

La Educación desde una visión emancipadora de los Derechos Humanos orientada a niñas y niños de padres en prisión: Una experiencia educativa de Apoyo Escolar del Programa “Mi otra casa”

Education from an emancipated Human Rights vision aimed to children whose parents are imprisoned: an educative experience of “School Support” as part of the Program “Mi otra casa”

Piedad Vásquez

Universidad de Cuenca, Ecuador
e-mail: piedadva66@hotmail.com

Resumen

Educación emancipadora desde un enfoque de derechos humanos contextualizados, es decir, integrales y relacionales, trabajado con población infantil de hijos e hijas de personas en situación de prisión. Con un marco pedagógico y metodológico ético-crítico-político basado en el pensamiento de Freire y otros pensadores latinoamericanos. Una metodología relacional. Constituye una experiencia humanizadora no solo para los niños, niños y sus familias sino para todas y todos los involucrados en ese proyecto

Palabras clave: educación emancipadora, derechos humanos, padres en prisión.

Abstrac.

Emancipator education from a human rights approach shows comprehensive and relational child population worked with children of persons in pretrial. With an educational framework and methodological critical ethical-political thinking based on Freire and other Latin American thinkers. A relational approach. It is a humanizing experience not only for kids, children and their families but for everyone involved in this project.

Keywords: emancipator education, human rights, parents in prison.

Introducción

Desde las visiones exclusivamente jurídicas, los derechos permanecen en el ámbito conceptual abstracto, en las que los derechos humanos parece que tienen únicamente la capacidad para volvernos titulares de derechos, mientras unos pocos seres humanos gozan de increíbles privilegios. Nuestro enfoque de derechos humanos está centrado más en la cotidianidad —en la concreción relacional de los contextos en los que se desarrolla la vida de las personas, de los sujetos, personales y/o comunitarios—, que en las concepciones abstractas. Desde nuestro abordaje, planteamos que no podemos ejercer los derechos si no tenemos acceso a bienes, es decir, a los valores de vida (alimentación, vivienda, vestido, educación, salud), y también a la riqueza humana (desarrollo de nuestras capacidades y potencialidades). Mientras la humanidad viva en contextos inequitativos y represivos, los pueblos seguirán luchando por pan y libertades.

Optar por la visión de derechos desde la concreción relacional de los contextos, nos lleva a constatar que los derechos humanos guardan más relación con lo que hacemos en nuestras relaciones con los semejantes, ya sea bajo lógicas o dinámicas de liberación o de dominación, que con las visiones exclusivamente jurídicas. Desde esta perspectiva relacional, los derechos humanos son emancipatorios si exigen condiciones para ejercerlos; y, además, por el tipo de relación que se establece, apoyan los procesos de generación y de transferencia de poder. Y pueden ser dominadores en la medida en la que quedan en el ámbito de las formulaciones abstractas, que corren el peligro de, incluso, estar listos para ser llenando de contenidos de acuerdo a las conveniencias de poder de grupos y/o de los Estados, que hasta pueden manipularlos, y llegar a dominar, en nombre de los derechos humanos a otros seres humanos, y/o pueblos, a través de lo que Hinkelammert denomina «proceso de inversión de los derechos humanos» (F. Hinkelammert 265), que implica agredir los derechos humanos en nombre de los derechos humanos.

El defensor de los derechos humanos, Ignacio Ellacuría¹, nos advierte que cuando se habla de defensa de derechos humanos hay que plantearse: ¿Desde dónde? ¿Para quiénes? y ¿para qué? Y nuestro autor con su práctica respondió: *desde* los pueblos oprimidos, *para* los sin derechos, *para que*

¹ Rector de la Universidad Centroamericana del Salvador, asesinado por la junta Militar Salvadoreña en 1989.

accedan a bienes tangibles e intangibles que posibilitan una vida humana digna. Esta respuesta implica abordar los derechos humanos desde la concreción y complejidad de los contextos en los que se desarrolla la vida de las personas, de los sujetos, personales y /o comunitarios.

La defensa de los derechos humanos, desde la complejidad de los contextos, siguiendo los planteamientos de J. Herrera: son un conjunto de procesos sociales, económicos, normativos, políticos y culturales que abren y consolidan –desde el “reconocimiento”, la “transferencia de poder” y la “mediación jurídica”– espacios de lucha por la particular concepción de dignidad humana (J. Herrera, 2000, IV.) En esta misma línea, para David Sánchez, la defensa de los derechos humanos, quiere decir «asumir un conjunto prácticas sociales, simbólicas, culturales e institucionales que reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder que impiden a los seres humanos constituirse como sujetos» (D. Sánchez 109).

En consecuencia, trabajar en el campo los derechos humanos, enfocados desde los contextos, nos aboca a aceptar como un imperativo ético-político-pedagógico, asumir que educar en defensa del ejercicio de los derechos humanos, implica una lucha «permanente en contra todas las fuentes que generan indignidad» (J. Herrera 43) y trabajar a favor de todo lo que signifique la defensa de la vida y la dignidad humana y de la naturaleza. Naturalmente que los parámetros para trabajar en este campo, no está dada exclusivamente por la “ciencia”. «La ciencia, es, ciertamente lúcida, pero, al mismo tiempo, también es ciega, ya que todavía no es capaz de hacer su revolución, que consiste en sobrepasar, el reduccionismo y la fragmentación de lo real que imponen las disciplinas cerradas» (E. Morin 35).

Entre estas fuentes, señalamos: la inautenticidad de un mundo asociado a los valores básicos del capitalismo: el consumismo, apropiación privada de todo, individualismo egoísta, acumulación de capital, eficiencia y la eficacia sin mirar las consecuencias. La opresión que producen las estructuras heredadas, en cuanto opuestas a la libertad, a la autonomía y a la creatividad de los seres humanos. Estos, por esta opresión, se encuentran sometidos a la dominación del mercado: fuerza impersonal que fija los precios, designa a los seres humanos como productores o como servicios y los subordina a relaciones de explotación y expropiación de su capacidad de hacer y rehacer

mundos. La miseria y las desigualdades que pueblan nuestro universo social y personal y se traducen o expresan en, procesos de división social, sexual, étnica y territorial del hacer humano y colocan a los diferentes individuos y grupos en una situación de desigualdad a la hora del acceso a los bienes necesarios para una vida digna. El oportunismo y el egoísmo que, favoreciendo solamente intereses particulares, actúan como mecanismos destructores de lazos sociales y de las solidaridades comunitarias (J. Herrera 44). Las formulaciones de una democracia autoritaria, neutralizadora de las exigencias de justicia.

Para contraponer estas fuentes de indignidad, que parecen estar presentes en las culturas, habrá que oponer la lucha por el ejercicio de estos derechos que, al menos provisionalmente, creemos que se los puede universalizar:

- a) Derecho al acceso de los valores de vida relativos, es decir el acceso a bienes que permiten la resolución de las necesidades básicas (alimentación, vivienda, vestido, educación, salud); y acceso a la riqueza humana (al desarrollo de potencialidades). Esto implica, en términos de Negri el derecho “al salario social”, que tiene que estar garantizado a toda la población, puesto que toda actividad necesaria para la producción de capital tiene que ser reconocida con una compensación equivalente para toda la población (M. Hardt, A. Negri 369).
- b) El derecho a la integridad y a la Ciudadanía Global. Este derecho se opone al aparato de control que impone el imperio sobre la producción y la vida de las personas. Nadie tiene derecho a torturarnos, ni física ni psicológicamente, a mutilarnos ni a darnos muerte.
- c) El derecho al Reconocimiento y a la Reapropiación. La reapropiación (M. Hardt, A. Negri 372) implica el libre acceso al conocimiento, a la información, a la comunicación y a sus afectos; el reconocimiento, por su parte, supone un trato digno a las personas, al margen de las condiciones étnicas, culturales, de género, entre otros.

El derecho a exigir la igualdad, como dice Boaventura de Sousa Santos, es irrenunciable cuando la diferencia nos perjudica y el derecho a la diferencia es exigible cuando la igualdad nos homogeniza y nos desidentifica, en suma, cuando nos lesiona. En el contexto de sufrimiento, la experiencia educativa acumulada en las cárceles de Cuenca, desde una acción educativa de derechos humanos que lleva a cabo el Aula de Derechos Humanos, en coordinación con la Fundación Somos Familia, con la familias y niñas y niños, hijas e hijos de personas en prisión, se constituye, paulatinamente, en un ejercicio increíble de solidaridad basada en derechos, proceso en el que las y los estudiantes voluntarios del Aula han encontrado un surtidor real de humanización. Desde esta visión de los derechos humanos, encaramos el proyecto socio-educativo, y nos acercamos a la sistematización, tomando como referente Pedagógico elementos de la propuesta educativa: ético-crítica- política Freireana.

Educación Emancipadora de orientación freireana. Síntesis de algunos componentes del enfoque ético-crítico, funcionales a este trabajo.

Encarar este desafío educativo nos lleva a valernos de aportes de educadores que realizan su reflexión desde un pensamiento emancipatorio latinoamericano, entre los que destaca Paulo Freire. Y de algunos de sus seguidores como Henry Giroux, y otros pensadores que trabajan los derechos humanos desde una visión contextual emancipadora.

La propuesta pedagógica freireana, está fundamentada en el pensamiento ético – crítico – político educativo de Paulo Freire. Las fuentes de esta propuesta son el contexto; las experiencias de los sujetos de la educación y los componentes teóricos de pensamiento emancipador fundamentalmente latinoamericano; y, además, aportes emancipatorios presentes en el imaginario de las luchas de los pueblos, que ayudan a clarificar, interpretar y sistematizarla las experiencias, es decir, teorizar, reconstruir y producir pensamiento partiendo de las experiencias, de manera especial de los contextos de sufrimiento que implica la exclusión.

En consecuencia, esta propuesta no elabora un modelo teórico para luego ponerlo en práctica, sino que parte de la complejidad de las situaciones contextuales, y desde allí, con el aporte de elementos teóricos y de las sabidurías ancestrales, se conecta con las diversas culturas y contextos. Así van formulando y reformulando lineamientos teórico-metodológicos,

es decir, referentes de pensamiento y estrategias de mucha potencia como la del diálogo emancipador que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de un proceso de concienciación crítica y de respuestas vitales pedagógicas-ético-políticas constatables en los procesos de educación y organización popular. Prácticas constatables que Freire las pagó con la prisión y con el auto-destierro, como medida para seguir viviendo; y, continuar aportando en la construcción de una propuesta ético-crítica-política. Tomamos en consideración una aproximación de algunos elementos categoriales necesarios para nuestro propósito:

Una Ética Vital

Los valores éticos, como afirma Hinkelammert, son los que posibilitan la existencia de todos, así se habla de “el valor de la vida” o “la opción insobornable por la protección de la dignidad humana”, estos valores refieren siempre a la vida humana como criterio que sirve para interpelarlos y validarlos. Todos los valores deberían ser interpelados desde la constatación de que, en última instancia, deben estar en armonía con la vida humana –¿Buen Vivir?–. Cabe aclarar que al afirmar la vida humana no nos estamos refiriendo únicamente al individuo sino, más bien, a la unidad corporal que constituye la humanidad y a la percepción de que este cuerpo que somos todos habita una misma casa, como afirma Leonardo Boff.

El eje rector de la propuesta freireana es la ética. Se trata de una ética de contenido, una ética solidaria, una ética a la que Freire la denomina “ética vital”. Esta visión ética, nos lleva a comprender que no podemos asegurar nuestra vida destruyendo la vida del “otro” (el otro que yo, un alter igual / diverso) y de “lo otro” (la naturaleza). La opción por la vida humana amenazada demanda la urgencia inaplazable de una ética vital solidaria que nos obliga a encargarnos del otro, que como afirma Jon Sobrino, es una ética que implica una revolución de la envergadura de Copérnico en astronomía o de la de Kant en epistemología, la que significó un cambio total del centro de las cosas. En el caso de la solidaridad ética, el centro ya no es el yo personal o grupal (yo, nosotros somos los que damos y salvamos), sino el “otro”, aunque el yo vuelva a recobrase al recibir al otro (J. Sobrino 93).

Para Freire, al igual que para Ellacuría, Boff, Dussel², el ser humano es un ser relacional. Un ser inacabado, inconcluso, necesitado que busca su plenitud en relación con el “otro” (el otro que yo) y con “lo otro”, y por ende abierto a la ética, no por su voluntad sino por su propia estructura; con capacidad para cerrarse a la ética cuando se cierra en sí. Es un ser que debe ser partícipe de la transformación del mundo y de sí mismo por medio de una educación ético-crítica que le ayude a ser crítico de su realidad y le lleve a valorar su vivencia como algo lleno de valor real; a reconocerse como un ser abierto a la ética por su estructura de inacabamiento.

Sentido común solidario

La opción por reivindicar la vida nos lleva a la urgencia de trabajar en la formación de un *sentido* común solidario, de una solidaridad basada en derechos, como alternativa al sentido común individualista y competitivo desmedido, supra-valorando por la globalización neoliberal, que nos está llevando a la ruptura del tejido social y la destrucción del ecosistema en el marco de una desvalorización galopante de la vida. Este es desafío nada fácil, cuando el individualismo y la competitividad están al orden del día, pero urgente para defender la vida y las dignidad humana; y de toda forma de vida, como reza la Carta de la Tierra.

Es necesario valorar el sentido común y otros tipos de conocimiento que son considerados como inferiores y vulgares. Y es necesario valorar la dimensión ética que se expresa a través de la responsabilidad, la preocupación y el cuidado del entorno humano y no humano: el sentido común político que está basado en la participación directa; el sentido común estético que es el gozo más allá del consumismo; y la dimensión ética que se expresa a través de la responsabilidad, la preocupación y el cuidado del entorno humano y no humano.

Freire nos invita trabajar en la reivindicación de un sentido común solidario, para lo que es fundamental que la visión crítica esté provista de una

² Leonardo Boff, también, afirma la relacionalidad, cuando plantea la Ecología como paradigma, de manera especial en la obra *Ecología, El Grito de la Tierra, El Grito de los Pobres*. Enrique Dussel plantea la ética de contenido, ente otros trabajos, en la *Ética de la Liberación*.

dimensión emancipadora, vista como una herramienta de transformación y cambio tanto social como personal ante las estructuras de poder que producen opresión y dominación. Con este propósito, una teoría crítica emancipatoria adopta una ubicación social preeminente, traducida en un compromiso firme con lo humano, de manera especial con lo humano excluido. La solidaridad, consiste en el conocimiento y reconocimiento mutuo entre las personas, pueblos y culturas. Freire señala que de la cultura del silencio se abra camino a la cultura de la palabra.

Este nuevo sentido común emancipador tiene, además, una sensibilidad especial para descubrir fragmentos de visiones y conocimientos, sociales, políticos y culturales que han sido soterrados y desprestigiados por el canon de la modernidad occidental y cuya recuperación contribuirá a la reinención de la emancipación social (Freire 95).

Fuentes del pensamiento ético-crítico-emancipador

Son fuentes del pensamiento freireano: el contexto, las experiencias de los sujetos de la educación y los componentes teóricos de pensamiento emancipador tanto latinoamericano y de aportes emancipatorios presentes en el imaginario de las luchas de los pueblos, que ayudan a clarificar, interpretar y sistematizar, es decir, teorizar, reconstruir y producir pensamiento partiendo de las experiencias, de manera especial de los contextos de sufrimiento que implica la exclusión.

Valor de la experiencia

Walter Benjamin, hace un diagnóstico sobre la pérdida de la experiencia en la modernidad, cuyo modelo de racionalidad refleja una racionalidad perezosa y excluyente, porque no valora determinadas ideas y experiencias del mundo, reduciendo a millones de seres humanos a la condición de basura social. Freire, plantea el desafío de trabajar una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles sin destruir su identidad. La confrontación y diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales, las prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias (55).

Para Freire, la valoración de la experiencia tiene implicaciones no sólo en el plano del conocimiento sino en la generación de poder y en el manejo de poder. El poder se expresa, también, en un abanico de espacios y esferas públicas de la oposición que se han caracterizado por ausencia de poder y de cualquier forma de resistencia (56). Nuestro autor, invita a que se considere las brechas, tensiones y contradicciones en diferentes esferas sociales, por ejemplo en la misma escuela, en donde el poder puede ejercerse como una fuerza positiva, como resistencia, de manera que el poder (la dominación) no es algo simplemente impuesto por el Estado a través del Ejército, la Policía, etc., sino que la dominación se expresa en la manera en la que el poder, la tecnología y la ideología se ponen de acuerdo para producir conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que indirectamente reducen al silencio a las personas, de manera que la “cultura del silencio”, es una forma de ejercicio del poder, puesto que quien tiene la palabra, tiene el poder, afirma Freire. El poder y el control se traducen en principios de comunicación, de allí la importancia del diálogo, así como del miedo. Plantea que hay que asumir el derecho a tener miedo para desde este reconocimiento superarlo, y llegar a lo que el obispo Casaldáliga afirma la necesidad y el coraje de asumir “el miedo al miedo”.

El conocimiento se convierte en una forma de resistencia activa en contra de la afirmación de sus propias posibilidades. Ante esta situación surgen las interrogantes: ¿Cómo valoran y tratan, de hecho, los educadores críticos los elementos represivos y el olvido en lo más hondo de esa represión? ¿Cómo explicar las condiciones que provocan un rechazo activo a conocer o a aprender en presencia del conocimiento que puede poner en entredicho la naturaleza de la dominación misma? La visión de la experiencia y la visión cultural aportan pistas para viabilizar procesos investigativos y prácticas educativas de respuesta que están ligadas necesariamente con la dinámica del poder, puesto que la cultura es concebida como representación de experiencias vividas, de realizaciones materiales y de prácticas fraguadas en el contexto de unas relaciones desiguales y dialécticas que diferentes grupos establecen en una determinada sociedad y en un momento concreto de la historia. Y como una forma de producción cuyos procesos están íntimamente relacionados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, específicamente, las relacionadas con el sexo, la edad, la etnia y la clase social. Una forma de producción que ayuda a los actores humanos, con la utilización del lenguaje y de otros recursos materiales, a transformar la sociedad.

La utopía

La utopía, en términos de Paulo Freire, es entendida como el “inédito viable”, lo no existente pero factible. Trabajar en la perspectiva de la utopía implica no sólo un pensamiento crítico sino, en términos de la “analéctica” de Dussel, una vigilancia ética constante sobre el despliegue de las posibilidades, y con el apoyo de las emociones básicas cultivadoras de una esperanza activa. La teoría debe estar formulada en clave de una utopía movilizadora, crítica y realista a la vez, capaz de impulsar el anhelo de lucha por un futuro más justo y más humano.

El método freireano, un método relacional

La reflexión freireana parte de los contextos, privilegiando aquellos contextos en los que los excluidos viven sus vidas. El punto de partida del proceso de concientización es la situación límite, entendida esta como las experiencias de máxima negatividad. Negatividad que implica los obstáculos que impiden el desarrollo de una vida humana digna, en el marco de una estructura de injusticia. Situación generada por problemas de tipo económico, social, político, cultural, psicológico. El diagnóstico de esta situación compleja, lleva a la búsqueda igual de alternativas complejas, multifactoriales interrelacionadas.

Dentro de este proyecto educativo ético-crítico freireano, el método juega un papel importante, puesto que el proceso educativo, en general, es además de innovador, un proceso de intervención de-colonizadora en una realidad caracterizada por estructuras económicas, políticas y culturales injustas, en la perspectiva de aportar en la construcción de una realidad en la que podamos todos los seres humanos vivir con dignidad. Toda su reflexión parte de los contextos, más concretamente de las experiencias, las mismas que no pueden ni darse ni considerarse al margen de los contextos. Encarar las experiencias rebasa los parámetros del método científico, el método se interesa por lo que ocurre en la periferia, en las fuerzas y los impulsos que trabajan en los márgenes de la política y del arte (Martín-Barbero, 1986, p. 56) la palabra generadora es expresada por los alfabetizandos, como la más significativa de sus saberes y vivencias, la más comunitaria, la más

contestataria³. Recordemos que el método de Freire es básicamente un método alfabetizador, para Freire analfabeto no es únicamente el que no tiene acceso a la lecto-escritura, sino aquel o aquella que no está en capacidad de dar razón de la realidad en la que vive, a los que los denomina “analfabetos políticos”.

El método de alfabetización presenta tres momentos, en forma esquemática; estos son: a) De investigación: constituye el descubrimiento del universo vocabular, se detectan palabras y temas generadores relacionados con la vida cotidiana de los estudiantes y del grupo social al que ellos pertenecen. El punto de partida es la situación límite, se trata de un punto de partida material, económico y político, dice Dussel, a mi criterio es también cultural, psicológica; en suma, es una situación límite humana, compleja, real y relacional; b) Tematización: constituye la codificación y decodificación conseguida en la etapa de toma de conciencia, contextualizándola y sustituyendo a la primera visión mágica por una visión crítica social, cultural y política. Es el excluido, la víctima (prioritariamente se trata de una víctima colectiva, aunque no excluye que pueda ser también individual) la que lleva a la toma de conciencia crítica. La conciencia no le llega desde fuera, desde el educador. Este lo que hace es apoyar ese proceso de criticidad (para eso se hace necesaria una teoría de la educación crítica liberadora). Desde esta perspectiva, como dice Dussel, no se trata de una Teoría Crítica de científicos que buscan después un sujeto histórico, sino que son los sujetos históricos los que buscan quien puede educarlos (Dussel 433). La metodología de liberación freireana ha sido y es trabajada en América Latina. El teólogo de la liberación “Fray Beto”(afirma que buena parte de la vigencia de los movimientos sociales en el Brasil de hoy se debe al trabajo educativo liberador de Freire (1). En Ecuador, la influencia de Freire es notoria en el trabajo de educación de política liberadora, especialmente en el mundo indígena de Monseñor Proaño; en propuestas educativas de los movimientos sociales. En nuestro caso, en el proyecto Mi Otra Casa de la Fundación Somos Familia, la propuesta de Freire ha estado latente tanto en la elaboración como en la ejecución de la propuesta.

³ Aquí el mito, el cuento, los proverbios, las canciones están presentes.

Lo que vamos alcanzado en nuestra experiencia desde esta visión educativa: “Mi Otra Casa”

De los veinte y nueve niños y niñas (12 niñas / 6 niños) que participan en el Refuerzo Escolar, en sus familias: seis padres, ocho señoras madres, dos hermanos y dos familias tanto el padre como la madre están en prisión. Cabe señalar que la situación de los niños y las niñas en la familia en la que la madre está en prisión, es más crítica que cuando el prisionero es el padre. En los casos en que tanto la madre como el padre están en prisión, los niños, niñas y adolescentes viven un caos. Si en nombre de la ley, sus padres están en prisión, ellos son las verdaderas víctimas, sufren las consecuencias de lo que ellos y ellas no han cometido; además, sobre todo para poder sobre vivir caen en manos de traficantes de droga y en redes de ladrones. Es algo que debe interpelar a las políticas de Estado, a las instituciones y a la sociedad civil, sobre el cumplimiento del “principio superior del niño”, en este sector de la infancia y adolescencia. A manera de ejemplo ilustrativo, presentamos un caso:

Caso Ilustrativo: Samuel

Experiencia trabajada por Natalia, tutora en el Programa.

Palabra generadora: Familia.

Contexto familiar:

Samuel tiene 8 años de edad; cuando tenía 5 años su madre fue detenida por venta de droga. El niño al inicio fue a vivir con su padre radicado en Quito, que le maltrataba constantemente. Su padre le llevaba a la cárcel una vez por mes a visitar a su madre. El niño imploraba a su madre que no le obligue a vivir con su padre. Para conseguir su petición se auto-agredía físicamente y amenazaba con suicidarse, decía:

“Me quiero morir”. Intentaba lanzarse del segundo piso de la cárcel con el objetivo de no ir con su padre. En algunos diálogos mantenidos con Samuel nos ha dicho: “Le odio a mi papi, nunca más quisiera volver a verle”.

Ante la presión expresada por Samuel, su madre intervino ante el padre para que el niño regrese a vivir en Cuenca con una hermana. Samuel vivió con la familia de su tía materna, una señora con pareja y tres hijos. El compañero

de la tía, torturaba a Samuel con pinchazos de agujas. Según palabras de la tía: “mi compañero le maltrataba a Samuel por su mal comportamiento”. Posteriormente su tía, buscó “librarse” de Samuel por los problemas que le acarreaba a su familia, de manera especial, con su pareja. Por esta razón, le dejaron al niño con su madre en la cárcel. Samuel vivió tres días “encarcelado” e intentó suicidarse. Ante esta situación, otra tía llevó al niño a su casa, en donde permanece hasta hoy.

La convivencia en su nuevo hogar fue muy complicada, Samuel no respetaba las normas establecidas de su nueva familia; la tía le castigaba frecuentemente dejándole por horas fuera de la casa. La tía nos comentaba “No puedo más con Samuel”, después de un de unos meses que Samuel está en el Programa Mi Otra Casa, su comentario es: “el programa de Mi Otra Casa ayuda para que Samuel tenga un comportamiento positivo”.

En la familia de Samuel, su madre, su padre y su abuela materna están en prisión por droga y dos tíos están presos por asalto; por eso, la familia con la que cuenta es el equipo humano de “Mi Otra Casa”.

Comportamiento inicial en el Programa

Al principio del programa Samuel era un niño incontrolable no hacía caso a nadie ni a nada. Se enfadaba con mucha facilidad, siempre se peleaba con sus compañeros y con los voluntarios, les agredía verbalmente con insultos y palabras soeces y físicamente propinándoles golpes. Se escapaba de Mi Otra Casa. Frecuentemente nos comentaba que de grande quería ser un ladrón profesional. Sus juguetes predilectos eran las pistolas; con ellas agredía a los compañeros. Su canción preferida:

“Los pollitos dicen
Esto es un asalto
Dame los zapatos
O si no te mato
La mama gallina
Busca cocaína
Y el tío Pancho
Tiene el culo ancho”.

Expresiones más frecuentes que tenía Samuel:

Samuel se expresaba: “Usted no es mi mamá para que me mande”.

“Me porto bien para que mi mami salga pronto”.

“Mi mami dice que si no me porto bien, me mandan a la cárcel de niños”.

Expresiones de hoy:

“Naty, ¿por qué será que ahora me porto menos mal?”.

“Naty, ¿cómo me porté hoy?”.

Samuel le dice a uno de los chicos que le dijo tonto a uno de sus compañeros:

“No te metas con él porque es mi hermano”.

Le dice a una niña de seis años: “¿Quieres que te ayude a hacer los deberes para ir a jugar?”.

Me muestra su cuaderno, me pregunta: “¿Está bien?”.

“Naty, le cuento que mi profesor dice que he mejorado en mis calificaciones”.

Samuel, se está volviendo un niño receptivo y con capacidad de asumir responsablemente lo que hace; por ejemplo, el martes pasado, se peleó con un voluntario cuando jugaba fútbol, se enfadó mucho y le agredió verbalmente, incluso estaba al punto de lastimarlo. Pregunté a Samuel ¿Qué pasó? No dijo nada pero noté que se exaltó, su rostro se puso rojo de coraje. Le dije que se relaje y cuando esté calmado regrese para conversar. Luego de unos minutos, fui a buscarle y le encontré relajado, ayudando a realizar las tareas a su compañera. Le dije que debía disculparse con el voluntario agredido, su actitud me sorprendió, pues, sin ningún reproche y en forma diligente y espontánea me dijo: ¿Me disculpa? y luego me preguntó: ¿Cómo le pido disculpas al profe?, le indiqué que sí conoce la manera de disculparse y me alejé. Más tarde pregunté al compañero voluntario si Samuel se había disculpado; me respondió que se habían disculpado mutuamente, porque también él había tratado muy duro a Samuel.

Comportamiento de Samuel desde su integración en el Programa

Samuel comenzó a cambiar de actitud a los dos meses de integrarse en el programa, luego ha seguido mejorando:

- pide las cosas de favor
- pelea menos con sus compañeros
- mejora en su vocabulario

- se muestra muy solidario
- mejora en el cuidado de sus cuadernos
- mejora en el rendimiento y comportamiento en la escuela
- se preocupa por mantener un buen comportamiento
- expresa afectividad por su madre.
- sus canciones y dibujos ya no son agresivos.

A manera de conclusión

Estos niños, niñas y adolescentes nos dan día a día lecciones de vida sobre lo que implica responder a una propuesta educativa mínima (sólo dos días a la semana), en la que cada uno hemos cuidado de tratarles como sujetos, es decir, de manera digna. Si realmente los ciudadanos y las instituciones visibilizaran y asumieran que invertir en educación para este grupo de niñez y adolescencia, que casi está al margen del “meta-derecho” de tener derechos, entonces no sólo se estaría apostando por restituir su derecho agredido y el principio “Del Interés Superior de Niño” dejará de ser una mera declaración y comenzará a ser una realidad vivida; y, además, como consecuencia, se estaría garantizando una seguridad humana ciudadana.

El pasamiento emancipador latinoamericano es muy rico en sabidurías, experiencias e incluso un acervo de visiones filosóficas, teórico-metodológicas que constituyen un potencial para aportar a lo que Morín plantea: El porvenir no es ya la marcha fulgurante hacia adelante; o mejor, es la marcha fulgurante hacia delante de la amenazas de avasallamiento y destrucción a la que hay también que resistir. Más ampliamente, desde hoy en adelante, tendremos que resistir a la mentira sin cesar, a la resignación a la ideología, a la tecnocracia, a la burocracia, a la dominación, a la explotación, a la crueldad. Más aún, debemos prepararnos para las nuevas opresiones y la nuevas resistencias (Morin 82-83).

Fuentes de consulta:

- Beto, Fray, *Paulo Freire y la Reinención del Brasil*. Revista *ALAI*, América en Movimiento N.º 333, mayo, 2002.
- Boff, Leonardo. *Ética Planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta, 2001.
- De Sousa Santos, Boaventura. *El Milenio Huérfano*. Madrid: Trotta, 2005.
- Dussel, Enrique. *Ética de la Liberación*. Madrid: Trotta, 1995.
- Ellacuría, Ignacio. *Filosofía de la Realidad Histórica*. Madrid: Trotta, 1990.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México D. F.: Siglo XXI, 1996.
- _____. *A la Sombra de este Árbol*, Barcelona: el Roure, 1997.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*. México D. F.: Siglo XXI, 1999.
- Giroux, Henry. *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Hardt, M. y Negri, Antonio. *Imperio*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Herrera Flores, Joaquín. *El proceso Intercultural Materiales para la Creatividad Humana*. Sevilla: Aconcagua, 2005.
- Hinkelammert, Franz. *Crítica de la Razón Utópica*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.
- Morín, Edgar. *¿Hacia Dónde va el Mundo?* Barcelona: Paidós, 2011.
- _____. *¿Hacia el Abismo? Globalización en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2010.