño/a siempre será vulnerable ante la autoridad de un/a adulto. En algunos menores pareciera que esta autoridad no condiciona sus aprendizajes, pero en otros/as menores que no tienen apoyo familiar (como los de nuestra población), y que tienen dificultades en su entorno familiar, un comportamiento autoritario condiciona significativamente sus aprendizajes. Lo que observamos en nuestra aula Yakupacha, es que algunos/as menores

reflejan este condicionamiento en sus aprendizajes concretos (matemática, lengua, historia, ciencias, y otros). En las escuelas públicas cuando un/a niño/a no aprende se le puede considerar como niño/niña con déficit de atención, pero en la realidad en muchos casos lo que tienen estos/as menores es falta de motivación.

En los niños y las niñas susceptibles a ser marginado/as, normalmente la motivación se pierde, esto es debido a que no tienen una referencia de los padres y/o las madres en estas competencias, tampoco hay un acompañamiento de los padres o las madres por las tardes para cubrir sus intereses y necesidades. Con esto no queremos decir que los padres y las madres no son aptos/as para ello, las aptitudes que tienen son otras y están más relacionadas con resolver problemas cotidianos. Otro aspecto al que ya nos hemos referido anteriormente, es que las familias al dejar su ambiente y emigrar a otro, su modo de vida cambia, y tienen que dejar a sus hijos e hijas para trabajar, lo que condiciona el tiempo para estar con ellos/as.

En nuestro primer año escolar, observamos que los niños y las niñas no están normalmente acostumbrados/as a que el/la adulto les deje libres, y sin intervención, por lo que alguno/as buscan llamar la atención y sobre todo lo hacen con la persona que consideran que tiene más autoridad. Este comportamiento es parte de un aprendizaje social que está admitido en la familia, en la escuela y en la sociedad. En este contexto, el/la adulto es quien ordena y dispone de las actividades con las que el/la menor tiene que aprender. Este condicionamiento en los aprendizajes, se da a través del premio y castigo, que es por lo que los/las menores están acostumbrados a llamar la atención, y a buscar la compensación.

Algo que para nosotros es importante proponer y empezamos el primer año escolar, es ir desarrollando de forma práctica la solidaridad, la cooperación, el compartir y el aprender a tomar decisiones, y ser responsables de las consecuencias. Las reuniones para organizar la limpieza y el momento de compartir el almuerzo, son los idóneos para trabajar estas competencias. En el aula democrática e inclusiva Yakupacha, todos/as somos responsables de las actividades, aunque siempre hay niños o niñas que toman la iniciativa, y es en estos momentos en los que se observa el aprendizaje por imitación: el/la niño/a pequeño/a aprende del/la niño/a mayor, que es más capaz para ciertas actividades.

Cuando un niño o niña aprende a gestionar sus actividades, es cuando se da el ambiente

propicio para el aprendizaje por imitación, y el aprendizaje por descubrimiento, pues los/las menores pueden decidir y dejarse llevar por sus impulsos, y así desarrollar su capacidad de darse cuenta de aspectos que normalmente es el/la adulto quien enseña. Por ejemplo, los niños y las niñas al aprender a escribir, tienen que ser conscientes del sonido, y del símbolo, para formar palabras y esto por algún motivo, a algunos niños o niñas se les hace más fácil y a otros/as más difícil. Desde nuestro punto de vista es mejor que lo descubran ellos/as mismos/as.

#### **4.2.2. Segundo año escolar (2015).**

En el curso escolar del 2015, dieciséis niños y niñas acceden al aula democrática e inclusiva Yakupacha, entre ellos, Kevin (8 años) un niño con retraso, Ángel (11 años) un niño con hiperactividad y problemas de conducta, Santiago (7 años) un niño con Síndrome de Asperger. Los otros trece niños y niñas que han llegado a nuestra aula son: Evelyn (9 años), Julitza (12 años), Roxana (9 años), William (8 años) y Dina (10 años), todos los/las mencionados anteriormente son de una misma familia (entre primos/as y hermanos/as, también están Alex (9 años) y su hermana Nancy (8 años) que se trasladan de una escuela pública porque son menores con déficit de atención (según su profesora). Mónica (7 años) es una niña sin carnet de identidad, que viene de Lima y a finales de año su mamá la saca de la escuela por motivos personales. Verónica (11 años) es una niña que tiene dos años de retraso y ya no la han aceptado en la escuela pública. Diego (7 años) es un niño con pobreza que ingresa en primer grado; Aarón (9 años) es un niño que lo trasladan de una escuela privada porque sus padres no tienen dinero para seguir pagando, e Ilargi (6 años) y Ekain (9 años), que son mi hijo e hija.

En el año escolar (2015) ofrecemos en nuestra aula Yakupacha, la oportunidad de que se matriculen los niños y las niñas, en primero, segundo y tercer grado. La diversidad de los niños y las niñas, nos permite observar su realidad y conocer de cerca las dificultades que tienen en su integración dentro del sistema educativo. La mayoría de estos/as menores son susceptibles a ser excluidos del sistema educativo por sus características. Dentro de la inclusión educativa, los/las menores con discapacidad son los/las más vulnerables. Desde que se incorpora la ley de inclusión educativa en el año 2014<sup>56</sup>, se vuelve una

---

<sup>56</sup> El ocho de abril del 2014, se aprueba la ley general de la persona con discapacidad con N° 29973. Mediante el decreto supremo N° 002-2014-MIMP, con esta ley pretende el gobierno peruano y el ministerio de educación integrar a toda persona con discapacidad a la sociedad, promoviendo sus derechos y libertades (MIMP-Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables, (2014).

obligación la integración de estos/as menores a las escuelas públicas, lo que acarrea que todos los/las menores con discapacidad sean incorporados/as a estas escuelas. Esta manera de integrar a los/las menores se vuelve una dificultad, debido que las aulas en las escuelas públicas tienen de 35 a 40 niños y niñas, y los/las profesores de apoyo sólo están unas horas, dos días por semana. En esta realidad los profesores y las profesoras no saben qué hacer con ellos/as (es el caso de Ángel, 11 años).

Ángel, llegó al aula Democrática e Inclusiva Yakupacha en junio del 2014, y no sabía relacionarse con otros/as niños/as (está catalogado con un diagnóstico de Hiperactividad y trastornos de conducta). Este niño estuvo en varias escuelas públicas, pero las y los profesores no podían trabajar con él, y dejaron de aceptarlo en las escuelas. Ninguna escuela lo quería aceptar por sus problemas de conducta. Este caso es el más significativo para nosotros, porque a través de nuestra propuesta ha podido aminorar su agresividad. Cuando llegó tenía diez años y en los dos años anteriores sólo se había relacionado con adultos. De pequeño, Ángel había estado en una escuela para niños con discapacidad en la que había aprendido a leer y a escribir, pero al cambiar la ley en el 2014, todos y todas las y los menores con discapacidad, fueron obligados/as a matricularse en escuelas públicas. Desde su ingreso al aula Yakupacha en el año 2014, se ha podido percibir un cambio paulatino en Ángel. Tiene un trastorno de nacimiento, tiene la memoria muy frágil, olvida rápidamente sus comportamientos agresivos con sus compañeros, y no es consciente de las consecuencias de sus hechos. Además, su reacción es responder en el ataque y defensa, de forma inmediata y rápida, agrediendo ante cualquier frustración.

Por sus antecedentes médicos, y en las entrevistas con su madre adoptiva, hemos sabido que Ángel nació con una lesión cerebral (parte de la fontanela la tenía hundida). Para Goleman (1995: pág 37) y según los neuro-psicólogos, el lóbulo pre-frontal derecho, es un asiento de sentimientos negativos como temor, agresión, mientras que el lóbulo izquierdo controla las emociones no elaboradas, probablemente inhibiendo el lóbulo derecho. Por lo que, si Ángel ha tenido una lesión cerebral en la parte frontal derecha del cerebro, esto estaría relacionado con el temor y la agresión. Además si consideramos, lo que nos ha contado su madre, este niño ha sufrido, maltrato, negligencias y exclusión, a lo largo de su vida, por lo que su aprendizaje ante la agresión se ha manifestado pegando y haciendo lo mismo que le han hecho. Cuando llegó Ángel no tenía control sobre sus emociones, en especial, sobre la ira, y tampoco tenía capacidad de empatía. Pero en estos

dos años y medio, lo que se ha logrado es que Ángel aprenda a tener mayor empatía con sus compañeros/as y ha aprendido a expresarse y a defenderse, a través de las palabras. Se le ha hecho entender que los golpes hacen daño, y se le inculca que no actúe de esa manera frente a los/las demás, pues a él tampoco le gusta que le hagan daño. A través de esta relación positiva con los/as menores ha ido aprendiendo a controlar sus emociones agresivas, y de hecho, le gusta relacionarse con los niños y las niñas, le gusta jugar y compartir, y se relaciona de igual a igual. A veces juegan a luchar con él, y ya no reacciona como antes. Pero, como profesores/as y adultos tenemos siempre que estar presentes y pendientes de él, porque se sabe que Ángel tiene un trastorno, y siempre lo va a tener (aún hoy con las y los adultos, tiene dificultades para comunicarse y relacionarse).

Los otros dos casos de niños con discapacidad que tuvimos el año 2015, fueron Kevin (8 años, con retraso mental) y Santiago con Síndrome de Asperger (7 años). Cuando Kevin llegó al aula Yakupacha tenía problemas para hablar, en un principio no se interrelacionaba con otros/as niños y niñas, pero poco a poco ha ido perdiendo la vergüenza y ahora juega con todos/as. Es un niño que ha estado toda su vida supeditado al adulto (no se ha socializado con otros/as niños o niñas). En su anterior escuela, su madre nos contó que lo sentaban en una silla sin realizar acciones concretas. Kevin ha aprendido a través del juego libre, ha aprendido a interrelacionarse, y a descubrir sus capacidades, sin tener que estar pendiente del/la adulto. Le gusta mucho la música, disfruta tocando las teclas del piano, y dibuja todo lo que ve, ha perdido la vergüenza que en un inicio manifestaba.

Santiago (7 años, Síndrome de Asperger), es un niño que tampoco se ha socializado. Cuando llegó al aula tenía dificultades para estar con los/las demás niños y niñas (siempre quería salirse con la suya), por esta razón buscaba más a los/las adultos (quería que los/las demás niños/as o el/la adulto hagan las actividades por él). Por su propia dificultad, este niño se aísla en sus fantasías, y no sabe relacionarse con los niños y las niñas. En su casa vive con su hermana melliza, su madre y su abuelo (su mamá está separada de su papá). Su mamá es abogada y trabaja todo el día, por lo que lo cuida una persona que le atiende en todas sus necesidades. Lo que observamos nosotros, es que esta chica (su cuidadora) lo sobreprotege en casa, lo que le impide expresarse con igualdad con los/las demás. Su socialización se ha ido desarrollando poco a poco en el aula Yakupacha, y se ha ido dando un cambio en su comportamiento, en sus aprendizajes y en la interrelación con los/las

demás niños/as; sin embargo su integración es difícil porque es un niño que no tiene límites.

Desde el inicio el aula democrática e inclusiva Yakupacha, se abrió para los/las menores con vulnerabilidad social. Sin embargo a los/las menores con discapacidad se les fue integrando porque no encontraron vacante en otras escuelas y, es así como nuestra aula Yakupacha se ha ido haciendo diversa. Desde esta experiencia, nuestro punto de vista sobre la inclusión educativa se ha ido cimentando en las variables sociales, como las más importantes. Estas variables se pueden observar, desde la exclusión educativa a niños y niñas sólo por categorizarlos/as como menores con problemas, a otros/as en función de criterios económicos, y a otros/as por considerarlos/as diferentes por su cultura. La exclusión educativa desde nuestra perspectiva tiene elementos que están en la sociedad, y en una sociedad como la peruana, la pobreza y las diferencias culturales son las que promueven la exclusión.

En las escuelas públicas es donde más se excluyen a niños y niñas que no avanzan en sus aprendizajes cognitivos, como es el caso de Verónica, Alex y Nancy. Su exclusión se fue dando, desde unos procesos educativos y unas prácticas educativas en las que todos/as los/las menores tienen que aprender con una misma metodología, y de la misma manera para todos/as. Aunque en el currículo, se promueve el desarrollo de unas competencias que se adapten desde las inteligencias múltiples, en las escuelas públicas peruanas estas propuestas no pueden adaptarse a las aulas, debido a que hay una sobrepoblación, y pocos materiales educativos, y sobre todo, los profesores y las profesoras no buscan actividades que motiven a los/las menores, y no se promueve el aprendizaje desde sus necesidades y sus diferentes capacidades.

Otros casos que llegan a nuestra aula, son aquellos/as niños y niñas que quieren trasladarse de escuela por cambio de domicilio, porque no encuentran vacantes, como es el caso de Dina y Mónica. Esto nos lleva a concluir que en el sistema educativo peruano hay una falta de infraestructura, debido a la poca inversión que concede el gobierno peruano a la educación<sup>57</sup>. La falta de profesores y profesoras también dificulta la integración, además de la categorización que se fomenta desde las mismas escuelas públicas, llegando a darse escuelas públicas para niños y niñas en las que sólo se admiten

---

<sup>57</sup> Según el Ministerio de Educación en el 2015 la inversión educativa fue del 3,6% del PBI y en el 2016 llegó a una inversión educativa a 4% del PBI peruano.

a los/las mejores alumnos/as, y con alto rendimiento académico.

Al analizar y comprender todas estas dificultades en la integración educativa, en nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, buscamos impulsar una manera de integrar a todos/as los/las menores sin distinción. Para tener un mejor conocimiento de la realidad de estos/as menores, es importante comprender cómo funcionan las familias, cómo se interrelacionan con los demás entornos, comprender su forma de vida y su cultura, y cómo influye ésta, en la educación de sus hijos e hijas. Para ello las visitas a las familias a sus casas, nos ayudan a acercarnos a su realidad, también las conversaciones, las entrevistas, las actividades promovidas para padres y madres, y las reuniones en la escuela.

En nuestra primera observación y conversación con los padres y las madres, notamos que la pobreza les crea expectativas ante la educación de sus hijos e hijas (ellos quieren que sus hijos e hijas tengan una profesión). No obstante, padres o madres al mismo tiempo no ofrecen interés por inmiscuirse en el aula y en la educación de sus hijos e hijas. Es verdad que tienen trabajos con largas jornadas laborales, y que en algunos casos, al ser analfabetos/as no pueden ayudarles en las tareas, pero al proponerles espacios para que padres y madres aprendan, no les interesa. Esto nos ha llevado a concluir que, cuando madres y padres están en situación de pobreza y desestructuración, no pueden ofrecer mucho tiempo a sus hijos e hijas, pues tienen que trabajar, y en estos casos, los niños y las niñas se quedan solos/as en sus casas, y son los/las hermanos/as mayores los que tienen que cuidar de los/las pequeños/as. Una madre en esas condiciones necesita apoyo social para cubrir necesidades, que ella no puede brindar.

De alguna manera, la problemática de estos/as menores justifica los argumentos que dan a conocer la problemática educativa, que se observa en estos/as niños y niñas susceptibles a ser marginados/as. En estas realidades podemos manifestar que, estos/as menores tienen dificultades para desarrollar ciertas capacidades, y que el interés educativo disminuye en sus casas por la falta de acompañamiento de un/a adulto. Es así que cuando un niño o niña vive en condiciones extremas, se le cortan ciertas etapas de su desarrollo, sus aprendizajes se ven afectados en cierta manera, y también su desarrollo emocional. Esto lo hemos podido observar en Blanca (7 años), una niña que tiene que ir a una escuela pública y que por la tarde tiene que cuidar de sus hermanos de cinco y tres años. Blanca estuvo en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, solo tres meses, luego el padre la trasladó a otra escuela. Esta niña vive con su padre (sin su madre) y su hermano y hermana, y por ser la

mayor cuida de los otros/as dos. Su padre trabaja conduciendo una moto-taxi todo el día, lo hace para ganar dinero y mantener a su familia. La expectativa de este padre es que su hija estudie, y está preocupado porque su hija está atrasada en el rendimiento académico. Sin embargo el padre sigue pensando que la mejor manera para que la niña aprenda, es tenerla en una escuela en la que se le enseñe de manera tradicional.

En casos como los de Blanca, la pobreza es un factor de riesgo que obliga a la niña a ejercer un rol de adulto. En estos casos (muy comunes en familias con pobreza extrema), no hay apoyo del estado, bien por omisión, por falta de dinero, o por falta de políticas, y se está atentando contra los derechos de niños y niñas, lo que afecta directamente a su desarrollo personal y social. En los casos como los de Blanca, y otros niños y niñas en situaciones similares, pierden derechos fundamentales: el derecho al juego, a la libertad de expresión, a la protección y a la educación, que les va a limitar en sus vidas. Si bien las escuelas peruanas persiguen, o trabajan, a favor del ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, se piensa que el derecho a la educación es sólo brindar los estudios, sin tener en cuenta otras necesidades. Se confirma que las necesidades educativas y cotidianas de los niños y las niñas con marginación, no se cumplen, y esto hace que estos/as menores abandonen la escuela y pasen más tiempo en situación de calle.

Otro ejemplo de abandono es el de Mónica (7 años). Esta niña asistió al aula desde marzo a julio. Había vivido en Lima y estaba matriculada en una escuela pública en esta ciudad. Al trasladarse a Cajamarca, Mónica no pudo ser matriculada en otra escuela, porque no tenía sus documentos para hacer el traslado, la acogimos como encargada en nuestra aula inclusiva (Yakupacha). La madre de Mónica trabajaba mañana y tarde, por lo que la que se encarga de Mónica y un hermano de tres años, era su hermana de trece años. Esta niña pre-adolescente (13 años) hace de madre para su hermano y hermana (Mónica). Mónica empezó a faltar a la escuela y cuando hablamos con la madre, ella culpó a su hija de 13 años, y después de pasado un tiempo, dejó de enviar a Mónica a la escuela. Evidentemente en estas realidades, los derechos de los niños y las niñas se vulneran, a veces por los/as mismos/as padres y madres. Por consiguiente, uno de los primeros pasos para poder cambiar estas situaciones, es poner en práctica el respeto a los derechos del niño, niña y adolescente, desde la familia.

No obstante hay casos de niñas como el de Dina (10 años), en el que parece que su

situación de pobreza no le afecta. Esta es una niña que tiene empatía con los/las demás niños y niñas, los/las organiza, juega con todos/as, y todos/as quieren jugar con ella. Dina se adaptó muy rápido a nuestra aula y a los/las demás niños y niñas. Vive con su mamá y su papá, tiene una hermana mayor de 15 años y una hermana de un año. Su mamá es analfabeta, pero su papá tiene estudios. Al observar su entorno familiar se percibe que padre y madre tienen un buen trato con ella. La interacción que tiene esta niña con los/las otros/as niños y niñas se basa en la reciprocidad y la empatía. Es una niña que fue trasladada de una escuela de un pueblo cercano a Cajamarca, a nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, porque no encontraban vacante en otras escuelas. Su papá y su mamá llegaron a la ciudad a buscar trabajo, su mamá trabaja en un camal de pollo y su papá tiene trabajos temporales. Está en quinto grado, y está en nuestra aula porque no hay espacio en las otras aulas de la escuela Jesús trabajador. Esta niña tiene lo que llamaría Gardner (1995) una inteligencia interpersonal, pues esta conexión con sus otros/as compañeros/as le ayuda a adaptarse a integrarse en nuestra aula.

Otro niño que ha empezado el año 2015, es Diego (7 años). Es un niño despierto que vive con su mamá, su papá, su abuela y sus 5 hermanos/as. Su mayor dificultad es que su papá y su mamá no tienen un trabajo estable. Vivían en un pueblo llamado la Encañada (a 20 km de Cajamarca), por lo que su migración es reciente (en el año 2013), su pobreza es evidente, y viven en una casa donde no tienen agua potable. En las visitas a su casa se percibe la precariedad en la que viven, su madre vende pollos y su padre, a veces, trabaja como conductor de moto-taxi. Es un menor muy despierto y que tiene mucho interés por aprender, sobre todo matemática y lingüística.

La mayoría de niños y niñas del aula democrática e inclusiva Yakupacha, tienen desestructuración familiar y pobreza, y en algunos casos sufren condiciones de abandono, maltrato y negligencias. Esto los/las hace vulnerables ante la sociedad, por lo que pueden sufrir prejuicios, maltrato y exclusión. Según Goleman (1995: pág 92), en estas circunstancias y mientras la negligencia emocional parece entorpecer la empatía, se produce un resultado paradójico a partir del abuso emocional intenso y sostenido, incluidas las humillaciones y amenazas crueles y sádicas, y la simple mezquindad. Los chicos/as que soportan esos abusos se vuelven híper-alertas a las emociones de quien les rodea, lo que equivale a una vigilancia post-traumática ante indicios que señalen una amenaza

Las dificultades emocionales que los niños y las niñas encuentran en esta realidad, son debidas a la desestructuración familiar, y porque las madres (en su mayoría), no tienen un trabajo digno y pasan muchas horas trabajando (es así como surge el abandono de sus hijos e hijas). Bajo esta realidad muchas familias sobreviven con trabajos indignos y sin derechos laborales. En este contexto, las expectativas de las familias para su desarrollo económico subyacen en la educación, pero en muchos aspectos las escuelas públicas no toman en cuenta estas realidades; pareciera que su función es solamente enseñar y transmitir conocimientos.

En las escuelas públicas y privadas en Perú, se piensa que un coeficiente intelectual elevado es sinónimo de éxito, sin embargo un coeficiente intelectual elevado no es garantía de prosperidad, prestigio o felicidad en la vida, y esto es porque nuestras escuelas, y nuestra cultura sólo se concentran en habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional (Goleman, D., 1995: pág 45). Esto también lo podemos observar en las organizaciones privadas y sociales (ONGs), que cubren estas necesidades que los padres y las madres no pueden cumplir, las ONGs enseñan las tareas a los/las menores por las tardes, y lo hacen imponiéndoles a los/las menores enseñanzas que la escuela no ha podido terminar por las mañanas. Estas organizaciones ONGs siguen enseñando las tareas a los/las menores de manera tradicional, por lo que tampoco atienden sus verdaderas necesidades, ni les motivan al desarrollo de sus verdaderas capacidades.

#### **4.2.3. Tercer año escolar (2016).**

Nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha al tercer año de su apertura, se consolida como un espacio en el que se propone un programa para desarrollar las capacidades emocionales, y se realizan a través del juego libre, como una manera de desarrollar la capacidad interpersonal e intrapersonal, y también a través de la interrelación entre iguales, y con la propuesta de que los/las adultos sean menos directivos/as (profesoras/es, padres y madres). Al tener una base democrática, partimos del principio de que todos/las los/las implicados/as directamente en la escuela pueden participar y decidir, y al ser una escuela para niños y niñas, promovemos que los niños y las niñas sean considerados/as el centro, tomando en cuenta sus decisiones en los aprendizajes.

La interrelación con los/las adultos la observamos en las visitas a sus casas, y también cuando se realizan los aprendizajes cognitivos, que son propuestos por los profesores Juan

Carlos y la profesora Ana. Estas actividades de aprendizaje cognitivo se realizan mediante el aprendizaje activo, a través de objetos y materiales relacionados con la vida diaria, respetando sus procesos naturales de desarrollo, y promoviendo y fortaleciendo sus habilidades propias. En este espacio consideramos que la motivación es un aspecto importante para que el/la niño/a aprenda. Desde esta visión, el conocimiento de su realidad (familiar, social y personal) y de sus necesidades, se vuelven vitales, pues el/la menor percibe su ambiente y lo desarrolla con respecto a sus necesidades. Su motivación, es la que lo impulsaría a cambiar sus estructuras cognitivas y, así buscar su desarrollo personal y social. Este entorno, y los otros sistemas, que propone Bronfenbrenner (1987), son los que refuerzan sus capacidades, por lo que es importante que en un espacio o sistema como la escuela, el/la menor se sienta cómodo, seguro y motivado. Al ser competente dentro de sus capacidades y habilidades propias, puede interesarse por las habilidades de los/las demás (la zona de desarrollo próximo que propone Vigotsky, (1982, 1985).

Este año escolar (2016) en la Escuela Democrática e Inclusiva Yakupacha, hay un aspecto que está presente y es importante tenerlo en cuenta, y es que sólo cinco de los niños y las niñas matriculados/as tienen a padre y madre juntos: Leidy, Aarón, Diego, Ekain e Ilargi. Tres niños/as tienen padrastro (Diana, Kevin y Verónica) y un niño tiene madrastra (Cristofer). Un niño está criado por sus abuelos (Cristian), Darwin, Ángel, Siara, Alex y Nancy viven con su mamá, y Orlando es un adolescente que está acogido por la Asociación Civil Chibolito (su madre está separada de su padre). Como hemos referido anteriormente, la desestructuración familiar es un problema que sufren la mayoría de los niños y las niñas en estos entornos, que conlleva a que a los/las menores les falte la referencia del padre y en algunos casos la falta de la madre. En el caso de las madres cuando están solas tienen que trabajar muchas horas para cubrir sus necesidades básicas.

Este año escolar 2016, se matricularon diecisiete niños y niñas, entre los cuales están, Ángel (12 años) y Kevin (9 años) que son los que tienen discapacidad. Los/las menores más pequeños son, Diana (7 años), Cristian (7 años), Cristofer (7 años), Darwin (7 años) e Ilargi (7 años), que están en primer grado. Siguen Diego (8 años) y William (8 años) que están en segundo grado; Alex (10 años) y Nancy (9 años) están en tercero; Ekain (10 años), Aarón (10 años), Leidy (12 años), Orlando (14 años) y Verónica (12 años) que están en cuarto grado y Siara (11 años) que es una niña de quinto grado y que este año

está en nuestra aula Yakupacha, porque no hay espacio para su grado, en la escuela Jesús Trabajador (esta menor tiene un problema familiar grave, pues ha sido abusada por su padre).

Este año Julitza, Evelyn, Roxana y Dina, se trasladan a las otras aulas de la escuela Jesús Trabajador. Sus madres dicen que es porque la otra escuela está más cerca de sus casas, sin embargo puede haber dos motivos: en la escuela Jesús Trabajador se les proporciona la comida del mediodía, y otro puede ser por las expectativas educativas que tienen las madres (quieren que tengan más tareas y que estudien más). William, siendo hermano y familiar no lo pueden trasladar, porque en segundo grado no hay espacio en las aulas de la escuela (Jesús Trabajador). En el caso de Santiago (niño con Síndrome de Asperger), su madre quiere que su hijo tenga otra metodología de trabajo y lo traslada a una escuela Montessori (escuela privada). Esto nos demuestra que las madres valoran más las habilidades académicas, y piensan que la manera de aprender un aprendizaje cognitivo académico, es realizando toda la mañana actividades. *Con esto podemos concluir que las madres no valoran el desarrollo de las capacidades emocionales.*

Otras/os alumnos/as tienen retraso de dos y tres años en su escolarización: Leidy (12 años) está en cuarto grado y lleva dos años de retraso, Alex (10 años) tiene un retraso de dos años, Nancy (9 años) lleva retraso de uno, Verónica (12 años) tiene un retraso de dos años y Orlando (14 años) lleva un retraso de cuatro años. Estos/as alumnos/as según el ministerio de educación deberían estudiar en las escuelas alternativas, que son los sábados y domingos y en las noches, pues el sistema educativo peruano considera que los/las menores deben estar separados/as por edades.

Uno de estos casos es Leidy, vive con su papá, su mamá y sus 3 hermanos/as. Según sus padres tiene déficit de atención (dicho por los/las profesores/as de su antigua escuela). La verdad es que se distrae en los aprendizajes grupales, y tiene bloqueos emocionales en algunos aprendizajes, pero en las actividades en las que se motiva aprende muy bien. Algo parecido le ocurre a Siara y también lo observamos en Verónica en el año 2015 cuando ingresó a nuestra aula. Una característica común de estas niñas es que tienen baja autoestima y se sienten minusvaloradas. En el caso de Verónica su progreso ha sido significativo en los años que está en nuestra aula. Cuando llegó tenía bloqueos emocionales pero se fue adaptando y fue ganando autoestima. La actividad que más le

gusta es dibujar y pintar (actividad que no la realizaba en la otra escuela). Esta niña se interrelaciona con todos/as los niños y las niñas, juega a la pelota con los niños, y a las casitas con las niñas. El año 2016 es la que promueve las actividades y la que organiza las actividades de juego de roles. Vive con su madre, su padrastro y sus hermanos en una casa alquilada, su mamá trabaja en un hipermercado en la limpieza.

Aarón (9 años) es un niño que ingresó a nuestra aula Yakupacha, en el mes de mayo de 2015. Había estado en una escuela privada pero su papá perdió el trabajo, y ya no podía pagar. Este niño estaba en tercer grado, pero no sabía leer, y su motivación era baja. En el primer mes, jugó con materiales de construcción y no le interesaban los aprendizajes concretos. El segundo mes, empezó a interesarse por aprender. Desde entonces, su avance ha sido paulatino, y su interés por aprender ha ido creciendo con el tiempo. Vive en una casa alquilada con ambos padres. Su mamá es analfabeta y su padre tiene estudios de mecánica. Tiene un hermano mayor (16 años) y un hermano pequeño (1 año).

Este año 2016, ingresaron en primer grado: Cristian (siete años), Cristofer (siete años), Diana (7 años), Darwin (7 años) y Esperanza (7 años) y en otros grados Siara (11 años) y Leidy (12 años). De todos estos/as, el niño con más dificultades es *Cristofer*, vive con su madrastra y su padre. Sufre de abandono ya que su padre casi no está en su casa porque trabaja fuera de la ciudad, y hemos observado que la madrastra lo maltrata. Con su mamá casi nunca está y no quiere ir a visitarla. Tiene siete hermanos/as, cuatro son medio hermanos/as. Este abandono conlleva a que pase tiempo en la calle por las tardes, y en la visita a su casa se puede percibir que su madrastra no lo trata por igual que a sus hijos, por lo que ha adquirido un cierto comportamiento de rebeldía.

Cristian vive con su abuelo y abuela, ambos hacen de padre y madre y su verdadera mamá vive en Lima. Gabriel el abuelo nos manifiesta, que su hija trabaja y estudia en Lima. Cristian nació cuando su madre tenía 16 años y su papá tenía 18 años. El papá biológico vive en Cajamarca pero no lo visita y tampoco le ayuda económicamente a su madre. Es un niño despierto y parece que emocionalmente es estable, los abuelos satisfacen todas sus necesidades y en sus aprendizajes avanza sin dificultades.

*Darwin* vive con su mamá y sus hermanos (son cuatro). Es un niño muy despierto y es el más pequeño de todos los/las hermanos/as. Su madre está separada de su pareja, su papá

vive en Lima y les ayuda económicamente, pero la mamá dice que no es suficiente, por lo que ella tiene que trabajar como conductora de moto-taxi. Este trabajo le genera el problema de que no está mucho tiempo con sus hijos e hijas. Nos manifiesta que ella prepara el desayuno y la comida, y siempre trata de comer con sus hijos e hijas, pero por las tardes va a trabajar y deja a todos los/las menores al cuidado de la hija mayor de 11 años. A veces dice que los deja con su hermana o con la abuela, que le apoya cuando puede. Darwin avanza sin dificultades en sus aprendizajes. Sin embargo en septiembre tuvo un retraso y no sabíamos por qué, estaba muy distraído, pensamos que la madre empezó una relación con otra pareja y es lo que generaba que el niño estuviera así.

*Diana*, vive con su mamá, su hermanita y su padrastro. Es una niña que tiene dificultades para aprender y llama la atención del/la adulto/a constantemente. Al visitar su casa, constatamos que viven en un cuarto, y que su pobreza es evidente. Su mamá no trabaja por cuidar a su otra hermanita de 3 años, por lo que depende económicamente de la pareja que vende helados por las calles. El padrastro pareciera que es cariñoso y afectivo con su hijastra. Las dificultades de aprendizaje que Diana tiene, pensamos que son porque la madre la sobreprotege, pues en las actividades hemos observado que no tiene iniciativa, y busca que los/las demás niños o niñas hagan las cosas por ella. Esto le trae dificultades con los/las otros/as menores, que se molestan con ella porque no ayuda en la organización de las actividades, siendo esta también una dificultad en sus aprendizajes concretos.

*Siara* es una niña que ingresa en nuestra aula Yakupacha en quinto grado. Es una niña que ha sido maltratada y abusada sexualmente por su padre. Su madre es profesora de escuela, y la ha traído a nuestra aula Yakupacha porque no encontraba escuela para cambiarla de la anterior, ya que al sufrir este problema tuvo dificultades con sus compañeros/as de aula. Es una niña muy retraída y tiene dificultades para aprender. Juega el mayor tiempo con niños y niñas pequeñas/os, no tiene iniciativa y deja que los/las demás decidan por ella. Lo que observamos en esta niña, es que su autoestima es baja por lo que le cuesta decidir, vive con su madre y su abuelo, y es hija única.

Orlando (14 años), es un niño que vive en la casa de acogida Chibolito. Es un menor que ha estado en la calle y fue captado por la asociación Chibolito cuando tenía 10 años, había dejado de estudiar y pasaba el mayor tiempo en la calle jugando en los lugares de internet. María su madre, tiene cinco hijos/as más, todos de diferentes compromisos. El padre de

Orlando vive en otro pueblo por lo que casi nunca lo ve y tampoco le ayuda económicamente a su madre. Su madre nos manifiesta que Orlando empezó a estudiar a los siete años en una escuela pública y al no querer ir a la escuela, lo trasladó a la escuela Jesús Trabajador. A la edad de diez años dejó de estudiar y frecuentaba mucho la calle. En estas circunstancias la madre deja de preocuparse por él, según ella se cansa y ya no puede más con él. Esta es la realidad de madres que tienen hijos/as rebeldes y que tienen comportamientos de no hacer caso a la protección de la familia. No obstante los factores para que un/a niño/a llegue a la calle son varios, y uno de ellos es el maltrato y la falta de comprensión por parte de familiares, y del padre y/o de la madre.

#### **4.2.4. Fichas de Observación como estrategia de captación de información.**

Este trabajo de investigación está basado en el desarrollo integral del alumnado, desde una propuesta educativa en la que el profesorado es investigador, y que a la vez profundiza sobre las prácticas educativas, vinculando la escuela, a la realidad de las familias y buscando comprender sus costumbres, cultura, formas de vida y realidad social. Para ello utilizamos como un elemento de observación el juego libre. Es a través del juego libre que el niño y la niña, nos muestran su realidad familiar, sus capacidades expresivas, sus necesidades, sus habilidades sociales, sus capacidades interpersonales y sus competencias propias. Aspectos, que nos ayudan para su aprendizaje en el aula, mediante actividades cognitivas y prácticas educativas que estén relacionadas con las necesidades para solucionar problemas de su vida diaria.

Uno de los juegos que se observan y que realizan de forma permanente, son los juegos de roles que inician las niñas en la mayoría de los casos, y en las que todos/as los/las menores participan. Por ejemplo, la organización y escenificación de un cumpleaños; estas actividades suelen ser iniciativa de las niñas mayores, y en el año escolar 2015 la que organizaba era Dina, seguida de Verónica y Jutitza. En estas fiestas todos/as los niños y las niñas cumplían un rol, desde el que animaba la fiesta, el/la que preparaba la ensalada de frutas, el/la que limpiaba el local y ponía los adornos, y hasta las/los niños/as más pequeños/as ayudan. En el año escolar 2016 la que organiza estas actividades es Verónica. Otro juego de roles que se repite de forma permanente es la construcción de casas, con telas y mesas, donde organizan espacios para representar las camas, la cocina y la sala.

La interrelación de los/las menores en estos juegos es ordenada, la comunicación fluida y la mayoría de las veces todas/os hablan a la vez, pero a pesar de ello se entienden y se escuchan. Los/las niños/as con discapacidad también participan del juego y tienen su rol, la comunicación con estos/as niños/as en su mayoría es no verbal y aunque tienen problemas de comunicación se hacen entender. Ángel (niño con problemas de conducta e hiperactividad), mediante estos juegos ha aprendido a sobrellevar su frustración y a adaptarse a los/las demás. Cuando pelea, lo sacan del juego y únicamente le dejan que regrese con la condición de que ser porte bien.

En los espacios de juego libre, los niños se dirigen más a los juegos de construcción (juegos de Lego), construyen con los materiales de madera y de papel (origami), desde maquetas, armas, casas y representan actividades de trabajo de los/las adultos. Los niños trabajan de manera individual, o con un/una compañero/a. En estas actividades la mayoría de veces el aprendizaje es por imitación. Un niño o niña trae la idea y los demás imitan el juego o la construcción que realiza. Estos juegos en términos de aprendizaje social modulan la conducta de los/las menores, sobre todo al momento de su interacción e interrelación. En términos de aprendizaje cognitivo el/la menor es un aprendiz de otros/as menores más capaces y mediante esta forma amplían el conocimiento y se motivan para otros aprendizajes. En este aprendizaje, la observación y la imitación son fundamentales, el reforzamiento que hacen los/las menores entre ellos/as, es a través de preguntas y respuestas.

También surgen juegos como los juegos de roles, jugar a los policías y ladrones en los que la psicomotricidad está presente, como correr, saltar, empujarse, y otros. En algunos casos, podríamos denominarlos como juego “brusco”. En palabras de Brown (2009: pág 94), el juego brusco es necesario para desarrollar y mantener la conciencia social, la cooperación, la justicia y el altruismo. Desde nuestra observación, empujarse y luchar es una manera de aprender a relacionarse con los/las demás, aprender sus límites propios y controlar sus impulsos violentos. Un niño o niña que está jugando a un juego brusco sabe cuándo parar, pues cuando un niño o niña se está sintiendo mal lo expresa, si no lo hace con palabras, lo hace desde su lenguaje no verbal.

En estos juegos también podemos observar cuándo un/a menor tiene dificultades en su entorno, por estar sufriendo maltrato, o agresiones por parte de otros/as familiares. Como

ejemplo podemos citar a Cristofer (7 años), niño que constantemente tiene dificultades con otros/as niños/as, y se relaciona con violencia cuando no le hacen caso. Cristofer tiene la dificultad de que vive con su madrastra, su papá siempre está fuera de la ciudad por trabajo y se observa que sufre de abandono y maltrato, tiene otro hermano que es un año mayor que él (hijo de su madrastra y su papá) y este niño siempre va mejor vestido que Cristofer. Probablemente los problemas que tiene en su casa y el maltrato lo frustran, por lo que a veces saca su frustración de modo violento.

Otro ejemplo de una niña que no sabe defenderse es Leidy, tiene 13 años y es una de las niñas mayores. Esta niña tiene siempre una actitud de queja, de no responsabilizarse de sus actos y de manipular a los niños o a las niñas pequeñas para su beneficio. Debido a esto, los niños/as más pequeños la empujan y la molestan constantemente. A través de los juegos “bruscos” Leidy está aprendiendo a defenderse y cuando juega a policías y ladrones le gusta hacer de policía y poner orden. Leidy toma como referencia a Verónica (12 años), que es la niña que el año escolar 2016 ha tomado el papel de líder y de organizar las actividades.

El cambio que ha tenido Verónica es significativo. Cuando ingresó a nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, tenía baja autoestima, sufría de bloqueos emocionales y no se atrevía a tomar la iniciativa en los juegos. Sin embargo, Verónica tiene la habilidad de dibujar y pintar muy bien, además de correr, saltar y jugar a todos los juegos que proponen tanto niños como niñas. Verónica es una niña que muchas mañanas en su hora de juego libre se pone a dibujar y a pintar, por lo que los/las menores la toman como referencia. Esta niña ha empezado a motivarse en sus aprendizajes intelectuales y empieza a leer, escribir y a realizar cuentos escritos y dibujados por ella misma.

Las niñas más pequeñas, Ilargi (7 años), Diana (7 años) y Nancy (9 años), la mayoría de veces están jugando juntas en el cajón de arena y con los juegos para hacer comidas. Nancy, siendo la mayor, la mayoría de las veces pretende establecer las reglas de los juegos, pero ello le lleva a dificultades en su interrelación. Nancy con la que más discute es con Diana. Diana es una niña que no tiene iniciativa en los juegos y espera que las otras niñas tomen la iniciativa por ella, lo que conlleva que Ilargi se asocie con Nancy dejándola de lado. En este sentido, las dificultades que encuentra Diana son porque no está

acostumbrada a decidir, su madre decide por ella y la sobreprotege. Esta actitud de la madre no ha dejado que Diana desarrolle su autonomía y esto la limita, tanto en el juego como en sus aprendizajes intelectuales, pues no toma la iniciativa de aprender si no está el/la profesor/a con ella.

Los niños pequeños, Cristian (7 años), Cristófer (7 años), Darwin (7 años) y Diego (8 años), la mayoría de las veces juegan juntos. A la hora del juego libre, les gusta competir en carreras, en las que Cristian es el que más destaca. Utilizan mucho también los juegos de construcción, actividad en la que destaca y le gusta más a Diego. Darwin es un niño al que le gusta jugar con las niñas, está más con Siara (11 años) y a pesar de la diferencia de edad, se buscan y se llevan muy bien. Con Darwin observamos que en septiembre del 2016 cambió su comportamiento, estaba más retraído y jugaba menos, y al hablar con la mamá nos manifestó que estaba menos tiempo en casa, y que se quedaba con una tía y con las hermanas mayores. Siendo el menor de todos/as sus hermanos (son cuatro hermanos en total), Darwin era el que más sentía la falta de su madre, lo que afectó también su aprendizaje intelectual, pues empezó a estar más distraído.

Dos de los menores con más dificultades que están en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, son Siara (11 años) y Orlando (14 años). Siara por un probable abuso sexual de su padre. Esta niña tiene dificultades con la interrelación con las otras niñas y con los niños de su edad. Tiene bloqueos emocionales al momento de sus aprendizajes intelectuales, está distraída y no expresa sus emociones. Con esta niña vimos un cambio significativo a final de año, sobre todo en su interrelación con sus iguales, llegando a jugar más con Leidy y Verónica que eran las niñas de su edad.

Orlando es un menor que con diez años lo encontramos en la calle. Anteriormente estudiaba en la escuela Jesús trabajador (Manthoc), su madre lo enviaba a trabajar, pero empezó a quedarse en la calle, y en estas circunstancias dejó de estudiar y se quedó en cuarto grado. Es un menor que se queda en la Casa de Acogida Chibolito, y su proceso de inclusión a los estudios ha sido lento, pues no quería estudiar. Empezó en nuestra aula Yakupacha con 14 años. Entró en cuarto grado (ha perdido cuatro años de estudios), y por su edad no se le hubiera podido integrar en otra escuela, o en las otras aulas de la escuela Jesús trabajador. Orlando con catorce años se integra con los/las demás niños y niñas, juega todavía con los/las menores pequeños/as, y a través de la imitación, muestra y

enseña actividades que los/las pequeños/as no saben. Apoya mucho a los/las menores con discapacidad, aunque ya no juega a los juegos de roles. Este menor comparte con los/las otros/as menores otros juegos como: los juegos de mesa, juegos de palabras, al balón pie, y otros.

A través de la fichas de observación, el juego libre nos ha permitido observar dificultades y potencialidades que tienen estos/as menores en la interrelación con sus iguales. Desde nuestra observación, el juego libre es una forma de desarrollar y trabajar lo que se denomina la inteligencia emocional o las habilidades interpersonales e intrapersonales, así como algunas capacidades cognitivas que nos llevarán a las competencias propuestas por el currículum (tema que trataremos más adelante).

A través del juego libre podemos adecuar conceptos que Bronfenbrenner (1987) planteaba, como que los niños y las niñas pueden reestructurar su entorno con el apoyo de sus compañeros/as, pues los/las menores son una entidad creciente y dinámica que va adentrando progresivamente y reestructurando el medio en que vive y en este sentido, lo importante es cómo perciben los/las menores su realidad y el apoyo que puedan encontrar de otros entornos para cambiar el suyo. Bisquerra (2015: pág 132, 133, 134) propone algo parecido y es “cambiar el estilo valorativo” del/la menor, lo que le ayuda a disminuir los efectos negativos y facilita la construcción de su bienestar, pues la mayoría de emociones se generan en la interacción con otras personas. Esto hace que un mismo evento pueda ser valorado de forma distinta según diferentes personas, lo que significa que cada persona valora su ambiente y las actividades que realiza, según las experiencias que tiene y que ha tenido, y el hecho de que esa valoración sea positiva o negativa depende de la manera en que ha ido adquiriendo sus aprendizajes, bien en el entorno educativo o en su entorno familiar.

En este sentido lo importante es cómo valora el/la menor su entorno y qué capacidades tiene para reorganizarlo y cambiarlo. En el caso de nuestra población de estudio, el cambiar su estilo valorativo no solo tiene que darse en el entorno familiar (este entorno en algunos casos es deficitario), también tiene que darse en la escuela. En este sentido el juego libre se puede implantar como un programa de educación emocional, con el fin de mejorar las prácticas educativas del aula, lo que encaminaría a desarrollar competencias que se proponen desde el currículum.

- Los detalles de las fichas de observación se encuentran en Anexos.

#### **4.2.5. Entrevistas y Reuniones con padres y madres como estrategia educativa.**

La realidad de las familias de nuestra población objeto de estudio, permite constatar la desigualdad que hay en la sociedad peruana, y las dificultades con las que se encuentran, en especial, las madres de nuestros niños y niñas. En la mayoría de las familias la madre hace de padre y madre, están separadas y han sido abandonadas con los/las hijos/as, trabajan, cocinan y cuidan a sus hijos e hijas, prácticamente sin ningún apoyo social y familiar. La situación económica de la mayoría de las familias de nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, es de pobreza extrema y sus expectativas educativas están de acuerdo con su forma de vida. Dentro de las familias encontramos madres y/o padres que han traído a sus hijos e hijas a nuestra aula Yakupacha, porque no han encontrado otra escuela o no han encontrado espacio en otras aulas de la escuela Jesús trabajador (con la que trabajamos). Las expectativas de estos padres y madres es que sus hijos e hijas estudien, como medio para salir de la pobreza. Sin embargo a veces al no tener sus documentos actualizados no pueden matricular a sus hijos e hijas a las escuelas, o no los matriculan porque no encuentran un espacio, o porque los niños y las niñas no se adaptan.

La creencia de estos padres y/o madres es que los/las niños/as van a la escuela para que se les enseñe, por lo que prefieren una escuela con una enseñanza tradicional, en la que no se juegue y se hagan muchas tareas. Pero algunos/as padres y/o madres comprenden que sus hijos e hijas no se adaptan a estas metodologías tradicionales y buscan nuestra aula como apoyo. Su manera de ver la educación es diferente, porque las experiencias con las otras escuelas han sido desagradables. Estos padres y/o madres son los que más aceptan y comprenden nuestro enfoque educativo, pues ellos/as saben que sus hijos e hijas no pueden adaptarse a los centros educativos públicos convencionales. Es así que estas madres y/o padres se integran más a nuestra aula y comparten más nuestras actividades con padres y madres, y vienen más a las reuniones.

Hay también un tipo de padre o madre que ha escuchado de nosotros y trae a su hijo o hija porque buscan un enfoque educativo más libre. Estas madres o padres traen a su hijo e hija, porque tienen dificultades psicológicas o alguna discapacidad (caso de Siara, Ángel

y Santiago). Estos padres y/o madres consideran a nuestra aula Yakupacha, como un espacio de rehabilitación o terapéutico. La dificultad con estos padres y/o madres, es que las expectativas educativas, emocionales y de salud de sus hijos e hijas están puestas en los profesores o las profesoras, y de alguna manera les cuesta asumir cierta responsabilidad en las dificultades de los/las menores. En este sentido el trabajo tiene que realizarse con los padres y/o las madres, para que comprendan que es el entorno familiar el que tiene que cambiar para que el/la niño/a pueda tener un cambio. Sólo así pueden comprender el enfoque educativo, los objetivos, y el fin que tiene esta aula democrática e inclusiva Yakupacha.

El análisis de la realidad de los padres y las madres comienza con las visitas a sus casas y con las conversaciones y entrevistas. La entrevista que se formula es una adaptación de la entrevista semi-estructurada propuesta por Bárbara Torres, María Arruabarrena y Joaquín de Paúl, (1996)<sup>58</sup>. La hemos adaptado a la realidad peruana, tratando de percatarnos de diagnósticos de riesgo y/o de maltrato infantil y de esta manera pretendemos también constatar si hay un posible maltrato dentro de estas familias hacia los/las menores (de parte de padres, madres, y/o de terceros). La entrevista está desarrollada en base a variables que nos van a dar una información organizada en áreas temáticas, relacionadas con las fichas de observación que nos dan información de los niños y las niñas y de su entorno familiar.

#### 1. Datos de identificación (composición e historia familiar).

- Adultos que habitan en el domicilio familiar
- Menores que habitan en el domicilio familiar
- Miembros de la familia nuclear que no habitan en el domicilio familiar

#### 2. Contexto socio-económico-cultural.

- Características del barrio
- Características de la vivienda
- Situación laboral de los/las miembros adultos de la familia
- Situación económica de la familia
- Nivel educativo/cultural de los/las miembros adultos

---

<sup>58</sup> Este modelo de entrevista lo encontramos en el libro de Arruabarrena, Ignacia y De Paúl, Joaquín. *Maltrato a los niños en la familia*. Editorial Pirámide S.A. Madrid, España (1996). Y en el artículo de Antequera Jurado R. Evaluación Psicológica del maltrato en la infancia (2006), Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, España.

3. Características (funcionamiento individual de padre, madre y/o cuidadores).
  - Historias de crianza
  - Salud y bienestar físico
  - Salud mental - nivel intelectual - funcionamiento psicológico
  - Actividades de ocio y esparcimiento
4. Características (funcionamiento individual de las y los menores).
  - Salud y bienestar físico
  - Salud mental-intelectual y funcionamiento psicológico
5. Nivel interpersonal-relacional (relaciones familiares)
  - Relación de pareja
  - Relación padres, madre, hijos e hijas
  - Relación entre hermanos
  - Relación con la familia extensa
6. Nivel interpersonal-relacional (relaciones sociales).
  - Relaciones sociales de los padres o madres/tutores/cuidadores
  - Relaciones sociales de los niños y las niñas
7. Contactos con los servicios sociales.
  - Historia de contacto con los servicios sociales
  - Calidad de relación existente con los servicios sociales
8. Sucesos/situaciones estresantes para la familia.
  - Se cumplimenta con los datos de las fichas de observación
9. La familia ante las situaciones de desprotección infantil.
  - Reconocimiento de las situaciones de desprotección infantil
  - Motivaciones para cambiar la desprotección infantil

➤ Los detalles técnicos de la entrevista están Anexos.

A través de esta entrevista buscamos los datos precisos de los padres, las madres y de los/las familiares. Sobre todo valoramos que tengan todos sus documentos actualizados, porque estos les ayudarán a realizar gestiones que apoyarán en la educación de los/las niños/as. Al visitar sus casas nos percatamos de su situación económica, del barrio en el que viven, saber en que trabajan nos ayuda a comprender su modo de vida y su realidad, y el tiempo que tienen para dedicarles a sus hijos e hijas. Lo que intentamos es que nos

cuenten la historia de crianza de los/las menores, sin embargo en la primera entrevista no narran todo lo sucedido en su vida, por vergüenza. Muchos datos que adquirimos son porque vamos conociendo a los padres y/o a las madres y por la confianza que empiezan a adquirir con los/las profesores/as. Lo que ocultan principalmente son las dificultades que tienen con sus parejas, y con sus familiares. En estas circunstancias muchos de los problemas familiares que tienen, nos enteramos porque son el/la niño/a los que nos los cuentan, y lo corroboramos preguntando a los padres y/o las madres. De otros problemas nos enteramos, porque son las mismas madres las que vienen a pedirnos ayuda para apoyarles, sobre todo en los casos de maltrato y denuncias por la separación de sus parejas.

Lo que observamos es que las madres y/o los padres no tienen mucho conocimiento del apoyo que pueden recibir por parte del gobierno y en algunos casos, no tienen conocimiento de sus derechos y de las obligaciones que tienen que cumplir. Algunos viven al margen de los apoyos sociales. Además en algunos casos no tienen la autoestima, ni la confianza para reclamar en las instituciones públicas, por lo que piden apoyo para que se las acompañe. Por ejemplo, hay un seguro de salud gratuito para todos/as los/las niños/as, que muchas madres no conocen, por lo que no acceden a este servicio cuando sus hijos e hijas están enfermos, tampoco saben que la educación es gratuita y que es un derecho que todo/a niño/a tiene. Algunos problemas a los que se tienen que enfrentar los padres y/o las madres de nuestra población son extremos, el factor pobreza muchas veces les impide solucionar problemas a tiempo y al buscar apoyo en instituciones públicas se sienten discriminados/as, porque reciben maltrato por parte de las personas que trabajan en los centros de apoyo, o asistencia social.

Los primeros casos en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, empiezan en el año 2014, como ya hemos mencionado. Las visitas que realizamos fueron a la madre de Julitza y Evelin, por un lado, y la de Roxana y William por otro (ambas madres son hermanas). La madre de Julitza y Evelin tiene 30 años y un bebé de dos años, aparte de las dos niñas mayores y un niño con discapacidad fallecido recientemente. La madre de Roxana y William, tiene 28 años y también un bebé de año y medio. Ambas trabajan en un camal de pollos y constatamos que vivían en una habitación en una ladrillera artesanal (cuidaban este negocio a cambio de una habitación donde vivir). Son una familia extensa y viven en el mismo lugar, la abuela, la madre Rosalita con sus hijas Julitza, Evelin y su pequeña

hija y en otro cuarto vive Juana, la madre de Roxana, William y su hija pequeña. En un cuarto alquilado cercano vive la madre de Dina (Carmen) y su papá y hermanas, y en otro cuarto cercano, viven la mamá de Aarón (Catalina) y su papá y hermanos; todas las madres son hermanas.

Ninguna de las madres de estas niñas ha terminado primaria y la señora Catalina, Rosalita y Carmen son analfabetas. Cuando las contactamos ninguna de sus hijas estudiaban, Julitza ya tenía 11 años y no había estado en ninguna escuela porque no tenía partida de nacimiento. A esta familia la apoyamos en regularizar sus documentos y escolarizamos a las menores (Julitza la matriculamos en segundo grado), de esta manera incluimos a las/los menores al sistema educativo. A Roxana y William también les apoyamos para sacar su partida de nacimiento; en la actualidad todos los niños y niñas de toda la familia están en las aulas de la escuela Jesús trabajador.

Otra familia es la de Dalila (analfabeta) y madre de Alex y Nancy. Tiene también un hijo pequeño más, de dos años y medio, viven en una habitación arrendada y la señora trabaja lavando ropa de otras personas. Dalila está separada de su pareja y vive sola con sus dos hijos y su hija. En la entrevista, nos ha manifestado que tiene tres hijos más (de 15, 17 y 18 años) de su primera pareja (es viuda), y en la actualidad estos/as menores están con sus abuelos. Alex y Nancy (tercer grado), se trasladaron de una escuela pública en el mes de agosto del 2015 y se han adaptado muy bien al grupo. Su mamá se ha separado de su padre por maltrato. La madre dice que trasladó a su hijo Alex y a su hija Nancy a nuestra aula Yakupacha porque tiene miedo de que su padre los lleve (rapte) sin autorización, de la escuela en la que estaban y también manifiesta que los dos (Alex y Nancy), han tenido en la otra escuela dificultades de aprendizaje.

Dalila nos comenta que Alex sufrió un golpe en la cabeza cuando era niño, y que por ello no aprende. Alex es un niño muy impulsivo y adquiere una actitud de molestar a los/as demás. Se evidencian también sus problemas de aprendizaje. Al proceder al seguimiento de su hogar, nos hemos percatado de que sale mucho a la calle, lo que le acarrea problemas con la mamá porque ella le castiga. Los fines de semana suele ir a trabajar a un obrador de pan para apoyar en la economía familiar. Su hermana Nancy es callada, y ha derivado a una actitud de timidez, esta niña trabaja en un restaurante los fines de semana para ayudar a su mamá. No cuentan con el apoyo económico de su padre. En los últimos meses

del año 2016, Dalila por fin tomó la decisión de denunciar al padre ante la fiscalía, para que le apoye económicamente con sus hijos e hija.

Algunas familias ponen sus expectativas en la escuela, o en el/la profesor/a, piensan que ellos/as son los que garantizan una mejor educación para sus hijos e hijas. Este es el caso de Yobana madre de Verónica (cuenta con primaria completa). Ella pensaba que las escuelas públicas iban a cubrir todas las necesidades de sus hijas, sin embargo empezó a tener problemas con la profesora de una de sus hijas. Le decían que Verónica tenía déficit de atención y le recomendaron que la sacara de la escuela. Verónica llegó a nuestra aula inclusiva (Yakupacha), porque su madre no encontraba otra escuela en la que matricularla. Llegó en el año 2015, y pudimos percibir que tenía bloqueos cuando el/la adulto trataba de evaluarla. En los dos años que ha estado con nosotros, ha tenido un avance significativo.

Verónica vive con su mamá, y es hija de una primera relación de su madre. Viven en una casa alquilada, en la que conviven Yobana (mamá de Verónica) y su pareja y sus otros dos hijos pequeños. Verónica vive con su mamá, sus hermanos y su padrastro. Es una niña que en nuestra aula Yakupacha, ha ido desarrollando sus capacidades, y sobre todo el dibujo y la pintura. Es una niña que tiene bloqueos en sus aprendizajes concretos, sobre todo en matemática, pero en otras áreas no tiene tantos problemas. Un aspecto que le podría dificultar es quizás su comportamiento de timidez y alguna dificultad psicomotriz al saltar de lugares altos (lugares de los que otras niñas pueden saltar sin miedo), sin embargo tiene muy buena psicomotricidad para saltar en la soga (juego de la comba). A Verónica, el cambio de escuela y de metodología le ha ayudado a desarrollar sus capacidades, sobre todo, su capacidad de expresión a través del dibujo, cualidades que en su escuela anterior no se consideraban.

Otra familia es la de Dora (mamá de Ángel). Esta señora es analfabeta, vive solo con su hijo en una casa heredada de su madre. Ángel es un niño adoptado y tiene hiperactividad, retarlo muy leve y problemas de conducta. La casa es de tierra y parte de la casa la señora la alquila para obtener más ingresos. Dora trabaja recogiendo botellas de plástico para reciclarlas y en el año 2016 ha empezado a vender quinua en la calle, que es muy apreciada en Cajamarca como desayuno. La pareja de Dora y padre adoptivo de Ángel, a comienzos del año 2015 se fue de viaje y no ha regresado, la señora no quiere decirnos

porqué. Cerca de la casa de Dora viven sus dos hermanas y su madre, que apoyan a Dora de manera económica y a veces con el cuidado de Ángel.

Jakelyn (quinto grado de primaria) es la mamá de Kevin (niño con retardo leve), vive en una casa que pertenece a su madre (casa de tierra) y allí también vive su hermana. Jakelyn está separada del papá de Kevin, que vive en Lima, y dice que no le ayuda en la parte económica. En la actualidad tiene otra pareja y con él tiene una hija de un año. Jakelyn trabaja lavando ropa y su pareja tiene trabajos temporales, a este hombre observamos que le gusta mucho el alcohol. En la entrevista que hemos hecho a Jakelyn hemos constatado que Kevin no sufre maltrato, y es la abuela la que está mucho más tiempo con el niño, cuida a Kevin cuando su hija va a trabajar.

La familia de Diego es una familia extensa, su mamá se llama María (analfabeta), son cinco hermanos (un bebé de seis meses) y viven con su papá y su abuela, la casa es de tierra en un terreno cercano a un riachuelo (a las afueras de la ciudad). El padre de Diego trabaja en moto-taxi y María trabaja vendiendo pollo en una caseta en la calle. En la entrevista que hemos hecho a la madre, nos ha manifestado que sufre maltrato por parte de su marido, pero que no puede separarse de su pareja porque tiene miedo de que no le apoye económicamente para el sustento de sus hijos e hijas. El padre de Diego trabaja en trabajos temporales y a veces como conductor de moto-taxi. María dice que le ayuda en la economía familiar, pero que no le da mucho dinero.

Matilde es la mamá de Diana (quinto grado de primaria), vive en una habitación alquilada junto a su pareja (padrastro de Diana), Diana y su hermanita pequeña. Matilde tiene trabajos temporales y su pareja trabaja vendiendo helados por la calle. El padrastro de Diana es quien sustenta toda la parte económica de la familia, por lo que Matilde tiene problemas con el dinero, pues muchas veces tiene dificultades para enviar el almuerzo para Diana. No obstante en la entrevista que hemos hecho con Matilde, nos ha manifestado que a veces su madre la apoya económicamente y también con el cuidado de Diana. Matilde es una señora que no quiere contar sus problemas familiares, en las reuniones que tenemos en la escuela habla poco y casi nunca participa en las actividades que proponen los/las demás padres y/o madres.

A Cristian lo crían sus abuelos (Gabriel y María). En la entrevista que hemos hecho a los

abuelos manifiestan que su hija estudia y trabaja en la ciudad de Lima y que el papá de Cristian vive en Cajamarca, pero que sólo a veces lo visita y que no les ayuda con dinero. La madre de Cristian se quedó embarazada muy joven (con 16 años) y el padre tenía 18 años. Ni el padre ni la madre se ocupan de su hijo; suponemos que es por su juventud y porque los abuelos se hicieron cargo del niño. Viven en una casa alquilada (de cemento), Gabriel tiene trabajos temporales y María tiene una tienda, viven solos con el niño (Gabriel y María tienen una hija más que vive en Lima).

Gilmer es el padre de Cristofer y tiene ocho hijos e hijas. Dos hijos de 18 y 20 años de su primer compromiso, cuatro hijos e hijas de su segundo compromiso y dos hijos en su actual pareja. Cristofer vive con su padre, su madrastra y sus dos hermanos mayores. La casa en la que viven es alquilada, de cemento. Gilmer trabaja como carpintero y muchas veces trabaja fuera de la ciudad. En la entrevista que hemos hecho al padre no nos da mucha información. Manifiesta que Cristofer no sufre maltrato, sin embargo hemos observado que Cristofer por las tardes está mucho en la calle y no quiere estar en su casa. También hemos observado que no le compran ropa, lo contrario a su hermano (solo un año mayor que Cristofer) que estudia en una escuela particular y va bien vestido. Hemos observado que Cristofer tiene una actitud de rebeldía, sin embargo es un niño muy despierto al que le gusta aprender.

Roxana es la mamá de Darwin, tiene tres hijos y una hija. Tiene primaria completa y está separada de su pareja que vive en Lima. El padre de Darwin la apoya pero con poco dinero. Ella trabaja conduciendo una moto-taxi, por lo que no está mucho tiempo en casa y deja a Darwin al cuidado de su hermana mayor que tiene 11 años. Roxana vive en una casa alquilada con sus cuatro hijos/as, la casa es de cemento. A veces cuenta con el apoyo de su mamá que cuida a Darwin, otras veces la apoya su hermana. En conversaciones nos manifiesta que se levanta a las cinco de la mañana para hacer el desayuno y el almuerzo, a las ocho va a trabajar, regresa a almorzar a la una y media, y a las tres sale a trabajar otra vez, quedándose a veces hasta las nueve de la noche trabajando. Dice que, trabaja muchas horas para cubrir las necesidades de sus cuatro hijos/as, lo que le lleva a estar permanentemente cansada.

En la casa de Leidy, viven su mamá llamada Elizabet, su papá llamado Jaime y sus tres hermanos (un hermano, una hermana y un bebé de dos años). Tienen casa propia y es una

construcción de cemento. Se trata de una familia que parece que no tienen dificultades económicas. Su padre ha vendido terrenos a una empresa minera y ha comprado una camioneta que la alquila a la mina. Leidy es la primera de todos/as los/as hermanos/as, su ingreso en nuestra aula es debido a que no la querían recibir en ninguna escuela porque había repetido tres cursos y según su profesora tenía déficit de atención. En la entrevista con sus padres, manifiestan que la joven no quería estudiar, por lo que algunas veces su padre la castigaba físicamente. Tiene una hermana dos años menor y que está más adelantada que ella en otra escuela, lo que hace que a Leidy la consideren menos que su hermana, causándole problemas de autoestima. Lo que hemos observado nosotros es que Leidy es sobreprotegida por la madre y debido a esto no se esfuerza, tiene muy baja autoestima y ella misma se considera menos que su hermano/a. En sus aprendizajes observamos que tiene bloqueos, sin embargo en los últimos meses del año 2016, hemos observado que se ha motivado en sus aprendizajes y ahora quiere estudiar para ser profesora.

El caso de Siara es un caso especial. Luz (su mamá) la trajo a nuestra aula Yakupacha para alejarla de su escuela porque sus compañeros la fastidiaban debido al abuso sexual que tuvo por parte del padre (este fue un caso público). Esta niña está en nuestra aula porque la madre no encontró espacio en otras aulas de la escuela Jesús Trabajador. El año 2016 cursa quinto grado, y al no tener nosotros más niños de quinto (en el 2016 impartimos hasta cuarto), la recibimos como encargada. Su madre es profesora de inglés y vive en la casa de su madre (la abuela), la casa es construcción de tierra. El año (2016) estaba pasando por problemas económicos, debido a que era la pareja quien aportaba la mayoría del sustento familiar. El padre estuvo en la cárcel, pero salió debido a que no encontraron pruebas suficientes para tenerlo internado (en la actualidad está huido de la justicia). Lo que observamos en Siara es que es muy distraída, tiene bloqueos emocionales, su aprendizaje es lento y le gusta jugar con los niños más pequeños (se lleva muy bien con Darwin, que tiene 6 años). Observamos que la madre tiene una tendencia a sobreprotegerla y en conversaciones con ella, nos manifestó que es debido a que tiene miedo de que le hagan daño a su hija otra vez.

A partir de estas experiencias podemos concluir diciendo que es muy importante conocer los entornos familiares de los niños y las niñas, y que a través de ellos conocemos la verdadera realidad de estos/as menores. En esos entornos es donde se encuentra la base

para el desarrollo presente y futuro de los niños y las niñas. Si en estos espacios cotidianos encuentran dificultades, su desarrollo, tanto intelectual como emocional, se dificulta.

En el entorno familiar es donde se aprecian las relaciones de padres e hijos/as y es donde se establecen los cambios. Estos cambios se extienden a otros entornos como la escuela, la sociedad, amigos/as, y otros familiares. En resumen y en otras palabras, son en los cinco niveles que propone Bronfenbrenner (1987), en los que tienen que generarse los cambios para que haya un verdadero cambio en los comportamientos de los niños y las niñas, y una verdadera integración (explicado ampliamente en el capítulo III). Es evidente que los problemas de las familias y sus dificultades influyen en todos los entornos, y estos entornos influyen también en el comportamiento de los niños y las niñas. Un entorno adecuado (como la escuela) puede transformar y reestructurar los sistemas ecológicos, y desafiar así los sistemas de creencias, los estilos de vida, las culturas o subculturas y la organización social ya establecida.

Un lugar como la escuela no sólo se debe ver como un centro de enseñanza de conocimientos. Un entorno educativo debería ampliarse al aprendizaje y conocimiento de otras capacidades y necesidades relacionadas con las emociones, así como con las interrelaciones sociales (habilidades sociales). Para Bisquerra (2015: pág 140) las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social y personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el bienestar. Todas estas funciones se pueden educar, lo cual pone de manifiesto la importancia y la necesidad de la educación emocional. Hay que tener en cuenta que las emociones no se pueden enseñar de manera teórica, como las actividades estructuradas. Desde nuestro punto de vista los niños y las niñas pueden desarrollar sus capacidades emocionales desde sus propios aprendizajes (aprendizajes espontáneos), desde la interrelación con sus iguales, y desde una interrelación positiva y menos directiva con los/las adultos.

Desde nuestro enfoque las emociones también son importantes para los aprendizajes cognitivos, pues toda emoción implica motivación, y detrás de todo estado motivacional están las emociones. Lo que quiere decir que para que los/las menores se motiven en sus aprendizajes, tienen que estar emocionalmente estables, solo así se motivarán para desarrollar sus habilidades propias y se interesarán por aquellas habilidades que les resultan dificultosas. La motivación es un elemento importante para el aprendizaje

intelectual o para otros aprendizajes relacionados con otros conocimientos y capacidades, que el niño o la niña irá desarrollando a lo largo de su proceso de desarrollo (tema que lo trataremos en el capítulo V).

#### **4.2.6. La escuela Jesús Trabajador (Manthoc): Centro base para nuestra experiencia.**

En la escuela Jesús Trabajador (Manthoc) trabajan seis profesores/as y el director. La escuela es privada y tiene un convenio con el Ministerio de Educación para recibir el apoyo de dos profesores/as y alimentos. La escuela pertenece al Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC). Este movimiento en un inicio perteneció a la iglesia católica, pero en la actualidad es una organización no gubernamental (ONG) que está en todo el Perú. En la escuela Jesús Trabajador, hay un promedio de 120 alumnos/as agrupados/as en seis aulas de entre 20 y 25 alumnos/as cada una. Esta es una escuela que trabaja apoyando a niños y niñas con marginación social y educativa, y a niños y niñas y adolescentes trabajadores. Su propuesta pedagógica es parecida a la que se propone en las escuelas públicas peruanas, con la excepción es que está adaptada para trabajar con niños y niñas en situación de pobreza extrema y de marginación. En las entrevistas que realizamos con el profesorado de esta escuela, se constata que los profesores y las profesoras de este centro son conscientes de los problemas de estos niños y niñas, y que tienen la voluntad de apoyar a las familias de estos y estas menores.

Esta escuela utiliza la propuesta educativa del señor “Alejandro Cussiánovich” (1995), uno de los directores del movimiento en Lima. Esta propuesta educativa está orientada a solucionar los problemas más urgentes de los/las niños/as, para ayudarles a pensar por sí mismos/as y a ser independientes para conseguir que los/las alumnos/as tengan una actitud más participativa<sup>59</sup>. Un amplio sector de su población son niños y niñas con pobreza y en muchos casos trabajan. Su profesorado está orientado para trabajar con estos/as menores. Se puede percibir que los/las docentes tienen empatía con los alumnos y las alumnas y al tener una comprensión empática, sus alumnos y alumnas tienen tendencia a llevarse bien con los/las profesores. En las aulas el profesorado busca que

---

<sup>59</sup> Datos adquiridos del director de la escuela Jesús Trabajador y de la página web de Manthoc Lima en noviembre del 2016.

haya una atmósfera comprensiva, para que cada uno/a de las y los estudiantes se sientan apreciados/as. Son conscientes que trabajan con menores con dificultades.

Para los primeros grados tienen mucha afluencia de niños y niñas, de primero y segundo grado aceptan hasta 25 menores (no aceptan más para enseñarles bien, dicen). No obstante en cuarto, quinto y sexto grado tienen una deserción escolar de una media de cinco niños/as por aula. Lo que hemos observado nosotros es que el profesorado intenta enseñar a los niños y las niñas y pone en primer lugar el aprendizaje de contenidos para cumplir lo que dicta el currículum.

La escuela Jesús Trabajador es un espacio para niños y niñas con pobreza y el grado de vinculación del profesorado con la escuela se evidencia. Los niños y las niñas no llevan uniforme, sin embargo se observa que aún tienen unas costumbres adquiridas de las escuelas tradicionales como: la formación al inicio de las clases por la mañana, la hora de entrada es a las 8:00 am y después de las 8:30 cierran la puerta, recurren al premio y al castigo, solo tienen veinte minutos de recreo, la mayoría de los aprendizajes son teóricos y se realizan utilizando la pizarra, y las evaluaciones se realizan según lo que dictamina el currículum. Su infraestructura cuenta con dos pisos construidos de tierra, y su área es de 1000 metros cuadrados. Al ser una ONG, se apoya de voluntarios extranjeros y de estudiantes en prácticas de las universidades de Cajamarca.

Nuestra relación con esta organización surge desde los inicios de la Asociación Civil Chibolito, allá por 1999. Los iniciadores de la Asociación Chibolito, fuimos colaboradores en este movimiento. El apoyo que recibe nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha por parte de la escuela Jesús Trabajador, es por el bien de los niños y las niñas que no pueden adaptarse a una metodología tradicional. Y desde nuestro punto de vista es importante investigar una propuesta pedagógica que permita integrar a la escuela a todo niño y niña que tiene dificultades, así como a niños y a niñas que quieren desarrollar sus capacidades y competencias respetando sus procesos naturales de desarrollo y sus necesidades.

### 4.3. DINAMIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN EL AULA INCLUSIVA.

#### 4.3.1. Aprendizaje de competencias.

El aula Yakupacha está inmersa dentro de una escuela (Escuela Jesús trabajador) normada y registrada dentro del sistema educativo peruano. Uno de nuestros objetivos es llevar unos procesos de aprendizaje adaptados a los/las niños y niñas susceptibles a ser marginados/as, en el que los/las menores desarrollen las competencias propuestas en el currículum. En estas circunstancias, nuestras actividades están programadas desde nuestro enfoque pedagógico y están adaptadas al currículum que propone el sistema educativo peruano.

Competencias que propone el currículum educativo peruano:

Áreas	Competencias nivel Primaria
<b>Personal social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construye su identidad</li> <li>• Convive y participa democráticamente</li> <li>• Construye interpretaciones históricas</li> <li>• Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente</li> <li>• Gestiona responsablemente los recursos económicos</li> </ul>
<b>Educación Física</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad</li> <li>• Asume una vida saludable</li> <li>• Interactúa a través de sus habilidades sociomotrices</li> </ul>
<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunica oralmente en lengua materna</li> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos</li> <li>• Escribe diversos tipos de textos</li> </ul>
<b>Arte y Cultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales</li> <li>• Crea proyectos desde los lenguajes artísticos</li> </ul>
<b>Castellano</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunica oralmente en Castellano</li> <li>• Lee diversos tipos de textos escritos en Castellano</li> <li>• Escribe diversos tipos de textos Castellano</li> </ul>
<b>Inglés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se comunica oralmente en Inglés como lengua extranjera</li> <li>• Lee diversos tipos de textos en Inglés como lengua extranjera</li> <li>• Escribe diversos tipos de textos en Inglés como lengua extranjera</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelve problemas de cantidad</li> <li>• Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio</li> <li>• Resuelve problemas de movimiento, forma y localización</li> <li>• Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre</li> </ul>
<b>Ciencia y Tecnología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indaga mediante métodos científicos para construir conocimientos</li> <li>• Explica el mundo natural y artificial en base a conocimientos sobre los seres</li> </ul>

	<p>vivos; materia y energía; biodiversidad, Tierra y Universo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno</li> </ul>
<b>Educación Religiosa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 demás religiones</li> <li>• Asume la experiencia el encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa</li> </ul>

Lo que proponemos es que desde el juego libre se pueden adaptar competencias, como el construir la identidad, en este sentido la identidad no solo se forma desde la escuela, también desde la identidad social, que está en la categorización de las personas ante su grupo social. Turner (1990) es uno de los primeros que propone una despersonalización, con el objetivo de buscar una verdadera identidad social que subyugue a la persona a identificarse con sus propias costumbres y cultura (tema que lo hemos tratado ampliamente en el capítulo II). Cuando un/a menor juega y asume roles, es consciente de sus semejanzas y sus diferencias ante sus iguales, y obtiene una identidad que puede respetarla y asumirla. De manera individual un/a menor a través del juego libre, mejora su autoestima, se siente bien consigo mismo/a y con su cuerpo, y al interrelacionarse con sus iguales y al desarrollar sus habilidades sociales conoce sus limitaciones con los demás y consigo mismo/a, y de esta manera se vuelve competente dentro de su entorno y de su grupo social.

Un/a menor puede construir su identidad, también conociendo su cultura e interrelacionándose con su comunidad y entorno social, desde este planteamiento la escuela debe ser un sistema en el que se interrelacione con los demás entornos. El conocer e integrar dentro del entorno educativo a los padres, a las madres, y otros, es una manera de promover los principios democráticos. Como aula democrática e inclusiva (Yakupacha), nuestro objetivo es que todas las personas que están inmersas en el aula puedan tomar decisiones y asumir responsabilidades, siendo los niños y las niñas los/las primeros/as que tienen que aprender a tomar decisiones y asumir las consecuencias, así como a saber expresar sus necesidades. Esta también es una manera de desarrollar su identidad, pues los/las menores tienen que asumir consecuencias y responsabilidades junto con los/las adultos, en una relación de igualdad.

Desde nuestro enfoque educativo, para que un/a menor se comunique de manera adecuada

oralmente, es importante que desarrolle su expresión de manera libre y a través del juego. Aprender a expresar sus ideas y emociones, al margen del/la adulto, conlleva a que el/la menor se motive para después desarrollar una escritura estructurada, mediante la que podrá darse cuenta de sus dificultades en la pronunciación,, y así corregir el lenguaje aprendido por imitación, de sus padres. De esta manera la interrelación que tenga con sus iguales le ayudará a la interrelación con los/las adultos, y podrán así expresarse ante un/a adulto libremente. Un niño/a que expresa libremente sus ideas ante los demás (sea adulto o niño/a), es un niño que desarrolla autoestima, autonomía y se siente capaz de tener iniciativa ante aprendizajes más complejos (asume retos).

Las habilidades psicomotrices son una de las competencias que se desarrollan desde el juego libre. Los niños y las niñas al saltar, correr, empujarse, bailar u otras actividades kinestésicas, van adentrándose a actividades más técnicas, más complejas, como son los deportes y actividades artísticas que necesitan de aspectos psicomotrices más específicos. De igual manera se da, cuando un niño/a empieza a desarrollar los lenguajes artísticos y plásticos sin intervención de un/a adulto, el/la niño/a empieza a desarrollar esta forma de expresión a través del dibujo. Esto suele ocurrir desde muy temprana edad, y más todavía cuando se les da la libertad de expresarse de esta manera sin intervención del/la adulto. A través del dibujo interpretan y conocen su cuerpo, su propio mundo, su realidad, para después plasmarlo como un lenguaje, más allá del aspecto puramente estético, que puede valorar un/a adulto. De esta manera desarrollan su identidad personal, desarrollan el conocimiento de su cuerpo, y de su entorno más cercano. El/la adulto es quien tiene que cambiar su esquema de valoración en el arte (lo tiene que observar como expresión), para que el niño y la niña exprese sus emociones e ideas a través de lenguajes artísticos. Algo parecido ocurre con los bailes y con la música, se consideran lenguajes artísticos, y el/la niño/a los empiezan a desarrollar de manera natural.

En las competencias que implican ciencia y tecnología, desde nuestro enfoque educativo, es importante que el/la menor tenga la libertad de explorar y, así desarrolle su iniciativa y autonomía en el conocimiento de su ambiente natural, de los seres vivos y de su entorno. El desarrollo de estas competencias, desde nuestro enfoque, nos lleva a ver al ser humano como una persona que se tiene que adaptar a su entorno ecológico y social. Las nuevas perspectivas que se proponen se dan desde la neurociencia, que son las que nos interesan para entender y comprender esta perspectiva. Al considerar al ser humano como un ser

que tiene que adaptarse a su medio, también se le considera como parte de una evolución en la que su cerebro es el eje principal de su aprendizaje, y en el que las funciones cerebrales superiores, como la atención, la memoria y el aprendizaje, son procesos complejos que dependen de multitud de factores, y uno de ellos que resulta vital, es debido a la participación del sistema endocrino, tradicionalmente estudiado por la neuroendocrinología (Bisquerra, R., 2015: pág 111).

La evolución de estos sistemas ha llevado al ser humano a tener una conciencia emocional o sentimientos emocionales. Según Bisquerra (2015: pág 115, 116), un neurocientífico llamado Panksepp, (1988, 2011), ha sido el que ha identificado circuitos afectivos básicos (sistemas emocionales) en el cerebro de los mamíferos, todos situados a nivel subcortical, representando emociones básicas. Las emociones básicas estudiadas por Panksepp que a nosotros nos interesan son, el sistema de búsqueda: sistema que hace referencia al impulso de buscar y explorar el mundo, siendo la base de la curiosidad y propiciando el aprendizaje espontáneo. Otro es el sistema de juego, que está íntimamente relacionado con el sistema de búsqueda y se refiere al impulso de jugar, que permite al/la niño/a explorar y aprender de manera autónoma.

Estos impulsos nos llevan a aprender de manera espontánea desarrollando las capacidades del asombro y la curiosidad, que llevaría al/la menor a dar los primeros pasos del aprendizaje por descubrimiento (base del aprendizaje científico). Estos aprendizajes se deben dar en un primer momento de manera autónoma y libre, para luego complementarlos con el apoyo del profesor o de la profesora. No obstante para que un/a menor, sea capaz de construir conocimientos científicos, tiene que saber comprender la información, y tener un entorno y ambiente adecuado, donde el/la adulto sea un/a acompañante y modelo, y el niño/a un aprendiz de un conocimiento, donde la práctica es más importante que la teoría.

Desde esta perspectiva también se deben desarrollar las competencias lógico-matemáticas. Si se proponen de manera práctica y están encaminadas a la resolución de problemas cotidianos, también pueden ser aplicables al conocimiento del mundo que les rodea, para así calcular, estimar, medir, comparar y emplear diversos recursos que motiven al/la menor para seguir aprendiendo. En nuestra experiencia en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, el aprendizaje del/la menor se desarrolla a través de

materiales y experiencias que le ayudan a comprender, y tener unas bases para seguir explorando, pues las matemáticas se pueden explorar desde la vida cotidiana para luego aplicar y entender operaciones más complejas.

En el aula democrática e inclusiva Yakupacha, desarrollamos los aprendizajes de matemática a través de los materiales que hemos propuesto, que son materiales para sumar, restar, multiplicar y dividir (base para seguir aprendiendo matemática), en el que el alumnado tiene la posibilidad de manipular y comprender estas operaciones, y continuar con operaciones más complejas. De igual manera hemos tratado de que los niños y las niñas aprendan a escribir, comprendiendo y aplicando significados y conceptos cercanos a su realidad y necesidades.

Al investigar un enfoque pedagógico más práctico, pretendemos que el alumnado se motive a seguir aprendiendo de manera autónoma, por imitación, o aprendida buscando el apoyo del/la adulto, cuando lo necesita. Desde esta perspectiva nos proponemos afianzar el conocimiento de los niños y las niñas desde unos principios pedagógicos activos, que están dentro del aprendizaje por observación e imitación, y del aprendizaje por descubrimiento. Desde nuestra perspectiva estos dos aprendizajes son base para otros aprendizajes que el/la menor irá adquiriendo a lo largo de su vida, en algunos casos de manera autónoma y otros por la imitación y por la enseñanza estructurada de un centro escolar. Los aprendizajes y los conocimientos les ayudarán a desarrollar sus habilidades propias, que le ayudarán al mismo tiempo a desarrollarse como una persona íntegra y participativa en esta sociedad cada vez más compleja.

## **BLOQUE III.**

# **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE INTERVENCIÓN Y PROPUESTA EDUCATIVA.**

## **Capítulos 5, 6, 7**

## CAPÍTULO V –

### 5. PRINCIPIOS DE UN APRENDIZAJE ACTIVO.

#### 5.1. APRENDIZAJES POR IMITACIÓN Y POR DESCUBRIMIENTO COMO BASES PEDAGÓGICAS.

##### 5.1.1. La capacidad de aprender descubriendo.

Tomando en cuenta las necesidades de un colectivo de niños y niñas susceptibles a ser marginados, nuestra propuesta de Tesis, reivindica un nuevo formato educativo que parte de valorar las capacidades infantiles y sus derechos al desarrollo, con el objetivo de no imponer a niños y niñas una lógica adulta. En nuestra propuesta nos permitimos, acceder al aprendizaje por descubrimiento, diferenciando dos clases de hechos con los que se manifiesta este aprendizaje. Uno se refiere al aprendizaje por descubrimiento, es decir, a la enseñanza de determinados objetivos por medio de un método de descubrimiento; la otra tiene que ver con aprender a descubrir, o con la enseñanza de un objetivo terminal, que se manifiesta en la capacidad de hacer descubrimientos (Shulman, L., 1974: pág 28).

Nuestra propuesta educativa deriva del segundo concepto, siendo nuestro objetivo que el/la menor aprenda a descubrir, que es un aprendizaje más cercano a los procesos naturales de desarrollo, y con respeto a las necesidades biológicas, sociales, culturales e individuales de los niños y las niñas. Desde este enfoque al/la niño/a lo vemos como a un ser que está determinado por su entorno familiar, su entorno social y su cultura, pero también como un ser que está determinado por su situación biológica. El niño/a en sí, para nosotros está determinado por una serie de factores (biológicos, sociales y culturales) que definen su condición, como ser emocional, en el que parte de su aprendizaje se determina por medio de su interrelación con su entorno, y por sus aprendizajes espontáneos, que están determinados por sus sistemas emocionales innatos y propios. Siendo los cambios corporales, motores y fisiológicos durante su desarrollo, los que derivan de las necesidades biológicas, y también de sus aprendizajes espontáneos.

En este sentido el aprendizaje por descubrimiento, se puede atribuir desde la base de los aprendizajes espontáneos o impulsos internos que están determinados por las necesidades biológicas, sin embargo, serán las necesidades sociales las que determinen parte de sus aprendizajes. Para comprender los aprendizajes espontáneos, tomamos lo descrito por

Bisquerra (2015: pág 114, 115, 116) sobre los sistemas emocionales estudiados por Jaak Panksepp (1998), quien considera que los sentimientos humanos son los estados emocionales más complejos, porque están mediados por nuestra corteza cerebral, de reciente aparición en la evolución animal, y única en su género, si nos comparamos con los demás mamíferos, incluso con otros primates no humanos. Los estudios de Panksepp, no solo se basan en los estados emocionales complejos de los humanos, también en las emociones básicas propias de los mamíferos, en los que se dan una serie de sistemas emocionales que son: el sistema de búsqueda, el sistema de ira, el sistema de miedo, el sistema de lascivia, el sistema de cuidado, el sistema de pánico y el sistema de juego.

Para comprender el despertar de la capacidad de descubrir en los seres humanos, nos interesa el *sistema de búsqueda*, que es el sistema motivacional esencial para que el resto de los sistemas operen de forma eficiente, y es equivalente al denominado sistema de recompensa a placer anticipatorio. El sistema de búsqueda hace referencia al impulso por buscar y explorar el mundo, siendo la base de la curiosidad, y propiciando el aprendizaje espontáneo. Este sistema permite a animales y humanos encontrar y anticipar toda clase de recursos necesarios para la supervivencia, desde los más básicos como el alimento, hasta los más complejos como la creatividad y el compromiso a desarrollar diversas actividades. Otro es el *sistema de juego*, que está íntimamente ligado al sistema de búsqueda, y que se refiere al impulso de jugar en la infancia, centrado en el juego físico y social, acompañado por la actividad física intensa con las persecuciones, la lucha libre, gritos de alegría y risas, siendo un impulso para la socialización y el aprendizaje de habilidades sociales (Bisquerra, R., 2015). No obstante todos los sistemas emocionales estarían interconectados y serían de igual importancia para los aprendizajes en los/las menores.

Al tener en cuenta los aprendizajes espontáneos que derivan de los sistemas neuronales y emocionales, no queremos afirmar que los seres humanos solo son entes biológicos. Al respecto Damasio (1996: pág 148) enuncia, que en la actualidad se debería tener claro que si bien cultura y civilización surgen del comportamiento de individuos biológicos, las conductas fueron engendradas por un colectivo de individuos en interacción al interior de entornos específicos. Para este autor ni cultura, ni civilización, pudieron nacer de sujetos aislados, y por ello es imposible reducirlos a mecanismos biológicos, y aún menos a un subconjunto de especificaciones genéticas. Lo que significa, que la sociedad y la cultura

han influido en el desarrollo de estos sistemas emocionales en los seres humanos, siendo la educación y la cultura elementos cruciales en el desarrollo de los aprendizajes emocionales en los seres humanos, y por ende en los aprendizajes de los niños y las niñas. Por lo que debemos ver al ser humano cómo un ser social, biológico y emocional, no aislado, y cuyos aprendizajes están basados en sus necesidades (sociales, biológicas y emocionales).

Si tenemos en cuenta los sistemas emocionales como base para el aprendizaje por descubrimiento, la educación de los niños y las niñas debe cambiar, y no debe darse desde métodos educativos que sólo se basan en enseñanzas que obligan al/la menor a comportarse como pequeños/as adultos. Debe desecharse la idea de que un/a menor que no aprende, es un/a menor que tiene dificultades genéticas o biológicas, o por el contrario, debe desecharse la idea de que con un método bien desarrollado cualquier niño/a puede aprender lo establecido por los/las adultos.

Las escuelas que aún enseñan con métodos teóricos y conceptos que el niño/a tiene que aprender de memoria, no dejan que los/las menores desarrollen su capacidad para descubrir. En estos contextos escolares, se limita el desarrollo de los sistemas emocionales que son importantes para que se desarrollen en plenitud. Al tener aún y todavía la concepción de que enseñando al/la niño/a y estimulando sus aprendizajes de manera teórica, avanza en sus procesos de desarrollo, no estamos en realidad ayudándole a desarrollar sus sistemas emocionales. Otro aspecto que observamos en las escuelas con métodos tradicionales, es que los métodos de aprendizaje por descubrimiento se desarrollan a través de planes de trabajo planificados, desde la inducción o deducción, y desde esta enseñanza, se plantean hipótesis y se formulan problemas de manera estructurada (Shulman, L., 1974), lo que conlleva a que el aprendizaje por descubrimiento, se mal interprete, y se promueva como un aprendizaje más, que ayuda a desarrollar contenidos impuestos.

Desde nuestra concepción, la educación tiene que plantear programas de educación emocional, y debería verse al/la niño/a como un ser emocional y social, de este modo se empezaría a dar importancia a los aprendizajes espontáneos y al desarrollo de la capacidad de descubrir. Se tiene que empezar a valorar los aprendizajes espontáneos, pues no sólo son impulsos e instintos de orden inferior, sino que son impulsos emocionales importantes para todo aprendizaje. Al considerar al/la niño/a como el ser social y emocional que es,

también se le empieza a dar importancia a sus aprendizajes desde la observación y la imitación (del niño/a hacia el/la adulto o hacia otros/as niños/as). Para nosotros, estos aprendizajes dentro del contexto escolar deben tomar relevancia, debido a que es a través de estos aprendizajes que los niños y las niñas desarrollan sus primeros estados emocionales, importantes para sus aprendizajes concretos.

Sin duda los aprendizajes estructurados y planificados en las escuelas peruanas, son considerados como formas de aprender, que ayudan al/la niño/a en todos sus procesos de aprendizaje. Se tiene la idea de que estos aprendizajes llevarán a las personas a su desarrollo profesional y social, dejando de lado el aprendizaje de las capacidades sociales. No obstante en Perú, desde el currículo se pretende integrar programas de educación emocional, pero los profesores y las profesoras buscan hacerlo de manera planificada e impuesta, no se percatan de que la imposición dificulta el desarrollo de los aprendizajes espontáneos, y por ende el desarrollo de los sistemas emocionales.

Nosotros consideramos que a través del juego libre, se puede proponer un programa que ayuda a desarrollar una educación emocional, pues a través del juego, se puede conocer la realidad de los/las niños/as y también su realidad familiar, lo que ayuda a mejorar las prácticas y aprendizajes educativos. No obstante son los padres y las madres, los primeros/as que transmiten a sus hijos/as sus primeros estados emocionales, y unos primeros hábitos alimenticios, de higiene, de convivencia, y otros. Estas conductas y comportamientos que se comparten de forma consciente, o inconsciente por lo padres y/o las madres, y que el/la menor las asume y expresa como propias, se dan desde la observación e imitación, y dependiendo de la manera como se interrelacionan los/las menores con sus padres y madres, desarrollan sus aprendizajes espontáneos, sus aprendizajes emocionales y adquieren conocimientos para enfrentarse al mundo que les rodea.

Según Bruner (2001: pág 23) es así como los niños y las niñas, se identifican con su entorno y aceptan las categorías que se les ofrecen. Categorías, según las cuales las personas clasifican y responden al mundo que les rodea, reflejando profundamente la cultura en cuyo seno han nacido. Por lo que el lenguaje, el modo de vida, la religión y la cultura de una persona forjan el modo como experimenta los acontecimientos que nutren su propia historia. De este modo, los aprendizajes emocionales y espontáneos e intelectuales en los niños y las niñas se desarrollan en un entorno que promueven los

padres y las madres, y que se tienen que tener en cuenta en la escuela. Pero también son importantes los condicionamientos externos que se promueven desde la sociedad y la cultura, que de alguna manera interfieren en sus desarrollos cognitivos.

### **5.1.2. El aprendizaje por descubrimiento desde la sociedad y la cultura.**

Los niños y las niñas forman su identidad en una sociedad y en una cultura. Son los espacios culturales los que les aportan aprendizajes conforme a sus necesidades: físicas y biológicas, afectivas y cognitivas. A través de las necesidades que surgen en su entorno construyen sus comportamientos y adquieren unas conductas propias. Al respecto, Damasio (1996: pág 149) nos representa a los seres humanos, como organismos que llegan a la vida diseñados con mecanismos automáticos de supervivencia, a los que la educación y cultura agregan un conjunto de estrategias decisorias deseables y socialmente aceptables, las que a su vez potencian la supervivencia, mejoran notablemente su calidad y sirven de base para la construcción de una persona.

En este sentido, si un niño o niña desarrolla aprendizajes espontáneos de manera natural, estos aprendizajes le ayudaran a sobrevivir y a desarrollarse como personas dentro de sus sociedades y entornos. Como hemos observado en la sociedad peruana, la educación y la cultura limitan el desarrollo de ciertos grupos de niños y niñas. En esta sociedad también encontramos que las familias sufren unos factores de riesgo que les limitan, por lo que hay un abandono por parte de las madres hacia sus hijos e hijas, y esto se propicia porque tienen que trabajar para cubrir las necesidades familiares, y sin un apoyo social y a veces familiar. Estamos hablando de una realidad en la que se podría advertir que los mecanismos de supervivencia pueden afectarse, pues los/las menores en estos entornos tienen dificultades para desarrollar sus sistemas emocionales, siendo una explicación, a los comportamientos anti-sociales o violentos que se dan en algunos/as menores, como los “de” y “en” la calle. Lo descrito no solo es una suposición, porque en la realidad peruana se dan estos problemas con niños y niñas que para escapar de su realidad pasan mucho tiempo en la calle, en la que adquieren hábitos que terminan afectando su propia integridad (drogas, alcohol y otros). La mayor dificultad en estas circunstancias está en que, a estos/as menores no es fácil integrarlos/as dentro de la escuela o en la sociedad, por lo cual es importante que la integración se dé antes de que se pueda llegar a extremos de comportamiento.

Nosotros consideramos que uno de los aspectos más importantes es dar la importancia que se merece al desarrollo de las capacidades emocionales. Hoy sabemos que las emociones son parte de los sistemas cerebrales, Damasio (1996: pág 134) con respecto a esto afirma, que ni el cerebro ni la mente son una tábula rasa cuando nacemos. Y que las emociones tampoco están genéticamente determinadas en su totalidad. En este sentido el desarrollo de las emociones, cobra importancia en la cultura, y en las relaciones e interrelaciones que tienen los niños y las niñas con las y los demás, pues la conciencia individual se construye desde afuera, mediante estas relaciones. La idea de que la cultura y la sociedad influyen en las personas la propuso Vigotsky (1982). Este autor consideraba que los instrumentos psicológicos poseen una orientación, primero externa, y luego interna, y que puede transformar las aptitudes y destrezas de las personas en funciones mentales superiores. Las ideas de Vigotsky (1995) aparecen doblemente representadas en el desarrollo cultural de los niños y las niñas, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual. Desde esta idea, las experiencias que tengan los niños y las niñas dentro de la sociedad y su cultura, modelará sus comportamientos sociales y sus aprendizajes emocionales. Siendo la formación de la conciencia en un niño/a, no sólo un fenómeno cognitivo-intelectual, también es fruto de la afectividad, de las emociones, y de favorecer sus necesidades, impulsos y deseos.

Desde este enfoque nuestra propuesta recurre al aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje que le permite al/la niño/a desarrollar su capacidad de darse cuenta, y su curiosidad, para que pueda explorar y descubrir el mundo que le rodea. También recurrimos al aprendizaje por observación e imitación, que resulta clave en el desarrollo de los procesos educativos, de modo que el/la menor puede aprender de los/las adultos y de sus iguales más capaces. Lo que podemos afirmar es que ambos aprendizajes se dan a través de unos estratos, o niveles, que van a concatenar progresivamente con otros y diferentes aprendizajes, que se proponen en los contextos educativos o sociales.

Estos supuestos se pueden sostener desde nuestra práctica educativa que se fomenta en el alumnado con el que estamos trabajando. Lo que se intenta es que los niños y las niñas desarrollen su autonomía desde el juego libre y a través de este, desarrollen su expresión, sus capacidades emocionales, su capacidad para descubrir, su capacidad de darse cuenta, su iniciativa y su motivación. Desde estas prácticas educativas también buscamos que el alumnado desarrolle sus aprendizajes cognitivo-intelectuales, siendo aprendizajes que no

solo requieran el esfuerzo de un aprendizaje memorístico, sino de un aprendizaje práctico que valore las prácticas sociales y culturales. Esto guarda una relación con el concepto de las funciones mentales superiores que propone Vigotsky (1995), y que se sustenta en la transformación de las funciones naturales en funciones culturales, a través de los instrumentos psicológicos.

Al tomar la cultura como un medio para adquirir aprendizajes y satisfacer necesidades, se puede decir, que los niños y las niñas transforman sus aprendizajes utilizando los instrumentos psicológicos que les aporta la sociedad para desarrollar y adquirir capacidades que transforman su medio y lo modifican en función de sus necesidades. En este sentido, nuestra propuesta educativa (que explicaremos en el siguiente capítulo), valora que el niño y la niña aprendan a resolver problemas que se presentan en su vida diaria, y que de esta manera se motiven para aprender y adquirir conocimientos en función de su realidad social y sus necesidades. Son de gran importancia para sus aprendizajes, también los otros entornos ecológicos, como la familia, la escuela y la sociedad, pues el/la niño/a no es un ente aislado e individual, sino un ente social que busca interrelacionarse con los demás.

Valoramos que los niños y las niñas aprendan a interrelacionarse con las y los adultos de manera activa, para que los/las menores puedan ver a los/las adultos como una referencia y un modelo para sus aprendizajes (aprendizajes por imitación). Pretendemos que los profesores y las profesoras cambien la forma de ver los aprendizajes, cambiando de los aprendizajes simétricos (para todos por igual), a los aprendizajes asimétricos (cada uno aprende a su manera). Lo que derivaría en ver a los aprendizajes en su verdadera complejidad y buscar desarrollarlos de manera integral. Teniendo en cuenta los aprendizajes espontáneos, los impulsos propios (necesidades biológicas) y las funciones emocionales complejas, se puede trabajar sobre las capacidades emocionales y las capacidades intelectuales, y de esta manera evidenciar sus habilidades sociales, que promuevan el desarrollo de competencias que devalen en sus habilidades propias, que ayudarán al niño/a en su desarrollo personal y social.

Al dejar que los niños y las niñas empiecen a ver el mundo a través de sus sentidos y lo expresen de forma simbólica, podemos decir que sus aprendizajes espontáneos, se desarrollan al igual que su capacidad para descubrir, y que estos aprendizajes están relacionados con sus necesidades. Dentro de estas necesidades podemos encontrar, el

juego libre, la psicomotricidad, la expresión hablada, la expresión corporal, las expresiones artísticas, y otras. Para después derivarse a sus necesidades emocionales como: el reconocimiento, la aceptación, la comprensión, el apoyo, el valor a su persona y a sus capacidades, y otros. Al cubrir estas necesidades los niños y las niñas pueden motivarse para dedicar esfuerzos a determinados comportamientos, que les ayuden a adquirir conocimientos para desarrollarse como personas útiles dentro de su entorno y cultura.

### **5.1.3. Aprendizajes por Descubrimiento y por Imitación: Autonomía y Desarrollo de los sentidos.**

Es nuestra experiencia escolar la que nos lleva a optar por el *aprendizaje por descubrimiento*, que es un aprendizaje que está ligado al *aprendizaje por imitación*, porque ambos son la base de aprendizajes que llevan a las personas a desarrollarse de manera completa en sus roles tanto sociales como personales. La “motivación” es un elemento que constituye el apoyo de todos los aprendizajes, por lo tanto para los niños y las niñas la motivación, es de vital importancia tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

En un inicio toda persona tenemos una premisa motivacional básica que es la búsqueda del placer y la evitación del dolor (Bisquerra, R., 2015). De manera natural buscamos experiencias que sean gratificantes y también tenemos la tendencia a evitar aquellas experiencias que son desagradables. Sin embargo, hay situaciones que nos hacen aproximarnos a experiencias negativas, que contradicen el primer principio. Lo que sería el caso de los niños y las niñas “de” y “en” la calle, y/o aquellos que se auto-marginan. El porqué de estos hechos, lo hemos tratado de comprender y explicarlo a lo largo de nuestra tesis, pues no solo hay variables individuales, que son un condicionante para que esto suceda, también están las variables sociales y culturales que condicionan de una u otra manera a una persona a elegir situaciones que van en su contra.

De algún modo son las necesidades, tanto individuales como sociales las que modulan los comportamientos y motivan a las personas a elegir. En el caso de los niños y las niñas, siempre hay un condicionamiento por parte de los/las adultos que les limita en sus decisiones (padre, madre y/o cuidadores). En los niños o las niñas su motivación, está

condicionada desde sus necesidades, y las posibilidades que sus padres y/o madres les ofrezcan para satisfacerlas. Cuando en el contexto familiar no se cubren las necesidades, el apoyo debe realizarse en otros entornos, como la escuela. En el caso de nuestra población de estudio, la pobreza y la desestructuración familiar no ayuda a que los/las menores puedan satisfacer sus necesidades, en algunos casos básicas, lo que motiva a los/las menores a trabajar, a salir a la calle, a cuidar a sus hermanos/as pequeños/as y a comportarse como pequeños/as adultos.

Estos comportamientos pueden llevar a los/las menores a decidir dejar la escuela, o a elegir conductas, comportamientos y acciones que pueden ir contra su integridad. En esta realidad, unas condiciones de aprendizaje, van construyendo otras más complejas, que llevan a los/las menores (en el caso de nuestra población) a integrarse o desintegrarse en la escuela y sociedad. En estas condiciones, la motivación es de suma importancia en las escuelas, solo así los niños y las niñas no abandonarán la escuela. Lo cual es un desafío para los profesores y las profesoras, que tienen que promover una educación que no solo otorgue importancia a los conocimientos, sino también a una educación emocional que pueda afrontar los problemas de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as.

Se pueden considerar dos modos de motivación, “las extrínsecas y las intrínsecas”, que se realizan en los aprendizajes de los niños y las niñas. Estas dos formas de aprender también están inmersas y se realizan como actividades en la escuela: intrínsecamente o extrínsecamente. Es decir, podemos realizar una actividad por el simple hecho de que nos satisface en sí misma, nos resulta estimulante, excitante o placentera cuando la realizamos. O bien podemos realizar una actividad para satisfacer necesidades (motivos) que son ajenos (extrínsecos) a la actividad (Bisquerra, R., 2015: pág 167). Esto ocurre en la escuela, cuando los niños o las niñas juegan de manera libre, esta actividad tiene el objetivo de disfrutar, de emocionarse, de compartir con los/las demás, de aprender e interrelacionarse, de satisfacer su curiosidad, y/o de sentirse competentes; el juego libre se realiza desde una motivación intrínseca. La otra manera es cuando realizan una actividad que es una obligación, bien porque se ha tomado una decisión en consenso, como hacer la limpieza o hacer el almuerzo, en el que todos/as tienen un beneficio, o cuando tienen que realizar una actividad cognitiva para todos/as, en el que el objetivo de la actividad cambia para los/las menores, y lo hacen por obtener reconocimiento, una puntuación, o porque el/la profesor/a lo pide; este sería un aprendizaje por motivación

extrínseca.

Desde nuestro punto de vista es importante que el/la niño/a tenga una motivación intrínseca y que cubra sus necesidades de competencia, que es cuando pone en práctica sus habilidades, y puede mostrar y demostrar sus capacidades. A través de esta motivación, se puede también ejercer su autodeterminación para sentirse con la libertad de decidir libremente y ejercer su autonomía. Un/a profesor/a que es capaz de motivar a un niño/a intrínsecamente, abre la posibilidad de que los niños y las niñas se puedan motivar de manera extrínseca, asumiendo retos, mejorando su autoestima, y sintiéndose capaces de aprender actividades y conocimientos en los que normalmente tienen dificultades. De esta manera se les puede ayudar a cumplir objetivos individuales o sociales.

Según esta línea de teorización, cada persona puede motivarse y desarrollar la capacidad de explorar sus talentos y sus capacidades por sí mismo/a. Una persona, al darse cuenta de unas necesidades inconclusas, se obligaría a ser creativo/a y a encontrar medios y modos de cumplir sus objetivos. Los niños y las niñas en esta manera de actuar, empiezan a desarrollar aprendizajes cuando exploran su capacidad para *descubrir* y se apoyan de los sentidos, y es a través de ellos, que se abren al descubrimiento de su realidad. Sin embargo, cuando encuentran situaciones de fracaso, el sentimiento probable es la frustración. Para Bisquerra (2015: pág 166), esta reacción emocional se produce cuando la persona ve imposibilitado su acercamiento al objetivo de su conducta motivada. En estas circunstancias es frecuente que la frustración genere cierta ira o rabia, pero normalmente sólo tenderá a transformarse en agresividad, si se asume que quien les impide cumplir el objetivo es responsable de su comportamiento, y podía haberlo evitado.

Los sentimientos de frustración crean conflictos y bloqueos emocionales y se manifiestan en los niños y las niñas, tanto en sus aprendizajes como en su interrelación con los demás. Según Perls (1975: pág 261) la solución del conflicto requiere la comprensión de las funciones del límite de lo propio (self boundary) y de los límites del ego (egoboundary). Ambos son límites de contacto. Lo que significa que toda persona tiene dos sistemas para comunicarse con el mundo: el *sistema sensorial* (que es el medio para hacer descubrimientos y que existe con un fin de orientación), y el *sistema motor* (mediante el cual nos acercamos a las cosas), ambos están inmersos en los límites de contacto. Estos

sistemas son interdependientes entes sí y cooperan. Lo que significa que cuando un/a niño/a se hace consciente de sus límites, se motiva y se enfrenta a sus dificultades a través de estos sistemas. Crea expectativas y se enfrenta a sus objetivos, de esta manera encuentra una relación armónica con su entorno, en el que desarrolla sus capacidades y se hace competente. Pero si encuentra rechazo, falta de comprensión, falta de apoyo y se le impide cumplir sus objetivos y expectativas, su comportamiento puede ser agresivo, violento, o de huida, no interesándose por las actividades de los demás, y tampoco por lo que proponen los/las adultos.

Desde este punto de vista, es importante que los/las menores desarrollen su capacidad de descubrir y que tengan “autonomía”. Solo así, formarán su personalidad, desarrollarán sus habilidades propias, o sus inteligencias múltiples que Gardner (1995) propone. En este sentido, cobra importancia la autonomía en la educación, pues si un niño o una niña desarrollan su autonomía, pueden ser capaces de realizar por sí mismos/as aquellas tareas y actividades propias de su edad, e importantes dentro de su entorno social y cultural. De este modo podrá encontrar su equilibrio, o auto-equilibrio entre el mundo interior y el exterior, y podrá desarrollar las capacidades necesarias para sentirse competente en su entorno inmediato y dentro de su sociedad.

Nosotros consideramos que si en la escuela no se motiva a los/las menores, en el desarrollo de ciertos aprendizajes, como el aprendizaje por descubrimiento y por imitación, no podrán desarrollar los demás aprendizajes. En la escuela tradicional al/la menor se le obliga a desarrollar actividades sólo de manera extrínseca, y queriendo influir a través de los condicionamientos, como: el premio y el castigo, las evaluaciones que categorizan, los estímulos externos, los estímulos afectivos condicionados, los refuerzos condicionados y/o los estados condicionados que el/la niño/a quiere evitar por miedo. El niño o la niña perdería su autonomía, y se volvería dependiente del/la adulto, requiriendo una ayuda continua, y de alguna manera perdería la iniciativa y buscaría la sobreprotección.

Desde nuestra observación en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, las y los niños/as con pocos hábitos de autonomía, generalmente presentan problemas de aprendizaje y de relación con las y los demás. De ahí la importancia de la autonomía en la educación, pues es precisamente su desarrollo, lo que ayuda o condiciona el progreso de todos los aprendizajes de los niños y las niñas.

#### **5.1.4. Desarrollo individual y social desde el Aprendizajes por Descubrimiento y Aprendizaje por Imitación: Adquisición de conceptos.**

Los conceptos que el/la menor empieza a integrar en sus aprendizajes, se darán en un primer momento en su entorno más próximo que es su familia (microsistema), para después incorporarlos y utilizarlos en otros sistemas sociales y culturales. El entorno es el que supedita para que los niños y las niñas aprendan de una manera u otra, y es el/la adulto quien aporta aprendizajes y conceptos. El/la adulto por lo tanto, debe comprender que los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, son experiencias y vivencias que presuponen una estructura compleja, y una cadena de acciones determinadas que llevan al/la menor a la adquisición de conceptos, que le ayudarán a solucionar sus problemas cotidianos y a interrelacionarse con los demás.

La adquisición de conceptos es una actividad intrínseca, que está integrada de manera natural desde el nacimiento en los niños y las niñas, es la madre la primera que aporta al/la menor sus primeros aprendizajes, después el padre y su entorno familiar inmediato. Estos aprendizajes se dan de manera espontánea, innata o propia<sup>60</sup>. A través de ellos, el/la niño/a va adquiriendo conceptos que le ayudarán en sus procesos cognitivos de desarrollo. El/la niño/a cuando empieza a aprender y a descubrir su mundo, en una primera instancia lo hace a través de las personas más cercanas y parte de sus aprendizajes se dan por imitación y observación. Se podría decir que los primeros aprendizajes que el/la niño/a utiliza para adquirir conceptos son los aprendizajes por descubrimiento y por imitación, y estos aprendizajes y conceptos son los que irá utilizando a lo largo de su desarrollo.

Para Bruner (2001: pág 60) la adquisición de conceptos tiene algo de carácter mágico. Es como si el dominio de la adquisición conceptual fuera capaz de enmascarar la memoria pre-conceptual de los objetos distinguidos. Es decir, que en una primera instancia, la adquisición de conceptos empieza desde la capacidad de darse cuenta en los niños y las niñas, algo así como si encontraran la solución a sus problemas de manera casual. Cuando un/a menor se siente capaz en lo que ha aprendido, busca predecir la solución de forma rápida, o inmediata, con un grado suficiente y elevado de certeza, para después mostrarlo

---

<sup>60</sup>Con la palabra innato no queremos referirnos que los aprendizajes espontáneos vienen incorporados desde la genética en los seres humanos. Lo que queremos decir es que, los aprendizajes espontáneos están presentes desde el nacimiento, sin embargo necesitan del entorno para desarrollarse. Es por ello que usaremos para referirnos a “innato”, la palabra “propio”.

a los demás niños o niñas o a los/las adultos. Es así como el/la niño/a categoriza su mundo, lo ordena y lo expresa desde lo simbólico. Esto lo observamos constantemente cuando los/las menores juegan y realizan actividades de manera libre.

Cuando un niño o niña explora con libertad y se siente capaz de categorizar objetos, de seguir explorando y mejorando, es cuando aprende a adquirir conceptos de manera significativa. Su motivación y la manera como amplía sus aprendizajes y conceptos sin condicionamientos, es lo que hace que el/la niño/a, se desarrolle en todos los aspectos. Por lo que resulta evidente que el interés por aprender es intrínseco, y que se da con más fuerza cuando los aprendizajes están dentro de sus capacidades. Por otra parte, las estrategias que utilizan los niños y las niñas para aprender son diversas, y evidentemente pierden el interés cuando el aprendizaje no está relacionado con sus necesidades.

Puesto que las necesidades de los niños y las niñas están relacionadas con su cultura, sociedad y forma de vida, codifican y categorizan su mundo de diferentes maneras, por lo que cada niño/a adquiere sus conceptos según y para el entorno en el que vive. Esto quiere decir que el/la niño/a aprenden la resolución de sus problemas cotidianos en un inicio dentro de su entorno familiar, lo que le ayudará para confrontar dificultades y problemas que se pueda encontrar en su entorno social. No obstante el/la niño/a categoriza y se auto-categoriza dentro de su grupo social, esto le ayuda a identificarse e identificar las personas y cosas reconociendo, estableciendo y demostrando su identidad.

Bruner (2001: pág 25) toma a la categorización desde el mundo de los objetos y enfatiza que la categorización es el medio en el que los objetos del mundo circundante vienen a ser identificados. El acto de identificar un objeto o acontecimiento es un acto de situarlo en una clase. Esta forma de categorizar para este autor, está relacionada con los objetos y la manera de adquirir conceptos. Sin embargo, la adquisición de conceptos no sólo estaría relacionada con la identificación y categorización de los objetos. El/la niño/a para resolver sus problemas, clasifica y estructura su mundo, el cual tiene que situarlo dentro de su contexto social. Al categorizarse el/la niño/a dentro de su entorno social, es cuando empieza a adquirir su identidad individual y grupal y de este modo se categoriza en un contexto y se identifica con su mundo.

En este sentido, ¿cuánto afecta en la adquisición de conceptos, la manera como se

categoriza un/a niño/a dentro de la sociedad?...a través de nuestra investigación, buscamos comprender las dificultades que pueden tener las personas de los grupos minoritarios al momento de buscar su identidad dentro de la sociedad. Dificultades que les pueden llevar a una discriminación o auto-discriminación. La pérdida de su identidad, también les haría perder oportunidades de aprendizaje, ya que al tener una imagen desvalorizada de sí mismos/as, podrían sentirse menos capaces de aprender capacidades que se valoran dentro de un entorno social y cultural. Tajfel (1984) es uno de los primeros que propone que parte del auto-concepto de un individuo está conformado por su “identidad social”, y que el conocimiento que adquiere dentro de su entorno y grupo social le ayudará a resolver sus problemas cotidianos: como problemas de interrelación con los demás, de trabajo, de afecto, de autoestima, y otros.

Desde nuestro punto de vista, las personas que pertenecen a grupos minoritarios y los niños y las niñas que pertenecen al mismo, pueden tener menos oportunidades de aprendizaje. Sin embargo todo/a niño/a tiene las mismas capacidades para adquirir conceptos y categorizar objetos e identificarlos con su mundo. El hecho de pertenecer a estratos sociales diferentes, no significa que las personas que pertenecen a otros grupos sociales minoritarios, tengan menos capacidades, lo que tienen son menos oportunidades de aprendizaje, lo que puede condicionar que desarrollen algunas capacidades. Además hay casos de menores que en estas circunstancias, pueden utilizar estrategias y minimizar cualquier esfuerzo cognitivo con el objetivo de resolver sus dificultades. Esto lo podemos observar en nuestra aula Yakupacha, en la que hay niños y niñas, que a pesar de su condición de pobreza desarrollan sus habilidades cognitivas de igual manera, o mejor que niños y niñas que tienen más oportunidades. Lo que puede pasar en las escuelas, es que al quitarles oportunidades con métodos rígidos y un trato autoritario, no se les permite mostrar su desarrollo y sus competencias adquiridas en su contexto familiar y en la escuela misma.

Cuando el/la niño/a se encuentra en un entorno adecuado, se puede adaptar al contexto y reestructurarlo para su beneficio. Esto también influye en la adquisición de conceptos, por tanto los niños y las niñas pueden aprender de manera eficaz cuando encuentran una motivación intrínseca, a pesar de que en su entorno familiar no exista el interés por la actividad o la materia. Pero en la mayoría de los casos, cuando no hay un interés por aprender en sus casas, tampoco se produce un interés por los aprendizajes en la escuela,

debido a que dentro de su entorno familiar no hay un interés por estas actividades (lenguaje, matemáticas, y otros). Esta pérdida de interés, puede mermar su autoestima y por ende el aprendizaje de conceptos. En este sentido, es tarea del profesorado motivarles en sus aprendizajes, y para esto deben tener en cuenta los múltiples factores que pueden influir dentro de su entorno familiar y cultural.

En los casos, de las y los menores con problemas de aprendizaje que están en nuestra aula Yakupacha, observamos que sus expectativas educativas son bajas, pero en realidad lo que tienen es otra forma diferente de aprender. Ellos y ellas no encuentran la solución desde una óptica de aprendizaje memorístico (apoyado no más que en una explicación verbal, o escrita). Son niños o niñas, que dan una solución cognitiva a las tareas asignadas de otra manera, y expresan que lo hacen desde sus posibilidades. Lo que ocurre es que al no encontrar una mejor solución a la tarea asignada, su nivel de motivación es bajo, por lo que su nivel de aspiración también es bajo. Los factores que apoyan esos comportamientos no son fáciles de determinar. Sin embargo en nuestra aula inclusiva Yakupacha, podemos observar, que en unos inicios, a estos/as niños y niñas les cuesta tomar decisiones por sí mismos/as, y que dejan que los demás niños y niñas tomen decisiones por ellos o ellas. Lo que va mejorando sus aprendizajes, es la interrelación con sus iguales, van adquiriendo autoestima y se van sintiendo capaces de desarrollar capacidades en las que pueden sobresalir.

Otra manera de adquirir conceptos que ayuda a los niños y a las niñas, es utilizar el aprendizaje por imitación. Para nosotros cobra sentido esta manera de adquirir conceptos porque, los niños y las niñas desarrollan muchos de sus aprendizajes desde la observación del/la adulto o de sus compañeros/as más capaces. Esta manera de adquirir conceptos, se realiza cuando el/la niño/a busca identificarse con lo que ya conoce para enfrentarse a la resolución de sus problemas. Cuando el/la niño/a no encuentra la solución a su problema, busca solucionarlo de otra manera, y lo hace buscando la solución desde la observación, lo que sería una manera de instar de forma reiterativa en la búsqueda de las soluciones.

El problema crítico para Bruner (2001: pág 74) en la adquisición de conceptos, es determinar el tipo de estrategias a emplear, que viene dado por la cuestión de si la persona puede controlar o no el orden de las instancias con que se enfrenta, o de si le vienen bajo el control, bien de factores aleatorios o de algún agente externo. En otras palabras, para

enfrentarse a la solución de problemas el niño o la niña, tiene que sentirse apoyado por un/a adulto y debe tener la confianza necesaria para seguir en la búsqueda de soluciones, al igual que la confianza para tomar decisiones. Cuando los niños y las niñas, tienen autonomía e iniciativa, la adquisición de conceptos es más significativa, debido a que la solución que encuentran a sus problemas la realizan desde su propia motivación. En la actualidad, hay también otras maneras de buscar la solución de los problemas, y es a través de información externa (libros, internet, y otros), pero es importante que el/la niño/a busque su propia motivación e iniciativa para ello.

Desde nuestra observación de la realidad escolar peruana, la mayoría de los niños y las niñas buscan la comprobación, y la solución de sus problemas a través de adultos/as, porque normalmente son las y los adultos, los/las que suelen validar las respuestas correctas. En el caso de los aprendizajes escolares en las escuelas convencionales, la validación se da a través del examen que plantea el/la adulto. Se trata de una validación directa, muy aceptada en aprendizajes educativos, pero que puede inducir a error porque si el/la adulto se equivoca, el/la niño/a también lo hará. Desde nuestro punto de vista, la validación de conceptos debe darse desde la capacidad de darse cuenta, desde la observación e imitación, y desde su iniciativa al leer un libro, o en el la búsqueda por internet. Bruner (2001: pág 86) manifiesta, que cuando aprendemos conceptos, lo hacemos mediante la asociación de estímulos externos con estímulos internos mediadores, ya sea por medio de una sencilla ley de continuidad o frecuencia, o por la ley de efecto relativamente circular a la que se recurre con exceso.

En las investigaciones citadas por Bruner (2001), solo se toma en cuenta los aprendizajes de forma estructurada para la adquisición de conceptos, con el objetivo de llevar a cabo aprendizajes cognitivos intelectuales. Esta manera de adquirir conceptos en ciertos niños y niñas puede dificultarles, por ejemplo un examen con un tiempo determinado puede provocar bloqueos en el/la niño/a. Desde nuestro punto de vista, la autonomía en las y los niños/as es importante, lo que les ayudaría a organizarse, a plantear diferentes tiempos de aprendizaje con su propia motivación e interés, y así explorar instancias nuevas.

## **5.2. HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA UN APRENDIZAJE ACTIVO.**

### **5.2.1. Pedagogía no directiva: Garantía de desarrollo de los aprendizajes.**

Los profesores o las profesoras siempre tendremos la disyuntiva de qué enseñar, por lo tanto, cuando realizamos una actividad educativa, no nos podemos dejar de preguntar: ¿Qué enseñaremos?, ¿Qué necesita saber un/a niño/a? ¿Podemos alejarnos del currículum y de lo ya establecido?...a todas estas preguntas pareciera que encontramos las respuestas en el currículum, ya que lo presentan como el documento teórico en el que encontramos las estrategias y herramientas para enseñar. Sin embargo, las estrategias y contenidos establecidos se alejan de la realidad de muchos/as niños y niñas, que no aprenden con propuestas metodológicas que tratan a todo el alumnado por igual. Surge así la pregunta: ¿Educar o enseñar sólo se resume en la transmisión de conocimientos?...Hoy en la educación escolar, nos enfrentamos a situaciones nuevas en las que los niños y las niñas tienen que enfrentarse a nuevas formas de aprender. Hoy vivimos grandes procesos de cambio y la educación escolar debe cambiar también (Zufiaurre, Hamilton, 2015). Estos procesos de cambio se están promoviendo desde la misma sociedad, desde las nuevas formas como se contextualizan las interrelaciones sociales, desde el modo como se aprecian las nuevas formas de trabajo y se empiezan a valorar y revalorar las culturas. En este nuevo contexto, niños y niñas deben aprender en primer lugar, cómo interrelacionarse con su entorno y con las personas, cómo resolver los problemas de su vida cotidiana y cómo ser partícipes en la sociedad y cultura.

Para Rogers (1982: pág 91) la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas de un/una profesor/a, de su conocimiento erudito en la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones, ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. El niño o la niña para que puedan acceder a un aprendizaje significativo y activo, dependen más de las actitudes y cualidades del profesor y/o de la profesora. En este sentido estaríamos hablando de las competencias emocionales del profesorado, que es quien tendría que conocer sus propias emociones y las emociones de los demás (Bisquerra, R., 2015). Esto nos llevaría a ver al profesorado como personas que promueven los aprendizajes desde las necesidades de los/las menores. Para esto el/la

profesor/a tendría que conocer la realidad del/la niño/a, así como tener cualidades no impositivas que le lleven a estar más cerca de sus alumno/as.

Nosotros para conocer al/la menor, proponemos el juego libre. A través del juego, buscamos que el/la profesor/a se acerque al/la menor para así conocerlos/as, observar sus necesidades y capacidades, sus dificultades y sus habilidades, tanto en lo cognitivo como en sus interrelaciones con los demás (habilidades sociales). Sin embargo, dejar que jueguen libremente no significa, que “el/la profesor/a o el/la cuidador/a deje de observar a los niños o las niñas y realice otras actividades”. La importancia de prestarles atención todo el tiempo, nos ayuda a conocerles y a saber cómo se comportan con sus iguales. La observación de los niños y las niñas, se da para que el/la profesor/a pueda realizar una observación detallada del alumnado, y así plasmarla en las fichas de observación, para que puedan apoyarles en primer lugar en sus competencias emocionales y luego en sus competencias cognitivo-intelectuales.

Todos estos elementos podrían construir recursos útiles en algunas acciones educativas, para que los niños y las niñas puedan aprender desde el respeto a sus procesos de aprendizaje. Para que el/la profesor/a pueda desarrollar aprendizajes que respeten las necesidades del alumnado, tiene que ser una persona auténtica. Sólo así, ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan su aprendizaje (rivalidad entre hermanos/as, rechazo a toda autoridad, preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo la apreciación del alumnado como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades (Rogers, C., 1982: pág 94).

Lo que estamos describiendo sobre todo, son las cualidades de un/a profesor/a empático/a, que trata de ver a su alumnado como “niños/as” que son, y no como pequeños/as adultos que tienen que comportarse con roles ya establecidos por la sociedad. El cambio de actitud del profesorado es primordial, y en el caso de nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha) es más, pues trabajar con niños y niñas susceptibles a ser marginados/as, nos obliga a tener en cuenta una educación emocional, con un marco teórico integrador, que nos haga comprender la importancia de la realidad social y cultural en la educación de los/las menores.

Permitir que los niños y las niñas jueguen libremente durante una hora por las mañanas, nos permite que el profesorado cambie de actitud ante los/las niños/as. La observación de los/las menores en el juego y la comprensión de los mismos, permitirá que al momento de realizar otros aprendizajes no se comporte como un/a profesorado intervencionista. Es a través del juego y la no intervención en sus actividades, como podemos interesarnos por lo que hacen, podemos observar cómo los niños y las niñas utilizan su libertad para aprender, jugar, pintar, leer y desarrollar actividades que surgen de manera espontánea, y que están dentro de sus verdaderas necesidades. Al tener la confianza en el niño o la niña, el profesorado adquiere la empatía y empezaría a ser un/a profesor/a menos directivo.

El cambio de actitudes en las y los profesores/as, y las y los adultos que están en contacto con los niños y las niñas, es el primer paso para tener una nueva perspectiva educativa. En este sentido, los/las profesores/as deben apoyarse en el respeto mutuo y recíproco, a través de la interrelación positiva y menos directiva. Desarrollar una orientación pedagógica “no directiva”, implica respetar la decisión de los niños y las niñas, cuidando y protegiendo *la autonomía, la autoridad y los límites*.

Piaget (1954) fue uno de los primeros que insistió en la autonomía moral, en la autonomía intelectual y en la importancia de ambas en los aprendizajes. Precisamente para este autor, los sentimientos autónomos llevan al/la menor a buscar su autonomía, relacionada con la exploración de la solución de conflictos y consensos y el diálogo con el/la adulto (autoridad). Y desde su capacidad de decidir, también buscaría la exploración de la **reciprocidad con sus iguales**. El problema surge, sin embargo, en: ¿cómo educar a niños y niñas en la autonomía moral?, ¿cómo incorporar el desarrollo moral en el mundo emocional de los y las estudiantes?...para que este cambio pueda hacerse factible se tiene que replantear la **autonomía moral** e incorporarla a la educación escolar, mientras se reincorpora el desarrollo moral al mundo emocional.

Para Kamii (1982: pág 32), Piaget insistía en la importancia de dar al/la niño/a libertad para escoger y decidir. Este autor también reconocía que en la vida real no se puede dar una libertad ilimitada a los/las niños y niñas. Porque en la vida ordinaria, es imposible evitar ciertas consignas cuyo contenido no tiene sentido inmediato a juicio del/la niño/a. Tales como ir a la cama y comer a horas establecidas, no estropear las cosas, y otros. No

obstante desde nuestra experiencia, el dar libertad en la escuela a un/una niño/a es importante, porque sólo así comprenderá la razón de los límites, y porque tiene que asumirlos. Esto lo vemos en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), donde los/las menores están aprendiendo a interrelacionarse con sus iguales y con los/las adultos. En este espacio están aprendiendo a ser recíprocos, a ejercer obligaciones, a hacerse consecuentes de sus decisiones y a ejercer su autonomía moral con responsabilidad, para que de esta manera encuentren sus límites propios, y una verdadera autoridad, que les ayudará en sus aprendizajes cognitivos, y en la solución de sus problemas cotidianos.

*La autonomía, la autoridad y los límites*, en la actualidad vendrían a ser la educación emocional, que se está tratando de proponer en las escuelas. Según Bisquerra (2015: pág 173) más allá del debate en torno al concepto de inteligencia emocional y a sus diversos modelos, hay un acuerdo generalizado en considerar qué es importante en el desarrollo de competencias emocionales. Las que tienen que realizarse en los contextos educativos, no sólo con el fin de crear habilidades sociales, autoestima, automotivación, autoconfianza, y otros. También para que los niños y las niñas, a través de estas actitudes puedan sentirse capaces de realizar aprendizajes cognitivos intelectuales que en cierta medida son importantes dentro de la sociedad y la cultura.

Sin embargo, en las escuelas y en la sociedad peruana, aún se promueve una enseñanza basada en reglas, y normas, que en ocasiones utiliza premios y castigos, y esto hace que los niños y las niñas pierdan autonomía, y que se sientan también menos capaces de tomar decisiones. En el caso de los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as, les limita tanto en sus aprendizajes intelectuales, como en el desarrollo de sus capacidades emocionales, pues cuando el principio de autoridad es muy rígido en la escuela, y se utilizan las normas, las reglas y los límites para condicionar al alumnado, los niños y las niñas susceptibles a marginación terminan desertando.

En este apartado queremos explicar y comprender, por qué el profesorado tiene que cambiar de actitud en la interrelación con su alumnado. El cambio de actitud es un primer paso para que el profesorado pueda observar a un niño o una niña, jugando libremente. Un cambio de actitud, también ayuda para que el profesorado pueda comportarse como un investigador, para que a través de la observación pueda resolver las dificultades de

aprendizaje que puede tener un/a niño/a. Este cambio de actitud hará que el profesorado, tenga en cuenta las verdaderas necesidades educativas del alumnado, y esté abierto a las opiniones de los padres y las madres, y de los/las alumnos/as para mejorar sus aprendizajes. Solo así, se puede empezar a crear una escuela democrática e inclusiva, en la que el alumnado promueva sus propios aprendizajes para que lleguen a ser significativos para solucionar sus problemas cotidianos.

La primera función de un profesorado menos directivo será, despertarle la curiosidad al estudiante, y para ello tendrá que desarrollar relaciones cálidas, amistosas y tolerantes con los niños y las niñas. Para Rogers (1982) el maestro que tiende a liberar las potencialidades del estudiante, posee un alto grado de estas actitudes que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. Y es a través del juego que los niños y las niñas, se sienten libres de expresar sus sentimientos, tanto con sus iguales como con los/las adultos.

### **5.2.2. El Juego y su utilidad pedagógica.**

El juego es una herramienta para el aprendizaje emocional, el aprendizaje intelectual y el aprendizaje social, para desarrollar la memoria e incentivar la creatividad y la innovación. De manera natural, el juego es una de las mejores estrategias que nos ha dado la evolución para aprender. Por lo tanto el juego ha sido motivo de estudio de investigadores que han tratado de explicar y clasificar, y proporcionarnos sus beneficios.

Para Kamii (1982: pág 20) uno de los primeros en clasificar el juego ha sido Piaget en su libro, *La formación del símbolo* (publicado en 1946), clasificándolo en: juegos de ejercicio, juegos simbólicos y juegos con reglas. Para este autor el juego cumple una función biológica y la construcción de conocimiento, al menos en los periodos sensorial-motrices y preoperacional. Piaget, tuvo mucha relevancia en la educación por su implicación pedagógica con su teoría evolucionista y biológica. En esta teoría, también propone que el juego espontáneo de los niños y las niñas, propone que debería ser el primer contexto en el que los/las educadores/as incitasen el uso de la inteligencia y de la iniciativa (Kamii, K., 1982). Sin embargo, en la educación el juego no ha sido importante, probablemente porque, lo que es para el/la niño/a intrínsecamente relevante, para los/las profesores/as no lo es, y recurren a otras formas de motivación para que el alumnado aprenda.

En la actualidad médicos psiquiatras como Brown (2009), utilizan el juego como terapia y analizan historias de juego de sus pacientes para diagnosticar problemas emocionales y psiquiátricos. En su libro “a jugar” este investigador, expone cómo el juego es un elemento para las relaciones sociales, que se ha ido transmitiendo a nivel genético y a través de la cultura. Manifiesta que el placer que produce jugar a los/las niños/as, es muy fuerte, y que lo viven como impulso, el cual necesitamos para que el cerebro se desarrolle. Este desarrollo también se daría en los seres humanos al buscar el lazo protector entre progenitores e hijos/as, lo que permitiría que la maduración siga el curso de una larga infancia durante la cual el cerebro sigue desarrollándose. No obstante, a pesar de que en las y los adultos el cerebro ya no se desarrolla tan de prisa, el impulso de jugar no disminuye. Para Brown, la evolución nos ha diseñado para que el/la adulto siga jugando (“neotenia”).

En los niños y las niñas también se ha utilizado el juego como terapia. Una de las pioneras es Axline (1974), quien utilizó, con los niños y las niñas “la terapia centrada en el cliente” de Rogers (1981,1986). Para Axline (1974: pág 66) la terapia del juego ofrece a los niños y a las niñas, una oportunidad para resolver sus problemas, conocerse a sí mismos/as, aceptarse como son, y crecer con mayor madurez a través de la experiencia de la terapia. El juego para ella constituye un medio natural de auto-expresión, por el cual el/la niño/a tiene la posibilidad de obrar por ese medio, y expresar todos sus sentimientos acumulados de tensión, frustración, inseguridad, agresión, temor, perplejidad y confusión. No obstante el terapeuta, así como el profesorado en las escuelas, tiene que ser auténtico, no impositivo, con actitudes recíprocas, para que de esta manera el/la menor no se sienta presionado/a, y tampoco se sienta incentivado/a o criticado/a.

Es así como la actitud del/la adulto propicia la diferencia. Cuando un niño o una niña juega libremente, su intervención puede condicionar la interrelación entre los/las menores y por ende su aprendizaje. Desde nuestro modo de ver, el juego libre favorece los aprendizajes, siendo una manera de que el/la niño/a desarrolle sus capacidades emocionales, y al ser un impulso propio, también desarrolla sus aprendizajes espontáneos. El juego, y sobre todo el juego libre favorecen la interacción social y fomenta que el/la niño/a utilice también nuevas terminologías y costumbres (Brown, E., 2009). También favorece la interrelación del grupo, a través del juego se aplican reglas, se llega a

consensos, se toman decisiones y sobre todo se divierten, con el fin de motivarse para otros aprendizajes.

Considerar importante el juego para los aprendizajes intrínsecos, para las relaciones sociales y para que los/las niños/as adquieran límites, también es una forma de que mejoren la interrelación con los padres y las madres. Entonces ¿Por qué los/las adultos no consideran al juego libre como una forma de aprendizaje?... Al ser una actividad que conlleva a los aprendizajes espontáneos y no a los aprendizajes estructurados, no se valora. Al ser una actividad que todos los cachorros de mamíferos realizan, pareciera que no es significativa para el ser humano, sin embargo, la neurociencia se ha encargado de dotarle de mayor importancia al juego, pues es una actividad que desarrolla los sistemas emocionales de todos los mamíferos. Según Bisquerra (2015), es Panksepp, uno de los primeros que identifica que hay siete circuitos básicos en los mamíferos, siendo uno de ellos el sistema de juego.

Estos sistemas están mucho más desarrollados en los seres humanos. En los niños y las niñas el juego es el principal modo de experimentar y expresar sus emociones, y a través del juego también adquieren capacidades para regularlas. Esta particularidad tendencia de autorregulación emocional en los niños y las niñas, ha hecho que en la actualidad se empiece a dar importancia a las competencias emocionales en las escuelas. La neurociencia también ha empezado a dar importancia a estos sistemas cerebrales relacionados con las emociones, como a los sistemas motivacionales básicos de aproximación y evitación propuestos por Jeffrey Gray (1981) y citados por Bisquerra (2015). Estos sistemas motivacionales vendrían a ser rasgos de personalidad que los niños y las niñas aprenden en la infancia desde la interrelación con los demás.

Davidson (2012) también es otro neuro-científico que nos habla de estados y rasgos emocionales que nos llevan a tener un perfil emocional de adulto y una personalidad propia. Para Davidson (2012: pág 16, 18), el perfil emocional influye en la probabilidad de sentir determinados estados emocionales, rasgos emocionales y estados de ánimo. Considera seis dimensiones emocionales: resistencia (rapidez o lentitud con que uno se recupera de la adversidad), actitud (tiempo que somos capaces de que dure una emoción positiva), intuición social (pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas y que uno tiene a su alrededor), auto-conciencia (el modo en que percibimos los

sentimientos corporales que reflejan las emociones), sensibilidad al contexto (cómo regulamos nuestras respuestas emocionales para tener en cuenta el contexto en el que nos encontramos) y la atención (que está enfocada a nuestra capacidad de concentrarnos).

Al tener en cuenta estos sistemas, y perfiles emocionales, y al saber que todos ellos se desarrollan en el/la niño/a en la infancia, consideramos que el juego libre es una de las maneras por las que se pueden desarrollar las capacidades emocionales en la escuela. A través del juego, se crea un escenario para las relaciones sociales y el aprendizaje, un formato de bajo riesgo para descubrir y desarrollar habilidades y los talentos propios (Brown, S., 2009: pág 56). Por lo tanto desde el juego se puede establecer un programa educativo, por el cual se desarrollen competencias emocionales, y desde estas competencias se puedan trabajar aprendizajes intelectuales, desde actividades intrínsecas, con las que el/la menor se motive a adquirir conocimientos de manera autónoma.

En este sentido el juego libre es uno de los elementos más importantes que se lleva a cabo en nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, ya que a través de él, los niños y las niñas desarrollan su capacidad para expresarse y hablar. Al igual que otros aprendizajes, el juego en su forma más básica, funciona sin un marco de referencia intelectual complejo, el cual nos da pie para que el alumnado con dificultades de aprendizaje pueda aprender y adquirir conceptos de manera significativa. Los/las menores con dificultades, a través del juego pueden desarrollar sus aprendizajes espontáneos, lo que da pie y favorece su motivación intrínseca. El valor social del juego es fructífero cuando se utiliza entre iguales, pues sólo a través de la interrelación se va creando un pensamiento colectivo asociativo y complejo. Aunque algunas personas piensen que es una pérdida de tiempo, en relación a la educación, para nosotros esto es falso. En nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, podemos demostrar que el juego es otra manera significativa de aprender.

Para esta investigación de Tesis y en las prácticas educativas, el juego es un medio de aprendizaje. En nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), utilizamos el juego libre para desarrollar en niños y niñas la autonomía, la expresión, las interrelaciones (con adultos y con sus iguales), los límites, su propia organización, la toma de decisiones y el desarrollo de su autoestima. Desde nuestra experiencia hemos podido ver cómo los niños y las niñas, al jugar cambian de actitud ante sus otros/as compañeros/as. En el caso de

Ángel es muy evidente, es un niño con problemas de conducta, cuyo cambio de actitud ha sido admirable y todo esto se ha logrado a través de los juegos que realizan entre los/las menores, y sobre todo a través del juego brusco.

El Juego brusco es una forma de juego que es visto por los padres, las madres y el profesorado, como una especie de estado anárquico que debe ser controlado, por lo que el juego brusco es una actividad prohibida en las escuelas. No obstante, este es un juego que se realiza de manera natural en los/las menores y empieza cuando juegan a empujarse, o cuando realizan los juegos de roles (policías y ladrones, héroes, y otros). Para Brown (2009: pág 95, 95), el juego brusco ayuda a los niños y las niñas en gran medida a crear una base necesaria e importante para saber cooperar satisfactoriamente con los/las demás. Desde nuestra experiencia y observación, constatamos que niños y niñas que juegan a luchar, aprenden a defenderse, son conscientes del dolor ajeno, y saben cuándo detenerse en el momento que el/la otro/a niño/a se siente herido/a. Tanto es así, que el desarrollo de la empatía puede surgir a través de este tipo de juegos. Desde la primera infancia el juego brusco es integrador por naturaleza. Al principio los/las niños/as incluyen el juego brusco en el juego simbólico, serían los preliminares a unos juegos organizados, y con el paso del tiempo se va ampliando en unas versiones más sofisticadas, que a través de la experiencia y el desarrollo adquieren las características de los deportes organizados como la lucha libre, y otros.

En las escuelas con metodologías tradicionales sólo dan importancia al juego estructurado, lo cual limita e instrumentaliza esta actividad. La hora de la educación física se convierte en un tiempo en el que el objetivo no es divertirse, sino entrenar y competir. Incluso los/las profesores/as de educación física organizan los juegos y separan a los niños y las niñas por sus capacidades quíestésicas, conllevando a una desintegración. En los juegos organizados, los niños y las niñas se pueden divertir cuando el/la profesor/a tiene una actitud menos directiva, y su interrelación se da desde la igualdad. De este modo el/la menor puede apreciar al/la adulto como uno/a más del grupo, quien por ser mayor propone, pero no impone.

En el aula Democrática e inclusiva (Yakupacha), el juego libre nos ha ayudado sobremanera a buscar solución a los problemas que se presentan en los aspectos emocionales de los/las menores. Al tratarse de menores susceptibles a ser marginados/as

y que viven en pobreza extrema, tienen dificultades con su autoestima, con la expresión verbal, y con los límites. En los niños y las niñas con discapacidad, es en los que se perciben los mayores cambios y beneficios. A través del juego, estos/as niños/as pueden socializarse e interrelacionarse con los/las demás niños/as de igual a igual. Al dejarles jugar con libertad con otros/as menores, estos niños y estas niñas, desarrollan su autoestima, su expresión, su autonomía, su libertad de elección e iniciativa, y sobre todo aprenden a saber comportarse con los/as otros/as niños/as, y con las y los adultos.

Desde nuestro punto de vista también, a través del juego libre los niños y las niñas manifiestan su fantasía para recrear su realidad, jugando se expresan libremente, negocian, descubren y manifiestan sus necesidades, intelectuales, artísticas y psicomotrices. Al desarrollar su imaginación el/la niño/a adquiere una comprensión de cómo funciona el mundo. En la infancia, es cuando se percibe el proceso de jugar a imaginar una situación y combinarla con la realidad de su propia experiencia. El juego y la capacidad para imaginarse es lo que lleva a la creatividad, y se realiza al poner en funcionamiento la imaginación. Pues en cierto sentido, la creatividad es la imaginación aplicada (Robinson, K., 2012: pág 201). Esto quiere decir que los niños y las niñas son creativos/as por naturaleza, y en cierta manera al jugar proponen ideas, y tratan de aplicarlas.

Tal y como se puede observar en situaciones reales en nuestra experiencia en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, si al niño o a la niña se le da la oportunidad de jugar, la integración se produce de manera natural, el/la niño/a no aprecia las diferencias que puede haber con sus iguales y a través del juego se integran sin ninguna dificultad. Por su propia capacidad de imaginación, pueden utilizar cualquier material para convertirlo en un juguete. Los objetos utilizados como juegos de aprendizaje dan la posibilidad de resolver problemas. Esto lo podemos observar, cuando los niños y las niñas resuelven los problemas de matemática con los juegos didácticos que les proponemos, o cuando utilizan su iniciativa e imaginación para resolver estos problemas. La libertad e iniciativa, les motiva para utilizar los objetos y plantearse retos con ellos, y resolverlos de manera individual o con ayuda de otros/as compañeros/as.

Si en las familias se crea un ambiente afectuoso, seguro y lúdico y se permite que sus hijos e hijas expresen el deseo de jugar, desarrollarán sus capacidades emocionales y su

autoestima. Pero si estos elementos no están presentes en el hogar, los niños y las niñas pueden tener dificultades emocionales, que les impedirán su integración y desarrollo en la escuela y sociedad. Por lo que es importante que los padres y las madres comprendan la importancia del juego para sus hijos e hijas. Al no apreciarse el juego como un medio para aprender, los padres y las madres tienen la creencia de que jugar es una pérdida de tiempo, lo que conlleva que en las casas no se favorezca el juego como un medio para desarrollar aprendizajes. En este sentido, es importante que en entornos como la escuela se favorezca el juego, y se concientice a los padres y las madres sobre la importancia de dejar jugar a los niños y las niñas.

### **5.2.3. Las Artes y su utilidad pedagógica.**

Al igual que el juego, las artes son una actividad que el/la niño/a realiza para divertirse. La diferencia estaría en que el juego es un impulso propio que comparten los mamíferos con el ser humano, mientras que el arte es un elemento biológico-cultural propio del ser humano, que al igual que el lenguaje, surge del pensamiento simbólico y sirve como expresión de emociones, sentimientos, necesidades, y otros. No obstante, el arte no es lo mismo para un/a adulto que para un/a niño/a. El arte para el/la adulto, está generalmente vinculado al campo de la estética o la belleza externa. Para los niños y las niñas, el arte es algo completamente diferente. Para el niño y la niña, el arte es, primordialmente un medio de expresión (Lowenfeld, V., 1972: pág 20).

Una de las experiencias que unen el juego y el arte, es el que plantea Raimundo Dinello (2005). Su interesante propuesta, se fundamenta en la pedagogía expresiva a través de la ludo-creatividad. Es una propuesta que ve como fundamental la expresión para el crecimiento de las y los educandos. Como herramienta metodológica abarcaría diversos modos de expresión, por lo tanto, al igual que el juego, el arte es parte de un enfoque integral, que puede ayudar al profesorado a desarrollar una educación de los sentidos, y un medio para desarrollar habilidades y capacidades. Brown (2009: pág 68), se atreve a decir que el impulso artístico surge del impulso de jugar. Según esto, se puede determinar que las artes son una forma de expresión que surge de manera espontánea en los niños y las niñas, y se da a través del dibujo en las artes plásticas, también en la danza, la música, el teatro, el folclore, y otros.

En las escuelas con metodologías tradicionales, todavía los/las educadores/as se limitan a la enseñanza de las artes con el objetivo de representar motivos estéticos, lo que significa, que al igual que otras enseñanzas, el arte se quiere enseñar al/la niño/a con una perspectiva de/la adulto. Sin embargo, en las últimas décadas la educación ha ido cambiando, se ha hecho más crítica y también se ha ido acercando al pensamiento democrático. Las artes en este sentido han cambiado, y algunos/as docentes empiezan a considerar las artes como expresión, esto ha hecho que el/la artista, o maestro/a sea más cordial, amistoso/a, democrático/a, alguien que desea ayudar al/la niño/a a desarrollar sus propios conceptos, que se interesa en que los niños y las niñas pinten y que no tengan ideas preconcebidas sobre el aspecto que debe tener cada dibujo o pintura (Lowenfeld, V., 1972: pág 98).

Al cambiar el arte en la escuela y al verlo como expresión, posibilita también que el arte sea una manera de desarrollar las capacidades emocionales, al igual que el juego libre. Por su parte Martínez (2004) manifiesta, que desde siempre se ha comprobado que el hacer arte contiene un elemento terapéutico, por lo que también toda buena educación es terapéutica. Esto lo podemos comprobar en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), en la cual el arte y el juego libre, han sido base para que los niños y las niñas desarrollen su expresión, autoestima, autonomía y motivación para otros aprendizajes. En nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), hemos observado que el dibujo sobre todo, es una manera de expresión que los niños y las niñas realizan libremente. Un ejemplo es Verónica, una niña a la que le gusta dibujar y motiva a los/las demás a realizar esta actividad. Al igual que el juego, el dibujo es una actividad que los/las menores ejecutan con gozo y para entretenerse. De esta manera el dibujo, se convierte en una forma de expresión para el/la niño/a, y ayuda a aquellos/as que están aprendiendo a escribir, pues a través del dibujo se crean historias, cuentos y en ocasiones expresan su realidad familiar.

Como forma de expresión, las artes, y concretamente las artes plásticas, son una forma de expresión simbólica, mediante la cual los niños y las niñas expresan su mundo. Esto ha hecho que se integren en las escuelas, el arte-terapia y las terapias realizadas por los psicólogos educativos. Los profesionales en el campo del arte y la psicología, contemplan con frecuencia el arte desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, los psicólogos clínicos (psicoanálisis), utilizan el arte desde una técnica proyectiva, que ayuda a

descubrir y solucionar conflictos internos y experiencias perturbadoras. En cambio el psicólogo estudioso del comportamiento, se preocupa por las actividades del/la niño/a que refuerzan y moldean su comportamiento, y así evalúan sus procesos mentales (Lowenfeld, V., 1972). El arte-terapia en cambio, es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diferentes medios artísticos (Martínez, N., 2004: pág 31). En la escuela el arte-terapia, al igual que la terapia del juego, se ha ido apoyando en la pedagogía no directiva. Esto ha hecho que esta actividad se centre en la libre expresión del niño y la niña, con el fin de buscar el cambio en su comportamiento.

A nivel educativo a través del arte, se pueden trabajar competencias educativas propuestas desde el currículum, como la búsqueda de su identidad personal y cultural, pues el desarrollo de la conciencia social va implícito en la descripción de ciertas partes y aspectos de nuestra sociedad, con las cuales el/la niño/a tiene que identificarse. También están las capacidades espaciales, fundamentales para otras formas de aprendizaje, así como la creatividad. Es así como el juego y el arte desarrollan capacidades creativas, pues en los aprendizajes la creatividad no se puede considerar como una facultad mental aislada, sino como una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir. La génesis de la creatividad se aleja de cualquier garantía cognitiva (Martínez, N., 2004: pág 32). Lo que significa que la creatividad no es una capacidad que se pueda enseñar de manera estructurada, se desarrolla desde el juego y las artes que son actividades dinámicas, que transforman al niño y la niña desde sus procesos naturales de desarrollo. A través del juego y las artes los/las menores se van desarrollando como personas creativas, que toleran las diferencias, que se encaran mejor ante lo nuevo, que tienen una manera más flexible de estar, con una postura más sensible y crítica en relación con las cosas, y con la capacidad de generar ideas por más raras que parezcan (Martínez, N., 2004).

Las habilidades de percepción que ayudan en las artes plásticas, también favorecen el desarrollo de las habilidades espaciales, habilidad que Gardner (2011) considera inteligencia. Para este autor la inteligencia espacial está íntimamente relacionada con la observación personal del mundo visual y crece en forma directa de esta. Comprende una cantidad de capacidades relacionadas con esta inteligencia: la habilidad para reconocer instancias del mismo elemento, habilidad para transformar o reconocer una

transformación de un elemento en otro, capacidad de evocar imaginería mental y después transformarla, la de producir una semejanza gráfica de información espacial, y otras (Gardner. H., 2011: pág 145). Capacidades que están relacionadas con la percepción, sobre todo con la percepción de los espacios. Sobre este aspecto Lowenfeld (1972: pág 45) considera que el desarrollo perceptivo se desarrolla, a sí mismo, en la creciente sensibilidad a las sensaciones táctiles y de presión, desde el simple amasado de arcilla y la exploración táctil de texturas. El desarrollo perceptivo comprende, también el complejo mundo de la percepción espacial.

Todas estas capacidades que son imprescindibles para el aprendizaje de formas de pensamiento visual y perceptivo, y para el desarrollo de su identidad, se puede observar que los niños y las niñas los desarrollan desde el dibujo, la música, la danza, y otros. Los estudiosos que han delimitado estas etapas del dibujo, desde nuestro estudio bibliográfico son (Lowenfeld, 1972; Read, 1969; Edwars, 1079; Widlöcher, 1971), aunque no son determinantes en las edades. En los niños y las niñas pequeños/as de modo particular la primera etapa terminaría a los tres años, que es la etapa del “garabateo”. En esta etapa los niños y las niñas pintan de manera directa, sin pensar en ocultar sus verdaderos sentimientos. El estadio siguiente se conoce como, pre-esquemática, o simbolismo descriptivo, o intención representativa, y sería desde los cuatro años a los siete años. En esta edad el/la menor empieza a querer representarse a sí mismo/a y a los/las de su entorno. A los ocho o nueve años inicia la etapa del realismo, o realismo descriptivo, o realismo intelectual, y en esta etapa el/la niño/a tiene más conciencia de sí mismo/a, y esto lo revela en sus dibujos con mucho más detalle.

La etapa de los diez u once años es una etapa muy crítica para el/la menor, se comporta como un pseudo-naturalista, empieza a reconocer su medio natural y quiere que sus dibujos sean lo más reales posible, en esta etapa también el/la menor refuerza su identidad. Para Edwads (1979) esta es una etapa en la que la lateralización suele complementarse a sus dibujos, y para esta autora, este es el momento en el que el sistema de símbolos parece dominar sobre la percepción, y obstaculiza para que se realice el dibujo exacto de lo que se percibe. En esta etapa, es cuando la mayoría de niños o niñas suelen dejar de dibujar o buscan el apoyo del profesor o la profesora para buscar soluciones. No obstante, esta es una etapa en la que el/la menor tiene que enfrentarse a sí mismo/a para superar sus barreras. Si logran pasar esta etapa, empezaría el verdadero

interés por las artes visuales, desarrollando un conocimiento consciente de las artes plásticas e interesándose por perfeccionar su técnica.

Las dificultades que encuentran en esta etapas del dibujo, el/la menor, Edwadr (1979) las relaciona con un sistema educativo. Esta autora manifiesta que la educación formal presta mucha importancia a los análisis lingüísticos y analíticos, así como a los análisis matemáticos. En cierta manera esto lo podemos observar en las escuelas, que proponen métodos educativos que hacen hincapié en la memorización sistemática, dejando de lado materias no esenciales como las artes plásticas, la música, la danza, el teatro, y otros. Lowenfeld (1972: pág 70) sobre esto, también manifiesta que hay razones para creer que el/la niño/a dócil y conformista recibe en la escuela su recompensa, a costa de un decremento del desarrollo de la imaginación y del pensamiento creador.

Nosotros observamos en las escuelas públicas peruanas, que no se valoran las artes y el juego libre. Esto limita a los/las menores susceptibles a ser marginados/as en su integración, al igual que limita sus capacidades interpersonales, intrapersonales (capacidades emocionales), sus habilidades espaciales, su autonomía, su motivación intrínseca y sobre todo su identidad personal y cultural. Sobre el desarrollo de la identidad, Martínez (2004: pág 51) considera que el arte también refleja la identidad cultural. Dentro del lenguaje visual la cultura tiene una influencia personal, es por lo que tanto los/las educadores, como los/las terapeutas artísticos, debemos saber y comprender el impacto de la cultura en la estética y los valores que acompañan y dejan huella en el trabajo artístico. Solo así ayudaremos a que no prosperen estas posturas deterministas que pronostican, etiquetan, y muchas veces separan a las y los individuos que presentan dificultades, con lo que se da por seguro el fracaso escolar (Simpson, M., 2008).

Desde nuestro punto de vista, el juego, la pintura, el dibujo, los cuentos y la imaginación, son formas de expresión y de auto-expresión que se dan de manera espontánea cuando el profesorado lo permite. Si a los/las niños y niñas no se les da la oportunidad de expresarse, su expresión se limita y no saben expresarse adecuadamente. Teniendo en cuenta lo propuesto, en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), nos proponemos que el/la menor desarrolle sus aprendizajes espontáneos desde el descubrimiento, el juego libre, las expresiones artísticas, y otros elementos que favorecen su desarrollo. Fomentamos que los niños y las niñas se interrelacionen con sus iguales y desarrollen sus

capacidades desde la imitación. Buscamos que los/las menores desarrollen su creatividad, pues esta no es exclusiva de artistas, y todo niño o niña tiene esa capacidad creativa por el simple hecho de que son imaginativos/as.

## **CAPITULO VI -**

### **6. PROPUESTA EDUCATIVA.**

#### **6.1. Antecedentes y Reflexiones previas.**

A lo largo de los años se han ido gestando muchas teorías educativas y propuestas pedagógicas de interés que se están tratando de aplicar en la educación y en las escuelas. Sin duda, estos estudios nos han ayudado a avanzar y a mejorar en la educación y, en cierto modo, a revisar los sistemas educativos, tal y como proponen Zufiaurre y Hamilton (2015). Algunas de estas teorías y propuestas aspiran solo a comprender, predecir y controlar el comportamiento humano. Su objetivo, en cualquier caso, se centra en mejorar la adquisición de destrezas, de habilidades y en la adquisición de conceptos intelectuales. Esto en la práctica educativa, solo ayuda y promueve un tipo de alumnado: que tenga habilidades intelectuales, que esté motivado por el éxito intelectual y que esté preparado para el mundo del futuro (un futuro que ni siquiera las/los adultos comprendemos).

No cabe duda de que la forma de vida de las sociedades (tecnológicas) actuales promueve un tipo de enseñanza que está directamente relacionada con la manera en que la sociedad y la cultura organizan sus sistemas educativos. Son sociedades que fomentan enseñanzas intelectuales y competitivas. En estas sociedades, el sistema educativo no posibilita la integración de algunas poblaciones que no tienen posibilidades, a nivel educativo, ni cultural (población con pobreza extrema). El sistema educativo peruano es un ejemplo de lo mencionado, impulsa por un lado este tipo de educación, y por otro quiere que sea inclusivo, pero en la realidad no establece cambios para que estas poblaciones puedan aprender según sus verdaderas necesidades.

En las escuelas peruanas nos encontramos bajo unos parámetros educativos que se han

adoptado, tanto en las escuelas públicas como privadas. En estos espacios se pretende educar todavía desde unas ideologías dominantes, que se alejan de la realidad e imponen expectativas y exigencias educativas que en parte están relacionadas solo con el conocimiento intelectual. En este sentido, las organizaciones escolares y el profesorado, no toman en cuenta aún la realidad de las familias, las necesidades de los niños y las niñas, y la realidad social en la que están inmersos/as.

No obstante al margen de las propuestas y teorías educativas tradicionales, existen múltiples experiencias con propuestas educativas democráticas, que buscan respetar las necesidades del estudiante y respetar el desarrollo natural del niño o la niña en diferentes espacios y lugares. Son propuestas que ofrecen oportunidades para niños y niñas que no se adaptan a una educación tradicional. En Cajamarca, el aula democrática e inclusiva (Yakupacha) es la primera aula piloto que elabora una propuesta a este respecto. En Huamachuco, provincia del departamento de Trujillo (cercana a Cajamarca), existe una escuela<sup>61</sup> que pudimos visitar y conocer, y que ofrece una propuesta democrática, y no directiva, para un alumnado que deriva de familias campesinas que están en situación de marginación y exclusión. En el Perú hay otras escuelas, similares y/o parecidas, en ciudades como Lima, el Cuzco y Huaraz. Todas ellas basan sus pilares en experiencias desarrolladas entorno a la Escuela Nueva en Europa, cuyo móvil ha sido favorecer la “igualdad de oportunidades” y apoyar la “justicia social” a través de la educación (Zufiaurre, B., 1996, 2002).

Propuestas educativas con otros enfoques encontramos también en Europa, experiencias como las de Montessori, las Integrated Day y Summerhill en Inglaterra, las escuelas de Freinet, Waldorf, y algunas más en relación a las Comunidades de Aprendizaje, escuelas naturaleza, redes de escuelas por la paz y el desarrollo, y otras. En esta misma línea, podríamos encontrar ejemplificaciones de pedagogías Autogestionarias, que se preocupan por promover aprendizajes con significado y sentido en los niños y las niñas para facilitar la integración participativa de todos las y los interesados/as, profesorado, alumnado, e incluso, padres y madres que participan en la planificación, organización y desarrollo de todas las esferas de la vida social y educativa práctica. Otra propuesta integradora es la *Pedagogía de la Expresión Ludocreativa*, impulsada por Dinello (2005) e implantada en

---

<sup>61</sup> Para más información este es su blog de la escuela democrática en Huamachuco- Trujillo, Perú. [escuela-democratica.blogspot.com/](http://escuela-democratica.blogspot.com/)

las ludotecas hechas para niños y niñas de bajos recursos en Uruguay.

Nosotros para realizar nuestra propuesta educativa, nos basamos en nuestro estudio de tesis, a través del cual llevamos a cabo un análisis social y educativo de la realidad peruana, buscando conocer la realidad de las familias e intentando comprender, porque aún en la actualidad una cultura e ideología dominante se impone dentro de un contexto socio-cultural como el peruano. Esta tesis está basada en un enfoque educativo integrador y nuestra propuesta más que un método pedagógico de enseñanza, pretendemos que sea una manera de aprender. Proponemos también dar importancia al aprendizaje por descubrimiento y al aprendizaje por imitación, que por las mismas expectativas educativas basadas en lo intelectual, se han dejado de lado: a través del primer aprendizaje lo que buscamos es favorecer el desarrollo de la capacidad de descubrir (aprendizaje por descubrimiento), a través del segundo aprendizaje, fomentamos que el alumnado ejerza su papel de “aprendiz”, y desde la observación e imitación aprenda según sus necesidades. Desde nuestro punto de vista, ambos aprendizajes son importantes para una educación emocional y para la motivación de los demás aprendizajes.

Desde nuestros posicionamientos, una propuesta educativa tiene que tener en cuenta la realidad socio-cultural del alumnado. En nuestros casos, la población es emigrante, susceptible a ser marginada y está inmersa en dos culturas: la cultura del campo y la cultura de la ciudad. Ambas culturas se interrelacionan en una realidad socio-cultural como la peruana. En teoría y según Bronfenbrenner (1987: pág 237) las personas que migran del campo a la ciudad, que están inmersas en dos culturas, y que hubieran participado activamente en ambas, deberían manifestar niveles más elevados de funcionamiento cognitivo y de habilidad social, y deberían ser capaces de aprovechar mejor la experiencia de un entorno educativo. No obstante, desde nuestro análisis social y educativo, esto no se cumple y es por los factores de riesgo que dificultan su integración en las ciudades, lo que también dificulta los aprendizajes de los/las menores en la escuela. Esto significa, que no hay teoría educativa o propuesta pedagogía que sirva de ayuda a un/a menor cuando vive en un entorno adverso, y que no le ofrece oportunidades de cambio.

En este sentido proponemos, que se considere a los niños y a las niñas, como entes que pueden ejercer su autonomía y su capacidad para decidir y cambiar su entorno, que se tenga en cuenta la influencia de los demás entornos para el desarrollo integral (la familia,

la sociedad, el contexto cultural, las instituciones educativas y las opciones de trabajo de padres y madres, y otros), pues ellos pueden influir en sus aprendizajes cognitivos, en sus habilidades sociales, y otros. Al valorar que las prácticas educativas se realicen desde sus experiencias cotidianas, lo que ayudará es a que den solución a los problemas cotidianos.

## **6.2. Una Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas.**

La propuesta educativa que proponemos en esta Tesis, se enmarca en un proceso de investigación sobre la base del aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje por imitación y la pedagogía no-directiva, todo ello mediado desde posicionamientos de educación inclusiva. En la experiencia de nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), hemos podido percibir que el entorno ecológico de las/los menores influye en sus aprendizajes, por lo cual es muy importante considerar todos los entornos con los que se interrelacionan los/las niños/as, para el desarrollo de sus capacidades. En este contexto, la escuela debe ser el entorno adecuado que posibilite fomentar aquellos aprendizajes relacionados con la vida diaria, los cuales se deben acomodar a sus requerimientos y a sus necesidades, como también, a las necesidades de la comunidad.

Nuestra investigación se apoya en la exploración de la práctica educativa a través de la observación y la investigación-acción en entornos deficitarios. Este proceso de investigación se ha realizado con el acercamiento a todas las personas implicadas en estos procesos: alumnos y alumnas, profesores y profesoras, padres y madres, y familiares relacionados. El diseño de la investigación se ha apoyado básicamente en la observación de las personas implicadas, y desde la comprensión de sus realidades hemos buscado apoyo en los informes correspondientes. Las técnicas de recogida de información han sido, la observación, los registros anecdóticos, las notas de campo, grabaciones de audio, vídeos, fotografías, dibujos, y otros. El principal espacio donde recogemos la información es el aula democrática e inclusiva Yakupacha en la que estudian estos niños y estas niñas.

La finalidad del trabajo de investigación, es la de realizar una propuesta educativa bajo un enfoque que tome como base y sustrato, la inclusión educativa de todas y todos y, en especial, de aquellos/as niños y niñas “de” y “en” la calle. Lo que buscamos, es que estos/as menores tengan un espacio preparado, con una infraestructura y un material

educativo adaptado a las necesidades del alumnado y lo más importante, un buen trato por parte de el/la adulto. En este espacio buscamos que la diversidad favorezca sus aprendizajes y sus procesos naturales de desarrollo, para así poder mejorarlos, aplicando unas estrategias pedagógicas relacionadas con sus necesidades.

Al conocer la realidad de estos niños y niñas (“de” y “en” la calle), buscamos registrar a través de la observación, cómo adquieren sus conocimientos prácticos y las impresiones sensoriales en su vida diaria, para así proponerles en el aula una manera de adquirir el conocimiento conceptual desde sus necesidades. En nuestra propuesta nos interesa que los alumnos y las alumnas tengan espacios de “*auto-expresión*”, en el que las artes y el juego se propongan como elementos para una educación emocional y para la adquisición de conocimientos y conceptos. Al utilizar el juego y las expresiones artísticas (como el dibujo, la danza, y otros) como medios pedagógicos, también exploramos una manera de aprender en el que las niñas y los niños propongan ellos/ellas mismos/as sus actividades.

Desde nuestra propuesta educativa aspiramos, a que los niños y las niñas adquieran conocimientos y desarrollen sus habilidades desde una perspectiva más práctica. El desarrollo de las competencias se hace desde las actividades intrínsecas que motivan al/la menor en sus aprendizajes. El juego y el arte son medios pedagógicos que nos ayudan a plantear modos de expresión y auto-expresión. Para proceder a esto, nos apoyamos en elementos y herramientas que nos permiten diferenciar entre dos modos de pensar: “el verbal y el no verbal”. Y desde esta adquisición de conocimientos, observamos que la mayoría de los aprendizajes se producen por y en nuestra memoria a medio y largo plazo, por lo tanto, para que un aprendizaje pueda ser significativo, es importante que el/la menor aprenda desde sus experiencias, para que desde ahí pueda enfrentarse a los problemas de su entorno y descubra su mundo desde su propia perspectiva.

La propuesta educativa que subyace a esta Tesis, se sustenta en el juego libre, como un modo de exploración en el que el profesorado tiene que aprender a conocer a los/las menores a través de la observación. De este modo se llega al conocimiento de las necesidades de los niños y las niñas, y a través de este conocimiento el profesorado explora maneras de motivar al/la menor desde actividades intrínsecas, lo que nos abre a un cúmulo de posibilidades en la mejora de nuestras prácticas educativas. La aplicación de estas experiencias, se ha realizado en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, donde

hemos observado sus necesidades básicas, siendo una de ellas el “movimiento”. En los niños y las niñas el movimiento les ayuda en la exploración de su entorno (a través de juegos y otras actividades), y a la exploración de su mundo, en el cual tienen que interrelacionarse con sus iguales y con las y los adultos. Al ejercer el movimiento los/las menores exploran su cuerpo, desarrollan su identidad y se expresan con libertad, utilizando el cuerpo para su aprendizaje social y para el control y el uso de sus emociones.

En nuestra propuesta educativa valoramos las expresiones artísticas, que son el dibujo, la pintura, la música, la danza, y otros. Las artes son una forma de expresión que pueden ayudar a mejorar los aprendizajes en los niños y las niñas y a asimilar el ambiente que les rodea para expresarse libremente. Una de las diferentes formas de expresión que pueden darse son las expresiones plásticas. El dibujo por ejemplo, es un modo de explorar el mundo espacial de los/las menores y una manera también de abrirse a otras formas de expresión, como la narración de cuentos, con los que pueden expresar su realidad. A través de estos medios se pueden incorporar procesos mentales como la *sensación*, *intuición*, *sentimiento* y *pensamiento*, todos ellos organizables en una propuesta educativa respetuosa con los niños y las niñas.

Todos estos medios pedagógicos y actividades no son difíciles de realizar en la práctica educativa integrada. La diferencia más significativa con las prácticas educativas tradicionales, está en que el aprendizaje se da desde la interrelación de los niños y las niñas, sin importar sus edades, pues aprender y trabajar con otros/as, es más estimulante que trabajar y aprender de manera individual. De esta forma, los niños y las niñas aprenden desde sus iguales y menores más capaces, dándose la exploración de su zona de desarrollo próximo, idea propuesta por Vigotsky (1982).

Considerando estas propuestas, nuestra propuesta educativa explora el aprendizaje del lenguaje escrito desde materiales educativos (juegos educativos) relacionados con su realidad y su cultura. En esta forma de aprendizaje son importantes los cuentos, las leyendas, los mitos de su propia cultura, así como la representación de actividades cotidianas. Esto en las escuelas tradicionales no es posible, porque como manifiesta Díaz (1998: pág 35), en las escuelas se utiliza el lenguaje sólo como modo predominante para transmitir y adquirir información. De esta manera la enseñanza empieza con una formulación verbal de una regla general, que posteriormente suele conectarse con los referentes empíricos a partir de los cuales fue abstraído. Sin embargo los conceptos que

se aprenden en la vida cotidiana avanzan en dirección opuesta. Por lo que es importante que el aprendizaje del lenguaje escrito, esté relacionado con una formulación verbal que venga desde la realidad del y de la menor, dando importancia en primer lugar a su manera de hablar, y que el mismo niño y la misma niña adquiera el lenguaje desde su capacidad de darse cuenta, y vaya corrigiendo la escritura y su forma de hablar, a formas más estructuradas.

Díaz (1998) también cita a investigadores como Cole y Scribner (1973), que concluyen que gran parte de los fracasos escolares se deben a los graves conflictos que a menudo existen entre la escuela y la cultura tradicional del alumnado, conflictos que suelen ser mucho más graves en el caso de los/las alumnos/as en desventaja y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales. En este sentido es importante que el profesorado proponga temas, materiales y actividades acordes con la realidad física y social en la que se encuentra el alumnado. Desde nuestra experiencia, hemos observado que los/las alumnos/as traen sus experiencias, su manera de hablar y la forma de vida de su entorno familiar y si se les obliga a aprender, dejando de lado esa realidad, sin tener en cuenta su realidad cotidiana, sufren bloqueos en su aprendizaje, aprenden las reglas ortográficas de memoria y no las aplican al momento de escribir. Además la comprensión de la lectura disminuye cuando el alumnado tiene dificultades con su lenguaje oral y escrito.

Al igual que el lenguaje oral y escrito, el aprendizaje de las matemáticas, tiene que tener elementos de la vida cotidiana, más aún en nuestra población de estudio que tiene que utilizar las operaciones básicas de la matemática en sus trabajos (venta ambulante). En este sentido, nuestra propuesta educativa valora la comprensión de las operaciones matemáticas, antes que la memorización de las mismas. Proponemos este aprendizaje desde materiales educativos, que estén relacionados con las actividades diarias de los niños y las niñas, y sus familiares. Desde nuestra experiencia, la comprensión de las operaciones matemáticas y la lógica matemática, están en no omitir los pasos en los procesos de aprendizaje, lo que quiere decir, que un/a menor al que se le impone el aprendizaje de las operaciones matemáticas y no comprende los pasos a seguir, no podrá aprender otras operaciones matemáticas más complejas, necesarias en la vida diaria.

Siguiendo lo descrito, podemos concluir que en todas las prácticas educativas y aprendizajes, es importante utilizar las actividades de la vida cotidiana, porque ayudan a un aprendizaje significativo y a una efectiva adquisición de conceptos. En función de esto,

formulamos nuestra propuesta educativa desde las actividades de la vida cotidiana y nos basamos en una “educación práctica” mediante la cual, se pueden adquirir conceptos y formular hipótesis y teorías. La comprensión de las teorías desde la práctica y desde la vida cotidiana, nos ayudan a formular y reformular aspectos teóricos que están presentes en el currículum y que se pueden adaptar a las prácticas educativas en el aula. La educación se debe adecuar al desarrollo del niño/a. Esta perspectiva se aproxima a las propuestas de Vigotsky (1982, 1995) y Bruner (1986, 1987, 1988, 1997), quienes postulan que el desarrollo de las capacidades y habilidades son, en gran parte, bajo la interiorización de las herramientas que proporciona una determinada cultura, incluyendo no sólo los instrumentos tecnológicos, sino también, y especialmente los sistemas simbólicos.

Desde estos enfoques, nuestra propuesta pedagógica se afianza en la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), que propone que todos los sistemas sociales son determinantes en los aprendizajes de los niños y las niñas. Aprendizajes que se tramiten a través de la imitación mediante la interacción con modelos que encuentran en su contexto. La escuela, como sistema social, es y debería ser el principal contexto en el que se desarrollan las herramientas intelectuales necesarias para adaptarse a las sociedades. Cabría decir que la integración escolar de las minorías y de los niños y las niñas que tienen menos oportunidades, está en las oportunidades que se les ofrezca dentro del entorno escolar, para que puedan adaptarse y cambiar sus entornos propios.

### **6.3. La Importancia Del Entorno en la Educación Escolar.**

La educación escolar se formatea para formalizar una educación elemental desde finales del siglo XIX (Zufiaurre, Hamilton, 2015), pero aún en el siglo XXI, no puede decirse que se haya ido adecuando a la realidad de unos y otros tiempos y contextos, aunque sus infraestructuras sí hayan ido evolucionando. Los entornos educativos no han evolucionado tanto, si bien hoy se utilizan pizarras acrílicas y múltiples recursos tecnológicos y las mesas ya no son las mismas, los espacios siguen siendo lugares en los que no hay demasiada vida, no hay juguetes, ni materiales o libros para descubrir. Al respecto, Torres (1991: pág 76, 77) en su libro el “currículum oculto”, cita un estudio que realizó Nancy Rae King (1976) que devela cómo los alumnos y alumnas en la etapa preescolar van adquiriendo una serie de destrezas y aprendiendo normas de conducta. Y que esto tiene algún grado de paralelismo con las que existen en lugares de trabajo de la

sociedad adulta.

Se evidencia todavía que en la educación infantil, las normas de conducta guardan muchas semejanzas a otros tiempos, por su poco dinamismo. La educación está impregnada de normas en las instituciones escolares, desde la perspectiva de un/a adulto y esto se puede constatar en las escuelas peruanas, en las que los horarios se encuentran divididos y diferenciados entre varias modalidades de acción: los niños y las niñas entran a la escuela a las ocho de la mañana, tienen una formación en el patio de veinte minutos en la que un/a profesor/a habla sobre diversos temas, luego van al aula para las sesiones correspondientes, a las diez y treinta de la mañana en las escuelas públicas se toma un desayuno, luego siguen las sesiones hasta la once y treinta; a esa hora tienen un recreo de veinte minutos (juegan libremente sin un/a adulto que les observe), y siguen las sesiones hasta las una y treinta que es la hora de salida (algunas escuelas salen a las dos de la tarde). En estos entornos escolares hay una gran diferencia entre el juego y el trabajo: el trabajo son las sesiones de aprendizaje y el juego es el recreo.

En estas escuelas se utilizan métodos tradicionales y las categorías de trabajo abarcan aquellas tareas que se realizan por indicación del profesorado. Se comienza cuando éste las inicia, o cuando realiza un seguimiento. Niños y niñas deben asumir que estas actividades son obligatorias, porque se penaliza cuando no se participa en ellas. Según Torres (1991: pág 79) bajo el epígrafe de “juego” se hallan todas las actividades voluntarias, que los niños y las niñas pueden iniciar y variar, y que el profesorado no controla ni evalúa. En correspondencia con estas categorías, los materiales se encuentran etiquetados como “materiales escolares y juguetes”. Los primeros son aquellos que el alumnado emplea bajo la dirección del profesorado. Entre ellos estarían los libros, el papel, los lápices, el pegamento, las tijeras, y otros. Los segundos, si son accesibles, se pueden elegir de manera más libre, porque el juego, queda como una actividad voluntaria que se realiza una vez terminadas las tareas obligatorias o las actividades de trabajo.

En estas escuelas el juego sólo se considera como una actividad recreativa y no como un modo de aprendizaje. Normalmente en estos espacios, se valora al niño o a la niña por sus destrezas y técnicas consideradas, o equiparables a su trabajo. Desde este punto de vista la categoría de trabajo en el/la niño/a se equipara a la del/la adulto. De hecho, en algunas escuelas se pretende que los horarios se asemejen a los del trabajo del/la adulto. En correspondencia con esta manera de percibir la educación, se organizan los centros

escolares donde los edificios están contruidos y organizados como centros de trabajo, las aulas en primaria son espacios que ya no tienen juegos y sólo están las mesas y una pizarra. En los últimos años se considera que la innovación está en cambiar los cuadernos por el ordenador, la pizarra por un proyector multimedia, y el conocimiento se pretende enseñar con material didáctico multimedia, que el profesor y la profesora copian y transmiten.

Si el/la profesor/a no investiga, no analiza y no comprende, tampoco puede generar conocimientos. En este sentido, los/las docentes son modelos de imitación que no ayudan al/la niño/a a desarrollar sus capacidades para ejercer su iniciativa. Los entornos escolares siguen siendo espacios donde se transmite el conocimiento de manera directiva (el/la profesor/a enseña, el/la alumno/a aprende), espacios en el que el aprendizaje por imitación no se considera como una manera de transmitir conocimientos. En estos entornos escolares de igual manera, al no dar importancia al aprendizaje por imitación y al ser directivos, no favorecen que los niños y las niñas ejerzan su autonomía y desarrollen sus capacidades para descubrir, y al no considerarse importante el aprendizaje por descubrimiento, limitan el desarrollo de los sistemas emocionales.

Cuando una escuela no valora las necesidades de los niños y las niñas, es una escuela que genera diferenciación. Esto lo hemos observado en nuestro trabajo de investigación, al analizar las experiencias educativas de nuestra población de estudio. Los entornos educativos rígidos generan diferenciación en los/las menores susceptibles a ser marginados/as y promueve que dejen la escuela. Otros agravantes que podemos encontrar en las escuelas públicas peruanas son: la sobrepoblación (cada profesor/a tiene de 35 a 40 niños y niñas en el aula) y la escasa infraestructura (lo que propicia y favorece a los colegios y escuelas privadas). En este contexto la educación escolar en el Perú, también se contrasta con la realidad social, y es precisamente en esta realidad, en la que se aprecia que la pobreza es uno de los factores que favorece y potencia la exclusión.

Al margen de estos entornos educativos y modos de enseñar, se han ido instaurando otros entornos educativos y escuelas con propuestas educativas más democráticas. Los primeros centros abiertos con nuevas propuestas, se han dado desde la educación no formal, como centros terapéuticos, donde el juego y el arte han sido utilizados como herramientas pedagógicas y terapéuticas. Una de las primeras experiencias que

encontramos son las de Kramer (1958), narradas en su libro “terapia a través del arte en una comunidad infantil”. Su experiencia es en una comunidad de niños con problemas de conducta, los cuales a través del arte van cambiando sus comportamientos y mejorando su interrelación con sus iguales, y con sus profesores/as. Kramer (1958) en su libro, hace referencia a los problemas que tienen los/las menores en un inicio, cuando se les proporciona libertad: los/las menores afrontan su libertad con mecanismos primitivos de negación, delirios de grandeza, y sobre todo, mediante la movilización de una fuerte carga de agresividad.

Nosotros este comportamiento lo hemos observado con Ángel, un menor con problemas de conducta. En su etapa inicial en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, este niño se sentía confundido y utilizaba su libertad para llamar la atención y para tener una actitud de rebeldía. Sin embargo, con el tiempo se estabilizó, dejó de pelear y empezó a integrarse en los juegos con los demás niños y niñas. En palabras de Dalley (1987), el cambio de metodología es un reto, pues acostumbrarse a la diversidad en las aulas y a la pérdida de control sobre el alumnado es un proceso que se debe hacer poco a poco. Además al dejarles libres en el uso de los materiales y en la elección de sus decisiones, puede causar confusión en los/las menores que no están acostumbrados/as a ejercer y disfrutar de esa libertad.

Para realizar un cambio en las aulas, lo primero que se tiene que dar es el cambio de actitud del profesorado y desde nuestra experiencia, esto se logra cuando el/la profesor/a se centra en la observación del/la menor en el juego libre. Es a través de la observación que el/la profesor/a comprende y conoce al alumnado. Cuando el profesorado puede comprender cómo los niños y las niñas usan su libertad para expresarse libremente y se sienten despojados de muchos sentimientos y emociones, el profesorado cambiará su actitud ante el/la menor. Por lo tanto, los espacios tienen que prepararse para dar oportunidades a los/las menores de moverse con libertad. Los espacios preparados para la acción escolar activa, nos abren igualmente la posibilidad para el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento.

Con esta propuesta educativa pretendemos no solo promover un enfoque educativo integrador, sino experimentar y explorar nuevas formas de aprendizaje, apoyándonos en el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por imitación. En primer lugar, el

juego libre es un apoyo y una ayuda en la interrelación entre el/la adulto y los/as niño/as; en segundo lugar hemos recurrido a la pedagogía no-directiva con el objetivo de que el profesorado cambie de actitud hacia el alumnado. Como apoyo en la expresión también hemos recurrido a las expresiones artísticas, pues a través de éstas se pueden reformular las competencias propuestas en el currículum.

Al proponer un nuevo entorno educativo, lo primero que valoramos es el trato diferente que deben tener los/las adultos con los/las menores. Procede entonces, proponer cambios en la interacción adultos/as y niños/as, para producir cambios en los comportamientos y en los aprendizajes. En estos contextos, el/la profesor/a pasa a un segundo plano y se convierte en un/a facilitador/a de los aprendizajes. Los niños y las niñas, pueden ejercer su autonomía, su derecho a participar y a expresar sus opiniones. La escuela como institución en este contexto sería un sistema, que interrelaciona con los demás sistemas, como: la comunidad, los padres y las madres, los familiares, sus espacios de trabajo y la sociedad.

De este modo se puede fomentar una cultura creativa en las escuelas, que ayuda a desarrollar las potencialidades de todos los sujetos y a respetar sus necesidades biológicas, sociales, culturales, económicas y afectivas. Los/las profesores tienen que darse la posibilidad de conocer a los alumnos y las alumnas en sus diversos contextos, cuidar el trato con ellos y ellas y ser soporte afectivo para cubrir las exigencias de desarrollo de aprendizajes emocionales.

La experiencia para proponer nuestra propuesta educativa está basada en el aula democrática e inclusiva (Yakupacha). Un espacio en el cual se desarrollan actividades, donde los/las niños/as pequeños (6, 7 y 8 años) interactúan con los/las niños/as mayores (9 a 14 años). En estos espacios, también tenemos juegos preparados para apoyar diversos aprendizajes con material didáctico diverso, instrumentos de música, materiales para bailar, para el movimiento, para el juego, para contar cuentos, y otros. Estos espacios no delimitados nos permiten que niños y niñas puedan experimentar libremente, puedan explorar con los materiales y puedan desarrollar sus múltiples capacidades.

El patio es otro espacio importante en el que el/la menor puede jugar libremente. Es un espacio abierto donde pueden correr y saltar, y en el que desarrollan los fundamentos para el desarrollo psicomotriz. Una cocina-comedor encaja para compartir la comida y para

desarrollar otro tipo de actividades. La utilización de talleres (carpintería y artesanía) y otros proyectos (salidas al campo, a los mercados, y otros) puede también ayudar a niños y niñas a desarrollar su capacidad de decisión en un entorno democrático en el que se puede mediar en la búsqueda de la expresión propia y de la autonomía.

En nuestra indagación para el aula inclusiva Yakupacha, la pedagogía no directiva y el aprendizaje por imitación y por descubrimiento, son dos enfoques pedagógicos básicos que nos dan la posibilidad de explorar diferentes medios pedagógicos activos. Las herramientas y medios pedagógicos que utilizamos, nos permiten reformular el Marco Curricular propuesto por el Ministerio de Educación en Perú, pues nuestro objetivo es que todos y todas, los niños y las niñas adquieran las competencias fundamentales que se proponen en el currículum.

#### **6.4. Apreciaciones Prácticas de la Propuesta Educativa en el Aula Inclusiva.**

Nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha (agua-tierra), es un espacio que tiene como objetivo principal la inclusión de niños y niñas que no han podido insertar en otras escuelas públicas o privadas. La problemática de la exclusión educativa de los/las menores susceptibles a ser marginados/as, no se puede solucionar tan solo con una propuesta educativa adaptada a sus necesidades. Tampoco con profesores y profesoras con buenas intenciones que quieran ayudar a estos niños y niñas. El problema de la exclusión educativa en el Perú es mucho más profunda, y necesita verse desde una perspectiva más amplia, en la que se busque la solución al problema de la exclusión, desde un amplio panorama sobre todo social y cultural.

El perfil de un/a niño/a susceptible a ser excluido/a es: baja autoestima, pobreza, ausencia por lo general del padre, poca motivación por los aprendizajes cognitivo intelectuales, bloqueos emocionales, falta de autonomía, y otros. Todas estas dificultades que podemos encontrar en esta población, tienen su origen en un proceso histórico, social y cultural, que se encuentra en la discriminación a ciertos sectores de la población que han sido considerados inferiores. Freire (1970) ya habló sobre esta problemática en Latinoamérica, y vaticinó el problema social desde las jerarquías sociales, en las cuales está implantada una cultura dominante, con una ideología dominante que está en todos los estratos sociales. Esta podría ser la explicación, del porqué en la actualidad las escuelas privadas

tienen tanta aceptación dentro de la educación peruana.

En nuestra tesis hemos tratado de analizar, comprender y explicar el porqué de esta problemática, y a partir de ello, proponer un enfoque educativo integrador que nos lleve a nuestra propuesta educativa. Sin embargo, al proponer una visión educativa diferente a la ya establecida en el sistema educativo peruano, hemos observado que algunos padres y madres, y algunos/as profesores/as no comprenden y no aceptan este posicionamiento educativo. El otorgar a los niños y a las niñas libertad para jugar y darles voz para decidir, confunde a los/las adultos. En este sentido uno de los retos al cual nos enfrentamos, es el acercarnos a la comunidad y a las familias, para hacerles comprender que hay otras formas de aprendizaje, informarles que desde la perspectiva del/la niño/a y desde el respeto a sus necesidades, también se pueden aprender aprendizajes cognitivos intelectuales.

Esto nos lleva a proponer una institución educativa para el cambio social. Kemmis (2007: pág 43) ya propone que las instituciones y las escuelas tienen algún papel que cumplir en el cambio social: al orientar al profesorado y a los/las estudiantes a una clase de experiencias antes que a otras, las escuelas pueden contribuir al cambio social. Las escuelas son instituciones sociales, que construyen formas de vida por las que, en mayor o menor grado, se reproduce o se transforma la sociedad. Las escuelas no pueden estar alejadas de la sociedad y tampoco deben estar al margen de sus dificultades. Esto también nos lleva a proponer una escuela que prepare al alumnado para la vida, más que para un examen estandarizado que les permitirá el ingreso a la universidad y a una profesión de éxito, como se pretende hacer en las escuelas públicas y privadas en Perú.

Según Kemmis (2007: pág 50) la idea de preparación para la vida adulta, también, presenta contradicciones. Cuanto más afirmamos una preparación para la vida, más insistimos en la idea de que la vida escolar no es vida real en absoluto, sino algo que precede a la vida real y que, por tanto, es y ha de ser diferente a ella. El mito de la preparación para la vida justifica también, el hacer de la escuela algo distinto a la vida real: justifica las artificialidades de la vida escolar confirmadas por los modos de actuar y decir en el aula, pero también justifica el plantear al alumnado grandes y complejos ejercicios que no tienen significado claro fuera de sus propias reglas. Desde esta visión nosotros de algún modo lo que buscamos en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha) con nuestra propuesta educativa, es que el/la niño/a participe en su

educación y desde una perspectiva se respeten sus necesidades básicas, como el jugar, la libertad de interrelación con sus iguales, el desarrollo de su autonomía y el derecho a decidir. Y que no se les obligue a realizar actividades que están relacionadas con la vida adulta, porque todo/a niño/a tiene que desarrollar sus procesos de aprendizaje desde su realidad y para su realidad.

Al proponer un enfoque educativo integrador también proponemos que la escuela misma sea una institución democrática, en la cual niños y niñas puedan decidir sobre sus aprendizajes, y los padres y las madres se integren y se preocupen por la educación de sus hijos e hijas. No obstante vivimos en una sociedad que se denomina democrática, pero en la realidad, la democracia solo está para elegir a los gobernantes. Por lo cual y en palabras de Carr (1996: pág 61), la sociedad requiere de escuelas y de sistemas escolares que favorezcan una cultura democrática en la que se anime al alumnado a resolver los problemas prácticos, morales y sociales a través de actividades conjuntas y de una toma de decisiones colectiva. Para este autor, una escuela democrática es una escuela común que encaja en una comunidad social amplia a la que pueden pertenecer niños y niñas de diferentes culturas, clase y religión.

Como aula democrática e inclusiva, tomamos las experiencias del entorno familiar y las experiencias que se proponen dentro del entorno social del alumnado y de este modo reestructuramos el currículo para proponer los aprendizajes. Para Kemmis, (2007: pág 71) el currículo no es aquel, que define lo que se va a aprender o lo que se va enseñar solo en función de los intereses de los/las estudiantes, sino que el currículo es aquel proceso en el que se busca acuerdos entre profesorado y estudiante (en base a un juicio informado) acerca de lo que será aprendido o enseñado. Para que se plantee una reestructuración curricular es importante que se haga en función de todos/as las personas implicadas en el aula y en el aprendizaje de los/las menores. El/la profesor/a para que reestructure el currículum, en este sentido, tiene que ser una persona con capacidad para negociar, con capacidad investigadora, que tenga nociones de comunidad, que tenga un carácter colaborativo/a, que promueva actitudes no directivas y democráticas, y que tenga la capacidad de auto-reflexión.

Todas estas características de el/la profesor/a, son importantes en la motivación para los aprendizajes de los niños y las niñas, pues las emociones tienen influencia en la

motivación y un papel importante en los aprendizajes cognitivos. Para Bisquerra (2015: pág 179), la esperanza hacia el éxito y el poco miedo al fracaso son impulsos decisivos para la motivación para el aprendizaje. La autoestima, la capacidad para disfrutar con el trabajo y el éxito académico son otros factores esenciales para la motivación. En contraste, sentimientos de vergüenza y culpabilidad son desmotivadores. Esto indica que para formular aprendizajes que ayuden al/la menor a seguir aprendiendo, es importante que primero se les ayude a desarrollar su autoestima, y que se les apoye posteriormente, en el momento que quieran afrontar nuevos retos en sus aprendizajes.

Por consiguiente para formular nuestra propuesta educativa, consideramos que uno de los primeros elementos importantes para el aprendizaje de los niños y las niñas, es el desarrollo de sus capacidades emocionales, que les ayudará a la motivación en la adquisición de conocimientos. Al promover sus capacidades emocionales, estamos promoviendo sus impulsos propios (aprendizajes espontáneos y a través de ellos el desarrollo de la capacidad de descubrir), por lo que estimamos que el/la menor no es una hoja en blanco para sus aprendizajes. Sobre esto, Bruner (1997: pág 67) manifiesta que los/las menores tienen una predisposición para aprender, al igual que muestran una predisposición para la cultura. Ellos/ellas muestran un sorprendente interés por la actividad de sus padres y madres y compañeros/as y, sin ningún tipo de invitación, intentan imitar lo que observan.

Por cuanto es verdad, que las emociones y otros aprendizajes también se desarrollan por medio de la observación e imitación, que es un aprendizaje que se da de manera habitual en las personas. Bruner (1997) evidencia que cuando un/a adulto muestra o modela una acción exitosa o habilidosa a un/a niño/a, ese modelado se basa implícitamente en la creencia de que el/la niño/a no sabe cómo hacerlo. De esta manera muchos/as adultos consideran que el/la niño/a no sabe qué es lo que tiene que hacer y buscan enseñarles. Esta actitud del/la adulto promueve que el aprendizaje no sea práctico para el/la menor. Pero si se deja que el/la menor tenga su propia iniciativa para aprender, es cuando se desarrolla la capacidad para descubrir y también se aprende desde la imitación, aprendizajes que son base para desarrollar las capacidades emocionales y también para desarrollar otras capacidades y habilidades, que les ayudarán en otros aprendizajes.

Al dar importancia a los aprendizajes prácticos en nuestra propuesta educativa,

proponemos que la práctica educativa se puede teorizar desde las experiencias en el aula. Esta idea nos conduce a darle importancia al entorno del alumnado (familiar y social), al igual que a la idea de zona de desarrollo próximo que propone Vigotsky (1982, 1995), que sería el desarrollo de la capacidad de los niños y las niñas de resolver independientemente sus problemas, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un/a adulto o en colaboración con otro/a compañero/a más capaz. Esto se complementa con la idea que propone Rogoff (1993), quien afirma que el desarrollo cognitivo del niño y de la niña, está en el contexto de las relaciones sociales y en los instrumentos y las prácticas socio-culturales, planteando el concepto de participación guiada, por lo que el/la menor aprende de otros/as menores más capaces y de los/las adultos, siendo él/ella mismo/a un aprendiz del conocimiento.

Al buscar teorizar la práctica educativa en el aula, también pensamos que es posible una educación liberadora como propone Freire (1970), en la que el docente se educa mutuamente con el educando, en la que el docente es quien promueve la libre expresión del alumnado, logrando así un alumnado reflexivo, activo y consciente de su realidad. Desde esta perspectiva, y según Bronfenbrenner (1987), el/la niño/a puede adaptar el entorno a sus necesidades y cambiarlo para su beneficio. En este sentido un/a niño/a posee la capacidad de adaptarse en todos los entornos, lo que pasaría cuando un/a menor se aproxima a su cultura y llega a darse cuenta de que está actuando no directamente sobre su mundo, sino sobre creencias que mantiene sobre ese mundo (Bruner, J., 1997). En los niños y las niñas, según Bruner (1997: pág 70) se evidencia una evolución crucial del realismo ingenuo a un entendimiento del papel de las creencias, que ocurre en los primeros años de la escuela, que probablemente no se complete nunca. Pero una vez que empieza, suele haber un cambio correspondiente en lo que pueden hacer los/las profesores/as para ayudar a los niños y las niñas. Y con este cambio los niños y las niñas pueden asumir más responsabilidades por su propio aprendizaje y pensamiento, y pueden también empezar a pensar sobre su pensamiento, además de sobre el mundo.

Desde esta perspectiva nos vemos en la tesitura de proponer un modelo preventivo que intente fortalecer al alumnado en riesgo, para que desarrolle sus capacidades y puedan descubrir su potencial por sí mismos/as. Desde nuestra propuesta pedagógica e

investigación, pretendemos también que los niños y las niñas incrementen su **resiliencia**<sup>62</sup> a través de un enfoque educativo que les ayude en sus dificultades, mientras salen fortalecidos de aquellas situaciones críticas que puedan tener en sus vidas.

## RESUMEN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA QUE APOYA EL RESPETO DE LOS PROCESOS NATURALES DE DESARROLLO<sup>63</sup>

- La escuela permite que el alumnado exprese sus opiniones, respeta sus derechos y ayuda a que cumpla sus obligaciones.
- Los aprendizajes están relacionados con la vida diaria y con las necesidades del entorno y de la comunidad.
- El/la adulto respeta las etapas de aprendizaje, los ritmos de niños/as, y no obliga a profundizar tanto en aquellos aprendizajes bajo expectativas del/la adulto: aprendizaje no-directivo.
- El alumnado aprende a organizarse para colaborar y para formatear proyectos conjuntos (regulando y cambiando su entorno).
- El alumnado desarrolla su autonomía.



### APRENDIZAJE POR IMITACIÓN (aprendizaje a través de modelos)

- La escuela comprende y conoce la realidad de los padres y las madres.
- Padres y madres son modelos de crianza.

### APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO (capacidad de “Darse Cuenta”)

- El alumnado desarrolla sus aprendizajes espontáneos a través de experiencias.
- El alumnado desarrolla su capacidad para descubrir (capacidad de darse cuenta).

<sup>62</sup> Simpson (2011) en su libro “Resiliencia en el aula” cita a Emmy Werner (1989), psicóloga norteamericana quien realizó un estudio en Hawái con setecientos chicos pobres que crecieron en situaciones adversas. El estudio duró treinta años. Según esta autora la tercera parte aprendió a leer y escribir, alcanzaron objetivos y formaron una familia.

<sup>63</sup> Esta propuesta está basada en las orientaciones curriculares que propone Kemmis (2007) en su libro, Hacia una escuela socialmente crítica.

- Los padres y las madres pueden tomar decisiones y apoyar en la escuela.
- Los/las profesores/as se forman y adquieren una actitud de investigador
- Los/las profesores/as cambian de actitud en la interrelación con el alumnado (no-directividad).
- Los/las profesores/as experimentan y preparan materiales.
- La escuela es un sistema comunitario y se interrelaciona con otros sistemas
- Los/las niños/as aprenden de otros/as niños/as a través de la interacción (juego libre y las expresiones artísticas).
- Los/las niños/as transforman su entorno y aprenden de la comunidad.
- Las actividades se organizan por etapas y necesidades.
- El alumnado desarrolla sus capacidades emocionales.
- El alumnado se motiva desde sus actividades intrínsecas.
- Juego no dirigido como medio para desarrollar las capacidades de exploración y de experimentación.
- El alumnado desarrolla las capacidades y habilidades propias.
- Desarrollo de la imaginación y la creatividad.
- Organización espontánea en la interrelación entre iguales.
- Desarrollo de la empatía, la solidaridad y la cooperación.
- Expresión y auto-expresión a través de los medios de comunicación: artísticos, corporales, oral y escrito.



## DESARROLLO DE INTELIGENCIAS Y DE CAPACIDADES

- Desarrollo de capacidades emocionales.
- Desarrollo de la expresión y la auto-expresión en niños y niñas, en la interrelación entre niños y niñas – adulto/a, y entre iguales.
- Desarrollo de la autonomía (como capacidad para tomar decisiones y para responsabilizarse de ellas).
- El/la niño/a aprende a través de sus necesidades y explora con materiales.
- El/la adulto respeta las etapas de desarrollo de niños y niñas.
- El/la niño/a aprende a reconocer sus límites propios.

- Desarrolla sus habilidades propias (inteligencias múltiples).



## EVALUACIÓN DE CAPACIDADES Y DE APRENDIZAJES

- Desde la observación se evalúa su memoria, adquirida a través de la experiencia.
- Desde los sistemas emocionales y a través de ellos se motiva para sus aprendizajes (mejora sus aprendizajes).
- El juego libre y la expresión a través del arte, ayuda a desarrollar sus habilidades sociales.
- La expresión a través del arte ayuda al desarrollo de sus aprendizajes y competencias.
- La evaluación de los aprendizajes se sustenta en trabajos y experiencias.
- Auspicia una evaluación integral basada en todas las diferentes formas de expresión y autoexpresión.
- Se observa que el/la menor adquiere conocimientos de manera proporcional.
- La evaluación se apoya en la individualidad de unos y otros menores.

Para desarrollar lo propuesto anteriormente en el aula democrática e inclusiva (Yakupacha) damos importancia al juego libre en la primera hora de clases. Esta actividad aporta tanto al profesorado, como al alumnado: los/las profesores/as aprenden a observar de manera científica a los niños y a las niñas, a través de la observación comprenden, conocen y se implican en sus necesidades, a través de la observación también aprenden a no ser no-directivos, pues para que un/una profesor/a apunte de manera fehaciente en la ficha de observación y contraste su práctica educativa, tiene que tener una actitud de aprendiz ante la experiencia observada. Los/las niños/as en el tiempo del juego libre se interrelacionan, aprenden habilidades sociales (desarrollo de capacidades emocionales), desarrollan sus habilidades propias, tienen la posibilidad de explorar materiales, desarrollan su capacidad para descubrir y se motivan con experiencias intrínsecas.

En las siguientes horas de clases, los/las profesores/as mantienen la actitud no-directiva y son modelos de aprendizaje para los/las menores. En la hora del almuerzo todos/as comparten, es el/la profesor/a quien organiza y promueve la solidaridad y la responsabilidad. En la hora de la adquisición de competencias (propuestas por el currículum), los/las profesores/as buscan a través de actividades intrínsecas que el niño y la niña se motiven en estos aprendizajes. En las sesiones de aprendizaje el/la profesor/a muestra al alumnado a estructurar conocimientos, sobre hechos admisibles y prácticos. Lo que se busca en este tiempo es que el/la menor aprenda de forma proporcional, sin imponer aprendizajes que no estén dentro de su motivación.

La propuesta que presentamos, como resultado de nuestra experiencia, se basa en el “respeto de los procesos naturales de aprendizaje” del niño y la niña, partiendo del respeto a sus capacidades y a sus formas de aprender, porque somos conscientes de que cada niño o niña tiene su individualidad y que sus etapas de aprendizaje y de desarrollo tienen que ser respetadas. Somos también conscientes de que no todos los niños y las niñas avanzan con la misma regularidad en sus aprendizajes, y que cada menor utiliza la memoria según su motivación y según lo significativa que haya sido la actividad.

Asegurar que el/la niño/a recuerde y exprese los conceptos adquiridos, no se garantiza con una propuesta educativa y tampoco sólo con la actitud del profesorado. Las experiencias que tienen los niños y las niñas, dentro y fuera de la escuela son importantes, pues su entorno familiar favorece o limita sus aprendizajes. La actitud que pueda tener el niño o la niña ante un aprendizaje, depende de muchos factores, siendo los trastornos emocionales los que pueden interferir en mayor medida, como la baja autoestima, las actitudes negativas, el mal humor, la frustración, la desesperanza, y otros. Estas actitudes pueden cambiarse y se pueden desarrollar actitudes positivas en un entorno educativo adecuado.

Si todas estas variables negativas cambiaran a favor de apoyar unos y otros aprendizajes, se puede producir un **estado de flujo: FLOW** (Zufiaurre, B., 2015). Este es un estado de deleite espontáneo que se produce cuando las personas quedan profundamente absortas en lo que están haciendo. El estado de flujo surge cuando la actividad desafía a la persona a desarrollar al máximo sus capacidades, y precisamente son los estados de flujo en las diversas situaciones educativas: *FLOW*, y los niveles de compromiso: *ENGAGEMENT*,

los condicionantes que marcan las prácticas en el contexto de las pedagogías positivas (Zufiaurre, B., 2016).

En este sentido el cambio educativo, está en el cambio de actitud de los/las adultos/as, pues son ellos y ellas, los que pueden condicionar, o apoyar al/la niño/a, a desarrollar su autonomía y a ejercerlo con responsabilidad. Esto ocurre porque el/la niño/a, tiene una interrelación frecuente con el/la adulto, por lo que es de gran importancia que esta se realice desde la igualdad. Las opiniones sobre esta idea pueden ser diversas, sin embargo para nosotros los niños y las niñas no son sencillamente ignorantes, no son una vasija vacía que tiene que ser llenada, sino alguien capaz de razonar, de dar sentido a su mundo y expresarlo, tanto a solas como en el discurso con otros (Freire, P., 1970, Bruner, J., 1997).

Al ejercer la autonomía en los aprendizajes, Bruner (1997: pág 77, 78) advierte que los niños y las niñas son pensadores, que son capaces de pensar en su propio pensamiento y de corregir sus ideas y nociones a través de la reflexión. Este aspecto está relacionado con la “Metacognición”, que es la capacidad de controlar los procesos cognitivos. Para este autor los/las menores piensan sobre el aprendizaje y el recuerdo y el pensamiento (especialmente los suyos propios), y vaticina cómo el pensar en las propias operaciones cognitivas afecta a los propios procedimientos mentales. Por lo tanto, no menos que a los/las adultos, se puede ver a los niños y a las niñas como poseedores de “teorías” más o menos coherentes no solo sobre su mundo, sino sobre su propia mente y sobre cómo funciona la misma. Lo que significa que los niños y las niñas tienen la capacidad de desarrollar aprendizajes espontáneos, así como a adaptarse a los aprendizajes del entorno desde la observación.

Desde nuestra propuesta aceptamos la complejidad de los procesos de desarrollo de los/las menores, y somos conscientes de que la infancia es la etapa más importante para que el/la niño/a desarrolle sus capacidades básicas, que le lleven a ser un/a adulto íntegro. Por lo que en la infancia es importante que el/la niño/a tenga una vida escolar y extraescolar plena. Se debe tomar en cuenta la vida real para el desarrollo de las capacidades pertinentes, solo así el/la niño/a podrá buscar la solución a los problemas en la vida diaria. Desde nuestra propuesta educativa y a través de una interrelación positiva y no intervencionista (no directiva) con los/las adultos/as, podemos decir que los niños y

las niñas, desarrollarán sus capacidades desde sus necesidades.

### **6.5. Organización de una clase en el Aula Inclusiva.**

La entrada al aula es a las nueve de la mañana. Los niños y las niñas van llegando y van realizando diferentes actividades. Algunos días, algunos/as niños y niñas empiezan dibujando o pintando, otros salen al patio a jugar con el balón, otros juegan con los materiales educativos y otros representan juegos de roles. La primera hora (a veces hora y media), todos los niños y todas las niñas utilizan el juego libre para realizar actividades intrínsecas que están dentro de su motivación. La única regla que se tiene en esta hora, es dejar los juegos y materiales que se han utilizado en su lugar, para que otro/a niño o niña que los quiera, los pueda encontrar. La no intervención del/la adulto en las actividades, establece en los niños y las niñas que se expresen libremente y con mayor espontaneidad. Es en este momento cuando surgen sus verdaderas personalidades y aparecen las estrategias de control que utilizan con sus iguales, que no casualmente, han sido aprendidas de las y los adultos de su entorno familiar más cercano.

En *el juego libre*, los/las menores comparten opiniones y desarrollan conversaciones en las que utilizan la expresión oral y la expresión no verbal para hacerse entender. A través de esta manera de expresarse desarrollan una serie de principios, como la equidad, la igualdad, la inclusión, la tolerancia, y otros. Todos ellos relacionados con las normas de convivencia y con los derechos del/la niño, niña y adolescente. Esto lo realizan sobre todo con los juegos de roles: hacen de papá, de hermanos/as, las chicas hacen de mamá, de hermanas y representan familias, imitando las actividades de la vida real. De igual manera representan cuando hacen de profesores, profesoras y alumnos/as, o cuando organizan una fiesta para celebrar un cumpleaños ficticio. Todos estos aprendizajes son espontáneos, y se dan a través del impulso del juego, que ayuda al niño y a la niña en el desarrollo de su identidad.

Después del *juego libre*, empezamos a organizarnos para el almuerzo. Este es el momento en el que tenemos que guardar todo lo que hayamos podido sacar, y es el mejor momento para trabajar los límites y para establecer un orden en las aulas. El tiempo de comer y de compartir, lo utilizan los niños y las niñas para aprender normas de convivencia: se lavan las manos, limpian la mesa, lavan las frutas, organizan las sillas y mesas y se preparan

para compartir los alimentos, en este momento se comparte todo lo que los niños y las niñas traen. En el compartir se aprende igualdad, ya que todos y todas tienen los mismos derechos. El único límite que se establece es que no está permitido traer alimentos que puedan ir contra su salud (caramelos, chocolates, gaseosas, y otros). Lo que se trae se junta y se distribuye por igual entre todos/as los/las presentes. Nadie puede traer algo para comerlo solo/a. En este espacio, se trabaja la cooperación y la igualdad, y después de comer, ellos y ellas mismos/as limpian el comedor.

Para la limpieza de las aulas se lleva a cabo una reunión todos los lunes por la mañana. Un niño o niña dirige y organiza la reunión, hablan, conversan, discuten y se ponen de acuerdo, se distribuyen en dos o a veces tres grupos para limpiar, unos limpian el aula y otros el comedor. Todo se escribe en un papel grande para que puedan tenerlo en cuenta. Así es como durante toda la semana están todos y todas pendientes de a quién le toca limpiar, y también, saben qué día les toca a cada uno/a. Lo que se busca con estas actividades es que las y los menores aprendan a organizarse y puedan poco a poco aprender las normas de convivencia y entender lo que es una verdadera cultura democrática.

El cambio que tienen todos los/las menores es significativo conforme pasa el tiempo, y sobre todo se manifiesta en la parte emocional, pues en casa normalmente el trato que tienen con sus padres o madres es diferente. El comportamiento que traen de sus casas lo hemos podido observar, cuando tienen dificultades en la interrelación con sus iguales, son los momentos en los que adoptan comportamientos aprendidos en entornos familiares y/o sociales (a veces pegan y se expresan con agresividad). La dificultad que podemos apreciar en el entorno familiar es que, la gran mayoría de las madres son analfabetas y son ellas precisamente las que pasan más tiempo con los niños y las niñas. Muchas veces son las madres las que tienen grandes niveles de ansiedad, porque tienen que cumplir el rol de padre y madre, y tienen que trabajar para cubrir las necesidades de sus hijos e hijas. Por tanto la escuela es la que debe brindar apoyo tanto a las madres como a los/las menores, sin olvidar que son el padre y la madre quienes tienen la responsabilidad de criar y quienes tienen el rol de ser padre o madre. Si se analiza lo anteriormente manifestado a nivel de micro-sistema, constatamos que un niño o niña en desarrollo, arrastra conductas asociadas a sus progenitores y de su entorno familiar, por lo que haber conocido sus entornos familiares, nos ayuda a comprender por qué los padres, y las madres tienen esos

comportamientos.

Los niños y las niñas cuando empiezan a sentirse bien en el entorno educativo, aumentan su autoestima, su participación se va haciendo más activa, se dinamiza, se motivan y prestan atención a las actividades de los/las otros/as, recurriendo al *aprendizaje por imitación y por descubrimiento*. Estas actitudes de los/las menores son importantes en nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), porque como educadores nuestro objetivo es que los/las menores adquieran las competencias desde su iniciativa y ejerciendo su autonomía. Lo que pretendemos es que expresen sus emociones, y que también utilicen su expresión para aprender desde su iniciativa como: contar cuentos, realizar dibujos, danzar, juegos de roles, movimiento espontáneo, interpretaciones teatrales, y otros. Al expresarse con libertad y de forma natural, sin intervención del/la adulto, los niños y las niñas empiezan a crear historias apoyadas en la vida diaria y desde la imaginación. A través de experiencias vividas en su comunidad y de experiencias desde el aula hacia la comunidad, desarrollamos los/las profesores/as, los aprendizajes en el aula. Recurrimos también de los paseos a lugares comunales, para que el/la niño/a aprenda desde la realidad. A través de estas experiencias exploramos maneras de aprendizaje para que los niños y las niñas comprendan y produzcan textos orales y escritos. Al trabajar desde la realidad que viven ellos y ellas, desarrollan su identidad y aprenden a valorar su propia cultura.

Para estos niños y niñas la escritura es una dificultad, por el hecho de que sus padres y madres son en muchos casos, analfabetos/as, o sólo accedieron a una cierta educación primaria. Son pocos los que han terminado secundaria. Se trata de entornos familiares en los que no se lee, y donde no hay libros de lectura para los niños y las niñas. Esto es porque en sus casas no prestan importancia a la necesidad de aprender a leer. Es importante así pues, que en la escuela se ofrezca un taller de escritura, que es propuesto por los/las adultos, con actividades motivadoras. Se trata de un taller en el que los niños y las niñas pueden aprender a conocer las letras desde los juegos didácticos y así crear hábitos de lectura.

Los talleres en los que se trabajan los aprendizajes cognitivo intelectuales son de dos horas como máximo y los realizamos todos los días. Se desarrollan a través de juegos, contando con materiales estructurados para tal fin, en especial en las matemáticas y en la

escritura. En estos talleres se puede observar que hay niños y niñas que aprenden más rápido que otros/as, y que esto depende de su memoria y de su interés por aprenderlos. Por ejemplo, hemos observado que en los niños/as de seis a siete años hay una etapa en su aprendizaje en la que se dan cuenta de la imagen (pensamiento simbólico). En esta edad los niños y las niñas buscan ponerle significado a los objetos desde la imagen, inventándose en un primer momento la palabra. Cuando dejan de inventarse el significado, se concentran más en el sonido de la palabra, y utilizan su memoria de trabajo para recordar las letras aprendidas. Es en ese momento cuando empiezan a leer.

Otro aspecto que también observamos es la competencia por querer mostrar lo aprendido. Este impulso por querer mostrarse es natural en los niños y las niñas, siendo una manera de ganar autoestima. Otro aspecto importante que ayuda al/la menor es cuando el/la educador/a no hace juicios de valor y tampoco realiza una evaluación que diferencie a un niño/a de otro/a, acción que motiva al/la menor a seguir aprendiendo. En este sentido, lo importante es que la interrelación no se realice de manera directiva y que tampoco haya comparaciones y jerarquías entre los/las menores, previniendo de esta manera una competitividad negativa.

Las operaciones matemáticas, en el caso de los niños y las niñas de nuestra población objeto de estudio, tienen relación directa con sus experiencias prácticas. Por ser menores que venden en la calle, muchos saben sumar y restar de manera informal y no estructurada. Su aprendizaje es de forma mecánica, sin comprender las operaciones matemáticas en la organización de su vida diaria (como el ahorro). Desde nuestra experiencia, los problemas matemáticos son una necesidad para los niños y las niñas, y ellos/as mismos/as buscan aprender. Implementar un taller de aprendizaje de matemática es importante, pues las operaciones matemáticas aprendidas desde la vida diaria pueden ayudar al/la menor a comprender de manera efectiva otras operaciones matemáticas.

Su primer aprendizaje práctico en matemática empieza al contar con los dedos y cuando pueden relacionarlos con los otros objetos y materiales, es cuando se dan cuenta de que la base de la numeración es el diez. Al darse cuenta de que el diez es la base de la numeración, es cuando empiezan a sumar en decenas. La suma también ayuda a la multiplicación, al igual que la resta a la división. Por ejemplo a los niños y a las niñas de siete años, se les hace difícil contar hacia atrás. Cuando se dan cuenta de que quitar

objetos, y cosas a lo sumado es una manera de restar, es cuando empiezan a contar hacia atrás. Para poder auspiciar estos aprendizajes utilizamos materiales educativos que los niños y las niñas manejan durante las sesiones, muchas veces como un juego.

La convivencia con diferentes niños y niñas, ayuda al alumnado a aprender a desenvolverse en actividades que están relacionadas con su vida diaria y las de su comunidad, y con la vida en general. La diversidad en el aula es importante para aprender a convivir con personas diferentes. En nuestra aula democrática e inclusiva (Yakupacha), la convivencia diaria la observamos con los niños y las niñas con necesidades especiales y también con niños y niñas de diferentes estratos sociales y culturales. Sin embargo cuando un niño o una niña pobre, se interrelaciona con otros/as niños y niñas que tienen dinero y acceso a la tecnología, pueden surgir sentimientos de frustración. Esto lo observamos en los niños y las niñas de nuestra población de estudio, ya que la mayoría no pueden acceder a estas tecnologías (internet). Es importante que los/las menores puedan compensar la falta de estas herramientas tecnológicas y se les tienen que brindar en la escuela herramientas tecnológicas accesibles a sus posibilidades. También se les tiene que hacer comprender que es más importante aprender a través de la acción, que sólo observando actividades en internet, por lo cual los paseos, las salidas al campo, a lugares donde venden los animales (pecuaria), lugares donde venden comida (mercados) y lugares comunales, es una manera para que el/la menor valore la enseñanza práctica, más que los aprendizajes tecnológicos.

En los aprendizajes en el aula democrática e inclusiva Yakupacha, los procesos grupales de aprendizaje son importantes, pues los/las menores aprenden de otros/as niños y niñas. Esto encaja en la propuesta de una escuela comunitaria adaptada a la realidad peruana, y una educación que no separe el conocimiento de la acción y que demanda la participación de la escuela en la vida de la comunidad y viceversa, de la comunidad en la escuela

Desde nuestra propuesta pensamos que hay aspectos importantes que se tienen que tener en cuenta al tratarse los aprendizajes en los niños y las niñas:

- El primero, es la actitud que tiene el/la adulto hacia el niño o la niña. Desde nuestro posicionamiento, el trato tiene que ser *no-directivo* para que el niño y la niña tengan la libertad de tomar decisiones, explorar sus impulsos,

desarrollar su autonomía y su capacidad para descubrir.

- Es importante que el/la adulto tenga claros sus propios límites, pues es una manera de que el/la menor aprenda sus límites propios desde la imitación.
- La interrelación del/la adulto con niños y niñas está directamente relacionada con el *aprendizaje por imitación*: aprendizaje a través del ejemplo.
- La interrelación que se da entre iguales debe ser con libertad, así es cuando desarrollan sus habilidades sociales.
- Los niños y las niñas exploran sus necesidades, desarrollan sus aprendizajes, ponen en práctica su iniciativa “dándose cuenta” ellos/as mismos/as de que hay nuevos aprendizajes por explorar.
- Igualmente las expresiones artísticas se pueden incluir dentro del tiempo de exploración libre como una actividad intrínseca que ayuda a los niños y las niñas en su motivación para otros aprendizajes.
- La *exploración y el aprendizaje de su autoexpresión*, es importante que se trabaje a través de las *expresiones artísticas*, pues son una manera de apoyo en el desarrollo de competencias propuestas en el currículo.

## CAPITULO VII -

### 7. CONCLUSIONES.

#### 7.1. CLAVES PARA UN MODELO EDUCATIVO INCLUSIVO.

Las experiencias sobre las que hemos llevado a cabo nuestra investigación, empiezan desde nuestro trabajo con niños y niñas “de” y “en” la calle, con la Asociación Civil Chibolito de Cajamarca, Perú. Las reflexiones hechas sobre la exclusión social a esta población (niños/as “de” y “en” la calle), nos llevan también a reflexionar sobre la sociedad en su conjunto, y sobre el porqué de la exclusión social y educativa de poblaciones minoritarias susceptibles a ser marginadas. Para ampliar el contexto de nuestras prácticas de intervención participativa, abrimos nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha (Agua-tierra), en la cual acogemos a niños y niñas que no han podido integrarse en las escuelas públicas y privadas (menores con exclusión educativa).

Al estar en contacto con nuestra población de estudio, nos inmiscuimos en su realidad y de esta manera hemos conocido en profundidad su forma de vida, sus experiencias, y la realidad de su entorno familiar y social. Desde estas experiencias y desde nuestra práctica educativa, empezamos nuestro trabajo de investigación, analizando, comprendiendo y explorando concepciones que han sido presentadas en la parte del *Planteamiento Teórico*. Las técnicas de investigación utilizadas son: la observación, las entrevistas no estandarizadas y el grupo de encuentro con los padres y las madres. De este modo hemos ido elaborando un enfoque educativo y una propuesta educativa que se ha expuesto en el capítulo anterior.

Los resultados que hemos expuesto y la propuesta educativa que planteamos están basados en nuestro trabajo realizado con los niños y las niñas susceptibles a ser marginados/as. La intención que ha originado la realización de este trabajo, consiste esencialmente en aportar claves para la constitución de otras experiencias educativas inclusivas, que propicien una educación que respete la perspectiva de los niños y las niñas, y que propicie el respeto a sus procesos naturales de desarrollo y de sus necesidades. Esperamos que este trabajo de investigación sea objeto de réplica, pues ello contribuirá al ahondamiento de nuestra propuesta y a la superación de la problemática que se

encuentra en el sistema educativo y en la sociedad peruana. Problemática ligada en gran parte, a la deserción escolar de la población de niños y niñas susceptibles a ser marginados/as, al fracaso escolar y a la exclusión educativa.

Somos conscientes de las dificultades que genera la diversidad en un país como el Perú, al igual que la complejidad social existente y la complejidad de las relaciones sociales que se dan en las ciudades. Para la investigación y el planteamiento de nuestra propuesta educativa, el análisis social ha sido la base. Desde este análisis y su comprensión elaboramos nuestra propuesta educativa, no sólo con el objetivo de proponer un método pedagógico que procure un cambio educativo en la escuela, sino que a través de esta propuesta pedagógica, los profesores y las profesoras reflexionen sobre sus prácticas educativas y a través de esa reflexión puedan hacer un cambio no sólo en las instituciones educativas, también en una sociedad que promueve formas de vida excluyentes.

A modo de conclusiones, enunciamos las condiciones clave que son indispensables para implementar una experiencia educativa transformadora, creativa e inclusiva, por medio de la cuales se promueva el respeto a los procesos naturales de desarrollo, y el respeto a las necesidades del alumnado en un entorno escolar preparado para que el/la niño/a ejerza su autonomía. Las siguientes conclusiones están en base a las hipótesis y objetivos propuestos, al inicio de nuestra investigación. Estas las hemos separado en dos apartados que consideramos son importantes para organizar y fundamentar nuestra investigación. Estos apartados son: el respeto a la “educación como un derecho inalienable y la educación como agente emancipador para el cambio” para así lograr una transformación integral de la escuela.

### **7.1.1. La educación como derecho inalienable.**

En función de nuestro primer objetivo, hemos identificado los factores de riesgo que sustentan la exclusión social y educativa de niños y niñas en edad escolar en Cajamarca-Perú, y hemos determinado que el sistema educativo peruano no es inclusivo.

Después de hacer un análisis del sistema educativo peruano, al igual que de la sociedad en su conjunto, encontramos varios factores de riesgo y según ellos concluimos, que el sistema educativo peruano no integra a los niños y las niñas susceptibles a ser

marginados/as. Desde esta conclusión expresamos que, ningún niño o niña debería ser excluido/a del sistema educativo y tampoco marginado/a dentro de la sociedad en la que vive. Sin embargo la tendencia a considerar diferentes a las personas que vienen del campo, pone en evidencia los prejuicios, los estereotipos y las ideas preconcebidas con respecto a los niños y a las niñas en situación de marginación educativa, evidenciándose también las desventajas que tienen los/las menores y sus familias en su proceso de aculturación en las ciudades peruanas.

La migración es uno de los primeros factores de riesgo que causa la exclusión educativa de los/las menores y la exclusión social de toda la familia. Esto es porque al llegar a la ciudad se les margina por encontrarse en situación de pobreza, y porque tienen una cultura diferente a la de la ciudad. El segundo factor de riesgo que es la pobreza, conlleva que se propicien otros factores de riesgo, como los factores biológicos y psicológicos que pueden propiciar problemas de salud, tanto mental, como físicas, en los niños y las niñas. Otro factor de riesgo que influye en la exclusión educativa y en el abandono escolar es la desestructuración familiar, y se da porque las madres al trabajar muchas horas dejan a sus hijos e hijas parcialmente abandonados/as en sus casas, lo que propicia que los/las menores no tengan una figura de adulto como referencia. Concluimos que todos estos factores en su conjunto no ayudan a los/las niños y niñas en su integración, pudiendo afectar en sus procesos de aprendizaje en la escuela.

Como objetivo específico nos propusimos analizar en qué medida el sistema educativo peruano establece y se apoya en políticas inclusivas, y promueve su funcionamiento tanto en la normativa educativa, en sus programas, o en las propuestas pedagógicas de las instituciones educativas públicas y privadas.

Concluimos que el sistema educativo peruano tiene políticas inclusivas propuestas en el currículo, sin embargo estas no se cumplen en la realidad, porque no existe un programa por parte del gobierno que inspeccione el cumplimiento de los derechos del niño, de la niña y del/la adolescente. Esto es debido a dos factores: el primero, que las personas susceptibles a ser marginadas desconocen sus deberes y derechos, por lo tanto no los hacen cumplir ante los demás (incluido el derecho a la educación). El segundo es porque al ser pobres, están al margen de la sociedad, de la cultura y del modelo económico. Por lo que la pobreza como factor de riesgo conlleva a otras problemáticas que afectan a estas

poblaciones: la desestructuración familiar, el analfabetismo, al trabajo infantil, y otros. Toda esta problemática la hemos observado in situ, y acarrea que los niños y las niñas de las poblaciones susceptibles a ser marginados/as no encuentren apoyo en las instituciones educativas, siendo vulnerables al fracaso y al abandono escolar, llevándoles a pasar más tiempo en las calles.

Según Tomasevski (2005: pág 63) en el mundo que vivimos, se puede hablar de derecho a la educación como un derecho irrenunciable y también conculcado. Por lo cual el derecho a la educación debería empezar a respetarse desde los gobiernos. En Perú en teoría, la educación es obligatoria y está dictaminada por ley. Sin embargo es evidente que por parte de los gobiernos (local y central) no hay un seguimiento, ni una buena gestión para que el derecho a la educación se cumpla. A nivel social tampoco se cumple el apoyo al derecho a la educación, y no se tiene en cuenta que la educación es la principal forma institucional de socialización de los niños y las niñas, y que la transmisión de valores a las nuevas generaciones que la educación realiza, es fundamental para la sociedad (Tomasevski, K., 2005: pág 66).

Como segundo objetivo lo que hemos procurado es saber si se respetan los procesos naturales de aprendizaje y las necesidades fundamentales de niños y niñas, y saber de qué manera influye la interrelación de los/las niños/as con los/las adultos, y con sus iguales.

Lo que podemos concluir es que si un/a niño o niña no se integra en la escuela, no sólo pierde la posibilidad de alfabetizarse, pierde la posibilidad de desarrollar capacidades y no logra satisfacer sus necesidades fundamentales. También pierde la posibilidad de interrelacionarse con otros/as niños y niñas, lo que acarrea que pierda la posibilidad de aprender otras formas de vida, que se aprenden desde la interrelación con otros entornos sociales. En el caso de los niños y las niñas “de” y “en” la calle se reducen al mínimo sus posibilidades, porque la interrelación que tienen con otros entornos y personas, será siempre desde la discriminación. Propiciándose esta discriminación porque la interrelación que tienen los/las adultos con los/las menores es desde la autoridad, una autoridad que no respeta los derechos de los/las menores y que no se preocupa por sus necesidades, lo que conlleva a que se discrimine a los niños y a las niñas susceptibles a

ser marginados/as.

En base a nuestro tercer objetivo lo que hemos buscado es proponer un programa de inclusión educativa, y social, que respete la realidad, la cultura, la diversidad, los deberes y los derechos de niños y niñas en situación de marginación, el cual se base en el juego libre, las expresiones artísticas, el desarrollo de capacidades emocionales, la creatividad, la autonomía, la expresión, el afecto, la asertividad y la reciprocidad.

Desde nuestra investigación educativa, concluimos que es importante y fundamental que en las escuelas se empiecen a realizar programas inclusivos, en los que se valore una educación emocional, en la que el/la menor tenga la posibilidad de mostrar su verdadera personalidad. Para que se propicie el cambio no solo se tiene que dar desde la implantación de una infraestructura suficiente, el cambio para nosotros está en el profesorado, que debe estar preparado para atender a la diversidad. También debe tener una actitud menos directiva hacia los/las estudiantes, al tiempo que debe tener una actitud investigadora que le permita conocer al alumnado en profundidad. La implantación de programas educativos inclusivos contribuirá para que los entornos educativos cambien, y así la escuela se acerque más a la comunidad, de manera que se puedan valorar los aprendizajes cotidianos y así llevarlos a las aulas.

Como objetivo específico nos propusimos realizar un programa de inserción educativa que encuentre sentido en la línea del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje por imitación, en una pedagogía no directiva y en el respeto a los procesos naturales de aprendizaje

El programa lo hemos desarrollado desde un enfoque educativo integrador. Lo hemos llevado a cabo en nuestra aula democrática e inclusiva Yakupacha, donde se ha promovido desde el juego libre, las expresiones artísticas, y otros. Desde estos programas hemos observado que al darles a los/las niños y niñas la posibilidad de aprender a través de otros medios educativos, ellos y ellas desarrollan sus capacidades y habilidades propias. Nuestro enfoque educativo está basado en el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por imitación, convirtiéndose así el aula en un espacio en el que los y las estudiantes han encontrado oportunidades de realizar actividades de manera intrínseca, para que de esta manera puedan aprender también conocimientos intelectuales. En este

sentido concluimos que un entorno educativo adecuado propicia que el niño y la niña, desarrollen sus capacidades emocionales, lo que conlleva a que tengan mejor autoestima, y se motiven para seguir aprendiendo y desarrollando sus capacidades y habilidades propias.

De esta manera se puede respetar el derecho a la educación, y se tiene que realizar desde los agentes sociales y el profesorado como entes fundamentales para el cambio. En este sentido, la escuela debe ser una comunidad de aprendizaje, un sistema que se interrelacione con otros entornos sociales con el fin de aprender, para que el alumnado tenga acceso a los conocimientos académicos y también tenga acceso al conocimiento de otras formas de cultura y de relaciones sociales. La escuela debe tener en cuenta las expectativas educativas de los niños y las niñas, y de los padres y las madres. Y para que promueva una verdadera educación inclusiva tiene que darse valor a las necesidades e intereses educativos de los niños y las niñas en situación de marginación.

### **7.1.2. La educación como agente emancipador.**

Sobre la base del derecho a la educación, la educación debe partir de las necesidades de la población, entre las cuales figuran el alumnado y los padres y las madres. La escuela debe ser una comunidad de aprendizaje que tenga apertura hacia la comunidad (sociedad) y que posibilite la construcción de saberes, destrezas y actitudes indispensables para lograr el desarrollo social y de la ciudadanía. Para la eficacia en este tipo de propuestas, se precisa tener en cuenta la *participación activa de los actores educativos*, por lo que proponemos que este procedimiento se base en técnicas de Investigación-Acción, donde el profesorado sea investigador y permita participar en la escuela a agentes sociales interesados en la educación.

La educación emancipadora como acción cultural hacia la toma de conciencia de todas las personas, debe estar basada en el comportamiento de los grupos sociales y su formación en sus procesos de identidad, tanto a nivel de grupo como individual. La escuela como un sistema educativo comunitario, debe ser un agente que ayude a la integración e interrelación de los diferentes grupos sociales (clases sociales), con el fin de crear un clima de confianza y de seguridad que anime al alumnado a participar activamente en su comunidad y cultura. Sin lugar a dudas, una escuela que deposita

confianza en los diferentes actores implicados, contribuye a mejorar las expectativas del alumnado, así como las de los padres, madres y familiares.

En base a nuestro cuarto objetivo, hemos desarrollado un enfoque emancipador, que se apoya en una tipología escolar que incrementa en niños y niñas su capacidad de aprender descubriendo, mientras potencia las capacidades sensitivas, motoras y expresivas.

Este enfoque emancipador, está basado en las ideas de Freire (1969, 1970, 2012) y en las Teorías de la identidad social de Tajfel (1984) y Turner (1990). Desde esta perspectiva, la educación emancipadora se debería instaurar desde las adaptaciones curriculares, que se deben realizar en función de las necesidades del alumnado y en función de sus habilidades propias (inteligencias). Esto es posible gracias a la concepción de un currículo organizado en torno a competencias basadas en la vida real, más que en contenidos programáticos propuestos por el ministerio de educación peruano.

Como objetivo específico nos propusimos potenciar a través de programas de inserción educativa y escolar el desarrollo de la autoestima, las relaciones de reciprocidad, la creatividad, la autonomía y la espontaneidad.

Desde nuestro enfoque educativo inclusivo y nuestra propuesta educativa, hemos buscado proponer las competencias que integramos en varias áreas de conocimiento, con medios pedagógicos como las expresiones artísticas que permiten la participación activa y productiva del alumnado, y que ayuda a crear un clima de carácter democrático en el aula y así hemos podido contemplar las diferencias, los intereses y las posibilidades de todos y todas. Esto promueve en el alumnado, la adquisición de una identidad personal positiva que permite elevar su autoestima, pues las personas menos favorecidas pueden sufrir un proceso de auto-desvalorización generado por la descalificación reiterada a la que se encuentran sometidas.

Concluimos que la escuela debe ofrecer programas de inserción educativa, en la línea del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje por imitación, que promuevan el respeto a los procesos naturales de aprendizaje. A través de estos programas se busca el desarrollo de las capacidades emocionales que ayudan a mejorar la autoestima y al desarrollo de la

identidad positiva. De este modo los/las niños/as buscarán relacionarse desde la reciprocidad, serán creativos, autónomos, espontáneos, asumirán límites, utilizarán su expresión con libertad, y podrán desarrollar la empatía con personas que también son susceptibles a ser marginadas, lo que garantizará el saber defenderse y enfrentarse ante personas que les marginan.

Como último objetivo específico nos propusimos deslindar aquellos medios pedagógicos que garantizan las necesidades de expresión, de movimiento y de disposición al afecto, mediante el juego libre y las expresiones artísticas no dirigidas.

Esto lo hemos logrado a través de los medios educativos como las expresiones artísticas y el juego libre, y también proponiendo a los niños y las niñas materiales didácticos que nos han ayudado a su motivación y a la realización de actividades intrínsecas, mejorando en los/las menores la obtención de aprendizajes. Por lo que concluimos que los recursos educativos tienen que estar adaptados al aula y a las necesidades del alumnado. Estos ayudarán a los programas de inserción educativa, y así se podrá acceder a un aula democrática e inclusiva con materiales dispuestos de manera creativa, que ayudarán en todos sus procesos de aprendizaje a los niños y niñas susceptibles a ser marginados/as.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antequera, J. Rosario (2006). *Evaluación psicológica del maltrato en la infancia*. Sevilla, España. Facultad de psicología de la universidad de Sevilla. Pág, 129 - 148.
- Apple, W. Michael y Beane, A James (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España. Editorial, Morata S.L.
- Arruabarrena, María y De Paúl, Joaquín (1996). *Maltrato a los niños en la familia*. Madrid, España. Editorial Pirámide S.A.
- Axline, Virginia M (1975): *Terapia de juego*. México, D.F. Editorial Diana.
- Bandura, Albert (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid, España. Editorial, Espasa Calpe.
- Bandura, Albert y Richard, H Walters (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. España (1990). Editorial, Alianza S.A.
- Baucells, M, Sergio (2001). *Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural*. Universidad de la laguna. Canarias, España. Revista Tabona, pág, 267- 290.
- Berganza, S Isabel y Purizaga, G Judith. (2011). *Migración y desarrollo. Diagnóstico de las migraciones en la zona norte de Perú. Regiones de Tumbes, Piura, Cajamarca y Lambayeque*. Lima, Perú. Editado por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Bez, I María Asunción (2006). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. Tesis Doctoral. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, España.
- Bisquerra, A Rafael “et all” (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, España. Editorial Síntesis S.A.
- Bosch, F Esperanza., “et all” (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona, España. Editorial, Anthropos.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J Claude (1970): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España. Editorial Laia (1997).
- Bronferbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Brown, Estuar y Vaughan, Chistofer (2009). *A Jugar*. Barcelona, España. Ediciones Urano S.A.
- Bruner, S Jerome (1986). *El habla del niño: cognición y desarrollo humano*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Bruner, S Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Bruner, S Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España. Editorial Morata S. A.
- Bruner, S Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, España. Editorial Visor Dis S.A.
- Bruner, S Jerome (2001): *El proceso Mental en el Aprendizaje*. Madrid, España. Editorial, NARCEA.S.A.
- Callejón, Chinchilla y Granados, C María (2003). "Creatividad expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI". *Un recurso para la integración*. Granada, Escuela Abierta. Pág, 129 – 147.
- Carreras, P Antonio "et al" (1994). *Guía práctica para la elaboración de un trabajo científico*". Universidad de Salamanca, Bilbao, España. Imprenta Grafo.
- Chomsky, Noam (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, España. Editorial Alianza S.A.
- Crespo, G Isabel (2001). *Cambio cultural y desarrollo humano en contextos minoritarios: Papel de la mujer en una comunidad gitana*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Dalley, Tessa (1987): *El arte como terapia*. Barcelona, España. Editorial, Herder.
- Damasio, Antonio (1996). *El error de descartes*. Santiago de Chile, Chile. Editorial, Andrés Bello S.A.
- Damasio, Antonio (2003): *En busca de Spinoza: Neurobiología de la Emoción y los Sentimientos*. Barcelona, España. Editorial Crítica, S.L.
- Davidson, Richard y Begley, Sharon (2012). *El perfil emocional de tu cerebro: Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona, España. Ediciones, Destino, S.A.
- Dinello, Raimundo (2005). *Metodología de la Expresión Ludo-creativa*. Montevideo, Uruguay. Editorial, Nuevos Horizontes.

- Edwards, Betty (1979): *Nuevo Aprender a Dibujar con el lado derecho del cerebro*. Título original: *The New Drawing on the Right Side of the Brains*. Barcelona, España. Ediciones Urano, S.A.
- Forselledo, A Gustavo (2004). *Niñez en Situación de Calle, Un Modelo de Prevención de las Farmacodependencias basado en los Derechos Humanos*. Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño Instituto Interamericano del Niño (IIN).
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de libertad*. Madrid, España. Editorial Siglo XXI, Editores S.A.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. España. Madrid, España. Siglo XXI, Editores S.A.
- Freire, Paulo (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, España. Siglo XXI, Editores S.A.
- Gacitúa, Estanislao y Sojo, Carlos., “et all” (2000). *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Costa Rica. Editorial, Flacso y Banco Mundial.
- Garaigordobil, Landazabal (2002): *Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal*. Bilbao, España. Facultad de Psicología. Universidad del País Vasco.
- Garaigordobil, Landazabal, Maite (2006). “*Efectos del juego en la creatividad infantil*”. Bilbao, España. Universidad del País Vasco.
- Gardner, Howard (1987): *Las Inteligencias Múltiples: estructura de la mente*. Santa fe de Bogotá, Colombia. Editorial, Fondo de cultura económico, S.A.
- Gardner, Howard (2011). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós, S.A.
- Giddens Anthony, “et al” (1990). *La teoría social, hoy*. Madrid, España. Editorial, Alianza S.A.
- Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairos.
- Gonzales, G. M (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160208.pdf>
- Hernández, M Rocío (2014). *Aportes de la psicología social al análisis de la condición de sobriedad en la educación: De la exclusión a la oportunidad*. Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid. Madrid, España.

- Hewstone, M, W., “et all” (1990). *Introducción a la psicología social: una perspectiva europea*. Barcelona, España. Edición Española por Morales, F, José. Editorial, Ariel, S.A.
- INEI (Instituto Nacional de Estadística e Informática) (2004 al 2015). *Perfil de pobreza por dominios geográficos*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.inei.gob.pe/>
- Kamii, Constance (2008): *La Autonomía como Finalidad de la Educación: Implicaciones de la Teoría de Piaget*. Estados Unidos, Universidad de Illinois.
- Kamii, Constance y Rheta, Devries (1982): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, España. Primera edición en español (1984). Visor Distribuciones S.A.
- Kemmis, Stephen (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España. Ediciones Morata S.L.
- Kemmis, Stephen, Peter Cole, Dahle, Suggett., “ett al” (2007): *Hacia una escuela socialmente crítica- Orientación para el currículo y la transición*. Valencia, España. Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes S.A.
- Kramer, Edith (1958): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos aires, Argentina. Editorial Kapelusz, Primera edición (1982).
- La Belle, J Thomas (1980). *Educación no formal y cambio social en américa latina*. México D, F. Editorial Nueva Imagen, S.A.
- Latorre, Antonio (2003). *La Investigación-acción: conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona, España. Editorial GRAO, de IRIF.
- Lavado, Pablo y Gallegos, José (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Lima, Perú. Edita la Universidad del Pacifico.
- Lemus, M Soledad (2007). *Estereotipos y prejuicios de género: automatismo y modulación contextual*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, España.
- López, C Noemí (2008): *Currículo Oculto y Tendencia Excluyente en la Formación Educativa Peruana, caso Cajamarca 1925 - 2000.* “Un Estudio Cualitativo de la Educación Peruana. Tesis doctoral. Escuela de Post-Grado. Universidad Nacional de Cajamarca. Cajamarca, Perú.
- López, M Miguel (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España. Editorial, Aljibe.

- Lowenfeld, Víctor (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz, S.A.
- Marín, S Manuel (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla, España. Editorial, Algaida S.A.
- Martín, C Aurelia (2006). *Antropología de género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid, España. Ediciones Cátedra, grupo Anaya S.A.
- Martínez, D Noemí y López, F Marian (2004). *Arte terapia y educación*. Madrid, España. Editado por la consejería de educación de la comunidad de Madrid.
- Maslow, H Abraham (1948): *Motivación y Personalidad*. Madrid, España. Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Mendoza, Waldo y Gallardo, José. (2011). *Barreras al crecimiento económico en Cajamarca*. Lima, Perú. Realizado por el Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES. Ediciones Nova Print S.A.C.
- Ministerio de Educación, Perú (2010). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Peruano*. Lima, Perú. Ediciones J.C.
- Ministerio de Educación, Perú (2012). *El currículo nacional de orientación Básica. Editorial del ministerio de educación*. Lima, Perú.
- Ministerio de educación, Perú (2015). *Informe anual*. Departamento de análisis y estadística, MEP. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación, Perú (2016). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Peruano*. Lima, Perú. Ediciones J.C.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú (2006, 2010). *Estado de las investigaciones sobre, Violencia Familiar y Sexual en el Perú*. Lima, Perú. Sagitario Editores e Impresores E.I.R.L.
- Mischel, Walter (1973). *Personalidad y evaluación*. México. Editorial Trillas S.A.
- Mischel, Walter (1988). *Teorías de la personalidad*. México. Editorial, McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Moreno, M Juan (2001). " *Variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil comparativamente con otros tipos de maltrato infantil*". Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura, Facultad de Educación. Badajoz, España.
- Moscovici, Serge (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.A.
- Moscovici, Serge (1985). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes Individuos y Grupos*. Barcelona, España. Editorial, Paidós Ibérica S.A.

- Moscovici, Serge (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, España. Editorial, Paidós Ibérica S.A.
- Murillo, F Javier., “et all” (2010). *Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia social*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Pág, 169-186. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Musitu, O Gonzalo., “et all” (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Barcelona, España. Editorial UOC.
- Naranjo, Claudio (2010): *Cambiar la Educación para Cambiar el Mundo*. Vitoria, España. Editorial, LA LLAVE D.H.
- Ovejero, B Anastasio (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona, España. Editorial, Herder.
- Ovejero, B Anastasio (1988). *Relaciones humanas: Psicología social teórica y aplicada*. Madrid, España. Editorial, Biblioteca nueva, (Segunda edición, 2007),
- Pacurucu, P Ana (2003): *El juego y la resolución de conflictos a través del Macarthur Story Stem Battery: estudio comparativo entre niños normales y con dificultades en el desarrollo de 4 a 6 años*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de la Salut i de Psicologia Social. Barcelona, España.
- Páez, Darío., “et all” (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, España. Editorial, Pearson Educación S.A.
- Parra, M César Augusto (2007): *Arte Terapia como medio facilitador en la Verbalización, Reelaboración y Alivio de las vivencias traumáticas de la niñez norte de Santadereana-Colombia*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.
- Pease, Allan y Pease, Bárbara (2006). *El Lenguaje del Cuerpo: Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*. Barcelona, España. Editorial Amat S.L.
- Perls, Frederick (1975): *Dentro y fuera del tarro de la basura*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Cuatro Vientos.
- Piaget, Jean (1954). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial, Aique S.A. Año de publicación en Español, 2005.
- Piaget, Jean (1967). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Guadalupe, 3ª edición (1977).
- Piaget, Jean (1968): *El lenguaje y el pensamiento en el niño (estudio sobre la lógica del niño)*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Guadalupe. Traducción de Mercedes Riani, 7ª edición (1973).

- Piaget, Jean (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona, España. Editorial Teide S.A.
- Pincus, Jonathan (1996): *Instintos Básicos ¿Por qué matan los asesinos?*. Madrid, España. Editorial, Alianza.
- Punset, Eduardo (2006): *El Alma está en el Cerebro*. Madrid, España. Editorial, Aguilar.
- Read, Herber (1969): *Educación por el arte*. Buenos aires, Argentina. Editorial, Paidós, S.A.
- Robinson, Ken (2012): *Busca tu Elemento*. Barcelona. Título original: Out of Our Minds-Learning to be Creative. Madrid, España. Ediciones Urano, S.A.
- Rogers, C. y Rosenberg, C (1981): *La persona como centro*. Barcelona, España. Editorial, Herder.
- Rogers, R Carl (1986). *Libertad y creatividad en la educación: en la década de los ochenta*. Barcelona, España. Editorial, Paidós Ibérica S.A.
- Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el desarrollo social*. Barcelona, España. Editorial, Paidós Ibérica S.A.
- Rutter, Michael., “et all” (1993): *La Conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid, España. Traducción española María Cándor. Editorial, Cambridge University Press D.L (2000).
- Sapelli, Claudio y Torche, Arístides (2004). *Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de la misma decisión?*. Santiago de Chile, Chile. Editorial, cuadernos de economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schunk, H Dale (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México E. F. Editorial, Pearson.
- Shulman, S Lee y Keislar, R Evar (1979). *Aprendizaje por descubrimiento: evaluación y crítica*. México. Editorial Trillas S.A.
- Simpson, María Gabriela (2008): *Resiliencia en el aula, un cambio posible*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Bonum.
- Stenhouse, Lawrence. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España. Editorial Morata, S.L.
- Stenhouse, Lawrence. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España. Editorial Morata, S.L.
- Tajfel, Henri (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona, España. Editorial Herder S.A.

- Tomasevski, Katarina (2004): *El asalto a la educación*. Barcelona, España. Impreso por Intemon Oxfam.
- Tomasevski, Katarina (2005). *El derecho a la educación: panorama internacional de un derecho irrenunciable*. Editor, Naya, L, M (ed), *La educación y los derechos humanos*, pág, 63 - 90. Bilbao, España. Ediciones por la Universidad del País Vasco.
- Torres, S Jurco (1991): *El currículum oculto*. Madrid España. Editorial, Morata.
- Turner, C Jhon (1990). *Redescubrir el grupo social*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España. Ediciones, Morata, S.L.
- Unesco (2008). *Una mirada al interior de las escuelas primarias: Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de indicadores mundiales de educación*, Montreal, Quebec, Canadá.
- Unesco (2010). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: Llegar a los marginados*. París, Francia.
- Unesco (2015). *Situación educativa de América latina y el caribe: hacia la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile, Chile. Impreso por Salesianos impresores, S.A.
- Unesco (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Informe de seguimiento de educación en el mundo. París, Francia.
- Unicef (2011). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima, Perú. Impreso en Tarea, asociación grafica educativa.
- Ureña, A Sebastián., “et all” (2009). *Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del valle de cauca en Colombia*. Revista latinoamericana de ciencias: pág 707 a 733. Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131114073518/art.SebastianUAbadia.pdf>
- Vigotsky, Lev Semenovich (1982). *Obras escogidas*. Moscú. Editorial De ciencias Pedagógúika, URSS. En España, Visor Distribuciones, S.A (1990).
- Vigotsky, Lev Semenovich (1995): *El pensamiento y el lenguaje*. Barcelona, España. Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Widlöcher, Daniel (1971). *Los dibujos de los niños: Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, España. . Editorial Herder, S.A.

- Zufiaurre, B., Hamilton, D. (2015): *Cerrando círculos en educación. Pasado y futuro de la escolarización*. Madrid, España. Editorial, Morata.
- Zufiaurre, B., Perez de Villarreal, M. (2016) (Eds.): *Positive Psychology for Positive Pedagogical actions*. New York. Editorial, Nova Publishers.
- Zufiaurre, G Benjamín, Albertín, Ana María (2010). *Competencias integradas en infantil y primaria: propuestas de aula en educación emocional, saludable y cívica*. Madrid, España. Editorial, CCS.
- Zufiaurre, G Benjamín, Carr, Wilfred., “et all”. (1996): *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona, Icaria.

## **PÁGINAS WEB**

<http://www.asociacionchibolito.org>.

<http://www.inei.gob.p/>

<http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm> (Organización Internacional del trabajo)

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/>.

<http://www.unicef.org/peru/spanish/>.

<http://www.manhocperu.org/contenido/>.

## 9. ANEXOS

### 9.1. ENTREVISTA PARA PADRES Y MADRES

La entrevista semi-estructurada está propuesta por Arruabarrena, María y De Paúl, Joaquín (1996), y la hemos extraído de su libro titulado “*Maltrato a los niños en la familia*”. Posteriormente la modificamos para adaptarla a la realidad peruana. La aplicación de esta entrevista, también la realiza Antequera, J. Rosario (2006), en una investigación que realiza sobre la *evaluación psicológica del maltrato en la infancia* en Sevilla, España.

La entrevista la hemos aplicado a quince madres, de las cuales 10 no tienen pareja, y sólo se pudo realizar a cinco padres. Estas entrevistas han sido complementadas con visitas a sus casas, con conversaciones informales con ellos y ellas, y también con reuniones que se han celebrado mensualmente en el aula Yakupacha.

Todos los datos de las entrevistas están relacionados con su historia familiar, con el lugar donde viven, con las personas que conviven, con el trabajo de padres y madres, y con otros aspectos que se exponen a continuación:

**1. Datos de identificación (composición e historia familiar):** Esta área se basará en información básica de los miembros de la familia y su historia familiar.

- Adultos que habitan en el domicilio familiar* (nombre, edad, procedencia geográfica (lugar de nacimiento) estado civil, relación de parentesco, situación ocupacional, y otros).
- Menores que habitan en el domicilio familiar* (nombre, edad, procedencia geográfica (lugar de nacimiento) relación de parentesco, curso escolar y centro educativo, y otros).
- Existen miembros de la familia nuclear que no habitan el domicilio* (progenitores, hijos, hermanos, razones de ausencia, localización actual, y otros).

Estos datos serán importantes ya que podrán establecer una valoración si la composición de la familia y su historia representan una condición de riesgo significativa para situaciones de violencia y/o maltrato infantil. Prestando atención a factores de vulnerabilidad, tales como: familia monoparental, elevado número de hijos, elevado número de niños de corta edad, diferentes progenitores, relaciones de pareja inestables, menores ausentes, otros miembros de la familia que residen en el domicilio etc.

**2. Contexto socio-económico-cultural:** Este apartado nos permitirá acercarnos a la realidad socio cultural y económica de la familia.

- *Características del barrio donde reside la familia* (localización, distanciamiento donde la familia desarrolla sus actividades tanto de adultos como menores, y otros).
- *Características de la vivienda donde reside la familia* (localización, descripción básica, situación en relación a propiedad, espacio, proporción y distribución, seguridad de la vivienda, limpieza, equipamientos básicos, y otros).
- *Situación laboral de los miembros adultos de la familia* (tipo de trabajo, con empleo/sin empleo, periodo de tiempo en el empleo, jornada laboral, despidos, y otros)
- *Situación económica de la familia* (ingresos aproximados de la familia, procedencia de dichos ingresos, regularidad de ingresos, existencia de deudas, manejo de la economía familiar, y otros).
- *Nivel educativo/cultural de los miembros adultos de la familia* (analfabetismo en la familia, nivel de escolarización del adulto, valoración del adulto de la educación, y otros)

**3. Características (funcionamiento individual de los padres y/o cuidadores):**

Con estas variables lo que intentaremos medir será la capacidad para desarrollar sus diferentes roles vitales, como padres o como cuidadores del menor.

- *Historia de crianza* (percepción que han tenido los padres o cuidadores de la forma como han sido criados por sus progenitores o cuidadores, sus principales figuras de apego, experiencias de maltrato infantil, creencias, y otros)

- *Salud y bienestar físico* (enfermedades que puedan limitar su papel de padres o cuidadores, manifestaciones somáticas de ingesta de sustancias tóxicas, planificación familiar y controles médicos, y otros)
- *Salud mental* (valoraremos aquellos aspectos de bienestar psicológicos de los padres o cuidador que limite su rol de padres, estar atento a problemas psicológicos y/o alteraciones que puedan afectar cuidados al menor, reacciones ante el estrés, tolerancia a la frustración, madurez emocional, autoestima, pasividad, y otros)
- *Actividades de ocio y esparcimiento* (disponibilidad para el esparcimiento, si tienen vacaciones, se toman días festivos, deportes, juegos, excursiones, y otros)

**4. Características (funcionamiento individual de los menores):** En este área se pretende recabar información básica del menor tanto en el bienestar físico como psicológico, poniendo atención en algún malestar que limite de forma significativa el desarrollo en el menor. Teniendo en cuenta que la observación más en profundidad se hará en la escuela por parte de sus profesores y en el programa pedagógico que se realice con el menor.

- *Salud y bienestar físico* (presencia de enfermedades físicas, crónicas y/o severas, déficit sensorial, déficit del desarrollo motor, o existencia de algún otro problema).
- *Salud mental* (problemas en el desarrollo evolutivo del menor, retraso mental, trastornos específicos, problemas en el lenguaje, escritura rendimiento académico, problemas de conducta, ingesta de productos tóxicos, y otros)

**5. Nivel interpersonal-relacional (relaciones familiares):** Esta área permitirá hacer un abordaje en una primera aproximación a la identificación a las dinámicas relacionales de la familia frente al maltrato infantil. Teniendo en cuenta que la segunda variable, más específicamente se puede observar en la escuela o en el programa educativo que se realice al menor.

- *Relaciones de pareja* (en relación a esta variable interesa particularmente valorar si la relación de pareja interfiere de algún modo en desempeñar su

rol de padres y en el cuidado del menor, relación al reparto del poder, conflictos, violencia en la pareja, percepción que tienen hacia su pareja, y otros)

- *Relación padres e hijos* (con esta variable se verificará la percepción que tienen los padres o cuidadores de sí mismos y la percepción y actitudes con respecto a los menores, apegos entre padres e hijos, creencias, expectativas parentales, manejo del rol de autoridad, experiencias de aprendizaje que proporcionan los padres, y otros)
- *Relaciones entre hermanos* (aspectos relevantes en las relaciones fraternales y en esta variable es preciso entender no solo a los aspectos negativos o de vulnerabilidad, sino también aquellos datos que nos den elementos positivos o de protección, como comunicación entre hermanos, conflictos, y otros).
- *Relaciones con la familia extensa* (cabe recabar datos sobre qué miembros de la familia influyen en los menores, fuente de apoyo ante conflictos, ayuda económica, rivalidades, y otros).

**6. Nivel interpersonal-relacional (relaciones sociales):** En esta área es importante obtener información sobre las relaciones sociales que mantienen los miembros de la familia con otras personas de su entorno y cómo influyen en el bienestar o desprotección del menor. Teniendo en cuenta que la segunda variable, más específicamente se puede observar en la escuela o en el programa educativo que se realice al menor.

- *Relaciones sociales de los padres/tutores/ cuidadores* (apoyo mutuo de vecinos, amistades, compañeros de trabajo, estabilidad en las amistades, disponibilidad de ayuda, conflictos, y otros).
- *Relaciones sociales de los menores* (relaciones normales con otros niños de su edad, posible aislamiento, rechazo de los niños en la escuela o barrio, relaciones con otros mayores, y otros)

**7. Contactos con los servicios sociales:** En esta área se pretende recabar información sobre si los padres o cuidador, conocen y tienen relaciones con los

servicios sociales, particularmente con los servicios de protección infantil. Teniendo en cuenta que será difícil recabar datos exactos.

- *Contacto con los servicios sociales* (información básica sobre contactos con los servicios sociales, probables fechas, motivo de acercamiento, contactos posteriores, contactos actuales, y otros)
- *Calidad de relación con los servicios sociales* (información básica sobre la relación que tienen o han tenido con los servicios sociales, disponibilidad para colaborar, existencia de conflictos, confianza, y otros).

**8. La familia ante las situaciones de desprotección infantil:** En este área es importante que no se obtengan datos concretos, (preguntas) sino que como resultado de anteriores preguntas o exploraciones salgan a la luz los datos relevantes para este apartado, tomándose dos variables importantes, que están directamente relacionadas las unas con la otras.

- *Reconocimiento de la(s) situación(es) de desprotección infantil* (si los padres o cuidadores son conscientes de situaciones de malos tratos en el entorno de la familia y el conocimiento que tengan sobre el tema, aceptación por el uno y negación por el otro, infravaloración de la gravedad, responsabilidad parcial, y otros).
- *Motivación para cambiar la(s) situación(es) de desprotección infantil* (si tienen disponibilidad para aprender acciones a modificar, si la familia estaría dispuesta a colaborar, posibles acciones llevadas a cabo por los propios padres, preocupación, deseo, disponibilidad para intentar cambiar).

**9. Sucesos / situaciones estresantes para la familia:** Al igual que en el caso anterior, estos datos se deben recoger a lo largo de las otras variables y se incluyen para que el entrevistador determine si han ocurrido o no acontecimientos estresantes para la familia con respecto al tema y si hay que valorar su impacto en el contexto.

**10. Observaciones e impresiones del profesional:** Este último apartado está determinado para recoger observaciones e impresiones por parte del que hace la entrevista, particularmente deben ser las más relevantes para el tema.

## **9.2. FICHA DE OBSERVACIÓN DEL AULA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA YAKUPACHA.**

Esta ficha ha sido elaborada en base a la bibliografía encontrada en los libros de arte-terapia y terapias del juego de los siguientes autores: Axline, V (1975); Callejón, C y Granados, M (2003); Dalley, T (1987); Garaigordobil, M (2006); Kramer, E (1958); Perls, F (1975); Rutter, M (1993) y Martínez, N y López, F (2004).

No obstante, las conductas que observamos en los niños y las niñas son solo una referencia para anotar en la ficha de observación. Lo más importante es el conocimiento que tenga el/la profesor/a sobre estas conductas, para poder aplicarlas a la realidad de cada niño/a.

### **Objetivo.**

Observar a través del juego libre las actividades realizadas, para conocer y comprender las conductas de los niños y las niñas.

#### **1. Comprensión y comunicación.**

Proceso por el cual se reconoce e integra parcialmente lo que se pretende comunicar y expresar.

#### **Conductas que se pueden observar:**

1. Falta de concentración.
2. Falta de cooperación en juego de grupo.
3. Imita conductas de sus compañeros.
4. Actúa con espontaneidad, tiene dificultades para organizarse en el juego.
5. Pide que se le repita la orden varias veces.
6. Se muestra distraído.
7. Muestra una actitud indiferente ante los estímulos que recibe.

### **Actividades en las que se puede observar su nivel de comprensión:**

- Expresión gráfico-plástica.
- Dramatización.
- Juegos de desplazamiento, con materiales complementarios.
- Juego que impliquen reglas tales como juegos de caza, escondite, juegos de roles y otros.
- Juegos de grupo con órdenes verbales con agua y arena, laberintos y rompecabezas.
- Construcción con bloques.
- Cantos, juegos y ritmos.

### **2. Ubicación tiempo-espacio.**

Integración en el tiempo, lugares y situaciones.

#### **Conductas a observar:**

1. Corre junto con los otros/as niños y niñas.
2. Se choca con frecuencia con los objetos que se encuentra.
3. Se cae con frecuencia.
4. Capta el ritmo de trabajo igual que el resto del grupo.
5. Logra avanza en los juegos de competencia igual que los demás.
6. Cambiar de una acción o actividad a otra, con facilidad.
7. Ubica derecha-izquierda, adelante-atrás, arriba-abajo, antes-después con facilidad.

#### **Actividades en las que se puede observar:**

- Cantos, juegos y ritmos.
- Expresión gráfico-plástica.
- Desarrollo desde lenguaje oral.
- Desarrollo de juegos lengua oral y escrita.
- Construcción con bloques.
- Juegos de desplazamiento con materiales complementarios, que implican reglas.
- Construcción con bloques

### **3. Hiperactividad y posible déficit de atención.**

Es la persistencia de desatender y perder la capacidad para concentrarse en situaciones en

las que juega y realiza actividades en compañía con otros/as niños/as.

#### **Conductas a observar:**

1. Le cuesta mucho esfuerzo permanecer quieto en un mismo sitio por espacios cortos de tiempo.
2. Cambia de actividades contantemente.
3. Interrumpe cuando los/las niños/as juegan con materiales de construcción y otros.
5. Se le dificulta poner en los juegos y se distrae con facilidad.
7. Se le dificulta organizar las tareas y actividades para jugar con los/las niños/as.

#### **Actividades en las que se puede observar**

- Construcción con bloques.
- Cantos, juegos, ritmos.
- Expresión gráfico-plástica.
- Juegos de mesa.
- Abordaje de la lengua oral y escrita.
- Juegos tradicionales y organizados.

#### **4. Hipoactividad y posible déficit de atención.**

Esta es una conducta de desinterés por los estímulos y el medio ambiente, permanece en un estado de incompetencia.

#### **Conductas a observar:**

1. No es espontáneo y manifiesta la necesidad de que el/la educador/a le ofrezca estímulos.
2. Reacciones lentas en las áreas cognitiva, motora y perceptiva en comparación a su edad cronológica.
3. Prefiere jugar de manera individual u observa a los demás, sin relacionarse.
4. Tiene una falta de interés en la actividad de grupo o en el juego de competencia.

#### **Actividades en las que se puede observar:**

- En la socialización e interrelación con los/las otros/as niños/as.
- En los cantos, juegos y ritmos.
- En la expresión gráfico-plástica.

- En todos los juegos

### **Agresividad y autoagresión**

Es una conducta que se manifiesta cuando el/la menor no sabe llevar la frustración y agrede o se auto agrede.

#### **Conductas a observar:**

1. Cuando no le hacen caso golpea, hace muecas de desagrado o amenaza y repite groserías.
2. No quiere reparar el daño causado (pedir disculpas o limpiar lo que ensució, recoger lo que tiró).
3. No se relaciona con sus compañeros por el vínculo de empatía.
4. No presenta habilidades sociales y presenta una autoestima disminuida.
5. El/la niño/a destruye su trabajo sin causa aparente.
6. Cuando se le habla esconde su rostro o comienza a llorar.
7. Lloro para llamar la atención.
8. Presenta cambios en su conducta o humor, oscila entre la alegría-enojo, tristeza-enojo.

#### **Actividades en las que se puede observar:**

- En los cantos, juegos y ritmos.
- En los juegos de roles y dramatización.
- Abordaje de la lengua oral y escrita.
- Expresión gráfico-plástica.

### **5. Inseguridad y falta de autonomía.**

Se manifiesta por una baja y significativa falta de autonomía de la acción, impregnada de sentimientos de miedo, ansiedad o angustia.

#### **Conductas a observar:**

1. Necesita mucho del apoyo del/la educador/a y compañeros/as (reconocimiento, aceptación).
2. No expresa conducta espontánea en el juego o en la realización del trabajo.
3. Se manifiesta ansioso/a y muerde su ropa, se chupa el dedo.

4. No se adapta con facilidad a situaciones nuevas, diferentes, que tengan mayor grado de dificultad.

5. Presenta conductas dependientes por períodos prolongados.

**Actividades a través de las cuales se puede observar:**

- Arreglo y cuidado personal.
- Expresión gráfico-plástica.
- Cantos, juegos y ritmos.
- Abordaje de la lengua oral y escrita.
- Juegos con desplazamiento que implican reglas y órdenes verbales.

**6. Desobediencia y problemas con los límites.**

Conducta que se manifiesta por infringir las normas de adaptación, disciplina y cooperación.

**Conductas a observar:**

1. Patrón repetitivo y persistente de la conducta rebelde, no obedecer.
2. Toma objetos que no le pertenecen en el aula.
3. Oposición a los límites y normas que se dan en consenso entre los/las niños/as.
4. Muestra conducta egocéntrica.

**Actividades a través de las cuales se puede observar:**

- Cantos, juegos y ritmos.
- Expresión gráfico-plástica.
- Juegos que implican reglas.

**7. Problemas de lenguaje.**

Alteración del aparato fono articulador en su estructura física y/o de funcionamiento.

**Conductas a observar:**

1. No pronuncia correctamente algunos fonemas.
2. Presencia de tartamudez (la repetición de una sílaba, al principio, en medio o al final de la palabra, frase u oración).

3. Confusión al pronunciar objetos y el nombre que les designa.
4. El niño presenta voz nasal (gangoso).
5. Habla solamente cuando quiere.

**Actividades a través de las cuales se puede observar:**

- Desarrollo del lenguaje oral.
- Dramatización.
- Expresión gráfico-plástica.
- Narración de cuentos.
- Cantos, juegos y ritmos.

**8. Problemas de alimentación.**

Ingestión de alimentos excesiva, o reducida sin el balance adecuado que provoca en el individuo, trastornos en las áreas cognoscitiva, afectivo-social y psicomotora.

**Conductas a observar:**

- 1.- Bajo nivel en la talla y el peso del niño.
- 2.- Talla y peso por arriba del promedio establecido para la edad.
- 4.- Falta de apetito y rechazo de alimentos.
- 6.- Ingestión exagerada de alimentos.

**Actividades en las que se puede observar:**

- En el momento del almuerzo.
- Comunicación con los padres y las madres sobre problemas de alimentación.

NOMBRE DEL NIÑO(A) \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL/ LA EDUCADOR/A \_\_\_\_\_

FECHA DE ELABORACIÓN \_\_\_\_\_

### CUADRO DE CONDUCTAS OBSERVADAS

CRITERIOS DEL/LA DOCENTE:

Conducta a observar	Apuntes
1. Comprensión y comunicación.	
2. Ubicación tiempo-espacio.	
3. Hiperactividad y posible déficit de atención.	
4. Hipoactividad y posible déficit de atención.	
5. Inseguridad y falta de autonomía.	
6. Desobediencia y problemas con los límites.	
7. Problemas de lenguaje.	
8. Problemas de alimentación.	

Fin...