



RESUMEN

La presente tesis tiene como propósito establecer lineamientos teóricos – metodológicos, que fundamentados en la teoría ético- crítica, contribuyan a trabajar en el ámbito de la educación, la inclusión educativa de los hijos e hijas de 0 a 5 años de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de la ciudad de Cuenca. Lineamientos que implican una investigación tanto para determinar la situación educativa de este colectivo de atención prioritaria, así como para elaborar y socializar una guía didáctica dirigida a educadores y educadoras que han tenido experiencia en el trabajo con este grupo de niños y niñas.

Para lo cual, esta tesis se ha estructurado de manera que abarque las generalidades de la Inclusión Educativa y los Derechos Humanos; los aportes de la Teoría Ético-crítica y su concepción acerca del sujeto de educación, el rol del educador crítico y el currículo, complementados con algunos elementos de la Filosofía de Reggio; el análisis del Referente Curricular “Volemos Alto”; el levantamiento y análisis de la información obtenida de la investigación de campo dentro del Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca. Estudio que permite por tanto, formular lineamientos teóricos-metodológicos para una propuesta curricular inclusiva de calidez y calidad para los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, así como la elaboración de la guía didáctica mencionada con anterioridad.

PALABRAS CLAVES: Inclusión Educativa, Teoría Ético Crítica, Personas Privadas de la Libertad, Derechos Humanos, Educación Inicial



ABSTRACT

The purpose of the present thesis is to establish theoretical and methodological guidelines that based upon the “Ethical-critical Theory”, contributes to work in the educational ambit, the inclusion of sons and daughters of 0 - 5 years old of the people deprived of freedom from the “Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca”. Guidelines that implies an investigation to determinate the educational situation of this collective of priority attention and to elaborate and socialize a didactic guide for the teachers that have had experience working with these children.

In order to accomplish this purpose, this thesis has been structured so that it includes the general concepts of educational inclusion and human rights; the contributions of the “Ethical-critical Theory” and its conception of the person that studies, the critical teacher’s role and the curriculum, complemented by some elements of the Reggio Philosophy; the analysis of the “Referente Curricular Volemos Alto”; the raising and the analysis of the information obtained in the investigation in the “Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca”. Study that allows the formulation of theoretical and methodological guidelines for a inclusive curricular propose that offers a good and comfortable education to the sons and daughters of the people deprived of freedom; in the same way, the elaboration of the didactic guide mentioned before.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: Generalidades: Inclusión Educativa y Derechos Humanos	13
I. Inclusión educativa	
1.1 Origen y definición de la Inclusión	13
1.2 De la exclusión a la inclusión educativa	15
1.3 Caracterización de una escuela inclusiva	20
1.3.1 Atención a la diversidad	21
1.3.2 Rol del docente	23
1.3.3 Adaptación curricular	27
II. Derechos Humanos	
2.1 Historización de los Derechos Humanos	30
2.2 Derechos Humanos desde los contextos	33
2.3 Derecho a la Educación	35
CAPÍTULO II: Teoría Ético-crítica educativa	40
I. Proceso del pensamiento Freiriano	42
1.1 Estadio I: “Toma de conciencia”	43
1.2 Estadio II: “Transformativo-comunitario”	44
II. Componentes	50
2.1 Sujeto de la educación	52
2.2 Rol del educador crítico	54
2.3 Currículo	57
III. Discurso ético de Boff: En búsqueda de una ética mundial	60



CAPÍTULO III: Análisis del Referente Curricular “Volemos Alto”	65
I. Elementos generales	65
II. Aportes y limitaciones	68
CAPÍTULO IV: Situación familiar- educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad	80
I. Levantamiento de datos	84
II. Sistematización y análisis de datos	86
III. Conclusiones preliminares	99
CAPÍTULO V: Formulación de Lineamientos teóricos-metodológicos para una propuesta curricular inclusiva de calidez y calidad para los hijos e hijas de las personas privadas de libertad	102
I. Lineamientos para una propuesta curricular fundamentada en la teoría ético-crítica	104
1.1 Visión del niño y la niña	105
1.2 Rol del educador	106
1.3 Necesidad de un currículo flexible	108
1.3.1 Las dimensiones de relación	112
1.3.2 La pedagogía de la escucha	115
1.3.3 El diálogo	117
1.3.4 La documentación y la evaluación	119
II. Elaboración de una guía didáctica para educadores y educadoras	123
III. Resultados de la Socialización de la guía didáctica	137
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	140



BIBLIOGRAFÍA GENERAL	146
ANEXOS	151



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**“LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR INCLUSIVA DE
EDUCACIÓN INICIAL PARA LOS HIJOS E HIJAS DE LAS PERSONAS
PRIVADAS DE LIBERTAD”**

**Tesis previa a la obtención del título de
Licenciada en Psicología Educativa,
especialización Educación Temprana**

AUTORAS: MARÍA ESTEFANIA CRUSELLAS ESCUDERO
CAROLINA NOHEMÍ PEÑA CEDEÑO

DIRECTORA: DRA. PIEDAD VÁZQUEZ ANDRADE

CUENCA - ECUADOR

2010



DEDICATORIA

A María José, mi inspiración

A Agustín, mi fortaleza

María Estefanía Crusellas Escudero

A Dios, mi todo, mi amigo y mi ayuda

A mi familia, por su apoyo y amor
incondicional.

Carolina Nohemí Peña Cedeño

A los niños y niñas, razón de ser de
nuestro trabajo.



AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por la vida, a nuestras familias por su apoyo y a todas aquellas personas involucradas, directa e indirectamente en este trabajo, por su colaboración. En especial a la Dra. Piedad Vázquez por su orientación y su ejemplo de vida en la lucha por los derechos de “los sin derechos”



RESPONSABILIDAD

Esta obra es responsabilidad de sus autoras.

MARÍA ESTEFANIA CRUSELLAS ESCUDERO

CAROLINA NOHEMÍ PEÑA CEDEÑO



“El niño se llama hoy y él no puede esperar”

Gabriela Mistral



INTRODUCCIÓN

Partiendo del precepto que todos los niños y niñas son iguales ante la ley, y no deberán ser discriminados por causa alguna, visualizamos a la educación como eje de la transformación social, encargada de dotar a sus estudiantes no sólo de conocimientos, sino sobre todo de herramientas que lo comprometan a intervenir de manera crítica en la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

Nuestra responsabilidad ética, exige que como educadoras seamos conscientes y críticas, involucrándonos en *“la lucha por el ejercicio de los derechos humanos desde los contextos de exclusión defendiendo la vida humana digna. Entendiendo la dignidad como acceso a los bienes tangibles (acceso a la resolución de necesidades básicas) e intangibles (riqueza humana)”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 2). Como denuncia de un sistema excluyente, injusto, que necesita ser transformado, la universalización de los derechos solo será posible *“...si partimos de una parcialidad, de los últimos, de los que están fuera, de los que ven negados su ser. Partiendo de esta parte mayor, podemos abrirnos a todos los demás y sentiremos la urgencia de los cambios necesarios, capaces de garantizar una inclusión y universalidad efectivas.”*(Aula de Derechos Humanos, 2005: 60).

Recordando que este abrirnos “al otro”, constituye una necesidad por nuestra condición de seres humanos inacabados, al igual que el despertar una conciencia de respeto hacia “lo otro” que garantice la sustentabilidad de la *casa común*, la Tierra, y por tanto de nuestra existencia.

Por lo que, dentro de este colectivo de atención prioritaria, nuestra investigación radica en conocer la realidad familiar - educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, a fin de elaborar lineamientos teóricos y metodológicos para



una propuesta curricular de educación inicial inclusiva de calidez y calidad, que hace referencia a un verdadero espacio de cuidado, solidaridad, participación y aprendizaje, en el que niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades con respeto a sus derechos dentro de un marco de valores, democracia, igualdad y dignidad; y donde además se reconozca la importancia de una formación holística tanto en lo académico, lo social, lo humano, y lo ético. Robusteciendo, espacios para un trato con dignidad que considere la complejidad de los contextos en los que dichos niños y niñas se desarrollan, reclamando igualdad de derechos con respeto a la diversidad, y enfatizando el valor y enriquecimiento que esta última genera en el contexto educativo. Reivindicando así, el derecho que todos los niños y niñas tienen de acceder a una educación de calidad y calidez, que les permita conocer, exigir y ejercer los derechos que les han sido negados.



CAPITULO I

GENERALIDADES: INCLUSIÓN EDUCATIVA Y DERECHOS HUMANOS

I. INCLUSIÓN EDUCATIVA

1.- NOCIÓN DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN

1.1 Origen y definición de la Inclusión

La idea de inclusión surge en el Foro Internacional de la Unesco, llevado a cabo en Jomtien Tailandia en 1990, *“donde se promovió la idea de una educación para todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje cuyo propósito es desarrollar el bienestar individual y social de las personas a través de la Educación Formal.”* (Inclusión, s/f. Copiado (jul, 2009); ¶12), más adelante en la Declaración de Salamanca, celebrada en 1994, se resaltó la necesidad de brindar atención a los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, dentro de un mismo sistema educativo.

En la década de los noventa se denomina a la inclusión como un *“concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad”* (Declaración de Salamanca, s/f. Copiado (jul, 2009); ¶1) tomando en cuenta a las diferencias en términos de normalidad y de igualdad de derechos, visualizando a la heterogeneidad como un valor y una oportunidad de enriquecimiento; mediante la participación activa de profesores, alumnos y padres de familia en un sentido de comunidad, en donde, en lo posible, se trabaje de manera conjunta, coordinada, coherente y en constante desarrollo.



La inclusión exige que la escuela acoja la diversidad en general, la misma que abarca las diferencias étnicas, sociales, culturales, cognitivas, entre otras; de manera que dentro del sistema educativo ninguno de los sujetos involucrados, visualice o experimente exclusión ni discriminación debido a cualquiera de los factores mencionados.

Entre los conceptos que visualizan con mayor claridad a la escuela inclusiva se encuentran: Ainscow, quien describe a una escuela inclusiva como: *“una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”*, (ALEMAÑY, M.C, 2009. Copiado (jul, 2009); ¶15) o como la definen Stainback y Stainback, una escuela inclusiva *“es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria”* (ALEMAÑY, M.C, 2009. Copiado (jul, 2009); ¶15).

La inclusión educativa ha sido planteada por la UNESCO, definición que ha sido acogida por el Ministerio de Educación del Ecuador como: *“el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación... Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas”*. (SANTOS, M.; PORTALUPI, G, 2009: 24).

1.2 De la exclusión a la inclusión educativa

El surgimiento de la Educación especial, significó un primer paso para ofrecer una educación especializada para aquellos sujetos con discapacidades que se veían en la necesidad de ser atendidos por un profesorado particularmente preparado, procedimientos, programas y metodologías diferentes a la escuela común, materiales y recursos específicos, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de esta lucha contra la desatención y marginación inicial, éstas instituciones poco a poco fueron visualizadas como una solución superficial para todos aquellos niños y niñas que eran rechazados por un sistema educativo intolerante ante las dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, inadaptación social, discapacidades de diversos tipos, entre otros; volviéndose por tanto instituciones estigmatizadas que señalaban a los niños “diferentes” o “especiales”, como inferiores a los “normales”. Convirtiéndose la segregación, en un aspecto que caracterizaba a estas instituciones que inicialmente se crearon para combatir a la misma.

Es precisamente por estos motivos que se dio paso al movimiento a favor de la normalización, ideología proveniente de los países escandinavos, que para Wolfensberger fue entendida y difundida como *“la utilización de medios, culturalmente tan normativos cómo 1 es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas cómo es posible”* (VERDUGO A, M. s/f. Copiado (jul, 2009): 6), donde la

esencia de la normalización era el hecho de brindarles a aquellas personas segregadas una calidad y calidez de vida que, por derecho les correspondía.

Por otro lado el concepto de integración, aunque iba de la mano con el de normalización se centraba en darle la oportunidad de atender en escuelas ordinarias a aquellos alumnos que obligatoriamente necesitaban una respuesta diferente, donde se buscaba brindar apoyo y recursos profesionales específicos para este grupo de personas.

La finalidad de la propuesta de integración educativa, consistía en que la misma:

“a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum” (VERDUGO A, M. s/f. Copiado (jul, 2009): 6).

A pesar de los objetivos planteados, la realidad era muy distinta, sumada las grandes diferencias en las que se vivía la integración entre países e incluso escuelas de una misma localidad. Estas dificultades fueron ya debatidas desde la década de los cincuenta por diversos profesionales de la educación.



Posteriormente, en los años setenta y ochenta los factores que definían el éxito en la integración fueron expuestos por algunos autores, entre estos se encontraban: Cantrell y Cantrell, MacMillan, Jones y Meyers, Payne, Followay, Smith, y Payne, Taylor, quienes apuntaban a la formación adecuada del profesorado como factor principal. En segundo lugar, fue señalada la actitud de los maestros y profesionales de la educación hacia los niños integrados por Baker y Gottlieb, Corman y Gottlieb, MacMillan, Jones y Meyers; así también fueron tratados programas especiales de rendimiento académico que requieren la utilización de técnicas educativas específicas por Budoff y Gottlieb, Corman y Gottlieb, Haring y Kung. Por último Gresham, La Greca y Mesibov y Monereo, abordaron la importancia de programas adecuados de adaptación social e interacción con los compañeros sin discapacidad.

El reconocimiento de los derechos de las personas a acceder en lo posible a instituciones educativas comunes, debido a la toma de conciencia de los estados de marginación, exclusión y estigmatización en los que se encontraban; ha sido el primer paso en este largo proceso de transformaciones en el ámbito educativo. La presencia de una diversidad de sujetos en las escuelas ha requerido importantes cambios organizacionales, metodológicos, de recursos, personal de apoyo, un gran esfuerzo llevado a cabo por profesores para responder de manera adecuada a las necesidades particulares de determinados alumnos, y es imprescindible destacar la trascendental apuesta y trabajo de la integración por una mejora en la calidad de la educación.

Sin embargo al ser los niños y niñas quienes deben integrarse al sistema educativo, al currículo y metodología de trabajo, surgió nuevamente una separación de éstos

dentro del aula integrada, visualizándose algunas limitaciones, como las que aborda Climent Giné I Giné en su texto “Inclusión y sistema educativo”; los centros se ven en la necesidad de identificar a los alumnos “integrados” encontrado dificultad en los criterios. Por lo general se atiende a los alumnos cuando éstos presentan problemas ya establecidos o, en su caso, cuando ya han fracasado. Los diversos servicios de apoyo, entre ellos el psicopedagógico, se centran en el alumno, atendiéndolo de forma individual y la mayoría de veces fuera de su contexto natural (el aula). Además este apoyo es limitado, ya que debe brindar atención a todos los alumnos con problemas, provocando que el profesor del aula ordinaria tienda a “desresponsabilizarse”. Todas estas desventajas nos llevan a una limitación aún mayor, el descuido de los aspectos más sociales del aprendizaje, los mismos que constituyen el objetivo principal de la integración.

Es así, que junto con los avances alrededor del mundo sobre esta importante temática, en el marco de una “escuela comprensiva” se sustituye el término de integración por el de “inclusión”, el mismo que se manifiesta con fuerza más allá del ámbito educativo, a sectores laborales, de la salud, de la participación social, incluso podría decirse que surge como una nueva filosofía de vida que complementa a los principios planteados por la integración, pero que exige un cambio en la manera de visualizar la política, la ética, la dignidad y los derechos.

La inclusión genera un gran cambio, en el cuál las investigaciones y trabajos se generen en torno al ambiente, al aula, al sistema educativo mismo, para que sea

éste quien incluya a los niños y niñas a una escuela ordinaria, y no estos últimos quienes trabajen en buscar la manera de sentirse parte del sistema.

Uno de los principios fundamentales, es el de visualizar a la diversidad como un valor, reconociendo las diferencias individuales como una gran oportunidad de interacción, en la que se compartan opiniones, y se aprenda a respetar diversos criterios; donde la convivencia sea dirigida por el diálogo, como método para la solución de conflictos. De esta manera serán los involucrados quienes aprendan a resolver, lo que no es otra cosa, que oposición de posiciones, que al encontrar intereses comunes pueden ser fácilmente manejados. Esta vivencia y experiencia es parte esencial del proceso de un aprendizaje real y significativo.

La inclusión implica transformaciones profundas en el aula y el sistema educativo, cambios que sean vividos por todos los agentes educativos, cuya filosofía se impregne en el accionar de profesores y directivos y se refleje constantemente en decisiones y actitudes, para que de manera real y no como un interesante discurso, se trabaje diariamente en la búsqueda de herramientas que provoquen la participación de todo el alumnado, y atiendan diversas necesidades. Solo así podremos hablar de una inclusión total, caso contrario la diversidad sería ignorada provocando aún mayor desigualdad.

El aula a la cual se refiere el enfoque inclusivo, es aquella que promueve una educación de *calidez*, lo que hace referencia a un verdadero espacio de cuidado, solidaridad, participación y aprendizaje, en el que niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades con respeto a sus derechos, dentro de

un marco de valores, democracia, igualdad y dignidad; y *calidad* que reconozca una formación holística tanto en lo académico, lo social, lo humano, y lo ético.

1.3 Caracterización de una escuela inclusiva

Referirnos a una escuela inclusiva, requiere determinar las atenciones específicas que requiere el alumnado, observar detenidamente el contexto educativo: cómo se articulan los recursos, el profesorado, el currículo, y considerar el contexto social, los padres de familia y la comunidad en general, es decir todo aquello y todo aquel que interviene en el proceso educativo. De acuerdo a estas aclaraciones, la finalidad de la escuela inclusiva dependerá del sistema educativo en el que se trabaje y de la sociedad misma donde se desenvuelva. De todas maneras podemos citar las siguientes:

- *“Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.*
- *Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.*
- *Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.*
- *Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.*
- *Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación*
- *Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo” (GINÉ I GINÉ, C. 2001. Copiado (jul, 2009): 5).*

1.3.1 Atención a la diversidad

Cada ser humano tiene sus propias características únicas e irrepetibles, un resultado de infinitas combinaciones de rasgos físicos, psíquicos, sociales y culturales. Todos somos seres distintos pero con el mismo valor y los mismos derechos. Por lo que una escuela inclusiva no está destinada únicamente a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino a cada uno de los niños y niñas que quieran formar parte de esta escuela, aquellos con dificultades de aprendizaje y sin ellas, con deficiencias físicas y sin ellas, niños y niñas de diferentes culturas, con diferentes religiones y situaciones familiares y personales. Donde la diversidad es cada vez mayor y los niños “normales” son cada vez más pocos.

Uno de los principios rectores del “Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales”, incluida dentro de la Declaración de Salamanca en 1994, es el de que las escuelas *“deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”* (Declaración de Salamanca, s/f. Copiado (jul, 2009); ¶).

Como sostiene Ainscow *“una educación de orientación inclusiva pretende disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independiente de quien las experimenta y dónde se encuentren estas barreras, en las culturas, políticas y prácticas de una escuela... En este contexto, la diversidad es considerada un rico*



recurso de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza” (FERNÁNDEZ, B, J, 2006. Copiado (jul, 2009): 2).

La educación en este contexto no es trabajo fácil, requiere de una serie de cambios profundos en la organización, los servicios, el currículo, entre otros. Debe tener en cuenta principalmente:

“- Un proyecto común en el que participe toda la comunidad educativa.

- Un proyecto educativo que, en base a la diversidad de su propia realidad educativa, contemple una nueva forma de organización, de concebir el currículo y los servicios educativos

-Un proyecto impregnado por una serie de valores éticos” (FERNÁNDEZ, B, J, 2006. Copiado (jul, 2009): 4).

El proceso educativo no puede ser responsabilidad únicamente de los profesores, ni puede limitarse únicamente a una modificación del currículo, debe ser llevada más allá, a una nueva filosofía de vida.

La UNESCO hace las siguientes consideraciones:

- *Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.*
- *No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.*

- *La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.*
- *La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.” (GINÉ I GINÉ, C. 2001. Copiado (jul, 2009): 4)*

Requiere una reflexión ética por parte de todos los involucrados de manera que la inclusión no sea un mero discurso, sino una forma de vida.

1.3.2 Rol del docente

La escuela inclusiva necesita que los profesores sean, en palabras de Giroux *“intelectuales transformativos”* (GIROUX, H, 1997:170) es decir sujetos con una adecuada capacitación y una actitud reflexiva, crítica y transformadora. Un profesional comprometido con la educación, que comparta e interprete como suyos los principios fundamentales de la inclusión, que luche por la creación de una escuela que no señale o estigmatice; por el contrario una escuela donde la diversidad sea el motor principal para el enriquecimiento personal y social de una escuela en la que se beneficien no solo aquellos sujetos “diferentes” sino y sobre todo, cada uno de los sujetos inmersos en el aula.

Un profesor de calidad no es un simple técnico ejecutor de un currículo prefijado, es ante todo un profesional autónomo y responsable en sus decisiones, un observador crítico, un investigador reflexivo y proactivo que comprende y propone mejorar la situación educativa.



Un verdadero maestro está en contacto permanente de trabajo con su “yo” interior, es coherente y congruente con lo que dice, lo que hace y lo que siente. Es capaz de conectarse con sus estudiantes, de sumergirse sin miedo en el maravilloso proceso de enseñanza- aprendizaje, del que se encuentra aprendiendo constantemente, de manera que es capaz de buscar un sinfín de herramientas que le permitan acceder a cada estudiante para provocar en ellos la búsqueda del aprendizaje. El profesor no genera respuestas, sino que traduce el mundo en preguntas propias para cada niño y niña, estimula inquietudes e investigaciones porque es él mismo un investigador permanente. No transmite conocimientos, los crea junto con sus alumnos, transitando por gran cantidad de vías y medios que permitan la participación de todos sus estudiantes y propicien el desarrollo de sus potencialidades.

Un profesor que apuesta por la inclusión, es abierto, creativo e innovador ya que se encuentra frente a un proceso inacabado pero con un norte claro, por lo que en miras a una educación de calidad y calidez se mantiene actualizado y en constante desarrollo.

El profesor de una escuela inclusiva necesita conocer el contexto en el que se desenvuelve, las características, intereses y necesidades de los sujetos con los que interactúa, trabajar cooperativamente con su equipo y sentirse parte importante del medio donde se relaciona. Además, precisa de ciertas pautas que le permitan orientarse en el trascurso de su trabajo, y detectar a manera de una autoevaluación sus propias necesidades de formación:

“- Aprender a manejar los tiempos y los espacios (...) - Formación en selección de recursos (...) - Capacitar al profesorado para crear nuevos canales de comunicación que sobrepasen las fronteras del centro (...) - Aprender a trabajar en cooperación con el orientador.(...) - Fomentar un modelo de enseñanza que desarrolle en el futuro docente el trabajo autónomo y la responsabilidad reflexiva, conectando los aprendizajes teóricos y prácticos a través de la reflexión, tomando conciencia de las teorías que aplica y confrontando lo que podría hacer con su posición ideológica, para que luego no existan contradicciones entre ambas”.(ALEMAÑY M.C,2009. Copiado (jul, 2009); ¶21).

Resulta imperativo ser observador, crítico y reflexivo de las condiciones básicas necesarias que se deben tener en cuenta para mejorar cada vez más el trabajo dentro del aula, de manera que se pueda dar una respuesta adecuada a las diversas necesidades de los niños y niñas. Por lo que, Giné I Giné, menciona algunos ámbitos que se deben considerar:

“1. Trabajo colaborativo entre el profesorado: el proyecto de la UNESCO plantea inicialmente el trabajo por parejas, en el que la intervención, la planificación se den de manera conjunta.

2. Estrategias de enseñanza – aprendizaje: que resalta la importancia del trabajo colaborativo entre el alumnado, la organización del aula y la optimización de recursos materiales y humanos.

3. Atención a la diversidad desde el currículo: Elaborar objetivos y criterios claramente definidos, que se encuentren en relación con los criterios de evaluación y seguimiento, y que sean compartidos por el profesorado.



4. *Organización interna:* evaluación, autoevaluación y una co-evaluación que potencie el intercambio entre docentes, disponer una estructura organizativa coherente con los fines que se persiguen.
5. *Colaboración escuela – familia:* fortalecer en especial la comunicación con la familia, la participación de los padres en la toma de decisiones.
6. *Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial”* (GINÉ I GINÉ, C. 2001. Copiado (jul, 2009): 7): tanto del currículo, el profesor de apoyo, el psicopedagogo del centro, entre otros elementos que transformen los centros de educación especial en centros de recursos para una educación inclusiva.

Cabe resaltar, que en el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, quienes no cuentan con la importante presencia de sus madres, resulta indispensable el apoyo de la escuela o institución de acogida, para coordinar junto con los trabajadores sociales del Centro de Rehabilitación Social Femenina, para trabajar con sus madres sobre la situación real en la que se encuentran sus hijos e hijas, y la manera más acertada con la que pueden apoyarlos.

Hay que recordar que el progreso hacia la consolidación de estas condiciones, solicita de paciencia y constancia, lo que responde a procesos lentos que han de enfrentar diversas dificultades y, en busca de soluciones, requiere la toma de conciencia y responsabilidad por parte de todos los implicados en el campo educativo.



1.3.3 Adaptación Curricular

Un currículo debe hacer referencia al conjunto de vivencias y experiencias de aprendizaje orientadas a una formación holística del individuo dentro de la escuela. Por lo tanto un currículo debe encontrarse en constante elaboración considerando: conocimientos previos de los individuos, sus intereses, niveles de dificultad, metas que se desean alcanzar, todo esto pensando en beneficio del desarrollo total de la persona. El currículo debe tener presente: qué se quiere enseñar (contenidos), cómo lo va a hacer (metodología) y de qué manera se valorará lo aprendido (evaluación).

Un currículo que considere la diversidad dentro del aula, debe ser abierto, dinámico, flexible, creativo; dispuesto a adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Debe desarrollar estrategias que favorezcan un ritmo de trabajo solidario y tolerante, diverso en la oferta de actividades y recursos, capaz adaptarse a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, observando los intereses y características del grupo; de tal manera que sea vivencial para cada individuo; es decir que cada estudiante pueda hacerlo y sentirlo como “suyo”.

Un currículo inclusivo no debe pensar únicamente en el desenvolvimiento de competencias básicas, sino que debe contextualizarlas a su realidad y necesidades. Debe desarrollarse en un clima cálido, de seguridad, confianza y afecto donde se respeten y valoren las diferencias individuales, de esta manera se estará cumpliendo con la doble función de la escuela que se plantea en el Manual del Docente del Ministerio de Educación del Ecuador (SANTOS, M.: PORTALUPI, G, 2009: 32):



Función Académica	Función de Socialización
<i>Está expresada en el currículo planteado formalmente en el centro educativo:</i> <i>-¿Para qué enseñar? Objetivos</i> <i>-¿Qué enseñar? Contenidos</i> <i>-¿Cuándo enseñar? Secuencias</i> <i>-¿Cómo enseñar? Método</i> <i>-¿Cómo y cuándo evaluar? Evaluación</i>	<i>Está expresada en el clima escolar y las interacciones que se dan en el centro educativo:</i> <i>-Entre los estudiantes</i> <i>-Entre estudiantes y maestros-as</i> <i>-En las experiencias de aprendizaje</i> <i>-En el manejo de las reglas</i> <i>-En las relaciones cotidianas</i>

Lamentablemente el área de socialización es muchas veces desatendida o no es tan valorada como el área académica, siendo la socialización y el clima del aula fundamental y decisivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que un *“clima cooperativo e interacciones de calidez y cercanía...logran mejores niveles de autoestima, rendimiento académico y sentido de pertenencia a la escuela y colegio en sus estudiantes, lo que favorece la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, que es indicativo de que la educación es verdaderamente para todos”* (SANTOS, M.: PORTALUPI, G, 2009: 32). Se habla también de un currículo oculto que hace referencia a los *“valores que carga el profesor y la orientación del enfoque educativa”* (Unidad Educativa Santana, 2009: 5) por lo que es nuevamente necesario recalcar la importancia del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje como modelo de puntualidad, responsabilidad, valores, y maneras de proceder frente a diversas situaciones. Es esencial visualizar al docente como un



generador de experiencias que permitan el desarrollo de destrezas intrapersonales (relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima) e interpersonales (relacionadas con el desarrollo de la empatía), manejo adecuado de conflictos a favor de la paz y la tolerancia, intercambios que favorezcan las relaciones sociales y desarrollen hábitos de convivencia, solidaridad, justicia.

Al hablar de un currículo que se adapte a los estudiantes, debemos reconocer a los niños y niñas con “necesidades educativas especiales”, es decir *“aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*. (Necesidades educativas especiales. s/f. Copiado (jul, 2009); ¶4).

Consideramos que estos determinados apoyos y atenciones deben orientarse, en torno no sólo a los individuos con dificultades por su discapacidad y trastornos graves, sino también a aquellos casos de altas capacidades intelectuales, como aquellos quienes presentan dificultades en el aprendizaje debido a causas de tipo psíquico, afectivo-emocionales, situación socio-familiar. Por lo tanto el currículo debe adaptarse a una gran diversidad de niños y niñas, dentro de un grupo en el que la “normalidad” es cada vez menor.

Es menester que todas estas modificaciones que se efectúen sobre el currículo ordinario, como respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno, nos lleve a referirnos a un currículo abierto, interdisciplinario, flexible y sensible a las diversas realidades, y que por lo mismo se encuentre en constante innovación.

Incluso, si compartimos la idea de Loris Malaguzzi, que nos dice que *“lo que los niños aprenden no es un resultado automático de lo que se les enseña, más bien, es en gran parte producto de sus propias experiencias, como una consecuencia de sus actividades y nuestros recursos”* (Unidad Educativa Santana, 2008: 7) podríamos considerar en parte, hablar de un currículo “emergente” que se crea conjuntamente con los estudiantes, partiendo de sus necesidades e intereses. Asumiendo los docentes una posición de escucha activa frente a los “mil lenguajes” que poseen los niños y niñas.

La inclusión es un proceso inacabado y por tanto una temática en constante evolución e innovación ya que permanentemente se encuentra enfrentando nuevas barreras que excluyen y discriminan a niños y niñas que intentan formar parte de un sistema educativo que no limite, sino fomente su pleno aprendizaje y desarrollo. Es por ello que vemos necesario reivindicar el derecho de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, de acceder a una educación de calidez y calidad, involucrándonos de esta manera, en *“la lucha por el ejercicio de los derechos humanos desde los contextos de exclusión defendiendo la vida humana digna.”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 2).

II. DERECHOS HUMANOS

2. EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

2.1 Historización de los Derechos Humanos

A los derechos humanos se los puede entender como un *fruto histórico*, consecuencia de una práctica histórica establecida, reflejada en una conciencia

colectiva, que los toma como rectores de la conducta pública. Además de considerarlos como *“procesos y dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que se desarrollan históricamente en estrecha relación con la aparición y expansión del modo de producción y de relaciones sociales capitalistas”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 4).

En sí los procesos de los derechos humanos han pasado por 3 fases:

1. **Fase de los derechos del ciudadano Burgués**, *“que fue funcional tanto para la destrucción de las bases del Antiguo Régimen, cómo para la extensión colonialista e imperialista de las potencias europeas”*, (Aula de Derechos Humanos, 2005: 4) con base en lazos de subordinación personal de los campesinos o los siervos hacia los señores Barones y Reyes, esta circunstancia fue conformando un nuevo centro de decisión de poder en la corte, dirigida por el Rey, compuesta por Barones y campesinos súbditos.
2. **Fase iniciada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos**, proclamada el 10 de diciembre de 1948, tras la segunda guerra mundial y la derrota del nazifacismo. Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales individuales de todos los miembros de la familia humana, por lo cual se la puede señalar como la fase de los “derechos individuales y universalizados”.
3. **Fase de los “derechos integrales”**, la misma que tuvo su inicio en la Convención de Viena, del 14 al 25 de junio de 1993, cuya concepción de los derechos humanos no hace distinción entre derechos individuales y sociales.

Durante ésta convención se llegaron a acuerdos muy importantes en pro del bienestar integral de los niños y las niñas, *“la no discriminación y el interés superior del niño deben ser consideraciones primordiales en todas las actividades que conciernan a la infancia, teniendo debidamente en cuenta la opinión de los propios interesados. Deben reforzarse los mecanismos y programas nacionales e internacionales de defensa y protección de los niños, en particular los niños y las niñas abandonados, los niños de la calle...”*, (Convención de Viena, s/f. Copiado (jul, 2009); Art. 21) y el importante papel de los Estados en *“...adoptar y mantener medidas adecuadas en el plano nacional, en particular en materia de educación, salud y apoyo social, para promover y proteger los derechos de los sectores vulnerables de su población y asegurar la participación de las personas pertenecientes a esos sectores en la búsqueda de una solución a sus problemas”* (Convención de Viena, s/f. Copiado (jul, 2009); Art. 24).

Los derechos humanos por naturaleza, son históricos, es decir *“se estructuran históricamente como “derechos vigentes” y son puestos en cuestión desde la conciencia ético-política de los “nuevos” movimientos sociales que luchan por el reconocimiento de su dignidad negada”* (DUSSEL, E, 2001: 151) exigiendo la incorporación de “nuevos derechos” descubiertos por las víctimas que surgen debido a nuevos motivos de discriminación, desigualdad y exclusión, que no se encuentran institucionalizados en el actual Sistema de Derecho, pero que deben ser incluidos, para que de esta manera sea reconocido el derecho de los “sin derechos”, es decir de los *“que todavía no tienen derechos institucionalizados, reconocidos, vigentes”*. (DUSSEL, E, 2001: 151). Todo esto nos indica que dicho Sistema,

debería dejar una línea de acceso para que nuevos derechos sean incluidos, a la par del surgimiento de nuevas formas de exclusión, que deben ser visualizadas desde la complejidad de los contextos.

2.2 Derechos Humanos desde los contextos

Hablar de los derechos humanos desde los contextos resulta complejo, siendo necesario visualizarlos desde una dimensión intercultural abierta al diálogo y dispuesta a un proceso crítico de autoevaluación; esto implica *“posesionarse en la periferia, alejándose del centro (...). No podemos describirnos a nosotros mismos sin describir y entender lo que es y lo que hace el entorno del que formamos parte”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 89).

Es decir, ya no buscar objetivos particulares, sino más bien comunes, como es el hecho de inquirir que todos los seres humanos puedan acceder a vivir bajo condiciones de dignidad. La dignidad es un valor histórico que puede ser universalizable, sin embargo su concepto será particular de acuerdo a las diversas culturas. Por lo tanto la lucha por el ejercicio de los derechos humanos, constituye una lucha compleja contra todo lo que no reconozca y no respete los derechos que nos permiten vivir una vida humana digna; contra toda forma que vulnere la dignidad, es decir contra todas las “fuentes de indignidades” como aquellas señaladas en la Filosofía del Aula de Derechos Humanos: *“1. Indignación ante la conciencia de la inautenticidad, 2. Indignación por la opresión que producen las estructuras heredadas, en tanto opuestas a la libertad, a la autonomía y a la creatividad de los seres humanos (...) 3. Indignación ante la miseria y las desigualdades (...) 4. La indignación, en definitiva, ante el oportunismo y el egoísmo*

(...) 5. *Indignación ante las formulaciones de una democracia neutralizadora de las exigencias de justicia*” (Aula de Derechos Humanos, 2005: 5-6), siendo indispensable enfocar los derechos humanos desde la complejidad de los contextos, es decir visualizándolos como un “*conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan –desde el “reconocimiento”, la “transferencia de poder” y la “mediación jurídica”- espacios de lucha por la particular concepción de dignidad humanas*” (Aula de Derechos Humanos, 2005: 2). Lo que implica esencialmente comprometerse con la aplicación de estos derechos.

Trabajar por el ejercicio de al menos tres derechos irrenunciables y provisionalmente universalizables, como son:

- “a) **Acceso a la resolución de las necesidades básicas:** alimentación, vivienda, vestido, educación, y salud. Y, el acceso a la riqueza humana (al desarrollo de potencialidades humanas).*
- b) **Acceso a la Integridad:** nadie tiene derecho a torturar ni física ni psicológicamente, a mutilar ni dar muerte.*
- c) **Derecho al Reconocimiento:** Todos tenemos derecho a un trato digno de personas, al margen de las condiciones étnicas, económicas, de cultura, edad, género, etc. Cabe anotar que es irrenunciable el derecho a exigir igualdad cuando la diferencia nos perjudica y de diferencia cuando la igualdad nos homogeniza y nos des-identifica, en suma cuando nos lesiona”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 6).

2.3 Derecho a la Educación

Las Naciones Unidas definen a los derechos humanos como *“aquellos inherentes a nuestra naturaleza y sin los cuales no podríamos vivir como seres humanos. Los derechos humanos y libertades fundamentales nos permiten desarrollar y emplear cabalmente nuestras capacidades humanas, nuestra inteligencia, nuestro talento y nuestra conciencia y satisfacer nuestras variadas necesidades, entre ellas las necesidades espirituales. Se basan en una exigencia cada vez mayor de la humanidad de una vida en la cual la dignidad y el valor inherentes de cada ser humano reciban respeto y protección”* (SANCHEZ, J, 1998: 12-13).

Cabe resaltar que no solo basta con hablar de derechos, es indispensable ejercerlos, y para esto crear condiciones para que puedan ser aprovechados. De nada sirve afirmar un derecho si la realidad del entorno no permite aplicarlo.

Tomando en cuenta que, como se menciona en el artículo 11 numeral dos de la Constitución Ecuatoriana vigente, *“todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.*

Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género identidad cultural... ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación...”, es así también importante resaltar el papel fundamental del Estado como ente ejecutor de los derechos de todos y todas sin excepción alguna: **Art. 3.-** *“Son deberes primordiales del Estado:*

1. *Garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes...*

Como se ha descrito anteriormente la educación constituye un factor indispensable para el conocimiento y ejercicio de los derechos, y como se menciona en el artículo 26 de la Constitución Ecuatoriana “...es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”, haciéndose indispensable hablar de una educación de calidad, siendo la misma aquella que potencie y desarrolle los múltiples talentos y capacidades de todos los niños y niñas, y que como la UNESCO en el informe de monitoreo de Educación para todos del año 2005, “establece tres elementos para definir una educación de calidad; el respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso, procesos y resultados, y la pertinencia de la educación”(BLANCO, R, 2006: 9), ésta última hace referencia a la adecuación de la enseñanza a las características y necesidades del alumno, partiendo de lo que éste “es”, “sabe” y “siente”.

El acceso a una educación de calidad hace posible el conocimiento y ejercicio de otros derechos, en miras de una sociedad más justa y democrática.

El derecho a una educación de calidad, descrita en el Artículo 37 del Código de la Niñez y Adolescencia, exige un sistema educativo que:

- “1. Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente;*
- 2. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar;*
- 3. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender;*
- 4. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos; y,*
- 5. Que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes.”*

Haciendo referencia a lo puntualizado en el numeral 3 del artículo antes mencionado, es menester señalar a la inclusión, como una oportunidad de acceso y participación de todos los estudiantes, en especial de aquellos que son más vulnerables a experimentar cualquier tipo de discriminación o exclusión, como es el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, que lo respalda el Artículo 341 de la Carta Magna: *“El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los*

derechos y principios reconocidos en la constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o discapacidad", y el Artículo 10 de la Declaración de los Derechos de los Niños de 1959: "El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y de fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes".

Esto nos permite avanzar a una mayor equidad, lo que significa *"tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos"* (BLANCO, R, 2006: 8).

El acceso a la educación es esencial como un primer paso, sin embargo es preciso que vaya acompañada de políticas que favorezcan la aplicación de una educación de calidad para todos los niños y niñas, y que vele en especial, por aquellos cuyos derechos al no ser visibilizados nos puede llevar a llamarlos "niños sin derechos", ya que mientras unos gozan de cada vez más derechos, otros no pueden acceder aquellos más básicos, estableciendo de esta manera una brecha de discriminación e inatención aún mayor. Lo que deja al Artículo 26 del Código de la Niñez y la Adolescencia, que habla del *"derecho a una vida digna"*, como un simple discurso teórico, ya que para esto debe tomarse en cuenta por lo menos aquellos *"Derechos inherentes a la persona (...) igualdad en dignidad, en derechos y ante la ley, no*



discriminación por nacionalidad; derecho a la vida, libertad y la seguridad)" (SANCHEZ, J, 1998: 32-33).

Por último, si tomamos en cuenta el Artículo 6 de la Declaración de los Derechos de los Niños de 1959, que dice *"El niño, para el pleno desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión (...) Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. **La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia...*** (La negrita es nuestra). Encontramos aquí nuestra responsabilidad ética para con los niños y niñas hijos de las personas privadas de libertad, apoyando así el derecho estipulado en el artículo 56, establecido en el Código de la Niñez y la Adolescencia, de *"recibir protección y asistencia especiales del Estado, fuera de los Centros de Rehabilitación, mediante modalidades de atención que aseguren su derecho a la convivencia familiar y comunitaria y a las relaciones personales directas y regulares con sus progenitores"* considerado desde la complejidad de los contextos en los que dichos niños y niñas se desarrollan, requiriendo igualdad con respeto a la diversidad. Robusteciendo espacios para un trato con dignidad a este colectivo, aportando así a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

CAPÍTULO II

TEORÍA ÉTICO-CRÍTICA EDUCATIVA

“No se puede concebir a la educación al margen de las estructuras de poder y el accionar ético”, (VÁZQUEZ, P, 2004: 7) y dentro del contexto latinoamericano donde gran parte de la población se encuentra excluida y en situación de pobreza, siendo el Ecuador uno de los países más pobres de Latinoamérica (*Desarrollo social y pobreza en el Ecuador, 1999-2001*, 2003. Copiado (sep, 2009): 16), resulta vital visualizar a la educación como eje central de la transformación social, como un *“proceso ético político de intervención”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 330) que dote a sus estudiantes no solo de instrumentos cognitivos, sino sobre todo de aquellos que comprometan a intervenir de manera crítica en la construcción de una sociedad que en palabras de Hinkelammert, trabaje por la *“defensa de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana digna,”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 45) para todos sus miembros, y en especial para los sectores más excluidos.

Iniciaremos realizando un breve recorrido por algunos de los elementos de las teorías críticas iniciadas en la escuela de Frankfurt, recalando los aportes más significativos para el pensamiento ético – crítico latinoamericano de orientación freiriana, que nos servirá de base para el presente estudio.

La escuela de Frankfurt fue creada como un espacio de debate entre las distintas tendencias del marxismo, con la finalidad de construir uno puro. El contexto de la guerra, y la persecución nazi sufrida por algunos de sus miembros de descendencia



judía, obligó la migración de sus integrantes a diversos países, hasta establecerse en la ciudad de New York en el año de 1934.

El desenvolverse en un contexto marxista, significó para ellos un peligro constante, por lo que se ven en la necesidad a cubrir la terminología marxista, reabriendo el Instituto de Frankfurt en 1950, en el que su problemática central pasa a ser *“la razón y las relaciones del dominio que el hombre establece con la naturaleza exterior e interior y respeto a los otros hombres”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 70).

La Escuela de Frankfurt no se encontraba de acuerdo con los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta, ya que ellos consideraban que para alcanzar una transformación social era necesario apoyar la formación de personas críticas y no incentivar la movilización de masas rebeldes. Debido a la oposición con la que se enfrentaron, la Escuela se vio obligada a cerrarse, para posteriormente, iniciar con una nueva etapa, interesada en el análisis de las posibilidades y límites de la Teoría Crítica.

Dentro de los pensadores que han surgido de la escuela de Frankfurt, podemos mencionar a Horkheimer, Adorno, Benjamín, Marcuse, Fromm, y actualmente a Habermas, cuyos argumentos han sido trascendentales en muchos ámbitos de la filosofía, la ciencia y las teorías críticas de la educación, dentro de estas últimas el planteamiento de Freire, que trataremos a continuación, de la “situación límite” como el momento de máxima negatividad posible se ve influenciado por la “Dialéctica Negativa” de Adorno.

I. PROCESO DEL PENSAMIENTO FREIRIANO

Nos remitimos al pensamiento freiriano ya que como bien lo señala Dussel *“Freire no es sólo un pedagogo, le reconoce como el educador de la conciencia “ético – crítica” de las víctimas, de los oprimidos, de los condenados de la tierra...”*(VÁZQUEZ, P, 2004: 55).

Para Freire es necesario partir de la realidad concreta, ya que *“no existe contexto teórico si no se encuentra en unidad dialéctica con el contexto concreto”* (FREIRE, P, 1990: 24) y es de este último de donde, precisamente, emerge la teoría, que junto con la práctica constituyen un movimiento dinámico, las cuales *“se hacen y rehacen a sí mismas”* (FREIRE, P, 1990: 27). Su objetivo principal radica no sólo en intervenir, sino transformar la realidad del oprimido, del excluido, del que necesita ser liberado; generando una reflexión de defensa de una vida digna, del ejercicio de los derechos humanos, forjando más que un simple cúmulo de conocimientos, una *“ética vital”* que busque concientizar tanto a educandos como educadores de la necesidad de transformación, ya que *“no existe la posibilidad de conocer si no se transforma, y viceversa...se conoce en función de y es en la relación con el transformar lo que le da sentido al conocer”* (Educación y Transformación social. Homenaje a Paulo Freire, 1998: 71).

La organización del pensamiento de Freire nos resulta de mucho interés, y es por ello, que tomaremos en consideración el análisis elaborado por la Dra. Piedad Vázquez, acerca del proceso de concientización de Freire, el mismo que está estructurado en dos estadios, conformados por distintos momentos.

1.1 Estadio I: “Toma de conciencia”:

Este proceso implica, interpretar de manera profunda y crítica la realidad en la que se vive, realidad de opresión, de injusticia, de discriminación y exclusión, lo que Freire denomina “máxima negatividad posible”, entendida como: *“sufrimiento por la carencia de posibilidades de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana digna”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 57), acudiendo al diálogo como factor determinante para su liberación, *“una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación”* (GUISO, A, 1996. Copiado (sep, 2009): 2). Por lo que *“la exclusión constituye el tema central de la liberación”*, ya que la lucha de los oprimidos, establece el punto de partida de la metodología de Freire.

Conciencia Ingenua: aquella que no alcanza a expresarse, que se encuentra en silencio, ante el cual surge la “conciencia crítica”, que abre sus puertas a la interculturalidad como un valor que permite enriquecerse mutuamente, para luchar contra lo que es impuesto como único y absoluto. Esta “conciencia crítica” compromete y exige al sujeto concientizado involucrarse por conseguir lo que Dussel denomina una vida humana plena.

Miedo a la libertad: el oprimido muchas veces no se encuentra preparado para afrontar lo que exige la conciencia crítica, ya que este despertar le lleva a abandonar la condición opresora a la que estaba acostumbrado, puesto que en *“el fondo quien teme a la libertad se refugia en la seguridad vital”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 340), siendo el miedo *“un derecho más al que corresponde el deber de educar”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 340), debiendo desenmascarar esta “seguridad vital” a través

de la reflexión y la acción comunitaria, asumiendo el miedo de manera que podamos enfrentarlo y vencerlo.

Participación del educador crítico: partiendo de la importancia de *“no separar el acto de enseñar del acto de aprender”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 59), podemos fundamentar el papel del educador como aprendiz, en un primer momento, del “contenido” que obtiene del mismo educando, ya que el proceso de concientización surge en el contexto de la vida de aquellos excluidos y oprimidos, quienes deben tomar conciencia de su situación, conciencia que emerge de su interior, no de manera espontánea, sino más bien como resultado del apoyo de un educador capaz de brindar pautas para interpretar de manera crítica su realidad. Por lo que una educación liberadora debe ser ante todo contextualizada, y es *“en la medida en la que el educador “aprende” el mundo del educando...”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 341) que éste puede intervenir.

1.2 Estadio II: “Transformativo-Comunitario”:

Conciencia Ético- Crítica: que se da en el oprimido, cuando éste intenta revelar los motivos por los cuales se da la opresión, mediante un análisis teórico, crítico y reflexivo, como consecuencia de una educación que le permita examinar la problemática en la que vive, de tal manera que gane valentía para luchar contra las injusticias y no dejarse aplastar por ellas. Dando así el paso de la conciencia ingenua, a una conciencia crítica- comunitaria. Para lo que el educador junto con el educando, deben recordar siempre, que la transformación depende de la intervención de los seres humanos, y que *“nadie se libera solo, nadie libera a otros; nos liberamos juntos”* (Educación y Transformación social. Homenaje a Paulo Freire,

1998: 105), por lo que nuestra naturaleza ético- política nos exige cambiar toda situación de injusticia, desigualdad, discriminación y opresión, hacia una sociedad más justa, incluyente que posibilite a todos y todas a acceder a una vida realmente digna, como un derecho fundamental.

El Sujeto Histórico de la Transformación: Para Freire “*el sujeto de la educación es el mismo oprimido, cuando por la “conciencia crítica”, se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y descubriéndose oprimido en el sistema emerge como sujeto histórico, que es el “sujeto pedagógico”*”(VÁZQUEZ, P, 2004: 62), el cual se encuentra además, desenvolviéndose en un contexto social, político, económico, cultural determinado; el mismo que debe ser visualizado por el educador de manera que la concientización, que es el objetivo del proceso educativo, se vaya dando de manera progresiva. De esta forma, el oprimido se vuelve el ejecutor de su propia liberación, ya que como Freire plantea “*no somos seres de adaptación sino de transformación*” (Educación y Transformación social. Homenaje a Paulo Freire, 1998: 84).

Por lo que la educación constituye simultáneamente, tanto un ideal, como un referente de transformación; que conecta la teoría y la práctica con todos los aspectos que nos llevan a una liberación de toda forma de dominación y exclusión, así también, nos permite desarrollar capacidades y habilidades que nos brinden pautas para la autoliberación.

Freire realza la importancia de situar el contexto pedagógico en un contexto histórico, ya que la historia determina el significado de las instituciones y relaciones sociales, formando parte de lo que somos, de las razones de nuestro modo de

pensar, hacer, actuar y sentir. Considerándola también, desde una perspectiva que tome en cuenta al futuro con esperanza, con nuevas oportunidades, compartiendo la utopía planteada por Freire como el “...*inédito viable, lo que aún no se da pero que es factible*”(VÁZQUEZ,P, 2004: 64).

Intersubjetividad comunitaria: en la búsqueda de una sociedad en la que todos seamos vistos como personas, Freire toma como punto de partida el contexto de la vida cotidiana de los excluidos y oprimidos, acudiendo al diálogo como la forma en la que los no-libres pueden acceder a su libertad, como la posibilidad de encuentro y de intercambio entre aquellos que viven bajo la misma condición de opresión, transmitiéndose unos a otros posibles medios para transformar el mundo.

La relación comunitaria implica una relación más profunda que la social, ya que requiere un estar frente a frente, lo que la diferencia de esta última, que debido a su estructura y dinamismo no permite dicho encuentro. Es en la comunidad que el sujeto es capaz de afirmar su propia realidad e intimidad, afirmación que no es posible si no empieza por el reconocimiento de los demás, ya que en palabras de Fornet- Betancourt, “*un sujeto es sujeto...al escribir su biografía en la cotidianidad, en la convivencia; en fin se hace sujeto haciendo comunidad*” (FORNET-BETANCOURT, 2001: 367).

Denuncia y Anuncio: La denuncia se da como resultado de la reflexión y del diálogo entre el educando, que ha despertado su conciencia crítica, y el educador. Esta crítica al sistema opresor neoliberal, resulta el momento negativo en el pensamiento freiriano, en oposición al momento positivo, que es la propuesta que ve posible la construcción de una realidad liberadora, la utopía concebida por Freire como “inédito viable”, por lo que combina el lenguaje de la “crítica” con el lenguaje

de la “posibilidad”. De esta manera nuestra posición frente al futuro debe ser una posición no de espera, sino más bien de construcción, constituyendo un verdadero reto tanto para los educandos, concebidos como los oprimidos, y los educadores, como intelectuales transformativos.

Utopía en el marco de la educación liberadora: constituye el inédito viable planteado por Freire de la posibilidad de una educación que no se conforme a la realidad injusta existente, al contrario que intervenga y la transforme. Partiendo de la realidad de los excluidos que han sido desterrados por la modernidad de su derecho a vivir, Hikelammert señala los siguientes enunciados como una posible alternativa para la vida presente y futura de la humanidad:

1. *“Relativizar el rol de la competencia*
2. *Crear espacios de desarrollo en los que el empleo y la distribución adecuada se hagan posibles.*
3. *Integrar el crecimiento económico con la naturaleza; se trata de una tarea de sobrevivencia de la humanidad, aspectos que deben estar presentes en un currículo enmarcado en un proyecto de educación ético-crítica de los derechos humanos” (VÁZQUEZ, P, 2006:352).*

Cualquier alternativa planteada, es susceptible a no ser ejecutada ya que existen poderes capaces de destruirla, por lo que la política debe intervenir para transformarla en posibilidad; y, al ser la educación “*el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental...*” (VÁZQUEZ, P, 2006:353), ésta debe actuar conjugando los lenguajes de crítica y posibilidad siendo trascendente creer que la liberación es posible.

Praxis de la Liberación: Durante los últimos decenios del siglo XX, se ha cuestionado la ideología como la práctica educativa de la denominada escuela tradicional; rescatando que si bien los intereses teóricos se han ampliado de cierta manera, no se ha logrado realizar una práctica que proporcione a los educandos conocimiento, habilidades y valores que les permitan no sólo expresar la opinión de su realidad concreta sino sobre todo comprenderla, con miras a transformarse en sujetos proactivos y críticos, que aporten a la construcción de una sociedad democrática y justa.

Para hablar y generar condiciones que permitan afirmar la vivencia de una vida verdaderamente digna, es necesario elaborar una teoría de la política y la cultura, que analice el poder como un proceso que debe conectar la acción y las estructuras de organización.

Desde esta perspectiva resulta indispensable resaltar el papel del educador crítico, donde ser crítico significa, como afirma MacLaren, *“comprender nuestras relaciones sociales de compromiso con el mundo, reconociendo nuestra participación activa en la producción de conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 74). Por lo que la praxis de liberación planteada por Freire, requiere de un acto constante de relación entre los sujetos, un acto transformativo que pretende el surgimiento de una conciencia ético- crítica que se origina en las mismas víctimas como requisito para la lucha de su propia liberación.

Freire resalta la importancia de partir de las experiencias concretas de los oprimidos, de escucharlos y aprender de ellos, para luego poder intervenir y

transformar junto con ellos su realidad opresora. De estos contextos específicos surge la teoría, con el fin de examinar críticamente en estas formas de experiencia, intervenir y transformarlas. Para lo que resulta indiscutible la necesidad de mantener siempre una actitud abierta a los demás y a los datos que nos proporciona la realidad, demostrando *“la predisposición humilde del investigador consciente de encarar la realidad como una complejidad creciente...”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 77).

Poder, cultura y experiencia: dependiendo de cómo sea usado, el poder puede convertirse en algo tanto positivo como negativo, existiendo cierta tensión dentro de este ámbito. Por otro lado se puede decir que la cultura y la experiencia están interrelacionadas con el poder, al permitir que se produzca la creación de diferentes legados sociales, tales como las formas de pensar en cuanto a la edad, sexo y estatus sociales. A su vez la cultura es el medio por el cual se manifiesta el respeto por otras culturas, negando la idea de la existencia de una única cultura, invitándonos a la interculturalidad y al aprendizaje mutuo entre diferentes.

Freire nos invita a tomar en consideración lo que hace particulares a las estructuras sociales e históricas, donde el educador debe partir de las experiencias de sus alumnos, por el hecho de que las mismas son un medio que les permite exteriorizar sus anhelos, las formas de expresarse, sus valores; rompiendo de esta manera, con la denominada cultura del silencio, para así llegar a una verdadera liberación de los oprimidos.

II. COMPONENTES

Partiendo del hecho de que educador y educando son co-educadores, es decir que nos educamos juntos, consideramos de vital importancia caracterizar de manera más profunda el rol del sujeto de la educación como del educador crítico; así como el importante papel del currículo, como determinante del proceso de inclusión, ya que es en éste, en el cuál se sientan los principios base que regirán el accionar educativo en el marco de la inclusión.

Estos tres componentes serán visualizados desde dos vertientes: la teoría ético crítica, como base principal, y ciertos elementos planteados en el enfoque Reggio, por considerar que mantienen relación con dicha teoría y además la complementan.

El Enfoque Reggio encuentra sus raíces en 1945, en un pequeño pueblo al norte de Italia, Reggio Emilia, en el que luego de las graves secuelas provocadas por la Segunda Guerra Mundial, sus familias decidieron emprender el gran proyecto de construir y gestionar una escuela para los niños y niñas de dicha comunidad. Posteriormente, en el año de 1963, nace la primera escuela municipal de niños y niñas de 3 a 6 años, en la que las encargadas de la educación, lo conformaban un grupo de educadoras con grandes motivaciones y a pesar de ser todas diferentes compartían un pensamiento abierto y lleno de energía. Un factor fundamental fue el apoyo recibido por parte de los padres de familia, en el especial el de las madres, quienes al colaborar con la construcción de esta escuela, solicitaban una educación diferente para sus hijos, donde se les reconociera como niños preparados, inteligentes, dotados para el éxito, es decir ante todo creer en ellos.

Loris Malaguzzi fue el maestro y pedagogo que dedicó su vida al desarrollo de este enfoque, que apostaba por la construcción de una educación de calidad, que *“partiendo de una enorme escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños y niñas, pudiese reconocer el derecho de éstos a ser educados en contextos dignos...”* (MALAGUZZI, L, 2001: 8-9).

Dentro de algunas características distintivas de este enfoque encontramos las siguientes: el empeño en la investigación y la experimentación, la importancia otorgada al ambiente como interlocutor educativo, en especial cuando se enfatiza en la estética considerada como *“el arte de ver como aquellos elementos que aparentemente están aislados son puestos en relación”... Malaguzzi decía: “debemos ser capaces de ver las relaciones antes que los términos relacionados”* (Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi, s/f. Copiado (dic, 2009): 4).

Lo anterior no hace referencia a la simple decoración, sino a que la disposición de elementos rompa los esquemas rutinarios y propicie un proceso de creatividad, provocando la investigación, el aprendizaje y la expresión de los *cien lenguajes* que posee el niño. La intensa co-participación de los padres de familia y la comunidad juegan también un papel importante. La formación busca profundizar no sólo aspectos del desarrollo psicológico, cognitivo, y emocional, sino también el punto de vista de la cultura donde la escuela se encuentra inmersa. Este último aspecto se visualiza sobre todo en la “pedagogía de la escucha” escuchar la cultura de la infancia, ya que al recoger las ideas de los niños y niñas el adulto es capaz de transformar su propia cultura partiendo de los valores e ideas que la niñez posee de la sociedad y cultura. *“Donde la escucha es una metáfora de disponibilidad para escuchar y ser escuchado, donde hablan los puntos de vista diversos, las*

diferencias y las concordancias y donde el adulto da a los niños el protagonismo y la fuerza de su voz y sus cien lenguajes". (La pedagogía de la escucha, s/f. Copiado (dic, 2009); ¶14).

Incluimos los aportes de este enfoque en la presente tesis, ya que el ejemplo de que, éste surja de una situación extrema, como fue la Segunda Guerra Mundial, nos motiva a creer en que es posible, además de indispensable, partir de una realidad negativa, y en nuestro caso excluyente, para impulsar el cambio, cambio que empieza por la educación. En palabras de Loris Malaguzzi, *"la guerra, en su absurdo trágico, es el tipo de experiencia que empuja a una persona hacia el trabajo de educar, como una manera de empezar de nuevo y vivir y trabajar para el futuro"* (Reggio Emilia: Un enfoque innovador a la educación, s/f. Copiado (dic, 2009); ¶2). Pensamiento que refuerza el papel de los educadores, en la experiencia vivida por Freire como *"una llamada permanente para que nos comprometamos a ser educadores de la esperanza y no educadores de la resignación."* (Educación y Transformación Social, 1998: 94).

2.1 Sujeto de la educación:

Cuando nos referimos al "otro" lo hacemos en términos de Freire que lo visualiza como *sujeto corporal, necesitado y excluido*, que se desarrolla en un determinado *contexto socio histórico, económico, político y cultural*.

El sujeto, individual y/o colectivo, de la educación es en especial aquel oprimido y excluido, que lucha por vivir con dignidad, con quienes los educadores se encuentran comprometidos, para generarles posibilidades de desarrollo de su

pensamiento ético - crítico. Es el ser humano con derechos, que en muchos de los casos le son negados y que necesitan ser reivindicados. Es el sujeto transformador, inacabado e imperfecto, a quien por nuestra condición humana nos vemos en la necesidad de abrirnos, de cargar, encargarnos y hacernos cargo, junto a ellos, de la transformación de su realidad opresora.

Un ejemplo claro de sujetos oprimidos y excluidos del sistema, constituyen los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, que al no contar con el debido apoyo y soporte de sus progenitores, que son los primeros responsables de la formación de sus hijos, así como el pilar fundamental de su educación; se vuelve eminente la necesidad de mayor responsabilidad y solidaridad por parte de la comunidad, escuelas y docentes, para incluir a este colectivo tan vulnerable.

Sin embargo y sin ser contradictorio, aunque lo parezca, el momento en el que hablamos de un niño o de una niña, compartimos la filosofía reggiana, que los visualiza como poseedores de sorprendentes potencialidades y capacidades, las mismas que refuerzan su protagonismo dentro de la educación como co - educadores y co – aprendices.

La imagen del niño que comparte la filosofía Reggiana, es la de un niño extraordinario, complejo, poderoso, fuerte, único, sujeto de derechos, con voz propia , que forma parte de la construcción de su vida, la vida de aquellos que se encuentran a su alrededor y la sociedad en la que se desenvuelve. Poseen un inmenso deseo de crecer, una gran imaginación, creatividad. Al ser investigadores natos del mundo que les rodea, son inquisitivos, curiosos y poseen una sorprendente capacidad de comunicación y relación. Este deseo, necesidad y

derecho de relacionarse y compartir con otros sujetos, lo acompaña desde el momento de su nacimiento y resulta fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que el ser humano existe a través de su relación con otros y siempre dentro de un contexto particular.

Se resalta también la increíble capacidad de expresar sus habilidades y potencialidades a través de un centenar de idiomas, de cien maneras diferentes, muchas de los cuales son obstaculizados por los adultos.

Resulta imprescindible referirnos no solo al niño como un ser aislado, al contrario como un sujeto con una historia particular, un contexto cultural, social e individual específico. Es por tanto indispensable la interacción, que gracias a la gran disponibilidad de los niños y niñas de discutir y reflexionar, es posible construir conocimientos, aprendizajes significativos al compartir ideas, escuchar, llegar a conclusiones y acuerdos.

2.2 Rol del educador crítico:

En la actualidad, el avance de la tecnología, que debería encontrarse al servicio del hombre y no al contrario, es un medio incapaz de *“producir cultura, sino sólo reproducirla y distribuirla”* (VÁZQUEZ, P, 2006: 342), lo que se vuelve un gran desafío para los educadores, que deben constituirse en verdaderos “intelectuales transformativos”, que respondan al llamado de los sujetos históricos, como respuesta a su responsabilidad ética de “hacerse cargo del otro”, del otro más necesitado y oprimido. Para lo que es necesario que el educador se involucre junto con el educando, en el conocimiento y el aprendizaje de su realidad.

El papel principal de los educadores consiste en despertar y acompañar al educando a alcanzar una conciencia crítica, permitiéndole ser el actor principal de su transformación.

Esta conciencia crítica no busca únicamente dar a conocer los derechos que, por su naturaleza le son otorgados, sino más bien desarrollar en ellos la capacidad de exigir su cumplimiento, analizando y luchando por las condiciones que les permitan ejercerlos.

Estos conceptos se complementan con los planteamientos reggianos, que acentúan la importancia de que los maestros vayan a las escuelas a aprender junto con los niños y niñas, ya que las habilidades de los niños, niñas y adultos se necesitan mutuamente para permitir que las capacidades de aprendizaje que el niño posee, fluyan espontáneamente.

El maestro pasa a ser un investigador permanente, un proveedor de recursos, materiales, herramientas, experiencias y un ambiente estimulante y motivador. Para esto es indispensable la observación, la atención y la escucha, ya que este enfoque *“...se basa en escuchar en lugar de hablar y en originalidad y subjetividad al igual que, en la duda y el asombro, en lugar de lo ya conocido y dado por hecho. Es así como los profesores y adultos en general, se dan como recursos a los cuales los niños no solo pueden recurrir para contestar sus preguntas sino, sobre todo, para ayudarles a ellos mismos a hacerse preguntas y descubrir por si mismos las respuestas”*. (VERA RUIZ, C, s/f. Copiado (dic, 2009); ¶21).

Lo que se pretende es motivarlos, provocarlos a dialogar, criticar, comparar, negociar, formular hipótesis, resolver problemas, trabajar en grupo, promoviendo

tanto un sentido de singularidad de uno mismo como de pertenencia al grupo donde se desenvuelve. Los maestros están también comprometidos con la capacitación y reflexión de su propio aprendizaje y enseñanza.

Por lo tanto el rol del docente que trabaja bajo la filosofía de Reggio, incluye:

- *“...explorar la experiencia de aprendizaje con los niños*
- *... provocar ideas, resolver problemas y conflictos*
- *... tomar ideas de los niños y devolverlos para una exploración más profunda*
- *... organizar el aula y materiales para ser estéticamente agradable*
- *... organizar los materiales para ayudar a los niños tomar decisiones respecto de los medios de comunicación.*
- *documentar el progreso de los niños: cintas de vídeo visuales, la grabación de cintas...*
- *...ayudar a los niños a ver las conexiones en el aprendizaje y las experiencias*
- *...ayudar a los niños expresar sus conocimientos a través del trabajo de representación.”* (Filosofía de Reggio Emilia, s/f. Copiado (dic, 2009); ¶9).

Al no poderse hablar de un método Reggiano como tal, debido a las particularidades, contexto, historia y cultura inserta en cada escuela, es necesario que cada institución, cada educador cree una pedagogía propia, inspirada en la filosofía de Reggio, pero adaptada a su realidad, a su gente, a sus necesidades específicas. Por tanto el papel del maestro inspirado por esta filosofía resulta complejo, y exige del mismo una actitud de responsabilidad y compromiso con la más noble de las tareas, la educación. Una educación generadora de cambio, que

empieza por despertar el pensamiento crítico de los más pequeños frente a la vida, partiendo de lo más sencillo y cotidiano, de su entorno más cercano.

2.3 Currículo:

Partiendo de la realidad a la que nos enfrentamos hoy en día, en la que el individualismo, la competencia, el mercado y el consumo, son directrices de la sociedad actual; propiciando por tanto aulas en las que se da mayor valor a la imagen y a la capacidad de intercambio, dejando a un lado la importancia que tiene la solidaridad, el trabajo en equipo y la cooperación.

Algunos pedagogos coinciden que el currículo lleva a los estudiantes a tener formas específicas de conocimiento, y que la educación es vista como una empresa cultural y política, dependiente del mercado y de las posesiones que se tengan económicamente.

Sin embargo, si lo que pretendemos es incluir a niños y niñas que están viviendo una realidad vulnerable tanto familiar como económica, y por tanto los constituye en un grupo de atención prioritaria, como es el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, el currículo debe enfocarse en recuperar y fomentar los valores antes descritos, el despertar una conciencia ética crítica basada en el pobre y el excluido, así como desarrollar una filosofía y metodologías pensadas en beneficio de los niños y las niñas. Siendo estos aspectos compartidos por todos los sujetos involucrados en la educación ya que el éxito escolar depende de la transformación no solo del aula, sino también del entorno familiar y social.

El currículo debe responder a las necesidades particulares de un colectivo, en nuestro caso de un colectivo vulnerable y excluido, que requiere ser incluido como ejercicio de uno de sus derechos. Dentro de este argumento, nos gustaría señalar como algunos aspectos del *currículo emergente* manejado en el enfoque Reggio, que pueden resultar beneficioso para este cometido.

Un currículo emergente define la planeación como un método de trabajo donde en lugar de establecer objetivos generales y específicos de actividades antes de iniciar el período, los maestros trazan objetivos generales indispensables, sin embargo no formulan objetivos específicos, más bien formulan hipótesis de lo que podría darse a continuación, partiendo del conocimiento, experiencias previas e intereses que poseen los niños y niñas. Junto a estas hipótesis, se realiza una lista de objetivos flexibles que se adaptan a sus necesidades, ya que éstos son contruidos junto con los niños y niñas.

El partir de los intereses y necesidades de los niños y niñas, permite que el aprendizaje constituya una verdadera experiencia significativa y por tanto sea asimilada e interiorizada por ellos, ya que pueden relacionarlo con sus conocimientos y vivencias previas. Basándonos en una ley fundamental planteada por Malaguzzi: *“si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias”* (MALAGUZZI, L, 2001: 60). Es decir, si se parte de ideas e intereses de acontecimientos reales y por tanto significativos, sus respuestas y conclusiones serán de la misma manera reales y significativas.

Hablar de un currículo emergente permite tomar decisiones que potencialicen las experiencias e ideas que poseen los niños y niñas, o aquellas que desean profundizar. El escuchar sus argumentos e intereses comunica una idea de fuerza

sobre la infancia, sus derechos, potenciales y recursos, que muchas veces, no son reconocidos. Referirnos a verdaderos derechos, exige brindar las oportunidades para desarrollarse integralmente, lo que es posible si se otorga un ambiente que propicie la comunicación y la escucha mutua que involucre a compañeros y adultos. Mediante el diálogo, los niños y niñas pueden aplicar técnicas de negociación, mediación, incrementar su capacidad de escucha, expresión, tolerancia y reflexión. Este tipo de currículo indica dos modelos importantes, *“el enfoque curricular participativo social”* (VERA RUIZ, A, 2009. Copiado (dic, 2009); ¶3), que enfatiza el aprendizaje colectivo. Valora la realidad más cercana al niño y partiendo de esta define los contenidos, los temas y proyectos buscan atender problemas particulares del centro educativo, y la sociedad inmediata. *“El enfoque curricular centrado en la persona”* (VERA RUIZ, A, 2009. Copiado (dic, 2009); ¶4), da prioridad al cambio individual, valorando los aspectos afectivos y emocionales. Pone especial atención en los ritmos de aprendizaje, la libertad, la autonomía. Reconoce en el niño la capacidad para construir su propio aprendizaje.

El currículo emergente al que hacemos referencia, sería aquel que valore la realidad inmediata de los niños y niñas, reflejada en sus problemas emocionales y afectivos, en su situación de exclusión y discriminación. Busque dar atención y solución a dichas particularidades, dentro de un contexto de calidez y calidad que respete ritmos de aprendizaje; reconozca su potencial de enseñar y aprender de sí mismos y de la relación con sus pares; que fomente la autonomía al mismo tiempo que fortalezca la solidaridad y un pensamiento ético –crítico, que les permitan observar y reflexionar sobre su realidad y los cambios que ésta requiera.

Recordando lo anteriormente descrito, sobre la importancia del currículo como un espacio donde se anotan y expresan los principios básicos que regirán el quehacer educativo, resulta imperante señalar y reflexionar sobre aquellos valores éticos válidos para todo ser humano, que planteen soluciones a los problemas globales a los que nos enfrentamos hoy en día. Acuerdos mínimos que son expresados y analizados por Boff, desde los colectivos vulnerables y excluidos que se conforman cada vez más, en la mayoría de la humanidad, los mismos que compartimos y por tal razón trataremos a continuación.

III. DISCURSO ÉTICO DE BOFF: En búsqueda de una ética mundial, universalidad a través de la parcialidad

En búsqueda de un *ethos* mundial, es decir, acuerdos mínimos acerca de valores éticos válidos para toda la humanidad, que apunten a la resolución de las tres cuestiones globales planteadas por Boff, “(...) *la social, la del desempleo estructural y la ecológica*”(BOFF, L, 2001: 37), abordaremos a continuación, la *ética fundada en el pobre y el excluido*, como una posible base para una ética planetaria, ya que ésta surge desde la realidad en la que viven aquellos colectivos vulnerables, que representan grandes proporciones de la humanidad y cuyos derechos necesitan ser reivindicados.

Debido a que existen sistemas de derechos incapaces de incluir a todos y todas, ocasionando el robustecimiento de sectores que no tienen la posibilidad de ejercer sus derechos más básicos, convirtiéndose en víctimas de dichos sistemas. Por lo tanto, para poder universalizar propuestas es imprescindible no dejar fuera a los pobres y excluidos, ya que constituyen gran parte de la humanidad, evitando así el

aumento de desigualdad entre aquellos que gozan cada vez de más derechos, y quienes se ven imposibilitados de acceder incluso a los bienes tangibles, como son: la alimentación, vestimenta, vivienda, salud y educación, condiciones indispensables para referirnos a una vida humana digna.

Es por ello que la ética debe partir del otro, específicamente del pobre y el excluido, cuya presencia denuncia la injusticia del sistema social y ético, y de la urgente necesidad de que los mismos sean transformados. Aunque su punto de partida surja en estos dos sectores vulnerables, no implica que sea únicamente una ética pensada para ellos, al contrario, es fundamentalmente una ética de la justicia, que reivindica los derechos de las grandes mayorías que se han visto negadas, y las incluye en la sociedad de la cual se han sentido excluidas.

Por tanto, para la aplicabilidad de este discurso, es menester jerarquizar prioridades de acción, en primer lugar, rescatar la vida de los pobres, lo que implica despertar nuestra *conciencia ética*, no solo escuchar la voz de aquellos que piden ayuda, sino, “...el saber “abrirse” al otro y tomarlo a cargo (re- sponsabilidad) por el otro ante el sistema” (BOFF, L, 2001: 61); en segundo lugar garantizar los medios indispensables para alcanzar una vida digna (trabajo, seguridad, vivienda, salud, educación, etc); por último asegurar el cuidado de nuestro planeta Tierra.

Compartiendo los imperativos mínimos planteados por Boff de una ética mundial, consideramos que para hablar de una ética fundada en el pobre y el excluido, ésta no debe dejar de ser una *ética del cuidado* como primera actitud fundamental, ya que esta constituye un valor propio del ser humano, capaz de proteger por la tierra, velar por la vida y garantizar los derechos de todos, en especial de los pobres, oprimidos y excluidos; una *ética de la solidaridad*, es decir un apoyo y respaldo,



entre todos los seres humanos, ya que nos debemos a un origen común, y por lo tanto en palabras de Martin Luther King, Jr: *“somos los guardianes de nuestros hermanos debido a la estructura interrelacionada de la realidad”* (Palabras de Paz, 2002: 168); una *ética de la responsabilidad*, que pone en manifiesto el carácter ético de la persona, al sentirse sujeto de acción, escuchando y dando respuesta a las llamadas de la realidad, la misma que debe ser enfrentada desde tres dimensiones: *“(...) hacerse cargo de la realidad, el cargar con la realidad y el encargarse de la realidad”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 7). Hacerse cargo de la realidad significa estar implicado en la realidad de las cosas y no solamente visualizarlas desde fuera, el cargar con la realidad, por su parte, se refiere a no rehuir de la misma, al contrario examinarla y analizarla y cargar las exigencias de ésta sobre sí mismo, por último el encargarse de la realidad, requiere no tan solo ser simples espectadores de la realidad, sino más bien actores involucrados en la cotidianidad, ya que desde ésta es posible conocer y aprehender de los diversos contextos en los que se encuentran sumergidos en especial los pobres y oprimidos, ya que son ellos quienes para su sobrevivencia deben hacerse cargo de su realidad. Una *ética del diálogo*, ya que el ser humano es ante todo, un ser de relación y de comunicación, y es mediante el diálogo que es posible construir consensos mínimos que beneficien a todos, acuerdos que no son impuestos sino elaborados por todos, quienes deben ser considerados como interlocutores válidos, capaces, con derecho a opinar, debatir y ser escuchados. Es gracias al diálogo que podemos resolver y manejar los diferentes conflictos que se presentan en la vida diaria, que no son otra cosa más que un *“sinónimo de lucha, desacuerdo, incompatibilidad aparente, confrontación de intereses, crisis, percepciones o actitudes hostiles entre dos o más partes, etc”*

(VINYAMATA, C, 2003: 97), generados por una comunicación defectuosa, y al encontrar en el diálogo la “(...) *capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento*”(GUIISO, A, 1996. Copiado (sep, 2009); ¶8) es posible el intercambio entre semejantes y diferentes, en búsqueda de una solución a cualquier crisis de relación; una *ética de la compasión y de la liberación*, que se refiere a la capacidad de empatía, ponerse en los “zapatos del otro”, de sufrir con el otro y de luchar junto a él por su liberación, para poder incluir a todo aquel que se encuentra de alguna manera excluido y oprimido, quienes conforman alrededor de los “...*dos tercios de la humanidad*” (BOFF, L, 2001: 83-84); una *ética holística*, que encuentra riqueza y unidad en la diversidad, que se abre a las diferentes formas de cultura y que encuentran puntos en común como el cuidado de la Tierra, y la vida en todas sus dimensiones. Una perspectiva holística no visualiza al todo como una suma de partes, sino divisa las múltiples interrelaciones y vinculaciones de todo con todo, en efecto, las diferencias son complementarias y deben ser valoradas para mantener el sentido de una unidad compleja.

En conclusión, tomamos a la ética fundada en el pobre y el excluido, como base para reivindicar los derechos de los hijos y las hijas de las personas privadas de libertad, ya que como Dussel lo describe “(...) *sólo alcanzamos la universalidad si partimos de una parcialidad, de los últimos, de los que están fuera, de los ven negado su ser. Partiendo de esta parte mayor podemos abrirnos a todos los demás y sentiremos la urgencia de los cambios necesarios, capaces de garantizar una inclusión y universalidad efectivas*” (BOFF, L, 2001: 60). Recordando además que

“ningún individuo o país puede ser grande si no se preocupa por -los menos favorecidos-” (Palabras de Paz, 2002: 167) y como bien lo grafica John Donne:

*“Ningún hombre es una isla
que vive de sus propias fuerzas;
ningún ego es un continente,
ni un planeta autosuficiente...
...Habitante de la tierra, la muerte
de toda criatura te disminuye.
Por eso, cuando alguien muere, no preguntes
por quién doblan las campanas de la extinción.
Doblan por ti.”* (Palabras de Paz, 2002: 168)

Nuestra responsabilidad ética con aquellos niños y niñas menos favorecidos, radica en hacer escuchar su voz e intereses particulares, de manera que puedan alcanzar una verdadera inclusión que favorezca y responda a sus necesidades específicas. Visualizando a este colectivo, no solo como titulares de los derechos recogidos por la Convención de los Derechos del Niño de 1989, sino como sujeto de derechos, destacando que *“(...) una persona es sujeto de derechos cuando es titular de derechos, **los ejerce** y, cuando sin causa justa se los limita o anula, los puede exigir”* (Apuntes para la Reflexión, 2004: 51. La negrita es nuestra).

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DEL REFERENTE CURRICULAR “VOLEMOS ALTO”

I. ELEMENTOS GENERALES

El Referente Curricular para la educación inicial de los niños de cero a cinco años “Volemos Alto”, fue desarrollado en Quito, en Julio del 2002. Para su construcción y validación, estuvieron presentes representantes gubernamentales por parte del Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Bienestar Social, técnicos del INNFA, representantes de Municipios, de Unicef, el programa EBI-GTZ y del Plan Internacional; quienes decidieron contar con una alta participación de personas que se encuentren en contacto con la problemática del desarrollo integral de niños y niñas de cero a cinco años.

El marco teórico de este Referente, concibe al niño y la niña como *“personas libres, educables, irrepetibles, capaces de autorregularse dinámicamente y de procesar la información que recuperan y reciben del entorno, como sujetos y actores sociales con derechos y deberes”* (Referente Curricular Volemos Alto, 2002: 27). Un ser bio-psico-social abierto. Esta libertad enfatiza el hecho de que como personas inacabadas, el niño se encuentra en constante construcción, gracias a su plasticidad biológica y psicológica. El visualizarlo como un ser único, señala también sus particularidades, características y necesidades específicas, sus distintos ritmos de trabajo y aprendizaje.

La educación es entendida como un proceso determinado por la cultura, y orientada a *“facilitar el logro, por el niño y la niña, de objetos referidos... la constitución de su identidad histórico-social en función de la época en que viven; al reconocimiento de la diversidad personal, cultural y lingüística y a su respeto; al establecimiento de vínculos afectivos positivos con entorno multicultural, y al desarrollo de su autoestima en esos marcos transpersonales”* (Referente Curricular Volemos Alto, 2002: 30).

Este referente pretende formar niños y niñas libres, con lazos afectivos fuertes, donde aprendan a dar de sí mismos, en términos de solidaridad, lazos que se encuentran directamente relacionados con la participación e influencia de sus familias, maestros, maestras y comunidades, agentes decisivos que forman parte del proceso educativo de los mismos.

El referente curricular para educación inicial “Volemos Alto” se estructura sobre la base de tres dimensiones de relación:

- Relación del “yo consigo mismo”
- Relación del “yo con los otros”
- Relación del “yo con el entorno natural”

Estas tres dimensiones, se encuentran interrelacionadas entre sí, y constituyen la base para el trabajo de una formación integral. Se privilegia el desarrollo del yo personal, ya que en éste se integran las relaciones con los otros y con la naturaleza. El yo se desarrolla como persona debido al encuentro con los otros semejantes de su comunidad y con el medio natural donde se desenvuelve.

Dentro de esta estructura la educación inicial ofrece experiencias que les permite avanzar desde el control de sí mismo aumentando progresivamente su complejidad. Se plantea como eje principal, es decir como elemento articulador de la totalidad, a la ***afectividad*** debido a las características neuropsicológicas vivenciadas durante esta etapa evolutiva. Este eje considerado principal, posee la particularidad de articular el sistema de forma que si él cambia todo el sistema se reorganiza; a diferencia de los ejes secundarios que se encuentran en dependencia del principal y cuyos cambios no generan mayores modificaciones.

Se señalan además dos fuerzas que a pesar de considerarse contrapuestas no se anulan, y se encuentran entrecruzadas en torno a la afectividad: el *pensamiento científico*, que implica una serie de operaciones racionales como la capacidad de recordar, comprender, analizar, comparar, agrupar, abstraer, aplicar etc, lo que también puede verse reflejado a través del lenguaje. Y la *intuición creativa*, que incluye la capacidad de imaginar, intuir (sensibilidad profunda) aplicar, generar y crear nuevas ideas y conceptos, de encontrar soluciones originales frente a diversas situaciones.

Por otro lado, el *arte* es considerado como un plano transversal, que atraviesa los ejes principales y secundarios e incide significativamente en ellos sin reemplazarlos; debido al poderoso y beneficioso apoyo que brinda al desarrollo integral, por considerar a las expresiones artísticas como una forma de conocer el mundo, y por encontrarse muy presentes en la cultura ecuatoriana y porque la creatividad es una capacidad muy presente en la etapa infantil.

Existen además dos líneas metodológicas fundamentales sugeridas en este Referente: la del juego y la del arte, por permitir estas dos una forma de vivir las experiencias como significativas, ya que es mediante el juego que el niño aprende, y mediante el arte donde encuentra las mayores posibilidades de expresión.

II. APORTES Y LIMITACIONES

Si partimos de la idea de elaborar un currículo que considere la diversidad dentro del aula, y por tanto sea un currículo flexible, abierto, dinámico, capaz de adaptarse y contextualizar sus contenido a las características y necesidades de sus beneficiarios; pensamos necesario analizar los conceptos fundamentales de manera más detenida.

Coincidimos en la concepción del niño manifestado en el presente Referente, como un sujeto capaz de construir su autonomía, de elegir y relacionarse con otros, con las culturas y con la naturaleza. Sin embargo creemos importante añadir y completar estas concepciones con las visiones de la teoría ético-crítica y el enfoque Reggio.

Consideramos esencial ubicar al sujeto, al que se refiere Freire, *corporal, necesitado y excluido*, que han visto negados su derecho al acceso a “valores vitales” como son alimentación, vivienda, vestimenta, salud y educación, y las condiciones necesarias para poder ejercerlos, mucho más aquellos valores de “riqueza humana” que implica la posibilidad de desarrollar al máximo destrezas, habilidades y potencialidades. En el contexto socio, histórico, económico, político y cultural particular en el que se



desenvuelve, y partiendo de esta determinada realidad, comprometer a los maestros con la educación de aquellos excluidos y oprimidos, cuya lucha por vivir una vida humana digna nos involucra a todos los miembros de la comunidad. Ya que al visualizar al ser humano como un sujeto inacabado, nos referimos también a un sujeto que se construye y que aporta a la construcción de los otros mediante esta misma interacción.

Al hablar de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, hacemos referencia a un colectivo vulnerable y necesitado, necesitado de la solidaridad y responsabilidad del sistema educativo, los maestros y la comunidad en general. Ya que al no contar con una situación familiar estable, al contrario, al enfrentar la ausencia del pilar fundamental para su desarrollo integral, requieren ser incluidos en un sistema educativo que respete y acoja sus necesidades, que promueva una educación de calidad y calidez, en donde éstos puedan desarrollar su potencial en un ambiente de seguridad y tolerancia, permitiendo de esta manera, que este grupo ejerza sus derechos y reciba la oportunidad de modificar su realidad, para lo que resulta indispensable generar y promover el desarrollo de un pensamiento ético-crítico.

Al momento de centrarnos en las capacidades, habilidades de los niños y niñas, actores principales del proceso educativo, vemos necesario destacar su poderoso y fuerte potencial, su asombrosa capacidad de imaginar y crear, de construir su vida y aportar en el crecimiento de aquellos que se encuentran a su alrededor, que resulta la base de la filosofía Reggiana. Resaltamos su curiosidad, alegría y dinamismo que los vuelve sujetos curiosos e inquisitivos y por tanto observadores e investigadores.

Cuando decimos que son sujetos de derechos, acentuamos su derecho a ser co-aprendices y co-educadores, a expresar su opinión, comunicar sus ideas, pensamientos y emociones a través de los “cien lenguajes” que poseen. Así también a relacionarse e interactuar con “los otros” y con “lo otro”.

Al referirnos a “lo otro” queremos señalar la importancia, que hoy más que nunca debemos voltear nuestra mirada y tomar las riendas del cuidado de nuestra Madre Tierra, en beneficio de nuestra propia sobrevivencia, debido a que en la actualidad las acciones de los seres humanos *“están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies”* (BOFF, 2001: 106).

Es por esto, que resulta indispensable despertar en los niños y niñas una conciencia de cuidado y respeto hacia la naturaleza, reconociendo que todos *“somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global se encuentran estrechamente vinculados”* (BOFF, 2001: 107) y sobretodo incluir en el currículo un espacio real de reflexión y práctica, creando políticas institucionales de protección a la naturaleza y socializándolas con la comunidad. Tomando en consideración algunos principios básicos que La Carta de la Tierra propone, y que deberían ser desarrollados dentro de un currículo de Educación Inicial:

“ I. RESPETO Y CUIDADO DE LA COMUNIDAD DE LA VIDA

- 1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad*
- 2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor*
- 3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas*

4. *Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras*

II. INTEGRIDAD ECOLÓGICA

5. *Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida*
6. *Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución*
7. *Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.*
8. *Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido*

III. JUSTICIA SOCIAL Y ECONÓMICA

9. *Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental*
10. *Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promueven el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible*
11. *Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica*
12. *Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías*

IV. DEMOCRACIA, NO VIOLENCIA Y PAZ

13. *Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia.*
14. *Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible*
15. *Tratar a todos los seres vivientes con respeto y consideración*
16. *Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz” (BOFF, 2001: 108-115).*

Compartimos la importancia de colocar a la afectividad como eje principal, ya que es ésta la que posibilita la construcción de un ambiente que promueva seguridad y confianza; la que recuerda el valor de los sentimientos y emociones, de la inteligencia emocional. Al mantener la afectividad como eje central en todas las actividades, nos vemos en la obligación de recurrir constantemente al fortalecimiento de valores, valores que en la actualidad de una sociedad consumista e individualista se encuentran en decadencia.

Por tanto la ética debe mencionarse indiscutiblemente dentro del currículo educativo. Una ética que plantee acuerdos mínimos válidos y compartidos por la humanidad, a favor de aquellos que cada vez más engrosan el grupo de excluidos y discriminados. Es por esto que insistimos en la necesidad de una ética que parta del otro, del otro pobre y excluido, como lo plantean Dussel y Boff. La necesidad de reivindicación de los derechos, incluidos aquellos más básicos, de este colectivo vulnerable, exige despertar nuestra conciencia ética, una ética que no deja de ser,



como se la analizada en el capítulo dos, una *ética del cuidado*, que resalta la capacidad y obligación del ser humano, por su naturaleza, de protección de la Tierra, de la vida, de garantizar los derechos de todos y en especial de aquellos excluidos. Una ética de la *solidaridad*, de apoyo y respaldo con los otros, con quienes compartimos un origen común, una ética de la *responsabilidad*, que escuche y actúe frente a los llamados de la realidad. Una ética *del diálogo*, respaldada por nuestra necesidad de comunicación y relación; una ética de la *compasión y la liberación* que nos permita ponernos en los “zapatos del otro”, sentir su sufrimiento y luchar por su inclusión. Y una ética *holística* que divisa las múltiples interrelaciones y conexiones que nos vincula y complementan, encontrando por tanto riqueza en la diversidad y la diferencia.

En conclusión una ética que fundada en el pobre y el excluido, alcance la universalidad de derechos, justamente partiendo de la parcialidad, de aquellos cuyos derechos más básicos les son negados. Atendiendo a esta parcialidad, en la que se encuentra la gran mayoría, atenderemos y fortaleceremos los derechos de todos y todas.

El tener como eje principal a la afectividad, implica el valorar en los niños y niñas sus diferentes capacidades, habilidades y destrezas, apuntando al desarrollo de los diversos tipos de inteligencia, con una especial atención en el trabajo de la inteligencia emocional. Fortaleciendo en los niños y niñas su inteligencia intrapersonal “*que es la capacidad de construir una imagen real, clara y sin deformaciones de lo que uno es y de cómo se comporta*” (Inteligencia emocional para padres y educadores, 2005: 10) (autoestima), así como también su inteligencia



inter-personal, que se caracteriza *“por la capacidad para comprender, motivar y cooperar con los demás, asumiéndolos desde la individualidad de cada persona y entrando en relación con ellos en una dinámica muy efectiva”* (Inteligencia emocional para padres y educadores, 2005: 9) (empatía). Ya que es en los primeros años donde tenemos la oportunidad de incluir elementos esenciales para la construcción de la inteligencia emocional, cuya educación aportará a una emocionalidad equilibrada en la juventud y en la edad adulta. Según un informe del Centro Nacional para Programas Clínicos Infantiles, el éxito escolar se encuentra notablemente influenciado por *“parámetros emocionales y sociales: ser seguro de sí mismo y demostrarse interesado; saber qué tipo de conducta es la esperada y cómo dominar el impulso de portarse mal; ser capaz de esperar, seguir instrucciones y recurrir a los maestros en busca de ayuda, así como expresar las propias necesidades al relacionarse con sus pares escolares”* (Inteligencia emocional para padres y educadores, 2005: 50).

El desarrollo de elementos centrales que soportan la inteligencia emocional como *la confianza, la curiosidad, la intencionalidad, el autocontrol, la relación, la capacidad de comunicación y la cooperación* (Inteligencia emocional para padres y educadores, 2005: 50-51) aportarán a que los niños y niñas se muestren más responsables, seguros, sociables, proactivos, positivos, asertivos, colaboradores, comprensivos, democráticos, respetuosos, estratégicos en la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación, capaces de identificar sus propias emociones y manejarlas adecuadamente, escuchar y comprender los sentimientos de los demás y respetar las diferencias, responder eficazmente a la crítica, comunicar pensamientos y emociones de manera eficiente.

El Referente Curricular “Volemos Alto” toma al arte como plano transversal, ya que las expresiones artísticas inciden de manera significativa en el aprendizaje, encontrando algunas ventajas que se señalaremos de dicho referente:

- *“a) Porque ellas pueden apoyar poderosamente al desarrollo integral de la personalidad del niño y de la niña.*
- *b) Porque la percepción intuitiva y global de la belleza, implícita en toda expresión artística, es una forma de conocer el mundo alternativa a la lógico-científica*
- *c) Porque la creatividad, propia de toda expresión artística, complementa y equilibra el pensamiento racional.*
- *d) Porque la intuición creativa es una capacidad presente en la etapa infantil de la persona.*
- *e) Porque la educación por el arte hará posible que el niño y la niña expresen autónomamente su interioridad para satisfacción personal y para comunicar a otros su intuición original.*
- f) *Porque las expresiones artísticas están muy presentes en las culturas ecuatorianas.”(Referente Curricular Volemos Alto, 2002: 37-38).*

Sin embargo consideramos que el arte no sólo apoya al desarrollo integral de la personalidad del niño, o le permite comunicarse; sino constituye en sí una poderosa y mágica manera de acercarse, conocer, aprender y asimilar el mundo. Es mediante el arte que los niños y niñas pueden explorar las mil formas y los cien lenguajes de comunicar sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos, sus hipótesis.

Cuando hacemos referencia a los cien lenguajes del niño, lo hacemos de acuerdo con la filosofía reggiana que manifiesta y valora los lenguajes expresivos, reconociendo que los seres humanos poseen la capacidad de expresarse a través de una pluralidad de lenguajes, que nacen y se desarrollan gracias a la experiencia y que cada uno de ellos necesitan ser valorados de la misma manera y por tanto merecen el espacio para ser desarrollados. Se considera además al niño, como el sujeto *constructor y coautor* de estos lenguajes, que *“ya conviven en la mente y en las actividades del niño, estas tienen el poder de devenir en fuerzas generadoras de otros lenguajes, otras acciones, otras potencialidades creativas”*. (FORNASARI DE MENEGAZZO, L, 2002: 7). De manera muy clara Loris Malaguzzi describe esta capacidad del niño, cuando nos dice que:

*“El niño tiene 100 idiomas,
100 manos, 100 pensamientos,
100 formas de pensar, de jugar, de hablar,
100, siempre 100 caminos para atender y para amar.
100 alegrías,
100 caminos para descubrir,
100 mundos para investigar,
100 mundos para inventar,
100 mundos para soñar.*

El niño tiene 100 idiomas,

Y otros 100 y otros 100 y otros 100...” (FORNASARI DE MENEGAZZO, L, 2002: 7).

Por ello, esta fuerte concepción del arte visualizado en el enfoque Reggio, se ve reflejada fuertemente en el acontecer diario, y es uno de los pilares fundamentales manejados en dicho enfoque. El arte es una herramienta que permite afianzar e interiorizar de manera significativa las nociones y conocimientos adquiridos y compartidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque Reggio, plantea algunas tesis acerca del valor y utilidad de la creatividad, manifestando que ésta *“...no se puede considerar una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar, conocer y decidir; que parece surgir de “experiencias múltiples, de un desarrollo adecuado de los recursos personales...y que ...se expresa a través de procesos cognitivos y dimensiones afectivas e imaginativas profundas, cuya alianza refuerza la capacidad de reestructurar las previsiones y las aplicaciones prácticas, y de llegar soluciones imprevistas”* (MALAGUZZI, L, 2001: 94-95).

Además señala que *“parece que se desarrolla mejor en las situaciones interpersonales, cuando la negociación y la confrontación se abren a muchas ideas y se convierten más en observadores e intérpretes de problemas; que puede ser favorecida (o no) por las expectativas de los educadores, de la escuela, de las familias, de las representaciones sociales, de la política, de la cultura y de la manera en que los niños perciben todo esto”* (MALAGUZZI, L, 2001: 94-95).

Los adultos, y en especial los educadores podemos hacerla más visible si intentamos *“(...) estar más atentos a los procesos (de la mente de los niños cuando actúan y comprenden) que a los resultados”* (MALAGUZZI, L, 2001: 94-95).

Los niños tienen el privilegio de descubrir, construir, reconstruir y transformar continuamente sus ideas y pensamientos, y apreciar la utilidad de la creatividad, ya que en las sabias palabras de Einsten “*La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación engloba al universo*” (FORNASARI DE MENEGAZZO, 2002: 1).

Es por esto que el enfoque Reggio presta atención al espacio y ambiente, donde se convive día a día con los niños y niñas, refiriéndose a éstos como el espacio físico en sí, y la manera en la que este espacio físico es definido y redefinido , usado por los actores que interactúan en él, respectivamente. El espacio se convierte en un tercer maestro, ya que sus elementos y su disposición provoca en los niños y las niñas el deseo descubrir, investigar y aprender. Si bien no pretendemos aplicar la forma con la que el enfoque Reggio trabaja en cuanto al espacio, más bien lo que proponemos es que se tome en cuenta el espacio de acuerdo a las necesidades y a la realidad socio-cultural en la que los niños y las niñas se desenvuelvan de manera que se procure que los materiales y elementos con los que se trabajen sean sencillos pero creativos, en especial en su disposición, de manera que los niños se sientan motivados e invitados a trabajar con ellos.

Por último el Referente Curricular Volemos Alto, señala al juego como otra línea metodológica fundamental, otro aporte con el que coincidimos, ya que las actividades lúdicas al comprometer el cuerpo y la sensorialidad, privilegian la *vincularidad* que también es resaltada en el enfoque reggiano y que se refiere al vínculo del ser humano “*consigo mismo, con los otros y con lo otro entendido como mundo o entorno*” (FORNASARI DE MENEGAZZO, 2002: 17) permitiendo que a

través del juego los niños se inicien en la solución de conflictos, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de expresión.

El juego es el medio principal por el que el niño socializa con sus pares, aprendiendo de manera progresiva a establecer y respetar reglas, a emitir opiniones e ideas, enfrentar situaciones dominarlas y adaptarse a ellas. El juego constituye una actividad total para el niño ya que éste invierte todo el ingenio e inventiva que posee, su capacidad física, intelectual y de imaginación. El juego es una herramienta motivadora y estimulante, incluso para aquellas actividades que puedan resultar poco atractivas para los niños y niñas. También a través del juego se puede evidenciar el estado emocional de los niños y niñas, siendo el mismo una técnica proyectiva muy útil, tanto para el educador como para el psicólogo, ya que permite detectar elementos importantes del comportamiento del niño.

Sin embargo además del juego y el arte, consideramos relevante incluir a los proyectos educativos que se desarrollan en el enfoque de Reggio, como otra metodología de trabajo, por ser estos un espacio de encuentro y de diálogo que permite a los niños y niñas sentirse parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO IV

SITUACIÓN FAMILIAR- EDUCATIVA DE LOS HIJOS E HIJAS DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD

La educación constituye tanto un derecho humano, como un medio indispensable para promover la paz, la tolerancia y el respeto por la diversidad; apunta además al pleno desarrollo de la personalidad humana, y su potencial para contribuir a la construcción de un mundo más pacífico y justo. Es hoy más que nunca, que la educación resulta vital para el desarrollo humano y la transformación de una sociedad en la que la pobreza y la desigualdad se acrecientan cada vez más, en la que se desatiende la dignidad humana y se devora al medio ambiente.

Cuando nos referimos a educación lo hacemos tanto en términos de calidad como de calidez, enfatizando la importancia de la educación desde su nivel inicial.

Dentro de las “Metas de Educación para Todos”, planteadas en Jomtien para los años 1990 al 2000, se plantea la importancia de la *“Expansión de la asistencia y las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos”* (TORRES, R, s/f. Copiado (may, 2010): 7), planteamiento que posteriormente en Dakar 2000-2015, se repite en su intención de *“Expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y en desventaja”* (TORRES, R, s/f. Copiado (may, 2010): 7), además que se pretende *“Asegurar que, para el año 2015, todos los niños, y especialmente las niñas y los niños en circunstancias difíciles, tengan*

acceso y completen una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad” (TORRES, R, s/f. Copiado (may, 2010): 7).

En el Ecuador, la Constitución Política vigente en su artículo 46, asegura, entre otras, brindar *“atención a menores de seis años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos”*, resaltando además en el numeral 8, la *“protección, cuidado y asistencia especiales cuando la progenitora o el progenitor, o ambos, se encuentran privados de su libertad”*, recibiendo especial atención por parte del Estado, aquellas personas en *“condición de doble vulnerabilidad”*, como se encuentra estipulado en el artículo 35.

Como hemos citado con anterioridad, para buscar la universalización de los derechos resulta fundamental partir de la parcialidad, que ha sido excluida y cuyos derechos elementales se ven negados y exigen ser reivindicados.

Resaltamos la importancia del acceso a una educación inicial que atienda a niños y niñas en sus primeros años, ya que si bien el aprendizaje es un proceso continuo durante toda la vida, biológicamente, la plasticidad que presenta el cerebro en la etapa pre-escolar, otorga al niño una ventana de oportunidades de aprendizaje, en un momento en el que se encuentran especialmente sensibles al desarrollo de destrezas básicas, su desarrollo social, emocional, cognitivo y motriz. Lo que ha sido estudiado de manera profunda por Vigotsky, quién ha señalado también que *“estos períodos sensibles ocurren cuando el organismo reúne determinadas condiciones morfológicas y funcionales propias para ese desarrollo, se dan en un tiempo que por lo general son cortos, lo que justifica la necesidad de una estimulación constante y sistemática en los primeros años de vida”* (ESCOBAR DE

MURZI, F, 2004. Copiado (may, 2010): 137). Por su parte, Peralta manifiesta que *“en las primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física y psicológica, de una manera global. Es un período vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior.”* (ESCOBAR DE MURZI, F, 2004. Copiado (may, 2010): 140).

Además, la experiencia de socialización a temprana edad influye directamente en su desarrollo posterior, ya que contribuyen a reducir el bajo nivel de rendimiento escolar. Algunas investigaciones demuestran *“importantes impactos de la educación preescolar en los niños como aumento en el coeficiente intelectual y notables beneficios en las habilidades sociales y emocionales”* (SCHIAPPA PIETRA, C s/f. Copiado (may, 2010); ¶6), debido a que las interacciones con el medio, en estas edades, estimulan la formación de las conexiones neuronales y posibilitan el desarrollo paulatino de la autoestima y la empatía, factores que influyen directamente en su aprendizaje.

Estas tempranas interacciones, así como también el apoyo oportuno, pueden evitar problemas de aprendizaje que pudieran darse posteriormente.

Nuevamente, resaltamos la necesidad de referirnos a la educación como un derecho fundamental, que exige una educación de calidad, ya que al no cumplirse este requisito, la educación inicial resultaría perjudicial en los logros tanto cognitivos, como socioemocionales de los niños y niñas, en especial su integración social.



Por lo tanto algunos aspectos esenciales que determinan la calidad de la educación giran en torno del proceso educativo, su currículo, el educador y la concepción que se tenga de los sujetos de educación.

Un factor determinante en el desarrollo integral de los niños y niñas en su primera etapa de vida, es la influencia que la familia, y en especial la figura materna, ejerce sobre los mismos, apoyando el desarrollo estable de su personalidad, fortaleciendo en especial sus capacidades de socialización. Al contrario, la ausencia de protección y cuidado puede repercutir en los niños y niñas de la siguiente manera:

“0-3 años:

- Trastornos del comportamiento*
- Regresión y estancamiento en hábitos adquiridos*
- Estancamiento en las adquisiciones cognitivas*
- Síntomas de expresión corporal (somatofuncionales)*

3-5 años:

- Ansiedad e inestabilidad*
- Temores fóbicos*
- Fantasías de abandono y muerte de los progenitores*
- Manifestaciones de autopunición y culpabilidad*
- Inadaptación escolar*
- Tristeza”*

(Padre ausente y las repercusiones a nivel psicológico en el niño, según diversas perspectivas de análisis. s/f. Copiado (may, 2009); Tabla 2).

Otro factor importante son los estímulos ambientales que los niños y niñas reciban en sus primeros años, ya que éstos contribuirán de manera significativa en todos los aspectos de su desarrollo.

Por lo tanto, el papel que cumple la educación inicial, para aquellos niños y niñas que viven en situaciones de pobreza, desventaja, exclusión y que además no cuentan con la presencia de sus progenitores, en especial con la figura de sus madres, adquiere aún mayor relevancia y protagonismo como una herramienta imprescindible, para el desarrollo integral de los niños y niñas y la contribución a la construcción de una sociedad más justa, tolerante e incluyente.

I. LEVANTAMIENTO DE DATOS

Los datos recolectados como parte del planteamiento de esta tesis, al tratarse de un colectivo de atención prioritaria, constituyó un trabajo de campo en el que se vio la necesidad de actuar con cautela, por la delicadeza de esta información.

Muy poco se conoce de la realidad familiar-educativa de este grupo específico de niños y niñas debido a su situación particular: su familia nuclear se encuentra desintegrada, sus madres se hallan privadas de libertad, y de la totalidad de hijos e hijas de 0 a 5 años, que hasta la presente fecha conocemos, por los datos obtenidos de las entrevistas mantenidas con las mujeres privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca, solo un 25% (Fuente: resultados obtenidos de la investigación de campo de la presente tesis) son asistidos por instituciones, cuyos objetivos son aportar con el mejoramiento de la calidad de vida



de las familias en situaciones de pobreza, brindándoles acogida, alimentación, entre otros.

Otra situación con la que nos encontramos, fue el poco contacto que las madres mantienen con sus hijos e hijas, razón por la cual, es muy escasa la información que ellas pudieron brindarnos acerca de la realidad de sus hijos, ya que si bien los mismos les visitan una vez a la semana, ellos se encuentran bajo el cuidado y crianza de sus familiares, que en su mayoría son sus abuelas o tías.

Cabe señalar que la información recolectada, se obtuvo a través de un acercamiento informal, mediante conversaciones coloquiales que buscaban generar un ambiente de confianza con las mujeres privadas de libertad, quienes en un inicio se mostraron temerosas, recelosas y en algunos casos a la defensiva, por lo que a pesar de que, posteriormente la mayoría compartió la información que conocían, consideramos que se puede hablar de un pequeño margen de error en los datos recogidos.

En la tabla posterior, se visualiza que los niños y niñas de 0 a 5 años, que según sus madres asisten a alguna institución educativa, son atendidos en su mayoría por Mensajeros de la Paz y CEMISOL I, instituciones dirigidas a brindar atención a los colectivos de atención prioritaria.

Mensajeros de la Paz, es una organización *“no gubernamental, de espiritualidad laica, de servicio social y sin fines de lucro”* (Mensajeros de la Paz. s/f. Copiado (jun, 2010); ¶1), cuyo objetivo es velar y brindar una protección integral, alternativa a

niños, niñas y adolescentes, que no viven en su medio familiar natural, y que experimentan situaciones de alto riesgo, con la finalidad de aportar al mejoramiento de la calidad de vida de las familias.

Por otro lado, el Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios (CEMISOL), tiene como fin propiciar la restitución de los derechos vulnerados de los niños, niñas y adolescentes, brindando acogimiento institucional temporal, en un ambiente de calidad y calidez, además de asistir a las familias con *“apoyo terapéutico, psico-educativo, legal y social para que se produzca una reinserción familiar que mejore las relaciones de comunicación, afectividad y de identidad en el grupo familiar”* (Cemisol. s/f. Copiado (jun, 2010); ¶5), promoviendo *“espacios de integración, participación y trabajo en red de los actores comunitarios en el marco de la corresponsabilidad social hacia la protección integral de niños, niñas y adolescentes, y sus familias.”* (Cemisol. s/f. Copiado (jun, 2010); ¶6).

II. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

DATOS RECOLECTADOS EN EL CENTRO DE REHABILITACIÓN SOCIAL FEMENINO DE LA CIUDAD DE CUENCA

Cabe señalar que la información recolectada, exigió en primer lugar entablar una relación de confianza a fin de poder obtener información que esperamos sea del todo certera por parte de las madres de familia, sin embargo fue difícil conseguir información de una de ellas, por lo que sus datos se encuentran incompletos.

Si bien, existen mujeres que se mostraron muy abiertas y dispuestas a colaborar, existieron también quienes se mostraron un tanto recelosas de brindar información de sus hijos e hijas, ya que siempre tienen el miedo de que ésta se use en su contra, y por otro lado pudimos observar que les resultaba difícil recordar las edades de sus hijos e hijas y que en algunos casos conocían poco de su situación actual; por lo que es posible hablar de un margen de error.

En el cuadro que se presentará a continuación, se puede visualizar que de las 82 internas que a la fecha, junio del 2010, se encuentran en el Centro de Rehabilitación Social Femenino, 22 de ellas, que representan el 26,82%, tienen hijos o hijas en las edades comprendidas de 0 a 5 años. Conformándose un grupo de 34 niños y niñas de 0 a 5 años, del cual, el 41,17% son hombres, y 58,82 son mujeres. En el gráfico se puede observar, el número de niños y niñas correspondientes a las edades comprendidas entre 0-6 meses, 7-11 meses, 1, 2, 3, 4 y 5 años respectivamente.

Es importante señalar que a la fecha, junio 2010, se encuentran viviendo dentro del Centro de Rehabilitación Femenina de la Ciudad de Cuenca, 6 niños y niñas correspondientes a las edades de 0 a 11 meses. Ya que como la ley lo estipula, los niños y niñas de 0 a 2 años pueden vivir junto a sus madres. A partir de los 2 años de edad, estos niños deben salir ya sea a instituciones que les brinden acogida, o bajo la tutela de algún familiar o una familia sustituta.

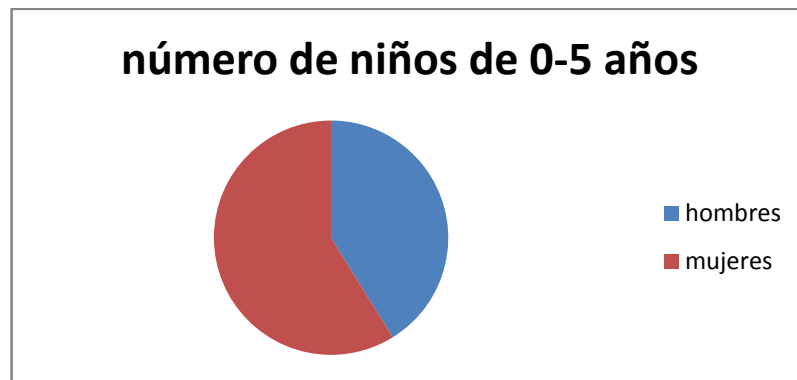
De los 26 niños que viven en la ciudad de Cuenca, el 69,23% se encuentran bajo el cuidado de sus familiares, siendo en su mayoría abuelas o tías y no asisten a



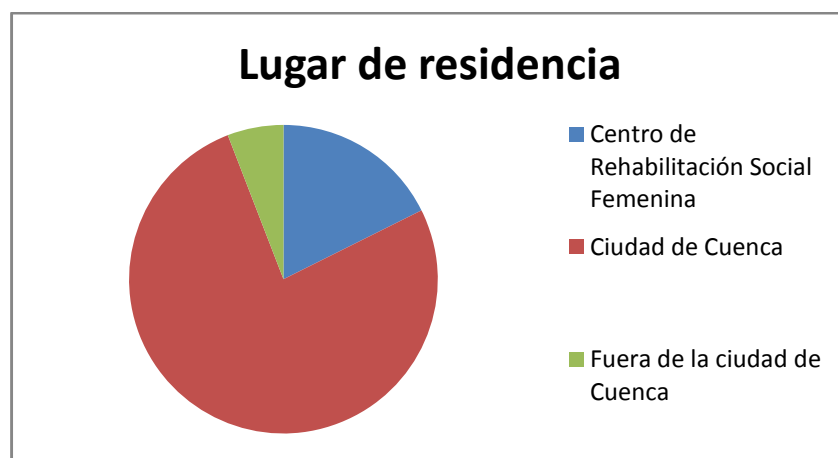
ningún centro educativo; y de acuerdo a la información recibida de sus madres, tan solo 8 niños, correspondientes al 30,76% asisten a un “centro educativo”, de los cuales, luego de ahondar en la investigación, 3 asisten a Mensajeros de la Paz, y 2 a CEMISOL, instituciones que buscan brindar acogimiento temporal y velar por la restitución de los derechos vulnerados de estos niños, apoyando a las familias en situaciones de riesgo o pobreza.

Si bien, como visitantes, el ambiente en el Centro de Rehabilitación Social Femenino, está organizado a manera de un pequeño vecindario, donde se puede observar espacios de lectura, cocina, pastelería, costura, una pequeña peluquería, acceso a internet, sitios donde pueden ver la televisión, conversar, estudiar o simplemente descansar y un pequeño taller donde se confeccionan “blue jeans”, espacios que a más de permitirles distraerse un poco, son una opción de ingresos para su familia; éste lugar tampoco es un espacio propicio para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 2 años, ya que como hemos citado anteriormente, los estímulos ambientales son directamente responsables del desarrollo holístico, en esta etapa de vida tan sensible y determinante para el aprendizaje. De igual manera, podemos observar claramente la desatención educativa que sufre la mayoría de estos niños y niñas.

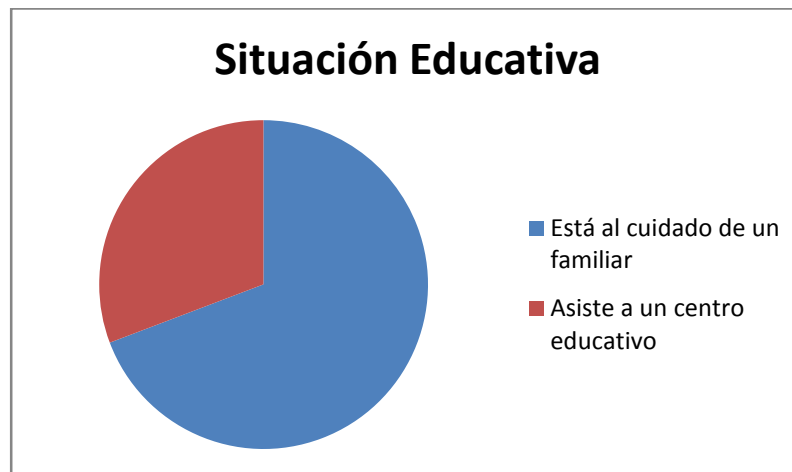
Número de mujeres internas en CRF	Número de mujeres con hijos de 0 a 5 años	Número de hijos de 0-5 años	Sexo		Edad						
			M	F	0 – 6 meses	7 - 11 meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años
82	22	34	14	20	5	1	3	2	9	4	10
100%	26,82%	100%	41,17 %	58,82 %	14,7 0%	2,94 %	8,82 %	5,88 %	26,47 %	11,76 %	29,41 %



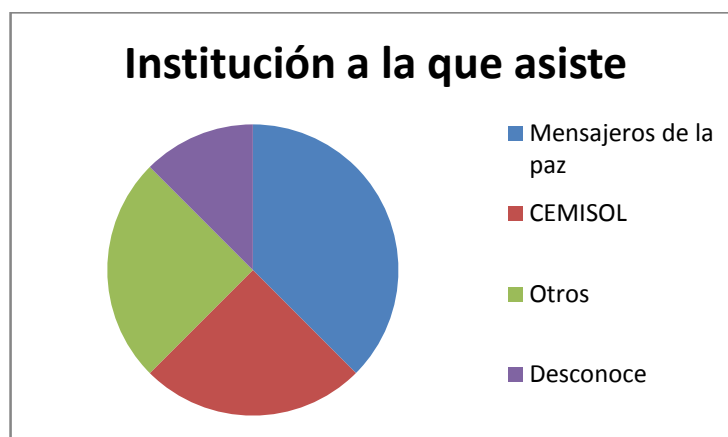
Número de hijos e hijas de 0 a 5 años	Lugar de residencia		
	Centro de Rehabilitación Social Femenina	Fuera de la ciudad	Ciudad de Cuenca
34	6	2	26
100%	17,64%	5,88%	76,47%



Niños y niñas que viven en la ciudad de Cuenca	Situación Educativa	
	Está al cuidado de un familiar	Asiste a un centro educativo
26	18	8
100%	69,23%	30,76



Número de niños y niñas que asisten a un centro educativo	Institución a la que asiste			
	Mensajeros de la Paz	CEMISOL	Otros	Desconoce
8	3	2	2	1
100%	37,5%	25%	25%	12,5%



Otro punto importante de nuestra investigación de campo, que nos permitió ahondar en la situación educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, constituyeron las entrevistas realizadas, por un lado a “Mensajeros de la Paz”, donde en varias oportunidades no fue posible profundizar en la información



obtenida, debido a la delicadeza de la misma, sin embargo consideramos importante anotar lo que se pudo obtener luego de entrevistar a una de las colaboradoras de dicha institución.

Por otro lado, registraremos también la información adquirida del Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios (CEMISOL), ya que la misma enriqueció nuestro estudio, tanto por la información relevante que se obtuvo, mediante conversaciones mantenidas con la Directora Administrativa de CEMISOL II, la Dra. Consuelo Guzmán y la Dra. Ma. Caridad Crespo, Coordinadora de CEMISOL I; como por la oportunidad de socializar posteriormente, los lineamientos propuestos en nuestra tesis, con los educadores de la misma institución.

Institución: Mensajeros de la Paz

Nombre: Sra. Fabiola Noriega

Cargo: Educadora social. Actualmente participa en un proyecto familiar.

Años de trabajo: 14 años en la institución, 2 años en el proyecto actual.

Fecha: Jueves, 01 de julio de 2010.

Información obtenida:

Uno de los principales objetivos de Mensajeros de la Paz, es el mejorar la calidad de vida de las familias en situación de riesgo. Anteriormente se trabajó en un proyecto denominado “Niños libres” que se enfocaba en la atención a los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, buscando que éstos vivan fuera de la cárcel. En la actualidad se está trabajando en un proyecto similar, dirigido a familias en situaciones de pobreza, otorgando una beca alimenticia de alrededor de 100 dólares mensuales, brindando acogida a los niños y niñas de 0 a 12 años, ya que a partir de



los 13 años, los adolescentes pasan a una residencia juvenil de mujeres o varones respectivamente. En el caso de los hijos e hijas de personas privadas de libertad (que en la actualidad son tres), tienen la obligación de llevarlos a visitar a sus padres una vez por semana, que por lo general son los días sábados o domingos.

No existe en la ciudad de Cuenca, un proyecto enfocado en la educación inicial de los niños y niñas acogidos en esta institución. Se conoce de un proyecto denominado “Mi Derecho a Estudiar”, que se lleva a cabo en el Cantón de Santa Isabel.

Esta fue toda la información que se nos permitió obtener de esta institución.

Institución: CEMISOL.

Nombre: Dra. Consuelo Guzmán

Cargo: Directora Administrativa CEMISOL II.

Fecha: 8 de julio de 2010.

Información obtenida:

CEMISOL, es una institución cuyo objetivo principal radica en brindar acogida temporal, propiciar la restitución de derechos vulnerados, y promover la reinserción de colectivos de atención prioritaria. Actualmente los dos Centros de atención, CEMISOL I y CEMISOL II, se encuentran brindando atención a dos colectivos particulares: madres y niños refugiados; niños, niñas y adolescentes en situaciones de riesgo respectivamente.

CEMISOL es una institución de “primera acogida”, que se preocupa por brindar una atención integral, lo que incluye alimentación, salud, atención psico-educativa y vestimenta, en una primera instancia, contando con un equipo de profesionales



especializados en las áreas de psicología, leyes, orientación familiar, trabajo social, educación y medicina; quienes luego de analizar y realizar un seguimiento de cada caso, se encargan de reinsertar a los niños, niñas y adolescentes a su entorno familiar, o de ser necesario, remitir a otra institución de acogida permanente.

En la experiencia de trabajo con los hijos e hijas de 0 a 5 años, de las personas privadas de libertad, luego de brindar la atención necesaria, se enfocan en reinsertar a estos niños y niñas, con sus familias extensivas (abuelas, tías, etc), para esto se cuenta con el apoyo de un equipo de profesionales, entre psicólogos y trabajadores sociales, quienes realizan visitas periódicas a dichas familias, para así asegurar la seguridad y estabilidad de los niños y niñas. Luego de este seguimiento, de no ser posible su reinserción, se tramita de manera legal el traslado de estos niños y niñas a instituciones de acogida permanente, de acuerdo a la edad de los mismos.

En el caso de los niños y niñas que llegan a instituciones de acogida, las mismas se ven en la obligación de llevarles a visitar periódicamente a sus madres al Centro de Rehabilitación Social, así como también brindarles una atención integral, lo que incluye contactarlos con centros donde reciban educación inicial. Para esto existe un convenio con el Centro de Desarrollo Inicial Municipal 27 de Febrero, donde los niños y niñas pueden asistir, brindándoles un servicio de transporte para este fin.

Según Franklin Peralta, psicólogo de CEMISOL, el pasado mes, estuvieron presentes en CEMISOL I, dos hijos de una persona privada de libertad una niña de 4 años y un niño de 5 años, de quienes nos pudo brindar la siguiente información.

Luego de pasar por un proceso de adaptación a la institución, apoyado por el equipo de profesionales especializados, si bien los niños conocían la realidad de su madre, es común que en estas edades, se pueda sobrellevar sin mayor dificultad esta



situación, por lo que los niños se mostraron alegres, activos y sociales. Participaban de los eventos, mostrándose motivados y comunicativos, tenían buen apetito, y su estadía fue tranquila. En este caso, no fue posible que los niños se reinseraran a su entorno familiar, ya que la condena de su madre es larga y el contacto con su familia extensiva no fue favorable, por lo que se vio la necesidad de remitirlos a otra institución de acogida permanente.

Institución: CEMISOL.

Nombre: Dra. Ma. Caridad Crespo

Cargo: Coordinadora de CEMISOL I.

Fecha: 13 de julio de 2010.

Información obtenida:

El Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios I, constituye una “primera casa de acogida”, que funciona las 24 horas del día, los 365 días del año, brindando atención a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de riesgo. Este colectivo, llega ya sea a través del Andinapen, por una orden del juez, o en caso de custodia de emergencia, determinada por la Junta Cantonal de Protección de Derechos. En cualquiera de los casos, los niños pueden permanecer en esta casa hasta un máximo de 3 meses. Pasado este tiempo, son remitidos en caso de ser necesario, a otras instituciones o bien son reinserados a sus hogares. Según la Doctrina de Protección Integral y de acuerdo al Código, el mejor panorama es la posibilidad de que los niños y adolescentes puedan ser reinserados en su familia natural, brindando el apoyo y seguimiento necesario para que este espacio no represente ningún peligro. Sin embargo en varias ocasiones, y aunque las



instituciones son consideradas como la última opción, se ha visto la necesidad de remitirlos a otros centros de acogida.

Durante el presente año, Cemisol I ha recibido a 6 niños entre niños, niñas y adolescentes, hijos e hijas de personas privadas de libertad. Dentro de este grupo, 2 niños, 1 varón y 1 mujer de 0 a 5 años. El proceso que se sigue en estos casos, luego de realizarse el trámite legal, con el apoyo de la abogada, y la trabajadora social de Cemisol y de la cárcel, los niños ingresan a la casa de acogida, donde reciben atención médica, odontológica, psicológica, alimentación, vestido y educación. Mientras se realizan las primeras investigaciones y seguimiento a cada caso, los niños pasan por un proceso de adaptación que dura de 15 días a 3 semanas. En cuanto al aspecto educativo, en caso encontrarse en algún centro infantil, se busca reinsertarlo en este medio, caso contrario se le ofrece una posibilidad de asistir a un centro infantil, siendo éstos cualquiera de los 8 Centros de Desarrollo Infantil Municipales.

Cabe resaltar que cada caso es estudiado por un grupo multidisciplinario, que consta de abogados, psicólogos, trabajadores sociales, orientadores familiares y educadores.

En cuanto a la realidad de sus madres, y al considerarse la cárcel un lugar de riesgo para los niños y niñas, las visitas que realizan, son coordinadas con el Centro de Rehabilitación, para que se den fuera de los horarios establecidos de visita, siendo las mismas una vez cada quince días. Para esto se prepara a los niños, conversando previamente con ellos, ya que si bien en estas edades les resulta más



fácil sobrellevar esta situación, al momento de regresar es inevitable que cause tristeza y un poco de inestabilidad en los niños.

Dentro de la casa, se cuenta con el apoyo de 4 educadores, que brindan una educación no formal para los niños, convirtiendo la casa en “escuelas por ciertos momentos”. Lo que se realiza con frecuencia, al trabajar con niños niñas y adolescentes de diversas edades, es enfatizar en normas de convivencia sociales, rutinas y hábitos de aseo y cuidado personal, orden y limpieza, terapias grupales, con momentos para manualidades, trabajos de motricidad fina, cognición, lectura de cuentos, paseos al parque y otras actividades de motricidad gruesa. Sin embargo lo ideal es que acudan a Centros de Desarrollo Infantil, donde pueden recibir atención especializada de acuerdo a sus edades, para esto se tiene la posibilidad de transportar a los niños y niñas y recibirlos a la hora de salida.

La información que nos pudo brindar sobre los dos niños que en el pasado mes se encontraban en Cemisol I, nos dice de su carácter alegre, voluntarioso, inteligente y extrovertido, y por otro lado tranquilo y dócil de la niña de 4 años y el niño de 5 años respectivamente. Un rasgo común en estos niños y en general en los casos que han visto de hijos e hijas de personas privadas de libertad, es su inestabilidad emocional, reflejada en dificultad para seguir normas y reglas, constantes berrinches y sobre todo la falta de amor y negligencia en cuanto a su cuidado. Cabe indicar que los niños mayores se muestran ordenados y responsables, en especial con sus hermanos menores, que por lo general se encuentran bajo su cargo.

Al llegar los niños, pasaron por un proceso de adaptación, se les realizaron los chequeos médicos necesarios, encontrando un problema auditivo que requiere ser operado, en el niño, debido a una otitis constante que no se curó adecuadamente.



Lamentablemente, es frecuente cuando como en este caso, estos dos niños que eran hermanos y que llegaron luego de que su madre ingresó al Centro de Rehabilitación Femenino de Cuenca, por motivos relacionados con drogas, recibiendo una condena de 16 años, se pueda visualizar que por lo general todo el círculo familiar e incluso de amistad, se encuentra inmerso de una u otra forma, siendo muy difícil que los niños puedan reinsertarse en sus hogares, por considerarse medios peligrosos para el desarrollo integral de estos niños, que corren el riesgo de ser utilizados, y que se desenvuelven incluso con personas peligrosas y que se encuentran bajo el efecto de las drogas.

Es importante señalar, que a pesar de que en ocasiones no es posible reinsertarlos en sus hogares, sus madres se niegan rotundamente a que sus niños sean dados en adopción o tengan la posibilidad de vivir junto a familias sustitutas. Por lo que, como en este caso particular, los dos niños tuvieron que ser separados de sus otros hermanos, ya que su abuela que era la única que podía hacerse cargo de los mismos, se negó a cuidar a todos, pese a los ofrecimientos de becas alimenticias y otros. Teniendo que ser remitidos a otra institución de acogida permanente donde deberán permanecer durante los próximos 16 años.

Esta es una realidad sumamente preocupante y lamentable, que se acrecienta cada vez más, y que pese al trabajo profesional que se les brinda, el hecho de que no puedan crecer dentro de un hogar, con la presencia amorosa de su madre, si bien en estas edades es más fácil sobrellevar esta situación, las huellas que dejan en estos niños y niñas es permanente.

III. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Al considerar a los padres como los primeros responsables y pilares fundamentales de la formación y educación de los niños y niñas, nos encontramos con una gran desventaja. El colectivo de niños y niñas de 0 a 5 años, objeto de nuestro estudio, provienen de familias con escasos recursos, familias desintegradas que carecen de la presencia de su madre, con quienes mantienen poco contacto, y en la mayoría de los casos esta situación se repite con sus padres. Estos niños se encuentran bajo la tutela de familiares en su mayoría abuelas y tías, como lo mencionamos anteriormente, y no asisten a ningún centro educativo. En otros casos los niños y niñas son enviados a instituciones que brindan acogida y trabajan por la reinserción de los mismos a su entorno familiar, y de no ser posible, los remiten a otras instituciones de acogida permanente. Estas instituciones, se ven en la obligación de brindar educación a estos niños, ya sea reinsertándolos a medios educativos a los que asistían con anterioridad, o brindándoles la posibilidad de recibir educación en algún Centro de Desarrollo Infantil. De cualquier manera, de los datos obtenidos únicamente se conoce el caso de 5 niños de los 32 existentes, que asisten a estas instituciones.

Es importante resaltar también, que este colectivo de niños y niñas han vivido en lugares de riesgo, como es el campo de las drogas, donde por lo general todo su círculo familiar e incluso de amistad se encuentra inmerso de una u otra manera, además corren el peligro de ser utilizados para fines relacionados con las drogas, se han relacionado con personas peligrosas o personas bajo el efecto de las drogas, y en muchos casos han sufrido negligencia por parte de sus padres.



Existe también la realidad de niños y niñas de 0 a 2 años que viven junto con sus madres dentro del Centro de Rehabilitación Social.

De cualquier manera, partiendo de los datos obtenidos en la investigación de campo, podemos observar que existe claramente una desatención en el ámbito educativo, ya que si bien las instituciones que brindan acogida a este colectivo de atención prioritaria, se encuentran en la obligación de brindar una oportunidad de educación inicial, remitiendo a dichos niños y niñas a un Centro de Desarrollo Infantil, se puede visualizar en los cuadros anteriores, solamente un 25 por ciento de niños y niñas de los que actualmente se conocen, asisten a estas instituciones.

Por lo que resulta importante resaltar, que el acceso a una educación de calidad y calidez, constituye una eminente necesidad como parte de un derecho humano fundamental, que les permitirá conocer y exigir el ejercicio de otros derechos, y como una herramienta indispensable para su óptimo desarrollo y la posibilidad de vivir una vida digna, que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

La educación inicial adquiere una mayor responsabilidad y solidaridad para con este colectivo de atención prioritaria, donde nuestra responsabilidad ética, como educadores conscientes y críticos, radica en velar y luchar por el ejercicio de los derechos de niños y niñas, en especial de aquellos cuyos derechos han sido vulnerados, y que por su realidad particular se encuentran en situaciones de riesgo para su desarrollo integral, robusteciendo así, espacios para un trato con dignidad para todos y todas, y en especial para los sectores más excluidos.



Apuntar al cumplimiento del derecho a la educación, exige que ésta, sea una educación incluyente, que visualiza la diversidad como un valor, que reconoce las diferencias individuales y aprende de ellas; que implica transformaciones profundas en la concepción de la educación, del niño, el currículo y el rol del docente. Una educación incluyente busca acoger a todos los niños y niñas e indagar en el uso de herramientas que provoquen la participación de todo el alumnado, conociendo y escuchando su contexto, su situación social, emocional y familiar, sus características, necesidades e intereses, respondiendo .y atendiendo a estas particularidades.

Una educación que, compartiendo el objetivo planteado por Freire, no solo intervenga sino transforme la realidad del sujeto excluido, prestando especial atención en el contexto histórico y social en busca de despertar una conciencia reflexiva y crítica, que permita junto al educando, transformar una realidad opresora que vulnera sus derechos.



CAPÍTULO V

FORMULACIÓN DE LINEAMIENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR INCLUSIVA DE CALIDEZ Y CALIDAD PARA LOS HIJOS E HIJAS DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD

Al reflexionar sobre las acertadas palabras escritas por la reconocida escritora Gabriela Mistral, que nos dice: “El niño se llama hoy y él no puede esperar”, es indiscutible el llamado de atención que esta realidad, nos hace a todos y todas quienes estamos convocados a velar por el acceso y el cumplimiento de los derechos de quienes representan no sólo el futuro sino el presente de nuestra nación; y en especial de aquellos cuyos derechos fundamentales han sido negados, y que por su condición de vida constituyen un grupo de atención prioritaria.

La realidad ecuatoriana coloca a nuestra nación como uno de los países más pobres de Latinoamérica, donde se puede visualizar, una falta de acceso a los valores vitales, como son alimentación, vivienda, vestido, salud y educación; inequidad, discriminación, exclusión, corrupción, deshonestidad, violencia y destrucción contra “el otro” y “lo otro”. Situaciones preocupantes, que se acrecientan cada vez más y que por lo tanto hace menos posible la oportunidad de acceder a valores de riqueza humana, entendiendo a éstos como la posibilidad de desarrollar las capacidades y potencialidades como seres humanos, alejándonos del derecho a vivir una vida digna.

Dentro de este grupo de atención prioritaria, se encuentran los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, quienes se enfrentan a situaciones que ponen en

riesgo su integridad física y emocional, cuyo entorno familiar se encuentra desintegrado, no cuentan con la presencia de sus madres y en muchos de los casos con ninguno de sus familiares, viviendo además en condiciones de pobreza y negligencia, viviéndose negados de sus derechos fundamentales, entre ellos el de la educación. Un colectivo, víctima de una realidad injusta, que se encuentra pagando por crímenes que no ha cometido y por tanto merece ser atendido de manera que pueda acceder y ejercer sus derechos. Por lo que, como lo hemos enfatizado en capítulos anteriores, consideramos a la educación como la única posibilidad de intervenir y transformar la realidad opresora y excluyente que invisibiliza a aquellos más necesitados, que constituyen la mayoría, y de quienes resulta indispensable partir para llegar a una verdadera universalización de los derechos.

Reconociendo que, como lo mencionamos en el capítulo IV, es en la primera etapa de vida del ser humano, cuando se desarrolla más de la mitad de las redes neuronales, gracias a experiencias oportunas, constantes y significativas. Además, que por la enorme plasticidad del cerebro y el potente ritmo evolutivo, los niños y niñas se encuentran sensibles al aprendizaje y desarrollo de destrezas básicas tanto en el ámbito cognitivo, motriz, social, emocional y del lenguaje, como de desarrollar al máximo sus potencialidades.

Es por ello, que propiciar la inclusión de este colectivo a un contexto educativo, adquiere aún una mayor relevancia e importancia, no sólo por el período sensible y potente en el que se encuentran, sino también por la oportunidad de brindarles una opción a una vida más digna y justa, reivindicando de esta manera el derecho de estos niños y niñas a tener derechos.

Al referirnos al contexto educativo, lo hacemos resaltando la importancia y el valor de la diversidad, visualizando la necesidad de que no sólo el currículo, sino todos los agentes involucrados con la educación inicial, se transformen y adapten de manera sensible a las diferentes realidades, y que partiendo de la complejidad de los contextos en los que los niños y niñas se desenvuelven, respondan de manera eficiente a las necesidades particulares de los mismos, tomando en cuenta sus características e intereses.

Esta transformación, constituye un proceso inacabado que exige una permanente innovación, y de la cual no podemos hablar, si no modificamos en primera instancia, los principios básicos que rigen y sustentan la filosofía del accionar educativo. De aquí, la necesidad de establecer lineamientos teóricos- metodológicos para una propuesta curricular inclusiva, que sustenten y orienten de manera crítica, sensible y flexible el proceso educativo.

I. LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR FUNDAMENTADA EN LA TEORÍA ÉTICO-CRÍTICA

Basándonos en el objetivo establecido anteriormente, trataremos a continuación los conceptos considerados esenciales, como principios que constituyen la base para una propuesta inclusiva, fundamentada en la teoría ético-crítica y dirigida en especial a la posibilidad de inclusión de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad.

1.1 Visión del niño y la niña:

En los capítulos II y III presentados en la presente tesis, conjugamos la visión del sujeto de educación, que presenta el Referente Curricular para la educación inicial “Volemos Alto”, con el pensamiento de la teoría ético-crítica, enriqueciéndola además con elementos sustraídos de la Filosofía reggiana. Construyendo de esta manera, la visión que manejaremos acerca de los niños y niñas, sujetos de educación; en especial la concepción que consideramos importante trabajar cuando nos referimos a los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, como principio fundamental para reivindicar sus derechos.

Concebimos a los niños y niñas como seres bio-psico-sociales, libres, únicos e irrepetibles; con características propias como resultado de múltiples combinaciones de rasgos físicos, psíquicos, sociales y culturales. Nos referimos a actores sociales, sujetos de derechos, personas inacabadas y por tanto en constante construcción, que se desarrollan en un contexto socio, histórico, económico, político y cultural. Por lo que, al enfrentarnos a una realidad de pobreza, desigualdad y exclusión, al hablar “del otro” compartimos el planteamiento de Freire, al visualizarlo como sujeto *corporal, necesitado y excluido*, ya que sus derechos se han visto negados, desde el acceso a los valores vitales, como a la oportunidad de desarrollar sus valores de riqueza humana. Niños y niñas, víctimas de una realidad injusta, que por consecuencia de una falta que no han cometido, se encuentran alejados de sus padres, pilares fundamentales de su formación y fuentes principales de afecto; se desenvuelven en contextos de desigualdad, pobreza y exclusión; enfrentándose a situaciones de riesgo, viendo restringida su posibilidad de acceso a condiciones que

les permitan ejercer sus derechos fundamentales. Sin embargo, siendo capaces de intervenir y transformar su realidad opresora, mediante el acceso a una educación de calidad y calidez, como derecho fundamental, que genere y propicie una reflexión crítica, que los escuche y aprenda de ellos.

Sin que resulte contradictorio, creemos en los niños y niñas como seres extraordinarios, complejos, poderosos, fuertes e inteligentes, con el privilegio de poder descubrir, construir y reconstruir continuamente sus pensamientos e ideas. Con innumerables capacidades y potencialidades, poseedores de una gran imaginación y creatividad, que los lleva a ser verdaderos investigadores y constructores de su propia vida. Resaltamos su capacidad de relacionarse con el entorno que les rodea, es decir con “el otro” y “lo otro”, y gracias a esta interacción, aportar al crecimiento de los que se encuentran a su alrededor.

Su gran capacidad de comunicarse a través de un centenar de idiomas, de ser autónomos, de poseer una voz propia y de ser sujetos con derechos, exige que los escuchemos y respetemos, concibiéndolos no como simples educandos, sino más bien como co-educadores, protagonistas de su proceso educativo, el mismo que debe reconocer y responder a sus particularidades, características, necesidades e intereses propios, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

1.2 Rol del educador:

Ser un maestro verdaderamente comprometido con la educación y la lucha por el ejercicio de los derechos humanos, implica ser, en palabras de Giroux “*intelectuales*

transformativos” (GIROUX, H, 1997: 170), es decir, que a más de poseer una preparación profesional, un educador consciente y crítico de la realidad excluyente, debe encontrarse comprometido a intervenir y transformar dicha realidad, asumiendo de esta manera su responsabilidad ética.

Para lo que es necesario, situar el contexto pedagógico del educando, en un contexto histórico, ya que éste explica parte de lo que somos, partiendo así de las experiencias concretas de los excluidos, aprendiendo a escucharlos, ya que no debemos olvidar que resulta imposible “...separar el acto de enseñar del acto de aprender” (VÁZQUEZ, P, 2004: 59), para lo que resulta indispensable acudir al diálogo como un factor que nos permite abrirnos al otro, aprender de él y enriquecernos mutuamente con la diversidad de ideas, pensamientos y criterios. Buscando despertar en los sujetos de educación una conciencia crítica, lo que implica que no solo conozcan cuáles son sus derechos, sino más bien que aprendan a luchar por el cumplimiento y la ejecución de los mismos, llevándolos así, a ser ejecutores de su propia liberación, entendiendo que “*nadie se libera solo, nadie libera a otros; nos liberamos juntos*” (Educación y Transformación social. Homenaje a Paulo Freire, 1998: 105).

Es necesario señalar, que un educador que comparte los principios fundamentales de la inclusión, reconoce a la diversidad como un valor y una posibilidad de enriquecimiento y beneficio para todos los involucrados en el proceso educativo. Volviéndose un observador crítico y un investigador reflexivo y constante, coherente y congruente con lo que dice, hace y siente; siendo capaz de conectarse con los estudiantes, y de esta manera responder a cada una de sus necesidades, intereses

y características particulares. Provocando la participación de cada uno de los niños y niñas, posibilitado a través de un sinfín de herramientas.

Contradictoriamente a la errada idea, de que un educador es un simple transmisor de conocimientos, es junto a los niños y niñas que se crean no solo conocimientos, sino sobre todo se busca ofrecer y descubrir diversas herramientas que les permitan a lo largo de su vida, ser críticos, proactivos, capaces de generar sus propias ideas, respetando y valorando las opiniones de los otros. Por lo que, a pesar de tener su norte claro, un educador no puede olvidar ser creativo e innovador, organizado pero flexible, que proponga pero sobretodo escuche, que responda inquietudes pero ante todo provoque nuevas interrogantes.

Además el educador, es un permanente provocador y proveedor de recursos materiales, experiencias y de un ambiente estimulador y motivante, donde los niños y niñas puedan generar ideas, hipótesis, resolver conflictos y problemas, aprendan a dialogar, comparar, criticar de manera constructiva, negociar y construir acuerdos y conclusiones junto a sus pares, pudiendo expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de sus *cien lenguajes*.

1.3 Necesidad de un Currículo Flexible:

El desarrollo de una educación inclusiva, involucra cambios y modificaciones tanto en las actividades, estrategias, metodologías, enfoques, contenidos, estructuras como en la filosofía de cada institución. Siendo por tanto necesario, una vez que se ha establecido los principios que guiarán el accionar educativo, se realicen también reformas en el currículo, que hace referencia al conjunto de vivencias y experiencias



de aprendizaje, orientadas al desarrollo integral del individuo, teniendo en cuenta qué se quiere enseñar (contenidos), cómo se lo va a hacer (metodología) y de qué manera se valorará lo aprendido (evaluación).

Partiendo de la necesidad de adaptar el currículo, de manera que éste acoja y responda a la diversidad, que abarca las diferencias étnicas, sociales, culturales, cognitivas, etc, es menester que éste, sea capaz de contextualizar la realidad y las necesidades de sus estudiantes, y por tanto no tengan que ser estos últimos quienes se vean en la obligación de ajustarse al currículo.

Es así, que el currículo debe tener en cuenta, un proyecto que genere la participación de toda la comunidad educativa, que fomente la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, un proyecto inmerso en la importancia de trabajar valores éticos-críticos, que vele por la lucha y ejercicio de los derechos humanos; y que basándose en su propia diversidad, transforme su manera de organizar y concebir el servicio educativo. Propiciando en todo momento, un ambiente cálido, de confianza, afecto y seguridad, que considere los conocimientos previos, las características, necesidades e intereses individuales; que observe y respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo la utilización de estrategias de trabajo solidarias y tolerantes y ofreciendo una diversidad de actividades y recursos; para que cada niño y niña pueda apropiarse y sentirse parte esencial de su currículo educativo.

Reconociendo las limitaciones existentes, así como el eminente esfuerzo que implica considerar los aspectos antes descritos, el currículo debe encontrarse en constante elaboración e innovación, exigiendo por tanto, que éste sea ante todo

abierto, dinámico, flexible, sensible interdisciplinario y creativo. Y, que basándose en principios de solidaridad, cooperación y equidad, se construya el currículo junto con los niños y niñas. Compartiendo la idea de un “Currículo Emergente”, planteado en la filosofía reggiana, que propone, a más de que los educadores establezcan los objetivos generales indispensables, se planteen diferentes hipótesis, partiendo siempre de los intereses, conocimientos o experiencias previas de todos los niños y niñas, para que a partir de ello se formulen objetivos flexibles, los cuales deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes, por el mismo hecho de que son elaborados junto a ellos.

Referirnos a un currículo emergente, significa tener la posibilidad de tomar decisiones que potencien y profundicen las ideas y experiencias que tienen los niños y niñas. Al escuchar sus ideas, intereses y argumentos, como educadores, estamos reconociendo sus derechos, y potencialidades que muchas de las veces se han visto negados; valorando su realidad inmediata, buscando así brindar atención y solución a sus problemas afectivos y emocionales, o a situaciones de riesgo, discriminación y exclusión, fomentando el desarrollo de su autonomía y pensamiento ético-crítico.

Estamos de acuerdo, en que la afectividad constituya el eje principal del currículo, debido a la naturaleza y necesidad de afecto que tenemos como seres humanos para desarrollarnos de manera integral, y sobre todo en el caso particular de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, por ser este es el aspecto más relevante y que mayor urgencia exige, como lo han manifestado los educadores que han tenido experiencia con este colectivo.

Enfatizamos la relevancia del arte como herramienta, que permite la expresión de los múltiples lenguajes de los niños y niñas, la interacción de elementos culturales, aprovechando la infinita capacidad creativa, presente en esta etapa de la vida, que posibilita interiorizar y asimilar el conocimiento y las experiencias de aprendizaje como suyas. Coincidimos en el uso del juego como metodología válida y propia de los niños y niñas en edades iniciales, mediante el cual, socializan con sus pares, aprenden a establecer y respetar reglas, se enfrentan a situaciones nuevas que requieren el involucramiento de sus capacidades físicas, mentales e imaginativas, expresan ideas, pensamientos, sentimientos y estados de ánimo; constituyendo además un instrumento eficaz de estimulación y motivación. Además de brindar la oportunidad de reivindicar el derecho a jugar, divertirse que le ha sido negado a este grupo de niños y niñas, debido a su injusta y riesgosa realidad.

Sin embargo, planteamos también como metodología válida, la ejecución de proyectos educativos basados en el Enfoque Reggio, por otorgar a los niños y niñas un espacio que posibilita la escucha, el diálogo y la interrelación del sujeto con su mundo interior, social y natural; y que por tanto consideramos útiles y esenciales para introducir a este colectivo de atención prioritaria al ámbito educativo de tal manera que no se deje de atender y visualizar constantemente sus necesidades e intereses más urgentes.

1.3.1 Las dimensiones de relación:

Partiendo del planteamiento del Referente Curricular para la educación inicial “Volemos Alto”, estructurado en torno a tres dimensiones de relación, analizaremos las mismas, enriqueciéndolas con los fundamentos de nuestro estudio.

1.3.1.1 Relación del “yo consigo mismo”:

El sujeto de educación, es ante todo un sujeto *corporal*, que necesita en primera instancia exigir el cumplimiento y la ejecución de aquellos derechos ligados directamente con su cuerpo, es decir el acceso a la salud, alimentación, vestido, y una vivienda digna, como determinante para la ejecución del resto de sus derechos. Resaltando la existencia de al menos tres derechos irrenunciables y provisionalmente universalizables: “a) **Acceso a la resolución de las necesidades básicas:** *alimentación, vivienda, vestido, educación, y salud. Y, el acceso a la riqueza humana (al desarrollo de potencialidades humanas).* b) **Acceso a la Integridad:** *nadie tiene derecho a torturar ni física ni psicológicamente, a mutilar ni dar muerte.* c) **Derecho al Reconocimiento:** *Todos tenemos derecho a un trato digno de personas, al margen de las condiciones étnicas, económicas, de cultura, edad, género, etc. Cabe anotar que es irrenunciable el derecho a exigir igualdad cuando la diferencia nos perjudica y de diferencia cuando la igualdad nos homogeniza y nos des-identifica, en suma cuando nos lesiona.”* (Aula de Derechos Humanos, 2005: 6).

Un sujeto *necesitado*, que requiere “del otro” y de “lo otro”, del enriquecimiento y respeto mutuo, como condición de su existencia. Un sujeto *excluido* por su realidad desigual, injusta y discriminatoria, que demanda la reivindicación de los derechos

que le han sido negados, a través del despertar de su conciencia crítica, que le permita ser el protagonista de su propia liberación.

Privilegiando el desarrollo integral de cada individuo, la posibilidad de conocer y ejercer sus derechos, de reconocerse como una persona única y especial, con fortalezas y debilidades, con una amplia gama de destrezas, habilidades y potencialidades que deben ser desarrolladas al máximo. Sujetos con una identidad cultural, una situación histórica, social y familiar que exigen ser respetadas y valoradas.

1.3.1.2 Relación del “yo con los otros”

Como seres humanos, somos seres eminentemente sociales, por lo tanto vivimos en una constante interrelación con “los otros”, la misma que constituye una necesidad como seres que nos hacemos y construimos en sociedad.

En la actualidad el individualismo, el consumismo y competencia existentes, hacen cada vez más necesario concientizar y trabajar desde las primeras etapas de la vida, sobre la importancia de valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la cooperación y aceptación de las diferencias tanto físicas, económicas, sociales y culturales, enfatizando que la competencia debe ser dirigida, no en contra de los otros, sino a favor de la superación personal.

Este carácter social, nos constituye en seres comunicativos, prestos al diálogo como una herramienta eficaz para establecer vínculos que nos acerquen y permitan compartir diferentes aspectos de la cultura, pensamientos, opiniones y sentimientos que nos enriquecen mutuamente.

El necesitar de “los otros”, para alcanzar nuestra realización personal, nos hace seres abiertos a la ética, y por tanto responsables de velar por el bienestar propio, de la naturaleza y de nuestros semejantes, en especial de aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo y exclusión. En términos de Boff, hablar de una ética fundada en el pobre y el excluido, una *ética del cuidado, de la solidaridad, del diálogo, de la compasión y liberación, una ética holística*, como imperativos básicos para lograr una verdadera universalización de los derechos.

Partiendo de estas afirmaciones, como educadores, tenemos el deber de respetar a los niños y niñas, como seres con derechos, que tienen voz propia y opiniones válidas; como actores principales del proceso educativo, debido a su extraordinaria capacidad, sus múltiples potencialidades y posibilidades de imaginar, crear y construir su propio aprendizaje. Siendo necesario inculcar en ellos el valor de reconocer y respetar la diversidad como motor fundamental de una verdadera educación.

1.3.1.3 Relación del “yo con la naturaleza”

Debido a las acciones que en la actualidad los seres humanos han tomado, afectando y causando la destrucción ambiental, explotando sin control sus recursos y generando una extinción masiva de especies, compartimos los imperativos mínimos planteados por Boff, a favor de preservar y velar por el cuidado y respeto de nuestra casa común, la Tierra, como condiciones fundamentales para asegurar, no sólo la interacción con otros sino también nuestra propia existencia.

Vemos entonces, la necesidad de fortalecer la conciencia de cuidado y protección hacia la naturaleza, que resulta nuestra semejante, que vive e interactúa con

nosotros. Propiciando verdaderos espacios de reflexión y práctica, incluyendo en el currículo, algunos de los principios básicos, planteados en “La carta de la Tierra”, y que han sido desarrollados en el capítulo III de la presente tesis, de manera que se fomente de una forma crítica, la notable necesidad del “respeto y cuidado de la comunidad de la vida”, “la integridad ecológica”, “la justicia social y económica” así como “la democracia, la no violencia y la paz”.

1.3.2 La pedagogía de la escucha

Los seres humanos somos comunicadores por excelencia, siendo los niños y las niñas en sus primeras edades, poseedores de un centenar de formas para expresar y comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de palabras, movimientos, gestos, actitudes, a través de un sinfín de posibilidades artísticas, del juego e incluso a través del silencio.

Al reconocer que los seres humanos tienen la facultad de expresarse mediante una pluralidad de lenguajes y que además cada uno de ellos tiene el derecho de ser desarrollado, por los niños y niñas, sujetos constructores y co-actores de los mismos; el escucharlos implica mucho más que el simple hecho de oír o centrarse en lo auditivo, involucra todos los sentidos, ya que la comunicación humana nunca es lineal, sino más bien es múltiple, variada y cambiante.

Cuando un niño habla, escuchamos no sólo sus palabras, sino también sus movimientos corporales, sus gestos, los mismos que, constantemente nos transmiten sus emociones y sentimientos más profundos. Por lo que el escuchar,



constituye una disponibilidad y sensibilidad como educadores, frente a quienes se encuentran junto a nosotros.

Mirar forma parte también del escuchar, de aquí la importancia de observar y registrar como una manera de comprender mejor, la forma en la que los niños y niñas reaccionan e interiorizan su entorno y las variadas conexiones que establecen en este. Pero no sólo el mirar, también el sentido e incluso el olfato, nos proporcionan una serie de informaciones y posibilidades de comunicación. El “sentir”, nos permite también influir de manera positiva, una palmada en el hombro o una mirada de aprobación pueden expresar mucho mejor aquello que queremos transmitir. Mediante la dinámica de la interacción con el medio que nos rodea es que se da el crecimiento, aspecto que se debe aprovechar con los niños y niñas quienes se caracterizan por ser incansables exploradores de su entorno.

Debiendo ser el educador por tanto, un observador constante, que escuche en lugar de hablar, que provoque y forje en los niños y las niñas una actitud indagadora y curiosa, donde sean ellos mismos los que hallen junto a sus maestros las respuestas a sus inquietudes, generando siempre nuevas interrogantes y propiciando en todo momento, un ambiente de confianza y seguridad, que posibilite la expresión de estas cien formas de comunicación.

No podemos olvidar, que el poder escuchar al otro, implica saber escucharse en primer lugar a uno mismo, lo que involucra un cambio de actitud, optar por una postura abierta para comprender lo que se encuentra más allá de las palabras, permitarnos un tiempo de silencio y reflexión, que nos conecte con nuestro interior.

Esta propuesta de escucha, se vuelve en realidad una propuesta de respeto hacia los niños y niñas, como seres competentes y poderosos, de tomar en serio y creer

en sus pensamientos e hipótesis; y luchar por un espacio de humanización, donde se concientice la necesidad de reivindicar los derechos de aquellos colectivos vulnerables, excluidos e “invisibilizados”, dentro de una sociedad en la que cada vez, por la velocidad en la que avanza la tecnología, se pierden los contactos tranquilos, genuinos y afectuosos de la comunicación “cara a cara”.

Consideramos indispensable, enfatizar esta pedagogía, ya que en el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, la posibilidad de escucharlos constituye más bien un derecho que del que se han visto negados, y que permite a los educadores y educadoras observar con gran sutileza todos aquellos detalles y formas de comunicarse de estos niños y niñas, brindándonos por tanto la posibilidad de atender de manera oportuna y eficiente los problemas emocionales que pudieran afectarlos; al mismo tiempo que estamos desarrollando junto a ellos su capacidad de expresarse, opinar, respetar criterios y construir hipótesis y conclusiones, de una manera natural y agradable.

1.3.3 El diálogo:

Al vivir en sociedad nos edificamos mediante la interacción con nuestros semejantes, por lo que el diálogo se posiciona como el instrumento que nos permite construirnos y contribuir en la construcción de quienes forman parte de nuestro entorno, y es gracias al mismo que podemos abrirnos a los otros, respondiendo a nuestra necesidad humana de enriquecernos mutuamente.

A través del diálogo, los niños y niñas tienen la oportunidad de aplicar diferentes técnicas de mediación, negociación, así como de aumentar su capacidad de

escuchar, reconocer y respetar las ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos de sus pares, dentro de un marco de tolerancia y reflexión y de esta manera lograr acuerdos y construir criterios y conclusiones conjuntas. Dialogar, nos permite conocer aspectos de nuestra realidad y la de los otros, otorgándonos la posibilidad de intervenir de manera crítica y transformar aquellas realidades opresoras, injustas y excluyentes, exigiendo el ejercicio de los derechos vitales y de riqueza humana, que en nuestro contexto, la mayoría, ve negados.

Una metodología que fomenta y fortalece el diálogo, son los proyectos educativos trabajados por el enfoque Reggio, el mismo que los organiza de la siguiente manera: Surgen de los intereses y expectativas de los niños y niñas, por lo que deben ser tomados muy en serio, ya que exigen pensar, planificar, preparar y ejecutar, donde lo que se evalúa no es el resultado final, sino más bien el proceso, gracias al cual los niños aprenden a ser persistentes, responsables, solidarios, cooperativos así como también a desarrollar su capacidad intelectual, creativa, física, emocional y social.

Mediante los proyectos se busca que sean los niños quienes produzcan sus propias teorías e hipótesis, socializándolas con sus pares y teniendo la oportunidad de contrastarlas y confirmarlas, desecharlas o modificarlas.

A pesar de que estos proyectos no se encuentran planificados con anterioridad, sino que surgen del diálogo diario y continuo, tienen una secuencia establecida ya que parten de una conversación con los niños donde se debaten ideas, se escogen temáticas y se desarrollan, se investigan y se llegan a conclusiones finales.



Enfatizando el desarrollo de habilidades organizacionales, de pensamiento crítico, de análisis, etc.

El trabajar con proyectos desarrolla también en los niños y niñas las habilidades necesarias que exige el trabajo en grupo como son la solidaridad, la cooperación y el diálogo. Es aquí cuando los niños y niñas se dan cuenta que sus ideas pueden o no coincidir con la de sus pares, descubriendo que tiene ideas propias, y aprendiendo a *“no sólo reconocer la diferencia sino respetarla y considerarla en relación de pares, con capacidad de enriquecerse y enriquecer.”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 109).

Cabe señalar, que visualizamos al diálogo como una estrategia sumamente útil, no solo para desarrollar aquellos aspectos antes descritos, sino como un elemento considerado en especial para trabajar con este grupo de niños y niñas tanto para afianzar su autoestima y confianza, como para detectar sus características, intereses y necesidades.

1.3.4 La documentación y evaluación:

La acción de escuchar y dialogar requiere además, de los educadores, la disponibilidad para observar con mucha atención, involucrando el corazón y la mente, de manera abierta y sin prejuicios, registrar e interpretar los procesos, ya que la documentación de los mismos, resulta un punto clave de la pedagogía de la escucha, descrita anteriormente, que entre otras cuestiones prioriza las expresiones de los niños y niñas.

Tomando en cuenta, que *“los profesores, -al igual que los niños y que los demás- sienten la necesidad de crecer en sus competencias; ellos quieren transformar*

experiencias en pensamientos, pensamientos en reflexiones, y reflexiones en nuevos pensamientos y acciones. Ellos sienten también la necesidad de realizar predicciones, de experimentar con las cosas e interpretarlas... Los profesores deben aprender a interpretar los procesos que se están dando, en vez de esperar para evaluar los resultados” (WURM, J, 2005: 96, La negrita es nuestra), la documentación dentro del enfoque Reggio constituye el proceso, no sólo de reunir pensamientos y evidencia de los trabajos de los niños y niñas, sino también su reflexión, su análisis y la presentación de dichos contenidos, de una manera en la que, el aprendizaje sea visible tanto para los niños, los educadores, los padres como para cualquier otro visitante. Por lo que, *“la documentación puede ser vista como una escucha visible: asegura el escuchar y ser escuchado por los demás”* (Reggio Emilia: construir con y para los niños. s/f. Copiado (jul, 2010); ¶16).

La documentación comienza con la observación, la misma que, compartiendo con la visión de Carolina Rinaldi, resulta más que *“una acción individual, una relación recíproca que nos permite tomar conciencia de lo que está sucediendo a nuestro alrededor”* (WURM, J, 2005: 100, La traducción es nuestra). Esta observación resulta particular, debido a que a diferencia de aquella que busca ser neutral y objetiva, ésta, incluye y se enriquece con la participación y los diferentes puntos de vista; subjetividad que en vez de ser tomada como una limitación, es considerada como una fortaleza que exige al documentador asumir su responsabilidad dentro del proceso vivido.

Existen diversas maneras de documentar que incluyen el uso de cuadernos, fotografías, grabaciones y dibujos, los mismos que pueden plasmar acontecimientos regulares del día a día, conversaciones e intereses de estudiantes y profesores que

han permitido que surjan diversos proyectos, observaciones individuales o colectivas que capturen opiniones, pensamientos, movimientos, gestos.

Al documentar nuestro trabajo, poseemos una importante información sobre los niños, niñas y sobre nosotros mismos como educadores, lo que al poder ser revisada posteriormente, nos ofrece una poderosa herramienta tanto para nuestro desarrollo profesional, ya que *“el maestro que sabe cómo observar, documentar e interpretar estos procesos, se hace consciente de sus potenciales como aprendiz: aprende cómo enseñar”* (Reggio Emilia: construir con y para los niños.. s/f. Copiado (jul, 2010); ¶16); como para poder evaluar los procesos y desarrollos alcanzados por los niños y niñas. Enfatizando la necesidad de que la evaluación sea cualitativa y que además evalúe no los resultados sino el proceso vivido, que refleja el desarrollo cognitivo, motriz, de lenguaje, social y emocional de cada uno de nuestros estudiantes.

Un documentador, a fin de poder evaluar, requiere:

- Escuchar constantemente los diferentes lenguajes con los que los niños y niñas se comunican, prestando especial atención cuando éstos digan “yo pienso”, “yo creo”, “yo opino”.
- Observar las relaciones que se dan entre pares, entre niños y adultos, y sus diferentes formas.
- Reunir y presentar esta valiosa información de modo que:
 - o Los niños se reflejen en su propio trabajo.

- o Los niños se conecten y reflejen con el trabajo de sus pares.
 - o Los educadores partan de esta información para saber qué camino seguir a continuación.
 - o Se pueda compartir lo que se está viviendo dentro del ámbito educativo.
- Analizar, interpretar y compartir la información y experiencias documentadas a fin de reconocer fortalezas y debilidades; enriquecerse, modificar, transformar, e innovar.

Al resaltar el valor que tiene el proceso vivido más que los resultados obtenidos, consideramos que esta propuesta de documentación y evaluación resulta coherente con los principios antes descritos, de enfatizar no los contenidos manejados en el ámbito educativo, sino al contrario, el proceso propio de este grupo de niños y niñas, sus avances particulares en el ámbito cognitivo, motriz, y de lenguaje, pero sobre todo el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.

Los lineamientos propuestos no pretenden ser más que una base, que refleja nuestra responsabilidad ética y nuestro más profundo interés como educadoras, por contribuir a la reivindicación de los derechos de los colectivos que requieren una atención prioritaria, como son los hijos e hijas de las personas privadas de libertad; así como de robustecer espacios de inclusión, que se enriquecen, benefician y aprenden de la diversidad.

II. ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DIDÁCTICA PARA EDUCADORES Y EDUCADORAS.

El objetivo de la presente guía consiste en socializar la teoría y la investigación contenida en esta tesis y enriquecerla, contrastándola con las experiencias y conocimientos, de educadores involucrados directamente con la atención de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad. Para lo cual, contamos con la disposición y colaboración, de 2 educadores que actualmente laboran en el Centro Municipal Integral de Servicios Sociales Solidarios (CEMISOL).

LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA CURRICULAR INCLUSIVA EN BENEFICIO DE LOS HIJOS Y LAS HIJAS DE 0 A 5 AÑOS DE LAS PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD

“El niño se llama hoy, y él no puede esperar”- Gabriela Mistral-

¿Cómo podemos aportar a la inclusión educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad?

Contenidos:

- Los Derechos Humanos planteados desde la complejidad de los contextos.
- El Derecho de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, a acceder a una educación inclusiva de calidad y calidez
 - o El currículo inclusivo
 - o Rol del educador
- Visión de los niños y niñas como sujetos de educación

- Pistas metodológicas enfocadas a fomentar la inclusión educativa y el desarrollo del pensamiento ético-crítico.
 - o La pedagogía de la escucha
 - o El diálogo
 - o Los proyectos educativos trabajados por el “Enfoque Reggio”
 - o Documentación y evaluación

DESARROLLO

Los Derechos Humanos planteados desde la complejidad de los contextos.

- Los derechos humanos por su naturaleza, son históricos, es decir se estructuran constantemente incorporando “nuevos derechos”, como respuesta a la lucha por el reconocimiento de la dignidad humana negada, a las víctimas que se desenvuelven en contextos de discriminación, desigualdad y exclusión, y que requieren una reivindicación de sus derechos.
- Se entiende la dignidad como el “*acceso a los bienes tangibles (acceso a la resolución de necesidades básicas) e intangibles (riqueza humana).*” (Aula de Derechos Humanos, 2005: 2)
- No podemos negar la existencia de al menos tres derechos irrenunciables y provisionalmente universalizables: “a) **Acceso a la resolución de las necesidades básicas:** alimentación, vivienda, vestido, educación, y salud. Y, el acceso a la riqueza humana (al desarrollo de potencialidades humanas). b) **Acceso a la Integridad:** nadie tiene derecho a torturar ni física ni psicológicamente, a mutilar ni dar muerte. c) **Derecho al Reconocimiento:**

Todos tenemos derecho a un trato digno de personas, al margen de las condiciones étnicas, económicas, de cultura, edad, género, etc. Cabe anotar que es irrenunciable el derecho a exigir igualdad cuando la diferencia nos perjudica y de diferencia cuando la igualdad nos homogeniza y nos desidentifica, en suma cuando nos lesiona.” (Aula de Derechos Humanos, 2005: 6).

- En el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, el derecho a una educación de calidad y calidez, que concientice y fomente el pensamiento ético-crítico, tanto a educadores, directivos, padres de familia, y a la sociedad en general, de involucrarse en la lucha por los derechos humanos, en especial de aquellos sectores que se ven “invisibilizados”, y por tanto requieren ser atendidos con urgencia.
- Como lo plantea Dussel, *“sólo alcanzamos la universalidad si partimos de una parcialidad, de los últimos, de los que están fuera, de los ven negado su ser. Partiendo de esta parte mayor podemos abrirnos a todos los demás y sentiremos la urgencia de los cambios necesarios, capaces de garantizar una inclusión y universalidad efectivas”.* (BOFF, L, 2001: 60).
- Por lo que, compartiendo con Freire, es indispensable despertar en los sujetos de educación, el desarrollo de su conciencia ético-crítica, siendo sólo así posible intervenir y transformar la propia realidad opresora y excluyente.
- Resulta también esencial, llegar a construir acuerdos mínimos, como aquellos planteados por Boff, que se enfocan al cuidado de nuestra casa común “La

Tierra”, visualizándola como nuestro semejante, ya que al velar por ella estamos asegurando no sólo la posibilidad de interacción con otros, sino también nuestra propia existencia.

El Derecho de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, a acceder a una educación inclusiva de calidad y calidez

Partiendo del precepto estipulado en el artículo 11 numeral dos de la Constitución Ecuatoriana vigente, “todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género identidad cultural... ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tengo por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos. La ley sancionará toda forma de discriminación...”. El acceso a una educación de calidad y calidez, constituye una eminente necesidad como parte de un derecho humano fundamental, que permite conocer y exigir el ejercicio de otros derechos, además de ser una herramienta indispensable para el desarrollo integral de niños y niñas y la posibilidad de vivir una vida digna, que contribuya a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

o El currículo inclusivo

- El desarrollo de una educación inclusiva, involucra cambios y modificaciones profundas, que implican también reformas en el currículo, que hace referencia al conjunto de vivencias y experiencias de aprendizaje, orientadas al desarrollo integral del individuo, teniendo en cuenta qué se quiere enseñar (contenidos), cómo se lo va a hacer (metodología) y de qué manera se valorará lo aprendido (evaluación).

- Es el currículo, el que debe adaptarse, acogiendo y respondiendo a la diversidad, contextualizando la realidad, características, necesidades e intereses de los niños y niñas.
- El currículo debe generar la participación de toda la comunidad educativa, fomentando la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, trabajar valores éticos-críticos, que velen por la lucha y ejercicio de los derechos humanos; propiciando un ambiente cálido, de confianza, afecto y seguridad, que considere los conocimientos previos, las características, necesidades e intereses individuales; que observe y respete los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, favoreciendo la utilización de estrategias de trabajo solidarias y tolerantes y ofreciendo una diversidad de actividades y recursos; para que cada niño y niña pueda apropiarse y sentirse parte esencial de su currículo educativo.
- El currículo debe encontrarse en constante elaboración e innovación, exigiendo por tanto, que éste sea ante todo abierto, dinámico, flexible, sensible, interdisciplinario y creativo. Que basándose en principios de solidaridad, cooperación y equidad, se construya junto con los niños y niñas.
- Un currículo denominado “emergente”, significa tener la posibilidad de tomar decisiones que potencien y profundicen las ideas y experiencias que tienen los niños y niñas. Al escuchar sus ideas, intereses y argumentos, como educadores, estamos reconociendo sus derechos, y potencialidades que

muchas de las veces se han visto negados, valorando su realidad inmediata, y fomentando el desarrollo de su autonomía y pensamiento ético-crítico.

- La afectividad constituye el eje principal del currículo, debido a la naturaleza y necesidad de afecto que tenemos como seres humanos para desarrollarnos de manera integral.
- El arte es una herramienta, que permite la expresión de los múltiples lenguajes de los niños y niñas, la interacción de elementos culturales, que aprovecha la infinita capacidad creativa, presente en esta etapa de la vida, que posibilita interiorizar y asimilar el conocimiento y las experiencias de aprendizaje como suyas.
- El juego es una metodología válida y propia de los niños y niñas en edades iniciales, mediante el cual socializan con sus pares, aprenden a establecer y respetar reglas, se enfrentan a situaciones nuevas que requieren el involucramiento de sus capacidades físicas, mentales e imaginativas, expresan ideas, pensamientos, sentimientos y estados de ánimo, constituyendo un instrumento eficaz de estimulación y motivación.
- Planteamos también como metodología válida, la ejecución de proyectos educativos basados en el Enfoque Reggio, por otorgar a los niños y niñas un espacio que posibilita la escucha, el diálogo y la interrelación del sujeto con su mundo interior, social y natural.
- Un currículo debe enfatizar las dimensiones de relación del niño y niña consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. Relaciones que implican profundizar valores éticos-críticos.

o ***Rol del educador***

- Ser un maestro verdaderamente comprometido con la educación y la lucha por el ejercicio de los derechos humanos, implica ser, en palabras de Giroux *“intelectuales transformativos”* (GIROUX, H, 1997: 170), es decir, que a más de poseer una preparación profesional, un educador consciente y crítico de la realidad excluyente, debe encontrarse comprometido a intervenir y transformar dicha realidad, asumiendo de esta manera su responsabilidad ética.
- Un educador debe partir del contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas, de las experiencias concretas, de su realidad, aprendiendo a escucharlos, ya que no debemos olvidar que resulta imposible *“...separar el acto de enseñar del acto de aprender”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 59).
- Un educador inclusivo reconoce a la diversidad como un valor y una posibilidad de enriquecimiento y beneficio mutuo. Siendo un observador crítico, un investigador reflexivo y constante, coherente y congruente con lo que dice, hace y siente.
- A pesar de tener su norte claro, un educador no puede olvidar ser creativo e innovador, organizado pero flexible, que proponga pero sobretodo escuche, que responda inquietudes pero ante todo provoque nuevas interrogantes.
- Además el educador, es un permanente provocador y proveedor de recursos materiales, experiencias y de un ambiente estimulador y motivante, donde los niños y niñas puedan generar ideas, hipótesis, resolver conflictos y

problemas, aprendan a dialogar, comparar, criticar de manera constructiva, negociar y construir acuerdos y conclusiones junto a sus pares, pudiendo comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de las múltiples maneras de expresión que como seres humanos poseemos.

Visión de los niños y niñas como sujetos de educación

- Los niños y niñas son seres bio-psico-sociales, libres, únicos e irrepetibles; con características propias, resultado de múltiples combinaciones de rasgos físicos, psíquicos, sociales y culturales.
- Actores sociales, sujetos de derechos, personas inacabadas y por tanto en constante construcción, que se desarrollan en un contexto socio, histórico, económico, político y cultural. Y al enfrentar una realidad de pobreza, desigualdad y exclusión, lo visualizamos, en palabras de Freire, como sujeto *corporal, necesitado y excluido*, ya que sus derechos se han visto negados, como es el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, quienes al tener a su madre, su padre o ambos en prisión, se encuentran pagando las consecuencias de una falta que no han cometido, viéndose negados de dichos derechos. Siendo posible, mediante una educación que los escuche y aprenda de ellos, transformar esta realidad excluyente.
- Sin que resulte contradictorio, creemos en los niños y niñas como seres extraordinarios, complejos, poderosos, fuertes e inteligentes, con el privilegio de poder descubrir, construir y reconstruir continuamente sus pensamientos e ideas.

- Sujetos con innumerables capacidades y potencialidades, poseedores de una gran imaginación y creatividad, que los lleva a ser verdaderos investigadores y constructores de su propia vida.
- Poseedores de una gran capacidad de comunicarse a través de un centenar de idiomas, de ser autónomos, de poseer una voz propia y de ser sujetos con derechos, convirtiéndose en co-educadores, protagonistas de su proceso educativo.

Pistas metodológicas enfocadas a fomentar la inclusión educativa y el desarrollo del pensamiento ético-crítico.

o La pedagogía de la escucha

- Los niños y niñas son poseedores de un centenar de formas para expresar y comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos a través de palabras, movimientos, gestos, actitudes, a través de un sinfín de posibilidades artísticas, del juego e incluso a través del silencio.
- Escuchar, esta pluralidad de lenguajes que tienen el derecho de ser desarrollados plenamente, implica mucho más que el simple hecho de oír o centrarse en lo auditivo, involucra todos los sentidos, ya que la comunicación humana nunca es lineal, sino más bien es múltiple, variada y cambiante.
- El escuchar, constituye una disponibilidad y sensibilidad como educadores, frente a quienes se encuentran junto a nosotros.
- Mirar forma parte también del escuchar, de aquí la importancia de observar y registrar como una manera de comprender mejor, la forma en la que los niños

y niñas reaccionan e interiorizan su entorno y las variadas conexiones que establecen en este.

- Pero no sólo el mirar, también el sentido e incluso el olfato, nos proporcionan una serie de informaciones y posibilidades de comunicación. El “sentir”, nos permite también influir de manera positiva, una palmada en el hombro o una mirada de aprobación pueden expresar mucho mejor aquello que queremos transmitir.
- El educador por tanto debe convertirse en un observador constante que escuche en lugar de hablar, que provoque una actitud indagadora y curiosa, donde sean los niños y niñas quienes junto a sus educadores hallen las respuestas a sus inquietudes, generando siempre nuevas interrogantes
- El poder escuchar al otro, implica saber escucharse en primer lugar a uno mismo, lo que involucra un cambio de actitud, optar por una postura abierta para comprender lo que se encuentra más allá de las palabras, permitirnos un tiempo de silencio y reflexión, que nos conecte con nuestro interior.
- Esta propuesta de escucha, se vuelve en realidad una propuesta de respeto hacia los niños y niñas, como seres competentes y poderosos, de tomar en serio y creer en sus pensamientos e hipótesis, y luchar por un espacio de humanización, dentro de una sociedad en la que cada vez, por la velocidad en la que avanza la tecnología, se pierden los contactos tranquilos, genuinos y afectuosos de la comunicación “cara a cara”.

o ***El diálogo***

- Al vivir en sociedad nos edificamos mediante la interacción con nuestros semejantes, por lo que el diálogo se posiciona como el instrumento que nos permite construirnos y contribuir en la construcción de quienes forman parte de nuestro entorno, y es gracias al mismo que podemos abrirnos a los otros, respondiendo a nuestra necesidad humana de enriquecernos mutuamente.
- A través del diálogo, los niños y niñas tienen la oportunidad de aplicar diferentes técnicas de mediación, negociación, así como de aumentar su capacidad de escuchar, reconocer y respetar las ideas, opiniones, pensamientos y sentimientos de sus pares, dentro de un marco de tolerancia y reflexión y de esta manera lograr acuerdos y construir criterios y conclusiones en conjunto.
- Dialogar, nos permite conocer aspectos de nuestra realidad y la de los otros, otorgándonos la posibilidad de intervenir y transformar la realidad, de conocer y ejercer nuestros derechos.

o ***Los proyectos del “Enfoque Reggio” como una de las estrategias para el diálogo***

- Los proyectos educativos trabajados por el enfoque reggio, surgen de los intereses y expectativas de los niños y niñas, generando momentos importantes de diálogos, en donde aprenden a ser persistentes, responsables, solidarios, cooperativos así como también a desarrollar su capacidad intelectual, creativa, física, emocional y social.

- Mediante los proyectos se busca que sean los niños quienes produzcan sus propias teorías e hipótesis, socializándolas con sus pares y teniendo la oportunidad de contrastarlas y confirmarlas, desecharlas o modificarlas.
- A pesar de que estos proyectos no se encuentran planificados con anterioridad, tienen una secuencia establecida ya que parten de una conversación con los niños donde se debaten ideas, se escogen temáticas que posteriormente se desarrollan, se investigan y se llegan a conclusiones finales. Enfatizando el desarrollo de habilidades organizacionales, de pensamiento crítico, de análisis, etc.
- El trabajar con proyectos desarrolla también en los niños y niñas las habilidades necesarias que exige el trabajo en grupo como son la solidaridad, la cooperación y el diálogo, aprendiendo a *“no sólo reconocer la diferencia sino respetarla y considerarla en relación de pares, con capacidad de enriquecerse y enriquecer.”* (VÁZQUEZ, P, 2004: 109).

o **Documentación y evaluación**

- La acción de escuchar y dialogar requiere además de la disponibilidad para observar atentamente, registrar e interpretar los procesos.
- *“La documentación puede ser vista como una escucha visible: asegura el escuchar y ser escuchado por los demás”*
- La documentación comienza con la observación, la misma que, compartiendo con la visión de Carolina Rinaldi, resulta más que *“una acción individual, una*

relación recíproca que nos permite tomar conciencia de lo que está sucediendo a nuestro alrededor” (WURM, J, 2005: 100, La traducción es nuestra).

- Esta observación resulta particular, debido a que a diferencia de aquella que busca ser neutral y objetiva, ésta, incluye y se enriquece con la participación y los diferentes puntos de vista; subjetividad que en vez de ser tomada como una limitación, es considerada como una fortaleza que exige al documentador asumir su responsabilidad dentro del proceso vivido.
- Existen diversas maneras de documentar que incluyen el uso de cuadernos, fotografías, grabaciones y dibujos, los mismos que pueden plasmar acontecimientos regulares del día a día, conversaciones e intereses de estudiantes y profesores que han permitido que surjan diversos proyectos, observaciones individuales o colectivas que capturen opiniones, pensamientos, movimientos, gestos.
- Al documentar nuestro trabajo, poseemos una importante información sobre los niños, niñas y sobre nosotros mismos como educadores, lo que al poder ser revisada posteriormente, nos ofrece una poderosa herramienta tanto para nuestro desarrollo profesional, ya que *“el maestro que sabe cómo observar, documentar e interpretar estos procesos, se hace consciente de sus potenciales como aprendiz: aprende cómo enseñar”* (Reggio Emilia: construir con y para los niños. s/f. Copiado (jul, 2010); ¶16).

- Un documentador, a fin de poder evaluar, requiere:
 - o Escuchar constantemente los diferentes lenguajes con los que los niños y niñas se comunican, prestando especial atención cuando éstos digan “yo pienso”, “yo creo”, “yo opino”.
 - o Observar las relaciones que se dan entre pares, entre niños y adultos, y sus diferentes formas.
 - o Reunir y presentar esta valiosa información de modo que: Los niños se reflejen en su propio trabajo. Los niños se conecten y reflejen con el trabajo de sus pares. Los educadores partan de esta información para saber qué camino seguir a continuación. Se pueda compartir lo que se está viviendo dentro del ámbito educativo.
 - o Analizar, interpretar y compartir la información y experiencias documentadas a fin de reconocer fortalezas y debilidades; enriquecerse, modificar, transformar, e innovar.

- *“Los profesores, -al igual que los niños y que los demás- sienten la necesidad de crecer en sus competencias; ellos quieren transformar experiencias en pensamientos, pensamientos en reflexiones, y reflexiones en nuevos pensamientos y acciones. Ellos sienten también la necesidad de realizar predicciones, de experimentar con las cosas e interpretarlas... Los profesores deben aprender a interpretar los procesos que se están dando, en vez de esperar para evaluar los resultados” (WURM, J, 2005: 96. La traducción es nuestra).*

- La evaluación por tanto es cualitativa, y evalúa no los resultados sino el proceso vivido, que refleja el desarrollo cognitivo, motriz, de lenguaje, social y emocional de cada uno de los niños y niñas.
- La evaluación, implica un proceso global, en el que participan tanto los educadores como los niños y niñas, hablando así de una autoevaluación y una co-evaluación.
- La autoevaluación, hace referencia a una apreciación crítica y reflexiva sobre el accionar propio, permitiéndonos reconocer nuestras fortalezas y debilidades en busca del crecimiento personal; mientras que la co-evaluación, es aquella enriquecida por los diversos criterios constructivos de las personas con quienes nos desenvolvemos.

III. RESULTADOS DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA

Durante la socialización de la guía, pudimos observar tres momentos importantes; un inicial, en el que se buscó recopilar los conocimientos y experiencias previas por parte de los educadores, un segundo momento, que constituyó la socialización misma de la guía, en la que se documentó los comentarios y opiniones, y un último momento en el que se compartieron las conclusiones finales.

Dicha socialización inició con un registro de los conocimientos y experiencias previas por parte de los educadores (que se encuentran adjuntos en el anexo I), acerca de su visión sobre los derechos de los hijos e hijas de las personas privadas

de libertad, la importancia del acceso a la educación inicial, los aspectos que deberían considerarse en un currículo inclusivo, así como las características que deberían tener los educadores que se encuentran involucrados con dicho colectivo, y la visión que se tiene de los mismos, como sujetos de educación.

Se resaltó la necesidad que tienen estos niños y niñas, de acceder a la educación como una oportunidad de desarrollar todas sus aptitudes y habilidades, y de reivindicar su derecho a ser libres, a jugar, divertirse y ser felices, desenvolviéndose en espacios aptos para su desarrollo. Se mencionó la importancia que tiene el currículo de ser abierto, de atender de forma personalizada a cada uno de los niños y niñas, tomando en cuenta sus características y periodos de atención, contando con una variedad de actividades. Los niños y niñas son visualizados como seres dinámicos, llenos de energía, dóciles, capaces de enseñar a los adultos, debiendo éstos últimos, al ser educadores, convertirse en niños, siendo capaces de pensar y sentir como ellos, disfrutar de las actividades que realizan, bajo un marco de respeto y organización, con reglas claras y coherentes, estimulándolos en todo momento.

Resultó muy gratificante encontrarnos, en CEMISOL donde realizamos la socialización de guía mencionada, con educadores abiertos al diálogo y comprometidos al trabajo con niños y niñas en situaciones de riesgo. Constituyéndose este espacio, en una verdadera oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento mutuo.



Las conclusiones a las que se pudo llegar, recalcan la importancia que tiene la afectividad como factor determinante del desarrollo y aprendizaje de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, ya que al verse negados de vivir y compartir con sus familias en un ambiente sano y lleno de amor; la atención y el afecto que se les brinda resulta esencial para llegar a ellos y establecer vínculos que les permitan trabajar en el desarrollo de su seguridad y autoestima, así como de sus potencialidades y capacidades.

La socialización de la presente guía, constituyó una herramienta válida, que contiene elementos útiles para el trabajo con los niños y niñas, sobre todo para concientizar la necesidad de reivindicar los derechos de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, y fomentar la importancia del acceso a una educación inicial de calidad y calidez.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los lineamientos propuestos en la presente tesis, tienen como fundamento los aportes de la Teoría Ético-Crítica, visualizados a través del pensamiento de autores como Dussel, Freire, Boff, entre otros. Quienes enfatizan la necesidad de reivindicar la visión de los Derechos Humanos, visualizándolos desde la periferia, partiendo de la parcialidad conformada por aquellos sujetos, víctimas de una realidad opresora, injusta y excluyente; que invisibilizados por la sociedad, se ven negados de sus derechos vitales, es decir, de la posibilidad de acceso a condiciones básicas de alimentación, vivienda, vestido, salud y educación; y aún más de sus derechos de riqueza humana, que hacen referencia al desarrollo de potencialidades y capacidades. Encontrándose por tanto, imposibilitados de vivir una vida humana digna.

El partir de la parcialidad, constituida por la gran mayoría, permite apuntar a una verdadera universalización de los derechos, ya que de otra manera, sólo se estaría fortaleciendo la brecha de desigualdad, entre quienes acumulan cada vez más derechos y quienes no pueden ejercer o acceder a ninguno.

Dentro del grupo de los “sin derechos”, se encuentran los hijos e hijas de las personas privadas de libertad; quienes al sufrir las consecuencias de una falta que no han cometido, se ven privados de vivir una vida humana digna, ya que no sólo se ven negados de tener una familia, sino también se encuentran viviendo situaciones de vulnerabilidad y riesgo, requiriendo una atención prioritaria por parte de la sociedad y el Estado.



Es por tanto, que el acceso a una educación inicial de calidad y calidez, constituye tanto un derecho fundamental, como un medio indispensable para promover la paz, la tolerancia y el respeto por la diversidad; apuntando al pleno desarrollo humano y fomentando el pensamiento ético crítico, que permita conocer, exigir y ejercer el resto de sus derechos; convirtiéndose además, la educación, en una herramienta que nos brinda la oportunidad de intervenir y transformar la realidad, aportando a la construcción de una sociedad más justa e incluyente.

El despertar la conciencia ético-crítica, implica abrirnos “al otro” y a “lo otro”, como una necesidad humana de enriquecimiento mutuo, y una condición indispensable para nuestra existencia. Recordando que la educación y la liberación se construyen junto a los otros, resultando imposible alcanzar dichos ideales, sino se fomenta la importancia de valores como la solidaridad, el respeto, la cooperación, el diálogo y la escucha.

De los datos obtenidos de la investigación de campo, se pudo comprobar, que la mayoría de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de la Ciudad de Cuenca, no están siendo asistidos por instituciones que buscan brindar una atención integral de acogida y reinserción social, existiendo también un porcentaje de infantes que viven junto a sus madres, sin tener la posibilidad de desenvolverse en un ambiente idóneo para su desarrollo armónico; constatando por tanto, la situación de riesgo e inatención educativa que exige la atención urgente de todos y todas quienes estamos involucrados con la educación y llamados a luchar por el derecho a vivir una vida humana digna.

Es así, que nuestra propuesta, está dirigida a plantear principios básicos, orientados a enriquecer la visión de los sujetos de educación, el importante rol del educador, y la necesidad de un currículo inclusivo, como pilares fundamentales para propiciar una verdadera inclusión educativa; que visualice a la diversidad como un valor y riqueza humana, buscando acoger y atender a las necesidades, características e intereses de cada uno de los niños y niñas, en especial de aquellos que viven situaciones de exclusión y que ven negados su derechos, como es el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad.

Los niños y niñas, como sujetos de educación, deben ser visualizados en primera instancia, como sujetos *corporales, necesitados y excluidos*, cuyos derechos exigen ser reivindicados; sujetos de derechos, únicos e irrepetibles, con características, necesidades e intereses particulares. Seres extraordinarios, inteligentes, potentes, creativos y capaces de construir y reconstruir sus pensamientos e ideas, y de intervenir de manera crítica en la transformación de su realidad. Por tanto, protagonistas y co-educadores en el proceso educativo.

Para generar una educación inclusiva, resulta vital contar con educadoras y educadores conscientes, críticos, abiertos al diálogo y a la escucha, comprometidos a intervenir en la transformación social; convirtiéndose en observadores reflexivos, investigadores constantes, y permanentes provocadores y proveedores de recursos y herramientas que permitan la expresión de los múltiples lenguajes que los niños y niñas poseen; construyendo así, junto a ellos, aprendizajes significativos que

fortalezcan el desarrollo de un pensamiento ético-crítico, a fin de constituirse en sujetos proactivos, reflexivos, que sepan valorar y respetar a “los otros” y a “lo otro”.

Estos principios, deben verse también reflejados en un currículo, que propicie la participación de toda la comunidad educativa, buscando adaptarse y responder a las necesidades de cada uno de sus educandos. Esta visión, implica la creación de un currículo abierto, flexible, dinámico, creativo, interdisciplinario y sensible a la realidad propia de los niños y niñas. Luego de la socialización realizada con los educadores, sobre los lineamientos planteados, y partiendo de su experiencia; podemos recalcar la importancia de la afectividad como eje principal en el currículo, en especial como un medio esencial para cubrir la notable necesidad de atención y afecto que requieren los hijos e hijas de las personas privadas de libertad. De igual manera, el arte, y el juego en especial, constituyen metodologías, que a más de permitirles relacionarse con sus pares e interiorizar los conocimientos, les otorga el derecho, del que se han visto negados, a jugar con libertad, divertirse y disfrutar de su niñez.

Un currículo, que basándose en principios de solidaridad, cooperación y respeto, enfocados al desarrollo de las dimensiones de relación del “yo consigo mismo”, el “yo con los otros” y el “yo con la naturaleza”, utilice también metodologías, que estimulen y fomenten el respeto a la diversidad y el trabajo en equipo. Metodologías enriquecidas por los aportes tomados del Enfoque Reggio, que al visualizar al niño como protagonista del proceso educativo y al educador como responsable de propiciar espacios de diálogo y escucha, complementan y refuerzan las bases teóricas reflexionadas en el presente trabajo.

Los proyectos propuestos como otra metodología que favorece la inclusión y que fomenta el diálogo, se basa principalmente en la importancia de creer en las capacidades y potencialidades de los niños y niñas, escuchando y documentando constantemente la pluralidad de lenguajes con los que los mismos, comunican sus ideas, pensamientos, emociones y sentimientos; de tal manera que los niños y niñas puedan verse reflejados en su propio trabajo, conectarse, compartir y construir junto a sus pares y educadores, su aprendizaje. El documentar constantemente las situaciones que se viven diariamente en el proceso educativo, le permite al educador, identificar fortalezas y debilidades, con el propósito de mejorar, modificar, transformar e innovar, valorando cualitativamente los procesos más que los resultados.

Es por ello, que vemos la eminente necesidad de concientizar, fomentar y fortalecer, como parte de las Políticas Públicas a favor de la educación, la relevancia que ésta tiene desde su nivel inicial, para robustecer espacios que velen por la lucha y reivindicación de los derechos humanos, visualizados desde la complejidad de los contextos, con miras a tener la posibilidad de que todas y todos, en especial aquellos colectivos marginados y excluidos, de vivir una vida humana digna.

Una educación que comparta los principios de la inclusión educativa, y que incluya en su currículo lineamientos que visualice a los niños y niñas como sujetos de derechos, con múltiples capacidades y potencialidades, protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; a los educadores como *intelectuales transformativos*, permanentes observadores e investigadores, que fomenten el desarrollo del



pensamiento ético crítico, a través de metodologías basadas en el diálogo y la escucha.

Consideramos de vital importancia, que tanto los Centros de Rehabilitación Social, como las instituciones que asisten a grupos de atención prioritaria, coordinen sus esfuerzos, concientizando en especial en los centros carcelarios, el derecho que tienen los niños y niñas de acceder a una educación inicial inclusiva de calidad y calidez, como un factor determinante en el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

En el caso de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, que viven junto a sus madres durante sus dos primeros años de vida, resulta urgente brindarles también, la oportunidad de ser atendidos por profesionales comprometidos con la educación, en espacios libres de riesgo, que fomenten seguridad, confianza y afecto; a fin de estimularlos y contribuir a su desarrollo holístico.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Fuentes Bibliográficas:

- AULA DE DERECHOS HUMANOS. (). *"Filosofía del Aula de Derechos Humanos"*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- BLANCO, R. (2006). *"La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy"*. (Vol 4, N°3). REICE- Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- BOFF, L. (2001). *"Ética Planetaria desde el Gran Sur"*. Madrid: Trotta, S.A.
- CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ECUADOR 2008.
- CONVENCIÓN DE VIENA 1993.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS. 1959.
- DECLARACION DE SALAMANCA PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
- DERECHOS HUMANOS. (2004). *"Apuntes para la reflexión 2 No – discriminación"*. Ecuador: Plan País.
- DUSSEL, E. (2001). *"Hacia una Filosofía Política Crítica"*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- FORNASARI DE MENEGAZZO, L. (2002). *"Aportes para educadores"*. Buenos Aires: Fundación Vínculo.
- FORNET-BETANCOURT. R. (2001). *"Transformación Intercultural de la Filosofía"*. Bilbao: Descleé.



- FREIRE, P. (1990). *“La naturaleza política de la educación”*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- GIROUX, H. (1997). *“Los profesores como intelectuales”*. Barcelona: Paidós.
- MALAGUZZI, L. (2001). *“La educación infantil en Reggio Emilia”*. España: Octaedro-Rosa Sensat.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2002). *“Referente curricular para educación inicial “Volemos Alto”*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- PALABRAS DE PAZ. (2002). *“Discursos Premios Nobel”*. Corporación Andina de Fomento (CAF), Corporación Latinoamericana Misión Rural (CLMR).
- PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ZAMORA. (2005). *“Inteligencia emocional para padres y educadores”*. Bogotá: Zamora Editores.
- REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE SOCIOLOGÍA APLICADA. (1998). *“Educación y Transformación social. Homenaje a Paulo Freire”*. Madrid: Madrid Gráficas Arias Montano. S. A.
- SANCHEZ , J. (1998). *“Respuestas sobre los Derechos Humanos”*. Barcelona: Asociación para las Naciones Unidas en España.
- SANTOS, M.; PORTALUPI, G. (2009). *“Manual del docente. Curso de Inclusión Educativa”*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- UNIDAD EDUCATIVA SANTANA. (2008). *“Manual del Docente Santana”*. Cuenca: Unidad Educativa Santana.
- UNIDAD EDUCATIVA SANTANA. (2009). *“Notas para una planificación del currículo”*. Cuenca: Unidad Educativa Santana.

- VÁSQUEZ, P. (2006). *"Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos, Lineamientos para una propuesta educativa"*. Barcelona: España Secretaria de Publicaciones de la Universidad de León.
- VÁZQUEZ, P. (2004). *"Educación en Derechos Humanos desde una perspectiva latinoamericana"*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- VINYAMATA C, E. (2003). *"Aprender mediación"*. Barcelona: Paidós.
- WURM, Julianne P. (2005). *"Working in the Reggio way: A Beginner's Guide for American Teachers"*. Washington D.C : Readleaf Press , Naeyc.

Fuentes de internet:

- Alemañ M.C. s/f. Copiado (jul, 2009). *Integración e Inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Cemisol. s/f. Copiado (jun, 2010) En: <http://www.cuenca.gov.ec/contenido.php?id=769>.
- Convención de Viena, s/f. Copiado (jul, 2009); Art. 21 En: <http://www.derechos.org/nizkor/ley/viena.html>.
- Declaración de Salamanca, s/f. Copiado (jul, 2009). En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- *Desarrollo social y pobreza en el Ecuador, 1999-2001*, 2003. Copiado (sep, 2009): 16). En: <http://www.siise.gov.ec/Publicaciones/2inf5.pdf>.
- ESCOBAR DE MURZI, F, 2004. Copiado (may, 2010). *"La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral."* En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2970392>.

- Escuela de Reggio Emilia, s/f. Copiado (dic, 2009). En: http://es.wikipedia.org/wiki/Escuelas_de_Reggio_Emilia
- FERNÁNDEZ, B, J, 2006. Copiado (jul, 2009): 2. ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos?, sí, pero ¿cómo?. En: dialnet.unirioja.es.
- Filosofía de Reggio Emilia, s/f. Copiado (dic, 2009). En: www.youngchildrenslearning.ecsd.net
- GINÉ I GINÉ, C. 2001. Copiado (jul, 2009). *Inclusión y Sistema Educativo* En: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- GUIZO, A, 1996. Copiado (sep, 2009). En: http://www.setem.cat/CD-ROM/idioma/setem_cat/mo/mo070102e.pdf.
- Inclusión. s/f. Copiado (jul, 2009). En: [http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)).
- La pedagogía de la escucha, s/f. Copiado (dic, 2009). En: www.redsolarecolombia.org/reggio.html.
- Mensajeros de la Paz. s/f. Copiado (jun, 2010). En: <http://www.arquidiocesisdecuenca.org.ec>
- Necesidades educativas especiales. s/f. Copiado (jul, 2009) En: http://es.wikipedia.org/wiki/Necesidades_educativas_especiales.
- Padre ausente y las repercusiones a nivel psicológico en el niño, según diversas perspectivas de análisis. s/f. Copiado (may, 2009) En: http://www.apsique.com/wiki/DesaPadre_ausente#titulo12.
- Reggio Emilia: construir con y para los niños.. s/f. Copiado (jul, 2010). En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article>.

- Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi, s/f. Copiado (dic, 2009). [En: www.redsolare.com/new3/hoyuelos.pdf](http://www.redsolare.com/new3/hoyuelos.pdf)
- SCHIAPPA PIETRA, C s/f. Copiado (may, 2010). “*Beneficios e importancia de la educación pre-escolar*”. En: <http://www.educared.pe/directivos/articulo/1081/beneficios-e-importancia-de-la-educacion-preescolar/>.
- TORRES, R, s/f. Copiado (may, 2010) “*Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*”. En: http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf.
- VERA RUIZ, A, 2009. Copiado (dic, 2009) “*¿Cómo es el Currículo en la Metodología Reggio Emilia?*”. En: <http://www.jardininfantil.com/2009/06/curriculo-de-metodologia-reggio-emilia.html>.
- VERDUGO A, M. s/f. Copiado (jul, 2009). *De la segregación a la inclusión escolar*. En: <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>.

ANEXO I

DISEÑO DE TESIS

1.- TEMA:

“Lineamientos para una propuesta curricular inclusiva de educación inicial para los hijos e hijas de las personas privadas de libertad.”

2.- PROBLEMATIZACIÓN:

¿Existe una propuesta curricular inclusiva de calidez y calidad para los hijos e hijas de 0 a 5 años de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de la ciudad de Cuenca?

Nuestro interés radica en orientar la investigación de educación inicial a un colectivo de atención prioritaria como son los hijos e hijas de 0 a 5 años de las personas privadas de libertad en el Centro de Rehabilitación Social Femenino de la ciudad de Cuenca.

Tomando en cuenta la realidad en la que viven estos niños y niñas, que mantienen los mismos derechos que cualquier otro miembro de nuestra comunidad; creemos que es nuestra responsabilidad ética, realizar un estudio sobre la **situación educativa** de este colectivo, investigación que permita conocer si están siendo atendidos en centros educativos y si éstos visualizan su realidad familiar y necesidades particulares, a fin de elaborar lineamientos teóricos y metodológicos para una propuesta curricular de educación inicial inclusiva de calidez y calidad, robusteciendo espacios para un trato con dignidad a esta población de niños y niñas; aportando a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, apoyando así el cumplimiento del derecho a *“recibir protección y asistencia especiales del Estado, fuera de los Centros de Rehabilitación, mediante modalidades de atención que aseguren su derecho a la convivencia familiar y comunitaria y a las relaciones personales directas y regulares con sus progenitores”* (Código de la Niñez y adolescencia, art. 56) considerado desde la complejidad de los contextos en los que dichos niños y niñas se desarrollan, requiriendo igualdad con respeto a la diversidad.

Para cumplir con lo señalado, existe mucho trabajo sistematizado y llevado a cabo por el Aula de Derechos Humanos – Fundación Somos Familia en las cárceles, dentro de los cuales se encuentran: “Programa socio-educativo”, “Programa de inserción laboral, social y familiar”, “Programa de Apoyo Jurídico”, los mismos que han desarrollado líneas base de trabajo, que complementarán y permitirán obtener el objetivo propuesto de nuestro trabajo.

3.- JUSTIFICACIÓN:

Académica

Cuando hablamos de inclusión, nos referimos a un término que supera el concepto de integración, ya que no busca únicamente brindar apoyo, sino involucrar a toda la comunidad educativa en una oportunidad de crecimiento humano sumamente enriquecedor, en el que se visualiza a la diversidad como un valor. La participación activa de los implicados exige no solo un acercamiento a una determinada población, sino un conocimiento de sus intereses, necesidades y características, a fin de modificar el sistema educativo, como respuesta a la diversidad existente.

Social

Es esencial observar que *“todos los niños, niñas y adolescentes son iguales ante la ley y no serán discriminados por causa de su nacimiento, nacionalidad, edad, sexo, etnia... o cualquier otra condición propia o de sus progenitores, representante o familiares. El Estado adoptará las medidas necesarias para eliminar toda forma de discriminación”*, (Código de la Niñez y Adolescencia, art.6. La negrita es nuestra) es por ello que vemos necesario reivindicar el derecho de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, de acceder a una educación de *calidez*, lo que hace referencia a un verdadero espacio de cuidado, solidaridad, participación y aprendizaje, en el que niños y niñas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades con respeto a sus derechos dentro de un marco de valores, democracia, igualdad y dignidad; y *calidad* que reconozca una formación holística tanto en lo académico, lo social, lo humano, y lo ético. Configurando, en palabras de Boff, una *“actitud de responsabilidad y cuidado ante la vida, la convivencia social, y la preservación de la Tierra.”* (BOFF, L, 2001: 21). Involucrándonos de esta manera, en *“la lucha por el ejercicio de los derechos humanos desde los contextos de exclusión defendiendo la vida humana digna. Entendiendo la dignidad como acceso a los bienes tangibles (acceso a la resolución*

de necesidades básicas) e intangibles (riqueza humana).” (Aula de Derechos Humanos, 2005: 2).

4.- DELIMITACIÓN

Temporal: Año 2009- 2010

Espacial: País: Ecuador

Provincia: Azuay

Cantón: Cuenca, Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca

Poblacional: Hijos e hijas de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca.

5.- OBJETIVOS:

Objetivo General

Establecer lineamientos teóricos - metodológicos para una propuesta curricular inclusiva de educación inicial para educadores que trabajen con hijos e hijas de 0 a 5 años de las personas privadas de libertad del centro de Rehabilitación Social Femenino de la ciudad de Cuenca.

Objetivos Específicos

- Determinar la situación educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino de Cuenca.
- Fundamentar la aplicabilidad de una teoría ético-crítica que promueva el derecho de niños y niñas de recibir una educación de calidad y calidez.
- Elaborar y socializar una guía didáctica para educadores y educadoras, que busque operativizar los lineamientos teóricos – metodológicos de la propuesta.

6.- MARCO TEÓRICO:

Hacemos constar algunas categorías básicas, tomadas fundamentalmente de la teoría ético crítica, latinoamericana, por considerarlas funcionales a nuestro trabajo:

INCLUSIÓN

Consideramos a la inclusión como un concepto teórico, que busca dar respuesta a la diversidad tomando en cuenta a las diferencias en términos de normalidad y de igualdad de derechos, visualizando a la heterogeneidad como un valor y una oportunidad de

enriquecimiento mediante la participación activa de profesores, alumnos y padres de familia en un sentido de comunidad, en donde, en lo posible, se trabaje de manera conjunta, coordinada, coherente y en constante desarrollo.

El término inclusión supera el concepto de integración, cuando busca no sólo brindar apoyo, recursos profesionales específicos para un grupo de niños y niñas en particular, sino involucrar a todos quienes forman parte de una comunidad educativa “*lo que implica diseñar el currículum, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo tal que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende*” (Inclusión. s/f. Copiado (jul, 2008))

REFERENTE CURRICULAR “VOLEMOS ALTO”:

Partiendo de la concepción de Freire, que nos dice que la importancia de educar constituye formar, no transfiriendo conocimientos, sino más bien construyendo junto a los educandos no solo el ámbito conceptual, sino sobre todo actitudinal, procedimental y ético.

Este referente considera a la *afectividad* como eje principal, al *arte* como transversal y al *juego* como primera línea metodológica, asumiendo al mismo como actividad determinante del desarrollo de las niñas y los niños en las primeras edades, pero que a pesar de que se pretende atender a los niños y las niñas desde una perspectiva integral, es muy notable la falta que hace visualizar a la educación como un proceso ético- político y permanente, donde se considere al ser humano como un *ser histórico, necesitado inacabado abierto estructuralmente a la ética*, siendo un *ser corporal, dialógico* que interactúa con “el otro” y con “lo otro”.

El Referente Curricular “Volemos Alto”, asume como organizadoras a las dimensiones de relación: *Relación del Yo consigo mismo* (libertad y autonomía), *Relación del Yo con los otros* (interrelación de personas libres) y la *Relación del Yo con el entorno natural* (cuidado y respeto de la naturaleza), las cuales tienen igual importancia. Si estos criterios, son visualizados desde la perspectiva ético crítica, es eminente considerar al ser humano, como lo mencionamos con anterioridad, como un sujeto inacabado, que necesita superación y liberación, hecho al que se acerca el momento en el que se vuelve partícipe del proceso de enseñanza aprendizaje, así como al interrelacionarse bajo parámetros de dignidad con los otros y lo otro.

TEORÍA ÉTICO-CRÍTICA

“No se puede concebir a la educación al margen de las estructuras de poder y el accionar ético”, (VÁZQUEZ, P, 2004: 7) y dentro del contexto latinoamericano donde el 80% de la población se encuentra excluida, resulta vital visualizar a la educación como eje central de la transformación social, como un “proceso ético político de intervención” (VÁZQUEZ, P, 2006: 330) que dote a sus estudiantes no solo de instrumentos cognitivos sino sobre todo de aquellos que comprometan a intervenir de manera crítica en la construcción de una sociedad que en palabras de Hinkelammert, trabaje por la “defensa de la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana digna,” (VÁZQUEZ, P, 2004: 45) para todos sus miembros, y en especial para los sectores más excluidos.

Cuando nos referimos al “otro” lo hacemos en términos de Freire que lo visualiza como *sujeto corporal, necesitado y excluido*, que se desarrolla en un determinado *contexto socio histórico, económico, político y cultural*. Elementos que orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde es necesario “no separar el acto de enseñar del acto de aprender... en la medida en la que el educador “aprende” el mundo del educando puede intervenir” (VÁZQUEZ, P, 2004: 59).

Esta apertura ética tiene una precisa estructura:

“hacerse cargo (*implica estar en la realidad de las cosas. y no solamente un estar ante la idea de las cosas,*), cargar (*se refiere al carácter ético del realidad que tienen los seres humanos no para “evadirse” de sus compromisos reales sino para cargar sobre si con lo que son realmente las cosas y con lo que realmente exigen*) y encargarse de la realidad.(*involucrarse en lo que sabe, que uno no puede hablar de conocimiento si no está dispuesto a tomar a su cargo lo que consideramos real.*)”(Aula de Derechos Humanos, 2005: 8)

El abrirnos “al otro” constituye una necesidad por nuestra condición de seres humanos inacabados, al igual que el despertar una conciencia de respeto hacia “lo otro” que garantice la sustentabilidad de la *casa común*, la Tierra, y por tanto nuestra existencia y la oportunidad de vivir lo que Dussel denomina una “*vida humana plena*”, en una sociedad, más justa e incluyente, cuyo eje ético se fundamente en el cuidado, la solidaridad, la responsabilidad y el diálogo, una ética *holística*, donde “*las diferencias revelan la complejidad y la riqueza de la única humanidad*”(BOFF, L, 2001: 85).

Para apuntar a una verdadera educación de calidez y calidad, consideramos de vital importancia, partir de una *ética fundada en el pobre y el excluido*, como denuncia de un sistema excluyente, injusto, que necesita ser transformado, donde sea posible la universalización de los derechos, ya que *“solo alcanzamos la universalidad si partimos de una parcialidad, de los últimos, de los que están fuera, de los que ven negados su ser. Partiendo de esta parte mayor, podemos abrirnos a todos los demás y sentiremos la urgencia de los cambios necesarios, capaces de garantizar una inclusión y universalidad efectivas.”* (BOFF, L, 2001: 60).

7.- PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Existe una propuesta curricular inclusiva de calidez y calidad para los hijos e hijas de 0 a 5 años de las personas privadas de libertad?

8.- METODOLOGÍA:

Investigación cuali-cuantitativa

Proceso Metodológico a seguirse:

Identificación de los horizontes mínimos de la investigación

Lo que se va a realizar	Como se va a realizar	Para que se va a realizar
Análisis teórico-metodológico.	Fichas bibliográficas, fichas de resumen, fichas de análisis	Identificar referentes teóricos sobre inclusión educativa, Análisis del Referente Curricular Volemos Alto, aportes teoría Ético- Crítica.
Recolección de datos sobre la población a investigar.	Encuestas	Identificar la población de hijos e hijas de 0 a 5 años, de las personas privadas de libertad del Centro de Rehabilitación Social Femenino.
Aplicación de encuestas a padres.	Encuestas	Identificar realidad familiar y educativa de la población a investigar.
Aplicación de encuestas a educadores.	Encuestas	Identificar el conocimiento de los educadores sobre el derecho de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, a una educación inclusiva.
Análisis de la información cualitativa.	Recopilar, tabular, interpretar, concluir.	Obtener información necesaria para la formulación de lineamientos teóricos-metodológicos de la propuesta ofertada, y la guía didáctica para educadores.
Taller a educadores sobre la guía didáctica.	Presentación participativa; oral, escrita	Socializar la guía didáctica a los educadores y educadoras.



9.- ESQUEMA TENTATIVO:

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I Generalidades: Inclusión Educativa y Derechos Humanos

- III. Definición y denominación
- IV. Características de la educación en Derechos Humanos.

CAPÍTULO II Teoría Ético-crítica educativa

- V. Proceso del pensamiento Freiriano
- VI. Componentes: sujeto de la educación, rol del educador crítico, currículo.
- VII. Discurso ético de Boff.
- VIII. En búsqueda de una ética mundial, universalidad a través de la parcialidad

CAPÍTULO III Análisis del Referente Curricular “Volemos Alto”

- IX. Elementos generales
- X. Aportes y limitaciones

CAPÍTULO IV Situación familiar- educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad.

- XI. Levantamiento de datos
- XII. Sistematización y análisis de datos
- XIII. Conclusiones preliminares.

CAPÍTULO V Formulación de Lineamientos teóricos-metodológicos para una propuesta curricular inclusiva de calidez y calidad para los hijos e hijas de las personas privadas de libertad.

- XIV. Lineamientos para una propuesta curricular fundamentada en la teoría ético-crítica
- XV. Elaboración de una guía didáctica para educadores y educadoras.

CONCLUSIONES



RECOMENDACIONES

10.- CRONOGRAMA

Rubro de actividad	Tiempo en meses												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Análisis teórico-metodológico.	X	X	X										
Recolección de datos de la población por investigar.			X										
Aplicación de encuestas a padres de familia.				X	X								
Aplicación de encuestas a educadores y educadoras.				X	X								
Análisis de la información cualitativa.						X	X	X					
Lineamientos teóricos – metodológicos.								X	X	X			
Elaboración de la guía didáctica para educadores.										X	X		
Taller para educadores y/o tutores (as) para operativizar la guía.												X	
Presentación y sustentación de la tesis.													X



ANEXO II
INFORMACIÓN RECOLECTADA EN EL CENTRO DE
REHABILITACIÓN FEMENINO DE LA CIUDAD DE CUENCA (JUNIO
2010)



Nombre de la madre	Número de hijos de 0-5 años	Sexo		Edad							Lugar de residencia del niño-a	Situación educativa		Institución a la que asiste
		M	F	0-6 meses	7-11 meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años		Asiste a un centro educativo	Está al cuidado de un familiar	
Carmen Cajamarca	1		X	X							Cuenca (vive con su madre)			
Mirian Zumba	3	X						X			Cuenca	X		Mensajeros de la Paz
			X							X	Cuenca	X		Mensajeros de la Paz
		X		X							Cuenca (vive con su madre)			
Diana Vila	2		X			X					Cuenca		X	
			X					X			Cuenca		X	
Carmen Peñaloza	2	X								X	Cuenca		X	
		X						X			Cuenca	X		Mensajeros de la Paz
Mary Alvarez *	1									X				
Maria Eulalia Sanmartín	2		X				X				Cuenca		X	
			X	X							Cuenca (vive con la madre)		X	



Nombre de la madre	Número de hijos de 0-5 años	Sexo		Edad							Lugar de residencia del niño-a	Situación educativa		Institución a la que asiste
		M	F	0-6 meses	7-11 meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años		Asiste a un centro educativo	Está al cuidado de un familiar	
Mariela García	1		x			x					Cuenca		X	
Alexandra Ortiz	2	X								x	Cuenca		X	
		X		x							Cuenca (vive con la madre)			
Mirian Jarama	2		x							x	Cuenca		X	
			x		x						Cuenca (vive con la madre)			
Silvana Villa	2	X						X			Cuenca		X	
		X								X	Cuenca		X	
Tatiana Cabrera	1	X								X	Cuenca		X	
Elizabeth Godoy	1	X						X			Cuenca		X	
Olga Quinteros	1		x					X			Cuenca		X	
Anita Seminario	1		x						X		Cuenca	X		Desconoce
Patricia Villa	2		x			X					Cuenca		Adoptada	
			x					X			Cuenca		Adoptada	



Nombre de la madre	Número de hijos de 0-5 años	Sexo		Edad							Lugar de residencia del niño-a	Situación educativa		Institución a la que asiste
		M	F	0-6 meses	7-11 meses	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años		Asiste a un centro educativo	Está al cuidado de un familiar	
Andrea Bowen	1		X						X		Troncal			
Danes Guagua	2	X								X	Cuenca	X		Cemisol
			X						X		Cuenca	X		Cemisol
Elsa Pérez	2		X					X			Cuenca		X	
			X	X							Cuenca (vive con la madre)			
Fernanda Tenesaca	2		X				X				Cuenca		X	
			X					X			Cuenca		X	
Jenny Chalco	1		X							X	Cuenca	X		Central de la Inmaculada
Marina Montañón	1	X								X	Cuenca	X		Unedit
Teresa Espinoza	1	x							x		Pasaje			



ANEXO III

HOJA DE REGISTRO DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA GUÍA **DIDÁCTICA (29 DE JULIO DE 2010)**

HOJA DE REGISTRO

¿Cómo podemos aportar a la inclusión educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad?

1.- ¿Qué derechos de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, considera usted, se ven vulnerados por su situación?

libertad de jugar, de divertirse, de desarrollarse
en un espacio apto para su desarrollo, en sus
áreas incluso de motricidad fina, gruesa.

2.- ¿Considera relevante el acceso a la educación de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad?

¿Por qué?

Sí, como una oportunidad de desarrollar todas
sus aptitudes, habilidades, que de otra manera
quedarían truncadas.

3.- ¿Qué aspectos debería considerar un currículo inclusivo?

abierto varias actividades
educación personalizada tomen en cuenta
su atención.

4.- ¿Qué características debería tener un educador inclusivo?

como un niño disfrute de las Estímule.
piense, sienta actividades que Mantener respeto
trabaje como niños hace. organizados, claros.

5.- ¿Qué visión tiene de los niños y niñas como sujetos de educación?

Dinámicos capaces de enseñar cosas que como adultos
perdemos de vista.
llenos de energía Dóciles

Fabiana Mardietz

HOJA DE REGISTRO

¿Cómo podemos aportar a la inclusión educativa de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad?

1.- ¿Qué derechos de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad, considera usted, se ven vulnerados por su situación?

El cariño de la familia, que es indispensable para la vida, la protección, su seguridad. Se encuentran viviendo situaciones de riesgo que afectan todos sus derechos.

2.- ¿Considera relevante el acceso a la educación de los hijos e hijas de las personas privadas de libertad?

¿Por qué?

Claro, sobre todo por su situación, en especial por la posibilidad de interactuar con sus pares y la oportunidad de distraerse y disfrutar.

3.- ¿Qué aspectos debería considerar un currículo inclusivo?

Valores Trato afectivo Considerar su realidad
Evitar discriminación Comprensivos Tolerancia.

4.- ¿Qué características debería tener un educador inclusivo?

Afectuoso Ternura
Paciente Trato
Confianza

5.- ¿Qué visión tiene de los niños y niñas como sujetos de educación?

Las mismas capacidades que otros. Espontáneos, alegres, sin embargo en algunos casos tristes y afectados por su situación. Capaces de salir adelante.

Pilar Montenegro