

**PROCESOS INCLUSIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL  
CANTÓN MACHALA - EL ORO - ECUADOR**

**TESIS DOCTORAL**

**Dorinda Mireya Reyes Roman**

**A Coruña, 2018**

**FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA**



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

# **PROCESOS INCLUSIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL CANTÓN MACHALA - EL ORO - ECUADOR**

## **TESIS DOCTORAL**

**Dorinda Mireya Reyes Roman**

**Directora: Dra. Dña. Concepción Sánchez Blanco**

---

Facultade de Ciencias da Educación

Departamento de Pedagogía e Didáctica

Programa Oficial de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación [5016V01]

**A Coruña, 2018**



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

## DEPARTAMENTO DE PEDAGOXÍA E DIDÁCTICA

**Concepción SÁNCHEZ BLANCO**, Profesora titular en el Área de Pedagogía y Didáctica de la Universidade da Coruña (UDC)

### CERTIFICA

Que la presente memoria titulada “**Procesos inclusivos en niños y niñas del Cantón Machala - El Oro - Ecuador**”, que para optar al grado de Doctor por la Universidade da Coruña presenta **DORINDA Mireya REYES ROMAN**, ha sido realizada bajo mi dirección y supervisión dentro del *Programa Oficial de Doctorado en **Equidad e Innovación en Educación (5016V01)*** del Departamento de Pedagogía e Didáctica.

Considerando que constituye trabajo de Tesis Doctoral, autorizo su presentación.

Y para que así conste, firmo el presente certificado, en A Coruña, a 23 de octubre de 2018.

Fdo.: Concepción Sánchez Blanco

A mi madre Rosa Amada Roman, ejemplo de vida, optimismo y lucha, quien supo sembrar en mí muchos valores y virtudes, entre ellos, el empeño en brillar con luz propia.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por ser mi inspiración en esta temática abordada, por sus oraciones, constancia y confianza depositada en mí, quien dejó parte de su vida adulta en la institución educativa objeto de estudio, como un legado de amor.

A Katherine, Kevin y Christian, quienes son parte esencial de mi vida.

Mi agradecimiento profundo a los directivos y profesorado; a los niños y niñas, a las familias y a los miembros de la comunidad que hicieron posible el ingreso en el establecimiento educativo y que colaboraron con entusiasmo para alcanzar nuestros objetivos. Sus esfuerzos contribuyeron, sin lugar a dudas, a la realización de la investigación.

A la profesora Concepción Sánchez Blanco, directora de esta tesis doctoral. Trabajando con ella aprendí a ser más perseverante, recibiendo una buena dosis de energía, muy necesaria en los momentos de desaliento. Le agradezco profundamente su asesoría y apoyo constante.

A Luis Felipe, Mercedes, Elizabeth, Eduardo y Mara, por sus buenos deseos. Ellos me animaron siempre en el proceso vital inmerso en esta tesis.

A César Quezada y Amarilis Borja, por la gran oportunidad y confianza que me dieron de estar dentro de este programa doctoral.

## RESUMEN

El presente trabajo doctoral sobre la “Inclusión” es producto del nivel de impacto que este tema ha venido teniendo desde el año 2013, en Ecuador, tiempo en el que se han ido impulsando políticas a favor del ciclo de vida, encaminadas, especialmente, a la inclusión de todos y todas sin discriminación y por tanto, con equidad.

Partiendo de esta premisa, se pone en consideración una investigación innovadora basada en la inclusión de niños y niñas como sinónimo del buen vivir, cuyo objetivo es aplicar el afecto como eje transversal con estrategias que fortalezcan los valores positivos, el juego como articulador curricular, el trabajo cooperativo y un plan institucional de actividades comunitarias. Estas propuestas perseguirán reducir los niveles de agresividad y violencia en niños, niñas y familias, fomentando un clima armónico en las clases áulicas. Ello contribuirá a crear conciencia en la comunidad educativa, para transformar las formas de enseñanza y el entorno de la escuela, construyendo un ambiente favorable para el aprendizaje y desarrollo de niños y niñas y adultos, apoyado en los preceptos del buen vivir o *sumak kawsay*.

A lo largo de este proceso, el estudio de caso y la investigación acción han venido en nuestro auxilio, siendo las técnicas utilizadas en la investigación cualitativa valiosas herramientas para abordar la recogida y el tratamiento de los datos, pudiéndose así evidenciar los efectos de las iniciativas destinadas a la inclusión. Pretendimos impulsar el desarrollo social de una escuela a través de la participación comprometida de las personas involucradas en ella y de la propia comunidad donde estaba enclavada. Representó un desafío lleno de dificultades,

máxime si tenemos en cuenta que la infancia y sus familias vivían a diario profundos problemas económicos y sociales. A través del mejoramiento de las prácticas socioeducativas y comunitarias se potenciarían las capacidades educadoras de los maestros, *maestras*, familias, niños y niñas, e incluso de mismo entorno. Todo ello contribuiría a la inclusión de niños y niñas de forma natural y espontánea instaurando un ambiente afectivo, de buen trato, de paz y armonía.

## RESUMO

O presente traballo doctoral sobre a "Inclusión" é produto do nivel de impacto que este tema veu tendo desde o ano 2013, en Ecuador, tempo no que se foron impulsando políticas a favor do ciclo da vida, encamiñadas, especialmente, á inclusión de todos e todas sen discriminación e xa que logo, con equidade.

Partindo desta premisa,ponse en consideración unha investigación innovadora baseada na inclusión de nenos e nenas como sinónimo do bo vivir, cuxo obxectivo é aplicar o afecto como eixe transversal con estratexias que fortalezcan os valores positivos, o xogo como articulador curricular, o traballo cooperativo e un plan institucional de actividades comunitarias. Estas propostas perseguirán reducir os niveis de agresividade e violencia en nenos, nenas e familias, fomentando un clima armónico nas clases áulicas. Iso contribuirá a crear conciencia na comunidade educativa, para transformar as formas de ensino e a contorna da escola, construíndo un ambiente favorable para a aprendizaxe e desenvolvemento de nenos e nenas e adultos, apoiado nos preceptos do bo vivir ou *sumak kawsay*.

Ao longo deste proceso, o estudo de caso e a investigación-acción viñeron en noso auxilio, sendo as técnicas empregadas na investigación cualitativa valiosas ferramentas para abordar a recolleita e o tratamento dos datos, podéndose así evidenciar os efectos das iniciativas destinadas á inclusión. Pretendemos impulsar o desenvolvemento social dunha escola a través da participación comprometida



Das persoas involucradas nela e da propia comunidade onde estaba situado. Representou un desafío cheo de dificultades, máxime si temos en conta que a infancia e as súas familias vivían a diario profundos problemas económicos e sociais. A través do mejoramiento das prácticas socioeducativas e comunitarias se potenciarían as capacidades educadoras dos mestres, mestras, familias, nenos e nenas, e ata de mesma contorna. Todo iso contribuiría á inclusión de nenos e nenas de forma natural e espontánea instaurando un ambiente afectivo, de bo trato, de paz e armonía.

## SUMMARY

The present doctoral thesis about "Inclusion" is the result of the high of impact this topic has been having in Ecuador since 2013. In this time some policies have been promoted in favor of the life cycle, aimed, especially, to the inclusion of everyone without discrimination and therefore, with equity.

Based on this premise, an innovative research based on the inclusion of children as a synonym of good living is put into consideration, the objective is to apply the affect as a transversal axis with strategies that strengthen positive values, the game as a curricular articulator, the cooperative work and an institutional plan of community activities. These proposals will seek to reduce the levels of aggression and violence in children and families, fostering a harmonious climate in the classroom. This will contribute to create awareness in the educational community, to transform the ways of teaching and the environment of the school, building a favorable environment for learning and development of children and adults, supported by the precepts of good living or *sumak kawsay*.

Throughout this process, the case study and action research have come to our aid, being the techniques used in qualitative research valuable tools to address the collection and treatment of data, thus demonstrating the effects of the initiatives intended for inclusion. We tried to promote the social development of a school through the committed participation of the people involved in it and of the community where it was located. It represented a challenge full of difficulties, especially if we take into account that childhood and their families lived daily deep economic and social problems. Through the improvement of socio-educational and community

practices, the educational capacities of teachers, teachers, families, children and even the environment itself would be enhanced. All this would contribute to the inclusion of boys and girls in a natural and spontaneous way, establishing an affective environment, good treatment, peace and harmony.

El investigador o investigadora no puede olvidar su pasado, su historia personal, su contexto; es más, debe tomar conciencia sobre estas cuestiones si quiere realizar aportaciones que verdaderamente puedan contribuir a transformar el medio social, de manera que ayuden a los sujetos con los que trabaja y a él mismo, a ir transformando sus acciones en una praxis con carácter emancipador.

Concepción Sánchez Blanco (1997)

## ABREVIATURA

<b>ANID:</b>	Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades
<b>BV:</b>	Buen vivir
<b>CNH:</b>	Creciendo con Nuestros Hijos
<b>CRA:</b>	Círculos de Recreación y Aprendizaje
<b>CONADIS:</b>	Consejo Nacional de Discapacidades
<b>CDI:</b>	Centros de Desarrollo Infantil
<b>DAINA:</b>	Dirección de Atención Integral a la Infancia
<b>DINAPEN:</b>	Dirección Nacional de policía Especializada en Niñez y Adolescencia
<b>APT:</b>	Educación para Todos
<b>FODI:</b>	Fondo de Desarrollo Infantil
<b>GPAO:</b>	Gobierno Provincial de El Oro
<b>INNFA:</b>	Instituto de la Niñez y a la Familia
<b>INEC:</b>	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos
<b>ORI:</b>	Organización de Rescate Infantil
<b>ONU:</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>LOEI:</b>	Ley Orgánica de Educación Intercultural
<b>PNUD:</b>	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>PRONEPE:</b>	Programa Nacional de Educación Preescolar

**PNN:** Programa Nuestros Niños

**PNVB:** Plan Nacional del Buen Vivir

**MBS:** Ministerio de Bienestar Social

**MAGAP:** Ministerio de Agricultura y Ganadería

**MIES:** Ministerio de Inclusión Económica y Social

**MSP:** Ministerio de Salud Pública

**MINEDUC:** Ministerio de Educación

**MCDS:** Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social

**MIDUVI:** Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda

**MINEDUC:** Ministerio de Educación y Cultura

**SEPE:** Servicio Especializada de Protección Especial

**SENECYT:** Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

**SENPLADES:** Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo del Estado

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**UNICEF:** El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

**UTMACH:** Universidad Técnica de Machala

**WKW:** Wawa kamayuj wasi / (Casa de Cuidado del Niño)

## ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO .....	1
1.1. Introducción.....	2
1.2. Justificación de la investigación .....	12
1.3. Definición del problema.....	14
1.4. Objetivos .....	16
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	19
2.1. La inclusión: definición y perspectivas .....	20
2.1. El buen vivir y la búsqueda de la inclusión.....	29
2.2. Interseccionalidad, justicia y equidad.....	34
2.3. Pobreza y exclusión en la escuela .....	39
2.4. Racismo cultural, colonialidad e interculturalidad.....	50
2.5. Género y violencia intrafamiliar .....	58
2.6. Resiliencia y resistencia.....	69
2.7. Los cuidados en el entorno escolar y familiar .....	76
2.8. El docente como intelectual transformador .....	82
CAPÍTULO 3: ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EN ECUADOR DENTRO DEL MARCO LEGAL .....	90
3.1. Factores que favorecieron la atención a la primera infancia, a través de la historia .....	91
3.2. La Inclusión en Ecuador, un paradigma de esperanza .....	100
3.3. Educación para todos y todas sin exclusión .....	116
3.4. La inclusión desde la perspectiva del buen vivir .....	118
3.5. La planificación del Estado como camino para la inclusión social .....	123
3.6. Estrategias de atención inclusivas para el desarrollo infantil .....	129
3.7. La inclusión en los servicios: El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC).....	133
3.8. La Educación Infantil en el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC).....	141
3.9. La inclusión en la atención a niños y niñas de 0 a 5 años y el currículo de educación infantil en Ecuador .....	148
3.10. El profesorado, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el	

Ministerio de Educación (MINEDUC) .....	154
<b>CAPITULO 4: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>160</b>
4.1. La investigación cualitativa.....	161
4.2. Ingreso en el escenario .....	166
4.3. Confidencialidad y protección de la información .....	175
4.4. Movilidad social de los participantes .....	177
4.4.1. Niños y niñas .....	177
4.4.2. Directivo y docentes .....	179
4.4.3. Familias .....	182
4.4.4. La investigadora .....	183
4.4.5. Plan de mejora: una opción en cooperación.....	185
4.5. Intervención global en la jornada diaria.....	187
4.6. Experiencias en el proceso de reflexión-acción .....	191
4.6.1. Primer Proceso dialéctico .....	191
4.6.2. Segundo proceso dialéctico.....	200
4.7. El profesorado en acción .....	208
4.8. Triangulación con los participantes.....	210
4.9. Triangulación a través del uso de técnicas etnográficas.....	217
4.10 El abandono del escenario de investigación .....	225
4.11. Comunicación con los participantes en la investigación.....	227
4.12. Dilemas culturales entre la investigadora y la tutora de tesis .....	228
<b>CAPITULO 5: CATEGORÍAS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN.....</b>	<b>232</b>
5. Las categorías en la investigación acción .....	233
5.1. Categorías de la investigación .....	234
5.1.1. Inclusión, pobreza y discriminación .....	234
5.1.2. Inclusión y búsqueda de la participación.....	243
5.1.3. Inclusión y desarrollo de afectos .....	258
5.1.4. Inclusión y necesidad de cuidados.....	268
6. CONCLUSIONES .....	282
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	287
8. ANEXOS .....	318



Anexo 1: Oficios de permiso de entrada al escenario de investigación.....	319
Anexo 2: Quipux de permiso para realizar la investigación .....	322
Anexo 3: Consentimiento de las profesoras de educación inicial y del comité central de padres de familia de la escuela.....	325
Anexo 4: Plan de mejora y agendas metodológicas de los talleres. ....	328

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1: Ejes culturales definitorios de la violencia .....	60
Figura 2: La Ronda de la resiliencia .....	70
Figura 3: Matriz de políticas y lineamientos estratégicos.....	99
Figura 4: Objetivos del Buen Vivir - .....	104
Figura 5 Zonas de Planificación .....	127
Figura 6: Articulación del Sistema Nacional de Planificación Participativa .....	129
Figura 7: Componentes del Desarrollo Infantil.....	130
Figura 8: Institucionalidad Intersectorial para la Estrategia de Primera Infancia .....	133
Figura 9: Articulación entre los Sectores Públicos para la Estrategia de Primera Infancia	147

# **CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO**

Contenidos del Capítulo

- 1. 1. Introducción
- 1.2. Justificación de la investigación
- 1.3. Definición del problema
- 1.4. Objetivos de la tesis

## **1.1. Introducción**

La presente tesis doctoral aborda un estudio de caso vertebrado sobre una investigación acción en una escuela situada en el Cantón ecuatoriano de Machala, aquejada de importantes y graves problemas sociales de exclusión. Concretamente el estudio se desarrollaría en la etapa inicial (3-5 años), con la intención de analizar, discutir y transformar prácticas de los implicados, docentes, niños y niñas y familias en una dirección emancipadora, buscando construir relaciones inclusivas donde la conciencia y el respeto en relación a los derechos de la niñez resultaría esencial. El desarrollo de este trabajo responde a una deuda social con la madre de la autora que laboró en la institución, escenario central de la investigación, por 34 años, y que, al llegar al hogar, constantemente narraba un sin fin de historias, de miserias e injusticias que a diario vivían el alumnado y sus familias. Tales relatos al ser escuchados por la investigadora irían sembrando en su corazón una marea de inquietudes que le llevarían a desear fervientemente hacer algún día algo por aquellos niños y niñas que no pidieron venir al mundo y que eran a menudo maltratados física, psíquica y socialmente. Al tener la investigación un carácter cualitativo inductivo-descriptivo, donde los participantes de la investigación son sujetos de pleno derecho y con voz propia, serán estudiados desde diferentes perspectivas, teniendo en cuenta sus percepciones y/o consideraciones acerca de las situaciones y problemas investigados.

La inclusión no solo consiste en integrar a niños y niñas con estrategias apropiadas; implica también valorar su diversidad. Tiene como objetivo prevenir la exclusión social que aparece de forma reiterada en diversos contextos sociales como consecuencias de las características socioculturales, de género, de clase, étnicas, lingüísticas, entre otras. Se trata de promover respeto, seguridad y

confianza en la persona misma y en los demás, sin ningún tipo de discriminación, con la finalidad de construir ciudadanía consciente de los problemas que aquejan al mundo y comprometida con la transformación social, capaz de generar e impulsar iniciativas de cambio.

A partir del año 2008, el gobierno ecuatoriano garantizó la gratuidad de la educación, la Constitución Política del Ecuador, en su Art. 28, refiere que: “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente” (p.12). El Art. 345, inciso, nº 2 cita: “En los establecimientos educativos se proporcionarán sin costo servicios de carácter social y de apoyo psicológico, en el marco del sistema de inclusión y equidad social” (p.61). Esta normativa implica que es el Ministerio de Educación – MINEDUC–, entidad que debe promover respuestas acertadas que minimicen y erradiquen la exclusión, impulse estrategias para transformar realidades educativas. Ello implica garantizar y restituir el pleno ejercicio de los derechos de niños y niñas.

En este contexto, la ley ecuatoriana permite incrementar el número de estudiantes en los establecimientos educativos, con la eliminación del cobro de matrículas, dotación de uniformes, cuadernos, libros de texto y desayuno escolar, situación que resaltó la finalidad de una “educación para todos”, conforme a las instrucciones de la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994). Es así que maestros y maestras están obligados a velar por el cumplimiento de las normativas referentes a la inclusión, sus compromisos con la infancia y sus familias, garantizando la aplicación de las políticas de desarrollo infantil, encaminadas a

mejorar la calidad de vida de niños y niñas en el marco del buen vivir (*Sumak Kawsay en Kichwa*).

Para el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016):

La inclusión educativa responde a la garantía del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, la permanencia, el aprendizaje y la culminación de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades; respondiendo a la diversidad, en condiciones de buen trato escolar y en ambientes educativos que propicien el buen vivir (p.7).

En el año 2013, época de los desafíos de la inclusión educativa, muchos docentes se sintieron afectados por la falta de recursos didácticos y metodológicos para la inclusión de estudiantes de muy diversas características en el sistema educativo, destacando los niños y niñas con discapacidad. En esta circunstancia, en la educación debería prevalecer el fortalecimiento de las capacidades para educar a maestros y maestras; así como, los recursos necesarios para efectivizar la disminución de barreras, mejorar la calidad de vida de las personas, en especial de aquellas de grupos prioritarios y atender sus necesidades sin discriminación alguna.

Partiendo de esta perspectiva, la presente investigación tiene la finalidad de que niños y niñas se incluyan en el proceso de enseñanza aprendizaje, generando un ambiente afectivo y respetando sus derechos en el marco de pluralidad, de tal manera que disfruten de las actividades que se ejecutan en la jornada diaria y se desarrollen de forma integral en los ambientes educativos sin discriminación. Muy presente está en este trabajo el pensamiento de Paulo Freire (1995), al perseguir impulsar el amor por el ser humano y una enseñanza que

persigue la emancipación de conciencias, la liberación de la opresión y la búsqueda de la transformación social.

Un ambiente autoritario, muy alejado de ese intelectual mediador al que se refiere Sánchez Blanco (2006), obstaculiza el desarrollo de procesos reflexivos, afectando emocionalmente, tanto a niños, niñas, como a docentes. Los espacios educativos deben perseguir que niños y niñas gocen de oportunidades que les permitan incluirse dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, alejados de todo tipo de prejuicios y estereotipos que pueden degenerar en malos tratos. Se trata de incluirlos en las clases áulicas con dignidad, con un trato justo, que a su vez les permita el ejercicio de sus derechos.

Booth y Ainscow (2011) refieren que el propósito de la investigación es que niños y niñas, maestros, maestras y familias se empoderen con amor y sean capaces de construir espacios de inclusión educativa, donde la empatía, la tolerancia y la solidaridad ocupen un papel central. La diversidad étnica, social, religiosa, de género y cultural, han de ser percibidas, no como un problema, sino como una oportunidad, capaz de enriquecer las formas de enseñanza y aprendizaje con valores y principios relacionados con la inclusión y la dignidad, apropiándose de estas como aspectos esenciales del quehacer docente.

En este contexto, el papel de la familia es fundamental. Sus condiciones sociales, principios, valores, costumbres y convicciones pueden diferir de los ambientes educativos. Ello implica involucrarlos en un ambiente de respeto y afecto, libre de violencia. José Mujica (2015), en una entrevista señaló al respecto:

No le pidamos al docente que arregle los agujeros que hay en el hogar, en la casa se aprende a: saludar, dar las gracias, ser honesto, ser puntual, ser

correcto, hablar bien, respetar a los semejantes y a los no tan semejantes, ser solidario (...) en la escuela se aprende: matemáticas, lenguaje, ciencias, estudios sociales, inglés y se refuerzan los valores que los padres han inculcado en sus hijos<sup>1</sup>. (p. 11-15)

En la escuela, los niños y niñas, desde las edades más tempranas, se enfrentan a diario a no pocas dificultades que obstaculizan la inserción en el ámbito educativo, como: la vulnerabilidad de un sector socialmente poco reconocido y mal pagado; la falta de proyectos educativos compartidos por los docentes y de directores impulsores de los mismos; los problemas de comportamiento de niños y niñas e incluso de las familias, entre otros. La lucha contra estos graves problemas económicos y socioculturales dio lugar a iniciativas para reducir los niveles de violencia y agresividad de los pequeños y pequeñas en las aulas; así como, para capacitar a profesores, profesoras y familias en temas que hicieran posible la realización de un enfoque de derechos, frente a las situaciones de discriminación que afectaban a la escuela y comunidad. Hacía falta generar un entorno educativo, reflexivo, solidario, crítico, comprometido, participativo, que ofreciera experiencias, espacios favorables para el desarrollo y aprendizaje.

Para afrontar el objeto de estudio propuesto (“Procesos inclusivos en niños y niñas”) y alcanzar prácticas afectuosas y respetuosas en el escenario investigado, que favorezcan una reducción de los niveles de violencia y agresividad, como claves para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, enmarcadas en un clima inclusivo donde se promueve el buen vivir, se plantearon los siguientes interrogantes:

---

<sup>1</sup> Mujica, J. (2015). El pensamiento para el buen vivir. Diario latino. 1-15. Recuperado 25/08/2017 de <http://www.diariocolatino.com/el-pensamiento-para-el-buen-vivir-de-pepe-mujica/>



- ¿Es posible que los maestros y maestras tengan enfoques inclusivos para promover la inclusión educativa de niños y niñas en un entorno tan desfavorecido económica y socioculturalmente, como aquel donde todos ellos viven?
- ¿El afecto y el impulso de valores positivos en los escenarios escolares desfavorecidos contribuyen a crear climas favorecedores para el desarrollo de la infancia, la prevención y tratamiento de los comportamientos disruptivos?
- ¿Cómo pueden participar las familias para acompañar aquellos procesos destinados a potenciar la inclusión educativa?
- ¿Cómo el Ministerio de Educación del Ecuador puede y debe apoyar los procesos de inclusión en las escuelas desde las edades más tempranas?

En respuesta a estas interrogantes, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017, programó el objetivo 2: “Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad”, de manera que los Ministerios MINEDUC, MIES, MSP, MIDUVI a través de los procesos que mantienen en su gestión, impulsen medidas que permitieran alcanzar esta meta.

Sánchez Blanco (2000) hace referencia a la construcción de contextos de respeto y tolerancia que promuevan e impulsen la inclusión, la equidad y la justicia social en el proceso de formación de las criaturas, tomando conciencia de que la educación infantil debe tener un carácter crítico, que contribuya a disminuir las desigualdades y la exclusión social que acontece con mayor índice en contextos socioculturales vulnerables.

Para garantizar estos derechos la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), dentro de su prólogo, formula principios que sustentan,

definen y rigen la educación, entre ellos: universalidad, educación para el cambio, enfoque de derechos, desarrollo de procesos como: la equidad e inclusión, calidad y calidez. Sobre estos elementos, Ecuador vertebra la garantía de la educación, centrando su acción en los derechos fundamentales de las personas, promoviendo un hábitat propicio para el desarrollo y aprendizaje, con planteamientos firmes sustentados en el Plan Nacional del Buen Vivir-PNBV. Por ello, el sistema educativo regula e impulsa la inclusión a través de estos principios, tema que conlleva a realizar un análisis profundo del rol docente en una educación universal que requiere de profesionales comprometidos.

Por tanto, un principio fundamental de las políticas de desarrollo infantil que desde el año 2012, fueron declaradas en Ecuador para beneficiar a niños y niñas de 0 a 5 años con mayor énfasis en la población más vulnerable “excluida”, es contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, donde la educación prevalezca como un derecho universal del ser humano, donde se eduque en y para la vida, fomentando la equidad y la justicia social. Desde este enfoque integral, como afirman Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012), la inclusión será posible si las instituciones educativas generan sistemas escolares más equitativos, forjando estrategias desde lo local, reafirmandose en políticas existentes orientadas a construir una sociedad más justa e inclusiva.

Esta investigación pretende comprender y explicar esta temática y replantearla como una herramienta para transformar e innovar prácticas docentes, de manera que se eliminen barreras; y a la vez permita, como manifiesta López (2012), concienciar a la población sobre los derechos de la infancia, de manera que se pueda impulsar la lucha contra cualquier tipo de discriminación que afecte a los sectores más vulnerables de la población.

En este contexto, esta investigación permitió evidenciar en la institución investigada cuáles eran las circunstancias que no permitían a niños y niñas incluirse de forma natural, formulando interrogantes e impulsando prácticas educativas para enfrentar los obstáculos, eliminando barreras que impedían que la escuela proporcionara espacios de desarrollo y aprendizaje emancipadores; formando niños y niñas predispuestos y empoderados con procesos inclusivos, a pesar de las adversidades que tenían en sus vidas, sabiendo afrontar estas de forma *resiliente*.

El MINEDUC y sus órganos competentes, a través de los líderes educativos, deben continuar impulsando la formación de maestros y *maestras* competentes y comprometidas. Las acciones y decisiones de éstos forjarán un clima de reflexión crítica, tolerancia, justicia y solidaridad en las aulas. El profesorado no debe olvidar el papel central del buen trato, el afecto, la práctica de los valores, el aprendizaje cooperativo y el juego en el desarrollo de los niños y niñas, capaces de generar cohesión social con un enfoque inclusivo de derechos.

La escuela, con los docentes, trabajó para que todos estos procesos se pudieran continuar en el entorno familiar. Los talleres de capacitación y todas las estrategias generadas alrededor de estos, han tenido un papel importantísimo, permitiendo cumplir su función educadora, tanto a la escuela como a las familias, al contribuir a construir entornos inclusivos familiares en sintonía con el buen vivir.

En lo referente a la estructura de la tesis, esta se divide en cinco capítulos:

El capítulo nº 1 (Introducción y justificación del problema objeto de estudio) hace referencia a la motivación personal y profesional de este trabajo

doctoral. Detalla de forma sucinta los objetivos generales y específicos que guían el proceso de desarrollo de la investigación y dan cuenta de los resultados alcanzados. Además, abordará la justificación del problema objeto de estudio, que incide en las estrategias de intervención en la escuela, donde se encuentran las dificultades detectadas.

El capítulo nº 2 (Marco teórico de la investigación) revela una explicación teórica sobre la inclusión a través de varios ejes que se relacionan con los enfoques de interseccionalidad, derechos, cultura, género, interculturalidad, que deben prevalecer en la sociedad en general, para que se respeten los derechos de la comunidad, principalmente de las mujeres, niños y niñas, analizado desde diferentes postulados como la empatía, equidad, la justicia y la igualdad. El Estado tiene la obligación de tomar conciencia y atender a los ciudadanos y ciudadanas vulnerables que viven en exclusión, para que, impulsando medidas con enfoques inclusivos de carácter crítico, se los integre desde la educación, asunto esencial para garantizar una vida digna. En este apartado, se conceptualiza la violencia como una de las categorías que impide la inclusión, se aborda la resiliencia como una manera de resistencia frente a las situaciones que se presentan y las prácticas docentes como claves en la educación y cuidados prodigados a los niños y niñas desde el entorno escolar, con enfoques que garanticen la inclusión.

El capítulo nº 3 (Antecedentes de la inclusión en Ecuador dentro del marco legal) presenta una amplia información sobre la historia de la inclusión en el Ecuador y la atención educativa a niños y niñas de 0 a 5 años; cuáles han sido los tropiezos y éxitos que han permitido el avance de la educación inicial y los beneficios de la Constitución de la República 2008, donde se integra el buen vivir que en su contenido tiene un fondo holístico, cuyo fin es construir una nueva forma

de vida y de relaciones humanas en la ciudadanía en general, donde el reconocimiento social y cultural es de suma importancia. El buen vivir es un concepto que ha tenido incidencia en la planificación gubernamental, a través del Plan Nacional en los Ministerios de Estado, para garantizar el desarrollo infantil integral<sup>2</sup> y otros beneficios sociales, regidos por normas jurídicas nacionales e internacionales. Esta programación pretende incluir a la población pobre y extremadamente pobre, de manera que puedan contar con servicios que el Estado ofrece para mejorar su calidad de vida, implementando preceptos fundamentales, como son: solidaridad, equidad, igualdad, empatía y justicia social.

El Capítulo nº 4 (Diseño y metodología de la investigación) aborda la metodología, describiendo paso a paso las líneas del diseño investigativo en el que se enmarca esta tesis doctoral. En este apartado, se visualiza claramente el ingreso en el escenario objeto de estudio, donde se detalla el proceso de investigación acción para la transformación de la institución y las espirales de reflexión-acción surgidas. En este proceso de transformación será el afecto un puntal fundamental en la atención de niños y niñas de 3 a 5 años, para pacificar sus comportamientos. El respeto, el trabajo cooperativo y el juego reflexivo se convierten en esenciales para potenciar la inclusión y reducir los niveles de agresividad. Se pondrá de manifiesto cómo la comunidad educativa se organizó y fue construyendo un entorno teniendo en cuenta el buen vivir (*sumak kawsay*). En el apartado final se hace referencia a la ética de la investigación y a las relaciones con la tutora y directora de la tesis, aspectos esenciales en este proceso de investigación.

---

<sup>2</sup> El Plan Nacional abarca objetivos y políticas para todo el ciclo de vida, la alusión a desarrollo infantil es en función al tema de esta tesis doctoral.

El Capítulo nº 5 (Categorías de la investigación) establece las categorías halladas en esta investigación. Se ha buscado dar cuenta de ellas de forma dinámica, con el fin de explicar cómo han ido surgiendo en el proceso de investigación acción, abordando las principales vertientes del objeto investigado, a partir de la interpretación y explicación de los datos recogidos y analizados. Para ahondar en el análisis de las categorías, se ha recurrido al pensamiento de autores y autoras, con el fin de contrastar los resultados obtenidos.

## **1.2. Justificación de la investigación**

Niños y niñas van edificando en su proceso de desarrollo afecto, tolerancia, confianza, respeto, autonomía, entre otros; aspectos todos ellos, en los que tendrá una gran influencia de su contexto social y cultural, donde crecen y se desarrollan. Si los docentes aplican procesos para la inclusión educativa a través del afecto enfocado en el buen vivir, éste contribuirá a la formación de los alumnos y alumnas en valores positivos, fomentando una cultura inclusiva con repercusiones positivas para la vida adulta.

La afectividad es clave en el desarrollo y crecimiento desde el comienzo de la vida, de manera que el nivel de afecto que reciba el niño o la niña influirán en su estado emocional. Se planteó valerse de la afectividad en las jornadas diarias de forma permanente, conjuntamente con la práctica de valores, juego cooperativo, mejora de ambientes externos, huertos infantiles, murales y talleres de capacitación para profesores, profesoras y familias. El no recibir afecto, provocaría en los educandos ciertos niveles de agresividad e inseguridad, dando lugar un ambiente hostil que obstaculizaría el desarrollo integral de los niños y niñas.

Frente a ello, se planteó este proyecto de investigación destinado a luchar contra los procesos de exclusión de los niños y niñas, siendo prioridad involucrar a la familia, quienes coadyuvaron conjuntamente con los profesores y profesoras a crear ambientes del buen vivir en el marco de las políticas públicas, y donde las maestras reflexionaron sobre sus prácticas y las modificaron para promover procesos inclusivos presididos por el afecto.

Martínez (2006) refiere que la investigación acción desarrollada es un saber inmerso en un proceso constructivo que parte de la realidad del sujeto investigado; esta construcción siempre es especulativa porque es un proceso distinto en el que se debe construir información, recolectando datos en la práctica.

Esta investigación se plantea en una comunidad ecuatoriana cuya realidad social se caracteriza por la pobreza, el pertenecer a culturas minoritarias y vivir a diario gran cantidad de estrecheces en asuntos vitales para su existencia. Todo ello ha incidido, en gran medida, para que, frecuentemente, vivan situaciones de exclusión. El trabajo de investigación estuvo encaminado a aportar estrategias que contribuyeron a la inclusión educativa con equidad e igualdad y trato justo que merecen niños, niñas, familias y profesorado en general. Asimismo, ha representado un reto el proceso de implementación de este proyecto por la peligrosidad del sector.

A través de la investigación basada en el estudio de caso se comprobó que el aplicar el afecto como eje transversal y sinónimo de buen trato a un grupo de pequeños y pequeñas promovió un enfoque inclusivo en las prácticas de las profesoras. Este trabajo nos muestra que incluir teniendo en cuenta la diversidad es posible. Se evidenció el cambio de actitud de niños y niñas, quienes disfrutaron sin

etiquetas, ni preferencias, compartiendo en igualdad de condiciones, con equidad, logrando transformarse el clima educativo.

Este proceso generó conciencia crítica entre los participantes, actuando la investigadora como mediadora en los conflictos. Se evidenció que utilizar el juego cooperativo para impulsar el aprendizaje provocaba estabilidad y ayuda mutua en el grupo, promoviendo un ambiente de respeto, afecto y colaboración participativa.

La investigación acción representó un instrumento favorecedor de procesos participativos de la comunidad educativa, que permitió poner en marcha un conjunto de procedimientos, técnicas de recogida de datos y compromisos, que finalmente formarían parte de los Planes de Mejora del MIES, hecho que contribuiría a poner en valor nuestro trabajo en la comunidad educativa.

Por lo expuesto, el presente trabajo de investigación tiene significativa importancia porque promueve la inclusión de todos los niños, niñas y familias en la escuela, sea cuales fueran sus características. Se logrará con un trato digno, equitativo que les permita sentirse parte de un determinado contexto que atiende realidades diversas. La inclusión resulta un tema de actualidad porque aborda todos los ámbitos de desarrollo del ser humano como un derecho fundamental, sin distinción social.

### **1.3. Definición del problema**

La presente investigación pretende abordar los procesos de exclusión que sufren un grupo de niños y niñas en el entorno escolar y familiar derivados de sus particulares condiciones económicas, étnicas, socioculturales, físicas y



psíquicas, desarrollando una educación liberadora que genere procesos inclusivos en un marco de respeto a la diversidad. Busca un cambio profundo en la institución educativa y en las formas de trabajo pedagógico, utilizando el diálogo entre los participantes para alcanzar esa calidad educativa que se sustenta sobre la búsqueda de la justicia social. Para ello es necesario que las políticas públicas y planes de intervención gubernamental sean abordados desde los enfoques del buen vivir.

La investigación realizada es de tipo cualitativa. Trata de explicar ¿Por qué suceden fenómenos sociales en diferentes niveles? La investigación acción pretende transformar la práctica educativa, para lograr un cambio social que lleve a mejorar la situación de las personas sujetos de estudio. Para ello, ha sido necesario contar con herramientas como: entrevista, observación, diario de campo, con el propósito de obtener información válida y fiable, de manera que se arrojara luz sobre el objeto de estudio. En todo este proceso se enfrentaron dificultades que hicieron muy compleja esta investigación, entre los que se destacan:

- Sector de alta vulnerabilidad y riesgo social con un alto índice de problemas sociales, culturales y económicos, caracterizado por la delincuencia, expendio y consumo de drogas e involucramiento de niños, niñas y adolescentes en la elaboración y venta de estupefacientes, afectando a su desarrollo psicosocial y emocional, a su calidad de vida y, en consecuencia, al buen vivir, de las familias. Se trata de un contexto que excluye a los sujetos, por tratarse de una zona peligrosa, donde las instituciones y personas sienten temor de ingresar, a pesar de perseguir fines tan loables como generar estrategias que contribuyan a mejorar su forma de vida.

- La escasa importancia dada a los problemas de comportamiento de niños y niñas, siendo para el profesorado una consecuencia natural de la problemática cultural, económica y social perceptible en la comunidad educativa, que terminaba excluyendo a la infancia de una atención de calidad, esto es, vertebrada sobre los derechos de la niñez. Asimismo, la falta de participación de las familias como corresponsables en el proceso de educación de los pequeños y pequeñas, no permitía crear una alianza estratégica entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Desde este enfoque cualitativo, con la participación del profesorado y con el objetivo de resolver el problema, se llegan a consensuar procedimientos sistemáticos que permitieron generar procesos de reflexión–acción, donde se determinaron las pautas para cambiar el entorno educativo, cuya finalidad era reducir los niveles de violencia y agresividad en la escuela. Tales planteamientos estaban en sintonía con el cumplimiento de las políticas públicas existentes, en beneficio de esos sectores excluidos por el contexto sociocultural.

#### **1.4. Objetivos**

##### **Objetivos generales:**

- Analizar la influencia del contexto social y cultural, para reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes, relacionándolas con construcciones teóricas de otras investigaciones, con objeto de llevar a cabo acciones sistemáticas que contribuyan a resolver el problema objeto de estudio.
- Problematizar e indagar sobre el objeto de estudio, para obtener un

diagnóstico construido desde diferentes puntos de vista, que lleve a diseñar un modelo de intervención pedagógico que contribuya a reducir los niveles de violencia y agresividad de los niños y niñas.

- Promover las relaciones basadas en el “afecto” como eje transversal durante las jornadas diarias escolares para reducir los niveles de violencia y agresividad, como claves para el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, contribuyendo a crear un clima inclusivo del buen vivir.
- Transformar el entorno externo de la escuela mediante la aplicación de un plan de mejora, que contribuya a que la institución educativa tenga una mayor aceptación y consideración, con el fin de reducir los niveles de violencia de los niños y niñas.
- Promover una educación de adultos de carácter crítico a través de talleres formativos dirigidos a familias, profesoras y profesores, que les permitan reflexionar sobre su rol, modificando sus prácticas con un enfoque de derechos.
- Abordar, analizar y reflexionar sobre la situación social y cultural de los niños y niñas, generando procesos inclusivos en la escuela y por ende, de transformación social.

#### **Objetivos específicos:**

- Modificar las prácticas educativas de niños y niñas incorporando el afecto como eje transversal en las actividades diarias.
- Aplicar los valores y trabajo cooperativo en las clases áulicas fortaleciendo las relaciones entre los escolares, para forjar un ambiente cálido y de respeto mutuo.

- Transformar las estrategias utilizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje, incorporando el juego como medio para atender las necesidades educativas de los niños y niñas.
- Integrar a las familias, profesoras y profesores para mejorar el ambiente externo de la escuela a través de un Plan de Mejora a corto plazo y fortalecer las capacidades de las familias, a través de talleres de capacitación que permitan cambiar los enfoques de atención, cuidados y crianza de los niños y niñas.
- Potenciar el trabajo colaborativo entre las familias, integrándolas en la institución educativa, con la finalidad de que se sientan partícipes de las acciones de la escuela de sus hijos e hijas, entendiendo y aceptando que todos ellos y ellas son sujetos de derechos, así como actuando conforme a tales derechos.
- Contribuir al desarrollo profesional de los docentes con el fin de transformar sus prácticas pedagógicas, potenciando la capacidad de reflexión y crítica.
- Aportar material científico sustentado en una investigación participativa que permita a la comunidad educativa orientar sus procesos de inclusión, destinados a niños y niñas de diversidad étnica, religiosa, de género, social y cultural.

# **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

## Contenidos del Capítulo

- 2.1. La inclusión: definición y perspectivas
- 2.2. El buen vivir y la búsqueda de la inclusión
- 2.3. Interseccionalidad, justicia y equidad
- 2.4. Pobreza y exclusión en la escuela
- 2.5. Racismo cultural, colonialidad e interculturalidad
- 2.6. Género y violencia intrafamiliar
- 2.7. Resiliencia y resistencia
- 2.8. Los cuidados en el entorno escolar y familiar
- 2.9. El docente como intelectual transformador

## **2.1. La inclusión: definición y perspectivas**

Calderón (2012) narra como la educación inclusiva ha evolucionado desde el siglo XVIII, cuando en Europa se crearon institutos especializados para personas con discapacidad, emergiendo desde ahí la educación especial, atención que fue asistencialista; enfatizando que antes de esta época, las personas con algún deterioro en su desarrollo integral era considerada como “maldecida” y hasta poseída por espíritus malignos.

En el siglo XIX se fundaron escuelas especializadas para niños y niñas con necesidades educativas especiales, en países desarrollados como Estados Unidos, Alemania, Francia, entre otros, y a finales del siglo XX ya se reconocen los derechos de las personas con discapacidad y se promueve la creación de centros especializados. En la actualidad, en el siglo XXI, se denotan mayores avances en torno a la inclusión, las investigaciones demuestran mayor interés por este tema y los gobiernos a nivel mundial determinan políticas inclusivas, con enfoque de derechos y atendiendo a las diferentes características que pueden convertir a un sujeto en vulnerable; así como, los efectos opresivos que pueden generar diferentes características que confluyen juntas en una misma persona.

Leiva (2013) señaló que en todas las instituciones educativas del siglo XXI se tiene claro que la inclusión es un derecho ciudadano. Para dar respuesta a este derecho, la escolaridad también debe ser inclusiva, sostenida sobre valores positivos y un buen trato. Para Juárez (2012) “(...) la educación en valores –entre ellos los relativos a la inclusión- no se puede llevar adelante sino hay una interiorización de ellos por parte del sujeto que educa” (p.4).

Según Ainscow (2017), la inclusión educativa implica asumir un nuevo rol social frente a la diversidad, que lleva a valorar las diferencias individuales y colectivas de niños y niñas, promoviendo la participación activa de todos y todas. Ecuador es un país, que se ha preocupado por la inclusión de su población, no solo con problemas físicos y psíquicos, también de aquellos que están en riesgo de exclusión por otro tipo de razones como la etnia, la clase social o la cultura, entre otras. La movilización social por la inclusión en Ecuador trajo consigo la atención a estos grupos prioritarios en el sistema regular educativo, poniendo de manifiesto el interés de este país en cubrir las expectativas de la sociedad en torno a esta cuestión, como veremos en el siguiente apartado.

Clark, Dyson y Millward (2018) afirman que la educación inclusiva emerge como una noción completa y multifacética que debe ser analizada de forma integral. Las escuelas ordinarias se convierten en espacios educativos que atienden a niños y niñas de diferentes características, estas instituciones indagan soluciones frente a realidades complejas y contradictorias que se presentan para atender a la diversidad de alumnos y alumnas; y ubicarlos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Al respecto, Batanero (2013) señala que “hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino varios sujetos y cada uno de ellos a su manera” (p.84). Asimismo, se tendría que analizar en qué medida las escuelas son inclusivas, cuando se tiene una historia estratificada de segregación racial, económica, de género, de clase, entre otros aspectos (Artiles y Kozleski, 2007).

Calderón (2012) señaló que una de las formas más elementales de promover la inclusión en educación, fue integrar en el sistema educativo a niños y niñas sin ningún tipo de discriminación. Los maestros y maestras deben tener

conocimiento de los derechos, de manera que se brinde a los infantes un trato justo y equitativo con espacios integrales, diversos sin considerar clase social, costumbres, etnia, género, discapacidad, entre otros.

Por tanto, la construcción de una sociedad democrática, implica dar respuesta a la diversidad del contexto social, económico, educativo del siglo XXI. El atender a la diversidad en los diferentes ámbitos de desarrollo y aprendizaje del ser humano, fomenta en los individuos la tolerancia, la empatía, la solidaridad, haciéndolos capaces de tener un enfoque inclusivo frente a sus compañeros, compañeras, amigos, amigas y familia. Esta tarea sólo será posible con docentes comprometidos, factor determinante en el proceso de aprender y recibir estímulos positivos, que fomenta la participación familiar y comunitaria, promoviendo la inclusión social y educativa. Espinosa y Valdebenito (2016), al referirse a la inclusión afirman: “la gestión escolar, cumple un papel relevante en el logro de esta meta educativa y la participación de todos sus miembros propiciando oportunidades de diseño y actuación” (p.197).

Desde esta perspectiva, una de las metas de la inclusión educativa es disminuir y superar todo tipo de exclusión desde un enfoque de derechos que garantice el acceso a la educación en el marco de la solidaridad, empatía y tolerancia, con lo que se pretende que niños y niñas aprendan e interactúen en su entorno (Vilchis y Arriaga, 2018). Esta formación integral fortalecerá el aprecio por uno mismo y por los demás (Pérez, 2016). Al respecto Llorent (2011) afirma que “(...) las políticas de atención a la diversidad en la educación escolar hay que entenderlas como las ideas y criterios sociales que determinan las prácticas educativas” (p.11).



Soto (2003) señala que la educación es un espacio con doble dimensión que se ubica entre “nuestras realidades y nuestros sueños”, donde todo evoluciona con el tiempo, la persona, la sociedad, el mundo, estos influyen en la libertad de los seres humanos y fomentan la justicia social e igualdad de oportunidades, que representan para determinados grupos o personas excluidas, un espacio de emancipación y liberación. Al respecto, Gimeno (1999) genera una metáfora en la que invita a reflexionar sobre el presente, sin olvidar el pasado, asimismo, afirma que tampoco se podría pensar en el futuro, sin contrastar el pasado y el presente, porque cada momento es un aprendizaje donde se construye historia y nuevas proyecciones, aclarando que “el pasado pervive en el presente y éste en el futuro” (p.29).

García (2011) afirma que la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la acción educativa. La inclusión, según este autor debe ser entendida como la preocupación por un aprendizaje escolar exigente con las capacidades de cada estudiante. Ello implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro. Por ello, Arnaiz y Guirao (2015) plantean que los centros infantiles deben, como medida de mejora, sostener procesos sistemáticos de reflexión y auto-evaluación, que validen sus propias prácticas, que identifique procesos de inclusión versus exclusión y que generen actuaciones para una la educación inclusiva.

Al respecto, Álvarez (2001) afirma:

Entendida la educación como acceso a la cultura y a la ciencia —bienes comunes históricamente contruidos—, el reto que cada profesor tiene es no dejar a nadie fuera. Tomar conciencia de este hecho es comprometerse con modos razonables de actuar con cada sujeto que se encuentre en esa situación delicada para no excluir a nadie de la participación del saber (p.2)

La inclusión requiere del análisis y la interpretación de múltiples factores de carácter social, económico, político, cultural que han de ser considerados por los docentes en el quehacer educativo; así como, el respeto a los derechos y desarrollo de sentimientos de empatía hacia los otros.

Para Sen (2000) la inclusión es un término que tiene relación con el bienestar, coherente con las capacidades de los seres humanos, en sintonía con los conocimientos, la salud, el desarrollo cultural, el respeto por los derechos humanos. El propósito de la inclusión es permitir que el profesorado, los alumnos y alumnas sientan la diversidad como un camino para el enriquecimiento, de manera que sea percibida más como un desafío que como un problema, generando oportunidades para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005). En este sentido, la finalidad es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales, como no formales de la educación

Serrano (2017) menciona que la inclusión contiene una carga de bienestar emocional y relacional, que involucra procesos de aprendizaje para conectarse con los otros de manera solidaria y que favorece de forma positiva las potencialidades de cada estudiante. Por ello, los maestros y maestras deben ser conscientes de las capacidades que tienen niños y niñas, así como del ritmo de

aprendizaje (que varía en función de la necesidad educativa), para garantizar un pleno desarrollo, muy lejos de la exclusión y la segregación (Llancavil y Lagos, 2016).

Según Toboso et al. (2012) “(...) la educación inclusiva y la atención a la diversidad no se refieren a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos” (p.283). En este sentido, esta relación dual permitirá incluir en el ámbito educativo a niños y niñas con respeto, confianza, amor, solidaridad, empatía y tolerancia sin discriminación, desarrollando su intervención de forma integral. Por tanto, la inclusión en el sistema educativo es de vital importancia porque nos conduce a la interacción social efectiva.

Batanero (2013) exhorta que la labor docente es orientar la formación de los estudiantes con criterio claro y preciso para una adecuada inserción social, que implique una cultura de transformación, en sí, una educación que propicie la equidad e igualdad de oportunidades, que posibilite el desarrollo integral de los educandos.

Al respecto, Toboso et al. (2012) afirma que “(...) es evidente que la educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno y alumna tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que está práctica formativa este orientada al aprendizaje en igualdad de oportunidades” (p.291). Esto requiere de una toma de conciencia de directivos y docentes, para que formen discentes conscientes, equilibrados emocionalmente, reflexivos y críticos.

Leiva (2013) señala al respecto:

La escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es

el primer lugar donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad (p.5).

El generar una cultura inclusiva frente a la diversidad hace referencia a que todos y todas tengan las mismas oportunidades y buen trato en espacios que incluyan respeto, empatía, tolerancia. Se trata de valores que permiten generar un ambiente agradable, de participación libre, voluntaria, sin temor a ser etiquetado, sin prejuicios, incidiendo en la renovación educativa inclusiva (Briceño, 2016). La inclusión que no tiene que ver con la integración del alumno o alumna, sino con la participación activa dentro de la programación curricular y el desarrollo del currículo, donde deben articularse los requerimientos de aprendizaje de niños y niñas, con estrategias que den cuenta de cómo generar este proceso.

Las políticas educativas y las prácticas de enseñanza, no pueden separarse, porque las instituciones han de trabajar de forma equitativa, aplicando la normativa administrativa. Como afirma Pujolás (2012):

Una de las manifestaciones más realistas de la lógica de la heterogeneidad es una escuela inclusiva, en la cual puedan aprender juntos, y convivir en ella, personas con alguna discapacidad; y en general, cualquier persona, sean cuales sean sus diferencias (p.96).

López (2006) afirma que “(...) la ética y el amor son los caminos para construir una educación inclusiva” (p.13). Este autor utiliza palabras sutiles para referirse a la inclusión, considerándola como la vía idónea en la que todos y todas deben tomar conciencia de su proceder frente a los otros. Todo ello servirá para canalizar las intervenciones pedagógicas desde el compromiso con el respeto al

otro y con la denuncia de procesos excluyentes. Debemos preparar a niños y niñas, para la vida, no para el momento, sin ningún tipo de barreras que les excluyan (Hoyuelos y Riera, 2015).

Para cumplir estos fines, se requiere de la aplicación de un conglomerado de valores y principios por parte de los responsables del sistema educativo (Navarro y Amaro, 2016). La inclusión está asociada al sentido crítico que los maestros y maestras deben tener para efectivizarla, tiene relación con el sentir, pensar y actuar de manera holística, como respuesta a la diversidad de estudiantes de las instituciones educativas, que incluye a todos los miembros de la comunidad educativa.

Vega (2008) afirma que "(...) la escuela para todos es también la escuela de todos. No es una escuela que "integra" a los diferentes, sino una escuela que asume que todos los alumnos son diferentes como individuos" (p.132). De este modo, construir sociedades justas y equitativas, implica que el docente cumpla un rol trascendental en este proceso de transformación, porque no se trata de seguir en un activismo, sino que se enmarca en acciones ejecutadas con afecto, dentro de este proceso de educación inclusiva donde los educandos, familias y comunidad tomen conciencia de su situación actual y sean parte del cambio, para mejorar sus condiciones de vida y la de su familia en particular. Al respecto, García y Moreno (2014), señalan que la cohesión social y la convivencia democrática incidirán para que niños y niñas aprendan y se desarrollen con igualdad de oportunidades, instaurando climas áulicos de equidad y empatía.

Fernández, Veliz y Ruiz (2016) afirman que "(...) cada estudiante desde sus fortalezas, motivaciones, aspiraciones, vivencias, experiencias y estilo personal,

debe ser capaz de interactuar con todo el colectivo, de expresar sus ideas y vivencias” (p.5). Estas acciones construidas en el proceso de desarrollo y aprendizaje desde la edad temprana han contribuido socialmente, para que se relacione con las personas de su entorno de forma libre y democrática.

Martínez (2017) señala que una educación justa y equitativa es inclusiva, puesto que inserta aquellas personas que tienen dificultades en el ámbito académico a través de medios y apoyos necesarios para lograrlo, siendo esta inserción social de vital importancia para el desarrollo del ser humano. El sistema educativo deberá continuar trabajando en temas que reduzcan la discriminación y mejoren la participación, la equidad, la calidad y el acceso al componente educativo, identificando cuales son los aspectos académicos que generan exclusión y discriminación e imposibilitan que los procesos educativos respondan a la diversidad y necesidades del alumnado, con la finalidad de incluir de forma integral (Blanco, 2017).

Por tanto, la educación inclusiva mejorará las oportunidades de niños y niñas de cualquier procedencia, característica y/o condición, como parte de reivindicación de los derechos de la infancia. Acevedo y Valenti (2017) afirman que en Ecuador “los más desfavorecidos han mejorado su situación, se han ampliado algunas oportunidades de estudio y empleo; sin embargo, permanecen intocables algunos ejes centrales para el desarrollo” (p.11). Continuar sembrando en la población valores y prácticas inclusivas contribuirán a la conformación de la llamada “sociedad del buen vivir”, asunto al que nos referiremos a continuación, y dado que sigue estando lejos, las reivindicaciones de entornos sociales como la escuela debieran marchar en la dirección de conseguir planes de desarrollo concretos del gobierno con este propósito.

## 2.1. El buen vivir y la búsqueda de la inclusión

En relación a la historia de más de 500 años de marginación y exclusión, la Asamblea de Montecristi (Ecuador, 2008) planteó el buen vivir (*sumak kawsay*), como una oportunidad para construir una sociedad apoyada en la convivencia en diversidad y en armonía con la naturaleza, cimentándose en los valores culturales existentes en el país y el mundo. Se sustentó, no solo en los saberes indígenas sino también en algunos principios filosóficos universales, aristotélicos, marxistas, ecologistas, feministas, cooperativistas, humanistas, entre otros (Acosta, 2012).

Para Sandoval (2015) el buen vivir es concebido como una alternativa de desarrollo reivindicado como política pública, que pretende instaurar la armonía y el equilibrio en la naturaleza, como parte del desarrollo de los pueblos, siendo este término una nueva forma de analizar la vida en sociedad y comunidad que permite la convivencia pacífica con valores morales como la equidad, la justicia, la solidaridad, la empatía, la igualdad, entre otros.

Gudynas (2011) afirmó que el buen vivir “(...) es un concepto vivo donde, como es común escuchar en muchos valles andinos, están germinando nuevas alternativas de vida” (p.19). Se concibe como una estrategia para promover valores en armonía con la naturaleza y el respeto a la diversidad, con espacios de diálogo para generar políticas que contribuyan a la defensa de la pluralidad cultural.

Choquehuanca (2010) exhorta que “Vivir Bien es recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida y, recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es vida, donde todos somos *uywas*, criados de la naturaleza y del cosmos” (452). Asimismo, Larrea (2010) señala que el *sumak kawsay* es una vida

de plenitud, tarea del sabio que consiste en lograr una armonía total con la comunidad y con los cosmos. Sostiene que todos y todas somos parte de naturaleza, donde respiramos, sentimos y vivimos, por tanto, debemos cuidarla, preservarla y defenderla.

Para Cubillo y Hidalgo (2015) el buen vivir es un fenómeno social, refiriéndose a la forma de vida de las culturas indígenas que viven en la región amazónica que persiste desde tiempos ancestrales en armonía con la naturaleza, como una manera ideal de vida y de desarrollo, mediatizada por los mitos, creencias de estas culturas que tienden a immortalizarse a través del tiempo.

Para Lajo (2010) el buen vivir no hace referencia a un asunto ético sino a un asunto de orden natural para actuar sintiendo y pensando, que obliga al ciudadano y ciudadana a entender sus obligaciones de cuidado y respeto con la naturaleza, para desenvolverse en equilibrio con la Pachamama. Por ello, está interacción del ser humano y entorno nos lleva a analizar concepciones nuevas que están en permanente construcción.

Ecuador en el proceso de reconstrucción del *sumak Kawsay*, término *kichwa*, cuya traducción básica en español es el buen vivir, pretendió desarrollar un paradigma con un panorama innovador de la sociedad, a partir de la cosmovisión de las culturas ancestrales de la región andina, tomado como una forma de recuperar el Estado, de reencontrar el horizonte para brindar felicidad y armonía con uno mismo, con los otros.

Ortiz (2014) señaló, que desde el año 2007, Ecuador ejecuta un modelo económico, social y político alternativo y propio basado en el buen vivir que consiste en la reconstrucción de un Estado al servicio de las grandes mayorías, en este caso



pobres y extremadamente pobres, con el objetivo principal de consolidar un proyecto social que construya una sociedad más justa, solidaria, equitativa y feliz que evolucione, para que todos y todas puedan ser tratados con respeto y sean partícipes del proceso de transformación que requiere este país.

Stefanoni (2012) sustentó que los planteamientos de Ecuador a través del buen vivir mantenían una misión y visión bien definidas para garantizar la inclusión a través de un modelo social integral, con políticas, metas e indicadores que tuvo como eje principal al ser humano en función de las necesidades básicas que requería para vivir con dignidad. En este contexto, el buen vivir será posible si existe respaldo efectivo de un Estado democrático con un enfoque inclusivo (Quijano 2006, Walsh, 2009).

Por tanto, el buen vivir no dará respuesta a todas las necesidades del país, la intención de plasmar esta teoría ancestral ha sido y será un impulso que utilizó Ecuador, para implementar una economía solidaria donde todos y todas puedan disfrutar de una vida digna y menos consumista (Acosta 2010, 2009). Se trata de una búsqueda de alternativas de desarrollo e implementación de proyectos que den solución a la problemática del país, proponiendo propuestas que generaran cambios fundamentales para instaurar el buen vivir (Lander, 2011).

Según Casilda (2015) afirma:

Un punto clave que resulta de esa experiencia es que el Buen Vivir representa una alternativa al desarrollo (...) recupera la idea de una buena vida, del bienestar en un sentido más amplio, trascendiendo las limitaciones del consumo material, y recuperando los aspectos afectivos y espirituales (...) el *sumak kawsay* que es propio de la cultura kichwa, de su historia y de su

contexto ecológico (...) puede ser entendido como una plataforma de encuentro de diferentes maneras de entender el mundo, y nuestro papel en éste (p.9-12).

Ecuador planteó el buen vivir como una forma de mejorar la cultura de vida los ciudadanos y ciudadanas, para crear espacios de vida afables, armónicos, buen trato, donde las personas puedan ser tratadas con respeto, como sujetos de derechos. Huanacuni (2010a) refirió que el buen vivir tiene su fundamentación en la comunidad que incentiva a una vida armónica y equilibrada en el contexto social, político y económico, en sí, un paradigma indígena, originario, comunitario que motiva a recuperar las costumbres ancestrales, como base visionaria hacia el futuro, siendo la colectividad el escenario donde se promueven las relaciones humanas inclusivas. Es el buen vivir pensado desde lo comunitario como un elemento fundamental para entender la vida. De ahí nace, como un sinónimo de desarrollo y una oportunidad para construir nuevas formas de vida (Acosta, 2015).

El paradigma del buen vivir, se estableció como forma de planificación en Ecuador hasta el año 2017, permitiendo instaurar mecanismos de vida institucional hacia los usuarios internos y externos. La Carta Magna ecuatoriana en el Artículo N<sup>o</sup> 340 señala que la inclusión y la equidad social giran alrededor de una visión integral que promueve el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos del buen vivir y conlleva alcanzar los objetivos del régimen de desarrollo. Un sistema que incluye: educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte, mismas que están enfocadas en las capacidades humanas. Asimismo, hace referencia a las condiciones que se deben asegurar para la protección integral de sus habitantes,

refiriéndose a un contexto de igualdad en la diversidad y la no discriminación (Art. 341). Dentro de este marco legal, se debe destacar que el régimen de desarrollo del Ecuador no tiene como prioridad la economía, ni el crecimiento económico, siendo su posición central desplegar actividades de tipo social, político, cultural y ambiental que se basa en las relaciones dinámicas y equilibradas de solidaridad entre Estado y sociedad, en armonía con la naturaleza.

El *sumak kawsay* o buen vivir es una plataforma para la planificación del Estado, centrada en erradicar un sistema neoliberal, a base de generar propuestas económicas, sociales y políticas que se interrelacionan con la armonía y equilibrio integral (Huanacuni, 2010a). El buen vivir renació para dar un sentido armónico, equilibrado, a los espacios de vida del ser humano, en un marco de reciprocidad, integralidad, competitividad, racionalidad y solidaridad

Zeichner (2016) relacionó el buen vivir con valores como la equidad, igualdad y la libertad, permitiendo que los maestros y maestras se formen con enfoques que lo lleven a incluirse e incluir en el marco de la solidaridad, respeto, empatía, tolerancia y responsabilidad que aportó el transformar los ambientes educativos, como presagios del buen vivir. La inclusión hace referencia a la participación activa de la comunidad educativa, que permitirá a niños y niñas en el contexto escolar desenvolverse en espacios que favorezcan la escucha activa de sus opiniones y toma de decisiones. Contribuirá al desarrollo social, incorporando estrategias de participación, que permitan disminuir brechas de exclusión, un trato justo y equitativo (Figuroa, Gutiérrez y Velázquez, 2017).

En conclusión, este enfoque del buen vivir, cambió la vida de Ecuador y se visualizó a través de este modelo hacia el mundo, posesionó un modo de vida

diferente, con enfoques de derechos, no solo hacia las personas sino también hacia la tierra, que es parte viva de la vida, donde crecemos, teniendo en sí la intención de que la población ecuatoriana mejore las relaciones humanas y por consiguiente, la convivencia familiar y comunitaria, además, de aspirar a tener un ambiente sano, donde se pueda respirar, vivir bien.

## **2.2. Interseccionalidad, justicia y equidad**

CODENPE (2010) señaló que Ecuador mantiene una diversidad de nacionalidades y pueblos originarios indígenas, que fueron marginados y desconocidos constitucionalmente y políticamente, a quienes la Carta Magna (2008) les reconoce sus derechos constitucionales para instaurar un enfoque intersectorial, como soporte de una convivencia en la diversidad social con un trato justo y equitativo.

Crenshaw (2014) perseguía entender las múltiples fuerzas que determinan las desigualdades sociales, apareciendo el concepto de interseccionalidad. La interseccionalidad permite mapear cómo la raza se cruza con el género, la capacidad, la nacionalidad, el idioma y otras categorías sociales, como claves de la existencia, la discriminación y la desigualdad.

Según Salem (2014), la interseccionalidad es un enfoque teórico que surge para aplicar criterios yuxtapuestos en las investigaciones de las ciencias sociales como la sociología, los estudios raciales y la etnografía. Se trata de entender la vida de social de hombres y mujeres, sus experiencias, contextualizándolas y analizándolas desde diferentes sistemas de opresión como el capitalismo, el patriarcado, el imperialismo, entre otros. Es una teorización que

permite comprender las realidades vividas por los sujetos excluidos, que no se analizan desde una única estructura, sino desde varias. Es un proceso analítico donde se estudia cómo los niveles de opresión se entrelazan (*intersectan*) en determinadas categorías y de estas, surgen otras.

Para Platero (2014), esta posición intersectorial hará frente a normas sociales dominantes y examina el impacto social que en la mayoría de casos provoca una doble o triple desigualdad. La interseccionalidad surgió como una teoría crítica desde los movimientos antirracistas y feministas, con un enfoque que permite plantear políticas públicas que protejan a las clases sociales excluidas. Este autor, planteó una metodología para identificar las relaciones de poder que se efectúan en las categorías a través de cuatro claves que son: 1) estudio crítico de las categorías analíticas que refieren a problemas sociales; 2) determinar las relaciones que se producen en las categorías sociales; 3) concienciar sobre las situaciones que afectan a la población, desvelándolas de la invisibilidad; 4) analizar críticamente desde la imparcialidad, con autenticidad.

Estas categorías permiten generar un proceso sistemático para analizar una problemática social a través del estudio profundo y meticuloso que observará las relaciones entre estas, permitiendo llegar a consensos reales para afrontarlas e indagar la intersección y afectación. Al respecto, Guzman y Jiménez (2015) afirman:

Desde la interseccionalidad se da la vuelta a esta tesis evidenciando que las clases sociales, la raza, la etnia, la edad, el origen nacional son algunos de los factores diferenciales y estructurales que condicionan la posibilidad de sufrir una agresión que puede ser vivida y enfrentada de manera diferente (604).

Este enfoque de interseccionalidad tiene como finalidad comprender las desigualdades sociales, que han sido durante décadas sistemas de opresión en función del género, la etnia, la clase social, la religión, la discapacidad, entre otros aspectos. Esguerra y Bello (2013) afirman que la interseccionalidad, tratada como una perspectiva, pretende comprender cómo funcionan las opresiones sociales.

La discriminación y vulneración de derechos que vive la ciudadanía a través de diferentes formas de exclusión social pueden acabar convertidas a lo largo de los años en estructuras mentales que hay que erradicar. Sánchez Blanco (2018) señala que uno de los factores que debe ser examinado en las aulas de clase tiene que ver con las relaciones de opresión que viven a diario niños y niñas, reiterando que no se podrá sensibilizar al respecto, si antes, no le enseñamos a reflexionar sobre la exclusión, no solo a los infantes, sino también a sus familias.

Vigoya (2016) analiza, en relación a la interseccionalidad, dos puntos: 1) la multiplicidad de experiencias de sexismo, vividas por mujeres; 2) las posiciones sociales que son disidentes con la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud, señalando que hay otras perspectivas que deben ser examinadas como parte de estas modalidades de dominación: sexismo, racismo y clasismo, que en sí mismas, representan una articulación concreta. Según Cubillos (2015) “la interseccionalidad se posiciona como una herramienta conceptual y analítica, útil para la investigación, que permite comprender y atender a las formas particulares en que el género se imbrica con otros ejes de exclusión en diferentes contextos, niveles y ámbitos”(132).

Los avances que ha generado Ecuador y otros países para poner en marcha estrategias que mitiguen la exclusión y promulgar políticas públicas que

promuevan la igualdad de condiciones y oportunidades a los que siempre les han sido arrebatadas por siglos, responden a aspiraciones que se reflejan en los instrumentos legales del país, incluyendo tratados internacionales, que según varias investigaciones han mitigado las injusticias e impulsado el trato indigno. En este aspecto, Sapon-Shevin (2013) afirma:

No todos los grupos marginados han sido oprimidos mediante los mismos métodos, en las mismas épocas ni con la misma intensidad, pero todos y cada uno han sido tratados de manera injusta y pueden beneficiarse mutuamente de la cooperación en materia de derechos civiles y justicia social (p.75).

Al respecto, Choquehuanca (2010) afirma que la palabra justicia social hace referencia a la construcción de una sociedad justa, que busca implementar una vida estable, equilibrada entre hombres y mujeres; la lucha es contra la discriminación. La palabra justicia social aparece a mediados del siglo XIX, no tiene más de 155 años de existencia. A lo largo de la historia se habla de la lucha por la justicia social, refiriéndose a grupos sociales que batallaron por sus derechos, para que fueran considerados como parte del Estado con igualdad en función de las oportunidades y equidad.

Es así, que el término justicia social, fue utilizado por Luigi Taparelli d'Azeglio, sacerdote jesuita italiano, en su obra *Saggio teoretico di dritto naturale, appoggiato sul fatto* (Ensayo teórico sobre el derecho natural apoyado en los hechos), publicado en 1843, en Livorno, Italia, quien señala (Taparelli, 1949) citado por (Murillo y Reyes, 2011) que "(...) la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad" (p.11). A pesar del tiempo, las concepciones sobre este término no han cambiado.

En este sentido, Grosfoguel (2016a) afirma que la planificación y control racional de un Estado – nación, contribuye a la eliminación de desigualdades en el sistema - mundo capitalista a nivel de Estado – nación, como un ente importante en el capitalismo histórico, que tiene limitaciones para la transformación política y social. Las luchas sociales por alcanzar la equidad e igualdad promovieron estrategias políticas que han sido ignoradas; por ello, deben apoyarse en movimientos sociales para alcanzar logros efectivos. Al respecto, Casilda (2015) afirma que “(...) el estado ecuatoriano, para construir una sociedad incluyente, justa y solidaria, según los principios de una sana democracia, ubica al hombre ecuatoriano en el centro de la atención política y económica” (p.23).

El componente educativo es y ha sido uno de los parámetros para implementar un enfoque intersectorial con criterios de igualdad, equidad y justicia social. Al analizar los datos sobre el ingreso de personas por etnia al sistema educativo, se evidencia que Ecuador subió del 89 al 95.4% en matriculados entre 2007 y 2015 tuvo lugar, sobre todo, la inserción en educación de los grupos más pobres e históricamente marginados, como es la población indígena y afroecuatoriana. Fueron incluidos en el sistema educativo, proporcionándoles becas para posgrados y convirtiendo escuelas privadas, que eran privilegiadas, en públicas. Además, se les haría entrega de desayuno escolar, uniformes y libros escolares; incrementándose el número de estudiantes en estas instituciones (Casilda, 2015).

Según el INEC (2010), las etnias que residen en Ecuador son las siguientes: el 71.5% son mestizos, el 7.35% son montubios, el 6.05% son blancos, el 7.2% afroecuatorianos, el 7.05% son indígenas y el 0.35% se consideran de otra etnia. Datos que hacen notar que Ecuador tiene una etnia diversa, hecho que ha de



tenerse en cuenta en los procesos inclusivos, entre ellos la gratuidad en la educación hasta el nivel superior estipulado en la LOEI (2011).

La educación se democratiza a través de propuestas pedagógicas que facilitan su ejecución dentro de un marco de respeto, responsabilidad, empatía, solidaridad, entre otros aspectos, manteniendo el derecho a participar y aprender con criterios de igualdad, equidad y justicia social. Briceño (2016) señala que la educación, al ser una práctica social que rige en la vida en la escuela y el hogar, fortalecen los valores y principios, tanto en el ámbito familiar como escolar, de los cuales se desprenden los hábitos, conductas, relaciones sociales, entre otros factores.

A las personas que alcanzan un nivel de cultura adecuado, que terminan su preparación profesional, artesanal, técnica, entre otras, se supone que serán más críticas en el momento de tomar decisiones, tendrán oportunidades de ubicarse laboralmente mejor, además, de actuar adecuadamente en caso de que violenten sus derechos, máxime si son culturizados con enfoques de interseccionalidad. Por lo tanto, se debe continuar fortaleciendo los enfoques de la educación que sirvan para construir una sociedad donde se respeten los derechos, donde la escuela promueva el desarrollo del pensamiento, libre de etiquetas clasistas, racistas, sexistas, culturales, machistas.

### **2.3. Pobreza y exclusión en la escuela**

La exclusión social es definida por Brugué, Gomá, y Subirats, J. (2002) “como la imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos

de protección” (p.10). El papel que juega la pobreza en esta exclusión social es sumamente importante. Las políticas públicas llevadas a cabo bajo un enfoque de derechos resultan esenciales para acabar con este sistema de opresión y falta de equidad. En pleno siglo XXI la exclusión forma parte de la vida de un elevado número de seres humanos en el planeta. Resulta bien peligroso que esta población vulnerable interiorice la idea de que rindiendo pleitesía a aquellos que detentan el poder económico, tendrán alguna oportunidad para salir de la exclusión, considerando que el crecimiento económico es la única forma de superar la pobreza; pues con ello no hacen sino alimentar la falta de equidad y el triunfo de la opresión (Bauman, 2014).

Messiou (2013) señaló rasgos sociales relacionados con la exclusión, que afectan emocionalmente a la sociedad, conceptualizando a la pobreza de diferentes formas: 1) cuando el sentirse marginado tiene un reconocimiento en sí mismo, que termina excluido, 2) al experimentar la marginación en un mundo que tiene leyes inclusivas y de derechos, 3) al estar siendo marginado, las personas sin sentido crítico no lo sienten, ni lo reconocen.

Ecuador es el país que más redujo desigualdades económicas en América Latina entre 2007 y 2011 (ocho puntos), pero no fue suficiente. Uno de los principios que defendió Ecuador fue el valor del ser humano frente al capital, canalizando recursos hacia la inversión pública más importante de la historia, más escuelas, hospitales, carreteras, viviendas, energía, trabajo (Ortiz, 2014).

Los Planes Nacionales del Buen Vivir (2009 – 2017), dieron respuesta a las situaciones de pobreza, evidenciando resultados en el área social, con mayor garantía en salud, trabajo, vivienda, programas emprendedores, entre otros. Por

ejemplo, en el primer período del gobierno de la Revolución Ciudadana, una política fue la redistribución de los ingresos y la reducción de la pobreza. Un millón cincuenta mil ecuatorianos dejaron de ser pobres porque sus ingresos mejoraron, entre diciembre de 2006 y diciembre de 2012, según el informe "Panorama Social de América Latina 2012" (publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, 2012). Estos resultados, evidenciaron el esfuerzo generado por los diferentes Ministerios del Estado ecuatoriano que, con una visión a corto plazo, garantizaron a la población pobre el derecho a tener una vida digna, cubriendo necesidades básicas para vivir. Sin embargo, existe un elevado porcentaje de población que no tienen suficientes ingresos para sostener a su familia.

Según INEC (2018), en la encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo, en Ecuador, en el año 2018, la pobreza se ubicó en 24,5% en comparación con el año 2017, que era de 23,1%, reflejando un incremento del 1.4% de puntos porcentuales. Asimismo, la extrema pobreza fue de 9%, frente al 8.4% del 2017, con variación de 0,06%, análisis que se realiza por coste de la canasta básica de la familia por ingresos, que según línea pobreza extrema se puso en \$ 47,74 dólares mensuales. Como se evidencia los bajos ingresos de las familias no representan lo suficiente para enfrentar el sinnúmero de necesidades básicas que se deben cubrir, siendo está una debilidad para los países latinoamericanos y otros países del mundo, refiriéndose a que el mayor número de familias que no garantizan un ingreso económico fijo en su hogar, son los más afectados en las crisis económicas. Según Ponce, Burgos y Sánchez (2011) Ecuador se concentra en tres categorías para mitigar la pobreza "el fomento de capacidades humanas (en especial educación y salud), la inclusión productiva y los sistemas de protección

social” (p.328). Para ejecutar esta intervención social, cuenta con un bono de desarrollo humano de \$ 50 dólares para personas que, según registro social, estén ubicadas en pobreza y pobreza extrema, teniendo como condición enviar a los hijos e hijas a la escuela y llevarlo a los controles médicos con el objetivo de garantizar su acceso a estos servicios, además, del desayuno escolar, a través de diferentes programas alimentarios para infantes de 06 meses a 15 años.

Las consecuencias sociales y económicas que trae consigo la pobreza, que afecta a miles de familias, tiene consecuencias nefastas, como falta de educación, vivienda, salud, alimentación saludable, servicios básicos, entre otros, que son carencias derivadas de la falta de ingresos económicos. De acuerdo a González (2018) la pobreza está afectando, principalmente, a niños y niñas por ser quienes dependen de un adulto para vivir, que incide en la salud mental de los individuos y bienestar, resaltando que los indicadores socioeconómicos tienen efectos diferenciales sobre los individuos, Estos factores, además están asociados a factores de riesgo para el desarrollo físico y psicológico, especialmente de los pequeños y pequeñas.

Las consecuencias de la pobreza inciden en varios factores actitudinales, emocionales, educativos, entre otros aspectos, que con el tiempo se reproducen en desventaja para el país, al mantener el enfoque de que la niñez será quien en el futuro reemplazará a las generaciones actuales. Por ello, se mantienen políticas públicas dentro del actual Plan “toda una vida” (2017 – 2021), que pretende mejorar la calidad de vida de la población en igualdad de condiciones, desarrollando actividades que incrementen el bien común.

Sánchez Blanco (2008), afirma, refiriéndose al contexto occidental, que “(...) las situaciones de marginación de la Etapa Infantil retratan una violencia estructural sobre la infancia de esa sociedad que hemos denominado de bienestar, muy lejos de aquella que sufren muchos niños y niñas en el mundo” (p.41). Se trata de una situación que etiqueta a sectores pobres, principalmente, siendo Ecuador uno de los países que ha promulgado políticas que han beneficiado a la niñez enormemente y que se describe como avance sustancial en el siguiente capítulo. Sin embargo, se debe continuar fortaleciendo dichas políticas como medida de solución a las problemáticas de la población vulnerable y reducción de la pobreza.

Jiménez y Hernández (2016) afirman que “(...) en una política pública, no sólo debe intervenir el gobierno (...) como el diseñador e implementador único. Más bien debe ser una acción colectiva de interesados en la solución del problema identificado” (p.24). Las políticas públicas han beneficiado y continúan favoreciendo a los más pobres en ejes fundamentales para reducir las brechas de desigualdad, de manera que se garanticen los derechos de todo el ciclo de vida, a través de medidas económicas, de salud, educación, vivienda, incidiendo en las condiciones de vida de la población ecuatoriana. Por ejemplo, actualmente nadie puede trabajar en quehaceres domésticos, si no se garantiza el salario mínimo establecido por ley, de manera que con ello se ha hecho frente a la explotación laboral que se producía en este sector, gran parte de personas que se dedicaban a esta actividad se estabilizaron laboralmente, como establece la Carta Magna, en el Art. 328: “La remuneración será justa, con un salario digno que cubra al menos las necesidades básicas de la persona trabajadora, así como las de su familia...” (Constitución de la República del Ecuador, 2008, p. 104).

Carreño (2009) señala que las inequidades motivan al Estado a plantear estrategias para disminuir la pobreza y promover una sociedad más inclusiva y justa, que reduzca brechas de desigualdad social y mejore la vida de las personas. Sin embargo, estas medidas no garantizan a toda la población solventar las necesidades básicas, como son los gastos en educación, alimentación, salud, vivienda como prioridad.

El promover procesos de sensibilización y concientización de la ciudadanía, sobre la realidad social, situación personal y/o familiar de la población, a través de la meditación e implementación de estrategias para reducir la pobreza, son medidas compensatorias a través de políticas sociales, que coincide con lo exhortado por Freire (1980) “(...) la conciencia se abre para la práctica de la libertad: el proceso de humanización, desde sus oscuras profundidades, va adquiriendo la traslucidez de un proyecto de humanización” (p.21).

Este proceso de humanización permite recuperar la dignidad, restituyendo derechos para que la vida se desarrolle conforme a principios relacionados con la equidad y la justicia social, produciéndose una toma de conciencia plena de los derechos, exigiendo su cumplimiento. Desde esta perspectiva, se puede concluir que la vulnerabilidad reflejada en la pobreza con carencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas de la población, es una forma de exclusión. Para restablecer la inserción social, la educación se convierte en la mejor opción a nivel mundial, para mejorar la calidad de vida y elevar la autoestima, produciéndose procesos inclusivos.

Como señala Jiménez y Hernández (2016):

La pobreza es un estado “no natural” o subjetivo, donde el ser humano puede decidir o elegir, por lo tanto, “estar/ser” o “no estar/no ser”. El principal argumento que relaciona al ser humano y a la pobreza, es la desigualdad (p.26).

Por tanto, un sistema capitalista dominante no necesita de mecanismos explícitos para subordinar o excluir, sino que solo el nombre del sector donde reside ya excluye, generado por las condiciones sociales y económicas del contexto, que por diversas situaciones como el acceso, la ubicación, carácter ideológico, cultural, genera desigualdades. La escuela es un espacio ideal para construir conocimientos y generar relaciones sociales efectivas y/o también podría transformarse en un obstáculo que limite a los estudiantes a desarrollarse en un entorno diverso (Apple, 1997). Por tanto, se deberán generar espacios de sensibilización, para analizar de manera crítica las afectaciones y proponer proyectos que mejoren las condiciones de vida de la comunidad educativa.

Existen escuelas en entornos conflictivos en la localidad donde se desarrolla la investigación. La policía y Ministerios del Estado conocen muy bien cuales son, por sus características y grados de peligrosidad, por la violencia y los problemas sociales que se suceden en las áreas donde están situadas. Una alternativa para mejorar el nivel educativo podría ser que los profesores y profesoras mejores puntuados o valorados en su profesión sean ubicados en estas escuelas que ameritan mayor compromiso profesional (Torres, 2005), pues su alumnado bien a menudo ha aprendido en los mismos entornos escolares a sentir y pensar negativamente en relación a su familia, haciendo responsable a esta de su situación

de pobreza y como consecuencia, de no poder ver alcanzados sus deseos de tener. Un docente comprometido, que crea en la escuela como lugar donde es posible impulsar transformaciones sociales y que sabe ver las posibilidades de los niños y niñas, donde otros sólo ven incapacidades, es diestro generando contextos adecuados y específicos para estos alumnos y alumnas que les brinden oportunidades de crecer, de desarrollarse integralmente, transmitiendo el valor de los aprendizajes escolares en la vida de las personas y generando procesos de concienciación que les permitan percibirse como sujetos con derechos que deben ser respetados (Sánchez Blanco, 2018).

Para ello, se deben preparar maestros y *maestras* con proyectos emancipadores que fortalezcan el compromiso social y se involucren activamente en la transformación social; que critiquen y deconstruyan viejas prácticas educativas y las renueven desde el análisis de los contextos y la crítica a la construcción de la vulnerabilidad social como asunto natural, que no sociocultural y económico, por aquellos sujetos que la viven a diario. Esta búsqueda de la equidad, de la justicia e igualdad de oportunidades debe ser un criterio de vida, un legado de paz que los maestros y maestras han de entregar a su alumnado para que sea extendido por el mundo el mundo (Zeichner, 2010).

Además, la pobreza generada por las situaciones de vida de las familias, relacionada con la escasez de bienes materiales e ingresos económicos para cubrir las necesidades básicas del hogar, con ingresos insuficientes para la manutención familiar, que en su mayoría son objeto de explotación de sus empleadores, requerirán de una serie de ayudas gubernamentales, para salir de este contexto constituido a lo largo de la vida y persistente por generaciones, que dejan como



herencia determinados estilos de vida y de crianza (Nussbaum, 2012), algunos de ellos criticables, pero otros dignos de ser rescatados y conservados, como las estrategias familiares que refuerzan la austeridad y evitan el despilfarro de recursos (Sánchez Blanco, 2015 y 2018). Saber reconocer las propias capacidades, valorarlas para reivindicar donde corresponda el cumplimiento de los derechos recogidos en convenciones y legislaciones específicas, en definitiva, la construcción de tejido ciudadano constituye, desde las edades más tempranas, todo un desafío para el profesorado en escuelas como aquellas a las cuales nos referimos.

Zeichner (2010) señaló que garantizar los servicios de educación, salud, alimentación u otros, permitirá la transformación social; en otras palabras, “avanzar” en el progreso individual y comunitario. Para ello, el Estado deberá seguir invirtiendo, principalmente, en dos componentes vitales para la vida, como son: salud y educación, implementando proyectos y capacitando a maestros y maestras para que contribuyan a cerrar brechas de pobreza y exclusión social. Estemos atentos sin embargo a las prácticas docentes, porque si bien la escuela puede trabajar para transformar, también puede contribuir a conservar, distribuir y transformar posiciones simbólicas que alimentan la opresión y la falta de equidad.

*Al respecto Sánchez Blanco (2008) afirma:*

La pobreza, la desigualdad económica, debiera ser asumida como uno de los ejes claves y fundamentales de las propuestas educativas. Dado que la desigualdad económica es un elemento consustancial a ese neoliberalismo tan salvaje cuyos valores sacuden al mundo por doquier, hagamos de este asunto y de la lucha contra la pobreza una cuestión esencial del trabajo con la infancia desde la escolaridad más temprana (p.43).

Por tanto, la escuela debería ser el espacio de reflexión sobre una pobreza que pone en cuestión los derechos de las personas, al atacarles en el cumplimiento de sus necesidades fundamentales, poniendo en entredicho, las mismas legislaciones de los países, como es el caso de Ecuador. La construcción de ciudadanía activa y comprometida, reivindicativa, que exige respuestas y genera estrategias que buscan la escucha y la solución de problemas, ese es uno de los nortes esenciales que habría de orientar el trabajo en las escuelas. Que los alumnos y alumnas y sus familias, se conviertan en ciudadanía indignada con la injusticia que se deriva, entre otros asuntos, de la pobreza constituye un asunto clave para el desarrollo del país (Torres, 2011).

Como exhorta Sternberg (2017), promover la formación integral de grupos marginados y vulnerables para potenciar su desarrollo y aprendizaje es una tarea de todos y todas, incluyendo a organismos nacionales e internacionales como: UNESCO, UNICEF, ONU, responsables de hacer avanzar y promover la creación de políticas públicas de acuerdo a la necesidad de los países latinoamericanos, buscando formas de disminuir la discriminación y la falta de equidad.

Por tanto, la educación tiene un rol trascendental, como afirma Carreño, (2009), para la “práctica de libertad”; “concientización” y “liberación de los oprimidos”, como defendía y afirmaba Paulo Freire (1970) en su pedagogía que construyó desde y con los oprimidos antes que para los oprimidos. Por ello, al buscar la inclusión de la población vulnerable con políticas públicas que potencie sus capacidades, se está contribuyendo a mejorar la calidad de vida de todo el ciclo de vida.

La pobreza que está vinculada con la falta de oportunidades que excluye socialmente a la población inmersa en la miseria, siendo la educación un derecho ciudadano ineludible e inexcusable por parte del Estado, base sólida de la vida y una de las mejores alternativas para reducir la pobreza. Los docentes deben asumir este reto, con un trabajo responsable que incidirá, en el futuro, en esta población atendida, quienes a través de la formación educativa estarán encontrando caminos de salida a la pobreza. De esta forma, se analizan las inequidades, cuando existe ausencia de garantías para establecer un nivel de vida digna para la familia, que genere bienestar social y económico (Fernández, Martínez, Pérez, Pérez y Sánchez, 2014).

La pobreza es antigua, no es reciente, años atrás hasta la iglesia católica alentaba a estar pasivos frente a la pobreza, marginación y exclusión, instigando a ser obreros oprimidos con frases que confortaban a esta clase trabajadora, animándoles a laborar sin descanso, mal asalariados y con horarios extensos y sin resistencia. Al respecto, Dussel (1998) analiza desde la ética de la liberación que este poder divino, identificado como una de forma de subordinación denominada “religión fetichizada”, fue un sistema de norma hegemónica dominante que se justificó en la divinidad. Esto se aceptó, con la esperanza de gratificación en el cielo, favoreciendo a la desigualdad social, la inequidad, afectando por largos años a la salud, educación, vivienda, estigma heredado hasta la fecha, emparentados con el mal vivir.

En este contexto cultural se construyen sistemas de vida que se naturalizan con el tiempo, con ideas ambiguas de conformismo frente a la situación social y económica, sin proyección hacia el futuro, afianzándose inclusive creencias

sustentadas sobre la fe en Dios, que será un factor que implica resignación y conformismo frente a la pobreza. Nussbaum (2002) afirma que “(...) una persona que no se considera para nada importante, y que cree que los otros tienen metas más valiosas que las propias, negociará con debilidad frente a su posición social (p.375).

En conclusión, la pobreza se debe continuar mitigando con políticas a favor de la educación, salud, vivienda; en sí, servicios básicos, con estrategias que fortalezcan un trabajo digno, salarios justos con enfoques de igualdad, empatía, solidaridad, equidad y justicia social, que contribuyan a la construcción de una sociedad con condiciones idóneas de vida donde se garanticen los derechos de las personas, libertad de pensamiento y se practique la democracia con oportunidades para todos y todas.

#### **2.4. Racismo cultural, colonialidad e interculturalidad**

Al referirse Walsh (2009) a sociedades monoculturales y excluyentes, la interculturalidad genera un enfoque que lleva a repensar y reconstruir las entidades sociales y políticas de la sociedad, permitiendo desarrollar interacciones sociales, culturales, políticas y económicas en las cuales tienen cabida la consideración de las diferentes identidades en pie de igualdad. Para este autor la defensa de plurinacionalidad y la decolonialidad van de la mano. Ambas se manifiestan en contra de los procesos de deshumanización que representa la negación y/o la represión de identidades y el desarrollo de prácticas de dominación al respecto en los más diversos marcos institucionales, entre ellos la escuela, convertidas muchas veces en estructurales. Las escuelas constituyen lugares sociales para cuestionar

identidades, acciones y discursos que ensalzan la legitimidad de determinados poderes, dominaciones y jerarquías, que convierten la existencia de unos grupos culturales en más legítima que la de otros y, por lo tanto, en diferentes en cuanto a ostentadores de derechos.

En Ecuador aún existen anquilosadas y reiteradas formas de desigualdad, inequidad social, racismo y discriminación, atentatorias con los supuestos del Buen Vivir y los derechos fundamentales de las personas. Los más afectados han sido los indígenas y afro-descendientes, situación que vivimos en la escuela investigada, siendo competencia del Estado y la ciudadanía crear espacios inclusivos en el entorno escolar y comunitario (Constitución de la República, 2008). Sin embargo, debemos analizar situaciones que han incidido a través de la historia en la negación de la diferencia cultural en Ecuador y que, actualmente, su discusión forma parte de las estrategias de lucha contra el racismo y la falta de un enfoque intercultural en todo tipo de instituciones, entre las que se encuentra la escuela, en un país donde, contradictoriamente, prevalecen los derechos y libertad para ejercerlos sin ningún tipo de discriminación.

Acosta (2017), escritor ecuatoriano, analiza el significado de la epistemología del sur del autor portugués De Sousa Santos (2011), recurriendo a una concepción metafórica del sufrimiento humano como provocado por el colonialismo y la resistencia a ser superado, asumiendo su conocimiento como anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Esta epistemología pertenece a poblaciones excluidas, silenciadas y marginadas, como son los migrantes, las minorías étnicas y religiosas, el colectivo de homosexuales, entre otros grupos vulnerables. Para este autor hay dos ideas fundamentales para el cambio social: el mundo se ha de comprender para ser transformado y la diversidad del mundo es

infinita, consolidando diferentes formas de ser, pensar, sentir, convivir en el presente y pasado.

Rudel y Horowitz (1993) analizaron el intento que se produjo en el siglo XX por parte del gobierno ecuatoriano que, apoyado por la comunidad europea, trató de colonizar la región amazónica, firmando acuerdos con países como Francia, Italia, Austria Checoslovaquia y España, con la pretensión de llevarse la riqueza petrolera, explotando la zona, acuerdos que fracasaron al no cumplir Ecuador con lo pactado. En realidad, los indígenas que poblaban dicho territorio históricamente, no eran tomados en cuenta en las negociaciones políticas y sociales, que convertían sus lugares de vida en espacios deshabitados, evidenciando la discriminación y atropello de los derechos que existían, por las autoridades de la época, donde se omitía radicalmente el valor de esta región y sus gentes, más allá del enriquecimiento rápido movido por los intereses económicos.

Jarrin, Tapia y Zamora (2016) afirman que la colonización interna de la región amazónica, provocó la migración de los indígenas a las ciudades, proceso desordenado que empobreció más al país, consolidando en esta región bases petroleras, con lo que a la vez se colonizaba la tierra, devastando el medio ambiente. El gobierno ecuatoriano, sin respeto a los derechos humanos de los indígenas y a estos territorios ancestrales, construyó varias vías de acceso apoyados por las empresas multinacionales y locales con lo que se generaban medios para continuar con esta abrumadora colonización de la Amazonía. La actividad minera en la zona permitió la formación de nuevas ciudades, sectores no planificados con servicios insuficientes para la población, que acrecentaron los problemas sociales, económicos y ambientales; y por ende, los problemas en las

propias instituciones escolares, entre los que se encontraban, su insuficiencia, su inadecuación y su conflictividad.

Como señaló Sandoval (2015), los pueblos indígenas amazónicos del Ecuador han sido administradores responsables de su territorio reconocidos por su resistencia y sus reivindicaciones. Se trata de comunidades con diferentes culturas, lenguas y tradiciones que, frente a las adversidades que han enfrentado, subsisten a través de siglos, colonizados bajo acciones de explotación y destrucción de la tierra, discriminados e ignorados por su propio país. Esta es la realidad de vivir, afirma este autor, en una región desigual, en un país en vía de desarrollo para tratar de alcanzar a países desarrollados, como una utopía, situaciones que representan particularidades de Ecuador, sino también de otros países latinoamericanos.

Para Jácome (2013), los latinoamericanos mantienen una herencia común desde la colonización, donde los seres humanos de los territorios conquistados fueron tipificados en castas y/o etnias, clasificaciones que han sido parte de la marginación y exclusión, donde blancos, criollos, indios, mulatos, afros, indígenas y campesinos no han superado los estigmas sociales, convirtiéndose en parte de la historia. La cultura, que interfiere en las sensaciones, donde unas personas sienten que sobresale sobre otras por su lenguaje, etnia, costumbres, clase social, entre otros aspectos, ha provocado, a través de la historia, continuas luchas sociales destinadas a ser vistos como iguales en derechos en un mundo diverso, donde deberían respetarse las diferencias individuales y promoverse una convivencia armónica con conciencia social que asume y defiende la existencia de diversidad de culturas y formas de vida humana sobre el planeta, capaces de respetar la condición de humanidad.

Grosfoguel (2011a) afirma que “el extractivismo se transforma en una forma de fascismo descarado que va desde el “(...) cristianízate o te mato del siglo XVI hasta el civilízate o te mato del siglo XIX, al desarróllate o te mato del siglo XX y al democratízate o te mato del siglo XXI” (p.28). Esto se refiere a la apropiación de formas de vida, conocimientos, culturas, costumbres que se pretenden aplicar en la las sociedades modernas, desconociendo su procedencia, apropiándose las élites de conocimientos que no le corresponden, colonizando estas aportaciones, sin dejar huella. Este autor señala a países Latinoamericanos como Ecuador, Bolivia y Perú, con gobiernos de izquierda, como estados que comparten una visión eurocéntrica del universo, donde el neoliberalismo con su carga ideológica campa a sus anchas (Grosfoguel, 2016b), capaz de filtrarse en las más diversas instituciones.

Rivera (2010), investigadora boliviana, utilizó como herramienta metodológica la “**sociología de la imagen**” para evidenciar “**lo no dicho**” por las bases hegemónicas del estado, con la finalidad de implementar prácticas descolonizadoras que den sustento crítico a la situación de su pueblo, capaz de desenmascarar las distintas formas de colonialismo. Para ello recurre a las imágenes que pertenecían al cronista Waman Puma y a los registros de otras épocas, con el propósito de hacer visible la historia. Para esta autora, no puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora.” (62).

En este sentido, tendría que darse mérito a los pueblos y nacionalidades indígenas que desde hace más de 40 años luchan por el reconocimiento de sus derechos, cultura, formas de vida, entre otros aspectos, abriendo y construyendo lentamente un espacio en las sociedades modernas. Un hito importante tuvo lugar



en 1978, cuando por primera vez votaron los analfabetos, quienes en su mayoría fueron parte de la población excluida (UNICEF, 2004).

Viteri (2013) señaló que la firma del tratado de paz entre Ecuador y Perú fue una oportunidad para considerar los pronunciamientos de las comunidades indígenas afectadas de procesos excluyentes por décadas y construir una identidad amazónica. Resultaba desastroso el hecho de no poder transitar libremente por las montañas y ríos por los enfrentamientos entre ambos países, de manera que finalmente se conseguiría restituir los derechos a los indígenas. Los pueblos indígenas han venido siendo en Ecuador una población importante afectada por procesos de marginación y/o exclusión. Enfrentando esta situación, la actual Carta Magna ecuatoriana, tomaría en consideración los derechos de los indígenas, a través de la Pachamama y Sumak Kawsay, como una forma de reconocimiento y respeto a su cultura ancestral. Diversos autores y autoras han examinado en su trabajo desde diferentes ámbitos la situación de estas comunidades excluidas, pero a través de la Constitución de Ecuador se trata ir mucho más allá al visibilizar y reconocer los saberes ancestrales de los indígenas como valiosos y necesarios, así como parte esencial de la propia identidad del país.

Santos (2011) señaló que las epistemologías del sur muestran que el saber sobre la vida, la salud, la naturaleza, la sociedad y el espíritu que han producido las comunidades indígenas, certifican conocimientos mucho más elaborados que los considerados científicos. El buen vivir trata de rescatar formas de entender el mundo que recuperan visiones indígenas olvidadas, ignoradas y/o denigradas injustamente. Esta colonización dejó atrás los saberes ancestrales, producidos a lo largo del tiempo, como una práctica oscura que no podría ser

considerada al instalarse la ciencia y el conocimiento científico como la única verdad y certeza.

Para Lajo (2010), las culturas indígenas, a través de la historia, tienen diferentes formas de organización, por ello, la creación, acopio, sistematización, almacenamiento y transmisión de la sabiduría y conocimiento varía, según las tradiciones y costumbres. Los educandos andino-amazónicos no aprenden el “cómo hacer las cosas” sino directamente a “hacer las cosas”. Este salto epistemológico es un reflejo condicionado que permite al niño y niña resolver los problemas en la realidad objetiva, determinando “su forma de pensar, sentir y actuar”. Sin embargo, los modelos educativos tienden a obligar a los estudiantes a nivel nacional a moldearse conforme a modelos estandarizados sin respetar o rescatar estas formas ancestrales en los procesos de aprender. Este es un asunto que bien puede poner en situación de desventaja en las escuelas a estos grupos sociales.

Para Fanon, citado por Grosfoguel (2011a), “el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido reproducida durante siglos por el sistema” (p.98). Es así, como se evidencia la exclusión social que puede generarse por color de piel, etnicidad, género, cultura, religión, refiriéndose al “sentir del estar y no estar” en un determinado contexto, como sinónimo de ubicación social, haciendo una analogía entre la guerra y la paz.

Dussel (1998), a través de la ética de la liberación, se refería a la categoría de pueblo, que en su conjunto representan a los oprimidos, refiriéndose a la clase trabajadora, indígena, campesina, afro descendientes, entre otros, como sujetos oprimidos. Uno de los desafíos de Ecuador, es enfrentar los problemas de interculturalidad, en torno a los derechos lingüísticos, autonomía regional y

representación política, con un enfoque inclusivo, en relación a los marcos legales que estandarizan criterios para una educación intercultural, siguiendo estrategias que promuevan el mestizaje cultural como reto para superar esa jerarquía de identidades que etiqueta a las personas y las excluye en algunos casos (Cruz, 2015).

El Estado ha de ofrecer las condiciones necesarias para que sus habitantes puedan ejercer sus libertades, derechos y obligaciones, impulsando políticas nacionales iguales para todos y todas, donde aquellos grupos sociales de riesgo que tienen especiales dificultades tengan la oportunidad de compartir con los demás en igualdad de condiciones, fortaleciendo espacios de emancipación (Higuera y Castillo, 2015), como son las escuelas en las cuales la interculturalidad busca la inclusión, frente a la exclusión de todos los sujetos, sea cuales fueren sus características.

La interculturalidad es concebida como el reconocimiento de los otros, pero en condiciones de igualdad de derechos, de equidad, de respeto y de valoración. En este sentido, UNICEF (2015) impulsó una propuesta educativa intercultural que contemplaba el respeto a todas las etnias, con el propósito de mejorar sus niveles de vida en democracia, reivindicando la creación de condiciones sociales que hicieran posible la igualdad de oportunidades para todos pueblos y nacionalidades.

Según Fernández et al. (2016) afirman:

Cada estudiante desde sus fortalezas, motivaciones, aspiraciones, vivencias, experiencias y estilo personal, debe ser capaz de interactuar con todo el colectivo, de expresar sus ideas y vivencias, asumiendo una posición

personal desde un conocimiento científico sin interesar etnia, creencia o discapacidad (p.12).

Por tanto, el profesorado ha de incorporar la interculturalidad como componente esencial en las prácticas pedagógicas, atendiendo a los estudiantes con un enfoque de reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, aplicando estrategias de cooperación, solidaridad, empatía y confianza (Melero, 2015). Al hacer referencia a un mundo diverso, la diferencia de los individuos debería ser parte de lo cotidiano y natural, porque cada uno posee características únicas, atributos que deberán ser conocidos por los docentes, para aprovechar, fortalecer y desarrollar al máximo las capacidades del individuo y su participación.

La interculturalidad es parte de la construcción de un país con enfoque inclusivo, aceptando que hay diversas culturas y que no todas tienen el mismo reconocimiento y poder, obligando a la ciudadanía, a través de las instituciones educativa, a cuestionar dichas desigualdades y sus consecuencias, como son la pobreza, la discriminación, el racismo y la xenofobia, entre otras. Para mitigar estas diferencias, se exige a través de las diferentes administraciones del estado, medidas que garanticen el cumplimiento de libertades, derechos y obligaciones con la misión de construir políticas nacionales iguales para todos y todas (Higuera y Castillo, 2015).

## **2.5. Género y violencia intrafamiliar**

Detrás de las consideraciones que se han realizado en este apartado se encuentra las luchas de un sin número de mujeres e inclusive de hombres en Ecuador que creen que los ideales de “vivir bien, con respeto” de las personas, es

posible. A pesar de ello, hay que señalar, el largo camino que queda por recorrer al respecto en este país. Viva muestra de ello fueron las situaciones de violencia, machismo y discriminación vividas por las mujeres y las niñas en los entornos donde se realizó esta investigación.

Páez (2011), cita:

Desde las épocas más remotas de la cultura humana se ha manifestado siempre la subordinación de las mujeres respecto a los hombres. Este fenómeno no se ha limitado sólo a concebir la inferioridad femenina, sino que ha trascendido las fronteras de lo racional, hasta llegar incluso a manifestarse mediante comportamientos agresivos, que acreditados por el patriarcado y ratificados luego por las sociedades ulteriores, conforman la ya histórica y universal violencia de género (p.9).

Guzmán y Jiménez (2015) nos recuerdan el hito histórico que representó el caso de Beauty Solomon. La Corte de Estrasburgo condenaría a España en el 2012 por no investigar la situación de maltrato y discriminación sufrida por esta mujer nigeriana, por la policía nacional en Mallorca, en el año 2005. Fue la primera vez que un estado fue condenado por desigualdades interseccionales y violencia interseccional por raza, estatus social y género, por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH).

Como se evidencia, a través de los escritos de autoras y autores como Guzmán y Jiménez (2015), la violencia es un hecho que “siempre ha estado ahí”, peligrosamente naturalizada, de manera que nunca se da por terminada. Las diferentes formas de violencia contra la mujer han llevado a varios organismos gubernamentales, académicos, unidades judiciales, entre otras instancias, en países

como Ecuador, a indagar las causas que la originan y los efectos que tienen sobre las personas este mal, entre ellas, las mujeres. Sigue siendo urgente seguir investigando, trabajando, para encontrar salidas para atajar este mal social que afecta a miles de mujeres. Por tanto, es importante no perder de vista los ejes que determinan la violencia de género.

**Figura 1: Ejes culturales definitorios de la violencia**



Fuente: (Guzman y Jiménez, 2015, p.601).

Sánchez Bello (2012) afirma: “La cultura patriarcal dominante durante siglos se ha plasmado en una organización temporal que legitimaba y sigue legitimando la desigualdad entre mujeres y varones” (p.118). Estudios demuestran que la violencia es producto de lo vivido, una consecuencia aprendida en la mayor parte de los casos desde el hogar. Modelo y/o forma de vida imitada, una vez observada; motivada por conductas enfermizas que solo tienen como objetivo causar dolor, frustración, culpabilidad y daño emocional en la persona que recibe este maltrato, afectando también y de manera muy profunda a los espectadores que muchas veces son los niños y niñas, como de hecho sucedía en la escuela investigada.

Segato (2016) sostiene que género y violencia mantienen las siguientes inferencias: 1) La violencia sexual se confunde, la agresión tiene como fin el sexo, al final el orden lineal es, hacer sentir su poder; 2) la agresión sexual siente placer al momento de orientarse hacia el poder y se encuentra a disposición de las pruebas que se exigen para pertenecer al grupo; 3) lo que garantiza la pertenencia a un grupo es la posición del poder, que se construye entre hombres y mujeres; 4) la jerarquía del poder dispuesta por la masculinidad, contradictoria con la ideología de género; 5) mediante estos tipos de violencia es como el poder se comunica, se visualiza y establece de forma natural. Se presenta así la violencia como un elemento que se percibe y no requiere de instrumentos para ser validada su presencia en la cultura y/o en la estructura familiar. Esta autora afirma que “El género es, en este análisis, la forma o configuración histórica elemental de todo poder en la especie y, por lo tanto, de toda violencia, ya que todo poder es resultado de una expropiación inevitablemente violenta” (p.19).

Las múltiples afectaciones que sufre la mujer, solo por el hecho de pertenecer a este género es alarmante, en realidad los datos de inequidad son debeladores. Según el INEC (2010) de Ecuador, la carga de trabajo, en horas promedio a la semana por etnia es la que a continuación se expone. Indígena: Mujeres 88:05, Hombres 65:58; Mestiza: Mujeres 76:26, Hombres 61:41; Afroecuatoriana: Mujeres 79:26, Hombres 60:48. Haciendo referencia a la violencia, desigualdad e inequidad social que existe, se evidencia la mayor carga de trabajo en las mujeres, situación que es debida a un sistema cultural machista presente en Ecuador, que triplica muchas veces el trabajo de la mujer, mientras los hombres descansan de sus jornadas de trabajo, considerando las labores domésticas como una obligación de las mujeres, solo por el hecho de ser del género femenino,

evidenciando una estructura machista que les ataca en su desarrollo personal y/o profesional.

Al respecto, Lynch, Baker y Lyons (2014) afirman que el trabajo adicional que tiene la mujer en las tareas del hogar es desconocido por su pareja, realizando otras actividades que acrecientan su responsabilidad y afecta su autoestima. La situación de las mujeres en el hogar, como espacios de vida que son, afectan al desarrollo de las niñas y niños, influyendo en su estado de ánimo, su rendimiento escolar, y en general en sus comportamientos, pudiendo ser una fuente importante de traumas infantiles.

La violencia de género, es una construcción cultural que se ha perpetuado en lo largo de la historia y se ha naturalizado en las formas de sentir, pensar y actuar de las personas que la padecen, impidiéndoles pensar y reflexionar. En cierta forma, las víctimas ignoran las afectaciones, peor aún las repercusiones sociales y emocionales, que inciden directamente en ellas, sus hijos e hijas. Se trata de situaciones que inciden en la sociedad, quedando afectadas las relaciones humanas, que ya no son de pareja, porque son tóxicas, producen miedo y terminan teniendo consecuencias muy importantes en los más pequeños y pequeñas, que son víctimas de decisiones injustas y de actitudes naturalizadas frente a la violencia (Bauman, 2005).

Cada cultura establece qué significa ser hombre y ser mujer, que Morales (2007) denomina "Mitos legitimadores" y que sustentan prácticas sociales y culturales al respecto, sin considerar sus características o impacto. Las creencias de género han justificado, a través de la historia, formas de prejuicios y discriminación,



que ejercen poder, marcan la vida y ubican a las víctimas en condiciones de vulnerabilidad.

En el contexto cultural, las construcciones socioculturales para hombres y mujeres son frecuentemente retroalimentadas a través de las actitudes, pensamientos y emociones aprendidas y que son parte de las concepciones de identidad de género. Frente a los dilemas de vida, la vulneración de derechos contra la mujer afecta profundamente a sectores afectados por la pobreza, hecho este que endurece y empobrece la vida de la familia y dentro de esta, la de niños, niñas, quedando afectados sus derechos, como sucedía en el contexto investigado. Al respecto Sánchez Blanco (2008) afirma que “(...) la primera infancia y la vejez continúan siendo franjas de edad cuyos sujetos se ven sometidos a no pocas dificultades para que su voz y por lo tanto sus derechos sean oídos” (p.32).

Moser (1995) afirma que las mujeres tienen un “triple rol”, evidenciado a través de la lucha permanente de feministas, identificándose los siguientes:

**El trabajo reproductivo** - la casa constituye su lugar como madre y esposa. Esta situación se naturaliza e implica la ejecución de tareas domésticas, crianza y educación de los hijos.

**El trabajo productivo** - el estereotipo señala que solo los hombres son los proveedores. Las realidades reflejan que algunos hombres no aportan con ingresos en sus hogares. Los que dotan de recursos económicos, son tanto hombres como mujeres.

**El trabajo comunitario** - ejecuta tareas que demanda la comunidad, los hombres asumen los roles comunitarios desde el liderazgo, es decir desde una posición política; ellas lo hacen desde la provisión colectiva.

Para Sanmartín (2006) “(...) La violencia es una conducta intencional y dañina. Esa conducta puede ser activa o pasiva, es decir, hay violencia por acción, pero también violencia por inacción u omisión...” (p.11). Cuando existen entornos violentos, por lo general, estos individuos están sometidos a presiones emocionales fuertes como el estrés, angustia, agresividad e impaciencia, que implican relaciones de poder del maltratador (Barudy, 1988).

El enfoque de género involucra un análisis de ideas, creencias, roles, representaciones y atributos construidos social y culturalmente. Las inequidades que existen en la vida cotidiana, especialmente para las mujeres, a quienes culturalmente se le ha delegado su “deber ser”, son prácticas que han ido perpetuando las creencias en términos prescriptivos, generando relaciones de poder, sobrecargas y violencias.

Si pensamos que la violencia y el maltrato se presentan solo en los hogares pobres, por estar ligados a la pobreza y la marginación, es erróneo, estos escenarios también se presentan en familias de otro estrato social. Al respecto Espinoza, Alazales, Madrazo, García, A. y Presno (2011) afirman:

Es pertinente considerar que la violencia no es genética, ni hereditaria; ella se transmite de una generación a otra por ser una conducta aprendida que afecta a todas las culturas y grupos sociales con diferentes status socioeconómicos en todo el mundo (p.101).

Niños y niñas que viven estos actos violentos como parte de su vida desde el nacimiento, los asumen y se refieren a ellos con naturalidad (Sánchez Blanco, 2009). Estas vivencias desencadenan conflictos internos, que se revelan en problemas sociales de comportamiento en los escolares, donde es imprescindible la labor docente para intervenir y transformar esta realidad, a través de actividades formativas para la familia y diálogos constantes con el alumnado.

Al hacer referencia a los conflictos, Apple (1979) señala que “(...) todas las comunidades, están gobernadas por normas, valores y principios que son al mismo tiempo visibles y encubiertos...” (p. 119). Estos conflictos a los cuales nos referimos, que se generan en diferentes espacios donde prevalecen comportamientos de dominación y sumisión en relación al género, tienen oculto algo que no puede observarse a simple vista, porque se cubren con un manto de pobreza y de oportunidades perdidas que en realidad nunca fueron tenidas, que impiden ver los problemas en todas sus dimensiones.

Por ello, es fundamental que los docentes fomenten espacios para reflexionar con los niños y niñas sobre los conflictos sociales de diferente tipo a los que están expuestos y la actitud con la que deben tomar estas situaciones, trabajando para que no se creen los culpables de los mismos, entendiendo que son producto del entorno de violencia en el que injustamente viven. Los entornos de violencia existen y no pueden ser ocultados; por el contrario, han de ser motivo de reflexión con el fin de ofrecer a los niños y niñas estrategias para protegerse física y emocionalmente de ellos (Sánchez Blanco, 2006 - 2015). Los docentes han de asumir el compromiso de intervenir frente a las situaciones de violencia intrafamiliar, sin embargo, como veremos en el caso investigado, a veces tienen miedo a hacerlo

porque sienten que ellos mismos pueden ser violentados. Articular redes de apoyo a la docencia entre las profesoras y profesores con el soporte de la administración resulta esencial para espantar estos miedos, aliándose con los eslabones más débiles de la cadena, que, en muchas ocasiones, como sucedía en la escuela estudiada, son los niños y niñas y las mujeres.

Al respecto, Villalobos et al. (2014) afirman que:

La violencia intrafamiliar (...) significa que muchas de las sensaciones y emociones que derivan de una experiencia social de este tipo son vividas en condiciones de mayor riesgo, ya que, al ser conductas menos apreciables de forma evidente, son a la vez menos prevenibles y más difíciles de abordar desde un enfoque sistémico-educativo (p.174).

Las víctimas de violencia son principalmente las mujeres que, en el siglo XXI es ya dibujada desde diferentes dimensiones: femicidio, violencia verbal, física, psicológica, acoso sexual, entre otras; y por ende, los niños y niñas que están a su cargo. Ellos y ellas presencian a diario, en estos casos, como su madre es víctima de maltratos de muy diferente tipo, dejando en ellos huellas que les acompañan toda la vida. Si a todo ello le sumamos las situaciones de vulneración económica y/o producto de limitaciones físicas y psíquicas, nos encontramos con un panorama desolador.

La pobreza, no tiene que ser precisamente la excusa para que los hogares tengan un ambiente violento que lleve a la exclusión y marginación en la escuela, más bien la institución educativa debe ser el lugar de encuentro donde niños, niñas, familias, profesores, profesoras y comunidad analicen y busquen

formas de mejorar y transformar la vida en la comunidad. Para ello, deben generar compromisos, vínculos y relaciones de apego en adultos, niños y niñas, capaces de hacer frente y prevenir las situaciones de violencia.

La educación juega en la vida de las familias y alumnado un papel esencial en la lucha contra la exclusión y la violencia. Así, indagando a través de entrevistas sobre la vida de las familias, profesores y profesoras, como sucedió en esta investigación, conseguirían información muy valiosa acerca de la violencia intrafamiliar, descubriendo cómo está afectando a la convivencia diaria. En este caso había madres golpeadas a diario por sus parejas, siendo muchas de ellas abandonadas y reemplazadas en cuestión de horas por otras mujeres. Este tipo de situaciones eran presenciadas a diario por los niños y niñas, que tenían que adaptarse, continuamente a cambios drásticos relacionados con la vida de sus progenitores. Las consecuencias emocionales que sufría la infancia se hacían notar de forma importante y alarmante en su vida como escolares, originando comportamientos de aislamiento y agresivos.

Al respecto, Nussbaum (2002) afirma:

En muchos casos, el daño que las mujeres sufren en la familia asume una forma particular: la mujer es tratada no como un fin en sí misma, sino como un agregado o un instrumento de las necesidades de los otros, como una mera reproductora, cocinera, fregadora, lugar de descarga sexual, cuidadora, más que como una fuente de capacidad para elegir metas y perseguir metas y como una fuente de dignidad en sí mismo (p.322).

Esta investigación no puede dejar de analizar la violencia intrafamiliar, tomando como referente Ecuador, donde prevalece una cultura machista que prima

en el medio social y familiar, que por generaciones viene originando diferentes formas de maltrato, principalmente hacia la población más vulnerable como niños, niñas y mujeres, arrastrando como consecuencia ciclos de violencia que se convierte en parte de la cultura en la vida de hombres y mujeres.

Oalleyne (1996) refiere:

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, es un creciente problema de salud pública como lo demuestran los aumentos en las tasas de mortalidad, morbilidad y discapacidad; los efectos de la violencia se reflejan especialmente en los grupos más vulnerables de la sociedad: las mujeres, que en particular, son frecuentemente víctimas de violencia de toda índole (16).

Actualmente Ecuador, a través del Acuerdo N° 006, expedido el 22 de enero de 2018 por el Ministerio de Inclusión Económica y Social, define el protocolo a seguir en casos de violencia en contra de todo el ciclo de vida, capacitando a todo el personal técnico y operativo, quienes deberán replicar a las familias y comunidad, implementando una política social en contra de la NO VIOLENCIA, dirigida a proteger a las víctimas. Según Ferrer, López, Bosch y Navarro (2016) afirman: “La violencia es cometida en una abrumadora mayoría por los varones y es padecida por las mujeres y sus hijos e hijas” (p.12).

En conclusión, la violencia de género permite evidenciar la vulneración de derechos que sufren las mujeres, donde asuntos como la edad, la etnia, el status socioeconómico, la lengua, la raza, entre otros, ocupa un papel central, de manera que para luchar contra ella se requiera de un abordaje integral. Desde el ámbito educativo se debe continuar generando procesos sostenidos de capacitación que

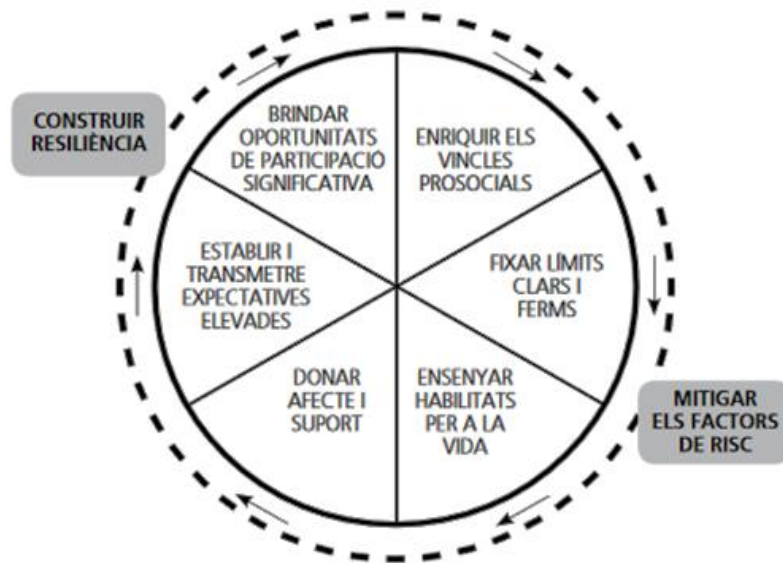
permitan a los protagonistas de estas olas de violencia meditar, tomar conciencia de los valores presentes en sus acciones y las repercusiones de las mismas, a fin de evitar situaciones que traen sufrimiento, traumas e injusticia, no solo para niños y niñas, también para toda la familia. González y Guinart (2011) afirman que “(...) la violencia no es algo inevitable, sino que, al contrario, es y debe ser evitada”.

## **2.6. Resiliencia y resistencia**

La resiliencia es entendida como una capacidad, que tienen los individuos para adaptarse de forma constructiva a su modo de vida a pesar de encontrarse en una situación de crisis. Los estudios han demostrado que el ser humano resiliente tiene un nivel de autoestima alto y es optimista, dones que le permiten protegerse del estrés generado por circunstancias diversas de discriminación y falta de equidad en su contexto. Por tanto, es importante que se analicen maneras de intervención, para plantear estrategias frente a las dificultades que se presenten en los diferentes ambientes donde se desenvuelve el sujeto (González, 2018). El ser humano resiliente tiene una actitud positiva frente a las situaciones de vida personal, familiar y comunitaria, en sí, en todos sus ámbitos.

Miravalles (2014) se refiere a la resiliencia como una habilidad o capacidad individual de enfrentarse, sobreponerse a la adversidad. La resiliencia no es un hecho estático, sino un proceso dinámico que cambia con el tiempo; depende de los factores de riesgo a los que se enfrenta y de los aspectos internos protectores que construye el sujeto a lo largo de su vida.

**Figura 2: La Ronda de la resiliencia**



Fuente: Acompañant el seu present: professionals amb la infància. (Miravalles, 2014, p.209)

Según esta autora la rueda de la resiliencia muestra claramente los parámetros que deben desarrollarse para fortalecer la autoestima de las personas, disminuyéndose factores de riesgo en relación a la salud mental. Brindar verdaderas oportunidades de participación permite enriquecer los vínculos sociales que contribuirán a sobrellevar las situaciones trágicas que puedan sobrevenir.

Para Labronici, (2012) una forma de sobrellevar y conducir la vida, para tener una existencia con efectos llevaderos que permitan vivir con felicidad e indulgencia frente a la adversidad, es precisamente la resiliencia, que establece cada persona en su camino. Para ello, los seres humanos desarrollan la capacidad de afrontar la vida de forma positiva, incluyendo su entorno desfavorable, sin perder la conciencia de que los problemas están ahí, pero sintiendo que se es capaz de sobrellevarlos.



En este sentido, las situaciones complejas de vida del ser humano, representan barreras, en algunos casos emocionales, que no permiten al individuo enfrentar los problemas de forma positiva. Muchas personas, con el pasar de los años y de forma natural construye una estructura interna que lo reconforta y le permite enfrentar con un alto grado de madurez y entereza, las problemáticas sociales en su vida, logrando que estas no afecten su estabilidad y equilibrio emocional.

Al respecto, Pereyra (2011) afirma:

La resiliencia es la capacidad para soportar las crisis y adversidades en forma positiva logrando recobrase (...) La resiliencia es más que la aptitud de resistir a la destrucción, preservando la integridad en circunstancias difíciles, es la aptitud de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano (p.1-2).

En sí, son recursos internos del ser humano que le permiten resolver situaciones adversas con éxito, disminuyendo el malestar producido por una situación dolorosa y/o que le causó daño. Cyrulnik (2002) afirma que para realizar un estudio sobre la resiliencia se deben considerar tres aspectos: 1) la adquisición de recursos internos impresos en el temperamento desde los primeros años, para obtener información de las reacciones que ha tenido el individuo frente a las agresiones de la vida, con todo lo cual que se obtendrá una guía. 2) la estructura de la agresión explica los daños producidos por el primer golpe, la herida o la carencia, lo que denotará en su contexto social los efectos devastadores en las siguientes situaciones que enfrente y que le causaran un trauma. 3) indagar cuáles son los

espacios de vida donde recibe afecto guiará cómo debe reanudar un desarrollo alterado por la herida.

La educación precoz de las emociones en niños y niñas imprime en el temperamento un estilo de comportamiento o forma de enfrentarse al objeto para superar pruebas difíciles de la vida utilizando recursos internos. Para Cyrulnik (2002) “una adversidad es una herida que se inscribe en nuestra historia, pero no es un destino” (p.22).

Desde esta perspectiva, la vida que lleva cada individuo, los vínculos que han generado, las influencias múltiples desde su niñez, actúan en el individuo como una protección (como el huevo que protege al pollo mientras crece dentro de él), deviniendo de una fuente de resiliencia. Esta se define como la capacidad que tienen las personas para sobrellevar su vida frente a la adversidad y salir beneficiada, trasgrediendo sus afectaciones. De este modo enfrenta sus angustias, problemas y violencia, evitando que estas situaciones trastoken su estabilidad emocional y actuación social (Cyrulnik, 2002).

Para enfrentar las situaciones de opresión que viven muchas mujeres, niños y niñas la escuela representa una puerta de salida donde el maestro o la maestra tienen un papel decisivo para transformar la vida de los educandos, al influir en la construcción de procesos de resiliencia y acciones de resistencia frente a este tipo de situaciones. Al respecto Weiner (2008) afirma:

Ser pedagógicamente crítico significa trabajar con las víctimas de la opresión de modo que puedan tomar el control de sus vidas, luchar contra sus enemigos opresores, sentir y experimentar una profunda sensación de acción

e innovación en sus prácticas imaginativas para pensar y sentir de otra forma (p.115).

La escuela siempre puede ser un lugar donde alumnos, alumnas, familias violentadas y comunidad confían sus dolencias al educador o educadora, pidiendo apoyo y orientación. Hoyuelos y Riera (2015) afirman que “(...) la resiliencia es la capacidad o los recursos que tiene un individuo para solucionar –con optimismo- los problemas y rehacerse de las graves adversidades de la vida” (p.97).

Los maestros y maestras, por el proceso que lideran, obtienen el afecto y respeto de niños, niñas, familia y comunidad que provoca en ellos sentimientos de aceptación. Todo ello favorece y contribuye a desarrollar en todos ellos y ellas valores como la confianza y la capacidad de lucha contra la adversidad, animándoles a desentrañar las causas de los hechos y/o prácticas que afectan la vida de los infantes, buscando soluciones en la comunidad educativa que puedan mitigar los efectos que no permiten un desarrollo armónico de los niños y niñas. Es justamente desde la primera infancia que se puede influir en el desarrollo de las dimensiones básicas e intrínsecas del ser humano, modificando su estructura biológica, psicológica y social. Niños y niñas han de ir tomando conciencia de su realidad para enfrentarla.

Por tanto, la escuela siempre será una receptora de todo tipo de situaciones personales y familiares. Los establecimientos educativos deben contar con departamentos especializados, para conocer los problemas del alumnado, así como la generación de estrategias que permitan estabilizar emocionalmente a niños y niñas. Además, dependiendo del tipo de situaciones que afecten la salud mental

de los infantes, cualquier ciudadano en Ecuador puede solicitar legalmente medidas preventivas, que garanticen los derechos de estos (González y Guinart, 2011).

El docente debe construir una barrera de resiliencia, brindando una atención personalizada e integral a niños y niñas a través de sus prácticas, ejerciendo un trabajo responsable, comprometido, comunicativo que dinamice las jornadas diarias para crear climas que favorezcan el desarrollo integral de los pequeños y pequeñas. Paulo Freire (1970) se presenta como el "pedagogo de los oprimidos", obra que no expresa situaciones del pasado sino afectaciones del presente, donde plantea el diálogo como medio eficaz para el aprendizaje, afirmando que el hombre no se forma en el silencio sino en palabra, acción y reflexión capaces de impulsar procesos de liberación. Murillo y Hernández (2015) señalan: "... La Pedagogía Crítica está interesada en los márgenes de la sociedad, en la experiencia y las necesidades de individuos encarados con la opresión y la marginación..." (p.7).

Resulta imprescindible crear situaciones pedagógicas a partir de la realidad social del escolar; es decir, no deben prevalecer solo las prácticas docentes destinadas a logros académicos, sino que también maestros y maestras han diseñar y promover actividades y experiencias a partir de las necesidades y características de niños y niñas; así como, desde el contexto donde viven, que les permitan hacerse resistentes y combativos frente a la adversidad recurriendo a la comunidad.

Los maestros y *maestras* que problematizan para forjar su trabajo pedagógico con responsabilidad se implican en la dinámica compleja de las situaciones que afectan al entorno educativo; teniendo en cuenta dos factores a los cuales se refiere Freire (1992): escuchar a los oprimidos, en el lugar de los hechos;

y, concienciar a las personas de su realidad, así como de la necesidad de una expresión de la misma, que es una de las mejores formas de renacer y encontrar solución a las situaciones que les afectan.

Los sectores marginales, vulnerables por la pobreza y problemas sociales, afrontan escenarios negativos, que ocasionan y desembocan en diferencias sociales y económicas que no permiten vivir bien en comunidad, quedando afectados muchas veces sus sentimientos de valía personal y estado de ánimo (González y Guinart, 2011). Peter McLaren (2008) sensibilizó a jóvenes y formadores a través de sus escritos para que modifiquen sus estructuras mentales a través de la educación, activando la producción del conocimiento en su dimensión moral, política y cultural, para que sean autocríticos y comprometidos como agentes de cambios, conscientes de su realidad.

Giroux (1990) afirma que "(...) el objetivo de la pedagogía (...) no sólo es crear nuevos objetos de conocimiento sino también señalar las desigualdades, el poder y el sufrimiento humano, que están enraizados en las estructuras institucionales básicas" (p.33-47). Desde esta perspectiva, en el caso investigado se pretendía sensibilizar a la población educativa, para que enfrentara y resistiera los efectos de la vulneración y opresión, de la que pudieran ser objeto, permitiendo darle otro sentido a la vida, convirtiéndose niños, niñas y adultos en agentes activos de la historia, para alcanzar un contexto más justo, con libertad e igualdad (McLaren, 2005). La escuela deberá plantear estrategias claras para formar estudiantes críticos, que razonen y desarrollen un pensamiento solidario, para la vida. Henry Giroux (2003) al respecto, aspiraba a generar un cambio a través de la escuela desarrollando una cultura democrática, crítica y radical.

Ideales como los descritos constituyen nortes para formar al ser humano frente a las situaciones adversas que se le presentan en la vida diaria y le permitirán sobrellevar sus limitaciones, convirtiéndolas en fortalezas (Freire, 1980). Solo revolucionando el pensamiento de los oprimidos, que son los más vulnerables, se logrará cambios profundos que transformen su vida, logrando desviar ciclos de violencia, cubriéndolos de resiliencia para que forjen un futuro digno.

## **2.7. Los cuidados en el entorno escolar y familiar**

González (2013) relaciona los cuidados como prácticas vinculadas a la mujer en su rol de madre, esposa o hija, que llevan implícitas tareas del hogar que no son remuneradas. Las exigencias excesivas en las tareas de cuidado las han acabado por convertir en formas de opresión, que está autora denunció al referirse a “mujer-cuidadora/mujer oprimida” (p. 127). García, Mateo y Eguiguren (2004) afirman que las cargas diferenciales de cuidado entre mujeres y hombres provocan desigualdades sociales de género y reduce las oportunidades de acceso al nivel educativo, por cuanto, la mujer debe dedicarse a esta tarea, como consecuencia de la desigualdad social. Al respecto, Herrera (2012) hizo un estudio sobre los cuidados en el que revela que Ecuador delega esta actividad en las mujeres, mientras que los hombres eluden a menudo sus responsabilidades al respecto.

Montaño (2010) hace referencia a la dificultad de los hombres para asumir tareas del hogar, resaltando los cambios educativos, demográficos y culturales que han hecho posible que la mujer cumpla actividades laborales fuera

del hogar, realidad que ha provocado que “el cuidado” se convierta en un tema clave para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

Según Maestre (2009), la familia en un primer momento tiene un papel esencial como la responsable del desarrollo intelectual, afectivo y social de niños y niñas que garantiza aprendizajes básicos de supervivencia, relacionados esencialmente con los cuidados, para luego compartir este proceso en interrelación con los docentes. Sin embargo, muchas familias relegan esta responsabilidad en la escuela y centros infantiles desde edades tempranas, conformándose con que sus hijos e hijas estén bien cuidados y atendidos.

Higuera y Castillo (2011) define los cuidados como la gestión y generación de recursos para cubrir las necesidades cotidianas de vida y salud, acompañado de carga afectiva, de bienestar emocional y físico en el proceso de desarrollo, permitiendo cubrir los requerimientos de alimentación, educación, salud y un ambiente propicio, siendo la familia la primera encargada de satisfacer dichas necesidades de vida. Sin embargo, la realidad es que los niños y niñas de estratos bajos viven a menudo situaciones en su entorno que afectan a su desarrollo, incumpléndose así el derecho a la protección integral prescrita en la Constitución de la República (2008) y Código de la Niñez y Adolescencia (2003).

Al respecto González y Guinart (2011) afirman que:

La familia debe garantizar las necesidades emocionales y sociales, las interacciones y relaciones de apego, generando vínculos desde la gestación que le darán seguridad, confianza, autoestima; si se produjeran efectos contrarios podrían desembocar en efectos devastadores. Para el efecto, se deben crear redes de apoyo que permitan a las familias seguirse culturizando

en temas que la sensibilicen sobre los derechos de niños y niñas, valores, nutrición, corresponsabilidad entre otros (p. 20).

Torío, Peña, Rodríguez, Fernández y Molina (2010) afirman que la familia debería instituir ambientes de vida seguros para niños y niñas con garantías en el cuidado diario, ofreciendo protección y afecto, cubriendo sus necesidades primarias básicas. El cuidado se relaciona específicamente con la existencia, que para conservarla deben realizarse un conjunto de actos conscientes destinados a cubrir las necesidades que se requieren para la vida. Se trata de condiciones inherentes de la vida humana (Ramírez, Cárdenas, y Rodríguez, 2015). El Estado debe garantizar a la comunidad educativa, espacios seguros que certifiquen una atención de calidad, un entorno confortable con condiciones básicas, que brinde ambientes protectores, cariñosos y seguros a los niños y niñas, capaces de impulsar sus aprendizajes.

Reitscher (2017) considera que los infantes necesitan de un ambiente protector y favorable para su desarrollo integral, que promueva relaciones inteligentes y constructivas. Por ello, el entorno familiar y escolar es un factor determinante en el cuidado y desarrollo, porque influye en la vida de niños y niñas, como parte de la formación social y cultural.

Para Juárez (2013) estos valores han de formar parte de la crianza de los niños y niñas en todos los ámbitos de su vida. Profesores y profesoras han de ser conscientes de que sus acciones son un modelo considerado por los niños y niñas en sus juegos; e incluso, por las familias en sus prácticas de crianza. Por tanto, promover y fortalecer los valores conectados a los cuidados y necesidades primarias en la escuela a través de acciones concretas sería una de las mejoras



formas de implementar cambios de actitudes que incidirá en la vida de los niños y niñas y de los mismos adultos.

Viera y Zeballos (2014) entienden que el apoyo moral que brinde la familia a sus hijos e hijas es fundamental en su desarrollo y aprendizaje, al ser parte de la trilogía escolar (niño y niña, docente y familia). El Implementar normas de comportamiento e interacción apropiadas, como los cuidados, el buen trato, el respeto, la solidaridad, la empatía y el afecto, repercutirán de forma positiva en el área psicosocial, dimensión que es parte de la formación integral del ser humano y esencial en el entorno de cuidados.

Sen (2000) señala que el sistema de cuidados relacionado con las necesidades de niños y niñas en el proceso de crianza, es parte significativa en el desarrollo humano, necesaria para el crecimiento social y fundamental para la construcción emocional, autoestima, social y cultural de las personas. Por tanto, la escuela debe ofrecer posibilidades a la familia a través de procesos educativos de capacitación, para que se forme acerca de la importancia de estos cuidados, tomando conciencia de están conectados a derechos de la infancia y persiguen protección integral de la misma.

En este contexto, Los docentes que se preparan para cuidar y/o atender a niños y niñas han de apostar por un desarrollo infantil integral con la conciencia de que cada criatura tiene su propia necesidad de atención, ritmo, y forma de aprender, buscando respuestas adecuadas a sus necesidades físicas y psíquicas que han de ser extraordinariamente cuidadas. Además, profesores y profesoras deben ofrecer un ambiente saludable, tranquilo, adecuado, organizado, que permita los pequeños

y pequeñas explorar, indagar, descubrir, interactuar, en fin, ser libre para desarrollarse e incluirse en entornos inmediatos.

Al respecto Rodari (2017) afirma:

Educar exige atención, entrega, el empeño constante de ser, para él, las cien cosas que necesita: el compañero de crecimiento, de juegos, de descubrimientos; el animador, el experto, el poder cuando lo necesita; el adulto que lo estimula y que le revela nuevos horizontes y direcciones hacia las que avanza (p.9).

En realidad, enseñar es un arte, no todos y todas lo pueden ejercer, significa transformar la vida de la infancia con paciencia, ternura, vocación, motivación, dinamismo, creatividad, empeño, compromiso, entre otros, necesidades inherentes al desarrollo de los infantes que han de ser consideradas en la crianza de los niños y niñas. En este sentido, Orozco y Contreras (2017) afirman que "(...) desde la educación se ha empezado a reconocer la importancia de las emociones, de las relaciones, de la atención a cada niño, a cada niña (...) independientemente de lo que se enseña y se aprende" (p.147).

Graham, Berman y Bellert (2015) definen tres principios del proceso de enseñanza aprendizaje que deben perdurar a lo largo de la vida de los discentes, con acciones concretas: 1) La equidad, 2) La relevancia y 3) La sostenibilidad. Estos aspectos pedagógicos mantendrán inmerso al niño y niña en un ambiente rico, donde existan reglas a seguir, que fortalezcan el desarrollo integral (Laluvein, 2010) y donde los cuidados y atención a las necesidades primarias se convierten en aspectos esenciales de las prácticas docentes.

Según Lynch et al. (2014), la trivialización del amor, la asistencia y la solidaridad, en el entorno socio educativo han tenido un impacto profundo en el pensamiento educativo, el profesorado debe educar y disciplinar con amor, implicando una serie de cuidados que garanticen la integridad del alumnado, acompañado de sentimientos que generan interrelaciones educador - educando. Desde esta perspectiva, el sistema de cuidados de las maestras y maestros garantiza a niños y niñas un desarrollo integral para la vida a través de una formación afectiva, que fomente su potencial.

Al respecto Torres (2017) afirma:

Educar es ayudar a niños y niñas aprendan a conocer bien como es su mundo y por qué es como se les presenta y, al mismo tiempo, les obligue a preguntarse, a plantearse alternativas, a generar capacidades para imaginar otros futuros mejores (p.256).

Como afirmo Gandhi (2001) “El amor es la mayor fuerza del mundo y, al mismo tiempo, la más humilde que se pueda imaginar” (p.3). Asimismo, concluye Abel Albino (2017) que una persona para desarrollarse bien necesita una taza de leche y un beso (alimentación y estimulación). Mantener un sistema de cuidados donde la afectividad ocupa un papel central, como afirman Jiménez, Hernández, Liranzo y Pacheco (2016) “representa una fuerza de vida” (p.51).

Para Jiménez et al. (2016), los cuidados en los ámbitos de desarrollo de los niños y niñas se relacionan con la actitud que tengan los mediadores (educadores y educadoras) en este proceso de crianza. Esta actitud debe estar guiada por la búsqueda de desarrollo integral de los niños y niñas y que según estos autores implica: un componente afectivo que se relaciona con las emociones y

sentimientos que experimenta y demuestra una persona frente a aquello que le gusta, le entretiene, lo hace sentirse bien; un componente cognitivo que es el juicio, criterio o idea de las situaciones de vida y finalmente, un componente conductual relacionado con la forma de actuar frente a los estímulos que se le presentan.

En conclusión, los cuidados otorgados a los niños y niñas en el entorno educativo y familiar deben cubrir las necesidades de forma íntegra del ser humano. Se trata tanto de requerimientos internos como externos infantiles que nos remiten a responsabilidades tanto familiares, como escolares y de los cuales los derechos de la niñez se hacen eco. En el desarrollo de estos cuidados la afectividad ocupará un papel central, siendo necesaria para la construcción de valores asociados con el amor a la humanidad (Freire, 1970).

## **2.8. El docente como intelectual transformador**

El proceso de enseñanza y aprendizaje debe generarse en un ambiente cooperativo, donde cada estudiante se sienta libre, confiado, considerado, pero a la vez, consciente de la importancia de la educación para su vida. Bartholomaeus, Gregoric y Krieg (2016) refieren que en el siglo XXI los discentes requieren aprender “para” el presente y por ello la educación debe relacionarse con el contexto. López (2006) afirma que “(...) la escuela es un lugar para aprender en la convivencia” (p.14). Las jornadas diarias habrán de servir para educar y educarse. Y ello solo es posible en un contexto de respeto, de aceptación mutua, de afecto, de reconocimiento del otro como igual, pero también como diverso.

Los docentes que tienen la tarea de educar en el ámbito educativo, deben ser preparados en todas las dimensiones sociales, cognitivas, afectivas, comunicativas, entre otras, porque en realidad, como dijo Freire (1980), la educación no cambia al mundo, es aquel maestro y maestra comprometido, quien cambiará la vida de sus estudiantes y serán los que reestructuren aquel mundo con pensamiento crítico, con valores, con empatía, con solidaridad y especialmente con amor, que darán lugar a transformaciones y por lo tanto a innovaciones. Para Margalef (2011) “La innovación implica alterar nuestra realidad vigente, nuestras prácticas y buscar alternativas, indagar otros modos de hacer, crear y recrear ideales e imaginar otras posibilidades” (p.13).

Batanero (2013) señala que una de las estrategias para mejorar la educación y transformarla es detectar los obstáculos que existen, con el propósito de extinguirlos a partir de tácticas lúdicas y actividades vivenciales fundamentadas en los derechos humanos. El enfoque de la diversidad basado en los derechos que debe tener el profesorado como parte del rol docente, permitirá, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mantener un pensamiento crítico para atender las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. Este autor afirma que uno de los factores más críticos para que la educación transforme, que deje huellas indelebles, es el profesorado; sin embargo, hay muchos maestros y maestras que no están suficientemente concienciados y preparados para afrontar la transformación que requiere el sistema educativo, como de hecho les sucedía a los docentes de la escuela investigada.

Por ello, Grosfoguel (2011b) se refiere a la necesidad de tener maestros y maestras con un lenguaje crítico que universalice la educación, que entiendan su papel en una “diversidad universal descolonial anti-sistema”. Se trata de docentes

que se involucren en procesos de liberación (Freire, 1970) que permitan tomar conciencia de los valores presentes en las prácticas y del mundo que nos rodea, paso esencial para transformar las percepciones y en general la vida de los alumnos y alumnas con los cuales trabajamos, de manera que puedan actuar para transformar el mundo.

En este contexto Freire (1990) señaló que para alcanzar dicha transformación, el profesorado debe hacerlo desde un marco donde estén presentes elementos tan esenciales como la participación, la comunicación, la humanización, la transformación y la consideración del contexto, como camino para intercambiar criterios y llegar a acuerdos. Con todo ello se está ofreciendo al alumnado un escenario escolar donde es posible desarrollar las capacidades sociales y cognitivas necesarias para intervenir, creciendo en autonomía, siendo capaz de movilizarse frente a las situaciones de falta de equidad que vive en su entorno (Giroux, 2003).

Se trata de que los docentes sean capaces de promover “comunidades críticas” (Kemmis, 1993) que son espacios de reflexión, autoconocimiento y acción destinadas a impulsar prácticas justas y deshacerse de la opresión, usando como estrategias el diálogo, la reflexión acción y la investigación educativa en las interacciones sociales. Al respecto, UNESCO (1980) afirma que “(...) no basta con interpretar críticamente el mundo, sin transformar al mismo tiempo las estructuras sociales consideradas opresoras” (p.12). Las aulas de clase denominadas por Giroux, (2006) “esferas públicas democráticas” deben desarrollar una conciencia crítica en relación al contexto social donde todos sean educados y educadores para poder impulsar procesos transformadores.

Las instituciones educativas tienen como reto alcanzar una comunidad crítica docente donde maestros y maestras reflexione antes, durante y después de sus prácticas. Hacen falta políticas públicas en Ecuador que entre a reformar los planes de formación del profesorado en esta dirección, poniendo como uno de los nortes fundamentales de la elaboración de planes de estudio los valores asociados a la inclusión que rechazan la injusticia y la opresión que se deriva de ella; y por lo tanto, el empeño en trabajar para que se respeten los derechos de las personas, entre ellos los de los niños y niñas, entre los que se encuentra el derecho a una educación de calidad que les permita un desarrollo integral.

Sánchez Blanco (2008) afirma que:

Todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación de calidad que les facilite el convertirse en ciudadanos críticos y participativos y para ello la formación que reciba el personal docente que trabaja con ellos es esencial y donde la reflexión y la lucha por la igualdad se convierta en un hilo conductor esencial de todos los conocimientos (p. 44).

No se trata solo de adquirir conocimientos académicos, sino de generar aprendizajes que hagan posible formar profesorado crítico y comprometido con la realización de valores asociados a la equidad y la justicia social. Un profesorado crítico, responsable, comprometido con sus prácticas podrá desarrollar la crítica en sus alumnos y alumnas; así como, que sean capaces de comprometerse con la transformación de la realidad y actúen al respecto. Será, en definitiva, capaz de generar experiencias capaces de promover la reflexión acción en su alumnado.

Torres (2017) afirma que "(...) trabajar el desarrollo del sentido crítico y la creatividad exige una planificación y toma de decisiones en la que el profesorado cuente con mayor autonomía profesional (...) comparta la implicación

intelectual y socioafectiva” (p.194). La mejora de la vida social, cultural, educativa, económica y política, tiene relación con la formación de los profesores y profesoras bajo un paraguas crítico. Ello implica que sean capaces de reflexionar sobre sus prácticas y construir conocimiento crítico a partir de la experiencia.

Roblin y Margaref (2012) señalan que los estudios demuestran que los dilemas interpersonales e intrapersonales pueden tener efectos sobre el aprendizaje a través de la reflexión, sobre sus acciones, permitiendo a los docentes examinar sus creencias y explorar alternativas de cambio. Los mediadores de aprendizajes son profesoras y profesores empoderados, comprometidos, responsables, que son conscientes de cómo la educación impulsa el desarrollo de las capacidades holísticas, que conforman seres humanos dinámicos, críticos y comprometidos frente a la vida.

Para Carreño (2009) una de las acciones que deben involucrarse en las instituciones educativas es la corresponsabilidad de la familia en este proceso, al representar la formación de niños y niñas una responsabilidad de todos y todas. Cada actor de este proceso ha de influir para el desarrollo en el alumnado de una toma de conciencia acerca de los valores presentes en sus acciones y discursos.

Según Fernández et al. (2016) los docentes actúan como mediadores de los aprendizajes entre los educandos y la familia, rol fundamental para proveer herramientas necesarias para que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, a partir del desarrollo de las habilidades sociales y del pensamiento. Para el efecto, la comunidad educativa será la precursora y productora del conocimiento, fortaleciendo sus actuaciones mediante un intercambio permanente y científico, utilizando herramientas pedagógicas que permitan, transformar la educación.



Pujolás (2012), al referirse a las estructuras de la actividad pedagógica, definió tres tipologías: 1) **Individualista** se refiere a que los estudiantes trabajen de forma individual, sin interactuar, sólo lo hace con el docente, quien resolverá dudas u otros cuestionamientos. 2) **Competitiva**, señala que niños y niñas observan lo que hacen sus compañeros y compañeras, para competir; quien lo logra primero obtendrá un resultado de competitividad a la hora de aprender. 3) **Cooperativa**, los participantes distribuyen el trabajo de forma heterogénea, se apoyan y animan mutuamente. La labor educativa, distribuida en grupos de trabajo, promueve mayor interés, genera mayor análisis y participación, que enriquece las jornadas académicas y mejora las relaciones entre compañeros. Como señaló Hernández (1958) "...La cooperación es vida que da vida, paz que viene de la paz, y a esta vida creadora de alegría le va muy bien la denominación de poesía..." (p.1). Palabras escritas en prosa, que denotan cierta pasión al referirse a este tema tan importante como es la participación, tomando en cuenta que cuando un grupo, un equipo, un conglomerado se une, es para, entre otros propósitos, luchar contra la exclusión.

En todo este entramado la cooperación ocupa un papel muy destacado. Sánchez Blanco (1997) afirma que "(...) las interacciones afectuosas y espontáneas con los otros, así como el ofrecimiento de ayuda a los compañeros y compañeras, son manifestaciones de este desarrollo de la cooperación..." (p.21). Por tanto, cooperar significa tener propósitos educativos compartidos, donde cada individuo se involucre y aporte para su consecución conforme a sus propios criterios, pero siempre orientados a la lucha contra la exclusión.

Para Nussbaum (2012) el alumnado debe ser preparado para el desarrollo de un pensamiento crítico, con capacidad para entender los problemas sociales que enfrenta el mundo y con capacidad de análisis de las diferencias

sociales, culturales. Se necesita, según esta autora, una educación científica, donde se desarrollen tres capacidades que permitan alcanzar una democracia como básica, 1) la necesidad de un autoexamen con pensamiento crítico sobre su propia cultura y tradiciones; 2) la capacidad de que conozcan otras culturas; y 3) la capacidad de ponerse en el lugar del otro a través de sus sentimientos, expectativas y logros.

Maestros y maestras debieran ser investigadores constantes de sus prácticas en las aulas, con un acervo cultural amplio, capaces de documentar sus prácticas y reflexionar sobre ellas para transformarlas en una dirección crítica, que entienda que niños y niñas son sujetos con derechos que deben ser respetados y defendidos. Debería ser un buen lector capaz de investigar sobre los temas que surgen en las clases áulicas que le permitan arrojar luz en las reflexiones sobre sus prácticas y entender que educando y educador se educan mutuamente en comunidad, donde las familias ocupan un lugar fundamental. López (2017) afirma que el docente tiene una responsabilidad social, entre otras cosas, porque desarrolla redes de colaboración capaces de mejorar las situaciones con la participación de todos los implicados, incluidos los niños y niñas pequeños que se han de convertir en protagonistas de sus aprendizajes (Rosário et al., 2014), tomando conciencia de sus posibilidades y limitaciones.

Finalmente, Dussel (1998) afirma que docente crítico debe ser un transformador, influido por compromisos éticos. La moral se distingue en la práctica en función del grupo humano donde se desenvuelve: es parte de la cultura que varía y es relativa; mientras que la ética es única y absoluta, válida para todas las épocas. Por tanto, las clases áulicas deben ser escenarios donde el profesorado y el alumnado asuman compromisos éticos donde la búsqueda de la justicia y la equidad

se conviertan en norte esencial de las prácticas, no solo en el ámbito escolar, también en el familiar. Sánchez Blanco (2018), en su libro Fuego Meteoritos y Elefantes, se refiere a la necesidad de que las acciones docentes estén orientadas por principios éticos, de manera que niños y niñas acaben interiorizando que son principios éticos, en primer lugar, y no exclusivamente técnicos, los que han de guiar las acciones.

# **CAPÍTULO 3: ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN EN ECUADOR DENTRO DEL MARCO LEGAL**

## Contenidos del Capítulo

- 3.1. Factores que favorecieron la atención a la primera infancia, a través de la historia
- 3.2. La Inclusión en Ecuador, un paradigma de esperanza
- 3.3. Educación para todos y todas sin exclusión
- 3.4. La inclusión desde la perspectiva del buen vivir
- 3.5. La planificación del Estado como camino para la inclusión social
- 3.6. Estrategias de atención inclusivas en el desarrollo infantil
- 3.7. La inclusión en los servicios: El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC)
- 3.8. La Educación Infantil en el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC)
- 3.9. La inclusión en la atención a niños y niñas de 0 a 5 años y el currículo de educación infantil en Ecuador
- 3.10. El profesorado, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el Ministerio de Educación (MINEDUC)

### **3.1. Factores que favorecieron la atención a la primera infancia, a través de la historia**

Haciendo referencia a la historia en Ecuador, desde el año 1970, la intervención a niños y niñas era improvisada a través de programas sociales desarticulados, liderados por órdenes religiosas y el Patronato Nacional de la Infancia. Con estas iniciativas se pretendía disminuir las inequidades e incrementar la inclusión social, que cubría en un primer momento la alimentación y cuidado diario, con un equipo humano no profesionalizado.

En efecto, para dar continuidad al proceso iniciado, en el año de 1980 el Ministerio del Trabajo y Ministerio de Bienestar Social (MBS)<sup>3</sup> empiezan atender a niños y niñas menores de 6 años con un mínimo de cobertura, tomando como referentes el cuidado diario, salud, nutrición, estimulación y recreación, la familia y la comunidad con programas que mantenían la asistencia técnica de profesionales, con el apoyo de organismos internacionales en salud y nutrición; asumiendo dicha responsabilidad la unidad de salud más cercana del Ministerio de Salud Pública (MSP).

En este sentido, El MBS con la Cooperación Técnica y Financiera de UNICEF inicia la ejecución de las modalidades no convencionales (guarderías), cuya propuesta de atención a niños y niñas aspiraba a resolver problemas de: ausencia de padres o adultos en el hogar, falta de servicios de cuidado diario, altas tasas de mortalidad infantil y altos índices de desnutrición.

Es así, como producto de los resultados obtenidos, en el año de 1983, el MBS crea la Unidad Técnica de Programas no Convencionales de Atención a la

---

<sup>3</sup> Actualmente Ministerio de Inclusión Económica y Social

Infancia. Asimismo, el Fondo de Desarrollo Rural Marginal - FODERUMA- del Banco Central del Ecuador, implementó la modalidad comunitaria no convencional *Wawawasi* para la atención de la población infantil indígena, con la finalidad de ampliar la cobertura en zonas de pilotaje, creándose los comités de familias y organizaciones comunitarias (Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), 2013). Con el cambio de gobierno social demócrata, en los años 1988-1992, se impulsó con mayor compromiso la inversión en la infancia y se asumió la rectoría el MBS. Al mismo tiempo el gobierno impulsó dos programas nacionales simultáneos:

- El Programa Operación Rescate Infantil (ORI), adscrito al MBS mediante la asistencia técnica de INNFA, con dos modalidades: Centros Comunitarios de desarrollo infantil (CCDI) y Centros de Recreación y Aprendizaje (CRA).
- La Institución privada INNFA-Programa de Desarrollo Infantil (PDI) - No convencional, que funcionaba con fondos públicos (en un mayor porcentaje) y privados, mediante 3 modalidades de atención: Centro de Desarrollo Infantil, Centro Comunitario de Desarrollo Infantil (CCDI) y los Centros de Recreación y Aprendizaje.

Estas modalidades funcionaban mediante un sistema de transferencia de recursos a través del Banco de Fomento, directamente a las cuentas de ahorro del comité de familias de cada unidad de atención. Las ayudas transferidas contemplaban como destino los siguientes rubros: alimentación, bonificación para las promotoras, material didáctico y fungible. Para verificar el cumplimiento, cada programa tenía un equipo técnico que brindaba asesoría y asistencia técnica y daba fe al Estado de que niños y niñas recibían dicho servicio.

En septiembre de 1990, entra en vigencia la Convención de los Derechos del Niño. Estados como Ecuador la suscribieron, persiguiendo mejorar la atención y garantizar

los derechos de los niños y niñas, dando lugar a medidas como las siguientes que representaron hitos importantes:

- En 1992 se promulgó el Código de Menores con enfoque de derechos, poco socializado y aplicado de manera integral.
- En 1993 se trató de crear un organismo para la atención a la Infancia denominado Sistema Único de Atención a la Infancia (SUAI), con la finalidad de generar articulación intersectorial de atención a la primera infancia, entre las siguientes entidades: MBS, MSP, Servicio de Capacitación Profesional – SECAP, Ministerio de Educación y Cultura – MEC – PRONEPE, INNFA, UNICEF.

Con este marco de intervención se plantearon nuevos proyectos para mejorar la intervención en la niñez, incrementándose entre 1999 y 2000 los recursos destinados a la infancia, estableciéndose procedimientos y metodologías comunes para las instituciones que atendían este sector desde MBS. En este contexto, en Ecuador, a partir del año 2000, se empiezan a promover políticas públicas integrales a favor de las personas vulnerables, haciendo referencia a los niveles de pobreza, con acciones que han beneficiado a la población excluida. Desde aquí este término de exclusión saltará a contextos educacionales, en los cuales el profesorado modificará paradigmas y aplicará criterios de equidad, igualdad y justicia social (Infante, 2010).

En este marco de atención a la primera infancia, se implementa el Programa Nuestros Niños (PNN), quien ejecutó el servicio con fondos del Banco Internacional de Desarrollo, proyecto de desarrollo infantil que en primera instancia tuvo resistencia por parte de instituciones que atendían a la niñez (INNFA, ORI y

PRONEPE), para más tarde, dicho programa convertirse en un soporte técnico y financiero.

Con este antecedente, el Programa Nuestros Niños prestó el servicio de atención a niños y niñas del Ecuador a través de cuatro modalidades comunitarias no convencionales: Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), Círculos de Recreación y Aprendizaje (CRA), *Wawa kamayuj wasi* (WKW)/ (Casa de Cuidado del Niño) y Centros Integrados de Desarrollo Infantil (CIDI). De esta manera, se amplía la cobertura de atención a niños y niñas de 0 a 5 años, resaltando que ORI, INNFA, PRONEPE y la Dirección de Atención Integral a la Infancia del MIES, tenían también servicios en modalidades ofertadas por dicho programa, fortaleciendo la atención en los componentes de salud, nutrición, educación inicial, familia y comunidad.

Con la finalidad de generar un enfoque de unificación metodológica, en el año 2003 se crean estándares para las diferentes modalidades no convencionales y convencionales, destinados a medir la calidad en la atención. Durante este mismo periodo, se crea una de las leyes más importantes en el marco de protección integral, el Código de la Niñez y Adolescencia que sella el compromiso de atención e interés superior a niños y niñas, y se da inicio a una lucha incansable frente a la ciudadanía en general, para que los infantes sean reconocidos como sujetos de derechos. Esta Ley hizo posible cambiar el enfoque de inclusión y derechos de niños, niñas y adolescentes, generada a partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990). Entre sus principios fundamentales se señalan:

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; que es deber del Estado, la sociedad y la familia dentro de sus respectivos



ámbitos, adoptar las medidas políticas, administrativas, económicas, legislativas, sociales y jurídicas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños, niñas y adolescentes; que corresponde prioritariamente al padre y a la madre, la responsabilidad compartida del respeto, protección y cuidado de los hijos e hijas, la promoción, respeto y exigibilidad de sus derechos; que el Estado tiene el deber prioritario de definir y ejecutar políticas, planes y programas que apoyen a la familia para cumplir con sus responsabilidades (p.12-13).

Por tanto, le corresponde al Estado, la familia y la sociedad brindar las garantías necesarias, para avalar el cumplimiento de los derechos de todos los niños y niñas, dando continuidad a los programas destinados a la atención integral promoviendo el desarrollo de destrezas en diversos programas y proyectos. Para el efecto, en el 2005 el Programa Nuestros Niños cambia de nombre, denominándose ahora, Fondo de Desarrollo Infantil, dando continuación al trabajo desarrollado para la atención integral de niños y niñas menores de 5 años, aumentando la cobertura planteada vertiginosamente, programa que tuvo vigencia hasta diciembre de 2008.

Desde esta perspectiva histórica, se visualiza una débil acción del Estado en atención a la infancia con varios programas haciendo lo mismo de manera desarticulada, sin ninguna planificación y coordinación intersectorial, que en realidad potencie el desarrollo infantil, provocando una mala distribución de los recursos públicos. Además, no se daba respuesta a la niñez de los sectores urbanos marginales del Ecuador, que requerían mayor atención, invisibilizados frente a un sinnúmero de necesidades inherentes a su desarrollo, aprendizaje y protección. Es

decir, vivían y sentían la exclusión, frente a los privilegiados.

El 22 de octubre 2008 se aprobó la Constitución de la República, a través de una consulta popular de este mismo año. Dispone en su Artículo: 44 el derecho a un desarrollo integral de niños y niñas y adolescentes:

El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales (p. 15).

Con este referente real, en el año 2008 el Estado reorganiza los servicios y concentra la atención social de los servicios públicos en un solo Programa. Para el efecto, con el Decreto Ejecutivo # 1170, el entonces Presidente Constitucional de la República del Ecuador, Rafael Correa Delgado, con el objetivo de garantizar los derechos y vida de los niños y niñas desde la gestación, y de promover la inclusión social con respeto a los derechos fundamentales del ser humano, toma una de las decisiones más importantes para el país. Esta decisión marcará las líneas de mejora en la atención infantil integral a niños y niñas menores de 5 años, con la creación

del Instituto de la Niñez y la Familia INFA)<sup>4</sup> como una entidad pública adscrita al Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), que fusionó los programas comunitarios estatales de desarrollo infantil ORI y FODI, el INNFA privado y la Dirección de Atención Integral a la Infancia (DAINA).

De esta manera, se marcan las pautas para la atención a la primera infancia, que tocaría los corazones de los que menos tienen, que siempre estuvieron excluidos y poco se hablaba de ello, pero que poseían un sinnúmero de necesidades y a quienes se les reconoció su derecho a ser atendidos con equidad. Desde el año 2009 hasta la actualidad, a través de SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo), se planifica intersectorialmente el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV)<sup>5</sup>, con intervención intersectorial y con metas en común que cumplir, permitiendo que, por primera vez en la historia, los Ministerios se articularan para alcanzar objetivos relacionados que elevaran la calidad de los servicios sociales e incidieron positivamente en la vida de las y los ecuatorianos.

Dentro de este marco, en el año 2011 el MIES como ente rector en la atención a niños y niñas menores de 5 años, a través del proyecto de desarrollo infantil, plantea la operatividad de los servicios en relación a los objetivos planteados, reduciendo de 4 modalidades a 2, manteniendo la mayor parte de la población atendida en los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) y Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), que atienden infantes menores de 5 años, siendo estos servicios los que abarcarían la mayor población infantil y serían claves para fortalecer el desarrollo infantil en el Ecuador.

Asimismo, se asegura en la Ley Orgánica de Educación Intercultural

---

<sup>5</sup> Actualmente Ministerio de Inclusión Económica y Social

<sup>6</sup> Actualmente Plan Nacional de Desarrollo "Toda una vida"

(2011) la atención a este grupo prioritario -Art. 40 Nivel de educación inicial- como el proceso de acompañamiento al desarrollo integral (...) de tres hasta los cinco años de edad, garantizando y respetando sus derechos, diversidad cultural y lingüística (p.23).

Desde esta perspectiva, con el objetivo de fortalecer la atención a la primera infancia, el 13 de octubre 2012, el presidente de la República declara al Desarrollo Infantil Integral como Política Pública prioritaria. El Comité Técnico Intersectorial de Desarrollo Infantil Integral fue el encargado de elaborar la Estrategia Nacional de Desarrollo Infantil Integral, liderado por el Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social. Al respecto, la UNESCO (2017) señala que “la política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todos, definiendo las formas de enseñanza, que constituyen la base de una educación de calidad” (p. 12).

En el periodo (2013-2017), el Plan Nacional del Buen Vivir plantea las políticas de la Primera Infancia para el desarrollo integral como una prioridad de la política pública, expresado en el objetivo 2.9 que señala: “Garantizar el desarrollo integral de la Primera Infancia a niños y niñas menores de 5 años” (p. 578). Es una norma que plantea estrategias evidenciadas en el siguiente esquema:

**Figura 3: Matriz de políticas y lineamientos estratégicos**

Objetivo: 2.9: Garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, a niños y niñas menores de 5 años.
a. Fortalecer y mejorar los servicios de desarrollo infantil integral y de educación inicial, de manera articulada al Sistema Nacional de Educación y para todos los niños y niñas del país, priorizando los sectores más vulnerables, con enfoque de pertinencia cultural.
b. Implementar mecanismos de carácter intersectorial que articulen y amplíen los servicios públicos, privados y comunitarios de desarrollo infantil, y educación inicial, presenciales o domiciliarios, con corresponsabilidad, inclusión, equidad e interculturalidad.
d. Diseñar e implementar mecanismos que fomenten la corresponsabilidad de la familia y la sociedad en el desarrollo infantil integral.
e. Generar e implementar instrumentos de información y concienciación sobre la importancia del desarrollo integral de la primera infancia.
f. Normar y controlar el cumplimiento de estándares de calidad en los servicios públicos y particulares de desarrollo infantil y educación inicial, para garantizar el desarrollo de las áreas motriz, cognitiva, afectivo-social y de lenguaje de los niños y niñas.
g. Desarrollar mecanismos que permitan realizar adaptaciones del currículo nacional vigente para servicios de desarrollo infantil y educación inicial, con pertinencia cultural, lingüística, geográfica y para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.
h. Establecer mecanismos y procesos para la profesionalización, la acreditación, la certificación, el seguimiento, el control y la evaluación del personal de cuidado y servicios de desarrollo infantil y educación inicial.
i. Fortalecer programas y proyectos para mejorar la nutrición prenatal y posnatal e incentivar la alimentación sana de mujeres embarazadas, proporcionándoles los suplementos necesarios para su estado de gestación.
j. Brindar consejería nutricional y afianzar la entrega de micronutrientes y material didáctico para el desarrollo integral de la primera infancia, en hogares y centros de atención.
Fortalecer los mecanismos de registro de niños y niñas desde el nacimiento y crear un subsistema de información, dentro del Sistema Nacional de Información, con registro único
interinstitucional sobre la atención y condiciones de niños, niñas y adolescentes, para la evaluación, la generación de conocimientos y la formulación de políticas públicas.

**Fuente: Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (p.578)**

En este contexto, las estrategias planteadas estuvieron enfocadas a potenciar los servicios de desarrollo infantil, tanto de atención directa como domiciliaria, con el apoyo y participación activa de las familias. Se preveía la elaboración de normativas que mejoraran los programas de manera integral, referidas a la salud, nutrición, educación, registro social, entre otras. De este modo, Ecuador mejora la calidad de atención y aumenta la cobertura. Según INEC (SIISE, 2016), aproximadamente 280.000 infantes asistieron a algún servicio de desarrollo infantil -ofrecido por el MIES, por el sector privado o por el sector no

gubernamental- que equivale al 17.66% de la población de niños menores a 5 años de edad.

De lo anteriormente expuesto, está comprobado que la intervención oportuna en la primera infancia es una prioridad para el gobierno ecuatoriano. Por ello, la planificación inter e intra sectorial es esencial para lograr articularse en beneficio del desarrollo infantil integral, del que se benefician niños y niñas de los sectores más vulnerables.

El desarrollo infantil Integral representa un camino para disminuir la inequidad entre grupos de la población y buscar la igualdad de condiciones, repercutiendo en la mejora de calidad de vida, buenos niveles de nutrición, control en salud y la corresponsabilidad de la familia. Es importante resaltar el papel de la educación para mejorar el nivel de vida de las futuras generaciones. Por tanto, es necesario formar a las familias en temas relacionados con la educación y atención a la primera infancia, para con ello incrementar la calidad en el servicio de la población más vulnerable (Organización Mundial de Educación Preescolar, OMEP, 2015).

### **3.2. La Inclusión en Ecuador, un paradigma de esperanza**

El término inclusión se empieza a escuchar en los años 80, introducido en Estados Unidos por Fuchs y Fuchs (1994) y difundido en Europa por Lipsky y Gartner (1996), como una iniciativa dirigida hacia los estudiantes con discapacidad; sin embargo, con el paso del tiempo este término va adquiriendo una renombrada relevancia en el contexto educativo, especialmente en Latinoamérica.

De acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador (2008), el ser humano es considerado sujeto de derechos. El Artículo # 48, numeral 1 ratifica: “El Estado adoptará a favor de las personas con discapacidad medidas que aseguren la inclusión social, mediante planes y programas estatales y privados coordinados, que fomenten su participación política, social, cultural, educativa y económica” (p.23). Representa la educación indispensable para mejorar sus conocimientos y capacidades, que le permitirán mejorar su calidad de vida, ejerciendo derechos como ciudadano.

Según Casanova (2015) afirma:

La educación inclusiva intenta que el sistema educativo y las escuelas ubiquen y transformen su formación, recursos y diseño curricular para poder aceptar, acoger y educar a toda la población escolar, con todas sus diferencias. Un enfoque inclusivo moviliza a todo el sistema y a toda la escuela (p.6).

La educación inclusiva como práctica social, se fundamenta en una educación de calidad para todos y todas. Indispensable para incluir con responsabilidad y respeto, que contribuya a la formación de la comunidad. Los docentes encargados de este proceso de inclusión educativa, deben considerar como prioridad generar espacios inclusivos que promuevan el desarrollo integral de los discentes.

La educación de acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador, Artículo # 27, afirma:

Se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el

marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (p.16).

Según la UNESCO (2003), asistir a una escuela integradora es un derecho humano específico. Asimismo, la UNESCO (2005) hizo referencia a la inclusión educativa señalando cómo abordarla en función de las Necesidades Educativas Especiales y relacionándola con la atención que recibe el alumnado en las instituciones educativas.

Desde el año 2007, la Vicepresidencia de la República asumió por encargo presidencial, según el Decreto Ejecutivo 43-A de 17 de enero de 2007, la atención a las personas con discapacidad. En el mismo año, el gobierno del Ecuador, mediante el Decreto Ejecutivo No. 1188, declaró el estado de emergencia para la prevención de discapacidades, atención y provisión de ayudas técnicas e insumos médicos, accesibilidad, registro, capacitación y acceso a los servicios públicos, aumentando su presupuesto en un cinco mil por ciento, logrando identificar casos extremos de vulnerabilidad de derechos de personas con discapacidad que vivían en condiciones de pobreza y extrema pobreza, promoviendo programas y proyectos que lograrían una intervención integral y mejora de las políticas de intervención, respeto a la vida y buen trato de esta población, a quienes se le habían vulnerado los derechos que por ley le correspondían.

En este decreto se encarga a la Vicepresidencia de la República la



implementación de la reforma integral del sistema y la formulación de políticas públicas sobre discapacidades. En efecto, la declaratoria de emergencia tuvo como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad e implementar en el país la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. De este modo, el 30 de marzo de 2007, el país ratificó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas y pocos meses después, el 23 de mayo del 2007, se elevó a política de Estado la atención y prevención de la discapacidad.

Al respecto, la restitución de derechos a las personas con discapacidad, fue suscrita en la Constitución de la República (2008), Art. 3, numeral 5. Pretendía “planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir” (p.9). El Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017), plantea 12 objetivos destinados a contrarrestar los procesos de desigualdad y opresión e impulsar condiciones necesarias para vivir con dignidad en el marco del buen vivir.

En este contexto, el Estado planifica de manera integral las necesidades básicas de la población para una vida digna a través del Plan de Desarrollo, tomando como prioridad las necesidades básicas de las personas pobres y extremadamente pobres, siendo SENPLADES quien controla el cumplimiento de los objetivos planteados. La Constitución (2008), Art. 85, señala " la formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas públicas y servicios públicos que garanticen los derechos" (p.24); además, la Carta Magna ordena a los servidores públicos sean parte de la gestión y cumplimiento de dicha programación, Art. 11, numeral 5: “administrativos o judiciales, deberán aplicar la norma y la interpretación

que más favorezcan su efectiva vigencia " (p.11). En este sentido, los derechos de la ciudadanía se convierten en la razón de ser del Estado como principio y fin social.

**Figura 4: Objetivos del Buen Vivir - Ejes Estratégicos<sup>6</sup>**

EJE: 1) Cambio en las relaciones de poder para la construcción del poder popular
El objetivo 1: —Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular establece las políticas y líneas estratégicas necesarias para radicalizar el proceso de transformación del Estado y fortalecer el poder popular y ciudadano.
EJE: 2) Derechos, libertades y capacidades para el Buen Vivir
Objetivo 2: —Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad
Objetivo 3: —Mejorar la calidad de vida de la población
Objetivo 4: —Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía
Objetivo 5: —Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad
Objetivo 6: —Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos
Objetivo 7: —Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad ambiental territorial y global
EJE: 3) Transformación económica-productiva a partir del cambio de la matriz productiva.
Objetivo 8: —Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible
Objetivo 9: —Garantizar el trabajo digno en todas sus formas
Objetivo 10: —Impulsar la transformación de la matriz productiva
Objetivo 11: —Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica
Objetivo 12: —Garantizar la soberanía y la paz, y profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana

**Fuente: Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (p.81-83)**

Dentro de este marco, es cómo Ecuador emprendió una tarea olvidada por los gobiernos anteriores como son las personas con discapacidad, quienes no solo habían sido excluidos por el Estado sino también por su familia. Así, eran doblemente excluidos porque las familias tenían limitaciones, vergüenza, problemas psicológicos y emocionales por tener un hijo o una hija con discapacidad. Por ello,

<sup>6</sup> Denominado en el Plan nacional del Buen Vivir 2013-2017 – El corazón del Plan Nacional.

casi nunca se les veía en las calles, siempre estaban encerrados, amarrados, acorralados, escondidos, como si este fuera un castigo divino y/o una cruz que tenían que llevarla a lo largo de su vida. Este reto, asumido con gran firmeza y entusiasmo por parte del ex Vicepresidente Lenín Moreno<sup>7</sup>, tuvo legalidad jurídica con la implementación de 21 artículos en la Constitución de la Republica 2008.

Para tal efecto, en el año 2009 se crean las brigadas de la Misión Solidaria Manuela Espejo, como un proyecto solidario y comprometido que tenía la firme convicción de identificar a las personas con discapacidad y brindarles la atención y ayuda que requieran. Tuvo el apoyo de un convenio firmado con la Republica de Cuba participando 229 médicos especialistas cubanos y 120 médicos ecuatorianos, realizándose el primer estudio biopsicosocial de la población con discapacidad.

Permitió por primera vez tener un diagnóstico general del estado de salud física y mental de estas personas. De este modo, con la guía de militares visitaron a 1.286.331 hogares en 24 provincias y 221 cantones del Ecuador, estudiando y localizando a 294.611 personas con discapacidad, que representa el 17% de población del Ecuador en aquel tiempo visualizada.

El mejor premio para estas brigadas era la alegría de estas personas al recibirlos, la esperanza de las familias al encontrar una respuesta, una ayuda económica y social; y la congratulación del pueblo ecuatoriano que se mantuvo a la expectativa de este hallazgo histórico. Se encontraron verdaderos casos de vulnerabilidad de derechos, personas encadenadas que vivían en cuevas, personas adultas mayores que permanecían en gallineros, entre otras situaciones.

---

<sup>7</sup> Actualmente presidente de la República de Ecuador.

De este modo, se crearon ayudas técnicas para abastecer de necesidades emergentes en relación a enseres tan básicos como colchones, sillas de ruedas, bastones, pañales, camas, entre otras cosas, porque la situación de algunos era crítica. Se implementó para la población más vulnerable un bono que se mantiene hasta la fecha de \$240 dólares mensuales, para que el tutor responsable del cuidado pueda satisfacer las necesidades básicas, garantizando el cuidado y protección (Monje, 2013, Vicepresidencia de la República, 2009-2010).

Esta experiencia ecuatoriana que ha sido compartida con otros países de Latinoamérica, permitió consolidar el término inclusión en todos los ámbitos sociales, creando condiciones de servicio y atención con responsabilidad como Estado, a través de todos los Ministerios del gobierno, logrando sensibilizar a las familias y sociedad en general. Con estos antecedentes y realizado el diagnóstico situacional se realizó un trabajo interministerial, para dar respuesta al sinnúmero de necesidades, garantizando el cuidado, protección y tratamiento adecuado y oportuno de las personas con discapacidad. A través la Misión Solidaria Manuela Espejo, la Vicepresidencia de la República (2009-2010) impulsó las siguientes medidas:

- El Ministerio de Inclusión Económica y Social se compromete a implementar programas para proteger y propiciar el desarrollo de las personas con discapacidad. SEMPLADES incluirá dentro del Plan de desarrollo las actividades programadas por las diferentes instituciones en la segunda fase de la Misión.
- Ministerio de finanzas transferirá los recursos de manera prioritaria, para que cada institución cumpla sus programaciones.
- El Ministerio de Defensa apoyará las tareas logísticas, así como el

almacenamiento, distribución y transportación de ayudas a las personas con discapacidad.

- El Registro Civil cederá a las personas con discapacidad, ya sea en operaciones colectivas o visitas domiciliarias.
- El Consejo Nacional para la igualdad – (CONADIS) entregará un carné a las personas con discapacidad identificadas por la Misión Manuela Espejo, información que será canalizada por el Ministerio de salud para que certifique la discapacidad.
- El Ministerio de Salud realizará un seguimiento de las personas con discapacidad, identificadas como casos críticos, proporcionando atención en todas las unidades de salud, priorizando la emergencia.
- El Ministerio de Vivienda construirá y reparará las viviendas de las personas con discapacidad, en casos críticos identificados por la Misión Manuela Espejo, además facilitará el bono de la vivienda y estudios arquitectónicos con criterios de accesibilidad.
- El Ministerio de Relaciones Laborales se compromete a desarrollar estrategias de auto sustentabilidad, centros de empleo, programas de capacitación en incluso laboral para las personas identificadas por la Misión Manuela Espejo.
- El Ministerio de Educación promoverá la escolarización de las personas con discapacidad identificadas en la Misión Manuela Espejo.

Por consiguientes, Ecuador, a través de los acuerdos enunciados, ha logrado hacer una intervención integral para las personas con discapacidad. Actualmente se mantiene como proyecto Joaquín Gallegos Lara, se trata de un Programa actualmente adscrito al MIES, el cual se encarga del registro,

acompañamiento, capacitación y seguimiento a las personas con discapacidad en todo el Ecuador (Manual de gestión MIES-2013).

Sin duda, la discapacidad ha sido otra forma de exclusión social, pero también la etnia, idioma, género, clase social han sido fuente de opresión, al tratarse de un tema conocido por la mayoría de formadores en el ámbito social, educativo, de salud, entre otros. Ecuador asume la inclusión con enfoque integral como uno de los derechos primordiales de las personas, para que tengan una vida digna.

Con este antecedente, las atribuciones que confiere la Constitución de la República a las personas con discapacidad con Registro Oficial N.- 796, a través la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), favorece a la inclusión económica y social y por ende a su calidad de vida, cuyo objeto es, Art. 1: "...Asegurar la prevención, detección oportuna, habilitación y rehabilitación de la discapacidad y garantizar la plena vigencia, difusión y ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad..." (p.6). Del mismo modo en esta misma Ley en su Capítulo II: De infracciones y sanciones, en las Disposiciones Transitorias dispone:

Sexta: "El programa "Misión Solidaria Manuela Espejo", en el plazo de un (1) año, deberá ser entregado para su manejo y rectoría a la autoridad sanitaria nacional, quien coordinará su ejecución con las distintas entidades del sector público en el ámbito de sus competencias" (p.26).

Séptima: "La prestación económica de la "Misión Joaquín Gallegos Lara", en el plazo de un (1) año, será transferida a la autoridad nacional encargada de la inclusión económica y social para su manejo y rectoría, quien coordinará su ejecución con las distintas entidades del sector público en el ámbito de sus competencias." (p. 26).

Actualmente este proyecto es parte del accionar del MIES, dando continuidad al bono de discapacidad, los seguimientos y ayudas técnicas a las personas con discapacidad, quienes como requisito mínimo deben tener el 75% de discapacidad y estar dentro de los parámetros de vulnerabilidad. Cuentan con un equipo técnico desconcentrado en cada distrito a nivel nacional que capacitan en temas relevantes a los tutores de los beneficiarios y promueven proyectos emprendedores para mejorar sus ingresos y calidad de vida<sup>8</sup>.

Desde esta perspectiva, surgen una serie de beneficios y estrategias para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, entre ellas la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID- 2013-2017), que por mandato legal según el Art. 156 señala:

Los consejos nacionales para la igualdad son órganos responsables de asegurar la plena vigencia y el ejercicio de los derechos consagrados en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos. Los consejos ejercerán atribuciones en la formulación, transversalización, observancia, seguimiento y evaluación de las políticas públicas relacionadas con las temáticas de género, étnicas, generacionales, interculturales, y de discapacidades y movilidad humana, de acuerdo con la ley (p.35).

Por tanto, le correspondió al Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS), con el apoyo de otros organismos públicos y privados y de la organización civil, la elaboración de la Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades a través de talleres participativos, la cual da cumplimiento al precepto jurídico de la Constitución de la República (2008) Art. 47: “El Estado

---

<sup>8</sup> Entrevista a Técnica del MIES. Distrito Machala. Sandra Largo.

garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social...” (p.16).

En este contexto, la Constitución de la República (2008), amparado en otros instrumentos legales como son: el Plan Nacional para el Buen Vivir (2013-2017), la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), garantiza los derechos de las personas con discapacidad como grupos prioritarios de atención. Se trata de los organismos que fijan estrategias y acciones a corto y mediano plazo, con una visión amplia, fundamentan políticas y criterios de equidad, igualdad y no discriminación con instrumentos de carácter técnico y enfoque humanista para la construcción de dicha agenda (Valencia y Bernal, 2016). La inclusión y la equidad resultan elementos prioritarios que orientan las políticas, planes y prácticas educativas, haciendo hincapié en que la educación es un derecho humano, base para impulsar comunidades más equitativas inclusivas y cohesivas (UNESCO, 2017).

El gobierno ecuatoriano cuenta técnicamente con la ruta a seguir para construir un país inclusivo que pretende garantizar el derecho de las personas con discapacidad. Para ello cuenta con programas, proyectos, estrategias en los estamentos públicos y privados, que aportan para elaborar la agenda, constituida a través de ejes políticos en el ámbito de discapacidades y que tiene estrecha relación específica con el objetivo 2 (PNBV 2013-2017): “El auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad (p.82).



Instrumento que da respuesta a la necesidad emergente de atención a este grupo prioritario para el Estado”.

Asimismo, el Ministerio de Educación en la Ley Orgánica (LOE-2011), en el capítulo sexto -Necesidades Educativas Especiales-, en el Art. 47, en relación a la educación para las personas con discapacidad, señala:

Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje (p.24)

Es este contexto, el MINEDUC incluye a niños y niñas con discapacidad como sinónimo de inclusión con Acuerdo Ministerial (295-13 del 15 de agosto de 2013), con la normativa referente a estudiantes con necesidades educativas especiales MINEDUC (2013), en Capítulo III -Educación inclusiva-, señala que “se define como el proceso de responder a la diversidad de todos los estudiantes con necesidades educativas iniciales a través de la mayor participación en el aprendizaje, cultura y comunidades a fin de reducir la exclusión” (p.5). Por lo consiguiente, este acuerdo direcciona al profesor con lineamientos claros de cómo proceder en casos de niños y niñas que requieran el ingreso a la escuela y el protocolo a seguir con los organismos competentes para obtener un diagnóstico (Unidad de Apoyo a la Inclusión - UADI) y luego las recurrencias en las adaptaciones curriculares que permitan una atención integral incluyendo a la familia

y la comunidad.

Con esta perspectiva legal, el tener una escuela inclusiva no depende solo de tener la normativa en el país, siendo el profesorado uno de los personajes más representativos, que juega un papel primordial, quien debe tener vocación y compromiso en el proceso de inclusión a niños y niñas con o sin necesidad educativa. Según Barton (2011) afirma: “la educación inclusiva debe ser entendida como un elemento importante en la lucha para conseguir una sociedad inclusiva” (p.72).

Por tanto, la preparación académica es una de las claves de este proceso, su aptitud para aprender a través de la investigación, la actitud para dar un buen trato y lecturas para indagar sobre lo desconocido que conducirá al éxito dentro de este proyecto educativo inclusivo, que deben tomarlo como un deber ser del profesional dentro de su carrera docente que le lleva a comprometerse con las familias, niños y niñas, para mejorar la calidad de vida de esta población vulnerada, que deben ser tratados con dignidad. Al respecto, Sapon-Shevin (2013) afirma:

La educación inclusiva exige una especial atención a la creación de una comunidad cálida y acogedora para todos los estudiantes del aula y la escuela. Los componentes clave para crear esa comunidad acogedora son seis: 1) un aula marcada por la cooperación más que por la competición; 2) la inclusión de todos los estudiantes, que nadie tenga que "Ganarse" la entrada en la comunidad; 3) un ambiente en el que las diferencias se valoren y comenten abiertamente; 4) un lugar en el que se valore la integridad de cada persona, esto es, que cada persona sea valorada en su conjunto y múltiples identidades; 5) un ambiente en el que se fomente la valentía para desafiar la opresión y la exclusión; y 6) un entorno en que no se ofrezca solamente

seguridad física, sino también seguridad emocional y relacional de todos sus miembros, que se sientan seguros dentro de la comunidad a la que pertenecen (p.79).

Para ello, los docentes deben desarrollar competencias básicas que le permitan llevar adelante con eficiencia la tarea educativa inclusiva con calidad de servicio, buen trato, generando un clima afectivo y propicio para desarrollar equipos de trabajo diversos, donde no se evidencien preferencias, etiquetas, peor aún maltrato; donde se logre incluir a todos, siendo una responsabilidad del profesor, la familia, el Estado, la sociedad.

Según, Barton (2009) afirma:

El compromiso esencial con el pensamiento y la práctica inclusivos se caracteriza por la falta de voluntad para tolerar cualquier forma de discriminación. La educación inclusiva se muestra muy interesada en la identificación de las formas multifacéticas en las que la desventaja y la exclusión son concebidas, entendidas, experimentadas y cambiadas (p. 147).

En este contexto, uno de los fines que debe tener una sociedad más equitativa, igualitaria, con justicia social y democrática para incluir a niños y niñas de forma natural y espontánea es romper barreras y brechas de desigualdad social. Masi (2008) afirma: “Es la praxis concreta la que puede dar cuenta de las contradicciones en las cuales es posible caer” (p.77), implicando tener una perspectiva crítica frente a la realidad con la que se enfrenta diariamente el ser humano y en especial el profesorado, técnicos sociales, autoridades, entre otros.

En conclusión, como lo expresó el ex vicepresidente Lenin

Moreno: “Discapacidad no es Incapacidad”, es evidente actualmente observar en las ciudades del Ecuador caminar a personas solas o acompañadas con discapacidad, actualmente incluidas en la sociedad, creando el país las condiciones para que este grupo humano pueda moverse sin dificultad. Considerando que cuando se empezó a hablar de inclusión, las instituciones educativas, Ministerios, entidades públicas y privadas no estuvieron preparadas para recibir a personas con discapacidad, pero con el paso del tiempo y la experiencia, se fueron implementando las medidas necesarias para garantizar el acceso y espacios seguros para todos y todas.

En función de la normativa prescrita en la Constitución de la República (2008), El Código de la Niñez y Adolescencia (2013), la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI (2011), y el Acuerdo 295-13 de agosto 2013, los padres de familia comenzaron a partir del año 2014 a llevar a sus hijos e hijas con discapacidad a las instituciones educativas, quienes recibían atención, después de haber recibido un diagnóstico.

El MINEDUC ha implementado la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UDAI)<sup>9</sup>- (Acuerdo 295-13, de agosto 2013), que se encargará de asesorar, evaluar, ubicar y atender desde un punto de vista psicopedagógico a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad de los diferentes niveles educativos. Para el efecto, este departamento tendrá la misión de incluirlos en el sistema educativo; además, es la encargada de transferir al sistema educativo formal o especializado el proceso educativo, una vez realizado el diagnóstico y/o evaluación.

Finalmente, se deduce que Ecuador es un país que desde el año 2007 ha

---

<sup>9</sup> UADI, se encargará de asesorar, evaluar, ubicar e intervenir psicopedagógicamente a los niños y niñas con discapacidad de todos los servicios, modalidades de atención y niveles educativos.

implementado políticas que podrían ser insuficientes, pero que han servido de ejemplo para muchos países de Latinoamérica que poco han avanzado en el tema de la inclusión. Por tanto, se debe continuar implementando programas que permitan a la comunidad educativa incluirse, formar círculos de formación para todas y todos los individuos involucrados en el sistema educativo.

Se deben analizar, reflexionar y cambiar paradigmas, que puede permitir a los profesores y profesoras desaprender, reaprender y aprender a incluir con respeto teniendo en cuenta la diversidad, con tolerancia y empatía, frente a este proceso inclusivo. Se trata de un proceso destinado no solo a niños y niñas con discapacidad, también para todas las personas que así lo requieran por su condición social, etnia, cultura, género.

Además, en la Constitución de la República del Ecuador (2008), existe un compromiso social y político para desarrollar programas de prevención, control, tratamiento y rehabilitación para las personas que se encuentran en el consumo de sustancias psicotrópicas, alcohol y cigarrillo. Para el efecto, las personas deben estar de acuerdo en llevar dicho tratamiento, siendo esto informado por representantes de salud. Asimismo, se conformaron brigadas por circuitos del cantón Machala en los sectores urbano marginales con índices de mayor delincuencia a través de la Secretaría Técnica de Atención Integral de Drogas (SETED). Con ello se pretendía reducir el número de consumidores de estupefacientes y delincuencia derivada.

### **3.3. Educación para todos y todas sin exclusión**

Desde el año de 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, constituye un hito a nivel mundial, donde se plantean metas y acciones destinadas a analizar la situación holística de la educación. Constituye uno de los pilares de vida para todos los seres humanos, donde se plantea la educación para todos sin excepción y exige que, para incluir a niños, niñas, jóvenes, adultos en el sistema educativo se mantenga un criterio de equidad, igualdad, requiriendo que cada gobierno plantee políticas, recursos y si es necesario, la solidaridad internacional. La educación representa siempre un recurso imprescindible, para el desarrollo personal y social en todo el mundo, que permite mejorar su calidad de vida y constituye un derecho humano (UNESCO, 1994).

Esto tuvo un impacto significativo en función de los esfuerzos de los países de todo el mundo, sin embargo, las inequidades hasta ahora existen a nivel mundial en función del género, etnia, lengua, clase social, cultura, entre otros, constituyéndose en objeto de análisis e investigación para erradicarlas, siendo una utopía; al respecto Jara (2015) señala: que la inclusión es reflexionar sobre “un proceso que parte de la inserción y la integración que ha tomado muchos años de análisis y de acuerdos, y para algunos sectores de la sociedad sigue siendo una utopía” (p. 4).

Sin embargo, representa también un impulso para continuar caminando y unir a profesionales en el área educativa y seguir fomentando prácticas socioeducativas transformadoras que permitan alcanzar logros anhelados en relación a la inclusión de todos y todas. Según, Torres (2017) afirma: “Una educación democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y

determinan las condiciones de vida de chicos, chicas y familias” (p.24).

Ecuador en el año 2000 ratifica en el Foro Mundial de Dakar el compromiso de fortalecer las metas planteadas y dar continuidad a las políticas para alcanzar la educación para todos. Se producen avances significativos a pesar de la inestabilidad política y económica del país, concretándose mayor atención a las políticas de educación con objetivos, metas, acciones e indicadores definidos a través del Plan Nacional del Buen Vivir (2009- 2013 y 2013-2017). El Ministerio de Inclusión Económica y Social y Ministerio de Educación serán los impulsores de la atención a niños, niñas y adolescentes. Para ello pondrán en marcha actividades concretas para aumentar la cobertura de atención e universalización de la educación en todos los niveles educativos. Se producirán avances significativos, sumándose a estos logros la política pública emitida a partir de octubre 2012. Con todo ello se mejorará la atención al desarrollo infantil, enaltecendo la calidad de la educación priorizando los sectores pobres y extremadamente pobres que se convertirán en el foco de las políticas de Estado (Araujo y Bramweel, 2015).

En este sentido, las medidas en relación a esta población objetivo del Estado tienen un enfoque inclusivo e intercultural. Apple (1997) señala que “no podemos marginar ni la raza, ni el género, como categorías constitutivas en ningún análisis cultural” (p.70). Para el efecto, Ecuador ha tomado medidas que se han detallado para reducir la exclusión y que se practican en los diferentes espacios. Las personas de las instituciones públicas y privadas deberán tomar conciencia de los beneficios que el Estado brinda a los usuarios y obtendrán un impacto positivo, cuando se beneficien del servicio social que auspicie el gobierno, porque mejorarán las condiciones de vida de este grupo social.

La Constitución de la República (2008) aspira a construir:

Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir el *sumak kawsay*; una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y la colectividad; un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana (...); en ejercicio de nuestra soberanía (p.9).

Por tanto, el fomentar una educación inclusiva es ubicar como centro de atención a los educandos, de donde deben partir las prioridades y principios en la atención con igualdad de oportunidades que lleven a la equidad educativa, desarrollando en los profesores y profesoras el sentido crítico en su rol, como señala Leiva (2013) “La inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen” (p.7).

### **3.4. La inclusión desde la perspectiva del buen vivir**

Ecuador en el año (2008) y Bolivia en el año (2009), implementan en la Constitución Política el paradigma del “Buen Vivir” como una manera de incluir a los ciudadanos y ciudadanas en los servicios públicos. Desde esta Carta Suprema mandataría, reconocen los saberes ancestrales como parte de la gestión pública hacia el desarrollo del país, implementando una nueva forma de vida para la población (Acosta, 2012).

La Carta Suprema ecuatoriana otorga a los seres humanos el derecho a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado que garantice la sostenibilidad y el buen vivir (*sumak kawsay*), mientras que Bolivia promociona esta



Carta Magna a través de principios éticos y morales que deben implementarse en la sociedad, como una forma de culturizar a la población a vivir bien<sup>10</sup> (Bretón, (2013).

La inclusión como parte importante del buen vivir es una manera de sentirse incluido, valorado, identificado, considerado y respetado en cualquier espacio, sea este público y/o privado, donde las diferentes etnias se conciben como necesarias en el proceso del desarrollo del país, sin ningún tipo de discriminación, identificados por su cultura e identidad nacional, apreciados por sus aportaciones y aspiraciones de vivir a plenitud, donde disfruten de un ambiente sano, feliz y armónico en el que prevalezca el respeto a sus costumbres y modo de vida (PNBV 2013-2017).

El Buen vivir es un término que nace con el Gobierno de la Revolución Ciudadana en el año 2007, con el cual se crea un estado de bienestar frente a los servicios públicos. El Estado ecuatoriano mantenía una administración que no lograba consolidar la justicia, la democracia y la mejora económica. La población pobre quedaba excluida de los servicios sociales. Freire (1970) afirma:

La práctica de la libertad solo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse (...) es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y marginados (p. 9).

Antes del año (2007), la explotación, inequidad, injusticia y exclusión social, eran parte de la cotidianidad, tiempo en el cual cada Ministerio del Estado tenía motivaciones propias, y no existía un interés consciente de unir esfuerzos por el bien común de la sociedad. Por falta de pagos se paralizaba la educación, la

---

<sup>10</sup> Principios ético-morales de la Constitución de Bolivia: *ama quilla*, *ama llulla*, *ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso, no seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *tekokavi* (vida buena), *ivimaraei* (tierra sin mal) y *qhajñan* (camino o vida nobles).

salud y otros servicios públicos importantes, con lo que se acrecentó la pobreza y desocupación, en un país que impulsaba la discriminación, explotación y sumisión.

Según, UNESCO (2012) afirma:

Los tratados internacionales de derechos humanos prohíben toda forma de exclusión o limitación de las oportunidades educativas en virtud de diferencias socialmente atribuidas o percibidas, entre ellas las diferencias por razones de "sexo", "raza", "origen étnico", "lengua", "religión", "opiniones políticas o de otra índole", "origen nacional", "nacimiento", "ascendencia", "condición económica", "patrimonio", "origen social", "discapacidad" o "la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares (p.9).

En este contexto, se plantea el lema del buen vivir que se plasma en una planificación nacional a partir del año (2009), para incluir a todos los servicios como sinónimo de bienestar y bien común. Se logra mejorar en gran escala la educación, la salud, la vivienda, servicios básicos, entre otros, debido al sistema de evaluación permanente que se desarrolló en función de los objetivos, metas e indicadores planteados dentro de los PNBV.

El Buen Vivir se enmarca con una intención propia, inédita y democrática de modificar la forma de dirigir los servicios del Estado, con cambios que trascendieron profundamente a mejorar la vida y economía de los que menos tienen, siendo una prioridad satisfacer sus necesidades básicas, poniendo en escena políticas públicas que tengan enclaustradas nuevas aspiraciones y esperanza, asociando el buen vivir, bienestar, armonía, felicidad, bien común, que todo Estado debe proveer a sus habitantes. De su construcción social en Ecuador, están encargadas directamente las instituciones públicas a través de sus equipos

técnicos en función de la rectoría.

El Buen Vivir ha permitido florecer las relaciones de confianza, cooperación, aprecio, democracia, solidaridad. Según recientes investigaciones científicas, conseguir buenas interacciones sociales, es la mayor fuente de motivación y felicidad de los seres humanos. Es posible un paso más hacia un futuro más sostenible, justo y democrático, que afiancen en niños y niñas valores positivos; y que estos los practiquen.

La filosofía del buen vivir o *Sumak- kawsay*, como reza en la Constitución en el Art. 276: exige mejorar la calidad de vida de la población; desarrollar sus capacidades y potencialidades; contar con un sistema económico que promueva la igualdad a través de la re-distribución social y territorial; impulsando la participación efectiva de la ciudadanía en todos los ámbitos de interés público; estableciendo una convivencia armónica en la naturaleza; que protege y promueve la diversidad cultural; garantizando la soberanía nacional, y la integración latinoamericana.

Actualmente el bienestar social, emocional y económico es una meta que lleva a los individuos a aprovechar oportunidades que brinda el Estado a través de diferentes programas y proyectos para todo el ciclo de vida, con las que cubriría sus necesidades básicas insatisfechas. En una sabatina<sup>11</sup>, el ex Presidente Rafael Correa, planteó que cada dólar invertido en un niño y/o niña representara en un futuro hasta 17 veces más en plusvalía para nuestro país, porque invertir en las criaturas, garantiza un desarrollo pleno del país para el futuro (MIES-MINEDUC, 2013).

---

<sup>11</sup> Informes de acciones semanales realizadas por el gobierno por diversos medios de comunicación.

Asimismo, en investigaciones realizadas en Venezuela, en cuanto a la inclusión, según Romero y Lauretti, (2006) afirman:

La necesidad de un cambio e innovación en los centros educativos regulares, los cuales exigen del individuo una serie de requisitos tales como la concentración, rápido aprendizaje de nuevos contenidos, utilización de un lenguaje amplio y la adaptación a nuevas situaciones requisito que se transforma en obstáculo al momento de la integración de un grupo de la población que posee un funcionamiento diferente (p.354).

En este sentido, el autor expresa el requerimiento de mejorar los planes, programas, estrategias de enseñanza aprendizaje para involucrar a niños y niñas que tienen otros estilos y ritmos de aprendizaje. Por tanto, el anhelo de encontrar soluciones a los problemas de educación, es una necesidad de todos los países del mundo.

Para seguir mitigando y sensibilizando sobre la exclusión se debe continuar capacitando, formando a través de las redes de comunicación a la ciudadanía en general, permitiendo a las personas participar en diversas actividades educativas propuestas en los distintos Ministerios del Estado, que se articulan para reducir la exclusión bajo el paraguas de leyes que dan sostenibilidad a este derecho ineludible e inexcusable.

Desde esta perspectiva, se debe continuar concienciando a la población sobre la búsqueda de la inclusión de todos y todas. Paulo Freire (1980) manifestó que había que seguir tocando corazones a través de diálogos participativos para impulsar procesos de transformación y emancipación. Por tanto, se deben continuar impulsando políticas a nivel mundial para lograr

segmentar la inclusión, como punto de partida; otorgándoles sentido de equidad, solidaridad, igualdad, justicia social para conducir a la sociedad a una vida digna. Para lograr lo indicado, tendremos que formar docentes con mente ávida, abierta a la diversidad con altos niveles de compromiso social preparados para desenvolverse en diferentes contextos sociales.

La investigación realizada demostró que no todas las instituciones, ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a la inclusión. Desde esta perspectiva, lo más relevante de todo proceso será comprender que el compromiso es de toda la comunidad educativa para alcanzar el progreso, porque juntos podrán reflexionar y buscar alternativas y/o estrategias que incluyan a las personas con dignidad (Ainscow et al, 2012).

### **3.5. La planificación del Estado como camino para la inclusión social**

El gobierno de Ecuador crea la Secretaria Nacional de Planificación del Estado – SENPLADES – que tiene tareas importantes que modificarán la forma de vida organizativa del país con responsabilidad, como consta en la Constitución de la República del Ecuador, Art. 3, numeral 5: “Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al buen vivir” (p.9). Esta programación considera al ser humano como prioridad dentro de los Planes del Buen Vivir desarrollados.

Por ello, todas las orientaciones metodológicas implementan el bienestar común que promueve la inclusión social en la sociedad con justicia, igualdad y equidad, se priorizan indicadores que favorecen a la población en situación de pobreza y alto índice de vulnerabilidad. Dejando de hacer menos, por los que

siempre han tenido todo; es así como comienza y continúa este proceso de transformación del Ecuador, incluyendo a la población pobre como primacía en las agendas nacionales, con estrategias para que mejoren la calidad de vida y disminución de la pobreza que es el objetivo de gobierno (Secretaría de Planificación del Estado: SENPLADES, 2013).

Este PNBV constituyó un cambio radical, incluyente, transformador. Tiene dos fases:

La primera fase: PNBV (2009-2012) se abordaron temas que iban desde la importancia de una buena nutrición desde los primeros años de vida, pasando por la educación misma, y hasta el disfrute de la cultura y el deporte. Los logros son visibles: una mejora sustancial del acceso a la educación, una disminución del índice de analfabetismo, la mejora de la calidad de la educación superior, mayor investigación, entre otros. No obstante, las brechas a nivel de etnia, género, edad, discapacidades, movilidad humana y territorio persisten.

En la segunda fase: PNBV (2013-2017), apuntamos al establecimiento de una formación integral para alcanzar la sociedad socialista del conocimiento y al salto de una economía de recursos finitos (materiales) a la economía del recurso infinito: el conocimiento. Es preciso centrar los esfuerzos en garantizar el derecho a la educación a todos, en condiciones de calidad y equidad, ubicando en el centro al ser humano y al territorio. Fortaleceremos el rol del conocimiento promoviendo la investigación científica y tecnológica responsable con la sociedad y con la naturaleza. Construiremos un conocimiento emancipador, ampliaremos la cobertura y superaremos la calidad en todos los niveles educativos. Fortaleceremos la investigación para la innovación científica y tecnológica (p.184).

Este instrumento legal tuvo líneas puntuales sobre las cuales se fundamentó, poniendo énfasis en mejorar la salud, la educación, la recreación y reducir las brechas de desigualdad, equidad y justicia social que persisten en el tiempo, acompañado de una la revolución cultural, del conocimiento y la excelencia, mismas que se detallan a continuación:

- La equidad con una postura socialista busca erradicar la pobreza extrema, cubrir las necesidades básicas insatisfechas –NBI-, apuntando a la inversión social en niños y niñas de 0 a 5 años, elevándolo a una política indispensable para el desarrollo del país.
- La revolución cultural pretende enraizar más el arte, cultura, rescatarla, exportarla, innovarla, invertir más para transformar la economía y creatividad.
- Territorio y revolución urbana mejoraría las vías de acceso con el apoyo de los gobiernos locales y provinciales, además de dotar de servicios básicos a los barrios más periféricos de la ciudad.
- Revolución del conocimiento representa una oportunidad para que se mejoren los perfiles de los maestros y maestras, por ende, de los educandos, invertir en investigación y realizar convenios internacionales para capacitar y mejorar las capacidades de la población educativa.
- Excelencia para realizar la gestión pública con los más altos niveles de calidad al servicio de la población que ha sido excluida por años.

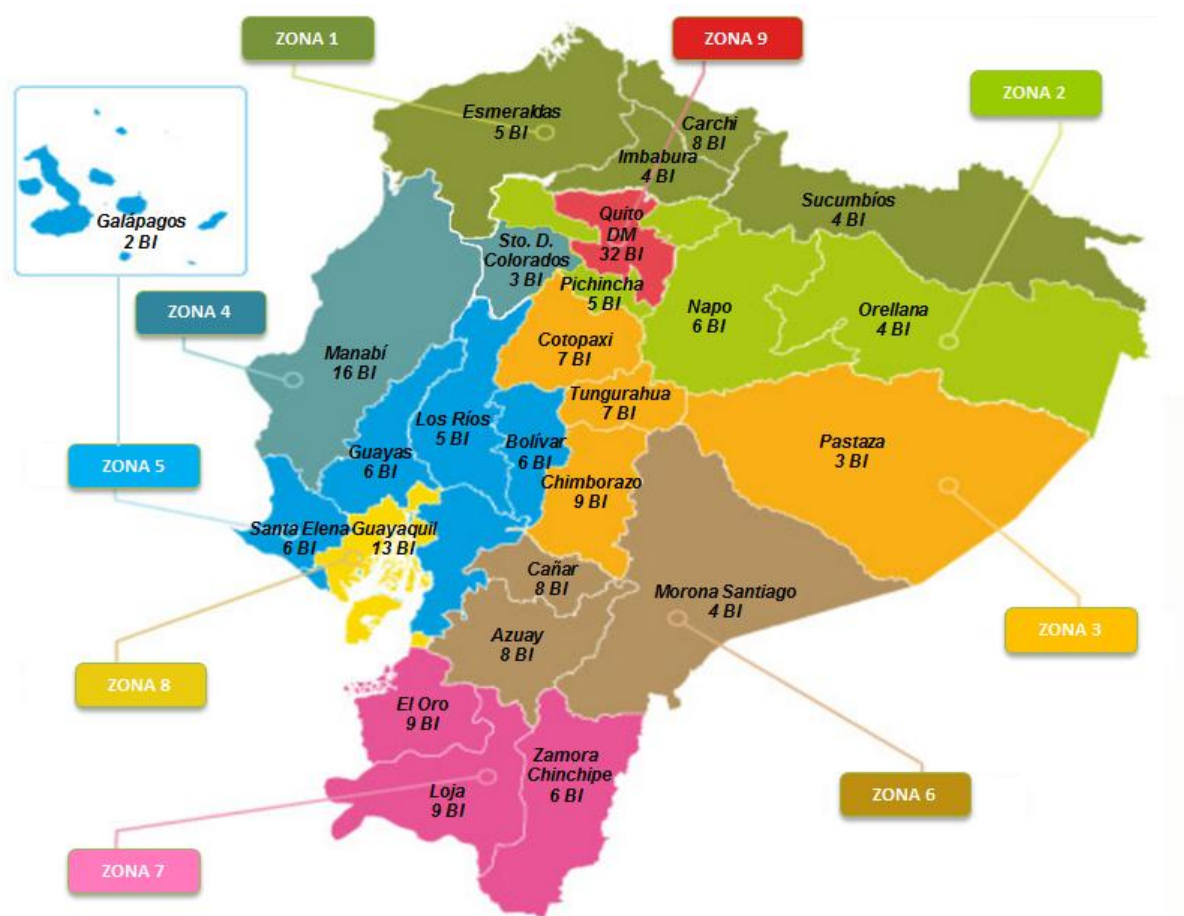
En este sentido, el Plan Nacional del Buen Vivir elaborado y proyectado para articular acciones gubernamentales principalmente en educación, salud y vivienda, con lo que redujo la pobreza e iniquidad pretendió devolver la dignidad a los más vulnerables. Freire (1980) afirma: “La conciencia se abre para la práctica de la libertad: el proceso de hominización”, desde sus obscuras profundidades, va

adquiriendo la traslucidez de un proyecto de humanización” (p. 21). Por ello, una de las formas de incluir a la población excluida, vulnerada, es hacerla sentir parte de las políticas del gobierno y que éstas tengan un enfoque integral proyectado con líneas claras de mejora a la calidad de vida de los que siempre estaban excluidos y actualmente son parte elemental para el desarrollo del país.

En el año 2013 el Estado ecuatoriano logra desconcentrarse a través de SENPLADES, para descongestionar los trámites personales e institucionales en los diferentes Ministerios, dividiendo estratégicamente al país en 9 zonas distribuidas por distritos en cada provincia, desde las cuales hasta la actualidad se coordina y planifica los servicios públicos, permitiendo mejorar la salud, educación, vivienda, seguridad, entre otros. El lema del gobierno fue: “El Estado a tu lado”, con lo que se elevó la matriz productiva del país y la sustentabilidad del quehacer público a nivel nacional.



Figura 5 Zonas de Planificación



Fuente y elaboración: Senplades<sup>12</sup>

En este sentido, la forma de planificación del Estado ecuatoriano es responsabilidad de SENPLADES. Para organizarlo, el país redujo de 8 Ministerios Coordinadores de la Política Pública a 7, a través de las cuales monitorea y evalúa el cumplimiento de los 12 los objetivos que diserta el Plan Nacional del Buen Vivir. Con ellos se instaura un Estado de derechos con preceptos fundamentales de una vida plena, consiguiendo un reconocimiento nacional e internacional.

Al respecto Larrea (2013) manifiesta que Ecuador ha sido uno de los países que ha reducido la pobreza y la inequidad, siendo fundamental para el

<sup>12</sup> Secretaría Nacional de Planificación: Acuerdo N° SENPLADES SNPD – 101 -2013. Plan Estratégico Institucional PEI 2014.

desarrollo del país. El banco mundial manifiesta que Ecuador es uno de los países que más clase media ha logrado tener, siendo este país el tercero en la escala de pobreza de los 186 países en el mundo. Esto ha sido indicado por el programa de las Naciones Unidas-PNU-, ubicando a dicho país en un buen índice de reducción de la pobreza, debido a las políticas implementadas a través del PNBV (Acuerdo N° 101-2013. Plan Estratégico (SENPLADES), 2013)

De esta manera, para garantizar el desarrollo infantil integral, amparado en la Constitución de la República y El Plan Nacional del Buen Vivir, el Estado planifica a través SENPLADES algunas propuestas de intervención. Una de ellas es la estrategia de infancia plena coordinada a través del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, en la cual están inmersos el MIES, MSP, MIDUVI, MINEDUC, permitiendo desarrollar acciones conjuntas, articuladas para efectivizar los objetivos planteados en el PNBV. Principalmente en los componentes de educación, salud y nutrición, logrando grandes avances y compromisos en la atención a niños y niñas en los Centros de Desarrollo Infantil a nivel nacional. Según el Ministerio de Coordinación Social (AGENDA SOCIAL, 2017):

El desafío fundamental del Buen Vivir en Ecuador es universalizar los derechos y las oportunidades para que cada ecuatoriana y ecuatoriano pueda vivir a plenitud con su entorno, participar activamente en la construcción de una sociedad y convivir en armonía con la naturaleza (p.13).

Como se evidencia, el mayor interés del gobierno ecuatoriano es reivindicar los derechos de los desprotegidos, vulnerados, de las personas que prácticamente han tenido cerrada la puerta al progreso social. Dotando estos instrumentos técnicos políticos a servicios que apuntan al ser humano, como centro de atención desde el inicio hasta el fin, en relación a sus derechos

inalienables e irrenunciables, como es la educación, la salud y la participación, como parte de su constructo de vida.

**Figura 6: Articulación del Sistema Nacional de Planificación Participativa**



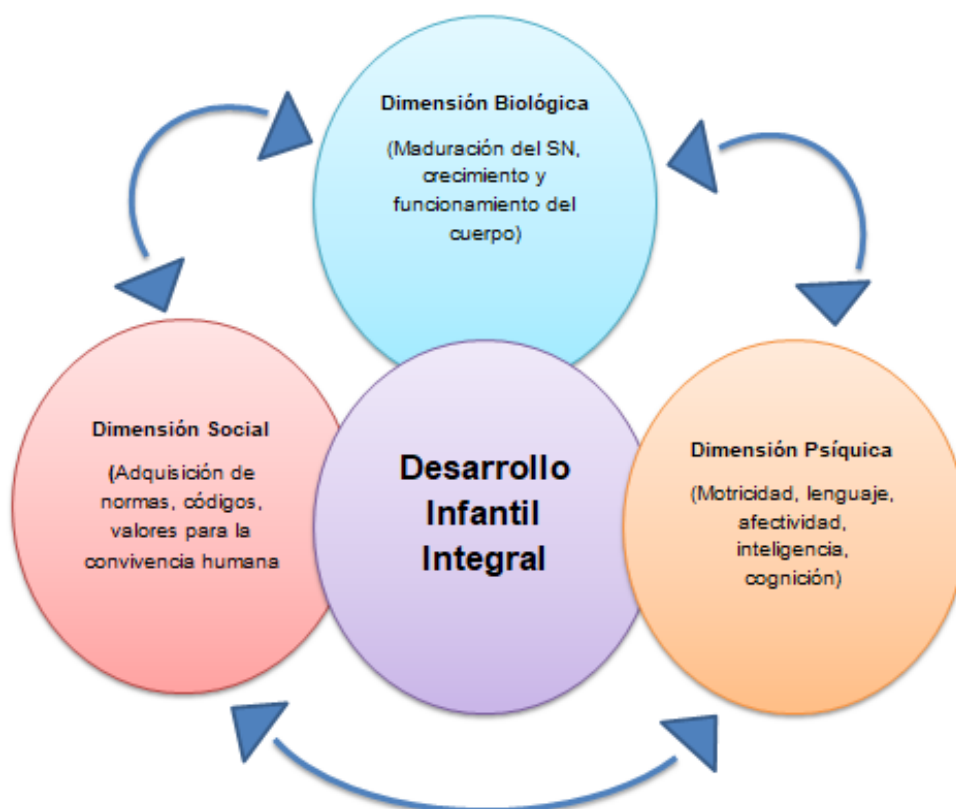
Fuente: Senplades – PNBV 2013-2017<sup>13</sup>

### 3.6. Estrategias de atención inclusivas para el desarrollo infantil

Las estrategias de atención a la primera infancia, tanto para el MIES como MINEDUC, tienen su fundamento en el desarrollo y aprendizaje en educación inicial, considerando que un niño y/o niña con buena nutrición, salud y educación se desarrolla como un ser biopsicosocial, que desde la concepción empieza a desarrollar sus capacidades complejas como: hablar, pensar, amar, crear, que dependerán de factores internos y externos para su evolución.

<sup>13</sup> Secretaría Nacional de Planificación: Acuerdo N° SENPLADES SNPD – 101 -2013. Plan Estratégico Institucional PEI 2014.

**Figura 7: Componentes del Desarrollo Infantil**



**Fuente: (MIES-INFA 2011, p.72)<sup>14</sup>**

Debe garantizarse este desarrollo, sin poner en riesgo de marginación o exclusión, entendiendo la inclusión bajo un enfoque integral. Además, los avances demuestran y dan cuenta de que niños y niñas se desarrollan y aprenden si están bien alimentados, estimulados. Es decir, biológicamente bien de salud. Para responder a los estímulos, psicológicamente se requiere de un entorno aceptable, afectuoso, donde el amor, el afecto sea el eje principal que permita un equilibrio mental y emocional, favoreciendo este desarrollo y manteniendo relaciones sociales efectivas que permitan una vida infantil plena, integral, feliz, donde el juego sea a la vez, el eje transversal del proceso de desarrollo y aprendizaje (UNICEF, 2014).

El MIES tiene la modalidad Creciendo con Nuestros Hijos-CNH que

<sup>14</sup> Estrategia Nacional Intersectorial de Desarrollo Infantil MIES/INFA 2011.

atiende a niños y niñas de 0 a 3 años, una vez a la semana durante una hora con la familia; pretendiendo formar a la persona responsable del cuidado del niño y/o niña, para que ella sea la gestora de ese desarrollo y aprendizaje, acompañado de capacitaciones y tutorías a través de una educadora familiar contratada por el MIES (MIES, 2013).

Asimismo, la modalidad Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) atienden niños y niñas de 1 a 3 años de edad, los cinco días a la semana por ocho horas diarias, en un espacio acondicionado para la atención. La jornada diaria está a cargo de una Coordinadora y una educadora por cada diez niños y niñas, la atención es integral y directa. Estos servicios están normados por estándares de calidad bien definidos y de cumplimiento obligatorio.

El MINEDUC, por su parte, adhirió a las escuelas espacios adaptados para la atención de niños y niñas de 3 a 5 años a partir del año 2013. Para ello, debe contratar más personal e implementar materiales y equipamientos para la atención integral, dando cumplimiento a la política pública de desarrollo infantil (LOEI-2011).

En este contexto, para garantizar el acceso de niños y niñas del subnivel 1, al subnivel 2, el MIES con el MINEDUC mantienen una coordinación, monitoreo y control a través de los usuarios del servicio, consintiendo la transferencia responsable de la cobertura, dando continuidad al servicio en el proceso de formación y preparación de niños y niñas, favoreciendo al desarrollo infantil integral. Además, la estrategia contiene componentes intersectoriales que permiten al MIES y MINEDUC acreditar la intervención, como son: educación, salud, nutrición, participación familiar y comunitaria. Se trata de elementos evaluados y monitoreados por El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS), a través

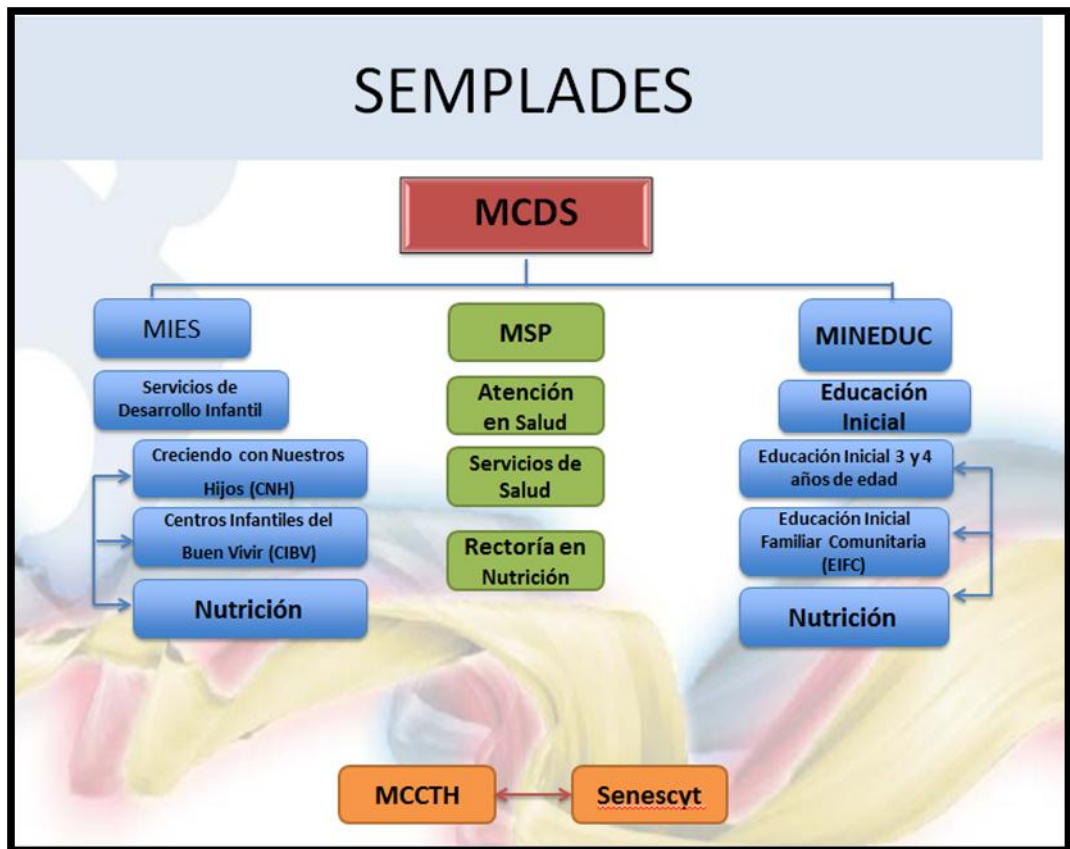
de los objetivos del PNBV.

Para el efecto, una de las metas intersectoriales de mayor relevancia es la estrategia de “infancia plena”, que permitió desarrollar acciones conjuntas con el MSP para mejorar el estado de salud y nutrición de niños y niñas menores de cinco años atendidos, articulándose con los objetivos planteados en el PNBV. Para ello, coordina periódicamente la atención de niños y niñas con el MSP, planificando talleres y visitas domiciliarias donde se entrega medicina y vitaminas a la población en riesgo. La intervención dependerá del estado de salud. El MIES y MINEDUC monitorean y coordinan las jornadas médicas con las familias en función del requerimiento y prioridad. La Constitución Política del Ecuador (2008) estipula:

Art. 32: la salud es un derecho que se vincula al ejercicio de otros derechos, entre ellos, el derecho al agua, la alimentación, los ambientes sanos, entre otros. Para el ejercicio del derecho a la salud, prevé la implementación de políticas económicas, sociales, culturales, educativas y ambientales; así como, el acceso permanente, oportuno y sin exclusión a programas, acciones y servicios de promoción y atención integral de salud, salud sexual y salud reproductiva (p.13).

En este contexto, se beneficia a toda la población y en especial a niños y niñas, porque sin salud no hay vida. Al tener asegurada la salud gratuita, se tiene de alguna manera asegurada la vida, siendo actualmente política de Estado, mejorando y garantizando los controles médicos de acuerdo a la normativa del Ministerio de salud Pública.

**Figura 8: Institucionalidad Intersectorial para la Estrategia de Primera Infancia**



Fuente y Elaboración: MCDS, 2013 (p.103)

### 3.7. La inclusión en los servicios: El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC)

Según la Carta Magna (2008), en su Artículo 24: establece que la educación es un derecho de toda la población ecuatoriana en todo el ciclo de vida y un deber no removible del estado hacia niños, niñas y jóvenes que garantice la igualdad e inclusión social, sobredimensionando un ambiente del buen vivir o *sumak kawsay*.

La inclusión reflejada como el proceso de identificar y responder a la diversidad en relación a las necesidades de niños, niñas y adolescentes, que

considera que a mayor participación en el aprendizaje se reduce la exclusión. Para ello será necesario construir nuevas estructuras sociales y paradigmas culturales, que eliminen barreras a través de la sensibilización de los docentes, familias y comunidad (Leiva, 2013).

Ecuador emitió el 13 de octubre de 2012 la política pública de desarrollo infantil, que tiene un carácter mandatorio, regulatorio y operacional de fiel cumplimiento, no solo para los estamentos del Estado, sino para todos y todas los ciudadanos y ciudadanas que tienen el deber moral y social de contribuir al bien común. Se trata de una medida con un enfoque integral dirigida a los servicios de desarrollo infantil para niños y niñas de 0 a 5 años. Los cambios estructurales se propusieron, para mejorar notablemente la calidad de estos servicios, detallados por el MIES (2013), a través de los siguientes puntos:

- Los niños y niñas de 0 a 5 años de la modalidad CNH que eran atendidos a través de terceros por entidades cooperantes pasan a ser de atención directa del MIES con profesionales.
- Se Contratan Coordinadoras para los CIBV, quienes se responsabilizan de administrar los Centros Infantiles con estándares de calidad.
- Se establece un convenio entre MIES-SENECYT para que personal bachiller que laboraba en las modalidades de atención a la primera infancia y que llevaban años sin tener la oportunidad de adquirir su título profesional ingrese a estudiar y adquiera un título en desarrollo infantil.
- MIES-MINEDUC dejan de recibir bonificaciones y pasan a obtener un sueldo básico digno con todos los beneficios de ley.
- El MINEDUC, deja de atender en sus Centros de Educación Inicial con Educadoras Comunitarias (Bachilleres bonificadas) y profesionaliza los



servicios de atención.

- Con el Acuerdo Interministerial 015-14 y 01-016 se regulan los servicios del MIES-MINEDUC para la atención a niños y niñas de 0 a 5 años a través de la Norma técnica vigente.

Los cambios referidos marcan avances significativos en la historia del Ecuador y directamente benefician a niños y niñas menores de 5 años, que serán atendidos por personal que cumple el perfil, impulsando el desarrollo infantil con personal calificado y con nuevas oportunidades. Sobre la base de las razones expuestas, se consolida una de las metas del gobierno en función de la política pública mencionada, que permite la inclusión con responsabilidad, eficacia y con intervención directa desde el gobierno.

En este sentido, el MIES es el organismo público encargado en el Ecuador de garantizar el cumplimiento de las políticas a favor de la población más vulnerable, vislumbrando todo el ciclo de vida (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores), acentuando su atención en las personas en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Como dirían grandes pedagogos críticos Freire (1924), Fals Borda y Mocayo (2009), Apple (2013), McLaren (2006), entre otros, devolviéndoles la dignidad arrebatada por muchos años y forjando un estado de derechos para alcanzar la equidad, igualdad y justicia social.

Por tanto, el MINEDUC, responsable y rector de la educación desde el nivel inicial, elemental básico y bachillerato, se alinea a las políticas públicas de desarrollo infantil especialmente para los niños y niñas de 0 a 5 años (nivel inicial), donde se prioriza el desarrollo infantil integral, para potenciar las destrezas y habilidades de acuerdo a la edad, en relación a las características de desarrollo,

garantizando ambientes seguros, confiables y lúdicos que permiten un desarrollo pleno.

Mediante el Acuerdo Interministerial No.1389, se regula la prestación de servicios y ejecución de proyectos dirigidos a la protección integral de los niños, niñas y adolescentes y sus familias, publicado en Registro Oficial No. 550, de 17 de marzo del 2009. Este señala:

Art. 27: el nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles: el inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres (3) años de edad; y, el inicial 2, que comprende a infantes de tres (3) a cinco (5) años de edad (p.9)

La educación inicial estimula el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 5 años a través de interacciones positivas que le permitan principalmente experimentar, explorar y jugar. El Estado ha implementado modelos de gestión de acuerdo a la rectoría en la atención de este grupo prioritario descritos anteriormente. En este sentido, estos Ministerios serán los organismos que dinamicen y organicen la atención integral con instrumentos técnicos y pedagógicos, en articulación con otros entes públicos, los cuales funcionan a través de una Norma Técnica aprobada a través del Acuerdo Interministerial 015-14 expedida 30 de julio de 2014.

En el marco de estas políticas de Estado, al MIES, como parte del mandato constitucional le corresponde generar acciones que garanticen la atención a la primera infancia, que es una meta institucional. La población priorizada de niños y niñas, y que pertenecen a entornos socio-culturales en su mayoría violentos, no garantizan un desarrollo pleno. Formulan estrategias de intervención con sus equipos técnicos, en alianza con organismos que velan por los derechos de la niñez,

entre estos se encuentran: las Juntas Cantonales de Niñez y Adolescencia, el Ministerio de Justicia (SEPE)<sup>15</sup>, policía (DINAPEN)<sup>16</sup>

El Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del MIES (Acuerdo Ministerial No. 000154, del 08 de enero de 2013) establece:

Art. 1.- Misión. - Establecer y ejecutar políticas, regulaciones, estrategias, programas y servicios para la atención durante el ciclo de vida, protección especial, aseguramiento universal no contributivo, movilidad Social e inclusión económica de grupos de atención prioritaria (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, personas con discapacidad) y aquellos que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad (p.3).

Art. 2.- Visión. - Ser la entidad pública que ejerce la rectoría y ejecuta políticas, regulaciones, programas y servicios para la inclusión social y atención durante el ciclo de vida con prioridad en la población de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos mayores, personas con discapacidad y aquellos y aquellas que se encuentran en situación de pobreza, a fin de aportar a su movilidad Social y salida de la pobreza (p.4).

El Estatuto Orgánico de Gestión aprobado con el Acuerdo Ministerial N<sup>o</sup> 00154, plantea un nuevo horizonte en relación a las nuevas competencias asignadas, al incorporar a partir del año 2013 al ex Instituto de la Niñez y la Familia como parte del Ministerio de Inclusión Económica y Social, con la misión de establecer y ejecutar los proyectos para todo el ciclo de vida, teniendo la misión de incluir socialmente y atender a la población pobre y extremadamente pobre.

En Ecuador, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC),

---

<sup>15</sup> Servicio Especializada de protección Especial

<sup>16</sup> Dirección Nacional de policía Especializada en Niñez y Adolescencia

en su informe de Pobreza de diciembre de 2015, registra los datos siguientes: sobre una población proyectada de 16.278.844 personas, el 23,28% de la población están en situación de pobreza, y de estos un 8,45% se encuentran en extrema pobreza. Del total poblacional esperado para el 2015, el 12,41% corresponde al grupo etario de 0-5 años (Granda y Feijoó, 2015). Destaca que estos guarismos corresponden a pobreza por ingresos, constituyendo para el país desde el año 2016 una herramienta básica en la planificación, evaluación, seguimiento y diseño de políticas sociales inclusivas.

Además, esta misión y visión que es la razón de ser del MIES, muestra que esta institución asume una carga social de mucha responsabilidad, cuenta con objetivos que permiten orientar su quehacer institucional con los grupos prioritarios. Ofrece servicios de atención encuadrados dentro de la filosofía de buen vivir. En este contexto, la población determinada por el organismo especializado del INEC y focalizada para la intervención por SENPLADES se encuentra excluida de las Necesidades Básicas Insatisfechas, definiendo los respectivos servicios con soporte técnico y asesoramiento, implementando programas que permitan la inclusión de esta población con respeto, igualdad, justicia social que son los principios fundamentales del MIES. Según el Acuerdo Ministerial 00154: Art. 3 Principios, “la gestión del MIES se sustentará en los siguientes principios”: Igualdad, Inclusión y equidad; Universalidad; Integralidad; Corresponsabilidad” (p.4) que brindan las posibilidades a los ciudadanos y ciudadanas para desarrollar sus capacidades, ofreciéndoles la oportunidad de ser entes activos, dinámicos, proactivos, analíticos, críticos y responsables.

Está demostrado en las investigaciones que cuando un Estado de cualquier país garantiza a la población educación, salud, nutrición y vivienda, con

políticas que incluyan la gratuidad para los que menos tienen; mejora la vida del ser humano y por ende, el país se desarrolla (Nussbaum, 2002).

Para el efecto, son las políticas que aplica Ecuador para reducir los niveles de pobreza y exclusión, que incluyen a todo el ciclo de vida y en especial, a niños y niñas de 0 a 5 años. Al respecto, Hoyuelos y Riera (2015) afirman: "...No es posible hablar de los niños "como una categoría homogénea" que significa la infancia y cómo se experimenta depende obviamente de otros factores sociales, como el género, la raza, la etnia, la clase social, la situación geográfica, etc" (p.115).

Lo anotado, no sería posible si no se articularan otros proyectos, que fortalecen la gestión del Ministerio. EL PNBV y la Carta Magna emanan normas que garantizar su cumplimiento, con énfasis en los niños y niñas de la primera infancia<sup>17</sup>. En la Constitución de la República del Ecuador (2008), en la sección quinta, en Art. 44, se señala:

El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas. Las niñas, niños y adolescentes tendrán derecho a su desarrollo integral, entendido como proceso de crecimiento, maduración y despliegue de su intelecto y de sus capacidades, potencialidades y aspiraciones, en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad. Este entorno permitirá la satisfacción de sus necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales (p.15).

---

<sup>17</sup> Entrevista a Mara Castro Morocho. Analista de desarrollo Infantil-Distrito Machala - MIES

Para el efecto, esta política es aplicada en el PNBV (2013-2017), disponiendo que todos los servicios vinculados a la atención de niños y niñas menores de cinco años, deben cumplir con los más altos estándares de calidad, consolidando el principio de equidad para todas las criaturas, adhiriéndose como corresponsable el Estado, priorizando el servicio a la población en situación de pobreza y extrema pobreza (MIES, (Política Pública de Desarrollo Infantil, 2013). Los Ministerios: MIES, MINEDUC y MSP elaboran normas, lineamientos que incluyan estándares que permitan elevar los niveles de atención a infantes hasta los 5 años, garantizando el cumplimiento en las unidades de atención con personal especializado y capacitado.

Ante estas normativas descritas se promulgan normas y se activan programas, para reducir las brechas de desigualdad social existente en la población vulnerable de niños y niñas de la primera infancia. UNESCO (2012) afirma que “el principio de la igualdad de oportunidades educativas cimienta el derecho a la educación”. De hecho, inspiró los movimientos en favor de la enseñanza primaria universal y de la Educación para Todos (EPT) (p.1).

Para ello, se diseñan estrategias de intervención de desarrollo infantil integral entre MSP, MIES y MINEDUC, que consisten en servicios de atención extramural y mural con profesionales que son capacitados, asesorados, con seguimiento técnico y herramientas por modalidades de atención, las cuales se articulan intersectorialmente para dar cumplimiento a las líneas de acción con el objetivo de que disminuyan las inequidades y se restablezcan servicios con calidad y calidez.

### **3.8. La Educación Infantil en el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y El Ministerio de Educación (MINEDUC)**

La educación de la primera infancia se presenta como una de las mejores etapas para generar procesos inclusivos, porque es la edad en la que se van adquiriendo aprendizajes, valores y hábitos que son base fundamental de la personalidad de las personas que se consolidarán a través del tiempo (Mejía y Ulloa, 2014).

Ecuador es uno de los países con mejores políticas sociales y de desarrollo, según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016). Las políticas de desarrollo social y la reducción de la pobreza que se han dado en Ecuador en los últimos años, reconocidas entre las “mejores de América Latina” por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). “Ecuador tiene una de las agendas sociales en América Latina más innovadoras, efectivas e interesantes desde el punto de vista de Naciones Unidas y justamente está en un momento de focalizar sus políticas sociales y económicas para salvaguardar a las personas”, expresó Fajetas (2016), en el marco de la rendición de cuentas de la legislatura ecuatoriana (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2016).

En este sentido, el MIES como ente rector del desarrollo infantil de la primera infancia, divide la atención para la población de niños y niñas menores de tres años en dos modalidades “Centros Infantiles del Buen Vivir” (CIBV) y “Creciendo con Nuestros Hijos” (CNH), mientras que el MINEDUC mantiene los Centros de Desarrollo Infantil que atienden a la población de tres a cinco años.

Estas modalidades no convencionales que están al servicio de la familia y comunidad, tienen su origen en la educación inicial, creando estrategias internas de

capacitación, socialización con las familias para sensibilizarlas en temas de niñez y corresponsabilidad que centran su accionar en el desarrollo integral, modelo que convierte la corresponsabilidad familiar y comunitaria como un factor preponderante en la atención plena del niño y/o niña (MIES, Acuerdo Interministerial 015-14, 2014).

La modalidad CNH, tiene su modelo de gestión pedagógico basado en estándares de calidad que tienen que ver con varios componentes, entre ellos: educación, salud, nutrición, participación familiar y comunitaria. Cuentan con una guía metodológica -CNH- que indica la ruta a seguir en la atención, que consiste en visitas domiciliarias a niños y niñas de 0 a 24 meses, y en actividades grupales de 24 a 36 meses. Esta acción pedagógica no puede realizarse sin la presencia de un adulto responsable del cuidado y crianza del niño y/o niña, puesto que el rol de la educadora familiar, es orientar paso a paso con los aspectos planificados con la familia, para que los repliquen diariamente por 6 días, proceso que potencia y fortalece las capacidades del responsable de la educación de la criatura, convirtiéndose en corresponsable del desarrollo y aprendizaje. Este servicio actúa sobre 203.329 de la población de niños y niñas, atendida por el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (Rendición de cuentas, 2014).

La modalidad CIBV (Centros Infantiles del Buen Vivir), es una modalidad integral que atiende a niños y niñas de 12 a 36 meses. La metodología está basada en el juego utilizando recursos didácticos elaborados con material de reciclaje y se planifica de acuerdo a la edad y necesidad del niño y/o niña que se rigen de acuerdo a la Norma Técnica aprobada mediante Acuerdo Interministerial 015-14. Hay un protocolo de atención y estándares para estos centros, los cuales son de cumplimiento obligatorio; se ocupa de 97.757 niños y niñas. Asimismo, el MINEDUC atiende aproximadamente a 259.611 niños y niñas de 3 a 5 años, considerando que



el 13% de la población de Ecuador corresponde entre 0 a 5 años en la modalidad denominada Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Asimismo, el MINEDUC que atiende aproximadamente a 259.611 niños y niñas de 3 a 5 años. El 13% de la población de Ecuador corresponde entre 0 a 5 años<sup>18</sup> en la modalidad de Centros de Desarrollo Infantil-CDI (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (Rendición de cuentas), 2014).

Para asesoramiento y acompañamiento el MIES y MINEDUC tienen, dentro del modelo de gestión, la estrategia de talento humano, a través de la cual se capacita de forma directa o virtual al personal responsable de la atención a niños y niñas; esto permite ampliar sus conocimientos y mejorar su intervención en el campo.

Asimismo, el componente de la participación familiar es muy importante. Se capacita a las familias en temas relevantes que fortalecen su compromiso y conocimientos en varios temas que hacen referencia al desarrollo infantil integral, buen trato y derechos, entre otros. La familia se considera la máxima responsable de la crianza y formación de niños y niñas, dependiendo de ella la potenciación de su desarrollo y aprendizaje y de las oportunidades que les ofrezcan para que se fortalezcan su desarrollo infantil integral (MIES, 2013).

Por tanto, el Estado es el responsable de ofrecer los servicios, y la familia de hacer uso de ellos en el marco de derechos que le respaldan como ciudadano, estipulado en la Constitución de la República 2008, en la sección quinta sobre educación en el Art.- 26 “La educación es un derecho de las personas a lo largo de sus vidas y un deber ineludible e inexcusable del Estado...” (p.12); en su Art.- 28

---

<sup>18</sup> Fuente: Censo de población y vivienda 2010.

determina que: "...Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente" (p.12), garantizando así mismo en su articulado:

Art.- 44 El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos; se atenderá al principio de su interés superior y sus derechos prevalecerán sobre los de las demás personas (p.15)

Art.46 El Estado adoptará, entre otras, las siguientes medidas que aseguren a las niñas, niños y adolescentes: numeral 1. Atención a menores de 6 años, que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario, en un marco de protección integral de sus derechos (p.15)

Por tanto, la normativa permite que ciudadanos y ciudadanas tengan el respaldo del Estado para garantizar sus derechos, dándoles protección integral a niños, niñas y adolescentes en función de sus necesidades básicas, generando políticas públicas respaldadas en el Plan Nacional del Buen Vivir. En cumplimiento de la normativa, la comunidad educativa debe organizarse con las familias para analizar las necesidades de la unidad de atención, elaborando en función de las debilidades y necesidades un plan de acción con actividades a corto y largo plazo.

Estas formas de atención, en Ecuador, tienen relación con las comunidades de aprendizaje, que pretendían a través de todo un proceso sistemático formalizado, reducir la desigualdad y la calidad de educación con análisis de experiencias previas en las que se incorporaba la comunidad educativa, familias, maestros, maestras, voluntarios, niños y niñas, para mantener un diálogo interactivo en relación con las necesidades detectadas. En este

sentido, deben generarse procesos de sensibilización en temas de interés que permiten reflexionar, analizar y criticar el sistema actual, para generar procesos con el cual llegan a consensos, acuerdos, en el que se involucran todos y todas a través de una planificación, con el objetivo de mejorar la vida de la población vulnerable (Márquez, et al., (2012).

En educación inicial, las actividades planificadas permitieron vincular a las familias, para que sean corresponsables del proceso educativo, haciéndoles sentir parte de la institución, con actividades que les sensibilicen acerca de los papeles que deben desempeñar, frente a las necesidades de las criaturas.

Bajo estos parámetros, el proceso de inclusión que ha implementado el gobierno en todo el ciclo de vida, es una actividad que se va generando en todos los servicios de atención. Para ello, ha destinado políticas, herramientas, estrategias para incluir en la diversidad. De acuerdo a lo establecido en la Constitución Política del Ecuador (2008). El Art. 3, en los numerales 1 y 5, establece que son deberes primordiales del Estado:

- Numeral 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.
- Numeral 2. Planificar el desarrollo nacional, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sustentable y la redistribución equitativa de los recursos y la riqueza, para acceder al Buen Vivir (p.9)

En este sentido, las estrategias generadas por sectores estratégicos del Estado han permitido mejorar las condiciones de vida y atención de 560.697 niños y

niñas menores de 5 años que representan el 32 % del total de población (1.750.028 niños y niñas)<sup>19</sup>, atendidos a través del MIES-MINEDUC-MSP (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, Rendición de cuentas, 2014). El doctor James Heckman (2012), premio Nobel en Economía, en su libro, “La economía del bienestar infantil”, señala que cuando los servicios son de buena calidad, estos alcanzan logros sociales, económicos y de salud, contribuyendo a crear futuro, pues se consigue un retorno de hasta 17 dólares por cada dólar invertido.

Por tanto, invertir en las necesidades de todo tipo de los niños y niñas durante sus primeros años, para América Latina representará reducir los niveles de pobreza, inequidad, fracaso escolar, desempleo y violencia. Amaro y Cáceres (2017) afirman:

A diferencia de los países europeos, norteamericanos y asiáticos, América Latina trabaja bajo un contexto de pobreza, desigualdad y carencias en todos los ámbitos sociales, sin embargo, se ha puesto como uno de los retos más importantes trabajar en la calidad educativa como un medio de desarrollo social y económico (p. 43).

Para alcanzar calidad en educación, no solo dependerá del gobierno, también se fundamentará en gran parte a los maestros y maestras como pilar central. Igualmente, las familias, alumnado y comunidad, tienen que generar esfuerzos cooperativos para alcanzarla. Don José Mújica (2010), presidente de Uruguay, afirmó: “Siento la necesidad de que el país entero abra una carpeta rotulada “Primera infancia”, con tinta roja” (p.14).

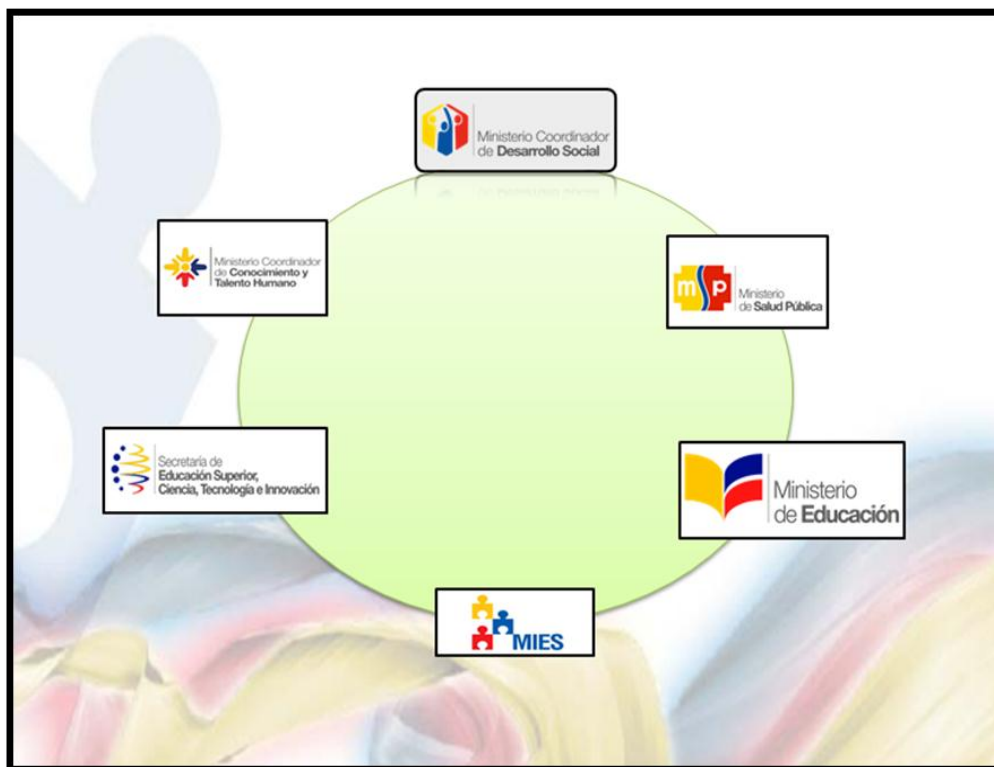
---

<sup>19</sup> Fuente: Censo población y vivienda 2010.

Por tanto, abrir puertas significa romper barreras y dar prioridad a la atención en los primeros años con procesos de atención holísticos, siendo responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia el brindarle este espacio de vida al niño y niña, creando ambientes propios, adecuados, oportunos que repercutirán en su desarrollo e influirán en su vida adulta, marcando los rasgos de su personalidad, como señala, Sánchez Blanco (2013) “La infancia desde las más tempranas edades se halla influida por los comportamientos de los adultos” (p. 15).

Con este antecedente, Ecuador mantiene el comité intersectorial para la primera infancia como se ilustra a continuación, quienes se reúnen mensualmente o según la necesidad para analizar situaciones que afectan a los niños y niñas (MCDS 2014).

**Figura 9: Articulación entre los Sectores Públicos para la Estrategia de Primera Infancia**



Fuente y Elaboración: (MCDS, 2013, 101)

### **3.9. La inclusión en la atención a niños y niñas de 0 a 5 años y el currículo de educación infantil en Ecuador**

Remontándonos en el tiempo, hasta antes del año 2014, las instituciones educativas públicas y privadas que atendían a niños y niñas menores de cinco años, tenían como referente curricular macro de educación inicial el libro “Volemos Alto. Claves para cambiar el mundo”. Este libro tenía un enfoque inclusivo, no discriminatorio que se basaba en tres dimensiones el desarrollo del niño y/o niña: “yo conmigo mismo”, “el yo con los otros” y el “yo con la naturaleza”<sup>20</sup>.

Basándose en este documento, las instituciones educativas manejaban currículos operativos a su conveniencia, con privilegios y análisis en función de intereses que desorganizaba absolutamente la atención al desarrollo infantil para niños y niñas de 0 a 5 años. Por ser un currículo extenso, con el cual se planificaba en función de objetivos macros que no abarcaban, no se correspondían con las características de los niños y niñas de 0 a 5 años y desestabilizaba la atención estandarizada porque se prestaba para tergiversar en la atención, en función de su uso.

En este marco de desorganización se consolidan nuevas propuestas para elaborar un currículo integral que promueva la igualdad, la inclusión en educación inicial; así como, consolidar la equidad en el proceso de desarrollo y aprendizaje. Se trata de una meta del PNBV, que da origen al currículo de educación inicial 2014, compendio de los currículos que existían de los ex programas de educación inicial, en los cuales se recogieron importante aportes de programas que atendían a niños y niñas menores de 5 años, como son los del Instituto de la Niñez y la familia-INFA, Fondo de Desarrollo Infantil-FODI, Organización de Rescate Infantil-ORI, Programa

---

<sup>20</sup> (Ministerio de educación, Cultura y Deporte (MEC) y Ministerio de Bienestar Social (MBS). (2002). Referente Curricular Volemos Alto: “Claves para Cambiar el Mundo”).

Nacional de Educación Preescolar-PRONEPE, Modelo y Diseño de educación Infantil Familiar y Comunitaria-EIF (MINEDUC-CEI, 2014).

Desde esta perspectiva, el MINEDUC tiene lineamientos en relación al currículo de educación inicial (2014); este contiene las indicaciones técnicas y metodológicas con las que deben cumplir y ejecutar la atención educativa de los niños y niñas, instrumento con el que el MIES adopta las medidas educativas establecidas por el MINEDUC, como ente rector en educación y políticas en este campo. Según el currículo de educación inicial (2014) "...se propone desarrollar la creatividad mediante un proceso de sensibilización, apreciación y expresión, a partir de su percepción de la realidad y de su gusto particular..." (p.32). Este es un aspecto importante e influyente, puesto que la falta de creatividad en la enseñanza reduce la producción del pensamiento divergente e intuitivo.

El currículo de educación inicial entra en vigencia con el Acuerdo Ministerial 0042-14, de fecha 11 de marzo de 2014. Con esta fecha, el Ministerio de Educación emite el Currículo de Educación Inicial, documento de cumplimiento obligatorio para todas las instituciones públicas y privadas que brindan atención a niños y niñas de 0 a 5 años. Este currículo tiene las siguientes características: integralidad, coherencia, comunicabilidad, progresión y flexibilidad, cuya aplicación y cumplimiento es obligatorio para todas las instituciones públicas, particulares y fiscomisionales<sup>21</sup>, a nivel nacional, que oferten el servicio a nivel de educación inicial a niños y niñas de 0 a 5 años.

Este representa una estrategia del Estado para tener el control técnico del trabajo pedagógico, curricular y de evaluación que deben desarrollar los docentes (Apple, 1997). Ciertamente, esto no significa que los docentes tengan

---

<sup>21</sup> Estudiar subvencionado por el Estado el 50%

todas las herramientas para laborar en la atención de niños y niñas menores de 5 años de forma individual, más bien este instrumento técnico debe permitir generar círculos de estudio entre colegas, para que compartan experiencias, estrategias de aprendizaje e interactúen para articular actividades que potencien el proceso de desarrollo y evolución de las criaturas. Todo ello, en base emitida por el órgano rector en educación, que es un avance sustancial de orientación.

Con este avance curricular para la atención de niños y niñas menores de 5 años se logra elaborar un currículo que recoge enfoques: de género, de interculturalidad, de diversidad en general, donde la equidad, la justicia social están entrelazadas. Se trata de un instrumento educativo que promueve un trato igualitario desde el punto de vista educativo, respetando el desarrollo evolutivo de los niños y niñas. Este marco curricular tiene un carácter obligatorio y su aplicación hace posible que las instituciones educativas públicas y privadas avancen y proporcionen entornos de aprendizaje valiosos.

Actualmente todas las instituciones educativas tienen que adherirse a la norma del MINEDUC y aplicar los currículos que esta dependencia emite. No se autoriza aplicar otro desde este Ministerio y estandariza los lineamientos en este campo, sin dar privilegios a sectores privados con poder económico. De esta forma, se lucha contra la exclusión de la población por razones económicas desde la más temprana infancia.

La excelencia educativa con calidad, es el fin del Estado a través de la implementación del currículo a nivel nacional. El profesorado tendría una guía pedagógica para elaborar las actividades de desarrollo y aprendizaje de acuerdo a la estructura curricular y metodología. El propósito de este instrumento didáctico es que aporte al perfil de salida de los educandos. Para ello, las maestras y maestros



deben desarrollar experiencias de aprendizaje poderosas a través de propuestas innovadoras que permita contribuir al desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. Por tanto, este currículo está estructurado con el objetivo de homogenizar criterios e individualizar la atención de este grupo de educandos (Ministerio de educación, Currículo de educación inicial, 2014).

El currículo incluye la inclusión y calidad, al hacer referencia a los cambios que se deben lograr en función de la sociedad del buen vivir, con miras a crear ambientes saludables, afectivos, responsables, que permitan especialmente a niños y niñas menores de 5 años, independientemente de las situaciones sociales, educativas, etnia, género, sentirse incluidos, como exhorta Barreiro y Terrón (2005), la educación es “un derecho que es una contribución importantísima en el camino hacia una sociedad más justa e igualitaria” (p.17). Se trata de crear espacios de vida que permita a los infantes relacionarse con libertad y expresarse con respeto y armonía; e impulsar procesos dinámicos que se desarrollen a través de las actividades ejecutadas en la práctica, que no implica solo reflexionar, sino provocar cambios que se evidencien en el proceso de enseñanza aprendizaje; en este caso, la educación desde una perspectiva más holística. Busca también un desarrollo integral del ser humano, en todas sus dimensiones (Freire, 1970). Para lograr dichos cambios, las instituciones educativas deben ofrecer ambientes de confianza, aceptación, comprensión y respeto que permita propiciar un aprendizaje exitoso y de calidad (Cabanilla, 2015).

La Conferencia Internacional de Educación UNESCO (2008) enfatiza que “la finalidad de la inclusión es más amplia que la integración “(P.7). Por tanto, referirse a la inclusión es invitar a incluir de forma integral a cada uno de los estudiantes en los diferentes procesos efectuados en las jornadas académicas,

permitiéndoles sentirse cómodos, tomados en cuenta, espontáneos, motivados, a participar eficazmente en los procesos de enseñanza aprendizaje u otros espacios o ambientes.

El desarrollo integral de niños y niñas debe desarrollarse en contextos inclusivos, con personal docente sensibilizado, capacitado para este fin, para no exponer a las criaturas en riesgo de marginación o exclusión. El entorno de vida en la escuela debe ser aceptable, afectuoso, donde el buen trato y el afecto deben ser los ejes principales, para que posibiliten un equilibrio mental y emocional a los infantes, que favorezca las relaciones sociales efectivas, donde el juego sea parte transversal del proceso de desarrollo y aprendizaje (UNICEF, 2014).

Por ello, el currículo garantiza y se centra en el desarrollo infantil integral, porque potencia todos los ámbitos cognitivo, motriz, afectivo, lenguaje, En el desarrollo de estos ámbitos es muy importante promover la participación de las familias y de otros actores intersectoriales que son importantes para el desarrollo de la infancia desde las edades más tempranas.

Niños y niñas, son considerados como seres humanos activos, participativos y afectivos que se desarrollan y aprenden de forma independiente, única e irreplicable. El ámbito afectivo es un eje principal en los procesos de enseñanza aprendizaje, marcan las pautas para que pequeños y pequeñas interactúen y desarrollen experiencias significativas, relaciones interpersonales positivas que más tarde contribuirán al desarrollo de su personalidad, y serán parte de su vida adulta. Para ello, los docentes deben planificar y ejecutar actividades lúdicas, que permitan mantener ambientes agradables, acogedores y sobre todo basados en el juego y el afecto (Vygotsky, 1979).

Referirse a la formación educativa de niños y niñas es resaltar un proceso

significativo desde la infancia temprana. Como UNESCO (2012) señala, la educación es fundamental para el desarrollo integral, y es la base que sostendrá el desarrollo social, económico y político de las futuras generaciones. El profesorado debe considerar y aprovechar cada momento de la jornada educativa como un espacio de aprendizaje, entender que sin educación no hay desarrollo

Los currículos mantienen una estructura estandarizada. Hay, así, un perfil de salida, objetivos, ejes, ámbitos, destrezas de aprendizaje, con orientaciones metodológicas que deben ejecutarse a través de experiencias de significativas. Los docentes deben permitir a través de estos procesos a niños y niñas pensar, reflexionar, motivando a que desarrollen el pensamiento crítico, que apliquen la lógica en todas las actividades que realicen. La metodología evidencia una clara intención pedagógica, para que niños y niñas aprendan-jugando siendo la forma más elocuente, divertida, con la que las criaturas darán rienda suelta a ese motor de aprendizaje poderoso, creativo, que es el juego, fortaleciendo su desarrollo físico, social y cognitivo.

La convicción educativa de formar al alumnado para que piense críticamente, es parte del feedback que influye en la transformación del pensamiento, al considerar los procesos interactivos que se generan entre el profesorado y alumnado al momento de aprender, de lo cual hace referencia, Freire (1970) “el educador debe dar prevalencia al diálogo con el educando. El educador ya no es solo el que educa, sino aquel que mientras educa es educado a través de la comunicación con el educando, quien al ser educado también educa...” (p.90).

En este sentido, se deben aprovechar estas experiencias de aprendizaje, las cuales se constituirán en actividades desafiantes y poderosas que permitirán potenciar el aprendizaje y desarrollo del niño y niña. El MIES en las modalidades de

atención implementó este currículo, para la atención de niños y niñas, adoptando las medidas educativas establecidas por el MINEDUC como ente rector en educación y políticas en este campo, establecido en una Guía de Orientaciones para la aplicación del Currículo de Educación Inicial – subnivel 1-(2014).

### **3.10. El profesorado, el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el Ministerio de Educación (MINEDUC)**

A pesar de todo el esfuerzo del Estado ecuatoriano, por mejorar la atención en desarrollo infantil a través de la educación inicial, esta no es obligatoria, según la LOEI (2011), Artículo N° 16, señala que la asistencia de niños y niñas a un establecimiento de educación inicial, es decisión de las familias optar por esta forma de estimulación para sus hijos e hijas. Al respecto, Sánchez Blanco (2001) afirma: “el carácter no obligatorio de la educación infantil convierte en menos vinculante el compromiso de las diferentes administraciones educativas de facilitar a la población este tipo de escolarización temprana a través de iniciativas públicas” (p. 48). Sin embargo, el Estado garantiza proyectos, programas y centros para la atención de la infancia temprana, con personal calificado para este fin. La LOEI (2011) define al nivel de Educación Inicial como el proceso de:

Art. 40: Acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas (p.23).

Para cumplir este proceso, se debe contar con personal idóneo, dinámico, alegre, motivador, en sí, que valore el juego de los infantes, consciente de la responsabilidad de laborar con niños y niñas. Además, el trabajo no solo es con los pequeños y pequeñas, sino también con las familias, siendo los sectores más vulnerables, quienes tendrán mayor resistencia de utilizar este servicio<sup>22</sup> de atención para sus hijos e hijas, desvalorizando su importancia en el desarrollo y aprendizaje. Corresponderá a las docentes sensibilizar a las familias y hacerles entender la influencia de trabajar tempranamente en el desarrollo psicosocial de los infantes.

Para la atención de niños y niñas de educación inicial el profesorado debe tener el título de tercer nivel en educación inicial o psicología educativa. Se deben tener en cuenta, además, algunos factores que enriquecen la labor docente, como el conocimiento del contexto sociocultural, la corresponsabilidad de la familia y la capacidad de asumir retos educativos.

La conciencia social que se requiere para este trabajo es amplia, como afirma Flecha y Villarejo (2015) "... implica una toma de conciencia de todos y todas en las acciones que se están realizando en la escuela y la búsqueda de posibilidades de acción para transformar las dificultades..." (p.97). Asimismo, las personas involucradas en el campo educativo, deben tomar conciencia de la importancia de su papel, para edificar prácticas inclusivas y adecuadas.

Murillo y Hernández (2015) afirma: "El docente comprometido no puede permanecer satisfecho e impasible, sino que debe buscar comprometer a sus estudiantes, retarles y confrontarles críticamente con la realidad, llevándoles a

---

<sup>22</sup> Entrevista realizada a Coordinadora del Centro Infantil del buen Vivir "Chilalitos". Distrito MIES Machala.

desvelar las estructuras de la opresión” (p.7). Por tanto, la labor docente implica también participar como ser humano sensible frente a la problemática social que afecte al alumnado, para a través del diálogo sobrellevar las adversidades que se le presentan.

Por lo general los Ministerios sociales implementan los proyectos de atención a niños, niñas y adolescentes en los lugares más recónditos del Ecuador, mayormente, sectores peligrosos, donde la educador/a se convierte en el representante del Estado en la comunidad, garantizando la inclusión educativa y social a través de la participación en las actividades lúdicas y talleres de capacitación u otras actividades como casas abiertas, marchas, eventos, concursos internos, entre otras acciones comunitarias.

El profesorado debe tener un enfoque de derechos, de inclusión, que equivale a conocer, entender, la importancia de proteger de forma integral a niños y niñas, siendo capaz de identificar cuándo las criaturas son vulneradas y de qué manera intervenir al respecto. El Código de la Niñez y adolescencia (2003), en el Artículo N<sup>o</sup>1 refiere:

La protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el Ecuador, con el fin de lograr su desarrollo integral y el disfrute pleno de sus derechos, en un marco de libertad, dignidad y equidad. (p.1).

Desde este marco legal, deberá trabajar con las familias y en general con toda la comunidad educativa. Además, ha de desarrollar en la comunidad una difusión y sensibilización sobre temas de maltrato que puedan presentarse. La violencia en los entornos escolares en los que trabajamos va más allá de situaciones de agresiones de baja intensidad entre sujetos de baja intensidad. En

realidad, estamos hablando de personas que roban, se drogan, violan, y pueden llegar a matar. De esta manera, la conciencia social que se requiere para este trabajo es amplia, como lo afirma Flecha y Villarejo (2015) "... implica una toma de conciencia de todos y todas en las acciones que se están realizando en la escuela y a la búsqueda de posibilidades de acción para transformar las dificultades..." (p.97).

En este sentido, Apple (1979) afirma que hay que conseguir que los educadores sean más conscientes de los compromisos ideológicos y que los acepten y promuevan tácitamente en su trabajo. Pero, la falta de conciencia de algunos profesores y profesoras no permite que se motiven para autoformarse.

Este proceso de investigación evidenció que los profesores y profesoras de educación inicial están interesados en realizar actividades sencillas, sin demasiada trascendencia para los niños y niñas. La planificación obedece a un acto mecánico, repetitivo, sin carga de experiencias significativas e in incumpliendo con las finalidades de la educación que tienen como hilo conductor el desarrollo y aprendizaje integral en el marco de las políticas públicas.

Las corrientes pedagógicas y psicológicas han demostrado que la educación inicial, principalmente en los tres primeros años de vida del niño y niña, es la mejor etapa para desarrollar los diferentes ámbitos de desarrollo y aprendizaje y será clave en su edad adulta.

Los diferentes estudios de las neurociencias han demostrado que sí las criaturas reciben estimulación adecuada esto permitirá mayores conexiones sinápticas y aportará al desarrollo cognitivo. Hoyuelos y Riera (2015) afirman: "la complejidad de las experiencias favorece a la complejidad con que se conectan y se intercomunican las neuronas. El cerebro humano está preparado para buscar y abordar lo inesperado, lo nuevo, lo inusitado" (p.39). Todo ello es posible si los

docentes y la familia se involucran en el proceso de formación y transformación educativa con altos índices de compromiso en su práctica. En este sentido, Fuentealba y Imbarack (2014) afirman:

El compromiso docente se debe atender a la compleja articulación de relaciones que el profesor establece con la enseñanza, sus estudiantes, profesión y escuela, lo que distingue dimensiones en las cuales se expresa dicho compromiso y que ponen en el centro de éste un fuerte componente relacional (p.262).

Un docente comprometido con un enfoque de derechos para trabajar con los niños y niñas, desarrollará estrategias didácticas que incluyan a niños y niñas en la diversidad. Al respecto, Leiva (2013) afirma: “la desigualdad surge cuando se institucionalizan las diferencias como deficiencias, y es este etiquetado de deficiencia el que justifica la exclusión” (p.6). La capacitación constante, logrará sensibilizar sobre estas temáticas al personal docente, generando procesos de análisis y reflexión con enfoque de derechos, relacionándolo constantemente con El Código de Niñez y Adolescencia (2003), que en su Artículo N° 11, establece:

El interés superior del niño es un principio que está orientado a satisfacer el ejercicio efectivo del conjunto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; e impone a todas las autoridades administrativas y judiciales y a las instituciones públicas y privadas, el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su cumplimiento (p. 15-16).

Por tanto, un maestro y maestra sensibilizado en derechos, tratará a niños y niñas con respeto y afecto, considerando que el trato que brinden, será el trato que reciban, por ejemplo, es usual que en Ecuador a las maestras se las llame tía, como un sinónimo de profesora, con cierta carga afectiva, al asociar este término, como un referente familiar cercano. Niños y niñas cuando llaman tía/o a su



maestra/o se adaptan con mayor facilidad y confianza al nuevo contexto educativo. Los docentes tienen una gran responsabilidad, por la importancia que cobran los primeros años de la vida del infante, al tratarse de una época esencial para su desarrollo como sujeto individual y social.

De esta forma, el sistema educativo nacional vela por los derechos de todos los niños y niñas, garantizando la atención integral dentro del marco del buen vivir, implementando adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas, con el objetivo de incluirlos de forma responsable en las clases áulicas. Al respecto, Briceño (2016) afirma: “un conjunto de transformaciones educativas que apoyan y dan la bienvenida a la diversidad de toda la población estudiantil, y no sólo a los que presentan necesidades educativas” (p.6). Por tanto, la educación desde los primeros años debe ser inclusiva, no solo refiriéndose a niños y niñas con necesidades educativas, sino refiriéndose a toda la población educativa, que debe estar libre de la discriminación por parte del profesorado, estudiantes y familias.

Finalmente, esta investigación demuestra que las maestras deben y tienen que continuar siendo capacitadas en la metodología curricular, derechos, normas que protegen los derechos de la infancia, entre otros temas, para que puedan aplicarlo y generar mejores resultados. Por tanto, el MINEDUC y MIES deben implementar sistemas de capacitación, focalizando grupos de facilitadores que fortalezcan su actuación en el campo e intervención educativa.

# CAPITULO 4: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

## Contenido de Capitulo

- 4.1. La investigación cualitativa
- 4.2. Ingreso al escenario
- 4.3. Confidencialidad y protección de la información
- 4.4. Los participantes
  - 4.4.1. Niños y niñas
  - 4.4.2. Directivo y docentes
  - 4.4.3. Familias
  - 4.4.4. La investigadora
  - 4.4.5. Plan de mejora: una en cooperación
- 4.5. Intervención global en la jornada diaria
- 4.6. Experiencias en el proceso de reflexión acción
  - 4.6.1. Primero proceso dialéctico
  - 4.6.2. Segundo proceso dialéctico
- 4.7. El profesorado en acción
- 4.8. Triangulación con los participantes
- 4.9. Triangulación través del uso de técnicas etnográficas
- 4.10. El abandono del escenario de investigación
- 4.11. Comunicación con los participantes en la investigación
- 4.12. Los dilemas culturales entre la investigadora y la tutora de tesis

#### **4.1. La investigación cualitativa**

La investigación cualitativa permite acercarse al lugar de los hechos para entender, descubrir, analizar y explicar los acontecimientos que surgen a partir del contexto social, político, económico y cultural, donde se suscitan hechos subjetivos (Angrosino, 2012). Este tipo de investigación permite explicar los fenómenos sociales a través de los sentimientos de los participantes, aborda el análisis de emociones, estados de ánimo, peligros, acciones, entre otros aspectos, cuya interpretación estará a cargo del investigador o investigadora. Sánchez Blanco (2015) afirma que la investigación cualitativa requiere de un proceso de aceptación mutua por parte de los participantes.

Este proceso de investigación tuvo retos importantes al tratar de impulsar experiencias de inclusión en el escenario investigado, generando procesos de diálogo con los docentes que perseguían promover ambientes capaces de fortalecer las relaciones humanas bajo un enfoque de derechos, que fomenten y contribuyan al buen vivir institucional. Rodríguez, Gil y García (1999) afirman:

Aplicar el conocido lema de la investigación cualitativa de hacer extraño lo cotidiano no tiene otra implicación, en nuestro ámbito de estudio, que la de percibir la realidad desde la perspicacia. Se trata, por tanto, de identificar situaciones problemáticas: no dar por válida determinadas explicaciones conciliadoras; descubrir que existen interpretaciones sostenidas por una minoría no coincidentes con la tesis oficial o mayoritaria; cuestionar la validez de las actuaciones educativas revolucionarias; examinar aquellos procesos que conducen a fines loables; y, por ende, los fines que justifican ciertas estrategias educativas (p. 80).

Poner en práctica la investigación supuso involucrar a profesionales externos, instituciones públicas, profesores y profesoras, familias, niños y niñas en la transformación del escenario escolar actuado sobre situaciones comunitarias del entorno que incidían sobre el contexto educativo y que obstaculizaban los procesos de inclusión y el buen vivir institucional. El análisis del contexto en esta investigación reveló necesidades básicas para la vida de la comunidad objeto de estudio, como consecuencia de la falta de atención por parte de las autoridades locales. La investigación acción buscaría abordar y transformar las situaciones de exclusión que asolaban la escuela estudiada con la participación de todos los implicados e implicadas.

Mckernan (1999) señala que “la investigación acción es un estudio científico autoreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (p.25); siendo necesario analizarlo, subordinándolo a los intereses del objeto de estudio desde diferentes ámbitos para alcanzar sus propósitos, manteniendo un esquema elaborado por la comunidad investigadora. Asimismo, Hernández, Fernández. y Baptista (2006) afirman: que “la investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva” (p. 36).

En este sentido, la investigación acción es un proceso social de aprendizaje colaborativo realizado por profesionales interesados en cambiar las prácticas a través de interacciones en un contexto social y cultural compartido en el que viven y se desarrollan (Denzin y Lincoln, 2013). Se trata de un proceso que tiene como centro el desarrollo humano, manteniendo implícita una espiral de cambios cualitativos donde está presente, la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Lewin 1944, Bartolomé, 1994, Pérez, 1994 y Paz 2003).

La investigación acción estudia una situación social que proporciona a los participantes medios para concertar cambios que resuelvan circunstancias que afectan al contexto. Su objetivo es proporcionar elementos que sirven para facilitar el juicio práctico en entornos concretos y la validez de las teorías que genera. Esta no depende tanto de pruebas científicas, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. Por tanto, en la investigación acción, las teorías no se validan de forma independiente, sino aplicándolas en la práctica, siendo a través de la acción como se certifica la intervención, lo cual es medular en un proceso de investigación cualitativa (Elliot, 1993).

Es el ser humano quien transforma al mundo a través del proceso de reflexión-acción, como parte de la existencia en el mundo. Freire (1980) manifiesta que la reflexión sin acción se reduce a un verbalismo estéril y la acción sin reflexión es caer en un mero activismo. Partiendo de esta perspectiva, la investigación acción permitirá a los participantes que vivan esta experiencia activamente en el escenario de investigación, donde se analizará el problema objeto de estudio, confrontando los datos que se vayan transformando de manera positiva. Martínez (2006) afirma que:

La investigación-acción, para Lewin consistía en análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de la información acerca de la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución y evaluación de resultados, pasos que luego se repetían en forma reiterada y formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución y evaluación de resultados (p. 240).

La presente investigación representa un estudio de caso colectivo al involucrar a 22 niños y niñas de educación inicial de 3 a 5 años del subnivel de

educación inicial 2. Al respecto, Stake (1994) citado por Paz (2003) afirma: que en el estudio colectivo de casos “el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado número de casos” (174).

El estudio de caso de este proyecto fue colectivo, porque no era un caso, eran muchos casos que requerían de la atención holística de la investigadora que logró intervenir de manera efectiva con las profesoras de educación inicial y con todo el equipo para transformar aquel entorno desolado que existía, implantando otro, con corresponsabilidad social de las familias. Álvarez y San Fabián (2013) argumentan entre una de las características: “Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo” (p. 3).

Desde esta perspectiva, esta investigación se concentra en manifestaciones sociales, culturales y económicas de un grupo de niños, niñas, familias, profesorado, con quienes a través de procesos de diálogo, análisis y reflexión se pretendió realizar cambios en el entorno educativo. En este sentido, los participantes del proceso de investigación fueron motivados y se respetaron sus apreciaciones sobre lo observado en los procesos de reflexión-acción, contribuyendo al posicionamiento del problema objeto de estudio (Rodríguez et al., 1999).

Es así, que la intención de esta investigación no es solo generar cambios en el interior de la institución; sino, promoverlos en las familias, para que estas sean partícipes del proceso de formación de sus hijos e hijas. Por tanto, la investigación-

acción fue una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida con los participantes en situaciones sociales. Con el objetivo de mejorar la racionalidad y equidad de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de estas, y las repercusiones de situaciones concretas, con el objetivo de tener datos reales (Kemmis y McTaggart, 1992).

Es la investigación social parte esencial del proceso emprendido, porque permite que los datos de campo obtenidos se vayan sistematizando y analizando en el transcurso de la investigación. Esta es una característica específica de la investigación cualitativa, que es la diferencia de otras metodologías, porque lo indicado, le da valor y realce, siendo los cambios tangibles, objetivos, que se perciben en el proceso de reflexión-acción (Gibbs, 2012).

Finalmente, en este sentido, la formación fue un elemento esencial en el proceso de investigación, siendo posible a través de la investigación acción que se efectuó con los participantes, quienes integraron en sus prácticas las situaciones que van convergiendo en el proceso sistemático de investigación acción, que permitirá resolver la problemática presentada en el contexto. Álvarez y San Fábian (2012) afirman:

Los estudios de caso de orientación etnográfica buscan analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural. (p.8).

Con los datos obtenidos de esta investigación, se realizará la triangulación de los resultados tratando de averiguar y conjugar las visiones de los diferentes participantes. Leal (2015) afirma: "Triangular significa realizar mediciones,

desde ángulos o perspectivas diferentes; esto puede implicar distintos procedimientos o técnicas para llevar a cabo esas mediciones o apreciaciones” (p.16).

La información recopilada a través de las entrevistas informales, observación directa, observación participante, notas de campo de hallazgos importantes, análisis bibliográfico ha servido para cualificar los datos y triangular los mismos. Álvarez y San Fábian (2012) afirman que “para garantizar la credibilidad de los datos existen varias estrategias a tener en cuenta. Destacamos entre ellas la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación” (p.8).

#### **4.2. Ingreso en el escenario**

Esta investigación se sitúa en Ecuador, Provincia de El Oro, cantón Machala, donde existen unidades educativas localizadas en zonas donde un alto índice de problemas sociales, culturales y económicos afecta a la población. Se trata de instituciones que son financiadas por el Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), una de ellas ha sido seleccionada como escenario de investigación. El estudio se focaliza en la educación de niños y niñas entre 3 y cinco años.

La institución educativa seleccionada se encuentra ubicada en la parroquia Puerto Bolívar, en un sector de alta vulnerabilidad y riesgo social caracterizado por un alto consumo de sustancias psicotrópicas y estupefacientes, delincuencia e involucramiento de niños, niñas y adolescentes en la elaboración y venta de estupefacientes, afectando a su desarrollo psicosocial y emocional. En



esta zona, conocida como “Barrio Amarillo” (nombre ficticio), donde sus comuneros se dedican a la pesca, los recursos económicos no son suficientes para cubrir las necesidades básicas, situación que afecta la calidad de vida y en consecuencia al buen vivir de las familias objeto de estudio.

En la parte posterior de la escuela se encuentran las calles sin asfalto, las viviendas son pequeñas construcciones de bloques de uno o varios pisos, no existen espacios de recreación, las familias apenas culminaron el nivel básico, escasamente algunos el bachillerato, la mayor parte de población infantil muestra actitudes agresivas y violentas, siendo un producto del entorno en el que viven, crecen y se forman. Construyen, así, una barrera de defensa frente a la vida que afrontan diariamente. Por otra parte, la escasa formación de las maestras limita la influencia de sus prácticas en la pacificación de los comportamientos infantiles; que, por el contrario, se caracterizan por altos niveles de agresividad física y verbal.

Instituciones con una vida como la escuela investigada, nos muestran que todavía no se ha producido un desarrollo de los centros educativos en la línea que los planes gubernamentales de Ecuador dibujan y que tienen como centro las ideas del buen vivir. Por el contrario, hay una ciudadanía que es excluida por su condición económica, social, cultura, etnia, formación académica, entre otras. El entorno es un factor externo que influye en el individuo de forma directa y le puede generar tanto oportunidades como limitaciones. Las oportunidades han de representar caminos para una calidad de vida que le permita atender sus necesidades básicas de forma digna, en un marco de respeto de sus derechos, alejándose de un conformismo con la injusticia y los procesos excluyentes. Murillo y Reyes (2011) afirman: “la Justicia Social se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a

una distribución justa de los recursos sociales” (p. 12)

Por otra parte, es importante analizar la estructura de los hogares en la comunidad en estudio. En este caso se trata de familias constituidas por mujeres adolescentes con esposos de amplia diferencia en edades, aumentando el índice de mujeres violentadas y la vulneración de derechos de niños y niñas. Sobre este tipo de situaciones la Organización de las Naciones Unidas (2006) se pronuncia señalando:

La violencia contra la mujer constituye una manifestación de relaciones de poder, históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto al hombre.  
(p.2)

Esta cultura machista reflejada en el control sobre la esposa, impidiendo su desarrollo integral, acaba convertida en una fuente de modelos de comportamientos en las familias en los cuales, peligrosamente, son socializados los niños y niñas. En este contexto social urbano, marginal, se observan procesos de exclusión social. Jiménez (2008) reflexiona al respecto señalando:

La exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía (p. 178).

En el entorno investigado las necesidades básicas insatisfechas, la violencia intrafamiliar, el desempleo, la desintegración familiar, el narcotráfico, la delincuencia y las adicciones han generado una carencia de ambientes cálidos y armónicos, dominando diversas formas de opresión y exclusión, cuya influencia sobre los comportamientos infantiles en los entornos escolares ha de ser analizada, interpretada y explicada.

Al referirnos a la temática de estudio que corresponde a la inclusión de niños y niñas específicamente en el ámbito escolar, es notable la presencia de aquellos y aquellas con enormes brechas sociales y altos niveles de vulnerabilidad que asisten a la institución educativa, grupo social sobre el cual se ha de intervenir con el fin de fomentar prácticas inclusivas y mejorar la calidad de vida, que permitan a través de la práctica docente fomentar la equidad, la lucha contra la exclusión; así como, edificar y construir una comunidad educativa crítica que forme parte del contexto educativo (Sánchez Blanco, 1997).

El entorno social de la zona en estudio resulta ser muy poco favorable para promover la inclusión educativa; sin embargo, frente a esta problemática social se evidencia que desde la unidad educativa, directivo y docentes han mostrado preocupación por el abandono de las autoridades, no promoviendo e impulsando medidas al respecto. El reconocimiento de los problemas reales del entorno escolar, por parte de la investigadora resultaron imprescindibles para que los profesores y profesoras vieran en ella una colaboradora más de la institución, ganándose su confianza y reconociendo su papel en la coordinación de las acciones de mejora (Taylor y Bogdan, 1987). Siempre se buscarían alternativas de solución, para transformar y mejorar el ambiente escolar teniendo como norte el buen vivir. Se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué hacer?, ¿Qué estrategias

implementar?, ¿Cómo incidir para mejorar el entorno escolar?, ¿Cómo bajar los índices de violencia en la institución educativa?, ¿Cómo fomentar relaciones afectivas entre niños y niñas?

Desde esta perspectiva, se decide implementar el presente proyecto en la institución educativa. Al respecto Munarriz, (2001) afirma: "(...) cualquier cambio en la práctica escolar tiene que partir, necesariamente, de una aceptación y comprensión de las innovaciones planteadas, por parte de los participantes y más concretamente de los ejecutores de la acción (...) compartiendo la responsabilidad del cambio a partir de una reflexión crítica de los problemas" (p.109). Esto implica que los cambios deben generarse desde la comunidad educativa, para contribuir de manera integral a construir entornos que favorezcan la inclusión educativa, donde se garantice la formación para la vida.

En este contexto, se concluye que el problema es tremendo en la comunidad donde está ubicada la escuela, sector donde hasta la policía había perdido autoridad, siendo las mismas autoridades de este circuito quienes informaron al respecto. Todos estos antecedentes dan idea de lo peligroso que resulta trabajar en este sector y de la dificultad para trazar un plan destinado a luchar contra los procesos de extrema marginación que sufren los niños y niñas que están escolarizados en la escuela investigada. Por ello, era muy urgente generar una intervención gubernamental destinada a luchar contra los procesos de exclusión que vive.

## **Decisiones importantes en el proceso de investigación**

En primera instancia la investigación se implementó en dos establecimientos durante un primer periodo (adjunto consentimiento informado de los directivos en sección anexo). La petición fue realizada con un oficio donde se explicó el propósito de dicha intervención a los directivos, quienes accedieron sin ninguna dificultad, solicitando a las educadoras (todas mujeres) dieran la apertura para el ingreso al escenario.

Los dos primeros meses (junio-julio del 2015) fueron de adaptación en los centros y se observarían las formas que las educadoras tenían para acoger a los niños y niñas al comienzo de curso y la vida infantil en el entorno escolar.

La entrada en los escenarios se vio facilitada por posición laboral de la investigadora. Al ser funcionaria pública del MIES era percibida por los directivos como una oportunidad para entrar a resolver los problemas que tenían. En la primera visita los directores comentaron a groso modo las principales problemáticas que se les presentaban. Uno de los compromisos de la investigadora sería apoyar a la institución y conjuntamente buscar estrategias para mitigar tales situaciones detectadas. Según Álvarez y San Fábian (2012) afirman:

El acceso negociado, el contacto directo y la permanencia duradera en el campo de estudio (...). En un primer momento es posible que el investigador pueda condicionar el modo de vida de los sujetos sobre los que se indaga, pero su objetivo es llegar a ser uno más en el grupo social, de forma que los sujetos se acostumbren a su presencia (p.5).

El temor de la investigadora a tener dificultades con los participantes en la investigación le haría dudar en la elección del escenario. Uno de estos escenarios

mostraba una gran conflictividad social, mientras que en el otro la vida escolar transcurría de forma más tranquila, aunque las profesoras demandaban apoyo para llevar a cabo procesos inclusivos.

La aceptación obtenida en la escuela más conflictiva por parte de los directivos, así como el conocer a las familias (28-08-2015) contribuirían a despejar muchas dudas. Las familias, al comprobar el parentesco de la investigadora con una conserje que habían tenido (era la madre de la investigadora<sup>23</sup>), la acogerían con gran regocijo. Esta respuesta de acogida y el recuerdo de su madre hicieron que la balanza se fuera inclinando, poco a poco, por el entorno más conflictivo.

Se señalan a continuación las características de los dos escenarios barajados en la investigación:

- Caso 1: escuela MMS, ubicada en Puerto Unido, en el barrio “Amarillo” (nombre ficticio), catalogada como zona roja (peligrosa). El área de niños y niñas de 3 a 5 años es una infraestructura prefabricada, misma a la que los hampones han ingresado 6 veces a hurtar lo poco que tenían<sup>24</sup>, como jabón líquido, shampoo, papel higiénico, entre otros. La mayor parte de la población consume y vende drogas, alcohol. Los ingresos económicos de esta comunidad en su mayoría, provienen de la elaboración y venta de estupefacientes, hurto, robo. Es un círculo vicioso que no permite el buen vivir de los niños y niñas en la comunidad. Además, como efecto del contexto social existe un alto índice de violencia intrafamiliar, situación que tiene una gran repercusión en el desarrollo físico y emocional de los niños y niñas (Sánchez Blanco, 2006).

---

<sup>23</sup> conocida en la escuela: Mami Rosita.

<sup>24</sup> Informado por la educadora parvularia

- Caso 2: escuela ES, ubicada en el cantón Machala, parroquia 9 de Mayo, barrio “Azul” (nombre ficticio), donde las aulas cuentan con mejor infraestructura, las familias son más comprometidas, la directora y maestras demostraron apoyo al proceso de investigación; sin embargo, requerían orientación para generar procesos inclusivos responsables en las jornadas diarias con los niños y niñas, (observación realizada en el año 2015-2016). En esta escuela se generaron algunas acciones en conjunto logrando varios cambios y transformaciones en el entorno educativo, incluyendo asesoramiento curricular.

Al comparar ambos contextos y las necesidades institucionales en relación a los problemas detallados, la investigadora se decantó por elegir una sola institución, debido a que el trabajo en ambas era excesivamente ambicioso, máxime si tenía en cuenta las dificultades concentradas en una de las escuelas. Finalmente sería elegida la escuela situada en el “Barrio Amarillo”, por la situación de extrema necesidad que vivía (escuela MMS). El cambio de actitud producido por parte de las familias y del profesorado, así como el apoyo de la directora de tesis serían esenciales en la decisión.

### **Estrategias de acción en el escenario**

En el mes de junio del año 2015, se mantuvo un diálogo con el director de la unidad educativa sobre el proyecto de investigación que se iba a implementar, quien se mostró entusiasta por el impacto y beneficios que este podría generar. Días más tarde solicitaría a los docentes, a través del consejo ejecutivo, que se involucraran en este proceso investigativo. La participación del director representaba una garantía para el proceso investigativo; en caso contrario, se tendrían

restricciones que obstaculizarían la investigación acción.

Es así, que la presentación de la propuesta al consejo ejecutivo y aceptada por este, fue una oportunidad para sensibilizar a la administración sobre la problemática socioeducativa vivida por la escuela investigada, lográndose acuerdos con la investigadora y apoyos mutuos para emprender cambios que posibilitaran mejorar el ambiente institucional. Se debe agregar, la ligereza y paciencia que debía tener la investigadora al momento de solicitar autorización para realizar la investigación, que es parte esencial para vincularse al campo de investigativo (Taylor y Bogdan, 1987). Además, este acercamiento permitió tener una visión global de las particularidades del entorno educativo investigado; y a la vez plantear estrategias conjuntas para realizar un abordaje adecuado.

Las profesoras de educación inicial permitieron el ingreso de la investigadora sin ningún inconveniente. Al inicio los niños y niñas se mostraban temerosos, al igual que las familias, por ser una figura nueva. Los dos primeros meses se desarrollarían actividades cortas, debido a que coincidiría con el denominado periodo de adaptación. Posteriormente, fueron los niños y niñas, quedándose la jornada completa. Algo que llamaba la atención es que, al quedarse en el centro infantil con las profesoras, los niños y niñas no lloraban, sobre todo porque suelen ser habituales los llantos en los primeros días. Muchos de ellos y ellas, verdaderamente, recibían mejor trato en la escuela que en sus propios hogares.

Se observó que cada estudiante era un mundo aparte, cada uno por su lado, haciéndose muecas, peleando, utilizando palabras inapropiadas, con una conducta agresiva, infringiéndose daño físico y psicológico (Barrera et al, 2006). Las visitas de observación tuvieron lugar con una frecuencia de dos horas diarias. En el



año 2015, dos veces por semana; y en el curso 2016-2017, se alternaron cinco, cuatro y tres días a la semana.

Las técnicas utilizadas fueron: la observación directa, observación participante y entrevistas no estructuradas, que permitieron conocer la dinámica institucional de la comunidad educativa, herramientas esenciales para obtener registros de campo, que hicieron posible establecer una intervención adecuada. Las interacciones sociales permitieron generar un análisis y reflexión sobre la situación social que afectaba a los niños y niñas en la escuela, favoreciendo la puesta en marcha de estrategias inclusivas de niños y niñas en la vida diaria de la escuela.

#### **4.3. Confidencialidad y protección de la información**

Los planteamientos éticos han de teñir los procesos de investigación, como ha de suceder con cualquier espacio de vida, afectando, por tanto, al quehacer de todos los participantes en la en la investigación. La reciprocidad, honestidad, sinceridad, compasión, entre otros valores tenían que estar inmersos en las acciones y/o decisiones tomadas, comenzando por salvaguardar el anonimato de los participantes. En el marco de la ética, el investigador asume una actitud crítica y responsable en cualquier momento de la investigación, como es el caso de este documento de tesis (Parrilla, 2010).

En este contexto, la posición de la investigadora, a través de las técnicas utilizadas en la investigación acción, permitió obtener información fiable del lugar de los acontecimientos en la práctica

A respecto, Abreu (2016) afirma:

Cuando se realiza investigación educativa es indispensable respetar los diferentes códigos de la investigación, ya que si no se cumple con estas normativas es posible que seamos objetos de sanciones morales, pudiendo esto causar grandes problemas a la investigación y a las personas involucradas en ella (p.342).

En este contexto, la escuela donde se realizó la intervención tiene identidad oculta, sometiéndose la investigadora al principio ético de la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de los participantes. Es importante destacar, que en ningún momento se desvelarán los nombres particulares para proteger a los involucrados, asunto ético que fue acordado con el directivo.

Abreu (2016) afirma que es indispensable resguardar la integridad física y mental de los participantes; ello hace necesario no divulgar la fuente o nombres particulares de las personas que suministraron una determinada información” (p.343). Por tanto, esta investigación resguarda a los involucrados, por los propios problemas detallados en relación al contexto sociocultural.

Asimismo, la investigación desarrollada está vinculada a la ética profesional, porque está preocupada por los valores, trabajando en favor del desarrollo de procesos inclusivos. La búsqueda de estrategias para garantizar una educación para todos y todas; el propósito de la igualdad de oportunidades; así como, y el compromiso con los derechos de los niños y niñas por parte de los maestros y maestras constituyen dimensiones básicas en esta investigación, garantando todos ellos de la a inclusión social y educativa (Vega, 2008). El propósito final de esta investigación era, así, incluir a todos los niños y niñas con enfoques

de equidad, igualdad y justicia social desde el desarrollo de los afectos. Al respecto, Jiménez et al. (2016) afirman que: “(...) el componente afectivo se refiere a las emociones y sentimientos que experimenta y demuestra una persona frente a aquello que la estimula, ya fuese otra persona, circunstancia, tiempo, lugar, etc.” (p54).

#### **4.4. Movilidad social de los participantes**

##### **4.4.1. Niños y niñas**

Uno de los fines inmediatos y que se convirtió en el central en esta investigación fue la intervención con niños y niñas de la institución. Finalmente fue la educación inicial la etapa elegida, convirtiéndose en foco de atención, las características particulares de los niños y niñas, su jornada diaria y comportamiento; la metodología para el desarrollo del currículo y las relaciones sociales con la comunidad educativa, que daban indicios de la inclusión como forma de trabajo en la atención diaria en la unidad educativa. Según Calvo, Verdugo y Amor (2016) afirman: “Caminamos hacia una educación inclusiva donde la acción educativa debe ser tarea compartida por familias, escuela y otras instituciones sociales comprometidas con la educación” (106).

Lo expuesto facilitaría el ingreso al escenario donde estaban escolarizados 22 niños y niñas que fluctuaban entre los 3 a 5 años de edad. Niños y niñas tenían un comportamiento beligerante y agresivo entre ellos mismos; e incluso, también a veces con las maestras. Del personal docente de este nivel, una de las maestras presentaba mayor acercamiento con las familias, debido a la trayectoria que tenía en la institución, la misma que sirvió de nexo para la

comunicación y coordinación de las actividades que se iban a ejecutar en este subnivel. La otra maestra, al tener una actitud más cercana, motivadora, dinámica y afectuosa con la infancia aportaría a la investigación la relación estrecha que era capaz de generar con los niños y niñas, aspecto esencial para los procesos de inclusión que se pretendían forjar.

En este sentido, las observaciones se basaron en analizar la forma de trabajo pedagógico de las maestras, las relaciones socioafectivas y el trato que recibían niños y niñas en el ambiente áulico. A la vez, se aprovechó para recoger datos que se generaban en el patio por parte del alumnado del subnivel elemental y medio, mientras estaban en el recreo. Muy a menudo surgían comportamientos y lenguaje inadecuado, totalmente alejado de las expectativas de un lugar donde se educan niños y niñas. La observación tiene un papel muy importante en la investigación, de manera que la investigadora asumirá el papel de observadora participante. Tanto la investigadora, como el resto de los participantes en el estudio, son sujetos de investigación, nunca objetos de investigación.

La empatía generada entre los participantes permitió tener avances significativos en torno a la inclusión de niños, niñas y familias en el ámbito educativo. Las maestras se esforzaron por generar un ambiente lleno de afecto, donde el buen trato y las relaciones en la comunidad educativa mejoraban de manera continua. Las consignas que se acordaban en los procesos de reflexión-acción con las profesoras serían aplicadas según las particularidades de cada una de ellas. Al respecto Aranguren (2007) manifiesta que:

La falta de motivación hacia la investigación como estrategia de enseñanza frena la creación y formación con sentido crítico (...) la investigación-acción

surge para promover la evaluación de la práctica docente, identificándose las ventajas y limitaciones, proponiendo actividades para hacerle frente a las dificultades y contradicciones” (p.175).

El afecto, tomado como aliado estratégico para motivar la asistencia y la participación activa de niños, niñas y familias, fortaleció las relaciones sociales, logrando preparar el ambiente propicio para desarrollar la investigación. Al instaurar una praxis que diera lugar a transformaciones se estaba huyendo de una reflexión sin acción que viene a ser un lenguaje sin vida. Y una acción sin reflexión no hace sino generar intervenciones sin sentido crítico, según el pensamiento de Freire. Por tanto, esta dialéctica conllevará propuestas viables que aporten soluciones transformadoras, emancipadoras e innovadoras (Colmenares, 2011).

Los resultados pueden también ser el efecto de la observación participante de la que estaban siendo sujetos de estudio los niños y niñas porque sabían que estaban siendo observados y que las maestras desarrollaban estrategias para que ellos mejoraran sus relaciones y participaran en el aula (Angrosino, 2012). En este sentido, cuando se conversaba sobre sus trabajos y las actividades que realizaban, se mostraban comunicativos, denotando que las acciones emprendidas con las maestras repercutían en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

#### **4.4.2. Directivo y docentes**

La violencia intrafamiliar, los hogares disfuncionales, el narcotráfico y la delincuencia de la zona influían poderosamente en la vida de los niños y niñas. Con el tiempo los problemas mencionados anteriormente se agudizaron. De esta

situación eran conscientes los directivos, profesoras y profesores que laboran en este sector con más de 30 años de servicio. Tenían un claro conocimiento de estos males sociales que afectaban directamente al clima escolar.

Había, además, un cierto conformismo por el temor de los docentes a represalias, frente a situaciones que asediaban la institución, contexto que no facilitaba que buscaran medidas de apoyo gubernamental para bajar los niveles de vulnerabilidad. En cierto modo, se estaban acostumbrando a los problemas sociales a los cuales estaban expuestos niños, niñas y adolescentes. Como niños y niñas vivían muchos de ellos y ellas en hogares disfuncionales con familias conflictivas, las expectativas de mejora eran muy bajas o incluso faltaban. Todo ello influía, poderosamente, para una falta de compromisos de corresponsabilidad social, situación que perjudicaba la búsqueda del bien común educativo. Directamente, no se creía que este fuera posible.

Este proyecto animó tanto al directivo, como al profesorado para que nacieran en ellos la esperanza de que era posible mejorar las educaciones estas niñas y niños, consiguiendo mermar las situaciones de violencia en los escenarios escolares. Con el asesoramiento de la investigadora conocerían las debilidades de la comunidad educativa y construirían estrategias de intervención que servirían de eslabón social entre las familias y el equipo docente frente a los problemas de los niños y niñas, buscando instaurar un buen vivir institucional.

Esta investigación daría cuenta de la falta de dirección en las acciones de los docentes y discentes que originaba además un escaso compromiso con la transformación de las situaciones conflictivas que se generaban en su entorno inmediato. Todo ello inducía a la desorganización, a la falta de respeto y malestar en

el entorno educativo. Al mismo tiempo, se observó que la falta de dirección contribuía a elevar el caos institucional, principalmente en las horas de recreo y salida de la jornada de clase.

Era necesario generar interacciones positivas capaces de desembocar en actividades claves que tuvieran en cuenta las necesidades observadas, para tratar de mejorar el entorno escolar. Las conversaciones y discusiones críticas mantenidas en relación al entorno con las docentes darían sus frutos, concretándose en propuestas concretas de cambio cuando tomaron conciencia acerca de cómo el entorno estaba influyendo en la vida de los niños y niñas y sus comportamientos (McLaren, 2005).

En el desarrollo de esta investigación surgieron tropiezos porque ciertos docentes y familias no querían involucrarse en el proceso investigativo. Los docentes alegaban que ello implicaba dedicar mayor tiempo a la institución y el miedo a represalias. Había además familias que se retraían de participar por la inseguridad existente en la zona. La voluntad de la investigadora y la relevancia del proyecto para generar cambios en la comunidad permitieron modificar este enfoque excluyente, por uno inclusivo a través de buenas prácticas del buen vivir, que facilitaron el implementar un conjunto de estrategias destinadas a impulsar la corresponsabilidad social. Torío et al. (2010) afirman: “El objetivo de los programas encuadrados en la formación de padres es la mejora de las pautas de crianza; y por tanto, centran sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades educativas de todas las personas de la comunidad” (p.87). Finalmente, la investigación haría posible que las maestras y las familias comenzaran a involucrarse, inicialmente de forma muy tímida, en talleres formativos que fortalecieron las debilidades denotadas en las observaciones de campo.

Con este antecedente, uno de los compromisos de la investigadora fue apoyar a los docentes en las actividades que se programaron, incluyendo visitas domiciliarias a las familias en sus hogares; en especial para motivar la asistencia de niños y niñas a la unidad educativa y atender los problemas de salud y de higiene en el entorno familiar. Se trataba, así, de promover acciones con el objetivo de disminuir los niveles de absentismo, impulsar el cuidado diario y enfrentar las situaciones de violencia y agresividad en la unidad educativa. Las familias tenían que asumir la responsabilidad de la crianza de los hijos e hijas, deshaciéndose de jerarquías y autoritarismos en las mismas (Torres, 2011) y practicando la escucha atenta.

En conclusión, el mantener una comunicación basada en la empatía con los informantes generó satisfacción y confianza, dando lugar a un clima agradable de interacciones en los procesos de indagación y recolección de información de datos provenientes de entrevistas y observaciones (Taylor y Bogdan, 1987). Se trató de acercamientos que mejoraron la comunicación entre docentes e investigadora, siendo analizados para buscar vías de solución a las formas de comportamiento, no solo de los niños y niñas, también de las familias, cuya educación como padres y madres dejaba mucho que desear.

#### **4.4.3. Familias**

El acercamiento a las familias tuvo dos momentos en el nivel de educación inicial. Primero, una reunión con los representantes legales de los niños y niñas para tratar el tema del buen vivir y la necesidad de un trato digno conforme a los derechos de la infancia, espacio propicio para presentar a la investigadora, como



la persona que plantearía estrategias que promoverían cambios significativos en la institución. Asimismo, esta temática se trató en el subnivel elemental y medio, convocando a los comités de familias de cada grado, con quienes se realizó otro tipo de análisis, en función de las necesidades de la escuela y entorno escolar.

Se logró en esta sesión sensibilizar a las familias para procurar un entorno educativo inclusivo de niños y niñas, haciendo que tomaran conciencia de su papel como responsables de la crianza de sus hijos e hijas. La Declaración de Salamanca (1994), citado por Ainscow, (2003), afirma que: “Escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”(p.2). Los adultos participantes en esta investigación finalmente entenderían que solo era posible generar corresponsabilidad social en la escuela si administración, profesorado y familias trabajaban de forma cooperativa. Torío et al. (2010) afirman que: “corresponsabilidad real y efectiva entre todas las partes permitirá avanzar hacia un modelo de vida más igualitario en el que se garantice el desarrollo personal, familiar y social de todos y todas...” (p.105).

#### **4.4.4. La investigadora**

La investigación desarrollada influiría en las emociones y afectos de la investigadora, porque la convivencia con los participantes crea lazos afectivos, implicándose como ser humano. La investigadora es una persona cuyo trabajo persigue la educación de los participantes y su propia educación, siendo un agente subjetivo de cambio y transformación. Este papel solo es posible desempeñarlo si la investigadora se involucra en las situaciones sociales, culturales y económicas

vividas por los participantes. Indagar e introducir el buen vivir institucional como asunto esencial de esa educación que persigue, justificará las decisiones, acciones y comportamientos de la investigadora en el campo de investigación.

González (2007) apunta que:

La subjetividad sólo aparece cuando el sujeto o los grupos estudiados se implican en su expresión y la investigación adquiere sentido para ellos. La información puramente cognitiva, que caracteriza la forma en que los sujetos responden a muchos de los instrumentos empleados por las ciencias sociales, con frecuencia son más significativos para el ocultamiento de la subjetividad que para su expresión (p.20).

La investigadora fue un pilar fundamental para vincular a otros profesionales que manejaban temáticas referentes a la inclusión social, especialmente psicólogos, sociólogos y expertos en recreación (juego), ampliando los debates. Para lograr cambios en el área social, se debió implementar un proceso riguroso, reflexivo, analítico con el profesorado, que hizo posible que la investigadora impulsara la construcción de escenarios para que niños y niñas se desarrollaran en un contexto donde su dignidad era salvaguardada (Carr y Kemmis, 1988). Las técnicas etnográficas, como la misma observación participante, resultaron de gran ayuda para favorecer la potenciación de procesos de inclusión.

### **Contribución en el proceso de investigación acción**

En el mes de octubre 2015, la investigadora apoyada con un grupo de estudiantes de la universidad local ingresó en la comunidad del “Barrio Amarillo” para identificar los principales problemas sociales de la escuela. Se evidenció en las

entrevistas realizadas a las familias de la escuela y comunidad que el principal problema social que afectaba a niños y niñas era la violencia intrafamiliar, que hacía peligrar su estabilidad emocional, provocada por una cultura machista e irresponsable de los progenitores<sup>25</sup>. En este proceso investigativo, las estudiantes habían localizado a una señora que llamaremos Juana, quien, por obtener drogas, entregaba favores sexuales a hombres sin escrúpulos que la insultaban y rechazaban, pero ella era muy insistente. Este ejemplo da cuenta de los problemas sociales que rodeaban a esta comunidad. El trabajo resultaba a menudo desalentador, sin embargo, la investigadora no perdía la esperanza y la fe en la investigación para provocar reflexiones críticas y cambios, de manera que seguía trabajando para que las personas involucradas tomaran conciencia de las consecuencias de sus actos. Manifiesta Murillo y Reyes (2015):

Una crítica sin alternativa no lleva a la acción, solo al desánimo. La Pedagogía Crítica comenzó como un movimiento que combinaba una fuerte crítica con un compromiso por la esperanza. No obstante, para que la crítica no venza a la esperanza, es necesario volver a insistir en la necesidad de la esperanza para vivir, para sobrevivir (p.5).

#### **4.4.5. Plan de mejora: una opción en cooperación**

Una vez identificados los problemas sociales en la escuela se acuerda con las autoridades, familias y profesorado cómo intervenir y se van construyendo planes de mejora con la implicación de los participantes, definiendo los recursos y las entidades que han de intervenir para conseguirlos. Estos planes serán revisados

---

<sup>25</sup> Director y docentes, en las entrevistas mantenidas, afirman que los hombres y mujeres pueden cambiar de parejas en cuestión de horas o días. Esta situación afecta profundamente a sus hijos e hijas.

con los participantes dando lugar a nuevas estrategias cuyo propósito central será impulsar la inclusión de niños y niñas en la escuela, partiendo de la premisa fundamental de que son sujetos con derechos que deben ser respetados. Este propósito se apoya además en el Artículo # 9 y 15, del Código de la Niñez y Adolescencia, que responsabiliza a la familia de brindarle protección, cuidado, respeto y exigibilidad de sus derechos; otorgándoles a niños y niñas derechos y garantías.

Entidades que intervinieron en este proyecto fueron las siguientes: Ministerio de Agricultura y Ganadería – MAGAP, Ministerio de Salud Pública - MSP, Gobierno Provincial De El Oro – GPAO, Universidad Técnica de Machala – UTMACH y Ministerio de Inclusión Económica y Social – MIES, coordinación de la que se encargó el Director de la institución. Todas estas entidades contribuyeron de acuerdo a su competencia. Se debe rescatar la predisposición de estos organismos para contribuir a la mejora institucional y el compromiso con las líneas planteadas dentro del Plan Nacional Buen Vivir, que conlleva atender a la población más vulnerable, en este caso refiriéndose a la población de la unidad educativa intervenida.

En conclusión, la intervención en la escuela permitió comprometer a los docentes, incluyendo a los comités de familias, en actividades comunitarias, además de incluir a niños y niñas con afecto, aplicando diversas estrategias educativas. Se impulsaron prácticas cooperativas que facilitaron que el director realizara cambios en su gestión, involucrando en la misma a profesorado y familias.

#### **4.5. Intervención global en la jornada diaria**

Cuando se dio inicio a este estudio en junio 2015, se habían seleccionado dos establecimientos a los que la investigadora asistía dos y tres veces por semana de forma rotativa, acordando este marco con los directivos de las instituciones, quienes solicitaron a los docentes todo el apoyo al proceso de investigación. Es así que, hasta diciembre 2015, las visitas a las instituciones fueron alternadas. Serían los problemas de índole sociocultural y de marginación que sufría una de las instituciones, como ya se señaló, los que harían a la investigadora decidirse por una de las dos escuelas (la escuela MMS). En cualquier caso, los datos recogidos en el otro escenario, serían utilizados para alimentar la reflexión sobre la escuela elegida.

Los datos recogidos se centraron en las prácticas del profesorado en las jornadas diarias de aula; juegos infantiles en el patio; uso del baño, tiempo del almuerzo; juegos en rincones y juegos entre iguales. El trabajo con el profesorado iría en la línea de las reflexiones que Sánchez Blanco (2015) recoge:

La transformación que se pretende con esta investigación está referida a cambios en las acciones del profesor en el aula en cuanto al significado social de las mismas, de forma que este vaya tomando conciencia de las situaciones de opresión y dominación de que es objeto en su trabajo de enseñar y cómo esta autoridad resurge en su práctica diaria en el aula (p.39).

La estancia en la escuela y los diálogos continuos con educadoras y la familia, en función de los comportamientos de los niños y niñas, permitieron intervenir de forma efectiva. Concluyeron así, que las actuaciones de los infantes, se relacionaban con su vida en familia y en la comunidad, tomando conciencia del papel tan importante del entorno familiar y de la comunidad donde está enclavada

su vida, el propio desarrollo integral de los pequeños y pequeñas. Al respecto Jaramillo, Ruiz, Gómez, López y Pérez (2014) afirman:

La familia es generalmente el primer escenario donde se pone en juego la inclusión social, ya que dependiendo del tipo de interacciones que se construyan entre los miembros de la familia, se puede favorecer o no la capacidad para involucrarse posteriormente en otros ámbitos de la vida en comunidad (p.477).

En el periodo (2016-2017) las visitas fueron frecuentes, la permanencia en la institución elegida fue suficiente para observar y recoger datos importantes que permitirían comenzar a intervenir con el compromiso de atender sus problemas, teniendo en cuenta la percepción de los participantes; y sin perder de vista el propósito de la investigación de lucha contra la exclusión y la construcción de procesos inclusivos. Con el devenir de los días, una vez abierta la investigación, se fueron propiciando ambientes cálidos, amigables, de respeto, interactivos, alegres, motivadores, de reflexión, basados en contenidos curriculares relacionados con la inclusión. Sánchez y Castro (2015) afirman que: “el aula de infantil puede constituirse en un lugar clave para la potenciación del aprendizaje individual y compartido generando situaciones y haciendo uso de materiales que faciliten aprender incluso simultáneamente desde distintas fuentes, experiencias, etc.” (p.98).

Las observaciones realizadas de juegos infantiles en el patio por parte de la investigadora, trabajadas con el directivo y profesorado les permitirían tomar conciencia acerca de la brusquedad de la actividad infantil y de la necesidad de reducir aquellas actitudes agresivas. Concluyeron que era una necesidad cambiar el entorno escolar con materiales capaces de promover la calma y las interacciones

positivas entre iguales, que favorecieran el respeto, la amistad, la solidaridad y la empatía. Era necesario construir un entorno seguro de juego y forjar un conjunto de normas de convivencia en este, que niños y niñas entendieran y fueran capaces de respetar.

En este sentido, la investigación acción también se describiría como un diagnóstico, que permitió a los participantes reflexionar sobre los problemas observados en la práctica educativa (Elliott, 1999). Permitió a las personas desempeñar un rol activo en la mejora de las condiciones de vida de los niños y niñas.

En resumen, la aplicación de nuevas estrategias por parte de los mediadores educativos pacificaría los comportamientos infantiles; promovería procesos inclusivos en los diferentes grupos de trabajo y ambiente escolar; consolidaría entre los profesores y profesoras un enfoque incluyente y de derechos; y fortalecería la capacidad de juicio crítico sobre la práctica, así como la corresponsabilidad social, además, de incidir e intervenir en la gestión institucional (Hernández y Muñoz, 2012).

Una de las primeras acciones que los profesores y profesoras procuraron cambiar en niños y niñas era la actitud frente a los otros, porque cuando se inició este proyecto se denotó siempre un comportamiento hostil, modificándolo a gran escala, comenzando por lograr maestras y maestros afectuosos que practicaban el buen trato y el trabajo cooperativo en todas las actividades. Todo ello se convertiría en eje central del trabajo diario con los niños y niñas de nivel inicial, a través de diálogos interactivos, juegos lúdicos, dramatizaciones y canciones, murales, juegos recreativos, y viveros, complementado con formación docente y educación familiar.

Todos y todas trataban de acogerse al buen vivir o *sumak kausay*, horizonte básico que les permitiría descubrir las fortalezas y debilidades de sus prácticas.

Al respecto, Rodríguez et al. (1999) afirman:

Como la investigación acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana (...) Como consecuencia de este posicionamiento, el resultado de todos estos métodos es un cambio en la experiencia vivida de los que se implican en el proceso de investigación (p.53).

Estas dos intervenciones, en la jornada diaria de educación inicial y en el horario de recreo de educación básica, fueron insumos sobre los que se basó la propuesta global planteada al directivo, que integró a todos en el proceso de mejora de la institución, sumándose así a la construcción de procesos de inclusión social. En función de la información recopilada se indagaría para buscar acciones que contribuirían a elevar la calidad de la educación, entendida esta calidad bajo el paraguas de la equidad.

Al respecto, Martínez (2006) afirma:

La investigación acción en aula, generará un auténtico autodiagnóstico que, poco a poco, muy probablemente, irá consolidando una actitud de mayor autonomía personal y profesional y terminará también en un mayor autoaprendizaje y en una visión futura optimista de un autopronóstico confiable, no sólo en el campo personal, sino también en el institucional



(p.244).

En este contexto, la investigadora siempre tuvo el apoyo, respeto y consideración de la comunidad educativa, no fue necesario asumir otro rol, que en algunas ocasiones es un obstáculo, cuando el personal docente ve al investigador-a como una persona que no cumple una función de apoyo (Taylor y Bogdan1987).

#### **4.6. Experiencias en el proceso de reflexión-acción**

##### **4.6.1. Primer Proceso dialéctico**

El proceso de familiarización con el escenario, basado en la reflexión-acción permitió a la investigadora sistematizar las características sociales de la escuela y de las aulas investigadas. Los resultados de esta sistematización fueron utilizados para definir interrogantes iniciales destinados a impulsar el proceso de reflexión con el profesorado y perfilar formas de intervención en la escuela, comprometidas con la inclusión. Como consecuencia de este proceso vivido y las acciones emprendidas en conjunto cobraron sentido y alteraron el objeto de estudio investigado (Elliot, 1999).

Al respecto, Mckernan (1999) afirma:

El propósito de hacer investigación-acción es lograr cambios que valgan la pena educativamente (...) la investigación acción tienen que dirigirse a las preocupaciones sobre la calidad educativa de las experiencias curriculares de los estudiantes y sobre las condiciones pedagógicas en virtud de las cuales se tiene acceso a ellas (p.19).

Con este antecedente, para el personal directivo y docente que alguien

se interesó en realizar un proceso de intervención que fortaleciera la calidad de vida educativa en la institución, resultaba algo novedoso, porque a ninguna persona e institución pública o privada hasta entonces, les había propuesto trabajar con ellos, debido al peligro que representa el entorno donde está enclavada la escuela.

Con esta perspectiva, las maestras de educación inicial, desde que comenzó el proceso de investigación, estaban motivadas y prestas para colaborar. No así los docentes de educación elemental y media que cuando empezó se mostraban unos indiferentes, algunos alentados, otros escépticos, porque consideraban que era difícil intervenir con las familias por diversas situaciones vividas: absentismo escolar, falta de interés por la educación, conductas inadecuadas, problemas de disciplina e incluso agresiones verbales recibidas de ellas. Sin embargo, finalmente, se logró incluir a todos los docentes en esta investigación con entusiasmo. Asimismo, la investigadora no pudo dejar de ser participativa y permaneció en el escenario social investigando, involucrándose con los participantes en los procesos de transformación social y utilizando diversas estrategias para recoger información que le permitiera incidir en tales procesos. González (2007) se refiere a que los instrumentos de recogida de información representan un recurso de la investigación y su legitimidad le viene dada por su sintonía con los propósitos de la misma investigación.

Al respecto, Elliott (1999) afirma:

Las acciones estudiadas en la investigación educativa tienen un significado subjetivo, para quienes la ejecutan y reaccionan ante ellas. Los participantes están “más próximos a los datos, que a” los extraños” y, en determinados aspectos, en mejor posición para interpretarlos y explicarlos (p.37).

Por tanto, esta investigación en la cual la investigadora se vio inmersa, a través de un conjunto de espirales de reflexión-acción, perseguía que directivos y docentes tomaran conciencia de la responsabilidad y el compromiso que implicaba la búsqueda de la inclusión de niños y niñas marginados, que a diario sufrían injusticias de todo tipo, cuando el gobierno del país se empeñaba establecer el bien vivir como eje de las políticas, entre ellas las educativas.

### **Primera espiral de reflexión-acción: cambio de actitudes**

En la primera fase de reflexión-acción cambió la actitud de los docentes. Se generó un análisis con las maestras sobre el buen vivir, para que tomaran conciencia de su situación de poder en la escuela para el desarrollo de tales presupuestos, a través de sus prácticas en la escuela, tomando conciencia de que estos solo tendrían cabida en escenarios escolares cálidos y afectuosos. De la Cuadra (2015) argumenta:

El Buen Vivir se ha constituido en una propuesta y en una oportunidad para pensar otra realidad en la cual los seres humanos forman parte de un todo más armónico con la naturaleza y con los otros humanos, con la alteridad que nos enriquece cotidianamente. Es el reconocimiento de que existen diversos valores y formas de concebir el mundo, de respeto por todos los seres vivos que integran y conviven en nuestra casa común, la tierra (p.40).

Existían entre niños y niñas prácticas violentas, que no permitían generar relaciones de amistad y juegos naturales de acuerdo a la edad. Además, se denotaban diferencias étnicas motivo de enfrentamientos, juegos excluyentes, valores ilegítimos, relaciones sociales inapropiadas y actividades curriculares sin

tomar en cuenta la realidad del entorno social.

La observación permitió que las maestras ligaran la inclusión con los postulados del buen vivir. Estos axiomas fueron presentados a las docentes para que reflexionaran desde diferentes perspectivas, apropiándose de ellos y diseñando actividades y ambientes capaces de potenciar las relaciones inclusivas. Así, se crearon ambientes escolares cálidos, armoniosos, afectuosos favorecedores de la convivencia, de la aceptación del otro y de la generación de vínculos afectivos alejados de cualquier tipo de discriminación. La investigadora en todo este proceso empoderaba a las docentes, valorando el conocimiento que ellas mismas eran capaces de construir analizando y discutiendo sobre sus prácticas.

Tójar (2006) afirma que “para que la observación dé sus frutos es imprescindible que el observador conviva con los individuos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo del mismo, durante un periodo significativo” (p. 242).

### **Segunda espiral de reflexión-acción: el afecto e inclusión**

En la segunda fase de reflexión-acción, la violencia registrada evidenció, explícitamente, las carencias de afecto, juegos violentos, antivalores, peleas, insultos, gritos, empujones, miradas poco agradables y aislamiento de los infantes, actitudes analizadas por las maestras e investigadora, quienes realizaron conversatorios sobre lo detallado. Había además poco interés por parte de las familias por conocer el desarrollo de las criaturas en las jornadas de clase, a pesar de existir una responsabilidad al respecto. Esta situación afectaba al estado de

ánimo del alumnado e influía en las actitudes de desánimo del personal docente. Las profesoras se comprometieron a implementar el afecto como medio de inclusión en todas las actividades de la jornada diaria. Rodríguez, Juárez y Ponce (2011) afirman que:

Los afectos, junto con sus emociones y sentimientos están ligadas al orden social (deber-ser/deber-hacer) de una comunidad particular (...) las emociones no surgen y no son expresadas en el vacío. Son fenómenos socialmente contruidos dentro de un contexto cultural y socialmente definido que influye en la forma de expresar las emociones, en cómo serán nombradas y de qué manera pueden ser aprendidas (p. 195).

Tomaron conciencia acerca de cómo la falta de afecto influía decisivamente en la vida diaria en la escuela, generando procesos de exclusión, así como de la necesidad de trabajar a diario con los niños y niñas y en el mismo seno del equipo docente para generar interacciones positivas entre pares y maestras con la intención de cambiar las actitudes de los participantes.

Al respecto, Águila, Calcines, Monteagudo de la Guardia y Nieves (2015) afirman que:

Desde el inicio hasta la finalización del ciclo de formación, una persona está en un período de aprendizaje que experimenta tensión. A esta se le denomina estrés académico. No obstante, el estrés puede comenzar a tempranas edades perjudicando el aprendizaje en algunos estudiantes que presenten problemas tanto a nivel social y cultural (p.167).

Desde esta perspectiva, se definieron algunas líneas de acción entre las maestras e investigadora, con el objetivo de reducir la tensión de las criaturas,

impulsando su disfrute en la vida escolar. El cambio de actitud de las profesoras generó relaciones afectivas que permitieron un mayor conocimiento de las necesidades individuales de las criaturas. Todo ello permitió mejorar las relaciones sociales y educativas entre las docentes y niños y niñas, siendo posible crear un clima educativo afectuoso y colaborativo.

La predisposición al cambio de las docentes, quienes innovaron sus prácticas educativas y estrategias de intervención en las actividades lúdicas, tomando el afecto como referente principal de todas las acciones realizadas en la clase áulica, reflejadas en la mirada, tono de voz, paciencia y frases cariñosas fue fundamental. Esta situación narrada está en sintonía con los referentes ideológicos del buen vivir, consiguiendo la reducción de niveles de agresividad de niños y niñas; así como, una mejora de los vínculos entre infancia y docentes, provocando un equilibrio emocional y la aparición de normas de convivencia. Al respecto, Lynch et al. (2014) afirman: “Quienes son cuidadores no solo invierten tiempo, energía y atención en la asistencia a otros, sino que también reciben afecto, atención y aprecio a cambio” (p.167).

Un logro importante fue el conseguido con un niño afro-ecuatoriano, abandonado por su madre y que quedó al cuidado de su padre y abuela. La maestra les demandó que le brindaran mayor atención y afecto. En la clase se aislaba, era agresivo, no se relacionaba fácilmente y rechazaba a quienes trataban de acercársele; actitud que se atribuía al ambiente de hostilidad y de maltrato en el que había vivido desde edades tempranas. Finalmente, la maestra logró incluirlo prodigándole atenciones y afectos, ubicándose a la altura de él sujetándolo suavemente del antebrazo cuando se ponía agresivo, tratando de dialogar con él. Consiguió reducir su agresividad, de manera que en los juegos y diálogos

interactivos con sus compañeros-as y maestras comenzó a mostrar un comportamiento más amable y respetuoso.

### **Tercera Espiral de reflexión-acción: socialización en valores**

En la tercera espiral de reflexión-acción, las maestras e investigadora analizaron cómo tenían que continuar mejorando las relaciones entre los niños y niñas, que todavía continuaban peleándose. Se acuerda trabajar para impulsar su socialización en valores favorecedores de las relaciones sociales inclusivas. Se trató así de atajar los comportamientos disruptivos de los niños y niñas; así como el lenguaje ofensivo que utilizaban. Al haberse convertido en habituales en el seno de las familias los malos tratos, las agresiones verbales y las peleas, fue necesario trabajar con las familias para que tomaran conciencia de su influencia en los comportamientos de sus hijos e hijas. Este trabajo acabaría convertido en una comprometida educación de adultos. Juárez (2012) manifiesta que educar en valores permite mejorar el entorno educativo e interiorizar diversas formas de relacionarse, siendo imprescindible posesionarse de estos, tanto el educador como los educandos.

Implementar valores, permitió sensibilizar a niños y niñas sobre normas y formas adecuadas de comportamiento, respetar el orden, colaborar y lo más importante, ser tolerantes entre ellos y ellas. Estas actitudes se evidenciaban en los momentos de la jornada diaria, apareciendo espacios de vida armónicos, de alegría, donde las interacciones sociales surgieron y transformaron el entorno del aula.

#### **Cuarta espiral de reflexión-acción: ambientes de aprendizaje e inclusión**

En la cuarta espiral de reflexión-acción, los ambientes de aprendizaje y el juego serán objeto de discusión. Se trataba de crear espacios donde niños y niñas disfrutaran de la relación con sus iguales; se entusiasmaran con sus aprendizajes, imprescindibles, además para el desarrollo del currículo de educación inicial. Finalmente, acabaron convertidos en entornos favorecedores del surgimiento de procesos de resiliencia porque la libertad ofrecida en el juego infantil permitía el desarrollo de todo tipo de representaciones simbólicas relacionadas con la vida de los niños y niñas, apareciendo sucesos agradables y desagradables. El juego acabó convertido, así, en un camino que contribuía a atajar la desolación y la tristeza de niños y niñas ante episodios familiares vividos, alguno de ellos muy traumáticos.

Las discusiones mantenidas llevaron a impulsar rincones de aprendizaje que permitirían a niños y niñas y maestras interactuar de modo libre y espontáneo a través del juego, haciendo además propuestas de juego dirigido. Asimismo, se promovería la escucha a través de la dramatización y narración. El MINEDUC (2014) reconoce el juego como la actividad más genuina e importante en la infancia temprana. Para este organismo “es innegable que el juego es esencial para el bienestar emocional, social, físico y cognitivo de los niños” (p.41).

Las docentes cayeron en la cuenta de la importancia de promover este tipo de actividad porque contribuían en gran medida a disminuir la violencia en el convivir diario de los infantes y a mantener ambientes donde recrear sus vivencias; bien a menudo, nada placenteras, que servían para favorecer la aparición de procesos de resiliencia, Alonso (2016) considera que el juego resiliente de niños y niñas les da la oportunidad de controlar situaciones y permanecer en la actividad



lúdica seguros de sí mismos y relajados.

Las acciones emprendidas en esta espiral promoverían la estabilidad emocional, empatía y tolerancia entre los participantes, dando lugar a ambientes que hacían vivir a niños y niñas vivencias de alegría, disfrute y entretenimiento; y que además les permitían mejorar su autoestima, aprender a compartir y tener mayor confianza.

### **Quinta espiral de reflexión-acción: trabajo cooperativo**

En esta espiral de reflexión-acción, las maestras e investigadora acuerdan fomentar el trabajo cooperativo en las diferentes actividades que desarrollan los niños y niñas, contribuyendo a mejorar la convivencia escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje, centrándose en provocar en ellos y ellas una aceptación de las relaciones de cooperación para abordar los contenidos curriculares planificados. La creación de grupos de trabajo realizaría importantes aportaciones al proceso de socialización de los implicados. Los participantes empezaron a compartir, a apoyarse entre ellos, a organizarse para elaborar los materiales, a respetar el orden para que todos pudieran sentirse partícipes de todas las iniciativas que se derivaron del proyecto.

Las actividades planteadas mejoraron el clima laboral, la cooperación entre las maestras, las familias, niños y niñas. Escorcia y Gutiérrez (2009) afirman: “un aprendizaje eficaz, duradero y en valores, es posible, si los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos.” (p.122).

Muestras de los logros que se iban obteniendo en el grupo de niños y niñas, fueron, por ejemplo, que el trabajo cooperativo fuera apareciendo en las actividades diarias, junto con el apoyo mutuo. Sapon-Shevin (2013) afirma que “el desarrollo de proyectos curriculares más interactivos y participativos proporciona a su vez un método de aprendizaje cooperativo, la inclusión del trabajo de los estudiantes a varios niveles y aporta varias fortalezas e historias al aula.” (p.82). La aparición de una espontánea participación y libertad para comunicarse entre los niños y niñas, fue impactante, pues dejaba entrever que los principios del buen vivir se iban instalando en la vida diaria.

#### **4.6.2. Segundo proceso dialéctico**

En las observaciones realizadas durante el receso (recreo), se pudo detectar que unos niños y niñas jugaban fútbol con una pelota desinflada golpeando a sus pares sin detener el impacto; otros practicaban boxeo y/o se daban golpes con un vocabulario obsceno, era un espectáculo visto por los demás infantes quienes alentaban el “juego”. El profesorado no se pronunciaba al respecto, actitud que ponía en evidencia que este tipo de juegos eran asumidos como naturales en el escenario, siendo estas actitudes las que motivaron a la investigadora a incluirlas dentro del proceso de investigación y a buscar que la dirección de la escuela se involucrara en la búsqueda de soluciones al respecto.

Así surge un segundo momento de intervención en el proceso de reflexión-acción con todos los docentes de la institución, con quienes se analizaron las reyertas que se observaban entre los niños y niñas en las horas de receso,

donde los más grandes dominaban a los más pequeños<sup>26</sup>, originando el desarrollo de estrategias que frenarían la agresividad denotada, promoviendo un proceso de deliberación y análisis de los problemas sociales con un diagnóstico de las necesidades institucionales y del entorno externo, para contrarrestar la violencia registrada.

En este sentido, dentro del conversatorio se consensuó la intervención de los comités de familias a través de un plan de mejora, que se encuadraba como parte de la corresponsabilidad socio-educativa que perseguía desarrollar el MIES en las familias de todos los centros educativos. En este sentido, el profesorado se motivó para involucrarse en el proceso de cambio que se quería emprender con la finalidad de modificar el ambiente externo desolado, por uno recreativo y estimulante.

Desde esta perspectiva, para transformar el ambiente externo, una de las estrategias fue reunir a los comités de padres/madres de familia. Este tipo de reuniones con las familias fueron también aprovechadas para poner en su conocimiento la necesidad de impulsar los principios del buen vivir en la escuela y posibles estrategias para lograrlo con su corresponsabilidad, donde las relaciones afectivas ocupaban un papel central, necesarias para construir ambientes impulsores de aprendizajes y protectores. Entre los acuerdos establecidos con familias, estaba la elaboración del Plan de Mejora Institucional, donde se programaron actividades que mejorarían la imagen institucional. Entre las acciones a emprender estaba pintar la escuela, implementar juegos recreativos, plantar huertos escolares, diseñar y pintar murales con mensajes positivos y capacitar en

---

<sup>26</sup> El primer día que la investigadora acudió a la escuela, sería testigo de una situación tremenda: un niño de unos 11 años, aprovechando que la maestra salía del aula, comenzó a dar vueltas en círculos alrededor de un igual, pero de contextura delgada, cogiéndolo del cuello. La investigadora le pidió que le soltara, mientras el resto de los niños y niñas presenciaban el acto de maltrato sin inmutarse; e incluso algunos de ellos disfrutaban con la situación, como si se tratara de un espectáculo.

temas de interés para mejorar la crianza de las criaturas dirigida a la comunidad educativa.

### **Sexta espiral de reflexión-acción: revalorización de la institución**

En esta espiral preocupaba la imagen de la institución. Se renovó la pintura de la escuela con el apoyo de las familias y docentes a través de la autogestión, siendo esto satisfactorio institucionalmente. La comunidad educativa colaboró con el fin de mejorar el entorno donde diariamente acuden aproximadamente 200 infantes, la organización partió de la formación de grupos cooperativos entre las familias. Cada grupo de familias pinto el área de trabajo de sus hijos e hijas. Para la parte externa se designaron representantes por área; aproximadamente participaron el 40% de los representantes, lo cual fue considerado un índice bajo; sin embargo, cuando se culminó la actividad los docentes, familias y alumnado manifestaron su alegría por la ejecución de la primera actividad planteada y ejecutada. Su regulación legislativa la podemos encontrar en la LOEI (2011), en su Artículo 12, derechos y obligaciones de las familias.

### **Séptima espiral de reflexión: acción y arte comunitario**

Se canalizó la elaboración de murales con mensajes positivos en las paredes internas del patio de la escuela, los cuales se diseñaron con apoyo de los estudiantes de la carrera de Arte y Cultura de la UTMACH. Estas acciones contribuyeron a desarrollar un ambiente más amigable, transformando aquel espacio desolado y baldío con mensajes adheridos a las imágenes que animaban a la participación y a la convivencia. Tales mensajes fueron elegidos conjuntamente

con niños y niñas, quienes se incluyeron en esta actividad artística de forma libre y natural.

Estos murales que contrastaban con el contexto porteño, cambiaron el entorno, modificando levemente el comportamiento y ánimos de los participantes. Se trataba de una tarea que, motivaba y gratificaba a los escolares, a los docentes y a las familias; les ofrecía un contexto en el cual se olvidaban las agresiones y maltratos verbales porque el disfrute a través de la producción artística les hacía concentrarse en la tarea. Al respecto, Jiménez, Hernández, Liranzo y Pacheco (2016) afirman: “Una experiencia educativa organizada alrededor de actividades artísticas desarrolla las capacidades humanas, libera emociones y necesariamente se enriquece a partir de los aportes de cada uno y una de sus actores” (p.49). Se debe señalar que fueron las producciones artísticas iniciales de los escolares, a propuesta de los docentes, las que deslumbraron a las familias, quienes por iniciativa y en coordinación con el profesorado más tarde perfilarían llamativos paisajes en las paredes aledañas del aula de clase. Todo ello motivó a la comunidad educativa de tal forma que se involucraron estrechamente en el proyecto de transformación de los espacios que desde la escuela se pretendía impulsar.

### **Octava espiral de reflexión-acción: parque infantil**

Docentes y familias llegaron a la conclusión de los beneficios que traería la construcción de un parque infantil, y se pusieron manos a la obra con la participación infantil. Gestionaron la donación de llantas recicladas y pintura, materiales que se iban a utilizar en este nuevo espacio. Las maestras, por su parte, aportaron figuras y formas que dieron vida al ambiente externo y que fueron

seleccionadas con los niños y niñas, participando en su elaboración a través de mingas comunitarias<sup>27</sup>. CRESUR (2016) señala que la participación de las familias es y ha sido un avance académico importante, viéndose este, como una oportunidad para fortalecer las relaciones de la comunidad educativa, siendo vital adaptarse a las necesidades de cada familia y su contexto educativo. Se trata de que tomen conciencia de las necesidades de sus hijos e hijas que fortalezca el bienestar educativo y social.

No fue fácil involucrar a las familias, pues era necesario motivarlas continuamente hasta culminar la tarea. Una vez implementados los juegos recreativos, cambió totalmente el panorama escolar. Niños y niñas, poco a poco, fueron generando vínculos afectivos y comenzaron a desarrollar juegos cooperativos. Comenzaría a fortalecerse el respeto, consolidándose como elemento esencial en las relaciones entre iguales. En este contexto, las actividades que se iban desarrollando permitían menguar los niveles de agresividad de los niños y niñas. Asimismo, la participación de las familias en la elaboración de materiales y en la creación y/u organización de espacios en la escuela les devolvía el respeto que se debían a sí mismas e impulsaba las relaciones amigables entre ellas, a la vez que tomaban conciencia de su importancia como agentes de transformación social.

### **Novena espiral de reflexión-acción: la relación con la naturaleza**

En este caso comenzaría como motivo de reflexión la construcción de huertos escolares. Para ello, se coordinó con el Ministerio de Agricultura y Pesca-

---

<sup>27</sup> Las mingas comunitarias, son espacios públicos de encuentro de las familias y la comunidad para realizar actividades comunes que benefician a un sector específico y/o contribuyen a fines comunes. Por ejemplo: pintar las llantas, pintar la escuela, limpieza del centro educativo, entre otras.

MAGAP, Ministerio de Salud Pública-MSP y Gobierno Provincial de El Oro-GPAO, quienes empezaron capacitando a las familias, profesoras y profesores a través de los técnicos de dichas instituciones, con videos interactivos que despertaron el interés de los participantes, reconociendo la importancia de estos. El siguiente paso fue socializar a niños y niñas para su participación en el proceso de implementación de los huertos. El GPAO otorgó información al alumnado con la pretensión de motivar a los infantes a sembrar y plantar el huerto. Una vez resuelta la parte técnica, se procedería a construir los huertos conjuntamente entre familias, profesorado, niños y niñas.

Este trabajo no fue sencillo debido a la falta del material requerido que no existía en el medio; así que resultó necesaria la construcción de un proceso de autogestión. Una vez que se obtuvieron los recursos, se emprendió la construcción de las camas de cultivo con hormigón, donde niños y niñas sembraron semillas de diferentes verduras. Ellas y ellos mismos cuidaron y regaron diariamente los sembrados y cosecharon los alimentos obtenidos; demostrando a la comunidad educativa que existen diferentes formas de adquirir alimentos saludables, más allá de la compra de comida procesada, que permitía, además, disfrutar de la naturaleza y de compartir.

El acondicionamiento de los espacios externos, fue un estímulo que posibilitó el aprendizaje, creando un entorno nuevo, más cálido que llevó a niños y niñas a construir aprendizajes que ponían en valor, tanto el entorno físico como social, a mejorar las relaciones con estos entornos, potenciándolos de una manera holística (Carrillo y López, 2014).

La participación familiar estimuló al profesorado a darse cuenta de que

deben apoyarse mutuamente para lograr cambios institucionales. Las familias comenzaron a ser concebidas como un pilar fundamental para conseguir un entorno adecuado para el aprendizaje de los niños y niñas. Todo lo acontecido dio origen a que docentes e investigadora se mantuvieran en contacto permanente con la finalidad de sostener la propuesta, apoyándose en la comunidad educativa.

### **Décima espiral de reflexión-acción: construir responsabilidades**

En el proceso de implementación del plan de mejora, se iban analizando los avances, beneficios y cambios obtenidos con los niños y niñas, donde se evidenciaba la motivación de los participantes frente a la transformación de la escuela. Una vez cumplidas las actividades de campo, se indagaría con el personal docente los temas claves para abordar con las familias, para hacer frente a los problemas sociales, institucionales, concretándose las siguientes temáticas: corresponsabilidad y buen vivir, educación en valores, derechos de niños y niñas, salud y nutrición. Los talleres organizados a partir de estos temas acabarían convertidos en espacios de reflexión capaces de hacer que los participantes se comprometieran con transformación de los problemas locales que afectaban muy directamente a la infancia. Torío et al. (2010) revelan que la corresponsabilidad familiar busca proporcionar oportunidades para obtener relaciones más igualitarias e implementar nuevas formas de crianza y educación de los hijos e hijas. El desafío se encuentra en la conciliación entre la vida laboral y familiar.

Las condiciones socioculturales de los padres y madres concretadas en problemas como analfabetismo, dificultades de expresión representaron importantes escollos que tuvo que salvar el profesorado. Tales problemas dificultaban su



participación, al negarse a expresar sus emociones y/o mantenerse a la defensiva en las reuniones de comunicación e integración, porque siempre estaban a la defensiva y no querían expresar su sentir en las dinámicas. Todo ello se fue superando con el avance de las actividades planteadas. Finalmente, las dificultades fueron disolviéndose a medida que avanzaba su participación.

Desde esta perspectiva, los talleres de capacitación fueron fuentes de sensibilización, en cuanto a la crianza y formación de niños y niñas, asumiendo un enfoque de derechos, valores, nutrición y corresponsabilidad hacia el buen vivir, donde maestras, maestros y familias reconocieron sus debilidades y fortalezas, comprometiéndose a modificar sus prácticas, generando un impacto social beneficioso para la comunidad educativa, convirtiéndose en aliados estratégicos de la transformación institucional. Por ello, todas las actividades y talleres de capacitación impartidos fueron también formas de comprometerlos. Según Flecha y Vallejo (2015), se evidencia cambios en el campo educativo cuando se fomentan procesos de formación que contribuyan a enfrentar riesgos sociales y personales.

Para cerrar este ciclo de actividades, se programó un taller de cierre para los profesores y profesoras, con el objetivo de comprometerlos en su rol docente, ejecutado con el apoyo de D. Luis Felipe Montero Ordóñez, y titulado “El verdadero rol docente”. Esta formación contribuiría a hacer más reflexivas sus prácticas y a favorecer el trabajo cooperativo.

Además, como actividad de cierre del proceso de investigación se organizó una casa abierta<sup>28</sup> con el directivo, en la cual los participantes expusieron las formas de intervención a beneficio de la niñez, espacio que mostró a la

---

<sup>28</sup> Casa abierta es un espacio donde se dan a conocer actividades que se realizan en beneficio de la comunidad para difundir los servicios.

ciudadanía los avances implementados en la escuela y permitió que otras instituciones promocionen los servicios que ofertan como Estado.

Estas acciones evidenciaron que el trabajo comunitario en la escuela dependía del grado de compromiso de la comunidad educativa en todos los procesos de mejora institucional que aportan a la calidad de los servicios. En sí, las acciones programadas en el plan de mejora se cumplieron evidenciando en la casa abierta las condiciones iniciales y al finalizar la intervención los logros obtenidos en el marco del buen vivir.

#### **4.7. El profesorado en acción**

El profesorado coordinó de manera permanente las estrategias en el aula de educación inicial y las descritas en el plan de mejora con las familias, niños y niñas, planteándose algunas alternativas para reducir los niveles de exclusión social en la escuela. Por ejemplo, en el transcurso de la semana en el aula de educación inicial, se promovían hábitos y valores que moldeaban los comportamientos de niños y niñas, pero cuando empezaba la jornada, el lunes, la tarea de reencontrarse con las normas generadas en la clase áulica provocaba cierto desequilibrio. Esta situación no representaba una dificultad para las maestras, pues nuevamente conseguían que los niños y niñas asumieran las normas de convivencia. Se debe resaltar que se trataba de una labor de constancia, cuyo propósito era retomar y reconstruir los acuerdos.

Las maestras de educación inicial dinamizaron el currículo y promovieron la participación activa de los educandos, familias y otros actores. El papel del profesorado tenía un carácter social, pues sus actuaciones modificarían,

transformarían y renovarían el quehacer diario, promoviendo un aprendizaje para la vida, impulsando la inclusión de los niños y niñas y sus familias, compartiendo poder y promoviendo, por lo tanto, una vida democrática dentro de la institución. Al respecto, Martínez (2013) afirma que “la educación en la democracia es un medio excepcional para reducir los niveles de exclusión” (p.36).

Desde esta perspectiva, el profesorado organizaba los planteamientos con el comité de familias, modificando sus prácticas educativas e incentivando a estas para que fueran parte de la transformación del espacio externo. Existió un compromiso compartido, para mantener los acuerdos y obtener un entorno educativo lúdico, productivo, que invitara a la reflexión y al juego respetuoso. Moganto, Etxeberría y Porcel (2010) afirman que “la corresponsabilidad familiar se enmarca dentro del proceso de sensibilización social (...) es un componente esencial de la verdadera corresponsabilidad social (p.64-79).

En todo momento era notable el entusiasmo y el regocijo de los docentes por los objetivos alcanzados a través de la corresponsabilidad familiar, un anhelo escondido en el subconsciente del profesorado que sentía la necesidad de modificar el ambiente escolar y no tenía el apoyo para ejecutarlo. Asimismo, cabe recalcar el compromiso de la investigadora en este proceso, donde cada actividad que transformaba o modificaba el entorno le hacía recordar a su madre y las historias contadas por ella; quien dejó un legado de amor en la comunidad que permanecía vivo en el recuerdo de muchos de los participantes en esta investigación. Cabe agregar que, para los docentes y familias, el poder recurrir a la investigadora e informar de ciertas situaciones que afectaban el ambiente escolar, se convirtió en una forma de aliviar la pesada carga que sentían al verse escuchados y respaldados.

## **4.8. Triangulación con los participantes**

### **Triangulación efectuada con las maestras**

El respaldo del directivo favoreció enormemente que las docentes se comprometieran con la inclusión en la escuela. Así, siempre estuvo presto a participar, contribuyendo a impulsar y a apoyar compromisos por parte del profesorado. Téngase en cuenta, que los docentes eran quienes intervenían en la escuela e influían para que surgieran hechos positivos, siendo sus prácticas las que determinaban los cambios que ameritaba la institución.

La investigadora se adaptó a los tiempos y espacios de los docentes, acomodando el proyecto a las necesidades e intereses de los participantes. Tuvo la intención de conocer de cerca como la institución generaba procesos inclusivos con los niños y niñas, propósito incluido en la agenda de las políticas educativas del Estado, comprobando que los profesores y profesoras desconocían los desafíos que implicaba el trabajo en favor de la inclusión. Parrilla (2010) afirma:

la investigación inclusiva supone aceptar que no estamos ante una situación de simple aplicación de medidas ético/técnicas para garantizar el mérito de la misma, sino que estamos ante una situación mucho más compleja, que requiere la creación de una cultura comprometida con la investigación que nos oriente sobre el sentido, el proceso, las relaciones y las reglas del investigador (p.167).

Las sesiones de trabajo se realizaron dentro y fuera de las jornadas laborales, siendo estos encuentros generadores de procesos de reflexión-acción, que contribuyeron a dar respuesta a los nudos críticos de la investigación mencionados anteriormente. Los encuentros con el profesorado se llevaban también a cabo en presencia de los niños y niñas, así como por vía telefónica.

Además, la investigadora tenía claro que tenía que respetar el espacio de trabajo de las maestras y el tiempo que ellas estaban dispuestas a concederle. Inclusive, en algunas ocasiones estas reuniones se realizaron en la Universidad, que fue donde hubo mayor tiempo; y hasta afinidad para dialogar y analizar los efectos de las implementaciones y acordar nuevos retos para mejorar los procesos inclusivos puestos en marcha. Mas Torelló y Olmos (2011) afirman que “es preciso un cambio en la concepción docente, un cambio de mentalidad, pero, sobre todo, un cambio de actitud en el profesorado, uno de los actores protagonistas en los procesos inclusivos y de atención a la diversidad (p.1156).

En las reuniones mantenidas se abordaba el análisis de las observaciones y el diseño de estrategias para transformar la realidad observada. La perseverancia y el compromiso de la investigadora y las maestras fue fundamental para el avance de la investigación y los procesos de cambio que fueron generando. Estaban de acuerdo que las relaciones con las criaturas basadas en el afecto constituían un aspecto esencial en todos estos procesos.

Al respecto, la investigadora es la que interpretaba los datos conjuntamente con las docentes, en este caso, pues tenía una visión amplia de lo observado; sin embargo, constantemente contrastaba sus percepciones con las de estas. Los procesos de análisis e interpretación de la realidad no estaban basados en reglas y/o pasos a seguir, sino que eran espacios de análisis y reflexión que culminaban con nuevos planteamientos realizados. Al respecto, Rodríguez et al. (1999) afirman que “la investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana (...) o la frecuencia de algunos comportamientos (p. 40).

Cabe recalcar que las docentes fueron un puntal fundamental, porque las conclusiones surgidas de los procesos de análisis e interpretaciones eran aplicadas de forma bastante inmediata en las clases áulicas, obteniendo resultados inclusivos en la práctica pedagógica.

Con este antecedente, al inicio los maestros y maestras que solo se centraban en dar su clase, sin implicarse en las situaciones que obstaculizaban el buen vivir de los niños y niñas, dieron un giro consciente en sus prácticas. Los derechos de los niños y niñas florecían como argumento para el deber ser de las prácticas y la necesidad de acabar con la violencia intrafamiliar y de fortalecer valores conectados al bienestar físico y psíquico infantil. La investigadora fue testigo, de cómo docentes visitaban las instalaciones del MIES, DINAPEN, Registro Civil y otras dependencias, para informar de situaciones de escolares de niños y niñas, a los cuales se les estaba discriminando, al no ser respetados en sus derechos y en torno a los cuales se vertebraba el mismo código de la Niñez y la Adolescencia de Ecuador (2003).

### **Triangulación efectuada con niños y niñas**

La investigadora pretendía verificar y descubrir si los niños y niñas se sentían incluidos por las docentes en todas las actividades de la jornada diaria. Inicialmente se comprobó, a través de la observación, que las maestras trabajaban sin preocuparse por generar vínculos inclusivos con los infantes, que cumplían literalmente sus actividades diarias.

Conforme avanzaba la investigación y los encuentros de reflexión-acción compartidos con las maestras fueron cambiando las estrategias docentes,

lográndose establecer vínculos afectivos con los niños y niñas. De esta manera, la liberación de barreras a través del cambio de actitud fue evidente, construyéndose un clima afectivo. Los afectos comenzaron primero a expresarse de forma natural en el caso de los pequeños y pequeñas, cuando escuchaban cuentos, jugaban a la ronda, recitaban, cantaban, dramatizaban, entre otras formas de relación. Nussbaum (2010) afirma que “las canciones y los cuentos infantiles constituyen una preparación fundamental para el interés en la vida” (p 136). Asimismo, incluir a las familias en ciertas actividades curriculares, también perpetuó y generó otro tipo de vínculos con los participantes, siendo el buen vivir, el afecto, el trabajo cooperativo y la difusión de valores relativos a la convivencia, los mecanismos utilizados en el escenario para promover procesos inclusivos con los niños y niñas.

Las maestras trataban a niños y niñas con palabras amorosas, como “mi papito”, “mi mamita”, “mi corazón”, “cariño mío”, entre otras. Este lenguaje tenía un efecto estimulante sobre los niños y niñas, haciéndoles sentirse incluidos, atendidos e importantes. Esta triangulación pretendió observar la reacción de los infantes cuando escuchaban palabras de cariño. Las maestras se dieron cuenta de que estas expresiones les gustaban a las criaturas, sintiéndose acogidos y queridos, además de contribuir a bajar los niveles de agresividad. Manifestaron que estas frases motivaban a las criaturas y tomaron conciencia de la importancia de trabajar con las familias para animarlas a utilizar este lenguaje afectivo en los hogares.

Se acordó con las docentes reforzar los valores potenciadores de la autoestima en las jornadas de trabajo. Así, cada mes se programaron actividades y estrategias para impulsar un valor en la jornada diaria de educación inicial. La reflexión sobre los valores con los docentes, favorecía la transformación del lenguaje hostil en caricias, palmadas, abrazos, impulsando a los participantes a

estrechar lazos de amistad, a cuidarse y educarse mutuamente.

Las profesoras estimulaban constantemente a los niños y niñas con felicitaciones. Entendían que era importante que los niños y niñas sintieran que estaban comportándose bien. También tenían responsabilidades adicionales como de limpiar las mesas de trabajo; recoger la basura en el suelo; repartir materiales; entre otras prácticas de orden, y aseo. Aprendían así a convivir, a compartir y a comprender la importancia del bien común.

Además, a través de las diferentes espirales de reflexión-acción, se acordaría con las maestras diseñar y ejecutar todas las actividades curriculares a través del juego y trabajo cooperativo, implementando como regla general que todas las actividades fueran realizadas en grupo; y no de forma individual, fortaleciéndose aún más el compañerismo. Los resultados revelaron que el afecto, los valores, el juego y el trabajo cooperativo son medios que favorecen el estrechamiento de lazos de afecto, capaces de generar procesos inclusivos de niños y niñas dentro de un sistema del buen vivir.

Según, Robles (2015) afirma:

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, deberá incorporar dentro del currículum el aprendizaje cooperativo y habilidades sociales con el fin de que el alumno aprenda a cooperar de manera eficaz dentro del aula (...). Es necesario forzar la colaboración buscando siempre la mejora del propio aprendizaje y el de los demás (p.58).



## **Triangulación con las familias**

El involucrar a las familias en las actividades desarrolladas en la escuela, era vital para el desarrollo de niños y niñas, al ser los progenitores, un componente clave dentro del proceso de corresponsabilidad social en la institución. Su participación en las actividades lúdicas de niños y niñas de educación inicial modificaría sus percepciones acerca de sus hijos e hijas y del propio trabajo de las maestras en la escuela. Su participación en la transformación de los escenarios escolares contribuía de forma importante a la educación de los adultos de las familias, hecho este que repercutía en el trato que niños y niñas recibían en sus hogares. Los talleres de capacitación influirían positivamente para mejorar las prácticas de crianza y la comprensión de los afectos como claves en el desarrollo de las niñas y niños.

Al respecto, Calvo et al. (2016) señalan:

No debemos olvidar que cada contexto escolar y social tiene sus propias características, por lo que es necesario diseñar proyectos y/o actividades innovadoras que permitan a las familias, a la escuela y a la comunidad trabajar juntos generando relaciones de calidad, donde impere la confianza y la comunicación, el respeto, el tiempo compartido, los apoyos y formación recibidos y los recursos de la comunidad (p.107).

El compromiso asumido por las familias se reflejó en todas las actividades realizadas en conjunto, reduciéndose significativamente los niveles de agresividad y juegos violentos. Investigadora y profesorado a través de sus observaciones se dieron cuenta del cambio de actitud de los niños y niñas en los horarios de recreo. Así, se pasaría de los partidos de fútbol llenos de gritos y golpes,

al desarrollo de juegos donde había una preocupación por la inclusión. Así, como importaba que hubiera niños y niñas excluidos, se buscaban juegos y/o actividades donde todos y todas pudieran tener un lugar.

Es menester aclarar, que no se logró cambiar la conducta de todas las familias, niños y niñas, pero mejoró su comportamiento y el hábitat educativo, dando continuidad al proyecto a través de otras formas de intervención. Se dejaría, así, todo un legado de trabajo no solo familiar, también comunitario, donde se involucrarían actores sociales del Estado.

Las acciones desarrolladas dejarían un mensaje de esperanza a los participantes, pues vieron que el cambio podría darse si trabajaban todos y todas de forma cooperativa, comprometida, para impulsar transformaciones vertebradas sobre el buen vivir. Murillo y Hernández (2015) señala que pensar en un camino para que la educación conduzca a una sociedad más justa, es también refugiarse en la esperanza para vivir; sin esperanza, la educación se vuelve una utopía.

Lograr la participación familiar era parte clave en la construcción de un camino con esperanza que persiga una sociedad más justa, próspera y comprometida con la mejorara de la vida de las personas. Su participación en la institución a las familias les haría tomar conciencia de los problemas que les afectan, así como de los derechos que poseen y los deberes que el ejercicio de estos implica.

#### **4.9. Triangulación a través del uso de técnicas etnográficas**

##### **Proceso de observación en el aula**

Las observaciones de la investigadora tuvieron lugar, principalmente, en el tiempo de llegada de los niños y niñas a la escuela; a lo largo de las actividades académicas y en los espacios de recreo. Si bien hubo momentos en los cuales las observaciones se realizaron sin la participación directa de la investigadora, estas tuvieron, fundamentalmente, un carácter participante. La observación participante permitiría a la investigadora establecer lazos de afecto y compañerismo que facilitarían el proceso de investigación. El análisis y la discusión de los datos recogidos inicialmente contribuirían a reducir la tensión en el centro de los participantes, entre los que se encontraban los niños niñas. El avance en las observaciones iría permitiendo la construcción de un plan de intervención que favoreciera la aparición de relaciones inclusivas. Representó una herramienta indispensable para transformar el escenario investigado y facilitar el bienestar de los participantes. Taylor y Bogdan (1987) afirman que el observador participante registra ideas y las interpreta con el objetivo de describir el escenario, dando una información detallada y suficiente que permita crear un mapa mental del lugar y de los acontecimientos que ocurren en él.

Los datos obtenidos eran utilizados para reflexionar con las docentes sobre las acciones infantiles y las prácticas docentes al respecto, estableciéndose acuerdos y compromisos destinados a generar actuaciones en las cuales la búsqueda de la inclusión era el norte. La reflexión sobre las características socioeconómicas y culturales del entorno arrojaron luz para intervenir, de manera que, finalmente, las maestras entendieron que no podían explicar los comportamientos infantiles bajo el paraguas de meras llamadas de atención, sino

que tenían que esforzarse por tratar de entender, interpretar y explicar los comportamientos infantiles a partir de las características del entorno donde vivían los niños y niñas. De esta forma, como Latorre (2003) afirma: “La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales (p.9).

Las observaciones, inicialmente, causaban mucho nerviosismo en las docentes. Sentirse observadas equivalía a sentirse inspeccionadas, sobre todo porque la investigadora formaba parte de la administración educativa (MIES). Conforme iba avanzando la investigación se fueron adaptando y familiarizándose con la presencia de la investigadora, no solo las maestras; también las familias y los niños y niñas, siendo la investigadora en el escenario como un participante más. No era sencillo para la investigadora observar, máxime en aquellas ocasiones en las cuales era consciente de que las situaciones pedagógicas que presenciaba no eran las apropiadas. Estimaba que no podía interrumpir, pues al hacerlo estaría infravalorando el trabajo de las docentes. Los cuadernos de campo con los registros de observación servirían, con posterioridad, después de la jornada escolar, para reflexionar con los docentes y mejorar su intervención didáctica en clase. Mackernan (1999) nos recuerda una idea clave de Lewin: “un proceso social se puede estudiar introduciendo cambios y observando científicamente los efectos de estos cambios” (p.37).

Las observaciones registradas en el recreo de los niños y niñas en la escuela provocaron en el director, los docentes y el comité de familias que sintieran la necesidad de un plan de mejora para la institución, destinado a reducir los niveles

de violencia y fortalecer las relaciones y lazos en la comunidad educativa. Kawulich (2005) afirma que:

La construcción de lazos implica el escuchar activamente, mostrar respeto y empatía, ser auténtico, y mostrar un compromiso con el bienestar de la comunidad o del individuo. Los lazos también están relacionados al tema de la reciprocidad, el dar algo a cambio del hecho de que ellos hayan compartido sus vidas con el investigador (p.15).

En algunas ocasiones se visitó el domicilio de las familias, principalmente cuando no enviaban a niños y niñas a la escuela. Las visitas pusieron en evidencia las costumbres no saludables de muchas de ellas en relación a la crianza de sus hijos e hijas. Con estas visitas se pretendía sensibilizar a las familias sobre las leyes que protegen a la niñez, de manera que cumplieran con este derecho fundamental del ser humano, que es la educación. El docente, de alguna manera, también se vería obligado a asumir el papel de vigilante de las condiciones de vida de los niños y niñas en la familia, máxime cuando llegaban a clases tristes, descuidados, con malestar, enojados, con hambre. En este contexto resultaba ineludible el compromiso de la investigadora con la búsqueda del bienestar de estos niños y niñas y que se viera impulsada a trabajar intensamente, codo con codo con el profesorado, para construir un entorno afectivo donde se sintieran incluidos. Como Hernández et al. (2006) señalan: “La investigación puede cumplir dos principios fundamentales 1. Producir conocimiento y teorías (investigación básica)” 2. “Resolver problemas prácticos (investigación aplicada)” (p.36).

### **Entrevistas no estructuradas**

Fueron realizadas entrevistas no estructuradas al director de la escuela, a los docentes, a las familias y a una ex funcionaria de la escuela que acabaría

convertida en una informante clave. Las respuestas obtenidas ayudaron a comprender las actitudes y acciones infantiles dentro del contexto escolar. Las autoridades sabían de aquellas situaciones en la escuela, sin embargo, no se habían desarrollado, hasta que llegó la investigadora, propuestas de intervención al respecto.

Preocupaban cuestiones del tipo: ¿Cuáles eran los principales problemas que afectaban a la institución?, ¿Qué tipo de relaciones mantenían los escolares con sus familias?, ¿Qué beneficios obtenían de las entidades gubernamentales?, ¿Cuáles eran las formas de inclusión y los procesos de exclusión que niños, niñas, docentes y familias vivían en el entorno escolar?, ¿Cuáles eran las preocupaciones del profesorado en el campo educativo, como responsables del desarrollo y aprendizaje infantil? Las herramientas utilizadas por la investigadora permitieron al profesorado acercarse directamente a los hechos del escenario investigado, facilitando la aparición en este, de procesos de reflexión crítica al respecto y que iban más allá de la mera cuantificación al respecto, poniendo en evidencia el peso tan grande que tenía el contexto social, político, económico y cultural de la comunidad investigada.

Según Elliott (1999) afirma:

El método cualitativo es una herramienta valiosa, pero exige un grado de entrenamiento, del que normalmente no disponen los profesores. Las técnicas de entrevista exigen una disciplina especial para la preparación y planteamiento de las preguntas y para la interpretación de las respuestas, superior a la requerida para el empleo de los métodos cuantitativos, a causa de la naturaleza personalizada, cara a cara con la técnica (p. 53).

Las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas permitieron

entender las actitudes de los niños, niñas y del equipo docente; pero además su contraste con los resultados de las observaciones realizadas, permitieron profundizar más en las discusiones que servirían para obtener juicios informados de las situaciones que obstaculizaban la aparición de procesos inclusivos.

Esta técnica de la entrevista a manera de diálogo, permitió conocer el grado de violencia en el que vivían niños y niñas, los miedos del profesorado a sufrir agresiones por las familias y la situación de enfrentamiento permanente entre ambas partes que vivían a diario. Todo ello originaba un gran sufrimiento en los niños y niñas que carecían de estrategias para escaparse de este entorno violento.

Hernández (2014) señala que "(...) en las entrevistas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial...." (p.2). Mackernan (1999), se refiere a la importancia de que las preguntas sean simples, variadas y directas, con el fin de obtener respuestas concretas.

La intención de estas entrevistas no fue generar un examen profundo de los problemas que tenían en la escuela con los escolares o las familias, sino entender, desde un punto de vista holístico, por qué niños y niñas tenían actitudes inapropiadas y/o acciones fuera de contexto, que obstaculizaban la convivencia en las relaciones sociales. La investigadora logró familiarizarse con el contexto sociocultural de la comunidad y categorizar las principales causas de la exclusión social y generó encuentros de reflexión-acción, para abordar el análisis de la realidad que atravesaban las familias, los niños y niñas, así como los propios

docenes. Rodríguez et al. (1999) afirman que:

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (...) implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.32).

Por ello, este insumo es indispensable para la triangulación de datos, pues permitiría comprender ciertas conductas inexplicables en niños y niñas, concluyendo que la inclusión<sup>29</sup> no es integrar, sino sentirse integrado dentro de un grupo humano y ser parte corresponsable de este, sin ningún tipo de discriminación. La investigadora estuvo en contacto con las personas con el fin de buscar respuestas a los acontecimientos que se sucedían en torno a la exclusión, para tratar de entender la realidad social de la comunidad educativa (Denzin y Lincoln (2013). Las conversaciones mantenidas evidenciarían que niños y niñas se sentían más protegidos en la escuela que en sus propios hogares, debido a las situaciones críticas en las que vivían y que afectaban profundamente a su estado emocional y a su comportamiento. Por tanto, las intervenciones realizadas perseguían dar respuesta a las necesidades no sólo de los infantes, también de las familias y del profesorado, como un todo lleno de complejidad.

En la entrevista realizada al director de la escuela, este puso en evidencia situaciones terribles, pues tenía conocimiento de que niños y niñas eran enviados por sus familiares a la venta de sustancias psicotrópicas, hecho este que fue

---

<sup>29</sup> "...La educación inclusiva es una apuesta clara por el éxito escolar de todo el alumnado..." (Escudero Muñoz, 2012, p.111).



corroborado por los propios niños y niñas. Oficialmente no se podía intervenir, pues no había pruebas de ello que pudieran ser utilizadas legalmente. Además, los docentes tenían miedo a denunciar, temiendo las represalias de las familias. Según el profesorado, era conocido por las autoridades que los narcotraficantes utilizaban a los niños y niñas para sus actos delictivos. Lo descrito representa una de las causas de mayor vulnerabilidad en la población infantil investigada, que aliado con la violencia intrafamiliar que afectaba a la mayoría de familias, endurecía aún más la situación de los niños y niñas. La investigadora, al ser funcionaria del MIES, tenía la responsabilidad y la obligación de velar por el respeto a los derechos de la infancia en la comunidad donde se desarrolló la investigación, sin embargo, la falta de recursos, obstaculizaba enormemente sus acciones como trabajadora. Por ello, todo su empeño en la investigación acción iba encaminado a lograr el compromiso de la comunidad, a que sus miembros tomaran conciencia del estado de vulnerabilidad en el cual se encontraban los niños y niñas; así como de la necesidad que tenían de ser protegidos e incluidos en un marco social que les diera afecto y les pusiera en valor. Entendía que con este norte en las acciones se comenzaría a romper la cadena de violencia que existía en la zona. Ese núcleo social afectivo, de protección, entendía la investigadora, había que construirlo urgentemente desde la escuela.

### **Diario de campo y fotografía**

Para recolectar los datos de las observaciones participantes y no participantes, entrevistas visitas, reuniones y actividades realizadas se utilizó el diario de campo y la fotografía. Inicialmente se creó un ambiente tenso, pero con el

pasar de los días, se comprendió que aquella recogida de datos era necesaria para comprender y explicar qué estaba pasando en el escenario. Las garantías ofrecidas, en relación a la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes facilitarían en gran medida la confianza en la utilización de estas técnicas para la recogida de datos. Los datos recogidos sobre horas de juegos, actividades lúdicas, recreo, talleres, visitas domiciliarias, entrevistas, reuniones, entre otros, alimentarían los procesos de reflexión-acción, dando lugar a una comprensión, interpretación y explicación de las prácticas docentes que permitirían su transformación (Stake, 2007). Se puede afirmar que el diario y las fotografías permitieron recoger la Información que se codificó y categorizó, de manera que la utilización de diversas técnicas de recogida permitiría triangular los datos obtenidos de la investigación, para dar a conocer los resultados. Taylor y Bogdan 1987) afirman que “las observaciones son útiles sólo a medida en que pueden ser recordados y registrados” (p.53).

La aproximación a los puntos de vista de los diferentes participantes en la investigación representaría otra forma de triangulación. Aquí la triangulación realizada es el producto de los datos recogidos en los distintos grupos con los que se ha interactuado en el proceso investigativo. Con todos ellos se identificarían los problemas y se buscarían las estrategias necesarias para eliminarlos (Flick, 2007). Este proceso de interacción permitiría a los participantes crear conciencia social comunidad. Las reuniones e interacciones constantes donde se analizaron las situaciones observadas de los niños y niñas permitieron generar una intervención integral que contribuyó a disminuir notablemente las actitudes violentas y agresivas de los niños y niñas.

## **Análisis bibliográfico**

Analizar bibliografía referente a investigación cualitativa, investigación acción, estudio de caso, violencia, inclusión, buen vivir, planificación del Estado, normativas educativas, currículo, el afecto, resiliencia, valores, trabajo cooperativo, juego, la pedagogía crítica, ética, capacidades, entre otros temas, fue muy relevante para el proceso de investigación, por dos razones claves. Primero, para intervenir en el campo de acción, desde la comprensión, explicación e interpretación del objeto de estudio. Segundo, porque representó un apoyo para dialogar, discutir y construir con los participantes aspectos esenciales relativos a la inclusión en la escuela. Para Parrilla (2010), la investigación implicada en construir y producir conocimiento nos permite avanzar en la de comunidades educativas y sociales inclusivas; es, por lo tanto, un proceso social (p.166-177). Todo ello contribuiría a que se fortalecieran los procesos educativos que se fueron generando, al encontrar en la bibliografía caminos para reflexionar críticamente sobre la vida de los participantes. Nussbaum (2010) afirma que “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (p.39).

### **4.10 El abandono del escenario de investigación**

La fuente de recolección de datos, demandó de compromiso y motivación constante para culminar con lo programado, ingresando en el escenario con puntos claves de intervención para desarrollar prácticas críticas y comprometidas con la transformación del escenario investigado. Grundy (1987)

afirma que: “cuando la investigación-acción opera de modo emancipador constituye una expresión de la práctica pedagógica crítica, proporcionándonos un marco en el que puede desarrollarse la conciencia crítica” (p.193). El desarrollo de esta investigación iría generando caminos para que los participantes se involucraran en la búsqueda de estrategias que pudieran hacer posible las transformaciones sociales en la escuela; y que, de alguna manera, salpicarían el entorno tan desesperanzador donde estaba enclavada. Con todo ello, podemos afirmar que para la investigadora el haber compartido con las maestras, niños y niñas los cambios de actitud, fue una experiencia nueva e innovadora para su práctica profesional y personal, quedando claro que el afecto, representa un pilar fundamental en la práctica docente para impulsar la inclusión de niños y niñas en un marco del buen vivir. Asimismo, la investigación hizo posible un cambio en la percepción de la escuela, produciéndose también un cambio en la visión que la propia administración tenía de esta escuela como entorno social irrecuperable, comprometiéndose a seguir impulsando el cambio en ella, a través de la dirección, los docentes y las familias, impulsando sus comités.

Las estrategias generadas a raíz de la investigación acción redujeron los niveles de violencia en la escuela, una violencia que, desgraciadamente formaba parte de la vida diaria (Sánchez Blanco, 2006). La investigación se cerró con un acto de despedida, donde se puso de manifiesto que aquella escuela, que inicialmente se dibujaba como abandonada y sin esperanza, había pasado a convertirse en una casa abierta del buen vivir, asentada sobre el apoyo mutuo. La investigadora se comprometería a continuar visitando el establecimiento como funcionaria del MIES, para dar continuidad al trabajo realizado, máxime teniendo en cuenta que los vínculos afectivos desarrollados en los tres años consecutivos generarían lazos de

amistad y compromiso con los participantes.

#### **4.11. Comunicación con los participantes en la investigación**

La comunicación que existió entre los participantes fue mejorando a lo largo de la investigación. Los procesos de reflexión acción impulsaron acuerdos en la forma de intervenir con los niños y niñas y las familias. Se logró, así, mantener una buena comunicación, coordinación y acuerdos que permitirían impulsar los procesos de cambio en la escuela.

El profesorado estaba pendiente de las situaciones que pasaban en el escenario, había problemas provocados por niños y niñas más grandes en las horas de receso (recreo), donde el director, agobiado y/o desbordado por los problemas, solicitaba la presencia de la investigadora. Al comienzo de la investigación a menudo aparecían en la escena escolar cristales rotos, destrozos en el mobiliario, en los baños, producidos por los propios niños y niñas. Inicialmente, en estos casos, maestros y maestras recurrían a la familia, enojados por los conflictos que se creaban en la escuela. Aparecían entonces correctivos, basados en castigos, incluso en insultos, muy alejados del diálogo, la búsqueda de entendimientos y la reparación. La investigación permitiría que los adultos participantes en la investigación entendieran los comportamientos infantiles como una consecuencia del ambiente hostil en el que vivían a diario en el cual sus necesidades de afecto, apenas si eran comprendidas. Las espirales de reflexión-acción contribuirían a cambiar las percepciones acerca de los comportamientos infantiles y la necesidad de crear espacios en los cuales niños y niñas se sintieran valorados y queridos. La investigadora trabajaría con las maestras su falta de confianza en los pequeños y pequeñas, de manera que a medida que aumentaba esta, iban siendo más capaces

de transmitir a las familias una imagen de valía de sus hijos e hijas. El trabajo de la investigadora, por lo tanto, como afirma Parrilla (2010, 169), resultaba extraordinariamente complejo, precisamente por centrarse en colectivos vulnerables. Además, las personas que pasaron por la escuela para ofrecer formación a los docentes, acabaron convirtiéndose también en facilitadores de la comunicación entre los adultos; y entre los adultos y los niños y niñas.

#### **4.12. Dilemas culturales entre la investigadora y la tutora de tesis**

Desde el año 2015, que la investigadora conoció a la tutora y directora de la tesis doctoral, la relación ha estado basada en el respeto mutuo y afecto, generándose un buen entendimiento entre ambas. Se trata de dos personas iguales en derechos, pero pertenecientes a diferentes entornos culturales. Estas diferencias originaron desencuentros a la hora de entender los informes de investigación, pues había dificultades para hacer converger dos formas de expresar y redactar ideas a través de una misma lengua, pero con variantes lingüísticas diversas. Otro de los factores causantes de tales desencuentros fue la formación académica de la investigadora, quién al proceder del campo de la Psicología, no comprendía las orientaciones de la directora, que procedían del área de Didáctica y Organización Escolar. La investigadora tuvo que realizar abundantes lecturas del campo de la Didáctica con un enfoque crítico para lograr comprender tales orientaciones, lecturas, que fueron reconocidas por esta como esenciales en su trabajo de investigación. Asimismo, las reflexiones surgidas a partir de las lecturas sobre autores y autoras de la pedagogía crítica; así como, las discusiones al respecto mantenidas con la directora de tesis, representaron una fuente de contradicciones para la investigadora porque hicieron que esta se cuestionara sus conocimientos y

experiencias, terminando por transformar sus pensamientos, discursos y prácticas.

Al respecto, Hernández González y Muñoz (2015) afirman:

Hay que destacar que la capacidad del profesor para atender a las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de los grupos, en el grupo aula y entre alumnos y tutor puede ser decisiva para el éxito de la formación, al afectar al desarrollo del pensamiento crítico (p.152).

Santos (2017) apunta que el conocimiento social y cultural ha nacido de batallas que nunca se cierran, incidiendo en la construcción epistemológica. Desde esta perspectiva, la tutora y directora de la tesis ha facilitado que la investigadora reflexionara, cuestionara sus ideas y prácticas de forma crítica, siendo estas habilidades aplicadas en el contexto que estaba investigando, dándose cuenta de las limitaciones iniciales que tenía para comprender y explicar la realidad. En este contexto, la pedagogía crítica ha servido para transformar las formas de entender la realidad social, económica y política, influyendo no sólo en la vida profesional, también en la vida personal.

Al respecto, Giroux (2003) afirma:

La pedagogía crítica intenta provocar en los estudiantes la reflexión, el análisis, el diálogo crítico; así como cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen, trascendiendo ese mundo atrapado en círculos de certezas, rigidez y ortodoxia. (p.19).

La sintonía entre directora de tesis y la investigadora ha permitido que la comunicación sea fluida, que exista un alto nivel de confianza en función de los acontecimientos y dificultades que se fueron presentando a lo largo de la elaboración de esta tesis doctoral, incluyendo momentos de angustia por el tiempo

que se acortaba y las formas de expresar en el documento de tesis los hallazgos de la investigación y los procesos seguidos, que no cubría las expectativas de la dirección.

Para la directora de tesis una de las dificultades centrales eran las diferentes formas de leer, entender y escribir, así como de fundamentar el informe. Seguramente, la directora de tesis deseaba que su doctoranda elaborara escritos igual o mejor que los que ella realiza, pero la realidad, los contextos, los conocimientos, el punto de partida, las destrezas para ambas eran diferentes. Lo cierto es que la doctoranda tenía una historia y unos problemas personales que también repercutían de forma muy importante en su trabajo, así como en la formación. Por otra parte, el trabajo tan intenso de la doctoranda en el MIES y Universidad, si bien representaba una ventaja, lo cierto es que no le permitían dedicar todo el tiempo que deseaba y requería la elaboración del informe de la tesis doctoral. Finalmente, las presiones familiares, lejos de desalentar, influirían positivamente en la culminación del informe, sobre todo porque la investigadora quería ser un ejemplo de trabajo y tesón para sus hijos e hijas; así como, mostrar que los esfuerzos y sacrificios de su madre para que tuviera una formación que le hiciera llegar lejos laboralmente, habían merecido la pena.

En este sentido, todo lo acontecido, ha contribuido a elevar el nivel profesional de la investigadora, al adquirir la experiencia necesaria para avanzar con compromiso y responsabilidad en el desarrollo de la investigación en el campo.

Al reflexionar sobre todo lo ocurrido, se comprende que un trabajo de investigación como el propuesto, no podría ejecutarse si éste no se desarrolla de manera colaborativa con los participantes en el escenario, siendo la directora de



tesis un elemento esencial en este proceso. Ella facilitaba a través de la escucha y la discusión que la investigadora plasmara en la tesis doctoral los resultados surgidos de la realidad social del escenario investigado. Torres (2017) afirma que, a pesar de las discrepancias interpersonales, no deberían abandonarse valores y posiciones de solidaridad, justicia y amistad (...). Esas discrepancias forman parte de una auténtica libertad académica de pensamiento y de investigación. Es de este modo cómo se facilita el debate y el diálogo abiertos (p.140).

Las creencias religiosas de la investigadora le ayudaron a no desalentarse y a considerar a la directora y tutora de este trabajo investigativo como una persona providencial. La directora fue capaz de entender las preocupaciones y asuntos vitales de su vida, junto con las inquietudes profesionales, convirtiéndose en una persona central no sólo en lo profesional, también en lo personal. Se transformaría, así, en parte de la vida de la investigadora y protagonista de situaciones que marcaron también experiencias vitales de los participantes de esta investigación.

# **CAPITULO 5: CATEGORÍAS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN**

## Contenidos del Capítulo

### 5.1. Las categorías de la investigación

#### 5.1.1 Inclusión, pobreza, violencia y discriminación

#### 5.1.2. Inclusión y búsqueda de la participación

#### 5.1.3. Inclusión y desarrollo de afectos

#### 5.1.4. Inclusión y necesidad de cuidados

## **5. Las categorías en la investigación acción**

Las categorías se establecieron a partir del análisis y discusión de los resultados del problema objeto de estudio. Estaban destinadas a facilitar una interpretación y explicación de los sucesos y experiencias que tuvieron lugar en el campo donde se realizó la investigación. Estas categorías representan nudos críticos conformados por características comunes que explican lo acontecido relacionado con la inclusión de niños y niñas (Vargas, 2011). En su configuración el entorno sociocultural, económico y político, ocupa un papel fundamental.

Las categorías descritas dan cuenta del interés y empeño de un equipo de docentes por luchar contra la exclusión presente en la vida de un grupo escolares de edades tempranas. Un equipo de maestras, a través de la investigación acción y con la ayuda de la investigadora, con sus prácticas buscaría el desarrollo de la confianza y seguridad de los pequeños y pequeñas y la transformación de sus comportamientos. A pesar de vivir profundos problemas sociales a diario, la investigación acción contribuiría a cambiar las expectativas del profesorado en relación a esta infancia desfavorecida, siendo percibida, finalmente, como capaz y llena de posibilidades (Sánchez Blanco, 2018).

El análisis de los datos recogidos en esta investigación acción revelarían, finalmente, que la inclusión solo es posible en un marco de, equidad, solidaridad y justicia social, con la cooperación comprometida de maestros y maestras, y donde las familias tendrían que ocupar un papel fundamental. Tanto para la investigadora, como para los participantes se priorizaron las acciones destinadas a mitigar la problemática social presente en esta investigación. Los postulados del buen vivir ocuparían un lugar clave en la definición de las categorías, de manera que el propio

quehacer investigativo seguiría un enfoque inclusivo, bajo el cual los derechos de los participantes son respetados.

El trabajo de investigación hizo posible definir un conjunto de estrategias que convirtieron el afecto en eje transversal del trabajo docente con la infancia y las familias, desarrollando formas de pensar y de hacer, conectadas con la liberación de conciencias y la búsqueda de la justicia; además, permitió analizar políticas que han de seguir laborando en pro de la lucha contra la exclusión y configurando contextos socioeducativos en los cuales se desarrollen y aprendan los niños y niñas. Al respecto, Cussiánovich (2015) señala que la inteligencia, las emociones y relaciones interpersonales son bases del desarrollo, afirmando que en materia educativa y pedagógica sino se establece un vínculo constructivo y positivo, no hay proceso educativo, refiriéndose a la pedagogía de la ternura como la mejor alternativa para tocar el mundo interior. Se trata de dimensiones, según este autor, necesarias en la lucha constante por la dignidad, libertad y bienestar. La investigación, por lo tanto, trataría de promover intervenciones educativas destinadas a restablecer las relaciones afectivas entre los sujetos, contribuyendo a conformar el mundo de la subjetividad, que Cussiánovich (2015) denominaría la segunda piel, refiriéndose al mundo de la subjetividad.

## **5.1. Categorías de la investigación**

### **5.1.1. Inclusión, pobreza y discriminación**

A pesar de las condiciones desfavorables del contexto de la escuela, se saltaron barreras para incluir en la diversidad, se trasgredieron ideologías, actitudes, estructuras, condiciones y prácticas opresivas (Darder, 2017). En este

sentido, Paulo Freire (1970), desde sus primeros escritos hizo aportaciones claves, esenciales y trascendentales sobre la opresión, la desigualdad, la injusticia y la inequidad, que continúan siendo un referente esencial para luchar contra las situaciones de exclusión y la búsqueda de la justicia y la emancipación de conciencias. El pensamiento de este autor se convertiría en esencial para orientar el trabajo de investigación acción con las docentes en torno a la lucha contra la exclusión, llegando a entender que basta con que un sujeto logre salir de la opresión, para que este pueda incidir en toda una posible generación venidera, pues se estarán transformando sus relaciones y expectativas (Lucas, 2017).

Una de las principales barreras que impiden la inclusión, es la pobreza. Los problemas económicos presentes en la institución eran muy graves, hasta tal punto de que había familias que atravesaban situaciones de extrema necesidad. Ecuador ha avanzado con políticas, metas e indicadores para reducir la pobreza y discriminación social a través de una planificación sustentable como es el Plan Nacional del buen Vivir (PNBV 2009-2017) y actualmente Plan Nacional de Desarrollo (20013-2021). Se han ido direccionando políticas que han reducido la pobreza, entendida por Escribano y Martínez (2013) como “la carencia de recursos para satisfacer necesidades consideradas básicas que influyen en la calidad de vida de las personas” (p.80). Desde este análisis, buscan los gobiernos aliviar el sufrimiento que representa la pobreza con propuestas que desvelen los mecanismos que la generan y reproducen y den al traste con ellos. En este desafío no hay que olvidar que en Ecuador la pobreza se encuentra ubicada en contextos históricamente y geográficamente determinados y que existe su contrapuesto que es la riqueza (Cimadore y Donato 2013).

Al respecto, Casilda (2015) afirma:

Ecuador es uno de los países que más ha crecido en los últimos años, manteniendo un desempeño económico positivo incluso en los momentos más adversos. Cabe destacar el gran esfuerzo realizado con el fin de mejorar la calidad de vida de la población, que se ha traducido, por ejemplo, en una reducción considerable de la pobreza extrema dentro de sus fronteras. Más de 1,5 millones de personas han superado esta condición en el periodo comprendido entre 2007 y 2014 (p. 2).

El contexto evidenciado en esta investigación, la lucha contra la exclusión social, donde las razones de índole económica ocupaban un papel fundamental, requiere poner el acento en los niños y niñas menores de cinco años y sus familias, pues sabemos que atendiendo a las familias atenderemos a los infantes; y brindando atención a los niños y niñas atenderemos a las familias. Sin embargo, no hay que perder de vista, que no faltan las ocasiones en las cuales la atención a los progenitores no es garantía de una atención a la infancia; y es por ello, que se ha de constatar que la ayuda a las familias llegue verdaderamente a los pequeños y pequeñas, tan necesidades de protección y afecto (UNICEF, 2014). La escuela tendría que tener siempre presente, como afirman Papalia, Wendkos y Duskin (2010) que “(...) la pobreza, sobre todo si es duradera, es perjudicial para el bienestar físico, cognoscitivo y psicosocial de los niños y su familia. Los niños en condiciones de pobreza tienen más probabilidades de sufrir problemas emocionales o conductuales” (p.12).

Las familias participantes en este estudio son personas de etnia mestiza y afroecuatoriana, sacudidas por problemas derivados de la pobreza y el analfabetismo. Ecuador, a través de los Ministerios del Estado, ha generado en la

época de gobierno del presidente Correa estrategias para disminuir los efectos de la pobreza y la discriminación y la exclusión étnica y cultural. Estas políticas públicas y acciones sociales favorecen lo estipulado en la Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, entre cuyos postulados se encuentra la eliminación de toda forma de discriminación racial y social. Importante también fue el Decreto Ejecutivo del 26 de febrero de 2007 con el que se creó la secretaria de los pueblos indígenas. Sin embargo, a pesar de la existencia de tales iniciativas las familias de la escuela apenas si salían beneficiadas de ellas. Vivían importantes situaciones de estrés, cansancio y malestar por los problemas económicos que vivían y que a veces derivaban en situaciones de maltrato hacia el profesorado de sus hijos e hijas.

Estas circunstancias ahondaban en los procesos de exclusión, pues las maestras no querían a las familias en el centro ante el temor de ser agredidas por ellas. Por tanto, el tomar distancia respondía a una necesidad de protección. El temor provocaba en los docentes el desentenderse de los problemas de comportamiento de los niños y niñas, absteniéndose de actuar al respecto. Sólo informaban a las familias para que fueran ellas mismas las que aplicaran las medidas al respecto que estimaran oportunas con sus hijos e hijas. Las familias en los hogares a menudo no hacían nada, pues habían acabado por convertirse en naturales los comportamientos disruptivos en los niños y niñas, (Wieviorka, 2003) formando parte del ambiente familiar, de manera que los comportamientos infantiles indeseables se quedaban sin consecuencias ni reparaciones que pudieran corregirlos y/o reconducirlos. Las quejas diarias de los maestros y maestras, hacían referencia al poco cumplimiento de las tareas y el ambiente denso que se generaba en las clases áulicas por los comportamientos agresivos de los niños y niñas y sus negativas a hacer las tareas que les indicaban.

El haber desarrollado la investigación en un sector donde el más fuerte gana y manda, la exclusión social era parte de la vida misma de las familias y en particular de las mujeres. Los testimonios de algunas de ellas nos dan cuenta de la posición de propiedad del varón que ocupaban y que algunas asumían con gran orgullo, mostrando públicamente las huellas de los hombres en su cuerpo. Para ellas representaban una muestra del poder de “sus dueños”. En los hogares más pobres había mujeres a las cuales las parejas varones les tenían prohibido trabajar para que no abandonaran la casa, temiendo que encontraran una nueva pareja. Debían encargarse de la casa, la ropa, los hijos, entre otros quehaceres domésticos. El hambre que pasaban por la falta de recursos no era causa suficiente para trabajar y tenían prohibido quejarse. Este fue uno de los mayores problemas que enfrentaban las familias dando lugar a riñas y no pocas peleas. En este ambiente, los niños y niñas aprendían a ser niños y a ser niñas, asumiendo roles en sus juegos que denotaban bien a menudo el machismo y la violencia que vivían a diario.

A pesar de que existen en Ecuador unidades judiciales de violencia contra la Mujer y la Familia, definiendo protocolos de protección, muchas veces las mujeres preferían no denunciar por temor a represarías de su pareja. Desde el año 2007 hasta la actualidad se mantienen políticas públicas en contra de la violencia de niños, niñas, adolescentes y mujeres, promocionando campañas que sensibilicen a las familias a través de programas y proyectos sociales del MIES (Acuerdo Ministerial N<sup>o</sup> 006 - 2018). Frente a estas medidas, hay que señalar que los niños y niñas más pequeños están sumamente desvalidos pues muchos de ellos y ellas ni tan siquiera saben expresar y referirse al ambiente violento que viven, o tienen tanto miedo que callan. Así, el profesorado tenía que estar atento, pues observando los



juegos infantiles y viendo sus lesiones corporales, algunos comentarios, podía descubrir situaciones de maltrato físico y psíquico.

Con este panorama, inicialmente el profesorado mostraba un profundo pesimismo en sus expectativas en relación a las familias, considerando que hablar con ellas, pedirles participación, era como “arar en el mar”. Pensaban que a ellas no les gustaba participar, ni cuidar del desarrollo de sus hijos e hijas en la escuela. Además, no aceptaban y tenían prejuicios en relación a la forma de vestir de muchas de las madres, que iban al centro en bata y en zapatillas o vestidas, según ellas, de forma bastante indecorosa. El temor a que algunos de los padres aparecieran por el centro aumentaba además su inquietud, pues algunos de ellos les intimidaban.

Frente a este ambiente, los docentes comienzan a trabajar en algunas estrategias de participación para las familias, iniciándose tímidamente las actividades que veremos más adelante, consiguiendo aumentar su confianza y reducir los niveles de ansiedad de algunas familias que comenzaron tímidamente a participar, en su mayoría mujeres. Estas actividades dieron lugar a diálogos que fueron generando empatía en la comunidad educativa, que serviría para que todos se sintieran incluidos. Por un lado, se iba produciendo un cambio en la percepción y consideración hacia la escuela de sus hijos e hijas; por otro, las maestras perdían miedos y se sentían valiosas en su trabajo al ser escuchadas y consideradas y, finalmente, los niños y niñas eran capaces de disfrutar en la escena escolar y mostrarlo, porque los adultos eran, por fin, ellos mismos capaces de hacerlo. Estas primeras familias fueron animando a otras a participar a través de los relatos que hacían de los sucesos placenteros que acontecían en la escuela.

Sin embargo, ciertas formas de comportamiento de las familias, asumidas como parte de un ethos sociocultural construido y con el cual se identificaban, limitaban el lograr un mayor grado de sensibilización. El timbre de voz alto, la euforia e impulsividad de sus expresiones, la dificultad para aceptar otros criterios diferentes, provocaba en el profesorado inestabilidad y restricciones en la práctica docente. Las riñas entre familias que aparecían en las mismas actividades limitaba el trabajo, convirtiéndose en algunas ocasiones en obstáculos para participar en talleres, reuniones u otras actividades. A través del buen trato que las maestras brindaban y las mismas actividades que se proponían y donde se involucraban, las familias descubrirían que disfrutaban jugando con sus hijos e hijas. Se generaban y fortalecían, así, vínculos afectivos entre adultos, niños y niñas, lográndose producir brechas en la desigualdad e inequidad. Los miembros de las familias participando en las actividades descubrieron y construyeron una nueva percepción de los niños y de las niñas. Las familias se dieron cuenta de los activos, decididos y valiosos que eran sus hijos e hijas; e incluso ellas mismas, capaces de aportar a la comunidad respeto y conocimiento, asistencia y solidaridad, trabajo y aprendizaje, recursos y amor (Lynch et al., 2014).

En este contexto, el profesorado también modificó sus prácticas educativas. A lo largo de primeros meses se observaron los prejuicios y estereotipos presentes en las prácticas de los maestros y maestras, vertebrados sobre las características del alumnado y sus familias, que eran alimentados tanto por los comportamientos disruptivos de niños y niñas, como por las actitudes desafiantes de las familias en la escuela frente a sus normas y también, porque en más de una ocasión llegaron a agredir a docentes.

Las acciones agresivas de las familias alimentaban los comportamientos agresivos de los niños y niñas, quedando así gravemente afectada la convivencia diaria. Finalmente, los docentes entendieron que la agresividad de los niños y niñas no iba contra ellas, sino que era una manifestación del desamor y la falta de cuidados que vivían a diario. La situación hizo necesaria una formación para construir estrategias de protección hacia la infancia y de un buen trato sobre ella; así como, para abrir caminos de entendimiento mutuo entre las familias y el profesorado.

Escribano y Martínez (2013) afirman que:

El concepto de inclusión (...) va más allá del simple concepto de integración.

La inclusión, exige una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad como algo valioso en sí mismo que pide un tratamiento educativo y social adecuado (p. 17)

La integración no es inclusión. Un alumno para sentirse incluido dentro de un grupo ha de llegar a participar plenamente, siendo considerado como miembro de pleno derecho en el seno del mismo. El profesorado ha de entender la diversidad como una fuente de riqueza en el aula, de manera que las diferencias vienen a dignificar a las personas, nunca a empequeñecerlas (Felber, 2012). La participación activa del alumnado, familias y profesorado es un derecho que debe considerarse, para promover conversatorios en diferentes temáticas que acontecen y afectan a la comunidad educativa y por ende, a la escuela. Esta idea sería considerada en esta investigación, como camino para la inclusión, promoviendo así planteamientos democráticos donde vivir y aprender juntos en la diversidad ocupan un papel central (Fielding, 2012). Se buscarían estrategias para influir en las familias, para reducir los

niveles de vulneración de derechos, desarrollándose talleres que llevaron a procesos de sensibilización en algunos temas ya descritos anteriormente.

El entorno violento vivido por niños y niñas deja heridas que serán superadas, sólo si acontecen procesos de resiliencia, en relación a los cuales la escuela tiene un papel esencial, al incorporarlos como parte de su cultura infantil; una cultura que en ningún caso será única, sino que habrá tantas como infancias. Hoyuelos y Riera (2015) afirman que “cultura de la infancia, supone reconocer que los niños y niñas tienen su forma ética, estética y poética, de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir (p.118).

Es importante resaltar el malestar del profesorado por la proximidad de la escuela a una zona donde se vendían estupefacientes. Había casas en los alrededores de la institución que alquilaban espacios para el consumo de todo tipo de drogas. Algunas de estas casas cercanas a la institución producían olores de diferentes sustancias psicotrópicas que penetraban en los espacios escolares, obligando en reiteradas ocasiones a las maestras a salir del aula con los niños y niñas. Las dificultades para intervenir eran tremendas porque los dueños de las casas habían hecho de las drogas su sustento económico, agrediendo al que se interponía en sus actividades ilícitas.

Finalmente, es necesario aclarar que, evidentemente, el consumo y el tráfico con estupefacientes en las familias era uno de los temas que sobresalía en la comunidad. Este tema no fue nunca objetivo de esta investigación, aunque le afectara directamente, pues el problema requería de la intervención especializada de diferentes sectores del Estado en corresponsabilidad con las familias y la

sociedad civil. Sin embargo, se considera que este estudio, de alguna manera, contribuiría a que algunas familias abandonaran o al menos se replantaran su papel no sólo como vendedoras, también como consumidoras, al tomar conciencia de las repercusiones que los estupefacientes estaba teniendo en sus hijos e hijas. Los procesos de concienciación, como diría Freire (1970), resultan esenciales para que emerjan procesos emancipadores capaces de liberar a las personas de su condición de oprimidos. Esa toma de conciencia representa, así, el primer paso para desear cambiar las situaciones de injusticia, generadoras de violencia y exclusión y proceder para contribuir a su transformación.

### **5.1.2. Inclusión y búsqueda de la participación**

Inicialmente, las maestras de educación inicial diseñaban sus clases conforme al currículo estatal, sin embargo, en la práctica, el desarrollo del mismo en las aulas estaba bien alejado de las indicaciones del MINEDUC. No había una sincronización entre el diseño y el desarrollo del currículo; entre el currículo prescrito y el currículo en acción (Gimeno, 1991).

Las profesoras preparaban contenidos para las jornadas diarias sin tener en cuenta el contexto social, económico y cultural de la población educativa con la cual trabajaban, además desarrollaban en las aulas un currículo donde la disciplina y su cumplimiento ocupaban un lugar central en sus relaciones con niños, niñas y sus familias, que no se correspondía con las directrices curriculares oficiales. Ellas entendían que el camino para conducir a los escolares se construía a base de conseguir que cumplieran las normas, utilizando los castigos y las sanciones, fundamentalmente, como medidas correctivas; así como, siendo estrictas y

guardando las distancias con las familias, pues así era como se entendía el respeto. La implicación de todos los participantes en esta investigación acción haría que la situación descrita diera un giro total, transformando sus prácticas teniendo en cuenta las realidades de los niños y niñas y sus características, con el fin de favorecer sus aprendizajes. Al respecto Ruiz (2013) afirma: “La educación constituye el método fundamental del progreso y cuando un docente despliega sus estrategias de enseñanza no sólo educa a un individuo, sino que además contribuye a la conformación de una vida social justa” (p.104).

Si bien, inicialmente las maestras utilizaban diversas formas de empatía con las familias, niños y niñas; sin embargo, sólo lo hacían en relación a un grupo muy reducido, lo que implicaba que únicamente unas pocas gozaban de su confianza y atención, de tal manera que aquellas que más colaboraban en la escuela eran atendidas; el resto, con frecuencia, eran ignoradas, situación que nos remitía a un contexto de discriminación y exclusión. Ellas actuaban conforme a la idea de que sólo las familias que colaboraban estaban preocupadas por la escolaridad de sus hijos e hijas, mientras que el resto no tenía ninguna inquietud al respecto. Sería esta investigación acción la que les haría cuestionarse esta percepción, cayendo en la cuenta de que si no participaban en la escuela no era porque no quisieran, sino porque había otras razones de muy diferente tipo que no favorecía dicha participación. La investigación acción entraría a analizar con ellas estas cuestiones, pues el papel de las familias como participantes era clave para el desarrollo integral de sus propios hijos e hijas. Al respecto, Lucas (2017) afirma: que “resulta fundamental sensibilizar a los padres de familia y/o adultos acerca de la importancia de su papel como agentes preventivos, promoviendo el desarrollo de factores protectores” (p.71).

Según la SENPLADES (2017), la participación ciudadana es esencial para promover la corresponsabilidad en el sistema educativo e implica, una toma de conciencia acerca de los problemas y potencialidades que tiene el medio físico y social, si queremos conseguir transformaciones sociales, que en sí mismas lleven la semilla de otras transformaciones venideras. La movilización familiar y comunitaria sería clave en este proceso. Por lo tanto, el desarrollo de esta conciencia ha de formar parte de las inquietudes de toda la comunidad educativa y la investigación acción, ha de ejercer un papel esencial en todo ello. Se irían, así, afianzando compromisos en la comunidad educativa que fueron creciendo en el transcurso del tiempo. Esta investigación contribuiría a impulsar que las familias, finalmente, se involucraran en todo el proceso educativo, al ponerlas en relación dialógica con las maestras, adquiriendo un compromiso cada vez más fuerte con las actividades que se desarrollaban en la escuela de sus hijos e hijas. Asimismo, influiría decisivamente en la mejora de las relaciones entre las maestras, instaurando el diálogo como forma de resolución de conflictos. Será la comunicación, el instrumento y procedimiento para resolver dificultades y comprender la realidad social en la que se desenvuelven los educandos, empleando un juicio ético que permita el desarrollo de prácticas que sirvan para la reconstrucción de la paz y la búsqueda de la democracia (Pérez, Álvarez, Aguilar, Fernández y Salguero, 2013).

Se irían, así, afianzando compromisos en la comunidad educativa que fueron creciendo con el transcurso del tiempo y que continúan creciendo en la actualidad. Se abriría también una dinámica de transformación del medio que se instauraría como forma de vida en la escuela. Los participantes se engancharon de forma comprometida en la transformación del entorno de manera que iban impulsando las relaciones de equidad y la búsqueda de la justicia. Los protagonistas

de este proceso: profesorado, niños, niñas y familias; todos ellos, conscientes de los problemas sociales del entorno, se empeñaron en remar en la misma dirección para humanizar la escuela y el ambiente educativo. El punto de partida del trabajo realizado fueron los derechos humanos; y por ende, los derechos de niños y niñas. Escribano y Martínez (2013) afirman que “el punto de partida de la inclusión educativa es la convicción de que la educación es un derecho fundamental y el cimiento de una sociedad más justa” (p.45).

Teniendo como norte estos derechos, se desencadenaría un proceso de dignificación de las personas, de las familias, de niños y niñas, que les llevaría a tener esperanza en un futuro mejor, cayendo en la cuenta de que su implicación en esta lucha era fundamental y que la escuela podría servirles de palanca y de asidero para ellas y sus hijos e hijas. La esperanza es una necesidad que motiva a las personas a confiar en que la educación representa un aspecto esencial en la transformación y superación del ser humano, y que debe ser aprovechada, tanto por el educador como el educando, pues ambos se educan a sí mismos. Como señaló, Freire (1992), al referirse a la educación, educar educándose; enseñar aprendiendo y aprender enseñando, huyendo de ese cansancio existencial que aniquila la esperanza y anula cualquier proceso de liberación de conciencias.

Desde esta perspectiva, se despertaron en las familias los deseos de superarse, impulsando, acompañando, involucrándose profundamente en la creación y desarrollo de actividades de muy diverso tipo destinadas al bien común. Había emergido así un compromiso con la mejora de la escuela de sus hijos e hijas y, por ende, con el entorno. Comenzaron a percibir la escuela como necesaria, de manera que decidieron enviar a diario a los niños y niñas; y a valorar el papel de los docentes, tanto en los aprendizajes de sus hijos e hijas como en todas las



actividades que organizaron, siendo generadoras de procesos impulsores del desarrollo de una corresponsabilidad social con lo cotidiano. Ritscher (2017) afirma que “valorar lo cotidiano en la escuela significa prestar atención a la realidad, no enseñar por esquemas” (p.18).

Las docentes estuvieron conscientes de la importancia de su papel social como mediadoras y orientadoras, tomando conciencia de los problemas del sector poblacional con el que laboraban diariamente, contribuyendo a crear conciencia social, recurriendo al análisis de las emociones que provocaban las situaciones vulnerables que muchas veces se producían en el entorno donde se ubicaba la escuela. Se recurriría a la creación de una serie de talleres familiares destinados a mejorar las pautas de crianza de los niños y niñas, acordes con sus derechos. Las familias estaban compuestas de miembros adultos que muy a menudo sufrieron situaciones de maltrato en su infancia, incorporando esta situación como aspecto cotidiano y común en la crianza de los niños y niñas pequeños. Por lo tanto, era necesario que entendieran que los maltratos se relacionaban con la injusticia y que había que parar la espiral de la violencia que se había iniciado en generaciones anteriores y habían trascendido hasta convertirse en natural en sus vidas (Sánchez Blanco, 2009). En este escenario las educadoras se convertirían no sólo en protectoras de la infancia, también en consejeras y en cuestionadoras de prácticas, siendo así pilares fundamentales para insertar a las familias en la vida social de forma participativa; y por tanto, como ciudadanía. Finalmente, los docentes tomarían conciencia de la naturaleza política de su poder y autoridad (Darder, 2017).

Se trataba de impulsar iniciativas que generaran movilización social, tan necesaria, no solo en las escuelas por parte del educador/a, también en las del resto del mundo, para luchar contra la exclusión. Así, las actividades lúdicas que las

familias compartían con niños y niñas y el personal docente acabaron convertidas en una forma de participación, porque lograban que los familiares acabaran valorándose como necesarios para los aprendizajes de sus hijos e hijas y para proteger la escuela de procesos excluyentes e impulsar la inclusión.

**La primera actividad** realizada fue la elaboración de cortinas, necesarias para las ventanas de las aulas. Se observaron cómo las familias al poner sus huellas en los lienzos conjuntamente con niños y niñas, vivían emociones que favorecían el establecimiento de vínculos con sus hijos e hijas y con el resto de los participantes. Este material acabó convertido en cortinas especiales porque llevaban implícita la historia del grupo, adquiriendo un valor sentimental muy profundo. Todos y todas contemplaban la producción como una obra de arte colectiva cargada de afectos procedentes de todos y cada uno de los implicados e implicadas. Las discusiones y reflexiones surgidas de la investigación acción, favorecerían que las profesoras llegaran a visualizar la necesidad de potenciar estrategias mensualmente destinadas a efectuar producciones colectivas que comprometieran a los participantes en la producción de un bien común. Para Loris Malaguzzi, según Hoyuelos (2004) afirma: “La educación nace y se desenvuelve cuando existe un proyecto común y compartido –es decir, debatido- entre todos los protagonistas de la actuación educativa” (p.30).

**La segunda actividad** consistió en la ejecución e implementación de juegos recreativos, aquí el entusiasmo fue creciendo. Se trataba de construir animales en el patio a base de llantas de vehículos que conformaron un circuito para que los niños y niñas disfrutaran con el movimiento. Esta actividad devolvió la sonrisa y las ganas de jugar a los niños y niñas, que parecía olvidada en aquel desolado espacio que era el patio para el recreo cuando llegamos por primera vez.

Niños y niñas aprendían así a ser autónomos haciendo un uso compartido e igualitario de los espacios (Sánchez Blanco, 2013 y 2018).

Las familias participaron tanto en el diseño como en la ejecución de la obra, de manera que no eran los planes del profesorado los desarrollados; eran, por el contrario, los planes logrados a base de consensuar con todos los implicados (Sánchez Blanco, 1994). Así, se discutiría sobre los materiales, los diseños, el colorido, los refrigerios, generándose una actividad que empezó con el anhelo de mejorar el entorno y los juegos de los niños y niñas, promoviéndose la adquisición de una responsabilidad compartida por todos los implicados.

Esta implementación conllevó que los participantes analizaran y discutieran algunos puntos previos. En primer lugar, se produjo la discusión de los materiales, de los diseños y de las fechas para las mingas (limpieza general) con las familias, hasta pensar en los refrigerios. Una actividad que empezó con el anhelo de mejorar el entorno y juegos de los niños y niñas promovería la corresponsabilidad social. El involucrar a las familias en las actividades educativas impulsaba su compromiso y responsabilidad en la crianza de sus hijos e hijas.

Cada miembro de la familia debía traer una llanta pintada, que según los participantes era lo más fácil; no fue así, se requerían llantas de diferentes tamaños y colores, y eran difíciles de conseguir. Algunas familias colaboraron, otros manifestaban que no las encontraban. La investigadora debió intervenir fletando camionetas y yendo a las llanteras para solicitar las mismas. Al final no eran suficientes, se tuvieron que conseguir hasta por las afueras de la ciudad, luego se procedió a pintarlas; las familias colaboraron; sin embargo, no sería suficiente. Finalmente, la investigadora y el profesorado, tuvieron que solventar gastos. Las

mingas<sup>30</sup> y los diseños se llevarían a cabo con la aportación de las maestras de inicial que hicieron posible instaurar los juegos recreativos, quienes prácticamente lideraron dicha actividad. Su contribución garantizaría, condiciones adecuadas para el entorno recreativo. Sánchez y Castro (2015) refieren que “el diseño, selección y/o adaptación de materiales, persiguiendo la construcción de entornos inclusivos, representan tareas claves donde los equipos docentes tienen una gran responsabilidad” (p.89). A pesar de que esta actividad implicó unir esfuerzos e ideas, lo más importante que logró fue unir a la comunidad educativa.

Los procesos sociales surgidos en la construcción de estos juegos recreativos, fueron satisfactorios. Desde que llegaban los materiales, niños y niñas ayudaban a pintar conjuntamente con las familias, otros hacían las zanjas para fundir las llantas con cemento y darles formas de gusanos, centros de mesa, túneles, entre otros. Fue relevante observar la alegría de los/as participantes y como estos se incluían en dicha actividad a través del juego. Nussbaum (2010) considera que el juego es una fuente de placer y curiosidad que contribuye al desarrollo de actitudes sanas de amistad y de afecto entre los niños y niñas. Este entorno cambió evidentemente los juegos regulares de niños y niñas, llenó de alegría a los participantes al observar a los discentes, jugar, saltar entre llantas, conversar sentados en los juegos de sala construidos, entre otras acciones. Al respecto, Sánchez y Castro (2015) afirman:

Un contexto común escolar como éste pone en valor la diferencia, convirtiéndola en una oportunidad de enriquecimiento individual y colectivo, germen de la adquisición de todas esas competencias que desde el mismo

---

<sup>30</sup> Recordamos, nuevamente, que las mingas comunitarias, son espacios públicos de encuentro de las familias y la comunidad para realizar actividades comunes.

currículum oficial se subrayan para la Etapa Infantil y que se consideran esenciales para caminar hacia un desarrollo integral de los sujetos (p.91).

**La tercera actividad** consistió en la elaboración de murales. Inicialmente se planificaron con el directivo y estudiantes de la Universidad, para finalmente impulsar la participación de las familias y sus representados. Se generaron expectativas en la comunidad educativa acerca de los efectos de los murales en relación con los cuidados de niños y niñas en el seno familiar, pues a través de ellos se pretendía incitar a mejorar los hábitos nutricionales consumiendo alimentos de temporada, a cuidar la naturaleza y el entorno, a valorar el juego infantil, a promover la lectura con niños y niñas. Sin embargo, los murales tuvieron que ser realizados en las paredes del patio interior, nunca en los muros exteriores, porque el entorno de fuera estaba gobernado por la hostilidad, ante el temor de que la escuela arremetiera contra las formas de vida ilícitas que tenían muchos de los habitantes. Las maestras mantenían la esperanza de que trabajando con niños y niñas y sus familias, se fuera contribuyendo a crear condiciones de protección en el barrio, principalmente teniendo en cuenta que parte de ellas estaban involucradas en actividades ilícitas de venta y consumo de sustancias psicotrópicas que arrastraban a los hijos e hijas desde las más tempranas edades. Algunos de ellos llevaban, a veces, a la escuela, en sus mochilas, pequeñas cantidades de estupefacientes destinados a la venta, cuando sus padres olvidaban sacarlos, utilizando para ello como envoltorios las hojas de los cuadernos escolares.

Para la elaboración de los murales se acordó, la participación de ocho estudiantes universitarios. De ellos, dos prefirieron salir del grupo para proteger su integridad física, se sentían temerosos debido a que habían sido objeto de robo días atrás. Esta situación incidía en la escasa colaboración con la unidad

educativa, pues en el caso de sentirse seguras, muchas más personas podrían intervenir en sus actividades. Sin embargo, a algunos miembros de la comunidad no les permitían ni tan siquiera estacionar el vehículo; peor aún, caminar. Según, Bauman (2005) afirma: “Las amenazas genuinas o putativas dirigidas contra el cuerpo o propiedad del individuo se convierten rápidamente en factores para tener en cuenta cada vez que se evalúan los méritos o desventajas de un lugar donde vivir” (p.143).

Compraron pinturas de colores, brochas, rodillos, pinceles, diluyente y otros insumos de menor valor e inclusive los refrigerios y almuerzo para los participantes de la universidad. El profesorado e investigadora eran conscientes de las dificultades económicas de las familias y de la imposibilidad de obtener aportación económica alguna de ellas, por ello decidieron apoyar en este sentido.

Los estudiantes coordinaron esta actividad y buscaron los diseños para los murales, se buscaba que estos sintonizaran con las características y necesidades del medio para, de esta forma, favorecer e impulsar la participación de las familias al sentirse de alguna manera reconocida. Se buscaba construir espacios de encuentro en la escuela, donde se reforzaban los valores comunes, para restablecer la responsabilidad compartida, la colaboración y la cooperación de las familias en la escuela como agentes comunitarios, capaces de garantizar en gran medida el éxito educativo y las condiciones de vida necesarias en los entornos familiares y en la escuela. Dependerá también de la institución hacer sentir a las familias que son parte del proceso educativo, fomentando su participación activa (Calvo et al., 2016). De esta manera, los diseños de los murales guardaban relación con la pesca y el mar, dibujándose barcos, crustáceos, olas y otros detalles marinos, pues esta era una actividad muy presente en la zona donde estaba enclavada la

escuela. Además, se introdujeron imágenes animando a la lectura, al buen trato y a la protección de la naturaleza. Los estudiantes universitarios, a través de esta actividad, finalmente, tomaron conciencia de las necesidades y desafíos que tenían que enfrentar los niños y niñas a diario, asumiendo un compromiso para con la protección de los derechos de la infancia.

Las actividades artísticas llevadas a cabo no representaban sólo ocio, aludían a algo mucho más profundo que unía, concentraba e involucraba a todos y a todas los que participaban. Se promocionaron frases como “embellece mi escuela”, “embellece mi lugar favorito”. La alegría y la emoción de los participantes era evidente, los estudiantes permitían y direccionaban a los pequeños y pequeñas a elaborar los murales, dando valor a sus acciones, pues sabían que allí estaban plasmando sus afectos. Las actividades planteadas generaban así procesos cooperativos, inclusivos (Sánchez Blanco, 1997). Lograr que niños y niñas crezcan y que participen de manera activa en los diversos entornos sociales de la escuela, garantiza su desarrollo integral, revitalizando el proceso socializador que representa la educación (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa – CRESUR-, 2016).

Algo particular e importante que conviene resaltar es que las actividades desarrolladas llevarían a una de las estudiantes universitarias a decidir encaminar su proyecto de tesis en esta escuela. La intención era implementar talleres de pintura con los niños y niñas. Ella manifestó, en una de las conversaciones mantenidas, que le había impactado la situación de los pequeños y pequeñas en el proceso de elaboración de murales y quería intervenir, involucrarse, pero también tenía sus propios temores.

La cuarta actividad consistió en organizar **huertos escolares**. Participó toda la comunidad educativa y constituyó un camino para combatir la pobreza, sensibilizando a niños y niñas respecto a la obtención de sus alimentos. Si las familias se organizaran sería posible obtenerlos a bajo costo, al elaborar huertos en sus hogares. Estos podrían mejorar las condiciones de alimentación en tiempos de desabastecimiento y podría ser una forma de vida y manutención. Cuando se empezó a gestionar esta actividad, al inicio se complicó un poco y surgieron algunos imprevistos. La idea central era que los niños y niñas fueran los que sembraran, regaran y cuidaran. Para iniciar este proceso primero se capacitó a las familias, profesores y profesoras. En primer lugar, la capacitación estuvo bajo la responsabilidad del MAGAP, luego del MSP y finalmente del Gobierno de la Provincia-GPAO, con quienes se gestionó totalmente la capacitación de las familias, profesores, profesoras y discentes, explicándoles el proceso para sembrar paso a paso.

Esto permitió reflexionar sobre el proceso del sembrío. Muchos pensaban que el asunto consistía en la facilidad de abrir un hoyo en la tierra y prepararlo; sin embargo, el profesional técnico explicó a niños y niñas los pasos que debían darse para cultivar las semillas en la tierra. La intervención del técnico provocó la curiosidad y emoción de los niños y no perdieron detalle del proceso. Posteriormente llegaron los cultivos y finalmente se obtuvieron las verduras. Después vino la preparación de alimentos que fueron consumidos en la escuela y en los hogares de niños y niñas.

Estas prácticas generaron esfuerzo colectivo de todas las familias. Unas colaboraron más que otras; sin embargo, se caracterizó por ser un trabajo cooperativo y de esfuerzo, donde se observó que las familias, los docentes y los



niños y niñas disfrutaron en cada una de acciones, aprendiendo diferentes formas de conseguir alimentos y las posibilidades que les podían ofrecer en sus hogares.

Según Rodríguez, Romeu y Martínez (2010) afirman:

El logro de una real inclusión presupone el establecimiento de una imprescindible unidad entre la familia, la escuela y la comunidad, que se convierten en los núcleos básicos desde los cuales se promueve el acceso del hombre a la cultura y se ponen a su disposición las vías y los recursos que le permitirán apropiarse de la herencia cultural de la humanidad y contribuir a su enriquecimiento (49).

Estos caminos contruidos con las familias para conseguir alimentos representaban una fuente de aprendizajes para la vida en convivencia. Los talleres de capacitación se caracterizaron por motivar a las familias para utilizar sus espacios en el hogar y construir sus propios huertos, con el objetivo de crear vínculos afectivos y formas de supervivencia. Además, se sembraron estratégicamente árboles frutales en el patio, impulsando la colaboración entre las familias, los niños, niñas y los docentes, consiguiendo introducir en los espacios escolares naturaleza que había que cuidar y conservar.

Finalmente, se ejecutaron **talleres de capacitación** sobre salud, nutrición, educación y corresponsabilidad social. Estas actividades fueron desarrolladas con los maestros y maestras y consiguieron sensibilizar a las familias sobre los derechos de los niños y niñas, tomando conciencia de sus necesidades y de sus obligaciones para atenderlas. De esta forma iban cambiando las prácticas de crianza, los cuidados y autocuidados familiares.

Desde esta perspectiva, la planificación y formación de las familias, profesoras y profesores en talleres de sensibilización en función de los temas mencionados, fue una experiencia oportuna para los participantes, siendo la primera vez que interactuaban juntos en dichos procesos, provocando efectos para concienciar acerca de sus roles y competencias. Los talleres finalizaron con prácticas de reflexión y compromisos que fomentaron la corresponsabilidad social, favoreciendo el crecimiento social de las personas que tuvieron, así, la oportunidad de vivir nuevas experiencias de trabajo cooperativo y que repercutiría en el buen vivir.

A lo largo del proceso de investigación acción, también se produjeron resistencias en algunas familias para participar en las actividades desarrolladas. La posición de la investigadora como trabajadora del MIES, así como las invitaciones a compartir espacios de camaradería y alimentación fueron dos hechos muy importantes que ayudaron a limar sus resistencias. Las actividades impulsadas cimentaron bases sólidas en las familias, profesores y profesoras como verdaderos tutores en la vida de los niños y niñas. Eran los responsables de ofrecer al alumnado oportunidades que les permitieran aprender otras formas de vida para su futuro como adultos. Por ello, una de las gestiones importantes, dentro del proceso de implementación, fue concienciar a las familias y docentes de la necesidad de actuar en grupo, apoyándose mutuamente. Wiebren, Otten, Van der Zee y Jans, (2014) afirman: “En el proceso de inclusión es el grupo que incluye a la persona en lugar de la persona que se conecta al grupo” (p.371).

Esta transformación generó procesos inclusivos, que protegían la diversidad cultural, étnica, y de género. La presencia de diferentes percepciones, opiniones, visiones comenzaba a construirse como valiosa si ayudaba al grupo a

crecer, al darse cuenta, contradictoriamente, de que había asuntos en los cuales todos y todas convergían. Estaba claro, que la reflexión sobre necesidades primarias como la alimentación y la salud que se derivaba de ella, les unía, logrando los participantes encontrar un primer punto de unión que lograba unirles en la diferencia. Niños y niñas aprendieron a tratarse con mayor respeto y cuidado en sus juegos. Leiva, (2013) señala que el sujeto, al mantener una mirada inclusiva, sensible, podrá hacer el viaje educativo que liberará su mente y modificará sus prácticas didácticas, llevando a la innovación y a la valoración de la diversidad.

En definitiva, el desarrollo de las actividades impulsadas por el equipo docente tuvo repercusiones a nivel social en la comunidad educativa. De lo observado y participado por la investigadora en todo este proceso se puso de manifiesto que, si estas instituciones tienen apoyo económico, pedagógico, técnico y hasta psicológico, pueden avanzar; pero hace falta involucrar a la comunidad, pues no se puede lograr desde actuaciones externas, tal como pretendía hacerlo inicialmente el SETEC.

Esta investigación contribuiría a impulsar que las familias, finalmente, se involucraran en todo el proceso educativo, al ponerlas en relación dialógica con las maestras, adquiriendo un compromiso cada vez más fuerte con las actividades que se desarrollen en la escuela de sus hijos e hijas. Asimismo, las maestras mejorarían las relaciones entre ellas, instaurando el diálogo como forma de resolución de conflictos.

### **5.1.3. Inclusión y desarrollo de afectos**

El ser humano, desde que está en el vientre de su madre recibe información sobre el mundo exterior, sobre el contexto cultural en el cual perteneces su familia. Estas primeras informaciones contribuirán decisivamente a construirse como persona y miembro de un grupo. Es en el núcleo familiar donde obtendrá los primeros encuentros con los afectos y desafectos, aprenderá a reconocerse a sí mismo y a conocer a los otros. En este se enfrentará también a todo tipo de situaciones que le afectarán emocionalmente, aprendiendo o no a sobreponerse a al desamor y en general, a las situaciones más o menos traumáticas que las provocan a través de procesos de resistencia y resiliencia.

La inclusión requiere del análisis de las situaciones escolares que puede recrear la inclusión versus la exclusión (Sánchez Blanco, 1997); también son creadas y alimentadas desde fuera de ella (orden social, familiar, del entorno y de los barrios, o quizás desórdenes). Todo ello requerirá de un análisis crítico para caminar hacia la inclusión (Escudero, Martínez y González, 2009). Un medio desfavorable y/o favorable en el que crecen, se desarrollan y aprenden los niños y niñas les devolverá siempre una imagen de sí mismos como capaces o incapaces que influirá de forma decisiva en su crecimiento como seres humanos, para bien y para mal; el desafío estará en aprender a enfrentar las adversidades, logrando poner en marcha estrategias de resistencia que transforme la dificultad en posibilidad y la destrucción en construcción. Los docentes críticos, comprometidos, tienen un papel muy importante en los procesos para revertir los efectos del desamor y la exclusión.

En esta investigación se observarían comportamientos infantiles que sólo adquirirían sentido a la luz del análisis del contexto en el cual vivían los niños y

niñas. Agredir a un compañero, chillar, llorar desconsoladamente, romper objetos, pegar a la maestra, sustraer almuerzos, sólo adquiriría sentido a partir del análisis de las circunstancias que vivían los pequeños y pequeñas. La investigación pondría de manifiesto que cuando los niños y niñas eran aceptados como miembros de pleno derecho en el grupo, escuchados, considerados en su propia valía, con las mismas oportunidades que los demás, se producía un cambio radical en su comportamiento. La inclusión, necesariamente, tiene que pasar por el sentimiento, valga la redundancia, de sentirse incluido de forma natural y espontánea.

En este contexto, los postulados presentes en el buen vivir servirían como punto de arranque de los procesos de reflexión que esta investigación acción generaría. Bajo tales ideas comenzarían a analizarse sus prácticas y los derechos de los niños y niñas. Las discusiones mantenidas provocaron en los docentes una autorreflexión sobre su propia cultura, su condición social y sus tradiciones, interiorizando la necesidad de un respeto profundo a la interculturalidad y, por tanto, desarrollando la capacidad de colocarse en el lugar del otro, entendiendo sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas que les llevarían a valorar sus logros (Nussbaum, 2012). Por consiguiente, el instaurar el afecto como medio de inclusión fue una de las mejores medidas para reducir las afectaciones sociales con las que llegaban los niños y niñas, para estabilizarlos emocionalmente como medida inclusiva. Permitiría reducir la conducta agresiva, que era una consecuencia de la exclusión social.

Las actividades desarrolladas con niños y niñas; y que según las profesoras se desarrollaban para responder al currículo de educación inicial, dado que dejaban de lado la reflexión sobre los valores, terminaban siendo estériles desde un punto de vista educativo. Niños y niñas se estresaban porque no

comprendían los conceptos y procedimientos que las maestras pretendían inculcarles porque el academicismo de las estrategias utilizadas por las maestras, impedían las manifestaciones afectivas; además, sólo querían jugar y moverse, mientras que las maestras se empeñaban en que estuvieran sentados y atentos a sus explicaciones académicas. Como no lo conseguían, surgían enfrentamientos y enfados que derivaban en castigos y sanciones. Al respecto, Zuñiga y Villavicencio (2015) señalan que los vínculos afectivos de los educandos se forman con las experiencias que viven en el medio y las que surgían inicialmente en este entorno escolar no calaban en los niños y niñas. En este caso, peligrosamente, se iba caminando hacia una vida escolar llena de desafección, tanto para los infantes como para los adultos.

El currículo de educación inicial en Ecuador, va más allá del desarrollo de un conjunto de destrezas, se apoya en la importancia de generar experiencias de enseñanza aprendizaje donde la participación y las necesidades de la infancia ocupan un lugar central, sin embargo, las maestras eludían estos aspectos. El docente es el mediador que facilita los descubrimientos de los niños y niñas y la construcción de aprendizajes significativos; esto es, ha de ofrecerles propuestas que les permiten conectar la escuela con su vida diaria, de manera que esta sea tenida en cuenta y no excluida. Aprender haciendo resulta así esencial y por ello: vivir, observar, palpar, experimentar, pensar, actuar, sentir, transformar, liberar, ocupan un papel decisivo en el diseño y desarrollo de las prácticas docentes.

Los resultados que se iban obteniendo en función de las observaciones impulsaron en las maestras reflexiones éticas que les llevaron a entender la importancia de los afectos que prodigaban a los niños y niñas en las clases. El afecto favorecía que niños y niñas desarrollaran compañerismo, respeto,

confianza y relaciones inclusivas, disminuyendo las tensiones que se sentían en el clima escolar. Según Pérez Fardales, E., Pérez Fardales, L. y Mursulí, D. (2016) afirman: “Lo que hace la escuela es reorientar los valores que de hecho se forman en la vida social. La escuela reeduca; la sociedad, educa. La escuela reorienta los valores; la sociedad, los forma” (p.9).

El trabajo en la investigación acción hizo notar la importancia de convencer utilizando los afectos, muy alejada de las ideas de obligar a aprender con la disciplina. Entendieron entonces el papel que juegan las emociones y los afectos en los aprendizajes y comenzaron a cambiar sus estrategias de enseñanza. De esta forma, por ejemplo, el niño y/o niña que no quería participar, finalmente se sentaba un rato y miraba jugar a sus compañeros/as para luego acabar involucrándose con el grupo, sin sentirse presionado. Muchas veces su inhibición era producto de un malestar emocional que finalmente lograba manejar al desahogarse con su maestra y/o en el juego con sus iguales. Muy a menudo sus pesares guardaban estrecha relación con maltratos sufridos en las familias. Al respecto, Rivero, Gómez y Abrego (2013) afirman que aquellos niños y niñas que en su contexto no les permite ser afectivos o expresar afecto, la maestra es capaz de incluirlos utilizando estrategias educativas destinadas al manejo de sus emociones.

Las manifestaciones de afecto se convertirían en una especie de eje transversal del currículo en acción, de preocupación esencial para las maestras y conseguirían facilitar la construcción en las aulas de un clima inclusivo para que el buen trato formara parte de la vida diaria. Estas manifestaciones eran cuidadas en todos los momentos de la vida de la escuela, hasta en los momentos aparentemente más insignificantes, por ejemplo: cuando las maestras pedían a niños y niñas organizarse para salir; cuidar de sus compañeros y compañeras más pequeñas;

cuando se les escuchaba en sus sugerencias, deseos y comentarios, entre otros momentos. Entendieron que aquello que deben orientar las acciones de niños y niñas y adultos debe ser, en primer lugar, un principio ético (Sánchez Blanco, 1997). Así, por ejemplo, la finalidad de la maestra no será solo trasladarlos al patio, perseguirá también que niños y niñas interactúen en sus desplazamientos apoyándose en principios que tienen que ver con la equidad, el respeto, la confianza, la solidaridad. Las observaciones realizadas dieron validez a esta forma de trabajar que perseguía el desarrollo de la empatía en todos los participantes.

Según Jiménez et al., (2016) afirman:

La dimensión afectiva debe hacerse relevante en el espacio educativo y organizacional de la escuela. En el aula significa rescatar y cimentar el aprendizaje de la afectividad sobre la experiencia cotidiana de las personas, en sus intercambios particulares y sociales, mientras se produce el proceso de aprendizaje-enseñanza cognoscitivo. Puede decirse que, más que un área, la afectividad sería una estructura continua del accionar educativo (p.52).

De las observaciones realizadas en las jornadas de las maestras se evidenció que un clima de afecto era esencial para conocer situaciones que inquietaban a los niños y niñas, logrando llevarlos a un estado más equilibrado, tranquilo, pacífico, feliz. Las maestras afirmaban: “siempre hemos escuchado hablar del afecto en todas las actividades; sin embargo, aplicarlo en función del contexto ha sido diferente”. Con el afecto, Felber (2012) afirma: “Los niños aprenden a reconocer los sentimientos, a tomarlos en consideración, a no avergonzarse y hablar sobre ellos” (p.154).



Desde esta perspectiva, la actitud favorable de la comunidad educativa para enseñar y aprender en las actividades diarias mejoró el ambiente escolar, las diferentes actividades propuestas entre niños, niñas y maestras, como: juegos, cuentos, canciones dentro y fuera del aula desarrollaron vínculos afectivos, aprendiendo a tomar conciencia sobre sus propias prácticas y las de sus compañeros. Este proceso demostró en el proceso de implementación, que la ternura logró impactar sus sentidos y se corroboró que constituye el mejor medio para crear interacciones entre los participantes y obtener cambios significativos.

Al respecto, Andújar y Rosoli (2014) afirman:

Es fundamental crear en el centro y en el aula un clima propicio para los aprendizajes, que parta de las altas expectativas del docente en relación a las potencialidades de cada uno de sus estudiantes, que sea de afecto y de confianza, que despierte el interés de los estudiantes por aprender (p.57).

Conforme pasó el tiempo, el afecto prodigado por las docentes hizo posible que niños y niñas comenzaran a confiar perdiendo la vergüenza y el miedo a la participación, comenzando a involucrarse en las actividades lúdicas. En este sentido, Freire (1980) refería que el amor y la confianza desarrollada a través del diálogo con niños y niñas como práctica epistemológica, era la mejor forma de tomar consciencia sobre mundo y transformar la vida de las personas.

Asimismo, las maestras dentro del marco de inclusión aplicaron actividades grupales, que requirieron de la cooperación de todos y todas para organizarse, desarrollando en niños y niñas valores y afectos que primaron en las relaciones interpersonales e intrapersonales, que contribuyeron a restablecer espacios de convivencia pacífica. Por ejemplo: cuando la docente generaba una

actividad educativa referente al cuerpo humano, ella promovía el aprendizaje a través de sensaciones placenteras, de manera que comenzaban a valorar su propio cuerpo a través del juego. La narración de cuentos donde la dramatización formaba parte, estaba destinada a originar en la infancia emociones diversas y estados de ánimo que guardaran relación con las experiencias diarias que vivían en sus familias, de manera que sirvieran para su elaboración afectiva. Por tanto, lograr experiencias y vivencias colectivas resultaría muy importante para construir un sentimiento de grupo que serviría para llenar de afectos positivos, algunas veces prácticamente inexistente en la familia. La “familia escolar” se convertía, así, en un punto de apoyo esencial para el desarrollo socio-afectivo de niños y niñas. De esta forma los vínculos afectivos comenzaron a aparecer, no solo entre ellos y los adultos, también con sus iguales.

Las muestras de afecto entre los participantes comenzaron a evidenciarse en pequeñas acciones: las miradas, el saludo, los juegos, entre otros, que acreditaba los cambios en el convivir diario de niños y niñas; sin embargo, después de fines de semana, al regresar a la escuela, se notaba cargas de agresividad, tensión, entre otros aspectos que era reflejado en los juegos bruscos que mantenían entre ellos y ellas, como una forma de reproducir las experiencias vividas en el hogar. Así, aparecían juegos de matar, de guerra, de policías, de superhéroes, entre otros. Todo ello tenía que ser tenido en cuenta en las prácticas docentes por su incidencia en los procesos inclusivos que se querían instaurar (Sánchez Blanco, 2006 y 2013, Ritscher, 2017). Las docentes trataban de mitigar el efecto de estas situaciones con mucha paciencia a través del afecto y los diálogos interactivos que mejoraban las relaciones interpersonales e intrapersonales y también con juegos físicos que aliviaban la agresividad y el estrés como carreras, saltos y todo tipo de

juegos de motricidad gruesa. Estos representaron un poderoso antídoto contra la agresividad, cuando se practican sin alentar la competición entre iguales y sí, en cambio, promoviendo las ganas de superarse uno mismo.

Desde esta perspectiva, las maestras implementaban constantemente actividades con alto valor lúdico. El arte ayudaba, de hecho había un rincón establecido en el aula. Así, las docentes planteaban jugar en el rincón del arte a partir de la dramatización de un cuento con personajes como los tres chanchitos. Antes de ponerlo en escena la maestra narraba la historia a niños y niñas, luego conversaba y analizaban las acciones de los personajes. Posteriormente venía la elaboración de materiales para la representación como las máscaras. Este diálogo interactivo permitiría de antemano organizar la escena con la participación plena de niños y niñas, en un ambiente cooperativo. Los afectos positivos irían haciendo su aparición produciendo cambios tangibles en niños y niñas, alimentándose las buenas prácticas de las maestras. Según CRESUR (2016) refiere:

La educación con enfoque inclusivo aspira al desarrollo de las escuelas comunes para que todos los estudiantes sin importar sus características individuales, culturales y sociales puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprender y participar en el contexto escolar (p.25).

Asimismo, las maestras impulsaban las reglas de cortesía en el lenguaje que ayudaban a pacificar la vida del aula. Expresiones como: “gracias”, “por favor”, “lo siento”, “ha sido sin querer”. Cuando un niño y/o niña solicitaba algo y/o tenía acciones que no encajaban dentro de este precepto, las profesoras fortalecían con frases: “repite, no escuche bien, que me quede sordita”, “ya nos olvidamos”; ellos y ellas sabían por qué la maestra “no escuchaba”. En estos casos, repetían la frase

completa para modificar su actitud, por ejemplo, “por favor necesito”. Estos comportamientos se reforzaban con las familias al salir de las jornadas de clase.

Frecuentemente se recordaban los valores, las normas de convivencia y cómo practicarlos. Las maestras solían decir, por ejemplo: “me olvidé, ¿Por qué, debo ser buen compañero?”. Niños y niñas contestaban. Los problemas y conflictos vividos por los niños y niñas eran también aprovechados para recodar estas cuestiones. Al respecto, Sánchez Blanco (2015) afirma, que la comunicación es una experiencia capaz de fomentar procesos dialógicos y democráticos.

Estas actividades generadoras de inclusión mantenían a las profesoras pendientes de niños y niñas, quienes al sentir que tenían libertad en sus acciones y confianza con ellas, estaban prestos a colaborar, por ejemplo, en actividades como: reparto de materiales, escucha activa, esperar el turno para las actividades en clase, los horarios de comida, brindar o compartir el refrigerio, organizarse para jugar con los materiales, reconocer actitudes inadecuadas, entre otras. Todas estas situaciones representaban momentos propicios para sensibilizar a los niños y niñas sobre las actitudes que deben primar en los diferentes ámbitos de vida.

En este sentido, Galardini (2017) afirma:

La gran ambición de la escuela debe ser crear en su interior una comunidad de intereses recíprocos, donde maestros y niños aprenden juntos y avanzan juntos; una comunidad donde, antes que nada, los niños son animados para ser miembros competentes al igual que los adultos (p.25).

Producir juguetes con material de reciclado y distribuirlos en rincones de aprendizaje fueron actividades importantes. Construir caballos con palos de escobas; pelotas con papel de periódico y goma; rompecabezas con cartón, casas

con cajas vacías; entre otros materiales lúdicos, provocaron situaciones de aprendizaje muy valiosas para todos los participantes, familias, infancia, profesorado. De esta forma, lo roto, lo aparentemente inservible servía para construir vida afectiva, aprendizaje muy valioso, si tenemos en cuenta que muchos de los participantes, entre ellos los niños y niñas, vivían a menudo el sentimiento de estar rotos, de no servir, de no tener valía (Sánchez Blanco, 2009). Pero, además, como afirman Sánchez y Castro (2015): “la reutilización puede contribuir de forma muy importante a potenciar la creatividad de todo el alumnado, pero también la transferencia del conocimiento y la aplicabilidad de ese conocimiento a su propio mundo” (p.92).

El desarrollo de las habilidades sociales por parte de los participantes en todo este entramado, entre los que destacamos a los niños y niñas, fue muy importante, generándose cambios de actitudes en relación a la escuela. En este sentido, Nussbaum (2010) señala que, si preparamos a los niños y niñas como seres humanos conscientes de sí mismos y del mundo que les rodea, motivando su autonomía física y emocional estos crecerán con pensamientos que le permitan superar tendencias que afecten su integridad.

Mantener un clima de aprendizaje saludable condujo a impulsar una pedagogía centrada en los niños y niñas, consciente de sus derechos; entendiendo sus necesidades y particularidades y resaltando el papel que juega el afecto en su desarrollo, así como las relaciones afectivas que mantienen entre sí los adultos que conviven con ellos. Al respecto, Lynch et al. (2014) afirma: “Las relaciones primarias de asistencia no son sostenibles en el tiempo sin el trabajo del amor” (59). Una finalidad esencial de la inclusión sustentada sobre los afectos fue crear un ambiente

capaz de impulsar el amor por uno mismo y por los demás, ofreciendo contextos donde las acciones son valoradas y la participación impulsada.

#### **5.1.4. Inclusión y necesidad de cuidados**

Las maestras olvidaban a menudo la necesidad de contacto físico y de los cuidados corporales, con carácter afectivo, tan necesario en el desarrollo de los niños y niñas en sus múltiples facetas, piedra angular de la lucha contra la exclusión en los escenarios escolares. Los contactos físicos y cuidados corporales organizados y casuales con los pequeños y pequeñas han de estar presididos por emociones capaces de repercutir de forma positiva en la vida infantil. A raíz de la investigación acción, tales interacciones se convertirían en objeto de preocupación, haciendo que el profesorado tomara conciencia de que el amor y la asistencia constituyen una necesidad humana básica (Lynch et al. 2014).

Niños y niñas en su inocencia, buscaban roces de amor, cuidado, relaciones interpersonales a través de sus contactos corporales, donde tenía cabida la intervención de las profesoras, que de alguna manera llenaba los vacíos que tenían las criaturas. A través de los cuidados físicos practicados con respeto y compromiso con los derechos de la infancia, los niños y niñas comenzarían a protagonizar menos episodios agresivos. En este sentido, Sánchez Blanco (2006) se refiere a la importancia de los cuidados en la infancia para aminorar las agresiones físicas entre los escolares de la Etapa Infantil.

Niños y niñas iban deshaciéndose de actitudes a la defensiva, viniendo a ser remplazadas por relaciones de confianza, que se traducían corporalmente en

que sus cuerpos estaban más relajados. El profesorado acabaría por interiorizar tales cuidados como promotores de una convivencia plena y respeto a la diversidad en la clase áulica de educación inicial.

La vida en las aulas de clase estaba llena de situaciones imprevistas, muchas relacionadas con las demandas de cuidados, entre los que se encuentra todo lo relativo al cuidado corporal; si los maestros y maestras las toman en cuenta, las reconocen y las observan se convertirán en oportunidades de aprendizaje de todo tipo para los niños y niñas, y para ellos mismos y ellas mismas. Los cuidados y la inclusión van de la mano, de manera que sin cuidados no hay inclusión y sin inclusión no hay cuidados. Pero además estos cuidados brindaban la oportunidad a los docentes de destapar maltratos físicos que podrían estar sufriendo los niños y niñas.

En las actividades escolares que se evidencian como rutinas en las jornadas diarias los cuidados están encubiertos, inmersos en cada minuto de la jornada diaria, no existiendo inicialmente una reflexión al respecto de las docentes, de manera que en estos cuidados existían desigualdades que afectaban a la inclusión. La investigadora era consciente de este hecho; si persistían, crearían barreras emocionales que impedirían la participación espontánea de los niños y niñas. Los procesos de reflexión-acción de esta investigación permitieron superar los obstáculos enunciados. En este sentido, Sánchez Blanco (2013) se refiere a la necesidad de “analizar en la escuela los significados que pequeños y pequeñas van construyendo en torno a los contactos corporales, y las repercusiones que tales percepciones tienen en la vida social del aula”. (p.61). En cualquier caso, no hemos de perder de vista que los cuidados estarían siempre conectados al respeto a los derechos de la infancia.

Por tanto, cada momento de vida de los escolares era un continuo aprendizaje sobre el valor de su cuerpo y el cuerpo de los demás, tanto para niños y niñas, como para los adultos. Que los cuidados se convirtieran en una fuente de aprendizaje para los participantes, fue una preocupación esencial en esta investigación acción. Se pretendía que todos los participantes se cuidaran mutuamente, se preocuparan los unos de los otros en lo físico y en lo psíquico en una relación de interdependencia. En este sentido, la escuela al tener como finalidad enseñar a través de procesos de reflexión del pensamiento, que estimule sus acciones en la jornada, pero de manera consiente, para proyectar en los estudiantes efectos positivos como el amor, la credibilidad, la generosidad y principalmente, la responsabilidad de sus actos, pretendía poner en alerta los cuidados de su cuerpo y el de sus compañeros, protegiéndolo de situaciones que le podrían afectar su integridad, a pesar de que, como afirma González, López y Valdez (2007), “algunos seres logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive, logran transformarlas en una ventaja o un estímulo para su desarrollo biopsicosocial” (p.38).

La Norma Técnica de los Centros de Desarrollo Infantil (2013) establece estándares relativos a la gestión del cuidado diario. Esta norma está referida a cuestiones como la salud, la nutrición de los infantes y el cuidado diario. Se pretendía con ella fomentar la conciencia en las familias sobre la necesidad de protección integral al infante. Además, regula el recibimiento de los infantes, los horarios y momentos específicos de la jornada diaria, incluyendo protocolos de seguridad para garantizar el bienestar de los niños y niñas. MINEDUC-CEI (2014) afirma:

La enseñanza-aprendizaje es proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de



habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral, mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante (p.15).

La investigación acción favorecería que el profesorado tomara conciencia de los derechos de niños y niñas y de la necesidad de ser respetados, pues eludirlos significaba la exclusión. En cuanto a las familias, se procedió en la misma dirección, pero para ellos lo más importante fue darse cuenta de las consecuencias que podrían producir la falta de cuidados en sus hijos e hijas. De esta forma, el trabajo con ellas estuvo encaminado a impulsar hábitos saludables implícitos en los cuidados; como, por ejemplo, una adecuada nutrición y descanso nocturno, asuntos que se extendieron a la práctica docente en la escuela. Al respecto, Dubois (2011) señala que “cuanto más conscientes seamos de nuestras propias vulnerabilidades, seremos menos propensos a distanciarnos del cuidado y tendremos mayores posibilidades de percibirlo como una actividad que es fundamental, y no marginal, para nuestras vidas” (p.13).

Los adultos comenzaron así a reflexionar sobre el papel de los cuidados, comprendiendo cómo determinadas acciones sobre el cuerpo influían en su estado de ánimo. Se aminoraría así el estrés e inquietud que promovía el trabajo con una población en la que primaban los conflictos, pues por fin se comprendía que niños y niñas necesitaban satisfacer sus necesidades físicas y emocionales y que los cuidados corporales era una ocupación esencial.

Refiriéndonos a los cuidados en el ámbito escolar, hay que señalar que las maestras inicialmente eludían los contactos físicos con las familias; e incluso en algunas ocasiones con los propios niños y niñas, ante el temor de contagiarse de

algún tipo de enfermedad. El miedo al contagio evidenciaba el pánico a su alrededor entorpeciendo las relaciones, así como el temor de soportar algún tipo de agresión en vista de las condiciones de violencia de la comunidad. La formación en algunos temas resultó fundamental para deshacerse de estos miedos, así como las medidas sanitarias de prevención que se instauraron en la escuela. Progresivamente, comenzarían a ser cordiales en el trato, acortando la distancia corporal entre ellas y los niños y niñas; y, entre ellas y las familias. Después comenzarían a disfrutar y no sólo a aceptar los contactos corporales que ellos y ellas espontáneamente brindaban. Algo tan sencillo e invaluable como escucharse respirar, aliviaba las tensiones pues finalmente acababan sintiéndose como parte de un todo, comprendiendo que las necesidades de afecto y su manifestación a través de los cuidados eran compartidas por todos y todas, y no solo por niños y niñas.

Esta investigación permitiría a los docentes, descubrir cómo los niños y las niñas manifestaban sus temores, sus miedos, las frustraciones que a diario se sucedían. Entendieron que los juegos eran el escenario privilegiado que les permitía comprender el proceso creativo de la esencia infantil; por lo tanto, la observación de sus espacios lúdicos, los procesos de creatividad gestados a través del cuerpo, resultarían esenciales en su desarrollo.

Los juegos corporales se convirtieron así en un camino para cuidar el cuerpo, pues a través de ellos, los niños y las niñas experimentaban sensaciones placenteras frente a una vida cotidiana a menudo poblada de situaciones de malestar corporal de hambre y dolor. Vivían experiencias de cuidado corporal cuando se prestaba atención a sus pequeñas heridas sufridas como consecuencia de sus juegos, sus carreras y de su actividad física en general. No olvidemos,

además, que el juego permite a niños y niñas generar situaciones de placer cuando interviene el desarrollo de destrezas corporales.

Asimismo, las maestras controlaban constantemente que niños y niñas no se agredieran. Cuando entregaban un material trabajaban de garantizar que este no causara daños y también la seguridad en su uso. En las salidas pedagógica se daban indicaciones a los niños y las niñas destinadas a no sufrir daños, insistiendo las veces que fuera necesario: no soltarse de la soga, caminar en hilera en zonas de tráfico; no separarse del grupo; mirar por donde se camina, avisar de los problemas a un adulto. Estas manifestaciones fueron parte de los cuidados que recibían niños y niñas. Además, los que tenían más edad, imitando a sus docentes, se ocupaban de los más pequeños realizando estos mismos avisos. El aprender a desplazarse por las calles con tráfico se convirtió en un aspecto esencial para proteger la seguridad física de niños y niñas (Sánchez Blanco, 2013), generándose actividades diversas donde se aprendía a ser peatón prudente, cruzar la calle respetando los colores del semáforo, usar las aceras. Todo ello era importante, pues a menudo los modelos adultos que ofrecía la calle no eran los adecuados. Téngase en cuenta, también, que en la mayoría de las ocasiones, niños y niñas cuando no estaban en la escuela permanecían en la calle solos y era una necesidad aprender a autocuidarse, o cuidarse los unos a los otros.

Las prácticas generadas por el profesorado en la escuela, referidas a los cuidados, tuvieron lugar también en los momentos de receso. Inicialmente, el patio en realidad no ofrecía áreas seguras y atractivas para el juego; por ello, las maestras tenían que empeñarse más en el cuidado físico de niños y niñas. El patio debía ofrecer garantías de seguridad y estas verdaderamente no existían, situación que era una de las grandes preocupaciones, en torno a las cuales giraría la

participación de las familias y del profesorado a la hora de encontrar un hilo conductor de las actividades organizadas conjuntamente. Las maestras se sobresaltaban pensando en posibles daños corporales que podían acontecer en el patio. La situación cambiaría cuando se adquirió el compromiso de transformar aquellos espacios y se construyeron los juegos recreativos, motivo de gozo y disfrute para niños y niñas. La tranquilidad de las maestras originaría que se ocuparan del desarrollo de habilidades motrices en los niños y niñas para afrontar riesgos. Se pudo poner en evidencia el valor de los patios de recreo para aprender y realizar juegos de peleas sin dañarse, solo por el puro placer del contacto corporal (Sánchez Blanco, 2006 y 2013).

Fue imprescindible involucrar a niños y niñas en actividades que les permitieron tomar conciencia de los cuidados, aprendiendo ellos mismos a cuidar de sus iguales y del propio entorno. Las asambleas en las aulas sirvieron para resolver sus conflictos y abandonar el “revanchismo”, aprendiendo a controlar reacciones impulsivas. Las maestras señalaban continuamente “parar y pensar”, haciendo referencia a las consecuencias de los actos. Ello animaba a pequeños y pequeñas a pensar y tomar conciencia de las consecuencias de sus acciones, logrando cambios de actitudes. Niños y niñas tenían que imaginarse alternativas para resolver sus conflictos, habilitándose un lugar tranquilo en el aula para que pudieran recurrir a él siempre que lo necesitaran con objeto de reflexionar sobre los conflictos, y/o resolverlos; y que en el fondo era una zona donde tranquilizarse. Según Orozco, Sánchez y Cerchiaro (2012), cuando las familias y maestras logran involucrarse activamente en diferentes actividades que promuevan prácticas de regulación del comportamiento, entretenimiento, formación, cuidado y protección, relacionándolo

con aspiraciones de futuro, se promueve positivamente el desarrollo cognitivo de los niños y niñas; y toman de conciencia de sus acciones, transformando sus actitudes.

Las maestras al abordar el cuidado de su cuerpo no podían perder de vista las agresiones sexuales de que son objeto los niños y las niñas; era urgente crear alertas para que pudieran enfrentar situaciones de este tipo, dándoles estrategias al respecto, como acudir a adultos de confianza, y ayudarse entre ellos.

Según: Jaramillo et al. (2014) afirman:

En el ámbito familiar, superar el manejo discriminatorio de la infancia implica que los cuidadores asuman a niños, niñas y adolescentes como personas que avanzan progresivamente en un proceso que les permite hacerse capaces, competentes y creativos, con posibilidad de aportar a su entorno, de organizar su vida, de ser interlocutores con quienes se puede reflexionar y discutir tomando en consideración su visión de mundo en función del momento de desarrollo en el que se encuentran (p.10).

Por lo tanto, abordar el tema de los cuidados en la escuela, sería esencial para la protección de la integridad física, psicológica y sexual de niños y niñas, pues con ello se estaba contribuyendo a una preparación para la vida, desde la reflexión y la autonomía para decidir, elementos esenciales en un ser humano responsable, con capacidad de asumir un papel activo en su contexto (Torres, 2017), muy en sintonía con el Buen Vivir.

En cuanto a los cuidados en **el ámbito de la nutrición**, la escuela enfrentaba importantísimos problemas que arriesgaban la nutrición de los niños y niñas y la de las familias en general. Había ocasiones en las cuales las familias no enviaban la alimentación. Algunas no contaban con fondos suficientes para afrontar

la alimentación, otras, simplemente no enviaban el refrigerio porque se olvidaban y/o no se responsabilizaban al respecto. Niños y niñas que sí contaban con alimentación no querían compartirla con sus iguales, de manera que surgían importantes conflictos porque el hambre hacía que algunos y algunas se apropiaran de la comida de los otros u otras. Tratando de solucionar el problema, las profesoras decidieron comprar algunas cosas en el bar; sin embargo, era una solución que no podía sostenerse por mucho tiempo. A través del diálogo e interacción con las familias se logró finalmente que aquellas que podían enviar el refrigerio lo hicieran; la otra situación, fue conseguir que la comida fuera saludable. Los talleres de capacitación relacionados con la salud fueron muy importantes para conseguir este propósito. En cualquier caso, siempre era mejor llevar alimentos, aunque no fueran muy saludables, a no llevar nada porque el hambre enturbiaba las relaciones entre los pequeños y las pequeñas, quedando además afectada su capacidad para concentrarse y relacionarse.

De esta forma, la maestra valoraba la presencia de comida de todo tipo y los intercambios positivos que se producían entre los niños alrededor de la comida. Expresiones como “Qué rico molido”, se observó que animaban a niños y niñas a preferir la comida casera frente a la procesada. El hecho de que sus familias se preocuparan por su desayuno representaba una forma de cuidado muy importante; fueron así apareciendo, progresivamente, alimentos cocinados en la casa, hecho que indicaba a las maestras una mayor atención hacia la infancia por parte de sus familias: arroz, huevo, chifles, molidos, entre otros. El alimentar a niños y niñas desde la primera infancia es fundamental, pues favorecía el desarrollo de sus capacidades (cognitivas, afectivas, sociales, motoras, de lenguaje...) en una edad crucial para su crecimiento. A través de la comida la familia establecía vínculos

afectivos, daba cariño, respetaba, estimulabas, daba estabilidad y protección que permitía a los infantes crecer bien y desarrollar al máximo sus potencialidades (UNICEF, 2015).

Las familias cayeron en la cuenta de que la preparación de recetas tradicionales en las casas aliviaba la economía doméstica, además de mejorar la alimentación, descubriendo que era más barato que la denominada comida chatarra. Finalmente, los comportamientos de unas familias animaban a otras. La vergüenza de verse señalada, por no estar dentro del grupo de los que no traían comida, sería otro poderoso motor de cambio, pues los prejuicios que existían detrás de no querer ser señalados como los más pobres, generaban este efecto. Sobre este prejuicio hubo que trabajar, entendiendo que la pobreza extrema era una de las tantas injusticias que vivían las familias y que podría llegar a afectar a todos y todas sin excepción, de manera que entre todos habrían de buscar caminos para buscar soluciones. Así, estaban las familias que en realidad no tenían como preparar un refrigerio a sus hijos e hijas, a quienes se les leía en su mirada el sufrimiento, la angustia, la pobreza extrema; y que también se reflejaba en la forma de vestir, de comunicarse. Si bien el gobierno de Ecuador da prioridad en la atención de los servicios básicos a esta población vulnerable, aún faltan muchos caminos por recorrer, como la creación de fuentes de trabajo que sustenten la vida de estas familias y garantizar procesos de cuidados dignos.

Si el niño y la niña no recibe las porciones de alimentos apropiados que requiere para crecer en peso y en talla adecuadamente, esto afectará su desarrollo y por ende su aprendizaje. La malnutrición es responsable del sufrimiento de personas a nivel mundial. Los gobiernos deben generar políticas para erradicarla; la alimentación y la nutrición son derechos humanos fundamentales consagrados en la

Constitución de la República de Ecuador y Convenciones Internacionales. Por lo tanto, había que trabajar en el centro para exigir y conseguir que las propias administraciones ecuatorianas cumplieran estos compromisos en relación a la nutrición de los niños y niñas.

Los cuidados reflejados en el **ámbito de la salud, como** parte de los derechos de la niñez, es considerada una prioridad en Ecuador. En este país la salud y la educación van de la mano de manera que hay una coordinación interministerial entre el MINEDUC y MSP, como ya se explicó en apartados anteriores. Los niños y niñas recibieron el “control del niño sano” en la escuela dos veces al año (abril-octubre). Los médicos visitaron en la escuela a niños y niñas creando un registro que daba cuenta de su estado de salud. Las maestras, a su vez, llevaban su registro de datos impulsándose así los vínculos entre la escuela, las familias y la salud. Cuando se producían alarmas sanitarias en relación a la infancia se aplicaban los denominados “planes remediales”. En el caso de esta escuela, no se encontraron casos de desnutrición, aunque sí deficiencias en vitaminas que fueron entregadas para que se suplieran estas carencias. Las unidades de salud del MSP se movilizaban así para monitorear el control sanitario de niños y niñas y controlar que se atendieran sus indicaciones en los problemas de salud hallados, como era el caso de las deficiencias vitamínicas.

Las mismas docentes en todo este proceso iban reflexionando y aprendiendo también sobre su alimentación, como el resto de los adultos, cambiando hábitos; los talleres, las discusiones y diálogos mantenidos en ellas provocarían continuos procesos de análisis y reflexión, importantes factores de cambio. Nussbaum (2002) afirma que “la salud y la integridad corporal son tan



importantes (...) porque están estrechamente ligadas con los derechos humanos” (p. 141-143).

Un medio ambiente caracterizado por la violencia, consumo de todo tipo de drogas, desorganización comunitaria, inseguridad, condiciones de insalubridad, favorecía que niños y niñas se enfermaran con gripes, alergias y todo tipo de afecciones. Estas situaciones eran causa de malestar de los niños y niñas en el aula, originando llantos, enfados y berrinches ante las más variadas circunstancias. Los docentes trabajarían para exigir, junto con las familias, el cuidado y control de la salud a sus hijos e hijas en coordinación con el área de salud pública. Finalmente se lograría que las políticas del Estado de atención prioritaria en caso de requerido se hicieran efectivas (Manual de Procesos de Desarrollo Infantil, 2013).

Este tipo de cuidados, además de responder a los derechos de la infancia, constituía un componente de la Norma Técnica de los Centros Infantiles para garantizar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas que aspiraba a llegar a todos ellos y ellas, pues formaba parte de las medidas de la administración destinadas a impulsar los procesos inclusivos en la infancia. Al respecto, Malo-Serrano y Malo-Corral (2014) afirman que en Ecuador:

La salud es un derecho que está garantizado por el Estado, por tanto, tienen que buscarse los mecanismos para asegurar su adecuado financiamiento (...) conjugado con fortalecimiento de la autoridad sanitaria nacional para un apropiado control hacia la eficiencia de los procesos en la entrega de servicios (p. 758).

En este sentido, una medida implementada en las escuelas por parte de las maestras fue el cepillado de dientes. Utilizarían material audiovisual para

aprender la técnica del cepillado con el objetivo de fortalecer este proceso de manera más práctica, coordinándose con el MSP una serie de actividades para reforzar los aprendizajes con ejercicios prácticos. En la visita realizada por el odontólogo y enfermera, niños y niñas realizaron el ejercicio del cepillado, incorporando flúor. Con su trabajo contribuyeron a sensibilizar acerca de la necesidad de la salud dental. Estas acciones formaban parte de los cuidados corporales que se ofrecían, que se incorporaron como parte de las actividades cotidianas después del refrigerio. También se incorporó como parte del juego simbólico de la infancia, los cuidados bucodentales y la dramatización de las intervenciones médicas. Se realizó con los niños y niñas una actividad lúdica que consistió en la elaboración de una dentadura con harina amasada, cuidada y sin caries, poniendo énfasis en los cuidados necesarios de los dientes a lo largo de su construcción. Es importante señalar, que la presencia de médicos en la escuela disminuía los miedos que experimentaban frente a estos profesionales, pues las familias atemorizaban a sus hijos e hijas amenazándoles con que les iban a llevar al médico para que les pusiera una inyección, si se portaban mal.

Al mejorar los cuidados se contribuiría a garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas, derribando barreras que representaban fuentes de exclusiones, permitía concientizar sobre la inclusión en todos los ámbitos: educación, salud, nutrición, participación, afecto. Se convertirían en palabras generadoras que dieron paso a otras bien importantes como: justicia, inclusión, responsabilidad, compromiso. La esperanza acudía con los cuidados y los cuidados acudían con una vida más esperanzada, producto de la lucha colectiva y no derivada de una espera perpetua de salvación (Freire, 1970).

En este sentido, el ser humano debe soñar y luchar por una vida con futuro, inclusiva, permitiéndole crear conciencia para que evolucionen, no solo en conocimientos, sino también en humanidad (Freire, 1990). Las docentes también recibían cuidados en la escuela al igual que las familias, pues cuidando a la infancia los adultos también aprendían a cuidar los unos de los otros.

## 6. CONCLUSIONES

El trabajo alrededor del primer objetivo de esta tesis llevó a la investigadora, conjuntamente con el equipo docente, a tomar conciencia y analizar críticamente las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno donde crecían, se desarrollaban y aprendían todos aquellos niños y niñas, participantes de pleno de derecho en la investigación. Las situaciones de injusticia que vivían a diario los pequeños y pequeñas desbaratarían inicialmente muchos de los planteamientos de la investigadora como trabajadora del MIES. Cayó en la cuenta de que los recursos públicos destinados a instituciones como esta eran insuficientes para atender todos los problemas que tenían que enfrentar a diario, trabajando con una población tan extremadamente pobre y en un barrio tan terriblemente conflictivo como el que se ha retratado.

El sentimiento del profesorado de abandono por parte del MIES engordaba la falta de expectativas positivas sobre aquellos escolares de cortas edades con los cuales a diario tenían que trabajar. La investigadora misma, cuando inició esta investigación, viviría en propias carnes situaciones de impotencia en las tareas que demandaba su trabajo investigativo. Este fue el caso del robo del camión de arena para hacer el huerto o el miedo que pasaba en el camino hasta llegar a la escuela por temor a ser atacada. La desidia inicial de las familias en las relaciones con sus hijos e hijas y la aceptación de su situación como algo absolutamente natural que extinguía cualquier deseo y/ o esperanza de cambio estaba en sintonía con la propia desesperación sentida por los docentes y que comenzaba a sentir la investigadora. Sin embargo, sería el recuerdo del trabajo de su madre Rosa, el detonante de ese primer rayo de esperanza en los participantes para acometer tan

duro propósito consistente en devolverle la dignidad a una población que hacía años se había convencido de que les había tocado por destino no merecer nada de aquello que en justicia les correspondía. Este recuerdo de que hubo tiempos mejores en la escuela, cuando la madre de la investigadora trabajaba en ella, fue, sin lugar a dudas, el detonante de comenzar a pensar que un futuro para esos niños y niñas era posible. De esta forma, comenzarían los diálogos participativos a los cuales cada vez más se iban sumando más profesorado y familias, animados por el hecho de que al ser practicados con los niños y niñas bajaba la conflictividad en las aulas. El haber focalizado el proyecto sobre necesidades primarias como eran la comida, la seguridad física, el movimiento libre y sin peligros, no solo se sintonizaba con los intereses de los niños y niñas, también con los propios de las familias y hasta del profesorado. Abordar la plantación de árboles y la construcción del huerto sería decisivo porque las familias verdaderamente entendían aquel lenguaje de suplir necesidades de alimentación, puesto que muchas de ellas sufrían en sus hogares tales problemas, por no hablar de las cuestiones relativas al cuidado del cuerpo, ya que en ellas también acontecían muchos problemas de salud derivados de la falta de cuidado del mismo.

Por lo tanto, a través de estos proyectos desarrollados alrededor de las necesidades primarias, los docentes pudieron acercarse a las familias sin temor a ser desvalorizados e incluso agredidos. Con ello se estaba entrando a abordar el segundo y el tercer objetivo de la tesis doctoral. El profesorado pudo convertirse así en confidente de muchas mujeres que sufrían no pocos problemas en el hogar derivados de un machismo recalcitrante e incluso también de una violencia al respecto que entendieron, había que poner en conocimiento de las autoridades para poner freno a esa lacra. Comprendiendo y asumiendo que ellas mismas eran

sujetos de derechos y que no eran una posesión de los varones, acabaron por dar el salto a comprender que sus hijos e hijas tenían unos derechos, más allá de los suyos propios; y que, por lo tanto, no les pertenecían en cuerpo y alma. Desear asumir el papel de protector/a de sus hijos e hijas sería una ardua tarea que haría su aparición en el transcurso del desarrollo de los proyectos al descubrir cuán capaces y valiosos eran sus niños y niñas, despertándose afectos y emociones positivas que habían sido arrinconadas en un entorno tan hostil, como era aquel en el que vivían. Tomaron también conciencia de lo importantes que eran en la casa, alejándose de la idea de los hijos e hijas como estorbo, cuando colaboraban ayudando, en la medida de sus posibilidades, en las tareas que requería el cuidado de esta para que fuera un entorno saludable y seguro.

A medida que fueron avanzando los proyectos, las mujeres fueron cambiando su aspecto físico, que se fue dibujando como más cuidado y por supuesto más digno. Sin embargo, el problema de los estupefacientes representó siempre en la investigación un hueso muy duro de roer que hasta la fecha sigue sin resolverse, pues son muchos los habitantes del vecindario que han hecho de las drogas su medio de subsistencia. En este sentido, sí que se puede decir, que la investigación al menos abrió un camino para que las autoridades tomaran cartas en el asunto, en un territorio que inicialmente en este tema había sido abandonado a su suerte.

Las relaciones construidas sobre el afecto, recogiendo los postulados de buen vivir como forma de existir en el centro educativo, contribuirían a un desarrollo equilibrado de niños y niñas, al influir positivamente en su estado de ánimo. Los afectos y el buen trato les devolvían la confianza en el adulto dándoles seguridad en su vida diaria, a la vez que se transformaba la vida de los docentes en la escuela,

pues los niños y niñas comenzaron a buscarlos para mostrarles su cariño y agradecimiento que el afecto que les daban. Las actividades y/o proyectos escolares desarrollados bajo un enfoque de derechos resultaba un antídoto contra las exclusiones de muy diferente tipo y los procesos de interseccionalidad que fabricaban procesos opresivos, cuando varias características de los sujetos se aliaban para dar lugar a nuevas formas de exclusión.

El cuarto objetivo dejaría la escuela transformada, una vez desarrollados los proyectos, de manera que la imagen que se proyectaba hacia el exterior de lo que en ella sucedía respondía a procesos valiosos, educativos y de respeto a las personas que los protagonizaban y los impulsaban. Los niveles de violencia en las clases, en los patios, se redujeron enormemente, pues entendieron que eran escuchados sin necesidad de chillar, ni golpear. La participación comprometida de otras instituciones y personas externas que se sumaron para culminar los proyectos resultaron decisivas, pues trajeron no solo ideas, también recursos bien necesarios para la escuela. El quinto objetivo permitiría fortalecer las habilidades y actitudes de la comunidad educativa en temas de derechos, salud, cuidados, alimentación e incluso en cuestiones relacionadas con la horticultura y el cuidado de frutales, todo ello a través de talleres de capacitación. La comunidad se fortaleció como grupo, dispuesto a movilizarse para demandar el cumplimiento de derechos de la niñez y de adultos, así como reivindicar mejoras sociales.

Finalmente, el sexto objetivo, comenzó a emerger como cumplido cuando las prácticas docentes se vertebraban sobre un enfoque de derechos y de protección integral de la niñez con la cual maestros y maestras trabajaba a diario. Cada vez eran más conscientes cuando sus discursos y prácticas destilaban prejuicios y estereotipos que trataban de transformar. Visualizar a los niños y niñas como

sujetos de derechos y con posibilidades vino a sustituir esa otra visión desesperanzada, llena de jerarquías y exclusiones que solo veían en los niños y niñas su incapacidad para afrontar las propuestas que se les hacían. De esta forma, finalmente vinieron a asumir un papel de compromiso con defensa del bienestar de la infancia y de sus familias, pues estaba claro que el bienestar de unos influía en el bienestar de los otros. La formación del profesorado ofrecida a través de la investigadora, podemos afirmar, que tuvo un alto impacto en su posición crítica frente a la realidad social de la escuela y su entorno, desaprendiendo, reaprendiendo y aprendiendo nuevas formas de intervención, valorando a las familias como ente importante de cambio y transformación en beneficio de los niños y niñas y por ende de la institución.



## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, A. (2016). *La ética de la investigación*. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/scientific.issn>.

Acevedo, C. y Valenti, G. (2017). Exclusión social en Ecuador. Buen Vivir y modernización capitalista. *Revista Latinoamericana*, 46, 1-20. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/12319>.

Acosta, A. (2009). El Buen Vivir, una oportunidad por construir, en Ecuador. *Revista debate*, 75, 33-48.

Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Friedrich Ebert Stiftung, Policy Paper*, 1 (9), 1-43.

Acosta, A. (2012). Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. Recuperado de: [http://www.ecoportel.net/Temas\\_Especiales/Mineria/Extractivismo\\_y\\_neoextractivismo\\_dos\\_caras\\_de\\_la\\_misma\\_maldicion](http://www.ecoportel.net/Temas_Especiales/Mineria/Extractivismo_y_neoextractivismo_dos_caras_de_la_misma_maldicion).

Acosta, A. (2012). Sólo imaginando otros mundos, se cambiará éste. Reflexiones sobre el Buen Vivir. *Revista Sustentabilidad: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá*. 189- 204. Recuperado de: <http://www.plataformabuenvivir.com/wpcontent/uploads/2012/07/AcostaReflexionesBuenVivir.pdf>.

Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Revista política y sociedad*, 52(2), 299-330.

Acosta, J. (2017). La epistemología del sur: una mirada desde el pensamiento de Boaventura de Sousa. *Revista Cognosis*, 2(2), 49-58.

Andújar, C., y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coords). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 47-59.

Águila, B., Calcines, M., Monteagudo de la Guardia, R. y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.

Aguirre, R. (2011). El reparto del cuidado en América Latina. En Durán, M. (Ed.) *El trabajo del cuidado en América Latina y España* (89-104), Madrid. España..

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de *Sistemas Educativos* Inclusivos. The University of Manchester, 1-17. Recuperado de. [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).

Ainscow, M. (2017). Atención a la diversidad: pasos para la inclusión en las escuelas. Recuperado de <http://eduforics.com/es/pasos-la-inclusion-las-escuelas/>

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership y Management*, 32(3), 1-17.

Alonso, I. (2016). Trauma y resiliencia en el juego de niños y niñas expuestos a la pobreza extrema. *Universidad Pontificia Comillas*, 1, 1-32.

Álvarez, C. y San Fabián, J. (2013). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/20644>.

Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.

Amaro, A. y Cáceres, M. (2017). La evaluación educativa, problemática, cultural y moda en la educación actual. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, 11, 37-52.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Apple, M. (2013). *Knowledge, Power, and Education*. New York: Routledge

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28, 173–195.

Araujo, M. y Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Educación científica y cultura organizacional*, 1-23.

Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>.

Artiles, A. y Kozleski, E. (2007). *Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education*. Recuperado de: <https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/10881/KozleskiBeyondConvictionsMedium.pdf?seq>.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: [Convencion%20sobre%20los%20derechos%20del%20ni%C3%B1o%201990.pdf](#).

Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2006). Resolución 54/134 de la Asamblea General de la ONU: Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Recuperado de: [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/santiagodecuba/resolucion\\_54.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/santiagodecuba/resolucion_54.pdf).

Barreiro, H. y Terrón, A. (2005). *La institución escolar: un crecimiento del estado moderno*. Madrid, Barcelona: OCTAEDRO, S.L.

Barrera, D., Restrepo, C., Labrador, C., Niño, G., Díaz., D., Restrepo, D.,...Mancera, B. (2006). Medio familiar y entorno escolar: Detonantes y antídotos de las conductas agresivas en niños en edad escolar. *Revista Área de Salud Pública y Proyección Social, Facultad de Medicina, Universidad de La Sabana*, 2 (27), 99-107. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/pebi/v10n2/v10n2a06.pdf>.

Bartholomaeus, C., Gregoric, C. y Krieg, S. (2016). Young Children as Active Citizens in Local Government: Possibilities and Challenges from an Australian Perspective. *Magazine International Journal of Early Childhood*, 48 (1), 79-93.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf).

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 63-76. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004>.

Barudy, J. (1988). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. México: Editorial Paidós Ibérica.

Batanero, F. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.

Bartolomé, A. (1994). Sistemas Multimedia. En Sancho, J. (coord.) Para una Tecnología Educativa. Barcelona, España: Horsori. 193-219.

Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, España: Fondo de cultura económica de España.

Bauman, Z. (2014). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Blanco, N. (2017). Enseñar tejiendo relaciones. En Contreras J. (Coord.). El cuidado de la relación (93-100). Madrid, España: Ediciones Morata.

Bretón, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 95, 71-95. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23595693>.

Briceño, C. (2016). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(2), 1-34. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>

Brugué, Q., Gomá, R., y Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45.

Cabanilla, A. (2015). La importancia de manejar un aula inclusiva. *Alteridad. Revista de Educación*, 10, 1-15.

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Revista de educación*. 21 (40), 43-58.

Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.

Carr, E. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: liberdraf, S.A.

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista de ciencias de la educación*, 20, 195-214. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_10.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf).

Carrillo, M. y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 17 (17), 79-89.

Casanova, A. (2015). Políticas de inclusión educativa. Lima: Consejo Nacional de Educación. Obtenido de <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/boletin-cne-opina-39.pdf>.

Casilda, R. (2015). Ecuador y la revolución ciudadana: Un camino hacia el buen vivir – Kreab., Recuperado de <http://www.elciudadano.gob.ec/wp-content/uploads/2015/05/PdfKreab.pdf>.

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. (2016). Hacia un Modelo de Escuela Incluyente. Recuperado de: <http://cresur.edu.mx/cresur/seminario/MemSPEI20161.pdf>.

Cimadamore, D. y Donato, M. (2013). Introducción. En Gentili, P (Ed.). La Construcción de la pobreza en América Latina y El Caribe. Perspectivas, alternativas y críticas. 11-22. Buenos Aires, Argentina: CLACSO\_CROP.

Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.

Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces Y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115.

Congreso Nacional del Ecuador (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Registro Oficial 737-2003. Recuperado de: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-CODIGO\\_DE\\_LA\\_NINEZ\\_Y\\_ADOLESCENCIA.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/01/TRANSP-CODIGO_DE_LA_NINEZ_Y_ADOLESCENCIA.pdf).

Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. (CODENPE, 2010). Construyendo el Estado Plurinacional. Libro primero sobre Estado Plurinacional, Quito, Ecuador. Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades\\_y\\_pueblos\\_indigenas\\_web\\_Parte1.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte1.pdf)

Consejo Nacional de Discapacidades (2013). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades (ANID, 2013-2017). Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-Discapacidades.pdf>.

Crenshaw, K. (2014) Instructors' Guide: Free Resources on Intersectionality, Critical Race Theory across Disciplines.

Cubillo, A. y Hidalgo, A. (2015). El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 301-333.

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista internacional de ética y política*, (7), 119-137.

Cussiánovich, A. (2015). La Pedagogía de la Ternura-Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa, *Editorial Universidad Don Bosco*, 16, 63-76.

Cyrulnik, B. (2002). *“Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida”*. Barcelona, España: Gedisa.

Choquehuanca, D. (2010). El Buen Vivir/Suma Qamaña. 25 postulados para entender el Buen Vivir. *La Razón*, 3(02), 2010.

Darder, A (2017). *Freire y educación*. San Sebastián de los Reyes, Madrid, España: Morata.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

De la Cuadra, F. (2015). Buen vivir. ¿Una auténtica alternativa post-capitalista? *Polis Revista Latinoamericana*, 14(40), 1-10. Recuerdo de <http://polis.revues.org/10893>.

Dubois, A. (2011). La cooperación y el desarrollo local humano: Retos desde la equidad de género y la participación social. En Larrañaga, M. y Jubeto, M.(Coord.). Prólogo (6-17). Madrid, España, Editores: UPV/EHU y Hegoa.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión (Vol. 2)*. Madrid, España: Trotta.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

Elliott, J. (1999). *La Investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.

Escorcía, R. y Gutiérrez, M. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y educadores*. 12(1), 121-133. Recuperado de. <file:///C:/Users//Downloads/762-3133-1-PB.pdf>.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid, España: NARCEA, S.A.

Escudero, J., González, B. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*. 50, 41-64.

Esguerra, C. y Bello, J. (2013). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de estudios sociales*, 49, 19-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res49.2014.02>.

Espinosa, J. y Valdebenito. V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). 195-213. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art10.pdf>.

Espinoza, M., Alazales, M., Madrazo, B., García, A. y Presno, M. (2011). Violencia intrafamiliar, realidad de la mujer latinoamericana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 27(1):98-104.

Fals, O., y Moncayo, V. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires, Argentina: E-libro, Corp.

Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Madrid, España: Deusto.

Fernández, G; Martínez L, Pérez J, Pérez B y Sánchez E. (2014). *Qué hacemos para construir una sociedad más igualitaria y contra el aumento de la exclusión social y la pobreza*. Madrid, España: Editorial Akal.

Fernández, I., Veliz V. y Ruiz A. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20 (3), 1-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.13>.

Ferrer, V., López, L., Bosh, E. y Navarro, C. (2016). La vigencia de los mitos sobre la violencia contra las mujeres en la pareja. *Revista Información Psicológica*. 111. 2-17.

Fielding, M, (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.

Figuroa Á., Gutiérrez, C. y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista de educación* 13(1), 013-026



Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4(2). 87-100. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). Eliminar la Violencia Contra los Niños y Niñas: Seis Estrategias Para la Acción. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Ending\\_Violence\\_Spanish\\_WEB\\_240215.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). Vulnerabilidad y exclusión en la infancia. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF\\_Ending\\_Violence\\_Spanish\\_WEB\\_240215.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF_Ending_Violence_Spanish_WEB_240215.pdf).

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). Guía para familias, niños y niñas entre 0 a 5 años ¡UPA! Recuperado de: <https://www.unicef.org/paraguay/spanish/unicef-guiaUpafamilias2.pdf>.

Foro Mundial de Dakar (2000). Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal. Recuperado de: <http://www.textos Escolares.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/EducaciontodosDakar.pdf>.

Fuchs, D., y Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*, 60, 294-309.

Freire, P. (1924). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, España: SIGLO XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1980). *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y Práctica de la Liberación*. Madrid, España: INODEP.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. México: Paidós

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Paidós.

Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 1, 257-273.

Galardini, A. (2017). *Participación*. Barcelona, España: Octaedro.

Gandhi, M. (2001). *Reflexiones sobre el amor incondicional*. Longseller.

García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>.

García, J. y Moreno, I. (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid, España: CATARATA.

García, M., Mateo, I. y Eguiguren, A. (2004). El sistema informal de cuidados en clave de desigualdad. *Revista Gaceta Sanitaria*, 18(4), 132-139.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España. Morata.

Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. *Imbemón*, 29-52.

Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España, Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (1992). La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo. *Revista Intrínquis*, 6, 33-47.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 12 (1 y 2), 13-26.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina – Madrid, España: Amorrortu Editores.

Gobierno del Ecuador (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro oficial N<sup>a</sup> 449. Quito, Ecuador. Recuperado de: [https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/contenidos/quienes-somos/Constitucion\\_politica.pdf](https://www.corteconstitucional.gob.ec/images/contenidos/quienes-somos/Constitucion_politica.pdf).

González, L. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. India: Repro India Ltda.

González, A., López, N. y Valdez, J. (2007). Resiliencia en Niños: Psicología Iberoamericana, *Red de Revistas Científicas de América Latina*, 15 (2), 38-50. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915933006.pdf>.

González, N. (2018). Autoestima, Optimismo y Resiliencia en Niños en Situación de Pobreza. *Revista Internacional de Psicología*, 16(01).1-22.

González, R. y Guinart, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Madrid, España: Liberdúplex.

González, H. (2013). Los cuidados en el centro de la migración. La organización social de los cuidados transnacionales desde un enfoque de género. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (33), 127-153.

Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo: Separata Destacques del Foro Social Mundial 2011. *América Latina en Movimiento (ALAI)*, 462, 1-20.

Guzmán, R. y Jiménez, M. (2015). La Interseccionalidad como Instrumento Analítico de Interpelación en la Violencia de Género. *Oñati Socio-legal Series [online]*, 5 (2) , 596-612. Available from: <http://ssrn.com/abstract=2611644>.

Graham, L., Berman, J. y Bellert, A. (2015). *Sustainable learning: Inclusive practices for 21 st century classrooms*. Melbourne: Cambridge University Press.

Granda, C., y Feijoó, E. (2015). Indicadores Laborales Marzo del 2015. Recuperado de: [http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Informe\\_Ejecutivo\\_Mar15.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2015/Marzo-2015/Informe_Ejecutivo_Mar15.pdf).

Grosfoguel, R. ( 2011a). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, en: *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (IV Seminario de formación de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Fundación CIDOB, Barcelona): 97- 108, Disponible en [http://www.cidob.org/es/content/download/29942/356572/file/97-108\\_Ramon+Grosfoguel.pdf](http://www.cidob.org/es/content/download/29942/356572/file/97-108_Ramon+Grosfoguel.pdf)

Grosfoguel, R. (2011b). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1): 1-37. Disponible en: <http://www.dialogoglobal.com/granada/documents/GrosfoguelDecolonizing-Pol-Econ-and-Postcolonial.pdf>

Grosfoguel, R. (2016a). Del «extravismo económico» al «extravismo epistémico» y al «extravismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 1 (24), 123-143.

Grosfoguel, R. (2016b). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. *El Trabajo Social desde miradas transnacionales–Experiencias empíricas y conceptuales*, 2, 91.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: Falmer.

Jara, V. (2015). La inclusión socioeducativa en la comunidad universitaria: perspectivas y desafíos de la educación superior en Ecuador y en España. *Revista Alteridad*, 10(2), 154-179.

Jácome, S. (24/04/2013). Así somos. Nacionalidades y Grupos Étnicos del Ecuador. Recuperado de: <http://nacionetnica1990.blogspot.com/>.

Hernández, J. (1958). Qué es cooperación. *Revista de Política Social*, 40, 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=19356>.

Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 147-163. Recuperado en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37369/1/rev192ART9.pdf>.

Hernández, R. (2014). La Investigación Cualitativa a Través de entrevistas: Su Análisis Mediante La Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.

Hernández, N. y Muñoz, P. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en gestión de Proyectos en Cooperación Internacional, CSEU La Salle. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 411-434.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editores, SA de C.V.

Herrera, G. (2012). Repensar el cuidado a través de la migración internacional: mercado laboral, Estado y familias transnacionales en Ecuador. *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 30 (1), 139-159.

Higuera, E y Castillo, N. (2015). La Interculturalidad como Desafío para la educación Ecuatoriana. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 1-16. Recuperado de <http://www.readyc.or/articulo.oa?id=448495009>

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro.

Hoyuelos, A. y Riera M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona, España: Octaedro.

Huanacuni, F. (2010a). Paradigma occidental y paradigma indígena originario. América Latina en movimiento, *Revista de educación*, 452, 17-22.

Huanacuni, F. (2010b). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, Estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, Lima, Perú.

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. Santiago. Chile. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 1, 287-297.

Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC (2016). Dirección de Innovación en Métricas y Metodologías. Recuperado de [www.ecuadorcifras.gob.ec](http://www.ecuadorcifras.gob.ec).

Instituto Nacional de estadística y Censos-INEC, (2010). Recuperado de: <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-censo-2010/>.

Instituto Nacional de estadística y Censos-INEC, (2016). Recuperado de: [www.ecuadorencifras.gob.ec/.../POBREZA/2018/...2018/Informe\\_pobreza\\_y\\_desigu](http://www.ecuadorencifras.gob.ec/.../POBREZA/2018/...2018/Informe_pobreza_y_desigu) a.

Jaramillo, J., Ruiz, M., Gómez, A., López, L. y Pérez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493.

Jarrin, P., Tapia, L. y Zamora, G. (2016). La colonia interna vigente: transformación del territorio humano en la región amazónica del Ecuador.

Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.

Jiménez, A., Hernández, R., Liranzo, P. y Pacheco, B (2016). Arte y afectividad en experiencia escolar inclusiva: Un estudio Dominicano. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 45-75.

Jiménez, R. y Hernández, C. (2016). ¿Por qué las estrategias de combate a la pobreza en México en la era neoliberal han fallado? Un debate necesario para comprender la concepción de las políticas públicas bajo incertidumbre. En Santiago,

y Vázquez (1era Ed.), Pobreza: una mirada desde la diversidad disciplinaria, 15-46, Puebla, México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Juárez, F. (2012). Hacia una educación posible: valores, virtudes y actitudes en la escuela. *Revista Ciencias de la Educación*, 1-30. Recuperado de <http://www.santillana.com.ve/fotos/articulos/2-19-162808.pdf>.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos, *Revista investigación en la escuela*, 6(2), 1-43. Recuperado de: <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. *Revista investigación en la escuela*, 19, 15-38.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Barcelona, España: Laertes.

Labronici, L. (2012). Resilience in women victims of domestic violence: A phenomenological view. *Text Context Nursing. Florianópolis*, 21 (3), 625-632.

Lajo, J. (2010). Sumaq Kaway-Ninchik o Nuestro Vivir Bien. *Revista de la Integración*, 5, 112-125. Disponible en: <http://www.comunidadandina.org/>

Laluvein, J. (2010). Parents, Teachers and the “Community of Practice”: *The Qualitative Report*, 15 (1), 176-196. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-1/laluvein.pdf>.

Lander, E. (2011). El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: *Proyectos complementarios/divergentes en sociedades heterogéneas. Más allá del desarrollo*, 121-143.

Larrea, A. (2010). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico. Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay”. SENPLADES, Quito, 15-27.

Larrea, A. (2013). Ecuador lidera en la reducción de la desigualdad. Diario el Telégrafo. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/informacion-general/1/ecuador-lidera-en-la-reduccion-de-desigualdad>. [www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec).

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Madrid, España: GRAÓ.

Leal, N. (2015). La triangulación en investigaciones sociales y educativas: Orientaciones Generales. *Revista Una Investigación*, 7 (14), 14-37.

Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del Alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario Español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/447/44729878025/>.

Ley Orgánica de Discapacidades (2012). Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado de: <http://ftp.eeq.com.ec/upload/informacionPublica/2014/LEY%20DISCAPACIDADES.pdf>.

Lewin, K. (1994). *Continuous symbol systems: The logic of connectionism. Neural networks for knowledge representation and inference*, New Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lipsky, D. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society, *Harvard Educational Review*, 66: 762-796.

López, M. (2017). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. Red Iberoamericana de Educación Inclusiva. 193-205.

Llancavil, D, y Lagos, L. (2016). Importancia de la Educación Inclusiva para el Trabajo con Niños con Talento Académico. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.

Llorent, V., (2011). Claves pedagógicas para innovaciones curriculares para una escuela inclusiva. La atención a la diversidad en España. *Revista Arbitrada Venezolana del Núcleo Luz*, 6(1), 7 – 28. Recuperado de <http://www.produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/382>.



López, M. (2006). Educación, amor, ética...camino para construir un sueño: la escuela inclusiva. *Revista de educación*, 13-22. Recuperado: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7776/33194683.pdf>

Lucas, M. (2017). La orientación familiar y las carencias afectivas en el desarrollo del escolar ecuatoriano. *Revista de educación* 13(1), 66-75. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v13n1/trf071117.pdf>.

Lynch, K., Baker, J. y Lyons, M. (2014). *Igualdad afectiva: Amor, cuidados e injusticia*. Madrid, España: Morata.

Maestre, A. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas, Revista de educación*, 14, 1-11.

Malo-Serrano M, Malo-Corral N. (2014). Reforma de salud en Ecuador: nunca más el derecho a la salud como un privilegio. *Revista Perú Medica Salud Pública*, 31(4):754-61.

Margalef, L. (2011). Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *PULSO. Revista de Educación*, (34), 257-258.

Márquez, E., García, M., Antolínez, I., Cid, R., González, E., Guzmán., R y Molina, J. (2012). *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje*. Madrid, España: CATARATA.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología Cualitativa*. Madrid, España: MAD SA.

Martínez, F. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid, España: Pirámide.

Martínez, J. (2017). *La equidad y la educación*. Madrid, Madrid, España: CATARATA.

Mas Torelló, O. y Olmos, P. (2011). Las competencias del docente universitario para atender la diversidad del alumnado en el nuevo espacio Europeo de educación superior. *Universidad Autónoma de Barceiba*, 1154-1161.

Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 75-82. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>.

Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: MORATA, S.L.

McLaren P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. España-Madrid: Popular.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas. Una introducción pedagógica crítica en los fundamentos de la escuela. *Editores Siglo XXI, 15 (21), 73 -93*

McLaren, P. (2005). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

McLaren, P. (2008). *La vida en las escuelas*. España-Madrid: Laivento.

Mejía, P. y Ulloa, J., (2014). Estudio de la inclusión para los niños y niñas de edad preescolar. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec>

Melero, L. (2015). La Formación Intercultural del Profesorado. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/La%20Formacion%20en%20Educacion%20Intercultural%20del%20Profesorado%20y%20la%20Comunidad%20Educativa.pdf>

Messiou, K. (2013). Engaging with students' voices: using a framewo. *Revista de Investigación en Educación, 11 (3), 86-96*.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2014). Estrategia Nacional Intersectorial de Primera Infancia (ENIPI, 2013-2017). [ww.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto\\_puesta.pdf](http://www.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto_puesta.pdf).

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2014). Rendición de Cuentas. <http://www.todaunavida.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/03/RENDICION-CUENTAS-20141.pdf>.

Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2017). Agenda Social: Creando oportunidades, generando capacidades. Recuperado

de:[http://www.desarrollosocial.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/02/agenda\\_socialOK\\_web.pdf](http://www.desarrollosocial.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/02/agenda_socialOK_web.pdf).

Ministerio de Educación (2013). (Acuerdo Ministerial 0295-13). Normativa Referente a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Establecimientos de Educación Ordinaria o en Instituciones Educativas Especializadas.[https://educacion.gob.ec/wp.content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO\\_295-13.pdf](https://educacion.gob.ec/wp.content/uploads/downloads/2013/08/ACUERDO_295-13.pdf).

Ministerio de Educación (2014). (Acuerdo Ministerial 042-14). Currículo Educación Inicial. Recuperado de [www.educacion.gob.ec](http://www.educacion.gob.ec).

Ministerio de Educación (2016). Acuerdo Ministerial N° MINEDUC-ME-2016-A. Normativa para la implementación, organización y funcionamiento del departamento de consejería estudiantil de las instituciones educativas del sistema nacional de educación. Quito, Ecuador, 20 de mayo de 2016.

Ministerio de Educación (2016). Caja de herramientas para la inclusión educativa. Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/CAJA\\_DE\\_HERRAMIENTAS\\_OPT.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/CAJA_DE_HERRAMIENTAS_OPT.pdf).

Ministerio de Educación (2018). (Acuerdo Ministerial 0006-18). Protocolo a seguir en Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (Registro Oficial N° 417). Recuperado de: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011\\_leyeducacionintercultural\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf).

Ministerio de Inclusión Económica y Social (2012). Agenda para la Igualdad de Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado de: <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/master-agenda-niñez-2da-edicion.pdf>.

Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013). (Acuerdo Interministerial 015-14). Normativa para la Autorización de Funcionamiento de la Prestación de Servicios de Desarrollo Infantil para la Primera Infancia que Oferten Atención a Niños y Niñas de 0 a 5 Años para las Entidades Particulares, Fiscomisionales y Públicas. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Acuerdo-interministerial-No-0015-14.pdf>.

Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013). Modelo de gestión de desarrollo infantil. Recuperado de <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Modelo-de-Gesti%C3%B3n-DII.pdf>.

Ministerio de Inclusión Económica y Social (2013). Política Pública de Desarrollo Infantil: El buen vivir empieza en la niñez. Recuperado de <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Libro-de-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas.pdf>.

Miravalles, A. (2014). La resiliència, una aposta per canviar models d'intervenció. *Acompanyant el seu present: professionals amb la infància*. En Col·lecció Infància i Adolescència (Ed.) *Acompanyant el seu present: professionals amb la infància*, (10), 205-211.

Misión Solidaria Manuela Espejo (2013). Diario el telégrafo. 1.120. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/zoo/1/mandela-apoya-a-la-mision-manuela-espejo-en-ecuador>

Moganto, J., Etxeberría, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 69-84

Monje, J. (2013). Misión Manuela Espejo: paradigma de la solidaridad convertida en política de Estado en Ecuador. *Revista Cubana de Salud pública*, 39(3), 598-608. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v39n3/spu14313.pdf>.

Montaño, S. (2010). El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo. *Cepal*. 13-61.

Morales, E. (2007). *El poder de las relaciones de género*, Sevilla, España: Centro de estudios Andaluces.

Moser, C. (1995) *Planificación de género y desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Lima, Perú: Flora Tristán.

Mujica, J. (2015). El pensamiento para el buen vivir. Diario latino. 1-15. Recuperado de <http://www.diariocolatino.com/el-pensamiento-para-el-buen-vivir-de-pepe-mujica/>.

Munarriz, B. (2001). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. Universidad del País Vasco, 101-116.

Murillo, F. y Hernández, R. (2015). Esperanza Crítica en Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 5-9. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>.

Murillo, J. y Reyes C. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>

Navarro, D., y Amaro, A. (2016). Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva. *Universidad del Zulia*, 32 (10), 376-393. Recuperado de: <file:///C:/User/ /Dialnet.RedefinicionDeLaPracticaEscolarEnElMarcoDeLaEscuel-5875172.pdf>.

Nussbaum, M. (2002). *Las Mujeres y el Desarrollo Humano*. Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona, España: Katz.

Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Barcelona, España: Herder S.A.

Oalleyne, G. (1996). La violencia en las Américas. *Washington DC: Organización Panamericana de la Salud*, 1, 15-20.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Impreso por Salesianos Impresores S.A. Santiago, Chile. 1-99. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>.

Organización Mundial de Educación Preescolar (2015). 3er Encuentro de Educación Infantil OMEP Ecuador. La educación integral para la primera infancia, un desafío para la sustentabilidad. Recuperado de:

<http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2016/06/Memorias-3EEcuador.pdf#page=311>.

ONU: Ecuador tiene una de las políticas sociales en América Latina más innovadoras, efectivas e interesantes (2016). Recuperado: [http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news\\_user\\_view&id=2818798717](http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=2818798717).

Orozco, M., Sánchez, H. y Cerchiaro, E. (2012). Relación entre desarrollo cognitivo y contextos de interacción familiar de niños que viven en sectores urbanos pobres. *Universitas Psychologica*, 11(2), 427-440.

Orozco, S. y Contreras J. (2017). Enseñar tejiendo relaciones. En Contreras J. (Coord.). *Un pensar que acompaña al vivir* (147-148). Madrid, España: Ediciones Morata.

Ortiz, A. (2014). Sociedad civil y Revolución Ciudadana en Ecuador. *Revista Mexicana de Sociología*, 76 (4), 583-612. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032014000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032014000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=es).

Páez, L. (2011). La violencia de género: una sistematización técnico-jurídica. Eumed.net. Recuperado de: [http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros\\_internet/55813.pdf](http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55813.pdf).

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. México: S.A. de C.V.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174.

Paz, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid, España: Fareso, S.A.

Pereyra, M. (2011). La Resiliencia. Recursos de Escuela Sabática. *Revista educación inclusiva*, 1-9. Recuperado de <http://www.escuelasabatica.cl/2011/tri1/lecc8/2011-01-08ComentarioMRP.pdf>.

Pérez Fardales, E., Pérez Fardales, L. y Mursulí, D. (2016). La perspectiva marxista de la educación de los valores. *Gaceta Médica esmeritana*, 18 (2).1-23  
Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v18n2/GME07216.pdf>.

Pérez, E., Álvarez, J.; Aguilar, J., Fernández J. y Salguero D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 2 (1), 184-194.

Pérez, J. (2016). Reciprocidad Socio-pedagógica del Educando. *Revista educación*, 838 - 850.

Pérez, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid, España: La Muralla.

Ponce, J., Burgos, S. y Sánchez, J. (2011). Ecuador. En M. Sánchez y P. Sauma (Coord.) Vulnerabilidad económica extrema, protección social y pobreza en América Latina (pp. 317-350). Quito Ecuador. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO] Comisión Económica para América Latina y Naciones Unidas.

Pujolás, P. (2012). Aulas las inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*. 30 (1). 88-112.

Platero, R. (2014) ¿Es el análisis interseccional, una metodología feminista y querer. Otras formas de (re) conocer: *Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, 79-95.

Quijano, A. (2006). Estado-nación y movimientos indígenas en la región Andina: cuestiones abiertas. *Revista del Observatorio Social de América Latina, Movimientos sociales y gobiernos en la región andina. Resistencias y alternativas. Lo político y lo social, Buenos Aires, Argentina. CLACSO*, 8 (19), 15-24.

Ramírez, M., Cárdenas, M., y Rodríguez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería universitaria*, 12(3), 144-151.

Reitscher, P. (2017). *La escuela slow: pedagogía de lo cotidiano*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro.

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Bolivia: Tinta limon.

Rivero, I., Gómez, M. y Abrego, R. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revista Educación y Tecnología*, 3, 190-206.

Roblin, N., y Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and teaching*, 19(1), 18-32.

Robles, Laura (2015). El Trabajo Cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 57-66.

Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía*. Barcelona, España: Ediciones Turín.

Rodríguez G., Gil., J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Rodríguez, B., Romeu I. y Martínez, B, (2010). Familia - Escuela - Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (3) 47-57.

Cruz, E. (2015). La Interculturalidad en las Políticas de Educación Intercultural. Universidad Nacional de Colombia, *Praxis y Saber*, 6(12), 191-207.

Rodríguez, G., Juárez C., y Ponce, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de Protesta colectiva, *Interamerican Journal of Psychology*, 45 (2), 193-201. Sociedad Interamericana de Psicología Austin, Organismo Internacional.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista Educere*, 10(33), 347-356.

Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (2014). Autorregulación del aprendizaje. *Revista de la base SciELO*, 13(2), 781-798. Recuperado de: DOI:10.11144/Javeriana. UPSY13-2.aars



Rudel, T. y Horowitz, B. (1993). *Tropical Deforestation: Small Farmers and Land Clearing in the Ecuadorian Amazon*. Columbia University Press.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo Foro de Educación. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe y Portugal*, 11 (15), 103-124 FahrenHouse Cabrerizos, España.

Santos, B. (2011). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz, Bolivia: Plural.

Salem, S. (2014). Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. (21), 11-122.

Sánchez, C. (1993). *El Desarrollo de Actitudes en Educación Infantil*. Zaragoza: Edelvives.

Sánchez, A. (2012). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 85-107.

Sánchez, C. (1997). *La Cooperación en educación infantil: Dilemas de una investigación-acción*. Coruña, España. Publicación Universidad da Coruña.

Sánchez, C. (2000). *De la educación infantil y su crítica: dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica*. Sevilla, España: Movimiento Cooperativo Escuela Popular.

Sánchez, C. (2001). *De la educación infantil y su crítica: Reforma, investigación e innovación y formación del profesorado*. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.

Sánchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona, España: Graó.

Sánchez, C. (2008). La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda. *Revista de Educación*, 10, 31-48. Recuperado de:

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2144/b15479912.pdf?sequence=1>.

Sánchez, C. (2009). *Pelear y daños físicos en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Sánchez, C. (2013). Infancias nómadas: educando en el derecho a la movilidad. A Coruña, España. Miño y Dávila.

Sánchez, C. (2013). Pobreza, alimentación y juego en la educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 62, 261-277. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773499>.

Sánchez, C. (2014). Mulleres e docencia na etapa de educación infantil. *Anuario da Facultade de Ciencias do Traballo*, (5), 357-371. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/18531/AFCT\\_2014\\_5\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/18531/AFCT_2014_5_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Sánchez, C. (2015). Learning about democracy at school: an action research project in early childhood education, *Educational Action Research*, DOI: 1-15.

Sánchez, C. (2018). *Fuego Meteoritos y elefantes. Cruzando fronteras en desarrollo infantil*. A Coruña, España. Miño y Dávila.

Sánchez, C., y Castro, M. (2015). Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva. *Revista R*, 4 (1). 87-104.

Sandoval, J. (2015) El Ecuador, original, volviendo a los orígenes en busca de los principios del ordenamiento territorial ancestral. Universidad Politécnica de Cataluña, 1-8. Recuperado de [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/79067/44BCN\\_SandovalJuan.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/79067/44BCN_SandovalJuan.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Sanmartín, J. (2006) ¿Qué es esa cosa llamada violencia? Suplemento N<sup>o</sup> 40 del Boletín Diario de Campo (Noviembre/Diciembre 2006), 11-29.

Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur Contra el epistemicidio*. Madrid, España: Morata.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85.

Secretaria Nacional de Planificación (2013). (Acuerdo N<sup>a</sup> Senplades SNPD-101-2013). Plan Estratégico Institucional.

SENPLADES (2017). Plan Nacional del Buen Vivir-PNBV (2013-2017). Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/Plan\\_Nacional\\_Buen\\_Vivir\\_2013-2017.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Plan_Nacional_Buen_Vivir_2013-2017.pdf).

SENPLADES, N. (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito: Talleres Gráficos Calle.

SENPLADES, N. (2017). Plan Nacional de desarrollo 2017-2021: Toda una vida. Recuperado de: [http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL\\_0K.compressed1.pdf](http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf).

Segato, L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Traficantes de sueños.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Madrid, España: Planeta.

Serrano, A. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión: *Universidad de Holguín, Cuba. Educ. Soc., Campinas*. 38(138), 81-98.

Serrano, A. y Ramírez, R. (2013). La pobreza en Ecuador se reduce y la riqueza se redistribuye. Recuperado el Junio de 2015, de El Telégrafo: <http://www.telegrafo.com.ec/economia/item/la-pobreza-en-ecuador-se-reduce-y-la-riqueza-se-redistribuye.html>.

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3 (1), 1-16.

Sternberg, R. (2012). Teaching for Ethical Reasoning. *The International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 35-50.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Stefanoni, P. (2012). Posneoliberalismo cuesta arriba: los modelos de Venezuela, Bolivia y Ecuador en debate. *Revista nueva sociedad*, 239, 51-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3983412>.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós

Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/10048/6917>.

Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid, España: La Muralla.

Torío, S., Peña, J., Rodríguez M., Fernández, C. y Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educación del siglo XXI*, 28 (1), 85-108.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto (8ª ed.)*. Madrid, España: Morata.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.

Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid, España: Morata.

UNESCO, (1980). La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. Conferencia Intergubernamental sobre educación. Francia, París.

UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.

UNESCO, (1994). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien – Tailandia 1990. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).

UNESCO (2003). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos. Santiago de Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147423s.pdf>.

UNICEF (2004). Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas., Colombia: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda. Recuperado de: [https://www.oijj.org/sites/default/files/documental\\_5432\\_es.pdf](https://www.oijj.org/sites/default/files/documental_5432_es.pdf).

UNESCO (2005). Guidelines For Inclusión: Esuring Access To Education For All. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

UNESCO (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142901s.pdf>.

UNESCO (2012). Lucha contra la exclusión en la educación. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la Inclusión y la equidad en la educativa. Francia, París, Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.

UNICEF. (2015). Nacionalidades y pueblos indígenas, y políticas interculturales en Ecuador. Una mirada desde la Educación. Unicef. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades\\_y\\_pueblos\\_indigenas\\_web\\_Parte1.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte1.pdf) Una versión abreviada de este artículo se encuentra en: <http://cultural.argenpress.info/2010/03/sumaq-kawsay-ninchik-onuestro-vivir.html>

Valencia, C. y Bernal M. (2016). Institucionalidad y marco Legislativo de la discapacidad en el Ecuador. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de:

[http://200.9.3.98/bitstream/handle/11362/39995/S1600203\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://200.9.3.98/bitstream/handle/11362/39995/S1600203_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Guadalajara., México: ITESO.

Vega, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de educación inclusiva*, 1, 119-139. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/24/23>.

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237–260.

Vigoya, V. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.

Vilchis, V., y Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión. *Revista Educación*, 1-18.

Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P. y Ayala, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. 8 (2), 161-178. Recuperado de: [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1857/Art\\_VillalobosB\\_Inclusionyviolencia\\_2014.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1857/Art_VillalobosB_Inclusionyviolencia_2014.pdf?sequence=1).

Viteri, C. (2013). La paz: una rectificación de equívocos. *Revista de Ciencias Sociales*, (6), 36-44.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Walsh, K. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://clar.org/assets/interculturalidadestadosociedad.pdf>.

Weiner, E. (2008). *La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación*. McLaren y Kincheloe (Ed.), *Pedagogía crítica: De que hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Wiebren, S., Otten, S., Van der Zee, K y Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44, 370-385.

Wieviorka, M. (2003). *La diferencia*. La Paz, Bolivia: Plural.

Zeichner, K. (2010). *La formación del Profesorado y la Lucha por la Justicia Social*. Madrid, España: Morata.

Zeichner, K. (2016). Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5 (2), 15-23. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/6868>.

Zuñiga, K. y Villavicencio, C. (2015). Afectividad infantil. Trabajo de titulación. *Repositorio de la Universidad Técnica de Machala*. [repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4117](https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/4117).

## **8. ANEXOS**

1. Oficio de permiso de entrada al escenario de investigación
2. Quipux de permiso para realizar la investigación
3. Consentimiento de las profesoras de educación inicial y del comité central de padres de familia de la escuela.
4. Plan de Mejora y agendas metodológicas de los talleres



## **Anexo 1: Oficios de permiso de entrada al escenario de investigación**

Machala, 22 de junio de 2015.

Lic.

Egidio Arichavala Maldonado

DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA

BARRIO AMARILLO

Presente.

De mi consideración:

Reciba un saludo cordial, deseándole los mejores éxitos en la institución que usted regenta.

Por medio del presente informo a usted que estoy matriculada en el Programa oficial de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación que se imparte en la Universidad da Coruña (UDC)\_ España, en el marco de dicho programa he propuesto desarrollar la investigación sobre la "Inclusión de niños y niñas", por lo que solicito de la manera más cordial me permita implementar dicha investigación en el Centro de Educación Inicial de niños y niñas de 3 a 5 años de la Escuela que usted dirige, desde el mes de junio de 2015 hasta enero del año 2017, tiempo en el cual se desarrollará la investigación.

Segura de contar con su apoyo, le agradezco.

Atentamente,



Dorinda Reyes Roman

ESTUDIANTE DE DOCTORADO.

C.I. 0701997371



AUTORIZO SE EJECUTE  
LO SOLICITADO



EGIDIO ARICHAVALA M  
C.I. 0101006815

Quito, 24 de junio de 2015.

Lic.

Dorinda Reyes Roman

ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD DA CORUÑA.


Presente.

De mi consideración:

Por medio del presente autorizo realice la investigación en la institución "Inclusión de niños y niñas"; y, a la vez informo que puede realizar tomas fotografías, pero solicito no las publique por situaciones de seguridad, de igual manera el nombre de la institución.

Particular que informo, para los fines pertinentes.

Atentamente,

  
Lic. Egidio Arcehavaia Maldonado.  
DIRECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA.  
BARRIO AMARILLO.



## **Anexo 2: Quipux de permiso para realizar la investigación**

## MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

Memorando Nro. MIES-CZ-7-DDM-2015-4146-M

Machala, 05 de junio de 2015

**PARA:** Sr. Lcdo. Jandry Bolivar Vilela Rey  
**Director Distrital de Machala**

**ASUNTO:** PERMISO PARA ESTUDIO EN EL MARCO LEGAL DE LA LOSEP  
ARTÍCULO 33

De mi consideración:

Por medio del presente pongo a conocimiento que estoy cursando en el Programa Oficial de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación que se imparte en la Universidad de Coruña (UDC) - España, en el marco de dicho programa doctoral se desarrolla parte en España y parte en Ecuador. El cual he empezado desde el mes de febrero de este año, ahora me encuentro en curso de mi Plan de Investigación en el Tema: "Inclusión de niño-as", aprobado por la mencionada Universidad.

Por lo consiguiente, solicito de la manera más cordial se me conceda dos horas de permiso diarias para implementar mi investigación en un Centro de Educación Inicial en la ciudad de Machala. El que partirá a partir del 15 de junio del año en curso.

Este requerimiento lo realizo en el marco legal que se establece en la LOSEP Capítulo I Deberes, Derechos y Prohibiciones Art. 33.- De los permisos que dice textualmente "...la autoridad nominadora concederá permisos hasta por dos horas diarias para estudios regulares, siempre y cuando acredite matrícula y regular asistencia a clases...".

En función de lo expuesto adjunto cronograma de investigación, sobre el tema indicado y enviar información regularmente los avances a la tutora de mi tesis Dra. Concepción Sánchez Blanco, docente de la Universidad da Coruña, investigación que durará durante desde el año 2015, 2016 y culmina en el año 2017.

Consciente de que el Estado apoya a los servidores públicos, para que mejoren su perfil profesional de acuerdo a las demandas y exigencias actuales del mundo del conocimiento e investigación, le agradezco su gentil apoyo y comprensión.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,



Mgs. Dorinda Mireya Reyes Román  
**DIRECCIÓN DISTRITAL MACHALA, ANALISTA SENIOR DE DESARROLLO**



## MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL

**Memorando Nro. MIES-CZ-7-DDM-2015-4146-M**

**Machala, 05 de junio de 2015**

**INFANTIL C.I.B.V**

Copia:

Sra. Ing. Yaddyra Paola Pinta Jiménez  
**Dirección Distrital Machala, Analista Senior de Talento Humano**

Sr. Eduardo Nerón Duval Rebolledo  
**Dirección Distrital Machala, Coordinador de Servicios Sociales Genéricos**

**Anexo 3: Consentimiento de las profesoras de educación inicial y del comité central de padres de familia de la escuela**

Machala, 22 de junio de 2015

Profesoras de educación inicial.

DOCENTES DE LA ESCUELA.

BARRIO AMARILLO

Presente:

Un saludo cordial.

En función de la autorización del señor Director de la Institución de realizar la investigación en la escuela, solicito de la manera más cordial su consentimiento para permanecer en el aula de clase en calidad de observadora, con el objetivo de llevar a cabo una investigación sobre los procesos de inclusión que ustedes generan en las clases áulicas.

Por su gentil, atención, les agradezco.

Atentamente,

Dorinda Mireya Reyes Roman

ESTUDIANTE DE LA UDC



*Felebelly Chica*  
070459722-3  
Acepto la presencia  
de Dorinda Reyes en  
el aula de Educación  
Inicial.

*María Inés*  
070456994-6  
Estoy de acuerdo con la  
presencia de la Lic.  
Dorinda Reyes en el  
de Educación Inicial.



Machala, 01 de junio de 2015

Señor

PRESIDENTE DE PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA

BARRIO AMARILLO

Presente.

De mi consideración.

Por medio del presente, solicito autorice como representante de los padres de familia el consentimiento para permanecer en las clases de educación inicial en calidad de observadora de las actividades que desarrollan los niños y niñas tanto en el aula como en las horas de recreo.

Requerimiento que realizó a usted, como representante de las familias y a la vez al haber participado, cuando las familias aceptaron mi presencia como investigadora en las reuniones que hemos mantenido.

Por la atención, le agradezco.

Atentamente,



Dorinda Mireya Reyes Roman

ESTUDIANTE DE UDC



*Socializado y Aceptado  
por los padres de familia  
de la Escuela, la Presencia  
de la Srta. Dorinda Reyes*



0703571863

## **Anexo 4: Plan de mejora y agendas metodológicas de los talleres**

## PLAN DE MEJORA

PLAN DE INTERVENCIÓN: 1											
ESCUELA: MMS											
Zona: 7			Prov	EL ORO			Cantón: Machala	MACHALA			
Distrito: Machala				DORINDA REYES ROMAN							
RESPONSABLES: PROFESORES DE LA ESCUELA											
Nº	PROBLEMA	PROBLEMA	VERIFICACIÓN			RESULTADOS	PLAZOS DE CUMPLIMIENTO		VERIFICACIÓN		OBSERVACIONES
			Nº Acciones Mejora identificadas	ACTIVIDAD PROPUESTA	SOLUCIÓN INMEDIATA	RESPONSABLES	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN	SI	NO	
1	La falta de un programa de mantenimiento de la Unidad Educativa esta incidiendo en: 1.- El área externa es valdia, se necesita darle vida y mejorar el ambiente de los niños y niñas. Por lo que se plantean tres actividades claves: a.- Talleres para las familias, que incidan en mejorar la crianza de los niños y niñas (criaturas van sin comer a la escuela, con ropa sucia, sin útiles escolares); corresponsabilidad, nutrición y desarrollo, derechos de niños y niñas. b.- Hacer vivero de legumbres y hortalizas coordinando con MAGAP (de 3ero a 7mo de básica serian quienes siembran y cuidan el huerto) c.- Construir un parque infantil con material de reciclaje (llantas, tablas, sogas). d. Murales al rededor de la escuela con mensajes positivos de afecto, derechos.	Falta de sensibilización y corresponsabilidad de las familias en la crianza de sus hijos e hijas.	1.- Taller de Buen vivir y Corresponsabilidad 2.- Taller sobre Derechos y obligaciones de los Niños y niñas. 3.- taller sobre buen trato 4. Taller Nutrición y salud 5.- Feria del buen vivir	*Reuniones de sensibilización	* Coordinar con Dinapen, MIES.	*Directivos de la Unidad Educativa *Padres de Familias. *Profesora.	ago-16	dic-16	SI		registro de firmas
		Falta de viveros en el área externa de la escuela	1.- Coordinar con MAGAP para capacitación a niños y niñas, para sembrar en espacios específicos. 2.- Sembrar semillas, escribir el proceso y cuidar los viveros. 3. Compartir la cosecha.	Coordinar con el comité de padres de familias para que realicen las coordinaciones requeridas.	. Reunión con comité de familias, para definir estrategias.	Padres de Familias. Profesora.	ago-16	nov-16	si		fotos
		Falta de un espacio de recreación para los niños y niñas.	1.- Construir juegos recreativos en el área externa de la escuela.	Gestionar con actores locales y familias, para la creación de los juegos recreativos	. Comité de familias aporta con estrategias para la construcción.	Padres de Familias. Profesora.	ago-16	nov-16	si		fotos
		Faltan mensajes que motiven y provoquen un ambiente de armonía en la escuela (paredes del cerramiento internas y externas).	1. Pintar las paredes mensajes alucivos a derechos de los niños y niñas.	Coordinar con estudiantes de la universidad, ara que pinten los murales.	. Donación de escrituras (padrinos)	Comité de familias y profesores.	ago-16	nov-16	si		fotos

## MATRIZ DE CAPACITACIÓN A PROFESORES, PROFESORAS Y CÓMITES DE FAMILIAS

**Tema:** BUEN VIVIR Y CORRESPONSABILIDAD SOCIAL.

**Objetivo del taller:** Que profesores, profesoras y familias se empoderen de la responsabilidad compartida que tienen en la escuela, a través de técnicas activas de aprendizaje, para que se apliquen criterios del buen vivir en función del aporte de corresponsabilidad social

### SESIÓN DE TRABAJO N°1

TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	PROCEDIMIENTO
<b>1.- INTEGRACIÓN INICIAL</b>	Dinámica de integración	Se ha logrado que el profesorado y familias integren un enfoque inclusivo de buen vivir y corresponsabilidad social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizar una dinámica de edificios e inquilinos para amenizar el taller.</li> </ul>
	Si me comprometo- aporte		<ul style="list-style-type: none"> <li>• El animador forma grupos de tres personas, para el juego y luego hace un análisis, para empezar, analizar el buen vivir como forma de vida en la familia escolar y la corresponsabilidad como medio de mejora en la escuela, para generar actividades cooperativas.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inmediatamente se analiza la siguiente interrogante ¿Qué significa buen vivir? ¿Cómo nos apropiarnos de esta concepción del buen vivir? ¿Qué es esto de la corresponsabilidad?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• En plenario se darán respuestas sobre las preguntas, el facilitador cierra invitando a participar en el taller de forma dinámica.</li> </ul>

<b>2.- ACCIÓN A PARTIR DE LA REALIDAD</b>	El buen vivir a través de la corresponsabilidad social con la escuela.	Se obtienen bases conceptuales de la temática y algunas características sobre el buen vivir y corresponsabilidad.	<b>PRIMERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador introduce conceptos en tarjetas sobre el buen vivir y corresponsabilidad, las entrega a los grupos para que analicen y hagan propuestas de cómo, ellos como familia pueden aportar al buen vivir de la escuela.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Se solicita a cada grupo elaborar un collage sobre la temática y luego la exponga.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Al final se analiza: el buen vivir como sinónimo de solidaridad, racionalidad.</li> </ul>
			<b>SEGUNDA ACTIVIDAD:</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador invita a los participantes a visitar los alrededores de la escuela, para que identifiquen las necesidades.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador una vez instalados en el aula, analiza las condiciones del establecimiento.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar se analiza cómo construir un espacio más cálido que proporcione buen vivir a los niños y niñas: Hay que pensar la vida desde lo comunitario y de la relación con la naturaleza.</li> </ul>
			<b>TERCERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El mediador entregara a los participantes una hoja de papel de reciclaje para que anoten las necesidades de la escuela</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador permitirá a los participantes emitan criterios de mejora, al final anota las principales actividades y la organiza en un plan de mejora.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador analiza con los participantes: Explica con un lenguaje comprensible: recuperar lo comunitario es un elemento fundamental del buen vivir y es parte de la corresponsabilidad.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El mediador al final invita a los participantes a organizar un círculo para realizar unos ejercicios de relajación para restablecer un espacio que invoque al buen vivir, principalmente de armonía y tranquilidad.</li> </ul>

<b>3.- REFLEXIÓN COMPRENDER MEJOR NUESTRA REALIDAD (DE QUE FORMA APRENDEN)</b>	Identificar la forma de instaurar un buen vivir en la escuela a través de la corresponsabilidad.	Identificó las diferentes formas de cumplir lo programado, profesores, familias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante la estrategia del giro de la botella, se hacen preguntas de como generaría la elaboración del parque para los niños y niñas, que material utilizaría, igualmente con los huertos, murales y capacitaciones.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>A través del diálogo se socializará cada una de las preguntas, motivando la participación de los participantes y emitan sus criterios, el facilitador cerrará cada pregunta invitando a cooperar en las tareas propuestas para concluir las hasta diciembre 2016.</li> </ul>
<b>4.- ACCIÓN</b>	Establecer compromisos para el cumplimiento del plan de mejora.	Se establecen compromisos para organizar las actividades propuestas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se establecen compromisos mediante las reflexiones para autogestión de las actividades anteriores descritas. El director liderará todo lo propuesta.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador cierra el taller y promueve encargos de responsabilidad por actividad programada.</li> </ul>

## MATRIZ DE CAPACITACIÓN A PROFESORES, PROFESORAS Y CÓMITES DE FAMILIAS

**Tema:** AFECTIVIDAD Y BUEN TRATO.

**Objetivo del taller:** Que profesores, profesoras y familias se sensibilicen sobre el trato a niños y niñas, a través de técnicas activas de aprendizaje, para que vivencien que el afecto promueve el desarrollo sano y equilibrado en la infancia.

### SESIÓN DE TRABAJO N°2

TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	PROCEDIMIENTO
<b>1.- INTEGRACIÓN INICIAL</b>	Dinámica de integración: La palabra clave.	Se ha logrado que el profesorado y familias se integren y sean participativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar ocho tarjetas por equipo; cada una Dinámica de integración: La palabra clave tiene una palabra: amistad, libertad, diálogo, justicia, verdad, compañerismo, valentía, ideal, etc. Las tarjetas se depositan en un sobre.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El animador forma los equipos y entrega el material de trabajo. Explica cómo realizar el ejercicio: las personas retiran una de las tarjetas del sobre; cada uno comenta el significado que, le atribuye.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseguida el equipo elige una de las palabras y prepara un grito alusivo.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>En plenario cada equipo se presenta: dicen el nombre de sus integrantes y el slogan.</li> </ul>



<b>2.- ACCIÓN A PARTIR DE LA REALIDAD</b>	Una buena actitud – encamina un buen trato.	Se obtienen bases conceptuales de la temática y algunas características relevantes.	<b>PRIMERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador introducir el tema con un vídeo: sobre las afectaciones cuando se maltrata a niños y niñas y sus afectaciones (8 minutos). La memoria visual es importante.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entabla un diálogo con los participantes: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué observamos? ¿Cuáles son las consecuencias de maltratar a los niños y niñas?</li> <li>2. Se entrega cartulinas para notas.</li> <li>3. Se solicita escriba en una algo negativo que le paso en su infancia y que lo recuerda.</li> <li>4. Luego: Se solicita escriba en una algo positivo que le paso en su infancia y que lo recuerda.</li> <li>5. Luego se solicita voluntariamente lo compartan</li> </ol> </li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al final se analiza: el facilitador medita con los participantes las huellas agradables y/o desagradables que marcaron la vida de todos y como nos hace SENTIR recordarlo.</li> </ul>

			<b>SEGUNDA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador invita a los participantes a escuchar un cuento corto acerca de los valores y buen trato</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador una vez escuchado el cuento, solicita a los participantes identifiquen los elementos del cuento, luego reconozca a los personajes del cuento y le asignen un título a lo narrado.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al finalizar el mediador hace referencia a los valores y buen trato que deben primar en la vida no solo de los niños y niñas, sino de todos los seres humanos: el Afecto, es el apego-vínculo emocional que desarrolla seguridad emocional, indispensable para un buen desarrollo de la personalidad.</li> </ul>
			<b>TERCERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador entregara a los participantes una hoja de papel de reciclaje para que construya una figura, pero que cuando lo haga piense en la persona más importante de su vida.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador permitirá a los participantes narren sobre la figura que elaboró: Se sensibilizará sobre su autoestima en primer lugar y luego como ¿transmitir afecto-buen trato a los seres que amo?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador analiza con los participantes: Explica con un lenguaje comprensible: Los progresos motores, cognitivos o sociales en el desarrollo de niños y niñas, son el resultado de la estimulación y los buenos tratos.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador al final invita a los participantes a organizar un círculo para realizar unos ejercicios de relajación con movimientos y provoca al final un abrazo entre los participantes/ culmina haciendo referencia sobre el impacto del afecto-buen trato-valores a lo largo de la vida de los niños y niñas y como puede contribuir el ambiente familiar y escolar para brindar estos espacios.</li> </ul>
<b>3.- REFLEXIÓN COMPRENDER MEJOR NUESTRA REALIDAD (DE QUE FORMA APRENDEN)</b>	Identificar la forma de aprendizaje a través de un banco de preguntas	Identificó las diferentes formas de brindar y demostrar afecto-buen trato y valores a los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante la estrategia de la pelota preguntona se realizarán preguntas que nos permiten determinar cómo nos gustaría tratar y que nos traten: ¿Cuáles serían las mejores formas de brindar amor a nuestros seres queridos? ¿Por qué? ¿Cuáles son las muestras de que nos sentimos queridos por los otros? ¿Qué afectaciones tendrán los niños y niñas que no reciben un buen trato? ¿Qué afectaciones tendrán los niños y niñas si son maltratados? ¿Cómo llegaron los niños y niñas a la escuela/casa si reciben un trato hostil? ¿Cómo garantizamos buen trato sin violencia?</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del diálogo se socializará cada una de las preguntas, motivando la participación de los participantes para que elijan una respuesta y emitir sus criterios, el facilitador cerrará cada pregunta invitando a cooperar en casa y en la escuela para brindar vínculos asertivos a niños y niñas que fortalezcan su desarrollo</li> </ul>
<b>4.- ACCIÓN</b>	Establecer compromisos y ventajas de sentirnos tratados con afecto.	Se establecen compromisos y ventajas de forma individual que permitan mejorar el trato justo que se merecen niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecen ventajas y compromisos mediante las reflexiones obtenidas en las actividades anteriores, se puede precisar a través de las siguientes preguntas:</li> <li>• ¿A que me comprometo aquí y ahora?</li> <li>• ¿Cuál es mi compromiso como familia/profesor/tía/hermana, en el trato a niños y niñas?</li> <li>• Evidencia las ventajas de sentirme bien tratado.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujar un árbol de los compromisos, pegando las tarjetitas de cartulina escritas con una ventaja y un compromiso dispuesto por ellos mismos.</li> </ul>

## MATRIZ DE CAPACITACIÓN A PROFESORES, PROFESORAS Y CÓMITES DE FAMILIAS

**Tema:** DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS.

**Objetivo del taller:** Que profesores, profesoras y familias mejoren la convivencia familiar y escolar, fortaleciendo un enfoque de derechos y deberes de los niños, niñas y *adolescentes*, *permitiendo* un proceso de integración tanto familiar como social.

### SESIÓN DE TRABAJO N° 3

TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	PROCEDIMIENTO
<b>1.- INTEGRACIÓN INICIAL</b>	Dinámica de integración: ¿Yo me idéntico cómo?	Se ha logrado que el profesorado y familias se reconozcan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada participante tiene colgado con cinta su nombre, el facilitador solicita que cada uno se presente y diga una característica particular de él o ella.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El animador forma dos grupos para que compartan a través de dos preguntas generadoras: ¿Usted alguna vez ha sido vulnerados sus derechos? ¿Usted considera que tienes deberes que cumplir como ciudadana?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada grupo analiza y da respuesta homogénea de las preguntas.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• En plenario cada equipo se presenta: dicen el nombre de sus integrantes y la respuesta.</li> </ul>

<b>2.- ACCIÓN A PARTIR DE LA REALIDAD</b>	Me respeto y exijo me respetes.	Se obtienen bases conceptuales de la temática y algunas características relevantes sobre los derechos de niños y niñas, principalmente los derechos básicos de cuidado, protección y amor de la familia.	<b>PRIMERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador introducir el tema con un power point: en el que de forma ilustrativa se enuncian los derechos y deberes de los niños y niñas. La memoria visual es importante.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Se entabla un diálogo sobre lo revisado en conjunto, se invita a recordar: <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es un derecho? ¿Por qué los deberes y derechos están interrelacionados?</li> <li>Se amplía información de los derechos con ejemplos. voluntariamente lo comparten</li> </ol> </li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Al final se analiza: el facilitador medita con los participantes cuantas veces los niños y niñas al no tener voz porque dependen de un adulto, estos vulneran sus derechos.</li> </ul>
			<b>SEGUNDA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador invita a los participantes a formar 2 grupos para ejemplificar los derechos a través de dos casos.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador entrega una hoja con los casos:</li> </ul> <p><b>1er caso:</b> Una madre no envía a la escuela a su hija Laura porque tiene que ayudarle a trabajar. ¿Identifique como vulneran el derecho de Laura y que afectaciones tendrá en su futuro?</p> <p><b>2do caso.</b> Juan ha quedado huérfano y queda al cuidado de la abuela, está no le da de comer a las horas, ni se preocupa de él, juega hasta muy tarde en la calle, no hace tareas. ¿Identifique como se vulnera el derecho de Juan y cuáles serían sus deberes, que recomienda que podamos hacer por él?</p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al finalizar el mediador hace referencia a los derechos de los niños y niñas reflexionando: Los niños y niñas no pidieron venir al mundo, son concebidos por personas que crecieron, el deber de los responsables es brindarle las facilidades para un desarrollo pleno.</li> </ul>
			<p><b>TERCERA ACTIVIDAD</b></p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador solicita a los participantes conversen con la persona que está a su lado derecho, si recuerda alguna medida que tomaron en su hogar o en la escuela, donde ha visto que vulneraron sus derechos.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador analiza con los participantes: Las diferentes rutas que existen en caso de vulneración de derechos y la responsabilidad ciudadana que tenemos.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador al final invita a los participantes a organizar un círculo cerrar los ojos e imaginarse que son un árbol muy fuerte y fornido, que de ahora en adelante protegerá los derechos de los niños y niñas.</li> </ul>
<b>3.- REFLEXIÓN COMPRENDER MEJOR NUESTRA REALIDAD (DE QUE FORMA APRENDEN)</b>	Identificar la forma de aprendizaje a través de mensajes verbales	Identificó las diferentes formas de hacer respetar los derechos de los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante la estrategia de la caja mágica los participantes depositan su compromiso frente a los derechos de los niños y niñas: ¿Cómo haré respetar los derechos de los niños y niñas? ¿Si observo que un niño es maltratado, lo denunciaré o seré cómplice? ¿Cuándo hablare con los niños y niñas sobre sus deberes y obligaciones? ¿Cómo promocionaré los derechos con mi familia? ¿Cuál será mi posición crítica de hoy en adelante en relación al cuidado y protección de los niños y niñas?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del diálogo se socializan las respuestas motivando la participación a la participación: El facilitador cerrará cada pregunta invitando a cumplir con los derechos y a preocuparse más por los niños y niñas en sus diferentes etapas de vida.</li> </ul>



<p><b>4.- ACCIÓN</b></p>	<p>Establecer compromisos sobre el respeto a los derechos de los niños y niñas.</p>	<p>Se establecen compromisos para que la familia y profesorado se garantice los derechos de los niños y niñas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecen compromisos mediante las reflexiones de las actividades realizadas, se puede precisar a través de las siguientes preguntas:</li> <li>• ¿Cuál es mi compromiso como familia y profesor/a para garantizar los derechos de niños y niñas?</li> <li>• ¿Si conoce casos de vulneración de derechos a niños y niñas, a que se compromete?</li> <li>• Los derechos se manifestarán.</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dibujar un corazón de compromisos, para anotar los compromisos en la pizarra, la facilitadora cierra el taller e invita a que tratemos con amor a los niños y niñas y seamos garantes de derechos.</li> </ul>
--------------------------	---	--	---

## MATRIZ DE CAPACITACIÓN A PROFESORES, PROFESORAS Y CÓMITES DE FAMILIAS

**Tema:** SALUD Y BUENA ALIMENTACIÓN.

**Objetivo del taller:** Fortalecer la responsabilidad de los profesores, profesoras y familias para que mejoren la nutrición de los niños, niñas y adolescentes, a través de técnicas interactivas para prevenir la desnutrición infantil y mejorar las actitudes y prácticas de alimentación saludable en el hogar e incida en la ingesta diaria.

### SESIÓN DE TRABAJO N° 4

TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	PROCEDIMIENTO
<b>1.- INTEGRACIÓN INICIAL</b>	Dinámica de integración: Las frutas	Se ha logrado que el profesorado y familias se sensibilicen sobre la buena alimentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cada participante tiene colgado con cinta su nombre, ¿el facilitador solicita que cada uno se presente y diga la fruta que más le agrada y por qué?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El animador hace un círculo y tarareando la canción de las frutas?</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes deben estar atentos, cuando nombre la fruta que eligió debe pasar a dirigir el juego.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para empezar la temática, el facilitador explica el objetivo del taller y empieza sensibilizando a los participantes del valor nutricional de las frutas y que por lo menos deben garantizar el consumo de una fruta diaria a los niños y niñas, en lugar de comida chatarra en los refrigerios, haciendo un análisis del valor nutricional.</li> </ul>

<b>2.- ACCIÓN A PARTIR DE LA REALIDAD</b>	Mi desarrollo y aprendizaje depende de mi alimentación.	Se obtienen bases conceptuales de la temática y algunas combinaciones de alimentos básicos, con ejemplos de cómo aprovechar las legumbres, verduras, granos secos que contienen hierro, para reemplazar por la carne (si no hay dinero suficiente para obtenerlo).	<b>PRIMERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador introducir el tema con un power point: en el que de forma ilustrativa se informa sobre la importancia de la buena alimentación para el desarrollo y el aprendizaje, los horarios y formas adecuadas que deben prevalecer en el momento de alimentación, los alimentos y sus funciones en el desarrollo de los niños y niñas y la combinación de alimentos que contribuyen a una alimentación saludable, cuidados y consecuencias de una mala alimentación. La memoria visual es importante.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se entabla un diálogo sobre lo revisado en conjunto.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al final se analiza: el facilitador analiza con los participantes que si niños y niñas no se alimentan correctamente no se desarrollan bien y no hay aprendizaje.</li> </ul>
			<b>SEGUNDA ACTIVIDAD</b>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se invita a recordar y se analizan en 3 grupos las siguientes preguntas: En que influye una buena alimentación? ¿Cuáles son las condiciones que deben prevalecer en el momento de alimentación? ¿Cuáles son las mejores combinaciones de alimentos? ¿Cómo influye la alimentación en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas? Comparten las respuestas en plenaria.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al finalizar el mediador hace referencia a sobre la buena alimentación de los niños y niñas reflexionando: Si no se alimenta bien a los niños y niñas esto afectará a su crecimiento normal y desarrollo tanto de las dimensiones físicas como las potencialidades neuronales, en sí, afecta su desarrollo integral.</li> </ul>
			<b>TERCERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador solicita a los participantes en pareja, elabore un menú para la familia, apoyadas en la combinación de alimentos.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El facilitador analiza con los participantes: Las diferentes formas de garantizar una buena nutrición</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El mediador al final invita a los participantes a organizar un círculo y a meditar como integrar mejores prácticas de combinación de alimentos y como alimentar mejor a la familia.</li> </ul>

<b>3.- REFLEXIÓN COMPRENDER MEJOR NUESTRA REALIDAD (DE QUE FORMA APRENDEN)</b>	Identificar la forma de alimentar mejor a su familia	Identificó alimentos que como prioridad deben consumir los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante la estrategia de la caja mágica los participantes depositan su compromiso frente a los derechos de los niños y niñas: ¿Cómo haré respetar los derechos de los niños y niñas? ¿Si observo que un niño es maltratado, lo denunciaré o seré cómplice? ¿Cuándo hablare con los niños y niñas sobre sus deberes y obligaciones? ¿Cómo promocionaré los derechos con mi familia</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>A través del diálogo se socializan las respuestas motivando la participación a la participación: El facilitador cerrará cada pregunta invitando a cumplir con los derechos y a preocuparse más por los niños y niñas en sus diferentes etapas de vida.</li> </ul>
<b>4.- ACCIÓN</b>	Establecer compromisos sobre la buena alimentación.	Se establecen compromisos para garantizar una buena alimentación de los niños y niñas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se establecen compromisos mediante las reflexiones de las actividades realizadas, se puede precisar a través de la técnica: mi cajita preguntona: <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es mi compromiso como familia y profesor/a para mejorar la alimentación de niños y niñas?</li> <li>¿Es posible cambiar las formas de alimentación en la familia? ¿Puedo reducir gastos si optimizó alimentos del medio? ¿Cómo? ¿Cuál será mi posición crítica de hoy en adelante en relación al cuidado y protección de los niños y niñas?</li> <li>La buena alimentación mi garantía de desarrollo.</li> </ul> </li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>En una olla como recurso se anotan los compromisos en la pizarra, la facilitadora cierra el taller e invita mejorar la dieta diaria de niños y niñas con responsabilidad.</li> </ul>

## MATRIZ DE CAPACITACIÓN A PROFESORES, PROFESORAS

**Tema:** ACTITUD Y ROL DOCENTE

**Objetivo del taller:** Fortalecer las competencias docentes y trabajo cooperativo que construya buenas relaciones y actitud positiva para el trabajo con la comunidad educativa.

### SESIÓN DE TRABAJO N° 5

TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	PROCEDIMIENTO
<b>1.- INTEGRACIÓN INICIAL</b>	Dinámica de integración: Los amigos de la clase	Se ha logrado que los profesorado cambien de actitud para con las familias, niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La facilitadora presenta tres invitados: Bartola, Bartoleta y Bartolito.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• El animador hace entrega tarjetas a los participantes y solicita escriban las características de los personajes invitados.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luego las peguen con cinta masking sobre cada figura.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para empezar la temática, el facilitador explica el objetivo del taller y sensibilizando a los participantes sobre la buena actitud, que premia a Bartola que esta tan solo con una sonrisa e inspira sentimientos de confianza, amabilidad, alegría, solidaridad, empatía. Rescata las buenas costumbres e invita a ser siempre bartolas en todo lugar para brindar buen trato y calidad en el servicio.</li> </ul>

<b>2.- ACCIÓN A PARTIR DE LA REALIDAD</b>	Me comprometo y genero buen servicio a la comunidad educativa.	Con ejercicios prácticos se sensibiliza a los docentes sobre su rol.	<b>PRIMERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador introducir el tema con un juego, del dólar: consiste en decir cualidades del uno o del otro y cuando este pierde paga un dólar, por ejemplo; el más grande le paga al más pequeño.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Se entabla un diálogo sobre el juego realizado</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Al final se analiza: las cualidades de las personas y como estas sobresalen en las relaciones humanas.</li> </ul>
			<b>SEGUNDA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Se dividen en dos grupos: consignas por separado</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El primer grupo elabora la figura humana en grupo y analiza cómo hacerlo en cooperación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>El segundo grupo: de manera individual el facilitador da las consignas: por ejemplo, el uno dibuja un brazo, una pierna, un ojo, otros una pierna, la cabeza, etc.</li> </ul>			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Al finalizar el mediador hace referencia a sobre las figuras humanas, denotando las dos formas de hacerlo, haciendo hincapié al trabajo cooperativo: La comunicación es el mejor medio de organizar y ser competitivos en todas nuestras acciones y formas de generar trabajo con nuestros estudiantes y el trabajo cooperativo la mejor opción.</li> </ul>
			<b>TERCERA ACTIVIDAD</b>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El mediador solicita a los participantes en hacer una dinámica sobre los valores: “Se ha perdido...” que consiste a cada grupo otorgarle un valor.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El facilitador analiza con los participantes: como ser un docente competente y aportar en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes a través del buen trato.</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>El mediador al final invita a los participantes a organizar un círculo y a meditar como integrar con mejores prácticas en comunidad</li> </ul>
<b>3.- REFLEXIÓN COMPRENDER MEJOR NUESTRA REALIDAD</b>	Identificar la forma de comprometerme con mi rol docente	Identificó la forma de mejorar mi actitud y compromiso con	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mediante la técnica yo me comprometo cada grupo analiza cómo aplicarlo y prepara un slogan al respecto, lo presenta y anima a todos a ser parte del cambio.</li> </ul>



<b>(DE QUE FORMA APRENDEN)</b>		las familias, niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través del diálogo se socializan el slogan: El facilitador cerrará invitando a mejorar las relaciones humanas, el buen trato y a cumplir el rol docente en cooperación institucional. Reflexión: la complejidad del ser humano es muchas veces el tolerarnos, comprendernos, pero, también tenemos la facultad de hacer grupos interactivos, para emprender un trabajo que dignifique a los estudiantes y familias principalmente.</li> </ul>
<b>4.- ACCIÓN</b>	Establecer compromisos sobre la mi labor docente	Se establecen compromisos para garantizar un trato justo y actividades que propicien el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecen compromisos en plenaria en círculo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada participante emite su compromiso en relación a su rol docente.</li> </ul> </li> <li>• Cerramos con el aplauso del amor y emiten los participantes criterios sobre la agenda del taller.</li> </ul>