

ABRIENDO PUERTAS PARA LA AUTOFORMACIÓN: UNA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA SOBRE LA BASE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE APOYOS SOCIOEDUCATIVOS CON LAS INTEGRANTES DE
UNA FAMILIA EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL DIRIGIDO AL DISFRUTE
DE SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN SOCIEDAD

Trabajo Final de Graduación presentado en la
División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Licenciatura en Educación Especial con énfasis en Integración

Laura Matamoros Córdoba

Abril, 2014

ABRIENDO PUERTAS PARA LA AUTOFORMACIÓN: UNA
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA SOBRE LA BASE DE LA
CONSTRUCCIÓN DE APOYOS SOCIOEDUCATIVOS CON LAS INTEGRANTES
DE UNA FAMILIA EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL DIRIGIDO AL
DISFRUTE DE SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN SOCIEDAD

Laura Matamoros Córdoba

APROBADO POR:

TUTORA



MSc. Marjon Belderbos

LECTORA



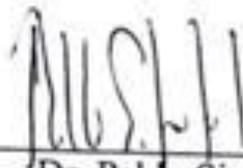
M.Ed. Ana Herrera Castro

LECTORA



MSc. Cecilia Dobles Trejos

DIVISIÓN
DE EDUCACIÓN BÁSICA



Dr. Pablo Sisfontes Guilarte

REPRESENTANTE
DEL DECANATO



M.Ed. Sandra Ovaes Barquero

Matamoros, L., “ABRIENDO PUERTAS PARA LA AUTOFORMACIÓN: UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA SOBRE LA BASE DE LA CONSTRUCCIÓN DE APOYOS SOCIOEDUCATIVOS CON LAS INTEGRANTES DE UNA FAMILIA EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL DIRIGIDO AL DISFRUTE DE SU DERECHO A LA PARTICIPACIÓN EN SOCIEDAD”. Dirigido por la MSc. Marjon Belderbos de la División de Educación Básica, Universidad Nacional 2014. El propósito de este estudio fue construir apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social con miras al disfrute de sus derechos a la participación en sociedad, reto ante el cual la reflexión-acción constituyó el eje metodológico de la investigación.

La perspectiva metodológica fue participativa y se construyó desde un enfoque cualitativo y participativo, donde el tipo de estudio es la Investigación Acción Participativa (IAP), planteándose una propuesta de apoyos socioeducativos con base en los resultados de un proceso participativo, protagonizada por tres jóvenes hermanas con discapacidad, partiendo de sus intereses y necesidades, mediante la auto y mutua reflexión sobre su realidad, en un ambiente de confianza que permitió el reconocimiento de sí mismas en el proceso como co-investigadoras y guías de caminos hacia la transformación. La ruta metodológica se desarrolló a través 50 encuentros con los diferentes actores y participantes de la investigación, distribuidos en las tres etapas del estudio: reconociendo a las personas y sus realidades, las gestiones ante las instituciones y los caminos apoyados de las tres hermanas. Entre las estrategias utilizadas se encuentran la observación participante, entrevistas a profundidad, diálogos y conversaciones, acompañamiento en la vida cotidiana, visitas al hogar, reuniones y talleres, mientras que las formas de registro corresponden al cuaderno de campo, videos y fotografías.

El estudio intentó englobar integralmente lo vivido durante la investigación, rescatando los aspectos más importantes y trascendentales para una pedagogía más humana, flexible y en interacción con la cotidianidad de los participantes, concluyendo el papel que jugó el entorno en la dinámica del proceso de exclusión-inclusión, los aprendizajes para la (auto)formación que emergieron de la IAP en la experiencia pedagógica crítica y reflexiva y los apoyos socioeducativos que emergieron, comprendidos como los cimientos para promover la participación social y el goce de derechos, en donde se retoma el papel de las redes de apoyo en el acontecer de los diferentes escenarios sociales.

Ante esto, se reconoció un entorno (Dis) capacitante, en el que las situaciones y realidades sociales vividas por las jóvenes, representaron un eje de acción imprescindible, al desvelar en este entorno, una serie de barreras y limitantes que lo convirtieron más que en un entorno “capacitante” canalizador de oportunidades participativas y promotor del bienestar de las jóvenes, en un entorno discapacitante cargado de privación, estigmatizaciones y vulnerabilidad, que dio paso a asumir la vida con desesperanza e inmovilización. Es aquí donde el papel de la educación no es ni debe ser aislado, por el contrario, se reafirma en su compromiso por reducir estas barreras e ir generando su transformación hacia la vivencia de un entorno con un ambiente cada vez más justo, equitativo, comprensivo y tolerante, donde no se debe dejar de lado su compromiso paralelo en la formación de personas consientes de sus cualidades y potencialidades que viene a completar esta visión integral de formarse como ciudadano.

Es así como la educación se convierte en el vehículo para que las personas se reconozcan a sí mismas y como parte de una realidad dinámica que debe de ser conocida para convertirse en ciudadanos diversos con el deber y el derecho de construir en y con ella. De esta manera, surge la necesidad de un accionar pedagógico reflexivo y democrático, donde la problematización y la concientización como procesos conjuntos deben cobrar importancia, en la búsqueda por la consumación de una educación que comprenda en la (auto) formación como la vía promotora de la participación social, equitativa y justa.

AGRADECIMIENTO

"El camino hacia la cima de un logro no se concreta en la imagen de un encuentro solitario con uno mismo al espejo, sino en el retrato de una hermosa pintura dinámica y colorida que te recuerda el valor de los seres que están a tu alrededor"

Quiero agradecer primero a Dios, por guiarme en cada paso de este transitado camino, por su amor y compañía incondicional durante este proceso.

A mis padres por ser los mejores ejemplos de lucha, trabajo, honestidad y esfuerzo, porque sin ellos esto no hubiera sido posible, por siempre estar ahí y apoyarme en mis metas, aceptándome como soy y retroalimentando mi camino con su sabiduría y amor. A mis hermanos Fabio, Gabriela y Lucía ejemplos de excelencia, dedicación y entrega, quienes día a día me recuerdan que el darse a otros y la lucha por lo que se quiere, tiene que estar y es posible.

A mi compañera de ruta universitaria, Ferchi, por trabajar a mi lado, aceptarme como soy y acompañarme en la búsqueda de respuestas para mejorar lo que amamos, la educación.

A cada una de mis profesoras y profesores, quienes con su sabiduría y su pasión por enseñar me han permitido reconocermme y ser cada vez una mejor persona y profesional, especialmente a la profe Marjon por sus palabras de apoyo durante el proceso, por ser una guía, una compañera y una amiga durante el proceso, así como a la profe Ceci y a la profe Ana quienes a través del quehacer diario me enriquecieron en su búsqueda por aportar a una educación más inclusiva y por ende democrática.

A Kris y a la Doc por ser ángeles en mi camino... A Melania y a doña Milagro por la apertura, el apoyo brindado y por la oportunidad que le dieron a la familia.

Por último, pero no menos importante, el agradecimiento profundo a mis amigas y compañeras de ruta Bynia, Gaxi, Luda y su familia por abrirme las puertas de su casa y regalarme tanto amor, respeto y aprendizaje... Eternamente agradecida y por siempre a su lado.

Tabla de contenidos

Índice de tablas	
Índice de figuras	
Índice de imágenes	
Capítulo I	1
Introducción	1
Tema	1
Problema	2
Justificación	2
Antecedentes	9
Antecedentes Legislativos	9
Antecedentes Nacionales	15
Antecedentes Internacionales	24
Objetivos	29
Objetivo General	29
Objetivos Específicos	29
Capítulo II	30
Marco Teórico	30
Modelos de Intervención Social	31
La discapacidad dentro del modelo social	36
Discapacidad Social	39
Inclusión-Exclusión: fenómeno social complejo	40
Discapacidad y Exclusión Social	47
Las instituciones sociales en el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad	50
La Familia	51
La Escuela	52
La Comunidad	55
Capítulo III	57

Metodología	57
Enfoque de la Investigación	57
Tipo de investigación	57
Consideraciones éticas y presupuestos heurísticos	61
Participantes	63
Categorías de análisis	66
La ruta metodológica	69
Etapa I: Reconociendo las personas y sus realidades	72
Etapa II: Las gestiones ante las instituciones	72
Etapa III: Los caminos apoyados de las tres hermanas	73
Técnicas e instrumentos de investigación	73
Observación participante	74
Entrevista, conversación y diálogo	75
Técnicas grupales	76
Estrategias para el registro, organización y análisis de la información	77
Capítulo IV	78
Presentación y análisis de los resultados	78
Etapa I: Reconociendo las personas y sus realidades	78
Las participantes y su contexto familiar	79
La comunidad	82
Estrategia de subsistencia	82
Participación social	85
Cuestiones de género	88
Educación	91
Relaciones interpersonales	92
Resumiendo una primera etapa de la formación del equipo co-investigador	94
Etapa II: Las gestiones ante las instituciones	96
Etapa III: Los caminos apoyados de las dos hermanas Bynia y Gaxi	100

Los talleres que abrieron puertas a nuevos caminos	101
El camino en su experiencia autoformativa: Bynia	104
El camino en su experiencia autoformativa: Gaxi	124
Capítulo V	148
Conclusiones y recomendaciones	148
Un entorno (Dis) Capacitante: como parte de la dialéctica del proceso social exclusión.inclusión	149
El enfoque de la Investigación Acción Participativa: Miradas y caminos hacia una educación para la autoformación	150
Apoyos socioeducativos: Las huellas hacia el disfrute del derecho a la participación en sociedad	152
Recomendaciones	154
A las jóvenes y a la familia	155
Al Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial	155
Al Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad	156
A los educadores y educadoras	156
A la Universidad Nacional	157
Referencias	158
Anexos	165
Anexo # 1: Taller “A poner en práctica los hábitos de higiene”	166
Anexo # 2: Taller “Cuidado, este es mi cuerpo, respétalo”	168
Anexo # 3: Taller “Una experiencia compartida: Mis intereses y mi por venir”	172
Anexo # 4: Taller “Construyamos nuestro plan de acción”	175
Anexo # 5: Taller “Revisión de nuestro plan de acción”	179
Anexo # 6: Taller “Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción”	180

Índice de tablas

		Página
Tabla 1	Las Etapas del abordaje metodológico en los CAIPAD	16
Tabla 2	Factores de exclusión-inclusión y su complejidad teórica	44
Tabla 3	Participantes y co-investigadoras de la investigación	64
Tabla 4	Categorías del problema enunciado: Apriorísticas y emergentes	66
Tabla 5	La ruta metodológica en etapas, sus encuentros participativos, estrategias y formas de registro	70

Índice de figuras

		Página
Figura 1	Recorrido de la evolución de los modelos de intervención social y el modelo de intervención social de la Federación Sartu	33
Figura 2	La Discapacidad Social y su funcionamiento en la sociedad	40
Figura 3	Niveles de intensidad exclusión-inclusión social	42
Figura 4	Multiplicidad de exclusiones desde la Discapacidad	48
Figura 5	Los círculos de acción en la investigación-acción	60
Figura 6	Plan de acción	96
Figura 7	Repensando el plan de acción	102
Figura 8	Análisis del problema planteado por Bynia	108
Figura 9	Camino metodológico de Bynia	112
Figura 10	Nuevo camino metodológico de Bynia	123
Figura 11	Análisis del problema planteado por Gaxi	128
Figura 12	Camino metodológico de Gaxi	132
Figura 13	Nuevo camino metodológico de Gaxi	145
Figura 14	Alcance y desarrollo del plan de acci	147

Índice de imágenes

	Página
Imagen 1	79
Imagen 2	94
Imagen 3	103
Imagen 4	107
Imagen 5	116
Imagen 6	118
Imagen 7	122
Imagen 8	124
Imagen 9	134
Imagen 10	144

Capítulo I

Introducción

El documento que se presenta a continuación consiste en el informe de Investigación Acción Participativa que tuvo como propósito construir con las participantes desde su papel de co-investigadoras, apoyos socio-educativos que permitieran reducir la situación de exclusión social en la que viven junto a su familia. La investigación se realizó a través de un proceso orientado a convertirse en un “camino de búsqueda y reconocimiento” conjunto. Para esto, se planteó como estrategia de mediación el desarrollo de procesos de auto y mutua reflexión en un ambiente democrático dirigido a que las participantes alcanzaran el reconocimiento de ellas mismas en interacción con su realidad y su papel dentro de esta, como personas dotadas de habilidades y sujetas de derecho, capaces de tomar sus decisiones y asumir sus deberes. Esto mediante la generación de oportunidades de participación activa en los contextos más próximos, definidos a través de lo emergente durante el proceso, para la vivencia de experiencias que desde su ideal se iban a traducir en una mejor calidad de vida y en el disfrute pleno de la misma.

Es así como el documento que se presenta a continuación, representa el análisis y la reflexión de esta experiencia conjunta con las co-investigadoras, como referente de apoyo para experiencias futuras similares, así como el resultado de un análisis sobre el papel de la pedagogía en este proceso, reto que permitió a la investigadora ampliar los horizontes del accionar pedagógico y su comprensión.

Por su parte, este primer capítulo comprende: el tema de la investigación, la situación problema, la pregunta de investigación, la justificación, los antecedentes, tanto en el plano nacional como internacional y los objetivos de este estudio. La justificación permite reconocer la importancia de dicho estudio y los aportes novedosos a la Educación Especial, así como el impacto al que apuntó para la población participante y la comunidad, mientras que los antecedentes permiten contextualizar al lector con información documental que se relaciona con el problema de investigación presentándose una síntesis teórica de trabajos e investigaciones que se han desarrollado tanto en el marco teórico, práctico como legislativo.

A. Tema

“Abriendo puertas para la autoformación”: Una Investigación Acción Participativa sobre la base de la construcción de apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social dirigido al disfrute de su derecho a la participación en sociedad.

B. Problema

El reto de superar la falta de apoyos socioeducativos en la comunidad en que vive una familia con integrantes con discapacidad en una zona rural y la posibilidad de construirlos en conjunto, se convierte en eje de reflexión-acción de esta investigación, la cual se desarrolla en un ambiente de exclusión social donde esta familia no encuentra las oportunidades, las habilidades o capacidades ni el empoderamiento indispensable para su incorporación activa en los contextos sociales más próximos.

Es por esta situación que se formuló la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo realizar la construcción de apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social para lograr procesos (auto) formativos que permitan el disfrute de su derecho a la participación en sociedad?

C. Justificación

El abordaje pedagógico y sociológico de la discapacidad se ha venido a unificar desde el planteamiento del Modelo Social, el cual constituye la base teórica que da paso a perspectivas inclusivas para asumir la praxis con personas con discapacidad. Este modelo señala al entorno social como aquel que presenta barreras para la inclusión, y así rompe con la concepción de la discapacidad enfocada al individuo, para proponer la necesidad de una nueva organización política-administrativa de la sociedad y de las instituciones educativas. El modelo social parte de la necesidad de alcanzar la inclusión social y tiene como principio la atención a la diversidad, la cual es de carácter complejo; en las últimas tres décadas del siglo XX estos conceptos se han construido y analizado desde distintos enfoques y perspectivas que actualmente se compenetran para dar fusión a lo que hoy se entiende por inclusión social (Echeita, 2007).

En la Cumbre de Lisboa (citada por la Federación Sardu, 2011) la inclusión social se entiende y es analizada como el “proceso de reversión de la situación de exclusión social” (p. 59), por tanto, es incoherente percibir la inclusión y la exclusión como procesos aislados, ya que ambos se correlacionan, en un proceso dual que se evidencia tanto a nivel teórico como práctico en las diferentes situaciones contextuales en que viven las personas excluidas.

A partir de lo expuesto, en las sociedades mundiales, incluida la sociedad costarricense, existe una cantidad importante de personas que viven en situaciones de exclusión, las cuales, para Echeita (2007), pueden ser diversas, ya que no solo van ligadas a la situación de pobreza como visión lineal que se tiene, sino que deben entenderse como un fenómeno complejo que va más

allá de las limitaciones y las necesidades económicas de una persona, familia o comunidad. La exclusión implica también, para este mismo autor, la “falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo” (p. 77).

En el caso particular de las personas con discapacidad, en muchos de estos contextos o ámbitos, se ven limitadas en su participación o bien, la tienen pero coexisten con formas de exclusión encubiertas, las cuales en el estudio de Echeita (2007), se entienden como aquellas que tienen relación con las barreras y obstáculos que inhiben la participación de acuerdo con la actividad o contexto en que se encuentren las personas con discapacidad.

A partir de lo planteado, en el contexto costarricense, según el Registro Nacional de Estadística sobre Discapacidad (RED, 2011), en temática de participación, el 38,8% de las personas con discapacidad en Costa Rica no realiza ninguna actividad en el ámbito doméstico, teniendo una participación nula en tareas hogareñas, donde el 9% colabora muy poco o con supervisión, mientras que en el ámbito comunal, el 12,3% no participa de las actividades comunales y de este porcentaje, el 38,6% es por razón de su discapacidad.

Estas estadísticas respaldan la existencia de entornos y actitudes excluyentes, que inhiben la participación de las personas con discapacidad en la sociedad costarricense, y que promueven situaciones de anulación y marginalización; problemática que no es reciente, pero que tampoco se aleja de la actualidad, a lo que Echeita (2007) concluye:

El fenómeno de exclusión social, no siendo nuevo, está adoptando en las últimas décadas características y dimensiones cada vez más preocupantes, no solo en los países en desarrollo... sino en nuestras prósperas sociedades occidentales y es, además un proceso que parece ir en aumento. (p. 77)

En relación con el ámbito educativo y la participación de las personas con discapacidad, existen situaciones excluyentes que se vinculan con la deserción y el fracaso escolar. Sin embargo, en la revisión bibliográfica realizada para este trabajo, no se encontraron investigaciones que presenten una panorámica estadística que permita tener una visión aproximada de la realidad en este campo de estudio. No obstante es relevante destacar la existencia actual de casos particulares de estudiantes con discapacidad que se alejan de los sistemas educativos y se ven inmersos en contextos socialmente vulnerables a la exclusión.

La presente investigación parte del núcleo de dicha problemática, vivida en una familia constituida por integrantes con discapacidad en situación de exclusión, quienes fueron los

participantes y co-investigadores directos de dicho estudio. El proceso permitió la construcción en conjunto de posibles caminos, apoyos y herramientas en este proceso de búsqueda (auto) formativa entre las co-investigadoras y la investigadora, educadora especial, y se espera que su divulgación permita ser una experiencia orientadora para apoyar el camino de otras personas con discapacidad que se encuentren en una situación similar, así como para sus familias, la comunidad y las docentes de Educación Especial a cargo. Para esto se presenta la experiencia vivida junto con las participantes co-investigadoras, que tuvo como propósito descubrir desde un posicionamiento docente-discente horizontal una variedad de apoyos pertinentes para encaminar estas situaciones y procesos de exclusión a experiencias participativas y por ende más inclusivas. Dentro de este propósito está además la intención de poner al descubierto la importancia y las posibilidades del acompañamiento docente desde la postura de asumir los procesos educativos de forma integral, dándole participación a las familias y a la sociedad misma, donde el Consejo Superior de Educación(2008) reconoce que la educación de calidad “debe sustentarse sólidamente en el empoderamiento de la comunidad educativa” (p. 12) contemplando así a los discentes, sus familias y a la comunidad.

Desde este presupuesto pedagógico, se puede mediar un accionar participativo y contextualizado que reconozca sus cimientos de complejidad, traducidos en motivación para generar y construir procesos (auto) formativos que encaminen a los discentes a reconocerse en su realidad, a reconocerla y poder así encontrar su manera de construir sus propias herramientas de vida y participación en la sociedad, lo que viene siendo uno de los propósitos fundamentales del acto pedagógico que engloba como principio el eje democrático, que se fundamenta según el Consejo Superior de Educación (2008) en los cuatro pilares de la educación “el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir” (p. 8), aspecto que forma parte de este comprender la educación como un proceso basado en la formación integral, la cual:

...debe brindar a cada estudiante los conocimientos, las herramientas, la sensibilidad y los criterios éticos, estéticos y ciudadanos, necesarios para poder – desde ahora y a lo largo de toda su vida – avanzar de manera crítica y sistemática en la búsqueda permanente de lo verdadero, lo bueno y lo bello, elementos inseparables de lo que nos hace mejores seres humanos. (Consejo Superior de Educación, 2008, p. 8)

En este sentido la presente investigación con su práctica desde la IAP busca transformar lo que plantea Echeita (2007) al decir que “la exclusión educativa es el antecedente más claro de

los procesos de fractura social, violencia y exclusión que viven muchas personas en nuestras sociedades” (p. 74).

Lo anterior define la importancia del presente estudio que consiste en una experiencia participativa, dirigida a la transformación de realidades de exclusión, propiciando una participación plena y activa en la vida social. La misma dió inicio involucrándose en los contextos más próximos para proyectar una serie de oportunidades y propuestas que se ajusten a las necesidades e intereses de cada una de las personas involucradas. Cabe destacar que la IAP, igual que la búsqueda de transformación pedagógica en la Educación Especial, asume a las personas participantes (educandas) dentro del proceso investigativo (educativo) como agentes de cambio, quienes guían las acciones desde sus preguntas, expectativas, necesidades y deseos, donde la función del docente-investigador está en acompañar y mediar pedagógicamente; es decir las personas participantes son consideradas como co-investigadoras, aprendientes y transformadoras activas, en el proceso vivenciado.

Para ello, se propuso indagar desde un abordaje reflexivo y crítico, de concientización, de acción, observación, escucha y diálogo, junto con las participantes, que les permitiera reconocer sus realidades, problematizarlas y así ir logrando un proceso de identificarse como personas sujetas de derecho. Apuntando entonces hacia un proceso de empoderamiento, en que además se incluyó el entorno con el fin de minimizar barreras y avanzar en el proceso de inclusión social; desde la mirada de las mismas co-investigadoras.

Es así, como el espacio de la investigación pretendió abarcar y se enfoca en el ambiente familiar y el comunitario, con el propósito de abordar los estigmas en torno a la discapacidad y la importancia que tiene y da la valoración de la diversidad, en la lucha por el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho.

En términos de propuestas prácticas, este estudio creó una experiencia motivadora, de referencia, para la construcción de apoyos socioeducativos en conjunto con las mismas personas con discapacidad, los cuales estaban dirigidas a lograr un proceso de auto y mutua reflexión en relación con sus contextos sociales, permitiendo la problematización necesaria para que ellas alcancen la toma de decisiones. Ante esto, Freire (1984) recalca que lo que fundamentalmente le importa a la educación es:

...la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de

la cultura; y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores. (p. 96)

Paralelamente se llevaron a cabo gestiones de ayudas económicas, humanas e institucionales que respondieran a las mismas necesidades y sugerencias planteadas por las participantes con el propósito de encaminar sus situaciones de exclusión a experiencias más participativas, en interacción con su familia. Por tanto, se buscó en forma conjunta identificar las diversas barreras generadas por un complejo entramado de experiencias de vida y estructuras sociales, entre ellos el fracaso escolar, la deserción y la inactividad carente de estímulos, para ir fortaleciendo espacios y caminos inclusivos que promuevan la calidad de vida de las personas adultas con discapacidad.

Otro justificante de esta investigación consiste en que proporciona aportes dentro del ámbito de la Educación Especial (EE), al estar orientada sobre bases pedagógicas de índole inclusivas acordes con las corrientes actuales que incorporan y resaltan la importancia del papel de la sociedad con respecto a la discapacidad y a la atención de la diversidad basada en principios holísticos. De manera que este estudio buscó enriquecer las vías de abordaje desde esta perspectiva y realizar aproximaciones prácticas hacia el propósito actual de la EE que es la educación inclusiva y la inclusión social. En este sentido la acción se dirigía al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y que estas mismas se lograran visualizar como sujetos de derechos y que se les apoyara también en el cumplimiento de sus deberes, por medio de la búsqueda conjunta y fortalecimiento de las habilidades que propicien un ambiente de libertad y crecimiento en conjunto.

De igual manera, se buscó el surgimiento de nuevos espacios de acción de la Educación Especial, así como de los profesionales en este campo, a no asumir la visión tradicional de su intervención, que se aproxima principalmente desde las aulas de formación y se cimienta en el déficit y la integración, sino procurando el fortalecimiento de apoyos, para reconocer en el estudiante sus intereses, pasiones y potencialidades, y que constituyeron las bases de un proceso (auto) formativo desde una mirada inclusiva. Este reconocer al estudiante como persona, posiciona al docente ante la importancia de destacar lo que Freire (2004) al hablar de la pedagogía de la autonomía comprende como la presencia, que se encuentra en cada ser humano, aquella que “se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que

habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constante, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe” (p. 9).

Aunado a lo anterior, este estudio parte de la necesidad de identificar espacios laborales emergentes para la Educación Especial que enriquezcan los procesos inclusivos, donde se atienda entonces a las corrientes progresistas de la disciplina, lo cual Echeita (2007) respalda al afirmar “lo que tendría sentido es tratar de superar la Educación Especial como una disciplina y actividad profesional específica” (p. 22) y que en otras palabras concluye que esta:

... debe abarcar todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de variables que inciden en su actuación (de determinados alumnos) y debe contemplar todos los aspectos que van a condicionar la intervención educativa respecto de los sujetos con necesidades educativas especiales. (p. 23)

Es decir, este autor visualiza una evolución en el quehacer de la Educación Especial, con profesionales con un perfil innovador, con conciencia social dentro de su mediación, con habilidades, destrezas y actitudes para gestar y mediar procesos de inclusión junto con las personas con discapacidad, que se encuentren dentro o fuera del sistema educativo, teniendo en cuenta a priori el compromiso social de la Educación y de aquellos que la tienen a cargo. Para ilustrar mejor esta idea, desde su experiencia Echeita (2007) reflexiona:

Mirando atrás, hacia los días de trabajo del comité, cuando todo el mundo sentía que un nuevo mundo se estaba abriendo para los niños en situación de desventaja, el hecho más llamativamente absurdo fue que el comité se había olvidado de considerar la privación social, como si está no contribuyera a la configuración de las necesidades educativas... La simple idea de tal separación me parece ahora descabellada. (p. 74)

Es así, como con esta investigación se propuso aspectos novedosos al enfatizar en un estudio con una aproximación sociológica que retoma el enfoque de Durkheim (citado por López, 2004) quien expresa que “la pedagogía depende de la sociología, más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (p. 16), preocupación que surgió en América Latina, según López (2004), desde la época de los años cuarenta, mientras que el reconocimiento sociológico de la Educación Especial nace con el Modelo Social alrededor de los años setenta con el movimiento de vida independiente.

Acorde con lo expuesto, entonces se pretende abordar y contemplar a la persona con discapacidad como sujeto activo en participación con su vida, más allá de las situaciones vividas

en ámbitos específicos, como por ejemplo el educativo. Se procura analizar la complejidad inherente desde lo social, implicada en la exclusión, entendida como la ausencia de participación de las personas con discapacidad y que refleja la dinámica entre el dualismo exclusión/inclusión y evidencia la injerencia que puede tener el docente de Educación Especial para encaminar estas realidades hacia ambientes más participativos y democráticos. Esto es posible, desde un abordaje y gestión docente que toca y transforma las barreras socioeducativas que limitan la calidad de vida de las personas con discapacidad y su participación social activa con el fin de reivindicar sus derechos como ciudadanos.

Esta investigación aportará a la carrera de Educación Especial que se imparte en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional y a la formación de los educadores especiales por cuanto enfatiza en la complejidad y la apertura que se necesita en el campo de acción de la disciplina, esclarece el compromiso social inmerso en las labores docentes y brinda herramientas para el abordaje comunal desde las diferentes instituciones que la constituyen y no sólo desde la escuela como institución socializadora. Se busca acercar a los docentes de Educación Especial y aquellas en formación, a la construcción de conocimientos y al alcance de habilidades y destrezas, que perfilen un docente con competencias de acción en el ámbito comunal, al partir de la influencia que existe de las barreras del entorno dentro de la complejidad de la discapacidad, desde un paradigma social.

Finalmente, se anota que la situación actual de la inclusión social de la personas con discapacidad, es un tema y una preocupación vigente en el ámbito internacional, donde se dan aproximaciones teóricas y prácticas que apoyan el alcance de servicios y propuestas pedagógicas inclusivas en los diferentes contextos y situaciones en que se encuentran las personas con discapacidad, mientras que a nivel nacional esto aún es un desafío. Asimismo, en el ámbito costarricense las acciones inclusivas se mantienen en los discursos educativos y políticos, pero las investigaciones se limitan, en su gran mayoría, al abordaje técnico-educativo desde los contextos educativos formales y de los discentes que en él se encuentran inmersos y no se desarrollan acciones concretas dirigidas a aquellas personas con discapacidad que se encuentran excluidas del sistema educativo y de otros contextos. Este aspecto motiva la elaboración de esta investigación como propuesta de cambio e innovación.

De manera que, lo que se pretendió a partir de este estudio, fue alcanzar un proceso de inclusión social en donde las personas con discapacidad fueran las protagonistas y quienes

marcarán así las pautas de la experiencia investigativa, encarrilando su propio camino (auto) formativo en un ambiente democrático como cimiento, donde su participación constituyó la base para construir apoyos conjuntos y generar acciones en interacción con la realidad, sus deseos e intereses con el fin de mejorar la situación de vida de cada una de las jóvenes en concordancia con lo que esto significó para cada una de ellas en los diferentes momentos de la investigación.

D. Antecedentes

La información documental que se presenta a continuación amplía el problema de investigación mediante una síntesis teórica de trabajos e investigaciones que se han desarrollado y se relacionan con el tema en estudio, así como antecedentes legislativos y de política. Además, nos acerca a la realidad costarricense concerniente a la temática de apoyos socioeducativos para la inclusión social de las personas con discapacidad en situación de exclusión, cuyo enlace e integración aporta a tener una visión general y una comprensión del abordaje (teórico, práctico y legislativo) que se le ha dado al tema en Costa Rica. Asimismo, se amplía mediante la revisión de investigaciones y documentos internacionales con el fin de tener una visión holística del tema, lo que permite establecer relaciones comparativas en pro del mejoramiento en el campo de la inclusión social.

Antecedentes Legislativos

En cuanto a los antecedentes legislativos, con el propósito de proporcionar una comprensión más amplia que permita asumir una visión holística en estos términos, se analizan a continuación una serie de políticas tanto en el plano internacional como nacional que permiten tener un acercamiento y una relación con el problema de investigación y los propósitos de este estudio.

Inicialmente, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1990 luego de un extenso y sistémico proceso de consulta empezado en el año 1989, el cual finalizó un año después con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, logró como resultado la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien (ONU, 1990), que tuvo como propósito principal reafirmar mundialmente el derecho de todas las personas a la educación en el marco específico del reto de satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje.

Para la declaración, estas necesidades del aprendizaje se definen como indispensables "... para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y

trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (p. 3), aspectos que se convierten en los propósitos fundamentales de la educación y de que esta investigación busca descubrir su alcance a partir de la participación activa de las personas involucradas con un papel como co-investigadoras, destacando el papel fundamental de los discentes como sujetos protagonistas del acto pedagógico.

Ante esto, la Declaración de Jomtien (ONU, 1990) destaca en su artículo 2, la necesidad de ir perfilando la visión de la educación para todos hacia una visión ampliada, que renueve su compromiso, visión que se resume en “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones” (p. 4). De estos retos partió la presente investigación destacando la importancia de ampliar los medios y el alcance de la educación como bien se plantea, al traducir su foco de acción a espacios de educación no formal, la cual es referida por esta declaración como un medio de respuesta para la población joven y adulta, donde se reconoce la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. De manera que la declaración enfatiza en la necesidad de desarrollar programas de educación que respondan a esta visión ampliada que se debe de asumir y divisar a través de sistemas variados, ejecutados según la declaración en “...programas de educación formal y no formal en materias tales como la salud, la nutrición, la población, las técnicas agrícolas, el medio ambiente, la ciencia, la tecnología, la vida familiar y otros problemas de la sociedad” (p. 6-7).

Con lo planteado en el párrafo anterior, que viene siendo el foco de análisis y ejecución de la Declaración de Jomtien (ONU, 1990), es importante subrayar su interés por considerar a toda la población, de todas las edades, y que, además de velar por el acceso a la educación, busca que este se fomente bajo la consigna de la equidad. Es decir, no sólo se propone a garantizar su acceso sino que este logre reducir las barreras de la desigualdad y la discriminación. Por tanto, se observa el compromiso particular de la declaración con las poblaciones que la misma define como “grupos desasistidos” (ONU, p. 5), proponiéndose la meta de suprimir los obstáculos que limiten la participación activa de toda la población, destacando los pobres, las personas de las zonas rurales, las mujeres y las personas impedidas, características que se atribuyen a la población con la cual se pretende abordar dicho estudio, reconociendo el término persona con discapacidad y no el de impedidos.

Por su parte, se reconoce el reto de mejorar las condiciones de aprendizaje, aspecto que busca y comparte este estudio, donde la declaración al hacer referencia a este punto, es clara en manifestar la necesidad de que en el acto pedagógico interactúen una diversidad de apoyos, oportunidades y condiciones con el fin de que los discentes se desenvuelvan en un ambiente óptimo para el aprendizaje, argumento que este estudio comparte y el que es clave para su abordaje, donde además la declaración reconoce que esto debe integrarse en programas comunitarios de aprendizaje para adultos, ante lo cual señalan que:

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella. (ONU, p. 7)

De igual forma, en cuanto al fortalecimiento de la concertación de acciones para la educación, asumido esto como una necesidad para mejorarla según esta declaración, se reconoce la importancia de tomar en cuenta la participación activa de diferentes subsectores, como la comunidad, pero principalmente destaca el papel del profesional en educación y la participación de las familias y su papel protagónico al señalar que “Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias” (ONU, p. 8), aspecto fundamental y que primicia esta investigación.

Por su parte, se encuentra la Declaración del Milenio, la cual se desarrolló en Nueva York en el año 2000 con el propósito de que las Naciones Unidas (ONU), junto a los jefes de Estado y de Gobierno de diferentes países, reafirmaran lo estipulado en la Carta de las Naciones Unidas (ONU, 1945) a través del desarrollo de la Cumbre del Milenio. En esta, mediante la participación y la promoción de la cooperación internacional, se analizaron una serie de problemas mundiales de carácter económico, social, cultural y humanitario, para así proponer vías de acción que encaminaran a los gobiernos al alcance de medidas gubernamentales en pro del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales sin distinción alguna.

El propósito fundamental de esta Declaración, según la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2000) se basa en “...conseguir que la mundialización se convierta en una fuerza positiva para todos los habitantes del mundo, ya que, si bien ofrece grandes posibilidades, en la actualidad sus beneficios se distribuyen de forma muy desigual al igual que sus costos” (p. 2), afirmación que permite entrever el reconocimiento internacional que se le dé a

las diferencias sociales como un aspecto que inhibe el bienestar común y con esto la preocupación y la necesidad que emerge en el plano socio-político internacional de impulsar propuestas que contrarresten estas brechas de desigualdad, intención que se relaciona estrechamente con el abordaje del fenómeno de exclusión, aspecto que abarcó el presente estudio.

Acorde con su propósito, dicha declaración parte de un marco teórico que establece el reto de transversalizar la ejecución de los derechos humanos en los diferentes ámbitos, tanto sociales, económicos como políticos. La misma, parte de una serie de valores y principios fundamentales, los cuales son definidos como esenciales para las buenas relaciones internacionales del siglo XXI correspondientes a “la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad común” (ONU, 2000, p. 2), los cuales se retoman y constituyen principios medulares de esta investigación.

Sin embargo es preciso destacar el principio de igualdad, el cual, busca que se garantice la igualdad de derechos y oportunidades a toda persona independientemente del género y su situación particular, argumentando que todos los seres humanos son acreedores de acceder a la posibilidad de favorecerse del desarrollo de sus países en los diferentes ámbitos, acción explícita que este estudio busca alcanzar a través de la construcción conjunta de apoyos entre las co-investigadoras y la investigadora educadora especial con miras a promover experiencias participativas que permitan mejorar su calidad de vida.

Por su parte, dentro de las temáticas que la Declaración del Milenio (2000) analiza y que se relacionan con esta investigación como eje de abordaje y análisis, se encuentra la pobreza, condición que se reconoce y se destaca en este documento de forma particular en el caso de mujeres y niños, al señalarse su deseo por “...liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza” (p. 4), propósito por el que afirman no escatimarán esfuerzos con el fin de reducir esta problemática.

Ahora bien, dentro de esta problemática, la Declaración del Milenio (ONU, 2000) hace referencia a la educación como un canal mediático para reducir las brechas de la pobreza, al estipular dentro de sus metas la importancia de velar por el acceso de todos los niños y las niñas a todos los niveles de enseñanza, así como, por la finalización del ciclo completo de enseñanza primaria para esta población. Por tanto, esto permite observar el reconocimiento del papel de la educación como puente y apoyo social para reducir la pobreza y como una herramienta que permite a las personas vivir una mejor calidad de vida a través de la participación en comunidad

de aprendizaje, la cual debe ir encaminada hacia el alcance del desarrollo humano y por tanto social que cada persona considere y construya.

Sin más, dicha declaración, en su necesidad de resguardar y velar por el desarrollo pleno y cotidiano de los Derechos Humanos, destaca la promoción de la democracia como medio para fortalecer su ejecución en condiciones de igualdad y respeto, hecho que impacta de manera positiva y enriquece sus cimientos. De igual manera, como punto a destacar, se encuentra su compromiso por garantizar la protección prioritaria de los derechos de las poblaciones en situación de desventaja, entre estas las mujeres, los niños y las niñas, los migrantes y sus familias, no así se refiere a la población con discapacidad de manera concreta, lo que desde este estudio se reconoce como una carencia y un aspecto a tomar en cuenta para próximas iniciativas como estas.

En tanto, se encuentra también la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la cual fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2006 y entra en vigor dos años después con la ratificación de 20 países, entre estos Costa Rica. La misma, en su artículo uno, plantea su propósito “asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad” (p. 4), aspecto que convierte a este documento en uno de los más importantes en cuanto al tema de discapacidad, tanto a nivel internacional como nacional, al ser un referente jurídico que garantiza el goce y el disfrute pleno de los derechos humanos y la igualdad ante la ley para esta población de manera específica.

En su sustento teórico, la CDPD (ONU, 2006) hace referencia a definiciones como la comunicación, el lenguaje, los ajustes razonables, el diseño universal y la discriminación por motivos de discapacidad, siendo este último un referente importante, y se define como:

Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (p. 5)

Con base en esta definición, es preciso señalar la relación directa que se establece con términos tales como la exclusión, los obstáculos o barreras, el reconocimiento, el ejercicio y la igualdad de derechos humanos en diferentes ámbitos, todos ligados de una u otra forma con el problema de investigación que este estudio plantea y del cual se parte. Es así, como dentro de sus

principios la CDPD (ONU, 2006) busca promover la dignidad inherente, la autonomía y la toma de decisiones, siendo la no discriminación uno de los puntos medulares que engloban, motivan y justifican su creación, la cual dentro de sus principios destaca “La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (p. 5) de las personas con discapacidad, objetivo central del presente estudio.

De igual manera, la transversalización del enfoque de género y el interés explícito de la CDPD (ONU, 2006) por destacar la situación de la mujer con discapacidad es claro, al manifestar en su preámbulo “que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación” (ONU, p. 3) hecho que le da un valor trascendental y de interés a esta investigación al pretender compartir una experiencia (auto) formativa con el lector. La misma buscó construir un camino posible de exigibilidad y alcance de derechos fundamentales por parte de las personas con discapacidad partícipes de esta investigación, desde su papel protagónico y participativo. Ante esto, en el artículo seis de la presente convención señala la responsabilidad de los gobiernos por adoptar medidas que le garanticen a las mujeres con discapacidad gozar de los mismos derechos en igualdad de condiciones sin ningún tipo de discriminación, punto que se reafirma en el artículo nueve de accesibilidad:

Los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales”. (p. 11)

En cuanto a esta búsqueda por garantizar la participación de las personas con discapacidad, la CDPD (ONU, 2006) en su artículo diecinueve, se reconoce el derechos a ser incluido en sociedad, así como plantea en su artículo ocho, el derecho de las personas con discapacidad y del medio de tomar conciencia con respecto a las capacidades y aportaciones que pueden generar las personas con discapacidad a la sociedad, en los diferentes ambientes en los que se desenvuelvan, destacando así la importancia de impulsar una sensibilización en la sociedad en relación con los estereotipos y barreras actitudinales. Estos dos aspectos conforman aportes importantes para la presente investigación ya que se convierten en principios

fundamentales en la construcción de procesos (auto) formativo, desde la hermenéutica de la IAP, en especial los procesos de toma de conciencia de las mismas personas con discapacidad.

A partir de esto, en el artículo veintitrés, la CDPD (ONU, 2006) reconoce el derecho de las personas con discapacidad en edad a contraer matrimonio y fundar una familia si así lo desean, pero de igual manera se hace mención al deber de los Estados de garantizar apoyos y educación, la cual para dicha convención debe “Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad... la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas” (p. 19), postura y filosofía pedagógica que pretende desarrollarse desde esta experiencia investigativa con el propósito y la convicción que plantea la CDPD (ONU, 2006) al agregar que:

Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. (p. 19)

Por último, de igual forma que en la educación, la CDPD (ONU, 2006) plantea y busca garantizar diferentes derechos fundamentales en igualdad de condiciones a las personas con discapacidad, tales como la salud, la habilitación y rehabilitación, el trabajo y empleo, un nivel de vida adecuado y protección social, la participación en la vida política y pública, la cual retoma la vida cultural, en actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, derechos que se pretenden abordar en esta investigación.

Si bien, esta Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad plantea un preámbulo amplio que respalda y justifica el por qué de su creación, uno de los aspectos indispensables por destacar en su relación con esta investigación, es el reconocimiento que se le da a las personas con discapacidad y a sus familias de recibir protección y asistencia del Estado con el fin de que este garantice el goce pleno de derechos fundamentales en igualdad de condiciones, como es la educación.

Antecedentes en el ámbito nacional

En primera instancia y a partir de lo mencionado, Costa Rica en materia de educación, a modo de generar respuestas a la población con discapacidad, en específico a la población adulta que se crearon entre el período 2000-2002 según Meléndez (2007), los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD), los mismos definidos como instituciones privadas de interés público que con la colaboración del Estado desarrollan planes y

programas de estudio dirigidos a este grupo etario con discapacidad. Su propósito, según Aguilar (2006) es:

Ofrecer a las PCD mayores de 18 años que requieren de apoyos prolongados o permanentes, una alternativa de dedicación personal, social, ocupacional y/o productiva, que les permita potenciar su desarrollo integral, su autonomía personal y mejores condiciones de vida presente y futura para ellos y para sus familias. (p. 1)

A partir de esta definición, los CAIPAD se han convertido a nivel nacional en la oferta educativa que busca brindar apoyos variados a las personas adultas con discapacidad y también a sus familias, abarcando de esta forma la complejidad de las situaciones de los jóvenes y adultos con discapacidad, aspecto que colabora en la reducción de la brecha de exclusión social de esta población. Asimismo, los CAIPAD con la idea de ser centros que permitan el desarrollo integral de esta población, deben partir de la mediación de procesos pedagógicos que permitan mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, postura donde debe ser inherente la participación activa de los discentes en el descubrimiento y la exploración de sus intereses, habilidades y deseos que los encaminen lo más cerca posible a sus imaginarios de proyecto de vida, pero donde también se debe asumir con responsabilidad la generación de espacios de participación social en la búsqueda de procesos ocupacionales o de inserción laboral, responsabilidad directa de los docentes, la comunidad y la sociedad misma.

De esta manera, como metodología de trabajo, los CAIPAD en sus procesos de mediación pedagógica, plantean tres etapas, por las cuales los jóvenes y adultos con discapacidad van descubriendo y encaminando su formación. Estas, según Aguilar (2006), se refieren en primera instancia a una etapa inicial en la que se desarrolla un proceso diagnóstico desde el punto de vista ecológico del estudiante y su familia, luego se plantea la etapa intermedia que se encuentra integrada por tres procesos, el de exploración, formación y orientación y por último la etapa complementaria en la cual se define y se desarrollan procesos de formación con un perfil salida del estudiante hacia el área ocupacional o laboral, ya sea dentro o fuera del CAIPAD. A continuación se plantea el siguiente cuadro con el propósito de clarificar las tres etapas:

Tabla 1: Las Etapas del abordaje metodológico en los CAIPAD

Etapa inicial: Valoración diagnóstica del estudiante y su familia.

(continúa)

Tabla 1: Las Etapas del abordaje metodológico en los CAIPAD

Etapa intermedia: Corresponde al proceso de búsqueda a partir de los intereses de la persona con el fin de orientar sus definiciones futuras de formación o acciones productivas.

Exploración	Orientación	Formación
Búsqueda de intereses y afinidades por parte del estudiante en diferentes áreas tales como: cocina, jardinería, hidroponía, bisutería, jardinería, pasatiempos, entre otros. Por su parte, el docente explora variedad y diversidad de propuestas de aprendizaje.	Fase previa a la elección hacia una acción formativa o de un campo de trabajo o actividad productiva.	Proceso permanente, transversal e intrínseco presente en los dos fases anteriores

Etapa complementaria: Acciones formativas hacia áreas ocupacionales o laborales dentro o fuera del CAIPAD, por ejemplo, empleo competitivo, empleo con apoyo, microempresas, empresas familiares, empresas de subsistencia, proyectos productivos, actividades ocupacionales u otras.

Elaboración propia a partir de Aguilar (2006, p. 4). Se explican las etapas de abordaje pedagógico propuestas para el funcionamiento de los CAIPAD.

El programa de Atención Integral para Adultos con discapacidad ofrece dos modalidades o alternativas de atención (Grupo A y Grupo B) que según Meléndez (2007) “se diferencian entre sí por el nivel de destrezas de sus usuarios” (p. 130), de manera que en ambos grupos se desarrollan la etapa inicial e intermedia de la misma forma, la diferencia se encuentra según Aguilar (2006) en la etapa complementaria, donde los del grupo A se perfilan en esta etapa hacia una fase de salida para la complementación de su formación laboral ya sea en una empresa externa o bien en una modalidad protegida, mientras que el Grupo B en su etapa complementaria lo que se busca es la ubicación ocupacional dentro del mismo CAIPAD debido a la necesidad de

apoyos más prolongados y permanentes, siempre en el sentido de generar potencialidades y una mejor calidad de vida a través de la participación.

Finalmente, los Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD) ofrecen una serie de servicios que constituyen la formación integral que los mismos buscan mediar: “Valoración diagnóstica, exploración de Intereses y Evaluación del Proceso, Instrucción y promoción de la participación en comunidad, Colocación y supervisión de la práctica laboral, Apoyo a las familias, Redes de Apoyo y Servicios complementarios” (Aguilar, 2006, p. 5).

Por otra parte, se encuentra la investigación realizada por Navarro, Castillo, Jara y Calvo (2011) para optar por el grado de licenciatura en Educación Especial con énfasis en integración en la Universidad Nacional, sobre apoyos que requieren las personas con discapacidad y otros implicados en el proceso de inclusión laboral, brinda un panorama claro de las situaciones de exclusión que vivencia esta población, específicamente desde la dimensión laboral. Este estudio tiene como fin, conocer las condiciones que permiten a las personas con discapacidad proyectarse dentro de un proceso de inclusión laboral, mediante la indagación de las características individuales de las personas con discapacidad participantes, así como las características oportunas de la oferta laboral disponible, para luego establecer una relación con los puestos laborales existentes, sus perfiles y darse la colocación laboral. Acorde con los objetivos propuestos, dicho estudio parte de un marco teórico que establece una confrontación entre la inclusión y la exclusión desde una perspectiva social compleja, además retoma la idea del trabajo inclusivo y el empleo con apoyo. Para esto, a lo largo de la investigación, se evidencia la necesidad de establecer un proceso de abordaje dialéctico, el cual va dirigido en la dimensión del individuo y del contexto laboral desde la complejidad que esto significa, visión que parte de un modelo social de vida independiente, en similitud con el presente estudio.

Entre los resultados más importantes obtenidos por Navarro et al. (2011) en relación con los procesos de inclusión laboral, se destacan las barreras del entorno como la causa principal que desorienta estos procesos, las cuales inician en los contextos educativos. Al respecto Navarro et al. (2011) señalan:

Las instituciones educativas participantes se encuentran lejos de lograr una verdadera educación inclusiva, ya que se viven situaciones de discriminación hacia las personas con

discapacidad por parte de los estudiantes y los mismos profesores que no luchan por la igualdad de participación institucional y social. (p. 118)

De acuerdo con lo anterior, dicha investigación pone en evidencia el papel de los docentes dentro de los procesos de inclusión, sobre lo que Navarro et al. (2011) enfatizan en la necesidad de concientizar a los profesionales de la Educación sobre una:

Visión hacia la discapacidad desde el paradigma de Derechos Humanos, como entidad formadora para que estos adopten y crean en esta filosofía y así los procesos de formación y futura inclusión laboral de personas con discapacidad se realicen de manera efectiva. (p. 118)

A partir de esto, de acuerdo con el papel docente, los procesos de inclusión y lo evidenciado durante la investigación, se concluye que aún existen docentes que enfatizan en las deficiencias y necesidades, sin embargo también están aquellos que parten de las habilidades y destrezas y favorecen los procesos de inclusión en el campo laboral.

Como otros resultados que vienen a enriquecer esta problemática, se concluye la existencia de vacíos formativos desde la etapa escolar en los estudiantes y las estudiantes participantes del III Ciclo y Ciclo Diversificado Vocacional de la Educación Especial, aunado esto a que los jóvenes se ven limitados a puestos de trabajo, por debilidades en la formación ocupacional y por situaciones de desigualdad e inequidad de oportunidades, lo que enriquece los ambientes exclusivos y por ende limita la inclusión (Navarro et al., 2011).

El estudio de Navarro et al. (2011), aborda la inclusión social desde la dimensión laboral, lo que permite disminuir las barreras de exclusión que existen en el entorno. Sin embargo, es necesario considerar no sólo el ámbito laboral como tema de estudio, sino que es importante partir de la complejidad de las personas y considerar otros ámbitos, los cuales se relacionan y por tanto influyen en los procesos de exclusión de las personas con discapacidad.

Por otra parte, López (2010) con su investigación para optar por el grado de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional, realiza un estudio que parte de la construcción subjetiva de la exclusión social en jóvenes que consumen sustancias adictivas ilegales en Guácimo-Limón. Este estudio ofrece un análisis de poblaciones que al igual que las personas con discapacidad se encuentran expuestas a la vulnerabilidad y a la exclusión social, proceso que es visto desde esta investigación con connotaciones culturales e históricas.

En cuanto a la concepción teórica, el estudio de López (2010), parte de reflexiones sobre la exclusión social y el consumo de drogas, la construcción subjetiva a partir del lazo social de las personas y la vulnerabilidad que existe en una situación de exclusión, aspectos que se rescatan para comprender los resultados obtenidos a lo largo del estudio, los cuales cuestionan la influencia que tiene la sociedad sobre el fenómeno de la exclusión social.

Con respecto a los resultados más importantes de esta investigación, López (2010), manifiesta que la exclusión social, como proceso, influye en diversos sectores poblacionales, principalmente en aquellos con rasgos y características distintas al lazo social, concepto que López (2010) define como la “forma en que las personas se relacionan con determinado contexto” (p. 33) donde se toman en consideración, las posibilidades de participación y el ser parte dentro de un ámbito social específico. Es aquí, cuando se concluye, que no sólo está la situación de ser excluido socialmente, sino la de no recibir posibilidades de inclusión (López, 2010).

De igual modo, López (2010) argumenta dentro de los resultados obtenidos en su estudio, que la población que ha sido expuesta a la vulnerabilidad y a la exclusión social muestra igualmente “disposición para marginar, rechazar y excluir a otras personas que no poseen sus rasgos y características” (p. 110). López (2010), deja vislumbrar el lugar que la sociedad les ha dado, al afirmar que las personas en situación de exclusión reflejan sentimientos de vulnerabilidad y de dolor al quedar por fuera de los sistemas sociales de reconocimientos, entre estos la educación, la familia y la comunidad. Como resultado, en el caso de las personas que consumen sustancias ilícitas, existe una doble construcción de la exclusión, según López (2010) se puede dar la exclusión hacia la persona en sí y/o a la exclusión a la condición de adicción. Este análisis, permite entrever la posibilidad de que esta doble construcción del fenómeno de exclusión se repita en la situación vivida por las personas con discapacidad que se someten cotidianamente a escenarios excluyentes (López, 2010).

Particularmente, esta investigación permite conocer la realidad de personas en situación de exclusión social, producto del consumo de sustancias ilícitas, asumiendo una postura más explicativa que transformativa, estudio que no establece una relación directa del fenómeno con personas en condición de discapacidad. No obstante, este estudio abre paso a conocimientos que pueden enriquecer la investigación que aquí se pretende realizar, la cual, no solo busca exponer

las situaciones de exclusión de los participantes, sino integrar apoyos y herramientas para encaminar esta situación hacia otra realidad.

Ahora bien, por otro lado, se encuentra la investigación que relaciona la temática de inclusión de género y la discapacidad como tópicos transversales dentro del contexto universitario, como es el caso de la elaborada por Ramírez (2010) para optar por el grado y título de Maestría Profesional en Violencia Intrafamiliar y de Género de la Universidad de Costa Rica (UCR) en conjunto con la Universidad Nacional. La misma propone dentro de sus objetivos planteados, concientizar en temáticas de género y discapacidad a un grupo social específico referente a estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UCR.

Esta investigación intenta promover el abordaje de temáticas controversiales tales como la pobreza, la vulnerabilidad, la discapacidad y la mujer desde una sola realidad, con una connotación educativa y práctica. Esta, podría venir a generar cambios sociales de carácter actitudinal y de acción, en los diferentes contextos sociales en que se inserten los estudiantes y las estudiantes en formación, lo que proyecta una disminución de barreras en pro de la diversidad y por ende la inclusión.

Ramírez (2010) a partir del análisis, establece una serie de similitudes entre el género y la discapacidad, las cuales corresponden a la “exclusión, violencia, ámbito privado, dependientes, discriminación, subordinación, asexuadas/os, patriarcado, legislación específica, inequidad, desvalorización, condición de vulnerabilidad y estereotipos” (p. 81), hecho que pone en evidencia la importancia del abordaje conjunto de dichas temáticas. La carencia de las perspectivas de género y discapacidad para Ramírez (2010) conlleva al no reconocimiento de las necesidades específicas que componen la diversidad social, lo que incita a la exclusión.

Desde el abordaje teórico, Ramírez (2010) considera las concepciones de la discapacidad, la perspectiva de género y de Derechos Humanos, para luego establecer una relación con la panorámica general de violencia que se puede generar a raíz de ambas condiciones. A partir de esto, identifica la presencia de violencia intrafamiliar y violación de los derechos de mujeres en condición de discapacidad, la cual es invisibilizada y encubierta dentro del tejido social, producto del ejercicio de poder (Ramírez, 2010).

Además, esta misma autora argumenta una problemática de violencia, que se da en el ámbito educativo, con la anulación de aspectos relacionados con el género y la discapacidad, idea que Faith (citado por Ramírez, 2010) respalda al manifestar que “la exclusión no es un hecho

aislado, las personas han sido separadas a través del discurso del poder y sujetos y a técnicas disciplinarias que los clasifican y controlan” (p. 93).

La investigación realizada por Ramírez (2010) permite dar cabida a una propuesta de análisis de la situación de ser mujer con condición de discapacidad, por tanto, brinda bases para abordar la discapacidad y el género desde las vivencias cotidianas y sus problemáticas. No obstante, esta investigación específicamente, se limita a la realidad universitaria y curricular, identifica la existencia de algunos avances en las categorías de género y discapacidad en el ámbito universitario, pero estas, no se encuentran como dimensiones transversales que fomenten una visión holística del ser humano.

Otra de las investigaciones, es la realizada por Cubillo y Vargas (2009), para optar por el grado de Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Educación Preescolar, la cual retoma la temática de inclusión, esta vez, de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, diferencias étnicas y culturales en el ciclo de transición. La finalidad de este trabajo es investigar el proceso de inclusión, a través de la dinámica del contexto educativo y familiar.

Este estudio destaca que el estudiantado con necesidades educativas especiales, diferencias étnicas y culturales, experimenta dificultades de aprendizaje y de participación, donde sus docentes no toman en cuenta un abordaje particular de diversidad para mediar por un proceso inclusivo (Cubillo y Vargas, 2009).

Cubillo y Vargas (2009) señalan que las instituciones escolares no proporcionan apoyos en los procesos de inclusión, sino que la responsabilidad se recarga sobre la persona encargada con la docencia regular, aunada, la falta de relaciones bilaterales entre docente regular y docente de apoyo, quienes no fomentan tampoco un campo de diálogo y comunicación con las familias. Por tanto, concluyen que la falta de información por parte del equipo docente acerca del entorno de sus estudiantes en el marco familiar y comunal, repercute negativamente en los procesos por generar ambientes más inclusivos, así como, el desconocimiento que se genera en los padres y madres de familia en relación con el tema (Cubillo y Vargas, 2009). A partir del marco teórico de esta investigación, Cubillo y Vargas (2009) consideran la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión, así como la definición de necesidades educativas especiales, etnia, cultura, relaciones interpersonales y aspectos que se relacionan con el contexto educativo y familiar. Esto permitió, analizar ambientes más inclusivos y por ende, detalles que se relacionan con la exclusión, la discriminación y la desigualdad.

En relación con lo anterior, Cubillo y Vargas (2009) evidenciaron que la falta de inclusión repercute y conlleva a ambientes discriminatorios y desiguales. Los niños y las niñas con características “diferentes”, por la existencia de necesidades educativas especiales y/o diferencias étnicas y culturales, resultaron mayoritariamente excluidos por sus pares. Además, Cubillo y Vargas (2009) argumentan que no se logró entrever una inclusión total de los niños y niñas con estas particularidades.

Cubillo y Vargas (2009) aluden a que los docentes desconocen la diferencia entre la inclusión y la integración, hecho que genera y evidencia una confusión entre los discursos y las prácticas, lo que significa percibir procesos completamente diferentes a los que propone una educación inclusiva. Por tanto, en el ámbito escolar, se habla de detonantes que afectan el rendimiento, entre estos, la falta de estudios académicos de los padres, la falta de estimulación que reciben en sus hogares y la baja condición socioeconómica (Cubillo y Vargas, 2009). En esta investigación, se analiza la inclusión a partir de una perspectiva educativa, lo que implica únicamente personas escolarizadas bajo un sistema formal de educación, lo que insta, a que se promuevan investigaciones con una visión más amplia de lo que significa, ambientes más inclusivos con proyección social en diferentes rangos. Además se considera necesario, que desde este estudio, se hubieran analizado los factores que no posibilitan que las docentes desarrollen en sus dinámicas una educación inclusiva.

Por otra parte, Araya y De la Vega (2011) realizaron un estudio que enfatiza en la inclusión de los jóvenes y adultos con alguna discapacidad en actividades deportivas y artísticas, desde la perspectiva del modelo social; para optar por el grado de Licenciatura en Educación Especial con énfasis en jóvenes y adultos con discapacidad de la Universidad Católica de Costa Rica. El objetivo principal de la investigación, corresponde a la determinación de los apoyos que reciben los adultos con alguna condición de discapacidad, en pro de la práctica de actividades deportivas y artísticas (Araya y De la Vega, 2011).

Esta investigación, parte de un marco teórico que en primera instancia hace un recuento de la historia de los modelos de la discapacidad, para luego acercarse a referentes teóricos en torno a los proyectos de vida en la planificación futura personal, la autodeterminación, la inclusión, los apoyos y la calidad de vida. Con esto, este estudio se aproxima al desarrollo de un análisis que se concreta en el reencuentro de la vida de los participantes en relación con el deporte y el ámbito artístico.

Araya y De la Vega (2011) señalan que los apoyos recibidos y las oportunidades brindadas por el entorno, contribuyen a que las personas con alguna discapacidad se desenvuelvan dentro del ámbito de estas disciplinas, debido a que “al brindar oportunidades, se fomenta la autodeterminación, lo que permite mejoras en la autoestima y en la inclusión social” (p. 78). De manera que, estos autores hacen hincapié, en que para que estos logros se alcancen, es necesario que se unifiquen “los apoyos, el esfuerzo personal, las actitudes, las aspiraciones y los sueños” (Araya y De la Vega, p. 78).

Asimismo, dentro de los resultados obtenidos, se destaca, que la inclusión de la persona adulta con discapacidad en actividades deportivas y artísticas, amerita la unificación y la coordinación de apoyos comunales, educativos y naturales. Estos últimos apoyos, se refieren a las personas significativas y a la familia, quienes resultaron ser el mayor apoyo en intensidad y frecuencia durante el proceso de inclusión en el estudio realizado (Araya y De la Vega, 2011).

Con base en lo anterior, Araya y De la Vega (2011) son claros al plantear que aquellos apoyos de índole educativa, junto con un oportuno proceso de autodeterminación en las personas adultas con discapacidad, proyectan un contexto con mayores oportunidades de inclusión en el ámbito deportivo y artístico. Sin embargo, Araya y De la Vega (2011), son claros en manifestar que el modelo rehabilitador en la sociedad “provoca la ausencia de los apoyos de servicios educativos y limita el proceso de autodeterminación que son la base para la inclusión en el arte y el deporte” (p. 81).

En definitiva, esta investigación, brinda una visión aún más próxima en términos de apoyos necesarios, para ambientes más inclusivos, al considerar el entorno social como el eje de acción y cambio desde la vivencia de personas adultas y jóvenes con discapacidad, por tanto, es un estudio que favorece y aclara el camino a seguir de futuras investigaciones en el campo de la Educación Especial.

Antecedentes en el ámbito internacional

En concordancia con las investigaciones en el ámbito internacional, Pisonero (2007) en su artículo sobre la discapacidad social, como un modelo para la comprensión de los procesos de exclusión, engloba el análisis de lo que él comprende en términos de Discapacidad Social, definida por este mismo autor como “el modelo que explica el proceso de exclusión social a partir de la lectura abierta, integral y social de la discapacidad” (p. 99). Para Pisonero (2007), la

Discapacidad Social nace como una vía para prevenir y reprimir circunstancias de exclusión social y la aborda desde dos aproximaciones: desde la discapacidad y desde la exclusión social.

Desde la discapacidad, Pisonero (2007) parte de las propuestas planteadas por la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) y el Modelo Ecológico; conceptualizaciones de la discapacidad que hacen énfasis en los factores contextuales que la conforman y brindan una perspectiva compleja, que va más allá, de los factores meramente biológicos, es decir, se da la unificación de lo biológico con lo social y de ahí surge el análisis de procesos. Este último, se aproxima no sólo en la persona como un objeto de clasificación, sino en aspectos relacionados con el entorno, idea que Pisonero (2007) resume, al manifestar que “no se trata de clasificar personas, sino procesos de exclusión”(p. 100).

En cuanto a la aproximación desde la exclusión social, el artículo de Pisonero (2007), hace referencia al carácter holístico que este término comprende, tanto en el ámbito teórico como práctico, al alejarse de ideas unidimensionales que caracterizan a la exclusión solo desde la realidad de la pobreza. En relación con esto, este autor señala que “no se trata solo de tener o no capacidad económica, sino de presentar en una serie de áreas una situación acorde con el mínimo aceptado, según la sociedad que se tome por referencia” (p. 101), por tanto, este proceso debe de ser visto de forma integral y analizado desde la pluralidad de áreas sociales, definidas como educación, trabajo, vivienda, salud, ingresos, acompañamiento y corresponsabilidad (Pisonero, 2007).

De acuerdo con lo planteado, Pisonero (2007), establece una relación directa de la discapacidad con los procesos de exclusión y por ende, manifiesta que “podría definirse la exclusión social como una discapacidad social” (p. 102), de manera que este autor da cabida a este concepto, el cual, se desarrolla a partir de la integración del modelo de la Clasificación Internacional del Funcionamiento y el modelo ecológico.

La discapacidad social, Pisonero (2007) la plantea como un modelo que “interrelaciona todos los factores que constituyen el proceso de exclusión-incorporación” (p. 103), estos factores pueden ser internos (referidos a la persona) o externos (referidos al entorno). Pisonero (2007) a partir de estos factores, contempla cinco líneas fundamentales de abordaje, las cuales corresponden a: funciones y estructuras, el desempeño, la capacidad, el funcionamiento dentro del ecosistema y macrosistema.

Con esto, este modelo de discapacidad social parte de un enfoque proactivo que se basa en la prevención de situaciones de exclusión, no obstante, según Díaz (citado por Pisonero, 2007) se requiere de la creación de una batería de indicadores, un sistema de información, de seguimiento y de vigilancia, de las necesidades sociales, que permitan, una intervención pronta y más efectiva dentro del contexto de la discapacidad. En efecto, Pisonero (2007) señala, que los programas de habilidades dentro del campo de acción formativa deben “considerar las cargas familiares, la oferta de empleo, las habilidades, los factores personales, el manejo de ayudas técnicas, la capacidad, la salud, el entorno ...” (p. 104).

Por otra parte, se encuentra el trabajo de Gil (2002) con su libro sobre la exclusión social en el que abarca el tema alusivo al título, en el cual, define la exclusión social como aquel conjunto de problemáticas sociales que requieren de intervención tanto de colectivos como a nivel individual y además, entiende la exclusión, como un proceso que comprende un ámbito social y cultural de acuerdo a la época en que se abarque, es decir, que es un proceso en constante cambio, no es estático y definido y forma parte de todas las sociedades, donde hay unas más excluyentes que otras. Para Gil (2002), la gravedad de la exclusión social, radica en su propia complejidad.

En relación con este proceso de exclusión social, Gil (2002) manifiesta la existencia de tres grados, los cuales se clasifican en la pobreza, la marginación y la desviación. Es en el grado de marginación, donde este mismo autor menciona la discapacidad como posible causa de exclusión y afirma que en situaciones de exclusión severas estas pueden llevar a otros grados de marginación.

De igual modo, Gil (2002) establece una relación directa entre la desigualdad y la exclusión social y afirma que las desigualdades educativas que puedan existir, se plasmarán posteriormente, en desigualdades sociales bien marcadas, de aquí la importancia y el involucramiento que tienen que tomar los sistemas educativos, en cuanto a medidas de acción, en pro de ambientes más inclusivos. A partir de esto, Gil (2002), plantea la visión de que la escuela constituye la institución social básica mediadora, para inculcar valores y es vista como el medio formal de distribución de las posiciones laborales y sociales que darán un valor participativo a la persona dentro de su contexto.

No obstante, Gil (2002), enfatiza en la necesidad colectiva de actitudes democráticas, que se originan en la tolerancia, y de actitudes activas, referentes a la participación y la solidaridad

dentro de los diferentes ambientes sociales, vistas como actitudes principales de incidencia dentro de los procesos inclusivos. A raíz de esto, Gil (2002) señala, que existen factores sociales que influyen en los procesos de exclusión social, como es el caso de las instituciones sociales básicas: la familia, la escuela, el barrio y el ocio. Estas instituciones sociales básicas son elementales dentro del desarrollo de la vida de cada persona, por tanto, de la relación que se establezca entre el individuo y estas instituciones sociales dependerá el grado de inclusión y por consiguiente, de exclusión en que viva cada individuo (Gil, 2002).

Además, Gil (2002) dedica un apartado para establecer un análisis de la exclusión social desde la perspectiva educativa, al ser la escuela un sistema social básico, la cual, es considerada junto a la educación formal, como los medios más importantes para lograr el máximo grado de igualdad de oportunidades en la sociedad actual. Por tanto, Gil (2002) afirma que a la profesión docente le concierne la importante tarea social y la responsabilidad, de luchar contra la exclusión social y considera, el fracaso escolar, como producto de este proceso, que se refleja en la desigualdad de acceso al sistema educativo formal y en la desigualdad de éxito, concentrada en sectores sociales, choques culturales y en condiciones específicas del individuo.

En el caso particular de Samperio (2004), en su artículo sobre la inclusión y exclusión como aspectos de una misma realidad, hace una contribución al estudio de la problemática de la discapacidad, señalando que la exclusión y la pobreza son vistos como beneficiarios de las políticas sociales, para combatir la desigualdad, la cual, se refleja, a través de las distintas formas de exclusión, definidas por este autor, como manifestaciones de una cotidianidad que ha sido omitida, producto de conciencias sociales excluyentes. Asimismo, Samperio (2004) establece, una relación directa entre la inclusión y la exclusión, al manifestar que son sustantivos que se entienden como una sola realidad, una totalidad, no puede considerarse la inclusión sin exclusión ni viceversa.

Samperio (2004), construye su abordaje de la inclusión desde un modelo social de la discapacidad, que propone una educación para todos y establece, una correlación entre la pobreza, las situaciones de riesgo y la discapacidad, como aspecto que influye en el ámbito educativo, al incidir en las condiciones que se necesitan para el aprendizaje.

Con esto, Samperio (2004) agrega, que en el ámbito educativo, no solo se requieren de escuelas inclusivas, sino de sistemas inclusivos que logren alcanzar una inclusión justa, que para él es entendida dentro del contexto educativo, como darle al estudiante lo que necesite para

respetar su dignidad. Así que, para Samperio (2004) la educación debe proyectarse con justicia social, es decir a partir del respeto y la consideración de la diversidad como principio.

Por su parte, Rodríguez-Bausá (s.f) en uno de sus artículos: “La imagen del otro en relación a la discapacidad: Reflexiones sobre alteridad”, hace referencia a la doble exclusión social que viven las mujeres con discapacidad, al enfatizar que “las mujeres discapacitadas sufren una doble exclusión social por su condición de mujer y por su situación desventajosa de la discapacidad” (p. 26). Este mismo autor argumenta que las relaciones de género, aún juegan un papel importante dentro de los procesos de exclusión y discriminación y mantienen esta relación con la condición de discapacidad, donde el hombre es visto como lo normal y la mujer como parte de la otredad (Rodríguez-Bausá, s.f).

Rodríguez-Bausá (s.f) señala que existen tipos de exclusión social por diferentes causas, así como que las personas pueden vivir con más de una situación excluyente a la vez, como es el caso del género y la discapacidad.

Por otra parte, el Gobierno de Navarra (2010), al investigar sobre estudios longitudinales que se han realizado en la temática de la exclusión social, plantea, los tipos de trayectorias de la exclusión social, que se lograron definir en los estudios realizados en la zona de Asturias y Andalucía en España.

En un primer momento, el Gobierno de Navarra (2010) habla de los casos que circulan desde la integración hasta la vulnerabilidad, los cuales pueden deberse a “cambios dramáticos en la situación de pareja, problemas de discapacidad o rupturas laborales” (p. 12), también, están aquellos que se ubican de forma permanente en la vulnerabilidad, como por ejemplo irregularidad o bajos ingresos económicos, así como el tipo que va camino a la exclusión desde la integración y la vulnerabilidad, en el cual se produce “por cambios en la situación laboral o de ingresos, envejecimiento, enfermedades o descenso de la protección familiar” (p. 12).

Finalmente, dentro de estas trayectorias se encuentran aquellas que van desde situaciones de vulnerabilidad hasta las formas de exclusión más absolutas, para el Gobierno de Navarra (2010) entendidas como, la incidencia de cuatro factores tipológicos tales como “la prostitución, drogas, o el sida terminal, además de carencia total de apoyos familiares” (p. 12) y, como quinta tipología en esta trayectoria, se encuentran los que viven en exclusión permanente, descritos como aquellas personas sin hogar, provenientes de etnias particulares o enfermos sin ningún apoyo familiar.

E. Objetivos

E.1 Objetivo General

Construir apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social con miras al disfrute de sus derechos a la participación en sociedad.

E.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las condiciones de exclusión social en que viven las integrantes con discapacidad de la familia.
2. Describir las barreras socioeducativas que provocan condiciones de exclusión social de las participantes.
3. Identificar las necesidades e intereses individuales para la participación social de cada una de las participantes.
4. Construir un Plan de Acción con los apoyos que se requieren para reducir las barreras socioeducativas y las condiciones de exclusión social.
5. Potenciar las capacidades de las participantes mediante la ejecución del Plan de Acción.
6. Propiciar la formación de una Red de Apoyo para la participación social de las participantes.

Capítulo II

Marco Teórico

Este capítulo pretende otorgarle a esta investigación-acción-participativa una plataforma amplia para el diálogo con autores, sus visiones y sus teorías, aportando al tema y problema de estudio, a su metodología y al abordaje pedagógico del mismo, desde la diversidad, para apoyar en el proceso de análisis en relación con la realidad vivencial de la investigación y de esta forma permitir la construcción teórica propia en la investigación, es decir, la enunciación verbal y escrito de sus resultados y conclusiones.

A continuación se plantea una serie de aspectos teóricos relacionados con los siguientes temas: los modelos de intervención social, la discapacidad dentro del modelo social, Inclusión-Exclusión: fenómeno social complejo, la discapacidad y la exclusión social y el papel de las instituciones sociales dentro de la búsqueda por generar ambientes más inclusivos.

A partir de esto y con el fin de comprender mejor la lectura teórica propuesta; se encuentran los modelos de intervención social, los cuales han evolucionado a través de los años desde los clásicos hasta la propuesta de la Federación Sardu que a partir de esta evolución propone su propio modelo, el cual se enmarca dentro de las corrientes del modelo social, insumo para esta investigación, y por otra parte, se encuentran los modelos de discapacidad, entre estos el Modelo Social, que aborda la discapacidad desde un enfoque ecológico y social. De este modelo, se enriquecen y complementan, el Modelo Ecológico propuesto por Bronfenbrenner y las bases conceptuales de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF) en relación con la definición de la discapacidad y es con base en estos que surge el concepto de discapacidad social, el cual se retoma de forma implícita en la definición de la Convención de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Dentro de la discapacidad social, se retoma la exclusión, que se entiende como una situación social desfavorable para una persona o grupo, donde se crean situaciones y estas involucran a las Instituciones Sociales que deben velar por la justicia social.

Sin embargo, según Gil (2002) la exclusión es entendida como un proceso donde existen diversos tipos, entre estos 1) la pobreza, 2) la marginación clasificación dentro de la cual se encuentra la discapacidad y por último 3) la desviación.

Estas tipificaciones de exclusión, según algunos autores pueden darse en distintos grados de intensidad: leve, moderado o grave. Estos grados, a pesar de no ser considerados en la línea de

esta investigación, para estos autores, los mismo repercuten en las dimensiones o ámbitos en que se encuentran inmersos los procesos de exclusión/inclusión, entre estos están, el ámbito educativo, el personal, el económico o el social-relacional. Asimismo, se ven involucrados ejes transversales de desigualdad social, que inciden en estas dimensiones, tales como el género, la discapacidad, la cultura y la pobreza.

Con base en estas dimensiones, específicamente en el educativo, se consideran los apoyos socioeducativos, a través de la figura del docente de apoyo, como la mediación para revertir las situaciones de exclusión, mediación que se debe caracterizar por un abordaje social que toma en cuenta el contexto, así como en un plano personal, que involucra las habilidades adaptativas.

A partir de esto, según algunos de los autores surge el proceso de inclusión, en el que inciden factores relacionados con las estrategias de mediación que se implementen, los cuales se retomarán y explicarán durante el desarrollo del capítulo, donde se encuentran las oportunidades y las normas de socialización que se refieren a aspectos de la estructura social y por último la agencia aspecto referido a la persona, de modo que estos factores deben de considerarse dentro del proceso de exclusión/inclusión en análisis.

Modelos de Intervención Social

La intervención social como práctica surge durante el siglo XIX como un esfuerzo por mejorar las situaciones de vida de las personas, desde un enfoque de índole caritativo y asistencial, principalmente en las sociedades tanto americanas como inglesas (Federación Sartu, 2011).

Desde una conceptualización teórica, la intervención social según Fantova (2007), se desarrolla en el marco de diferentes contextos y utilidades, donde específicamente en España, surge del ámbito de la Psicología y se concreta durante los años noventa con la cúspide del Congreso Estatal de Intervención Social en Madrid, donde en el caso de los países latinoamericanos, Fantova (2007) reconoce la utilización del concepto en el margen de distintas organizaciones y en ambientes universitarios.

En cuanto a la definición del concepto de intervención social, Fantova (2007) argumenta que no hay una delimitación clara y consensuada, sin embargo la define como una actividad que “se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales y, específicamente, incidir significativamente en la interacción de las personas, aspirando a una

legitimación pública o social” (p. 2), mientras que para Bueno y Roser (2002) se entiende como “todo cambio situacional que pudiera mejorar las condiciones de vida” (p. 24).

A partir de la perspectiva conceptual de estos autores, se evidencia un enfoque social que busca generar un impacto en la vida de la persona con relación a su entorno, lo que responde a mecanismos de inclusión social, aunque desde el ámbito educativo, el concepto de intervención se ha visto desde un enfoque médico-rehabilitador.

Con base en esto, Montoya, Vargas, Correa, González y Urrego (2007) enfatizan en la idea de que el problema radica en el modo de entender y aplicar el término de intervención, al señalar que “intervención pueda ser sinónimo de mediación, intersección, ayuda o cooperación y, por otra parte de intromisión, injerencia, intrusión, coerción o represión” (p. 6), donde desde la visión conceptual de este estudio, la intervención se comprenderá conceptualmente como mediación.

Conviene señalar entonces, que para efectos de esta investigación, la intervención social será entendida como un proceso de actuación vista como mediación, en un contexto social determinado, que involucre un grupo o un individuo en situación de exclusión, con el fin de promover una participación social que surja del esfuerzo conjunto del profesional docente, en interacción con las personas involucradas y su entorno, en pro de de generar ambientes más inclusivos.

En el caso particular de la conceptualización de modelo, Montoya et al. (2007) lo entienden como “una representación de la realidad, con la que se trata de reducir la complejidad del mundo real mediante el uso del lenguaje simbólico” (p. 30), es decir, que un modelo brinda conocimientos acerca de fenómenos y hace referencia a mecanismos de acción en función de los mismos y a pautas teóricas. Por su parte, Bermón (2012) explica que los modelos le permiten al ser humano “representar y expresar ideas y objetivos para tratar de entender y manipular su medio” (párr. 2) de manera que, los modelos deben de entenderse como guías teórico- prácticas en función de cuestionamientos diversos producto de la relación del individuo con su entorno.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, los modelos de intervención social se definen según la Federación Sardu (2011) como “metodologías profesionales para favorecer la inclusión social” (p. 9). Estos modelos de intervención, a lo largo de las últimas décadas, han sufrido modificaciones, con base en las nuevas corrientes en el campo de la investigación social, por tanto, evolucionan y se acercan cada vez más a enfoques sociales de atención a la

complejidad, alusivos a la búsqueda de soluciones holísticas en interacción con la persona o grupo social y su entorno, a través de la mediación participativa de diferentes profesionales.

A continuación se presenta un resumen gráfico de dichos modelos y corrientes que dan origen al recorrido teórico que plantea la Federación Sartu, para luego llegar a la presentación de la construcción de su propio modelo de intervención social:

Figura 1: Recorrido de la evolución de los modelos de intervención social y el modelo de intervención social de la Federación Sartu

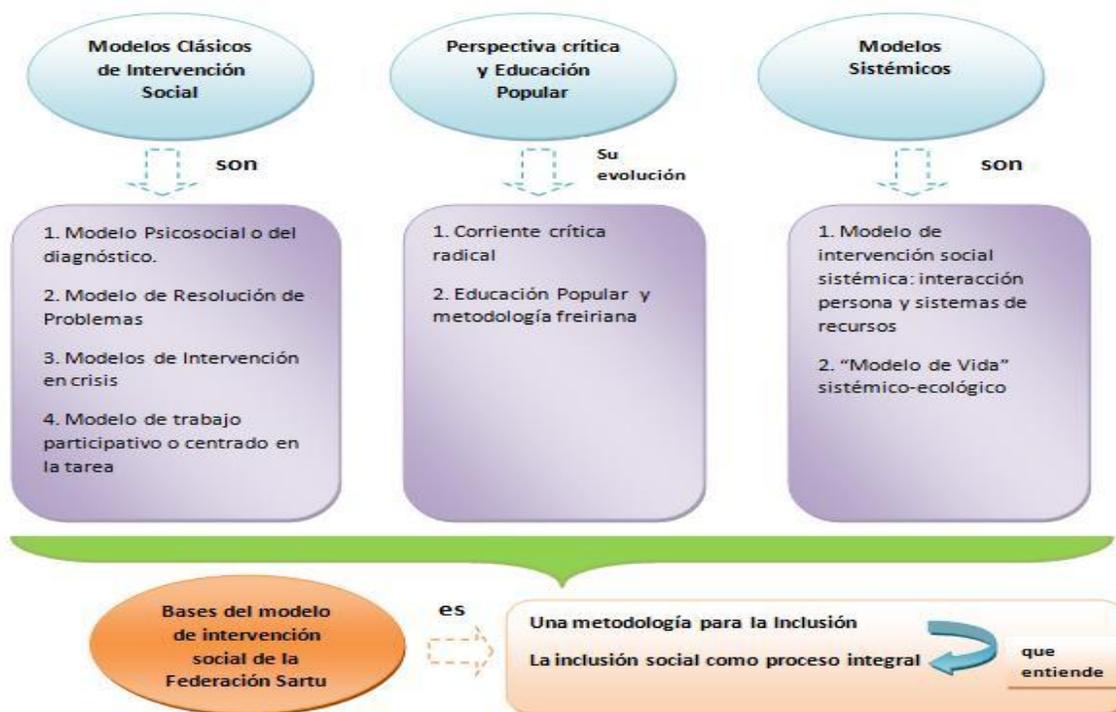


Figura 1. Elaboración propia a partir de Federación Sartu (2011).

Con base en esta figura, a principios del siglo XIX, surgen los modelos clásicos de intervención social definidos por la Federación Sartu (2011) como aquellos modelos “centrados en problema para el que la persona solicitaba ayuda” (p. 6). Dentro de los modelos clásicos la Federación Sartu (2011) destaca cinco tipos de modelos, primero el Trabajo de Casos de Richmond, el cual es un modelo con un enfoque psicológico y psicoanalista, que brinda una asistencia social a partir de tres fases, el estudio de caso, un diagnóstico y un tratamiento. Luego, se encuentra el modelo psicosocial, que amplía lo expuesto por Richmond a través de la teoría de Hamilton y reconoce a la persona dentro de una situación, con un enfoque médico y psicoanalista. Seguido, por el modelo de resolución de problemas, este parte de un enfoque

psicodinámico y se centra en los problemas presentes de la persona y no en aquellos que ya pasaron, el cual busca brindar una solución a la dificultad (Federación Sartu, 2011).

En el caso de los dos modelos clásicos restantes, la Federación Sartu (2011) señala, el modelo de intervención en crisis, que surge para dar respuesta a hechos como la Segunda Guerra Mundial con el fin de ayudar a las personas, grupos o comunidades que han vivido circunstancias catastróficas o de extrema tensión. Este modelo tiene como principio otorgar atención y ayuda a los problemas conforme se van presentando, siempre desde un enfoque médico y psicológico. Y por último, se encuentra el modelo de trabajo participativo o centrado en la tarea, con un enfoque psicosocial que reconoce a la dificultad en interacción con acontecimientos sociales, es decir que toma en cuenta el entorno, este pretende resolver problemas identificados por la persona en un tiempo determinado (Federación Sartu, 2011).

Asimismo, para finales de los años sesenta, según la Federación Sartu (2011) aparece la corriente crítica en oposición con el individualismo manejado por las teorías clásicas, lo que da paso al reconocimiento de las estructuras sociales como influencia, a partir de la idea que la práctica “supera lo individual para centrarse en lo grupal y comunitario” (p. 39). El principal precursor es Paulo Freire con la educación popular, basada en la investigación-acción-participativa con un enfoque crítico y reflexivo que pretende incorporar una intervención social y educativa orientada a generar cambios desde el trabajo comunitario (Federación Sartu, 2011).

A partir de que el desarrollo de esta investigación se ha basado por gran parte en esta corriente, comprendiendo la intervención social con un componente educativo, en el sentido que Freire (1981) lo expresa al considerar que la educación se reconoce y se define como un proceso de búsqueda que requiere procesos de reflexión en donde es necesario desde su postura humanizante, reconocer al ser humano como sujeto, y por ende, indispensable, que este se encuentre a sí mismo en interacción con el mundo, teniendo como base la epistemología de la problematización (Freire, 1984) al señalar que

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “lugar en el cosmos” y se preocupan por saber más, Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esta búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden, y sus respuestas los llevan a nuevas preguntas. (Freire, 1997, p. 24)

Para Freire, esta relación dialéctica y reflexiva del ser humano con el mundo, en este proceso de búsqueda (Freire, 1981) no es un proceso solitario, sino que se está en comunión con los otros, de aquí su principio de reconocer la educación como una práctica comunitaria, en la que el ser humano debe ser concebido como un “ser de praxis” (reflexión-acción) dentro de ella, en la que para Freire (1997) “El hombre es hombre, y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos inacabados se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación” (p. 87).

Con base en esto, el papel de un educador para Freire (2004) como participante del vehículo mediación de movilización social, la educación, debe ir dirigido a acompañar a los educandos en su proceso de formación con una actitud abierta, flexible y dialógica en la que como bien lo plantea Freire (2004) no debe promover una educación autoritaria de hablarle al educando, sino más bien en la que trascienda esta postura y asuma la de “a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él” (p. 94), es decir donde el educando asuma un papel protagónico y la educación una postura democrática.

Luego se encuentran los modelos sistémicos de intervención social, para la Federación Sartu (2011) estos tienen su origen a partir de la teoría general de sistemas impulsada por Von Bertalanffy y la Teoría de la Comunicación con Paul Watzlawick como autor relevante. El principio de estos modelos son las interacciones dinámicas complejas, es decir, que no se reconocen las partes de situaciones o acontecimientos de forma aislada, sino en constante interacción con el entorno (Federación Sartu, 2011).

Los modelos sistémicos, bajo la construcción conceptual y teórica que realiza la Federación Sartu (2011) se dividen en dos modalidades: el modelo de intervención social sistémico y el modelo de vida sistémico-ecológico. Ambos parten de la interacción entre las personas y los sistemas sociales, no obstante el modelo de intervención social sistémico considera “que las personas, para realizar sus planes y para superar las dificultades de la vida, dependen del apoyo que les presten los sistemas sociales de su entorno más próximo” (p. 49), de manera que enfocan su atención y estrategias de acción en los sistemas. Por su parte, el modelo de vida sistémico-ecológico, supera los sistemas y considera también las capacidades de la persona y la forma de impulsarlas en pro del funcionamiento social (Federación Sartu, 2011).

Asimismo, la Federación Sartu (2011) propone las diversas metodologías bases de su modelo de intervención social que busca promover la inclusión social, visto como un proceso

integral. Este modelo lo definen como “una mixtura de métodos y metodologías, que se han ido adaptando” (p. 6), el mismo, plantea estrategias de intervención en el marco de la persona y su entorno, el cual, considera el acompañamiento como forma de trabajo, donde el sujeto retoma un papel activo con ayuda de un profesional, desde el cual se toma en cuenta la intervención desde una perspectiva socioeducativa.

Antes esto, el modelo propuesto (Federación Sartu , 2011) incorpora la importancia de promover el desarrollo de competencias y aprendizajes en la persona como vía para combatir la exclusión social, la promoción de la interculturalidad, la potencialización de la intervención social comunitaria. Para lo mismo recomienda implementar el trabajo en red y otras claves de actuación, tales como el empoderamiento de las personas para actuar con autonomía e independencia y una intervención social con enfoque de género (Federación Sartu, 2011).

A raíz de lo expuesto en relación con los modelos de intervención social, para efectos de esta investigación, se retoman aspectos relacionados con la corriente radical de superar lo individual para trascender en el trabajo grupal y comunitario, al igual que las perspectivas de acción vinculadas con el modelo sistémico-ecológico, que brinda una apertura hacia las capacidades de las personas como medio de inclusión sin dejar de lado el trabajo con los sistemas de recursos. Con base en el modelo de la Federación Sartu (2001), se incorpora en este estudio la visión compleja que retoma de los demás modelos de intervención, con aproximaciones cercanas al trabajo en red, el desarrollo de habilidades en las personas y la intervención con un enfoque de género. Todo esto siempre desde el enfoque crítico freireriano.

La discapacidad dentro del modelo social.

El modelo social de la discapacidad tiene sus orígenes a finales de los años sesenta del siglo XX en Europa y América, específicamente en Inglaterra y Estados Unidos, donde fueron las mismas personas con discapacidad quienes promovieron los cambios políticos necesarios, a través de organizaciones que proyectaban una nueva corriente, en contraposición de los planteamientos rehabilitadores (Palacios, 2008).

Barnes (citado por Palacios, 2008) reconoce que las luchas de las personas con discapacidad por sus derechos, inician primeramente en Estados Unidos y fueron las luchas civiles de las personas negras el detonante, que impulsó estos movimientos, los cuales lucharon

según Palacios (2008) por “un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria” (p. 107).

Con esto, se venía dando el Movimiento de Vida Independiente, según Palacios (2008), entendido como una nueva filosofía de derechos y considerado el antecedente inmediato que da auge al modelo social, al ser un movimiento, que proclamó un nuevo ideal de autonomía e independencia de las personas con discapacidad, inicialmente en el contexto estadounidense donde se proyectó significativamente en todos sus estados y luego trascendió al ámbito internacional.

Estos antecedentes del modelo social, evidencian un intento por desmentir lo entendido por el concepto de discapacidad en la época, que se entendía según De las Heras (2010) “como un simple atributo personal, afectante a la salud individual, ocasionado por enfermedades o patologías diversas, que se procura subsanar o mitigar valiéndose, principalmente de la asistencia” (p. 5), lo que responde a un modelo clínico rehabilitador.

Por tanto, el modelo social viene a negar esta conceptualización e impulsa el ideal de que la discapacidad debe de abordarse de forma holística, donde De las Heras (2010) señala que “la discapacidad no se contempla ahora como rasgo o carácter individual sino como producto de la conjunción de un sujeto con unas determinadas circunstancias personales y un entorno que refrena, obstaculiza o evita el efectivo ejercicio de sus derechos” (p. 5), definición que viene a poner en evidencia lo que el modelo denomina como barreras sociales, es decir, que se entiende la discapacidad como un hecho social.

Ferreira (2008) agrega, que desde la concepción sociológica la discapacidad es vista como un “fenómeno resultante, en una medida importante, de las estructuras opresoras de un contexto social poco sensible a las auténticas necesidades de las personas con discapacidad” (p. 143) lo que convierte al modelo social en una corriente crítica que debe de velar por la inclusión social, los derechos de las personas con discapacidad y la aceptación de la diversidad.

A partir de los principios teóricos y filosóficos que engloba este modelo, se inspira una serie de teóricos, organizaciones y legislaciones, para disponer de nuevas construcciones en cuanto al concepto de discapacidad, entre estas y para efectos de esta investigación, se encuentra la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001) y la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Estas organizaciones y legislaciones, engloban el concepto de discapacidad desde la perspectiva del modelo social, al disponer de un componente social dentro del término, sin embargo surgen en momentos distintos. En primera instancia, se da la conceptualización de la CIF, planteada por la Organización Mundial de Salud (OMS), ente, con una perspectiva de salud como base, no obstante incorpora a partir del año 2001 un enfoque biopsicosocial (Pisonero, 2007) que incide en su nueva forma de abordar la discapacidad. La misma es definida como “un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición” de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (p. 231).

En cuanto a lo entendido por la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) y la Ley 8661 de Costa Rica con la cual se suscribe la Convención en el 2008, plantean en términos de discapacidad que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en sociedad, en igualdad de condiciones que las demás. (Asamblea Legislativa, 2008, “Artículo 1 Propósito”, párr. 1)

Al analizar estas definiciones es evidente que ambas poseen una serie de similitudes que las ubica dentro de un modelo social de la discapacidad, sobre todo desde una perspectiva de interacción del sujeto con el entorno, donde la CIF al considerar esto se acerca a una perspectiva social y ya no solo individual. Esta idea, De las Heras (2010) la explica al señalar que “la discapacidad, en realidad, radica en la propia sociedad y nunca en las personas” (p. 6), también ambas definiciones hacen hincapié en términos de participación, donde la CIF lo entiende como restricciones y la Convención como barreras. En cuanto a las diferencias, la CIF se apega aún a conceptualizaciones con una perspectiva médica y de salud, no así la Convención, la cual además, retoma dentro de su definición la igualdad de condiciones como derecho inherente a la condición de discapacidad.

A partir de este análisis, es preciso mencionar que en esta investigación se tomará como definición base la propuesta por la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), para la cual De las Heras (2010) plantea que es el modelo social el que inspira la Convención, por tanto, se enfatizará en las barreras del entorno y la participación

desde el principio de igualdad de condiciones donde Parra (2010) manifiesta que “la Convención señala el vínculo entre barreras sociales, exclusión y vulnerabilidad o limitaciones al pleno goce o ejercicio de derechos” (p. 358).

Discapacidad Social

La discapacidad social, a pesar de ser un concepto que socialmente se tiende a utilizar en los últimos años por diversos gremios, no es un concepto, según la Universidad Nacional de Mar del Plata (2012) “unánimemente reconocido ni definido” (párr. 1), sin embargo Pisonero (2007), a raíz de las tendencias y las construcciones filosóficas del modelo social de la discapacidad, define la discapacidad social como “un modelo que explica el proceso de exclusión social a partir de la lectura abierta, integral y social de la discapacidad, entendida como restricción en la participación” (p. 99).

Para Pisonero (2007), la discapacidad social se desarrolla a partir “del modelo que relaciona la CIF con el Modelo Ecológico” (p. 102) los cuales pretenden abrir el concepto de discapacidad al ámbito social. El modelo Ecológico de Bronfenbrenner según Rodríguez, Alvarado y Moreno (2007) es aquel que parte que “el desarrollo individual debe comprenderse en el contexto del ecosistema, pues un individuo crece y se adapta a través del intercambio con su ambiente inmediato (familia) y con otros ambientes más distantes como la escuela y la comunidad” (p. 182).

A partir de esta fusión teórica de ambos modelos, se incorpora y da auge al concepto de discapacidad social que para el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco (2006) es “un concepto que determinaría, con mayor precisión que las definiciones actuales, la situación de inclusión-exclusión de una persona atendiendo a factores personales y ambientales” (p. 101).

En efecto, la discapacidad social se entiende como un modelo de acción que pretende revertir situaciones de exclusión y promover medidas inclusivas, a partir del abordaje de la discapacidad desde la persona y su entorno social, de manera que Pisonero (2007) establece dentro de la discapacidad social, cinco líneas fundamentales que la comprenden “funciones y estructuras, la capacidad, el desempeño, funcionamiento en el ecosistema y macro sistema” (p. 102).

Con base en este último planteamiento, se muestra el esquema que orientaría la construcción de lo que se entiende por discapacidad social, información que se retoma para efectos de esta investigación, al considerarse tanto la influencia de factores personales como sociales en la vivencia de la discapacidad:

Figura 2: La Discapacidad Social y su funcionamiento en la sociedad

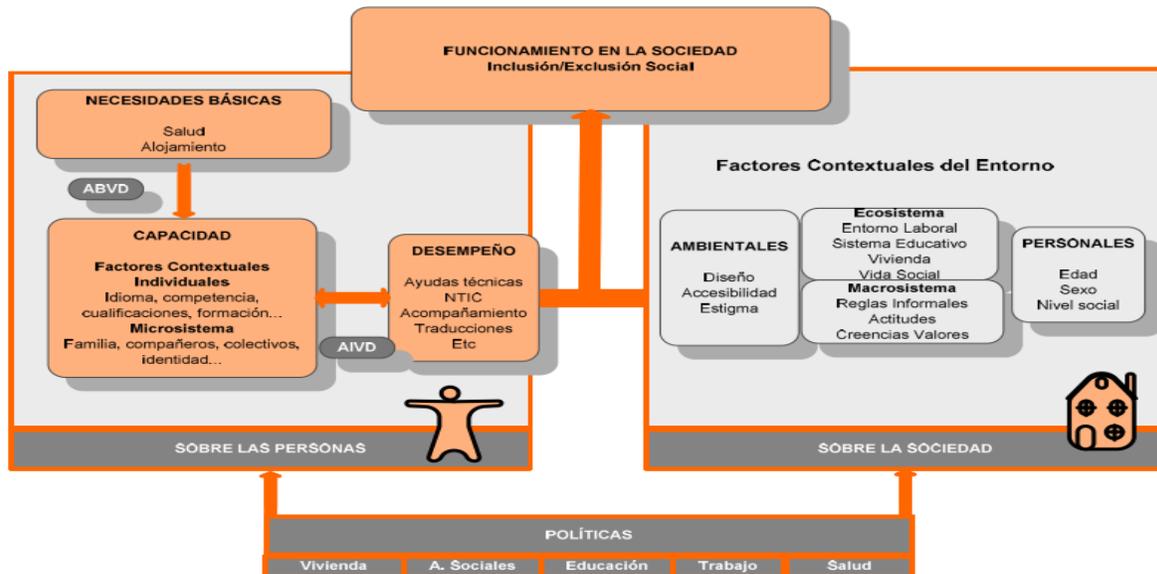


Figura 2. Martínez, citado por el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad social del Gobierno Vasco (2006).

Inclusión-Exclusión: fenómeno social complejo

En cuanto al abordaje teórico de los procesos de inclusión y exclusión social, se establece una lógica dualista que parte de una correlación entre ambos procesos, como evidencia clara de esto, el Gobierno de Navarra (2010) señala que el concepto de exclusión social “se construye a partir del significado del proceso opuesto al de integración o inclusión social” (p. 5) mientras que la Federación Sartu (2011) al hacer referencia el concepto de inclusión social lo define como un “proceso de reversión de la situación de exclusión social” (p. 59).

En esta misma línea, Tenazos (citado por la Federación Sartu, 2011) sintetiza la idea al proponer “la exclusión social como proceso dual que nos lleva a tener en cuenta inevitablemente la inclusión o integración social” (p. 59), por tanto ambos procesos están constituidos por un carácter holístico y complejo, que al complementarse, evidencian un proceso de cambio y por ende, un campo de acción en las realidades sociales, que debe ser mediado.

Por su parte, la exclusión como concepto, surge en el contexto francés a partir del análisis sociológico, con el fin de explicar la pérdida de validación de procesos sociales integradores, lo que Castel (citado por el Gobierno de Navarra, 2010) reconoce como desafiliación social, concepto definido como el “recorrido paulatino del individuo desde la integración, pasando por la creciente vulnerabilidad, hacia la invalidación social” (p. 5). Esto refleja entonces, una relación directa del concepto de exclusión con su contenido complejo, para lo que Gil (2002) afirma “no existe una exclusión, sino varias, a pesar de que todas ellas comparten ciertos rasgos clasificables” (p. 11) de manera que la exclusión abarca una serie de problemas sociales y no solo uno, que reclaman una mediación ya sea individual o colectiva que responda a su carácter multidimensional.

De esta forma, es que la exclusión social se aleja de su carácter unidimensional ligado a la pobreza, la marginación, género, cultura y se extiende a la pérdida de derechos y lazos sociales, donde estos últimos se comprenden según el Gobierno de Navarra (2010) como hechos vinculados con la participación en la comunidad, en actividades políticas y las relaciones familiares. Raya (2007) destaca el carácter multidimensional de la exclusión social al manifestar que esta se encuentra “no sólo en la escases de recursos económicos, sino en la exclusión de la participación en los intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración social y por tanto la ciudadanía” (p. 159).

Gil (2002) manifiesta que es a partir de esta complejidad de la exclusión social que aparece su gravedad, la cual propicia diferentes grados de exclusión, que son tres: la pobreza, la marginación y la desviación. En torno a esta investigación, se contemplan los dos primeros grados, el primero para Gil (2002) “supone la amenaza directa de la supervivencia” (p. 24) esta tiene relación con la pobreza y situaciones que se ligan a las condiciones básicas del ser humano y el segundo grado es la marginación donde para este mismo autor se “suelen amenazar los derechos de la persona independientemente del comportamiento de la misma” (p. 24) entre esta categoría se encuentran las personas con discapacidad y otros grupos minoritarios.

A partir de lo expuesto y como definición comprendida del concepto de exclusión social para efectos de esta investigación, se retoma la definición de Subirats (citado por Raya, 2007) que lo entiende como un proceso con “carácter estructural dificultad imposibilidad de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, inserción sociocomunitaria y a los sistemas de protección

social” (p. 160) y se establece la mediación socioeducativa como respuesta y mecanismo de acción pro cambio.

Cabe señalar, que la exclusión social varía en intensidad según Raya (2010) al decir que “a diferencia de otras problemáticas sociales, permite su graduación, en niveles” (p. 118), para esto propone la variable resultante que denomina posición social inicial que contempla tres niveles de exclusión: grave, moderado y leve. Para una mejor comprensión se representa la idea gráficamente con la siguiente:

Figura 3: Niveles de intensidad exclusión-inclusión



Figura 3. Raya (2010) Planteamiento teórico acerca de la transformación de una situación excluyente a una situación mejorada según los niveles de intensidad.

Con base en este esquema teórico, específicamente en lo que respecta al proceso de incorporación y la variable de posición social final, se hace alusión intrínsecamente al concepto de inclusión social, el cual, permanece definido a partir de la exclusión social desde la complejidad ya analizada, es por esto que Ainscow (citado por Echeita, 2007) entiende la inclusión como un proceso que “tiene que ver con la tarea de identificar y remover barreras” (p. 14) por tanto, es un proceso que amerita acciones que busquen mejorar la atención a la diversidad social, concepto entendido para esta investigación.

Hecha esta salvedad, Rodríguez et al. (2007) señalan que “la inclusión como posibilidad se construye desde el trabajo con los agentes sociales, quienes a través de la actualización permanente de las necesidades podrán acceder y proporcionar las bases para el cambio” (p. 183), sin embargo, para Pluma (2010) dentro de las estrategias para la inclusión social en el marco de acción, existen factores que influyen, estos son las oportunidades, las normas de socialización y

la agencia, donde su convergencia puede tener dos vías: la de la exclusión o la de la inclusión (Pluma, 2010).

Pluma (2010) explica estos factores y define inicialmente las oportunidades dentro del proceso de inclusión como “los elementos de la estructura social de un territorio que facilitan el bienestar social” (p. 101), de modo que si las oportunidades son amplias estas responden a las necesidades de las personas y por ende incrementan el bienestar social, mientras que por el contrario, si las oportunidades son escasas hay recursos limitados, no los hay o bien no hay una adaptación oportuna para las personas inmersas en determinado contexto.

Por otra parte, se encuentran las normas de socialización, que para Pluma (2010) al igual que las oportunidades, se establecen dentro de la estructura social y las define como “las reglas intrínsecas de los grupos familiares, y etnia a la que el grupo o individuo pertenezca. Nos referimos a la costumbre y a las tradiciones, que definen las acciones de las personas en ese contexto” (p. 106). A partir de esta definición, Pluma (2010) plantea dos tipos de socialización, la disruptiva ligada a los proceso de exclusión, que se relaciona con pautas aprendidas de un grupo o un individuo que difieren de la sociedad y la socialización adaptativa, que transfiere modelos de comportamiento similares a los de la sociedad dominante, es decir con connotaciones inclusivas.

Ahora bien, como tercer factor se encuentra la agencia, que para Pluma (2010) al contrario de los otros dos factores, se enfoca en el carácter personal del individuo al “ejercer un empoderamiento en los individuos contrarrestando el poder de las normas étnico-familiares y el déficit de los recursos de la estructura, de tal forma que se consigue un resultado eficaz en cuanto a la inclusión” (p. 100), lo que otorga una visión de la importancia que debe de dársele también, al desarrollo de capacidades y virtudes de la persona o grupo en situación de exclusión social.

Desde la perspectiva educativa se retomaría el concepto de habilidades adaptativas o de habilidades para la vida, donde Villalobos (2011) las define como aquellas habilidades que “se refieren a como el sujeto afronta las experiencias de la vida cotidiana y como cumplen las normas de autonomía personal según lo esperado en relación a su edad y nivel socio cultural” (párr. 1), las cuales se clasifican en: comunicativas, de cuidado personal, de vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, de auto-dirección, de salud y comunidad, de ocio, académicas funcionales y de trabajo.

Luego de la propuesta de Pluma (2010) con una perspectiva dirigida a la inclusión social, la Federación Sartu (2011) plantea factores desde la visión compleja de exclusión/ inclusión, al

incorporar como punto de partir los ámbitos o dimensiones, Raya (2010) establece una línea similar pero desde el estudio particular de la exclusión social. Estos ámbitos o indicadores constituyen una categorización general que engloba el carácter integral de estos procesos, sobre la vida del ser humano en sociedad, la Federación Sartu (2011) en su documento concuerda con el de Raya (2010) al considerar que estos ámbitos corresponden al laboral, económico, formativo, socio-sanitario, el residencial y socio relacional, mientras que la Federación Sartu (2011) incorpora el financiero, el personal y el de ciudadanía y participación.

A partir de estos ámbitos, la Federación Sartu (2011), describe realidades excluyentes e incluyentes desde la representación de factores, con los cuales se logra establecer una relación directa con los propuestos por Pluma (2010), así como con los grados de intensidad de la exclusión social planteados por Raya (2010).

Por tanto, con el fin de tener una mayor comprensión de estas relaciones teóricas y a partir de la selección de los ámbitos de interés para efectos de esta investigación, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2: Factores de exclusión-inclusión y su complejidad teórica

Ámbitos o dimensiones	Factores de exclusión	Factores de incidencia en estrategias de inclusión	Factores de inclusión
Económico	-Ingresos insuficientes: No hay ingresos, existen restricciones a menudo, ayudas sociales. -Ingresos irregulares: inferiores al 25% de la renta familiar, algunas veces hay restricciones, ayudas de asistencia social. -Carencia de ingresos: Ingresos entre el 25% y 50	-Buen nivel de ingresos. -Ingresos regulares. -Diversas fuentes de ingresos. -Cobertura de la Seguridad Social.	-Oportunidades. -Agencia.

(continúa)

Tabla 2: Factores de exclusión-inclusión y su complejidad teórica

de la renta familiar, hay
reducción de gastos y
prestaciones
-Carencia o y/o dependencia
de prestaciones sociales.

Formativo o Educativo.	<p>-No escolarización o sin acceso a la educación obligatoria.</p> <p>-Analfabetismo o bajo nivel formativo.</p> <p>-Analfabetismo tecnológico.</p> <p>-Fracaso escolar.</p> <p>-Abandono prematuro del sistema educativo.</p> <p>-Barrera lingüística.</p> <p>No acceso</p> <p>Desescolarización de menores en el tramo de enseñanza obligatoria, analfabetismo.</p> <p>Acceso limitado</p> <p>-Personas sin estudios o sin finalizar con éxito la enseñanza obligatoria.</p> <p>Deficiencia en la cualificación</p> <p>-Personas sin cualificación ocupacional u obsoleta, teniendo el nivel de estudios primarios finalizados.</p>	<p>-Concluir los años de formación obligatoria.</p> <p>-Alto nivel de formación.</p> <p>-Dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>-Dominio de habilidades adaptativas.</p> <p>-Conocimiento de y dominio de lenguas extranjeras.</p>	<p>-Oportunidades.</p> <p>-Agencia.</p>
-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

(continúa)

Tabla 2: Factores de exclusión-inclusión y su complejidad teórica

Personal	<p>-Débil estructura de motivaciones y actitudes negativas.</p> <p>-Pesimismo, fatalismo.</p> <p>No hay motivación.</p> <p>No hay reconocimiento de las habilidades.</p> <p>Desmotivación.</p> <p>-Baja autoestima.</p> <p>-Desvalorización de las capacidades.</p> <p>Hay motivación y valoración de las capacidades</p> <p>Sin iniciativa ni apoyos.</p>	<p>-Capacidad e iniciativas personales.</p> <p>-Cualidades personales valoradas socialmente.</p> <p>-Motivaciones fuertes.</p> <p>-Optimismo, voluntad de realización.</p> <p>-Facilidad de trato.</p>	<p>-Normas de socialización.</p> <p>-Agencia.</p>
Social y relacional	<p>-Deterioro de las redes familiares (conflictos o violencia intrafamiliar).</p> <p>-Escasez o debilidad de redes sociales de apoyo.</p> <p>-Aislamiento.</p> <p>-Rechazo o estigmatización social.</p> <p>Conductas delictivas o conductas asociales</p> <p>acompañadas por conflictos familiares.</p> <p>-Se sufren conductas asociales o conflicto familiar.</p>	<p>-Apoyo familiar.</p> <p>-Intensa red social relaciones (comunales, vecinales, entre otras)</p> <p>-Pertenencia a asociaciones.</p>	<p>-Normas de socialización.</p> <p>-Oportunidades.</p>

(continúa)

Tabla 2: Factores de exclusión-inclusión y su complejidad teórica

-Se han sufrido problemas en cualquiera de los tres niveles anómicas, delictivas o asociales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Federación Sartu (2011), Pluma (2010) y Raya (2011).

Discapacidad y Exclusión Social

En el marco de esta investigación, es evidente, la existencia de relaciones concretas que unifican las situaciones de exclusión social con la condición de discapacidad, problemática que la Federación Sartu (2010) retoma, al reconocer a la discapacidad como un eje transversal de desigualdad social, donde según Silva (2010) “hoy una buena parte de los autores utiliza el término de exclusión social y evita el concepto de desigualdades” (p. 127), lo que reafirma una incidencia del proceso de exclusión sobre la discapacidad.

Con base en esta idea, es preciso reconocer que además de la condición de discapacidad, sujeta a la exclusión que viven algunas personas, existen otros ejes o situaciones que agravan la exclusión o incrementan su grado de vulnerabilidad social, concepto entendido para este estudio como aquel que “delimita toda una serie de situaciones que se hallan presididas por un equilibrio social precario que puede verse transformado en exclusión social mediante un proceso de intensificación” (Silva, 2010, p. 32).

Por tanto, se puede afirmar que desde la condición de discapacidad se pueden dar múltiples exclusiones simultáneas que la acompañan, en este caso en particular, se hará referencia al género, donde cabe aclarar que el enfoque de género tienen una razón en esta investigación, ya que se trabajó con mujeres; así como a la incidencia de la pobreza sobre la misma; situación crítica que se da en la realidad social actual de muchas personas en condición de discapacidad.

Figura 4: Multiplicidad de exclusiones desde la Discapacidad

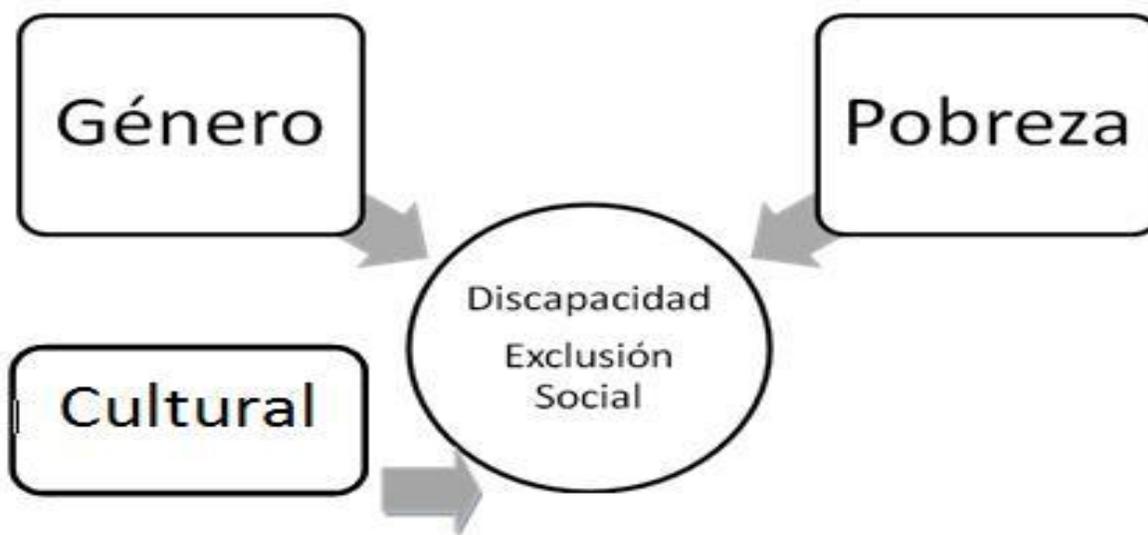


Figura 4. Elaboración propia (2012). En ella se explica la relación compleja que se establece entre esta tríada género, pobreza y discapacidad con la exclusión social, como causas que pueden propiciar este fenómeno social.

El género se define según el Departamento de la Mujer de Andalucía (2010) como un concepto con connotaciones sociales “empleado para identificar las diferencias entre mujeres y hombres como seres sociales, partiendo no de categorías sexuales naturales, sino de las relaciones que se entablan que vienen a desempeñar roles diferenciados basados en determinaciones ideológicas, sexuales, históricas, religiosas” (p. 2). A partir de la comprensión de este concepto, Ulloa (2012) manifiesta que la mujer con discapacidad vivencia una doble discriminación que Rodríguez-Bausá (s.f) traduce a una doble exclusión debido a “su condición de mujer y por su situación desventajosa de discapacidad” (p. 26).

David (2004) comparte esta idea y agrega que la mujer con discapacidad a través de esta doble exclusión se encuentran entre “los grupos más vulnerables y más marginados de nuestras sociedades” (p. 19) y por tanto, aboga por que las mujeres con discapacidad se les brinde una mayor atención al constituir un grupo minoritario, con una mayor vulnerabilidad para vivir situaciones arraigadas, según David (2004) “a la pobreza, al desempleo, a la violencia y al rechazo familiar y comunitario” (p. 19).

Con respecto a este planteamiento, David (2004) considera que tanto los hombres como las mujeres con discapacidad se desenvuelven en una sociedad cargada de estereotipos negativos hacia su condición que discriminan, pero recalca el hecho de que la situación de las mujeres con

discapacidad se ve agravada debido a que “se combina la inferioridad y la limitación a los papeles tradiciones que les impone la sociedad” (p. 20), situación que se agrava según Shum y Conde (2009) en el momento que las mismas mujeres con discapacidad, como es natural, terminan interiorizando dichos estereotipos. Por su parte, Morris (citado por Soler, Teixeira y Jaime, 2008) agrega la existencia de barreras psicosociales, las cuales constituyen ser la causa fundamental de la exclusión social que viven las mujeres con discapacidad.

Como aspecto importante que Shum y Conde (2009) rescatan bajo esta línea de análisis, es el cuerpo como aspecto importante e inherente al ser humano para la elaboración de su propia identidad, proceso que lo reconoce también en el marco socializador. Con base en este principio, David (2004) considera el aspecto físico de la mujer con discapacidad, como un factor que incide e incrementa las actitudes de discriminación y desventaja en el plano social, al manifestar que: Las mujeres con discapacidad que no corresponden a los criterios convencionales considerados sinónimos de feminidad, a los ojos de la sociedad se ven despojados de su calidad de mujer y se encuentran en la condición de no persona, relegadas al último plano o incluso expuestas a un rechazo manifiesto. (p. 20)

Shum y Conde (2009) amplían esta idea, en relación con el impacto que puede producir esta problemática del cuerpo y la identidad en las mujeres con discapacidad, para estos autores en este caso “la percepción del cuerpo adquiere una especial relevancia para las mujeres, pues el hecho de que la imagen se aleje demasiado de la norma deseada resulta perjudicial para la auto percepción de la misma” (p. 123), lo que influye directamente y de forma negativa en la construcción de su propia identidad, necesaria para desenvolverse en un contexto social satisfactorio y positivo.

Por su parte, David (2004) señala además, que las mujeres con discapacidad corren mayor riesgo de sufrir actos de violencia, hecho que lo cataloga, como discriminatorio y el cual, repercute tanto en el bienestar físico como emocional de este gremio, donde estadísticamente “el índice de abusos físicos y sexuales equivale a casi al doble de los que sufren las mujeres sin discapacidad” (p. 21), lo que concreta una realidad evidente que reclama reducción. Asimismo, Canet (2001) responsabiliza a la violencia sexual como un agravante de la situación de pobreza que viven las mujeres a nivel mundial.

Conforme a esto, la violencia que enmarca la situación de las mujeres con discapacidad, va más allá del abuso físico y sexual y trasciende a acciones de participación social, Soler,

Teixeira y Jaime (2008) en su estudio parten de la idea de que “La tasa de actividad de las mujeres con discapacidad (21,7%) es menor a la de las mujeres globalmente consideradas (44%) y menor a la de los hombres con discapacidad (34%)” (p. 11), situación que se consolida en materia educativa donde “el 74,79% de las mujeres con discapacidad o carece de estudios o tiene estudios primarios” (Soler, Teixeira y Jaime, 2008, p. 11) y el 15, 95% sufren analfabetismo.

A partir de esto, surge la pobreza como un variable dentro del proceso de exclusión en términos de discapacidad y género, David (2004) afirma que “la pobreza es también un factor suplementario de discriminación para las mujeres con discapacidad, tanto en uno como en otro sentido de su discriminación” (p. 22). Es aquí donde David (2004) establece una relación directa de la condición de género, pobreza y discapacidad, con el ámbito educativo al señalar que “el vínculo entre pobreza y bajo nivel de instrucción refuerza la exclusión que afecta a las personas con discapacidad, especialmente a las mujeres, puesto que a menudo están entre las personas más pobres y con menor nivel de instrucción” (p. 22).

La pobreza vista desde la perspectiva de género, según Arriagada (2005) plantea “que las mujeres son pobres por razones de discriminación de género” (p. 104) de manera que se puede comprender la pobreza desde la subordinación de la participación, aspecto que se da independientemente de la existencia de una condición de discapacidad o no. Asimismo Kabeer (citado por Arriagada, 2005) plantea la pobreza desde la vivencia de dos vías “como privación de la posibilidad de satisfacer necesidades básicas y como privación de los medios para satisfacerlas” (p. 105).

Con base en lo expuesto dentro de este aparatado, la discapacidad, el género y la pobreza para efectos de esta investigación, constituirán una tríada que acompaña los procesos de exclusión social y unifica la existencia de ejes transversales que guiarán las vías de acción en pro de los procesos inclusivos.

Las instituciones sociales en el proceso de inclusión social de las personas con discapacidad.

Las instituciones sociales aparecen e influyen según Gil (2002), dentro del proceso de exclusión/inclusión y constituyen los círculos sociales básicos del individuo con mayor influencia en el contexto de vida de cada persona; dentro de estas instituciones y en el marco de esta investigación se encuentran la familia, la escuela y la comunidad. Desde la perspectiva que Gil (2002) plantea, las instituciones sociales fueron construidas con la función social de promover la

integración de las personas, no obstante es evidente que “en nuestros días pueden llegar a actuar en sentido contrario” (p. 48).

Acorde con la importancia social que estas instituciones poseen y su papel dentro del proceso de inclusión/exclusión, se vuelve necesario el análisis de cada una de estas, con el fin de comprender a profundidad y ubicar su rol dentro de los procesos de inclusión, específicamente de las personas con discapacidad. En esta misma línea, Bell, Illán y Benito (2010) manifiestan que “la interacción familia-escuela-comunidad resulta imprescindible para el logro de los altos propósitos de la inclusión” (p. 48), a partir de la idea que una sociedad inclusiva se construye desde la oportunidad de todos los ciudadanos de participar, crear y contribuir.

Como principio fundamental de la inclusión, según Bell et al. (2010) y del cual parte esta investigación, se resume en que:

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 les permitirán apropiarse de la herencia cultural de la humanidad y contribuir a su enriquecimiento. (p. 49)

La Familia

La familia constituye según el Foro Educativo (2007) “el núcleo donde el niño, niña y adolescente, desde la edad más temprana, recibe cuidado, protección, comprensión, además de afecto y valoración personal, lo que permitirá un adecuado nivel de desarrollo y autoestima” (p. 44), de manera que la familia se caracteriza por tener una mediación inicial de privilegio y una responsabilidad por desarrollar un nexo social inclusivo, donde son los adultos quienes forman, acompañan y conocen con más detalle, las características, particularidades, habilidades y limitaciones de los individuos, previo a la interacción rígida de los procesos educativos.

Por su parte Aguilar y Leiva (2012) se refieren a la función educadora que la sociedad le otorga a la familia, al manifestar que “ha sido siempre de vital importancia, pero en la actualidad requiere de un mayor protagonismo por su participación en el proceso de socialización” (p. 8), aspecto clave y determinante para establecer vínculos inclusivos de las personas desde edades tempranas. Para Gil (2002) un factor importante para combatir la exclusión desde la familia y promover un ambiente inclusivo, radica en el tiempo compartido que establezcan los miembros al

afirmar que “La exclusión empeora a medida que el grado de fragmentación familiar aumenta” (p. 95), hecho por el que hay que velar.

No obstante, el papel del adulto dentro de los procesos de socialización, podrían verse afectados, sobre lo cual Gil (2002) plantea que la situación de que “muchos adultos analfabetos y en situación de miseria no han sido socializados en los valores culturales que se supone deberían pasar a sus hijos” (p. 96) lo que limitaría y pone en desventaja a los individuos que aquí se forma, pero también Gil (2002) reconoce que no solo la falta de socialización es motivo de exclusión social, sino que también el exceso de socialización y los contextos poco afectivos.

En cuanto a este último aspecto, Bell et al. (2010), retoman el tema de la discapacidad desde el contexto familiar y hace referencia al ambiente que esto engloba desde un enfoque afectivo, al plantear que “la situación de la familia, por lo general, cambia ante el descubrimiento o la aparición en los hijos de alguna discapacidad, lo que comúnmente provoca dolor e impacta el clima del hogar” (p. 52), por tanto, es necesario superar los prejuicios socialmente construidos y asumir una posición de amor y entrega, donde la familia no pierda su papel protagónico en el desarrollo del niño y la niña.

A partir de esto y del planteamiento de Gil (2002) acerca la importancia de las relaciones familiares como medio para la inclusión, adquiere importancia el abordaje de la familia como institución social dentro del proceso de inclusión, hecho que se considera indispensable para esta investigación. Calvo (2009) retoma esta idea y afirma que “tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de una escuela inclusiva” (p. 47).

La Escuela

La escuela, como bien lo plantea Gil (2002) constituye un papel protagónico en el ámbito social, al concretarse como una institución social básica que “constituye el medio formal de distribución de las posiciones laborales y, al final, sociales” (p. 102) es decir, que la escuela como tal otorga herramientas y habilidades que permiten al ser humano acercarse a la sociedad desde una situación favorable e inclusiva. Para Barrio de la Puente (2009) la escuela como institución social requiere de dinamismo y cambio, al manifestar que “la creciente diversidad de la sociedad actual y su progresiva complejidad demandan un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la Educación en este nuevo contexto” (p. 14). Desde esta postura, se

refleja la necesidad de escuelas que partan de la diversidad, como principio fundamental y pedagógico.

En efecto, la escuela como institución social debe aproximarse al planteamiento de una Educación Inclusiva, entendida según Barrio de la Puente (2009), como un “proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo” (p. 13). En caso contrario, Gil (2002) hace mención a que la escuela puede promover situaciones excluyentes, las cuales se revisten a través de dos formas claras de exclusión que limitan el desarrollo educativo óptimo en igualdad, traducidas en “la desigualdad de acceso y la desigualdad de éxito” (p. 103), hechos que puede vivir la comunidad educativa.

Por su parte Martínez (2010), incorpora el concepto de exclusión educativa y hace referencia dentro del mismo al analfabetismo, la carencia de estudios, el abandono y las dificultades de acceso a la educación.

Con el fin de evitar situaciones de exclusión en el ámbito educativo, Booth (citado por Barrio de la Puente, 2009) menciona que esta inclusión debe ser orientada “a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 14), de modo que el entorno recobra importancia y la escuela como institución social no debe homogenizar su papel, debe ser “una escuela de la diversidad, apreciándose ésta como un deseo de que nadie sea excluido” (p. 16).

A partir de esto, la escuela adquiere una función vital en el abordaje de la inclusión y no sólo educativa, sino que a nivel social, para esto Parrilla (citado por Barrio de la Puente, 2009) considera que “la Educación Inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades; es decir, la Educación Inclusiva forma parte de un proceso de inclusión social más amplio” (p. 17), lo que le adhiere a la escuela una responsabilidad y un compromiso social y formativo indispensable para abogar por el bienestar de las personas involucradas en el sistema.

Ahora bien, esta Educación Inclusiva que parte de la atención a la diversidad, no es posible sin el papel del docente de apoyo, Barrio de la Puente (2009) considera el compromiso ético del educador en cuanto al respeto y reconocimiento de la diversidad, sin embargo García y Sánchez (2010) se aproximan al enfoque de esta investigador y retoman al docente de apoyo con funciones de carácter social, donde su tarea va más allá de brindar apoyos educativos y trasciende

a aquellos de naturaleza socioeducativa. Para estos autores el perfil del docente actual “se convierte en un agente referencial, mostrando un repertorio de competencias que favorecen el apoyo social” (p. 128), es decir, que el educador debe aproximarse tanto a la dimensión personal del estudiante como a las situaciones sociales que le rodean.

Por tanto, para efectos de esta investigación, la Educación Inclusiva retoma un docente de apoyo que se define como aquel profesional que busca orientar, retroalimentar y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro o fuera de los sistemas educativos formales de los estudiantes y las estudiantes que lo necesiten por razones diversas, ya sean situaciones de discapacidad, culturales y/o personales por períodos variantes. Además, sus funciones de apoyo se han diversificado, estas trascienden su campo de acción lineal con los discentes y por ende, su orientación abarca la interacción con los docentes regulares, padres y/o madres de familia, encargados, administrativos educativos y el ámbito comunal sean instituciones, empresas, barrios, entre otros.

Por su parte, se encuentran los apoyos que brinda el docente, como vía de mediación que permite a las personas con discapacidad, vivenciar procesos de inclusión tanto a nivel educativo como social, para lo cual la Asociación Americana sobre Retraso Mental (citado por Araya y de la Vega, 2011) define los apoyos como:

Recursos y estrategias destinados a promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y a incrementar el funcionamiento individual. Los servicios constituyen un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de los apoyos con las dimensiones de las capacidades intelectuales; conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud y contexto. (p. 27)

Con base en esta definición, esta investigación partirá de los apoyos socioeducativos, entendidos como aquellos recursos y estrategias que se brindan a las personas a partir de sus necesidades e intereses, con el fin de potenciar tanto su funcionamiento individual en el ámbito educativo y como social, así como los recursos y estrategias que se dirijan a la comunidad y al entorno del individuo, a partir del abordaje de barreras contextuales que limiten el desarrollo de un ambiente social inclusivo. Esto con el propósito según Calvo (2009) de que el estudiante “logra una inclusión social a través de su propio bienestar personal y social” (p. 42).

La Comunidad.

Con respecto a la comunidad como institución social inmersa dentro de los procesos de inclusión, esta adquiere importancia no solo en el plano social, sino que constituye un anclaje inherente al ámbito educativo como eje de aproximación, para lograr procesos de inclusión, ante esto Barrio de la Puente (2009) aclara que “la escuela inclusiva se construye con la colaboración de la comunidad educativa, profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales en el funcionamiento cotidiano” (p. 16).

Esto deja en evidencia también que, la comunidad, no sólo constituye un barrio como construcción que muchas personas internalizan, sino que se refiere a un conjunto de grupos humanos que se ven involucrados en una red de apoyo diversificada, lo que comprende la participación y la colaboración recíproca de estos grupos.

Por tanto, la inclusión es un proceso participativo, al cual toda persona está llamada a involucrarse, para Parilla (citado por Calvo, 2009) “no hay, o no debería haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad” (p. 43) y es aquí donde surge de forma paralela a la escuela inclusiva el concepto de comunidad con esta cualidad, que para Calvo (2009) se define como “aquella que se plantea a través de sus grupos y organizaciones dar apoyo y arropar, a los miembros más débiles de la misma” (p. 43).

De esta manera, en términos de inclusión, se vuelve necesario proyectar apoyos conjuntos y colaborativos, tanto a nivel educativo como comunitario, interrelacionados, con el fin de incentivar la participación de las personas con o sin discapacidad dentro de procesos inclusivos, por medio del establecimiento de redes de apoyo como vía de abordaje, aspecto de la inclusión que Calvo (2009) considera “un derecho que concierne a todos, también a la sociedad, donde la participación es un aspecto básico para el desarrollo de la misma y donde se trabaja para no ser excluido en ningún aspecto de la vida” (p. 43).

Para Zaitegui (citado por Calvo, 2009) la inclusión, desde el ámbito educativo-comunal “no es sólo el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, sino el proceso por el que pasan los centros escolares y las relaciones que éstos mantienen con la comunidad en que se desenvuelven y desarrolla cada alumno” (p. 42), de aquí la importancia de que la mediación docente que vela por procesos inclusivos, tenga presente este principio y no visibilice a la comunidad, debido a que según Booth (citado por Calvo, 2009) “la inclusión comprende dos principios básicos: el de comunidad y el de participación” (p. 42).

En definitiva, la comunidad como ente social inclusivo, se convierte en un sistema de abordaje de los procesos de exclusión/inclusión, que permite responder a la complejidad que envuelve estos procesos y por tanto adquiere un papel protagónico e inherente desde este enfoque ecológico que acoge esta investigación.

Con base en esta propuesta teórica que tejió una serie de conceptos, planteamientos y posturas de supuestos antes estudiados e investigados, permitiendo tener un preámbulo teórico base y claro en relación con el tema y problema de investigación, a continuación se presenta el capítulo tres, el cual pretende mostrar una radiografía de lo que se pretendió desarrollar en la ruta metodológica de esta investigación en consonancia con el modelo freireano y la hermenéutica de la IAP.

Capítulo III

Metodología

En el presente capítulo, se explicita la metodología de la investigación, donde se describen el enfoque y tipo de investigación, las personas participantes, las principales categorías de análisis apriorísticas, las técnicas e instrumentos como medio de recolección de información y asimismo la forma de trabajar el dato y el significado dado al mismo con que se obtuvieron los resultados y el análisis plasmados en el capítulo IV de este informe. A continuación se presenta cada uno de los apartados ya mencionados.

Enfoque de investigación

Esta investigación construyó una propuesta de apoyos socioeducativos con base en los resultados de un proceso participativo de valoración de una situación específica, una familia en situación de exclusión social, de la que tres jóvenes adultas con discapacidad forman parte; lo mismo con el propósito expuesto al final del capítulo I de construir apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social con miras al disfrute de sus derechos a la participación en sociedad. Se realizó la investigación de forma participativa, es decir con las personas, partiendo de los intereses y necesidades, reconocidas mediante la auto y mutua reflexión sobre su realidad, en un ambiente de confianza que permitiera el reconocimiento de sí mismas en el proceso como co-investigadoras y guías de caminos hacia la transformación.

La perspectiva metodológica participativa se construyó desde un enfoque cualitativo, el cual se define según Sandín (2006) como:

Una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (p. 123)

En el enfoque cualitativo, la investigación se desarrolla dentro de un ambiente natural, sobre lo cual Sandín (2006) afirma, al referirse a la investigación cualitativa que “los contextos de investigación son naturales y no son contruidos ni modificados” (p. 125), lo cual se afirma con respecto a un cierto sentido de lo natural, es decir lo cotidiano y no que quiere decir que todo lo que pasa ahí, culturalmente construido, será natural entonces. Es por ello que el método de la

presente investigación parte del convivir con las participantes involucradas, observar e interactuar dentro de sus contextos cotidianos, llámese su hogar, la comunidad, ambientes educativos formales, informales y/o laborales.

Al considerar lo anterior, el enfoque cualitativo de investigación se caracteriza entonces según Hernández, Fernández y Baptista (2010) por un proceso de indagación flexible, lo cual para Sandín (2006) corresponde a la característica fundamental de la investigación cualitativa. A partir de esto, Hernández et al. (2010) mencionan que los métodos de recolección de datos no son normalizados ni invariables, son medios que surgen no del análisis numérico, sino de los puntos de vista y perspectivas de las mismas personas participantes, quienes para esta investigación asumen un papel de co-investigadoras, de modo que enriquecen el proceso a partir de sus experiencias, situaciones, sentimientos y relación con el contexto. Cabe recalcar que la participación fue intensa y dignamente sensible, aspectos que este enfoque promueve, practica y facilita con miras a la comprensión del objeto en estudio.

Por otra parte, este enfoque responde según Sandín (2006) a “un carácter interpretativo, constructivista y naturalista” (p. 123), lo que permite responder al propósito fundamental de esta investigación. Hernández et al. (2010) coinciden al argumentar que el “propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social previamente definido” (p. 9) en este caso, construir en conjunto con los co-investigadoras un camino que los proyecte en ambientes participativos en pro de una mejor calidad de vida. Por tanto, la investigadora en conjunto con los participantes, interactúan con la realidad, recolectan datos y toman decisiones conjuntas para su transformación. Este abordaje metodológico, desde el enfoque cualitativo, por ende asume un carácter holístico, es decir, para Sandín (2006) “la experiencia de las personas se aborda de manera global” (p. 125) lo que constituye, uno de los aspectos bases de este estudio, donde se busca analizar, no solo señalar las acciones de exclusión social con las personas participantes, sino además reconocer las situaciones y experiencias de vida que las constituyen en relaciones complejas con el contexto, sus diferentes personas actores y con la docente/investigadora, donde convergen no una única realidad, sino que varias realidades (Hernández et al., 2010).

En resumen, acorde con el tipo de enfoque seleccionado en el presente estudio se considera importante que el mismo sea de aplicación social, debido a que este enfoque promueve la descripción, la observación de eventos y la interpretación colectiva de la realidad, para su

transformación. Como principio base de esta investigación, al tratarse del proceso de transformar situaciones exclusivas a inclusivas mediante apoyos socioeducativos en un ambiente cotidiano. Por tanto, se propone la participación activa de las personas, considerando sus visiones e intereses diversos, lo que toma en cuenta la complejidad, aspectos del que surgen resultados poco cuantificables y que hacen referencia a la índole cualitativo.

Tipo de investigación

Dentro de este enfoque de investigación cualitativo explicado y tomando en cuenta el proceso de cambio que promueve la (auto)formación, se escogió entonces por un tipo de estudio que, además de ser cualitativo y participativo, explícitamente se dirige hacia la transformación, lo que es la investigación-acción y específicamente la Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP se dirige a generar procesos de cambio dentro de una realidad social así como producir conocimiento, sin embargo, su objetivo prioritario radica en su carácter práctico más que en aspectos teóricos (Sandín, 2006). Kemmis y McTaggart (citados por Latorre, 2007) aclaran esta última idea al manifestar que “los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica” (p. 27).

De manera más amplia, desde una construcción conceptual, Elliott (citado por Sandín, 2006) define la investigación-acción como:

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no dependen tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica. (p. 163)

En particular, esta definición establece una relación metodológica directa de la investigación-acción con este estudio, al hacer énfasis en el componente práctico, donde Sandín (citado por Hernández et al., 2010) manifiesta que la investigación-acción parte de problemas prácticos, los cuales se vinculan con un entorno o ambiente específico. A partir de este elemento práctico, desde el ámbito epistemológico, para Sandín (2006), la mayoría de sus prácticas se

fundamentan “en los paradigmas interpretativo y crítico” (p. 161), lo que convierte a la investigación-acción en un tipo de estudio que pretende esencialmente, según esta autora “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 161).

Esta investigación, trasciende el análisis teórico de la calidad de vida y los procesos de exclusión e inclusión social; y se enfatiza en los procesos prácticos, lo que convierte, como bien lo plantea Sandín (2006) “la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio” (p. 165).

Para poder trazar la heurística investigativa particular mediante estrategias e instrumentos es preciso retomar entonces las generalidades del diseño de la investigación-acción, para el que Hernández, Fernández y Baptista (2006) señalan que “en los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos” (p. 708) y Latorre (2007) agrega al referirse a la implementación del diseño que “este proceso en la investigación-acción se hace de manera cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana” (p. 39). A partir de esto, Sandín (2006) argumenta que “la investigación-acción se caracteriza por presentar flexibilidad, interactividad y un carácter cíclico, el cual se ve enfocado en sus diseños, denominado como “espiral de ciclos” (p. 167). Lo que se muestra gráficamente en la figura X

Figura 5: Los círculos de acción en la investigación-acción

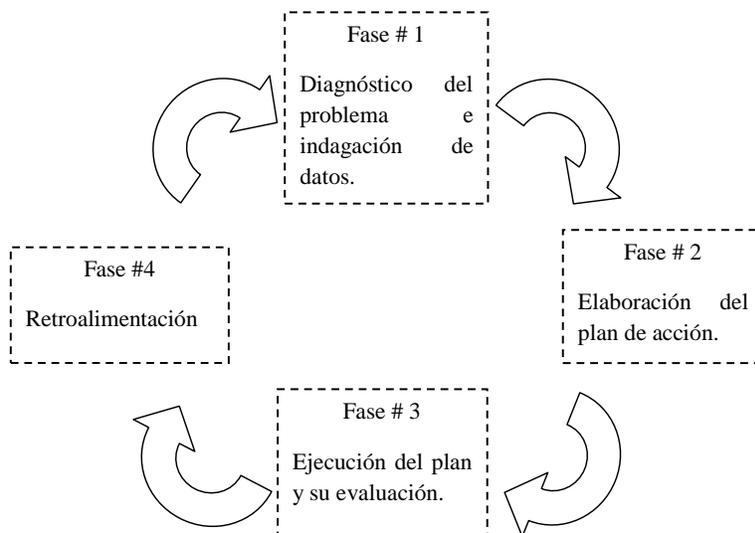


Figura 5. Fases de la investigación-acción. Las flechas representan el proceso “cíclico” que en interacción constituyen estas fases. La figura muestra la “espiral de ciclos” en la Investigación Acción y es tomada de Sandín (2006; p. 167)

Con base en la figura 5 cabe resaltar que la autora Sandín (2006), además de considerar la investigación-acción como cíclica, la entiende también como una “espiral” sucesiva de ciclos que se nutren constantemente a través de procesos reflexivos. Lo mismo forma un eje conductor de la presente investigación, constituido según Hernández et al. (2010) por tres fases esenciales de las acciones y experiencias: observar, pensar y actuar. Estas fases constituyen procesos cíclicos constantes hasta que se reconozca un cambio significativo en el problema. De esta manera, en el presente estudio se vivenció un proceso metodológico integral que permitió el acercamiento a la realidad de las personas, la reflexión y la acción participativa, promoviendo en este sentido transformaciones y permitiendo la construcción en conjunta de nuevos conocimientos.

Consideraciones éticas y presupuestos heurísticos

Respecto al propósito inclusivo de la transformación al cual se dirigió la investigación apostando por la Investigación-Acción-Participativa permitió contar con una metodología coherente con los objetivos formulados en el capítulo I, los cuales hacían a la vez de estrategias en un camino no tanto metódico sino más bien heurístico; ya que no puede ser dada de anterioridad sino que emerge en el mismo proceso de la IAP donde las personas co-investigadoras a lo largo van formulando sus preguntas y definiendo el camino. De esta forma, a partir del abordaje participativo, reflexivo y práctico, se definió la problemática específica y un accionar estratégico y sistemático (lo que con ellas se llamó camino y se plasmó en un mapa), dirigido a su transformación, a través de la investigación.

Se asumió la relación con las personas participantes de forma horizontal a modo que el papel de las jóvenes participantes remitió a una participación activa y voluntaria, en la cual se medió un proceso de auto y mutua reflexión en torno a la realidad de sus vidas. Esto con el fin de construir el plan de acción deseado, en que se pudiera trabajar de forma individual pero también en cooperación, y que permitiera en la vivencia transformar aquellos aspectos que desde la visión de las co-investigadoras fueran identificados como necesidades o problemas que debían de ser abordados. En este sentido Kemmis (2009) reconoce que en la investigación-acción- participativa se gestan “procesos de análisis colectivos” (p. 166), los cuales garantizan no solo sus cimientos hermenéuticos críticos, como apunta el autor, sino también la voluntad y libertad desde la cual las personas participantes se involucran en el proceso.

Estos procesos de acción y reflexión individual y colectivo, convierten a la docente-investigadora en facilitadora y promotora de la idea freiriana del repensar, resentir, rehacer y redibujar la realidad y con ello desaprender, reaprender, hacer nuevas preguntas y tomar nuevas decisiones, donde según Kemmis (2009) para la IAP “el investigador se dirige a sí mismo y a los investigados como sujetos y objetos dentro de un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva” (p. 157). De este manera, esta investigación buscó mediar un proceso que Ezequiel (2003) identifica dentro de la IAP como democratizador y socializador entre el saber y la capacidad de actuación, al desarrollarse momentos de análisis con las jóvenes que les permitieron ir construyendo las vías de acción dirigidas a cambios específicos con respecto a problemáticas que ellas consideraban significativas y trascendentales, lo que responde de esta manera a la ética profundamente humanizante de la investigación, sus presupuestos y propósitos.

Respecto a la utilización de la información cabe destacar que al respecto se mantiene la confidencialidad que emana cualquier investigación realizada en la Universidad Nacional y que las mismas participantes tenían la decisión sobre cuál información brindar a cuáles instancias o personas.

El proceso se inició, con el contacto de una primer familiar, que sirvió como nexo para coordinar una reunión en conjunto con otra familiar que mantiene un contacto permanente con la familia seleccionada y las jóvenes participantes. Durante esta reunión, se les explicó a ambos familiares el propósito de la investigación, la postura de la investigadora y los beneficios que podría traer a las personas participantes el estudio, de manera que fueron las primeras personas que avalaron, como primer paso, el desarrollo de la investigación.

Luego, se coordinó por medio de estas familiares la primera visita a la casa de la familia, con el objetivo de buscar el consentimiento específico de las personas participantes, a través de un conversatorio, donde se les brindó la explicación y la descripción de lo que se pretendía alcanzar con el estudio, quienes se mostraron anuentes a participar y por ende, dispuestas a formar parte la investigación.

La finalidad de este consentimiento, radicó en poder tener un contacto directo e iniciar lo que iba a ser un proceso conjunto, a través de distintas estrategias que permitieron el desarrollo de la investigación en función y con la participación activa de las participantes, mediante su papel como co-investigadoras. Esto, para que a través de un proceso de auto reflexión y mutua reflexión, se lograra definir una vía metodológica de transformación con el propósito de construir

apoyos socioeducativos para mejorar la situación que se observó en la primera fase correspondiente a la apreciación situacional.

En el caso particular de las instituciones involucradas dentro del proceso de investigación, se acudió a un proceso preliminar en el cual se solicitó el apoyo y la participación de las mismas, el cual consistió en la presentación de una carta con el fin obtener la aprobación y el consentimiento de las partes y reuniones previas de coordinación y apoyo.

La responsabilidad de la investigadora con las participantes estuvo enfocada en propiciar un ambiente idóneo durante el desarrollo de las diferentes etapas de la investigación, el cual se caracterizó por ser armonioso, en un contexto de respeto, confianza, diálogo e intercambio de información y experiencias por el cual se pudo construir una relación que favoreció la empatía entre la investigadora y las co-investigadoras.

Como primicia para esta investigación, trascendiendo el reglamento normas éticas para la investigación científica en salud, investigación con seres humanos (UNA, 2004), se pretendió que la misma se desarrollara en un ambiente de voluntariedad, confidencialidad, solidaridad, humildad, comprensión y compromiso por parte de todos los participantes que se encontraron involucrados a lo largo del proceso, así como la investigadora, lo cual favoreció un ambiente propicio para todos los involucrados. Por otra parte el diseño metodológico, las estrategias y los instrumentos que se utilizaron en el proceso investigativo fueron validados a lo largo del proceso con la participación de las co-investigadoras, por medio de la reflexión y el repensar que marcó el camino metodológico a seguir.

Participantes

Para dar a entender mejor esta dinámica metodológica, esta heurística en la IAP, se refiere a continuación a las personas que la generaron. En esta investigación, se trabajó con una población constituida por tres jóvenes adultas, diagnosticadas con discapacidad cognitiva, cuyas edades fueron dieciocho, veintitrés y veinticuatro años respectivamente. Las tres son hermanas e integrantes de una familia en situación de exclusión social, ubicada en una zona montañosa en la provincia de Heredia. Con ellas se trabajó co-investigando. Además, entre las personas participantes se consideran demás integrantes del núcleo familiar y algunas familiares cercanas de las tres participantes, específicamente una prima y su esposo y una tía que durante el proceso las han apoyado en determinados momentos. Además, en diferentes momentos del proceso, participaron funcionarios y funcionarias de diferentes instituciones comunales de la zona, tales

como la iglesia, el Ebais, el Cen Cinai y el Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD) A.I.P.E.D, así como de instituciones gubernamentales, específicamente del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial y de la Oficina de la Mujer de la Municipalidad de Heredia.

La población co-investigadora fue seleccionada de forma intencionada debido al interés de la docente/ investigadora por realizar una investigación con una metodología participativa que se acercara a sus ideales pedagógicos. Asimismo, la familia específica fue referida por una de sus familiares como se mencionó anteriormente. Por tanto, este fue el criterio de escogencia, además de la conveniencia y el principio de disponibilidad de recursos.

Las demás personas participantes en la investigación y el tipo de su participación, respondieron a necesidades que emergieron en el mismo curso de la investigación, quienes fueron aportando con acciones, reflexiones e información valiosa que formó parte del proceso de transformación. En la tabla 3 se resumen esta participación junto con el papel de las co-investigadoras.

Tabla 3: Participantes y co-investigadoras de la investigación

Participantes	Tipo de participación
Gaxi	Co-investigadora: Participación protagónica durante todo el proceso, en las reflexiones y acciones emergentes referentes al plan de acción.
Bynia	Co-investigadora: Participación protagónica durante todo el proceso, en las reflexiones y acciones emergentes referentes al plan de acción.
Luda	Co-investigadora: Participación protagónica durante los talleres y las reflexiones ahí emergieron.
Padre de las co-investigadoras / Don Pedro	-Participación en los encuentros de visita al hogar, aportes en los diálogos emergentes.
Madre de las co-investigadoras / Doña Isela	-Participación en los encuentros de visita al hogar, aportes en los diálogos emergentes.
Hermana de las co-investigadoras/ Ani	-Participación en los encuentros de visita al hogar, aportes en los diálogos emergentes. -Parte de la red de apoyo: Colaboración en acciones coordinadas requeridas por las co-investigadoras.

(continúa)

Tabla 3: Participantes y co-investigadoras de la investigación

Prima de las co-investigadoras y su esposo	-Parte de la red de apoyo: Colaboración en acciones coordinadas requeridas por las co-investigadoras. -Colaboradores directos del proceso emprendido con el Programa de Convivencia Familiar del CNREE: Administradores del subsidio y participación en reuniones.
Tía de las co-investigadoras	-Parte de la red de apoyo: Colaboración en acciones coordinadas requeridas por las co-investigadoras en materia de salud: apoyo en la coordinación de citas y suministro de medicamentos.
Funcionaria del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE)	-Coordinación de los trámites para el subsidio otorgado por el CNREE -Seguimiento y acompañamiento a la familia por parte del CNREE
Funcionaria de la Oficina de la Mujer de la Municipalidad de Heredia (INAMU)	-Reuniones para asesoramiento familiar en el tema de violencia, denuncias y procedimientos.
Sacerdote de la comunidad	-Entrevista sobre apreciación situacional de la familia -Colaboración en el préstamo de las instalaciones para el desarrollo de talleres
Docente del CEN CINAI de la comunidad	-Seguimiento en la situación de madre-hijo de una de las co-investigadoras.
Directora de CAIPAD A.I.P.E.D	-Coordinación de la participación de las jóvenes co-investigadoras en el centro de estudio -Acompañamiento y apoyo pedagógico.
Personas Voluntarias del CAIPAD A.I.P.E.D	-Acompañamiento y apoyo pedagógico.
Compañeros y compañeras del CAIPAD A.I.P.E.D	-Participación en talleres junto con las co-investigadoras desarrollados en el CAIPAD

Elaboración propia a partir de los co-investigadores y participantes de la investigación(2014). Las personas participantes no fueron escogidas a priori, sino en el proceso mismo de la investigación donde su papel se fue definiendo según las circunstancias y las necesidades del proceso investigativo, por su parte las co-investigadoras fue por un proceso de selección.

Categorías de análisis

Con respecto a la participación de las co-investigadoras en el proceso, es preciso mencionar que la docente/investigadora empezó su proceso con un tema y problema predefinido en el cuál se conceptualizaron categorías de análisis apriorísticas. Estas se han ido modificando y complementando con las categorías emergentes. Con base en las categorías apriorísticas se realizó un primer marco teórico para el anteproyecto, el cual de igual forma se ha ido modificando hacia una apropiación teórica que contemple el abordaje de los temas que se empezaron a estudiar en relación con las categorías emergentes. En la tabla 4, se resumen las categorías de análisis apriorísticas y emergentes de las cuales se puedan conocer y entender en su relación con el problema mediante la lectura de los capítulos cuatro de los resultados y dos de la apropiación teórica.

Tabla 4: Categorías del problema enunciado: Apriorísticas y emergentes

Categorías de análisis apriorísticas	Categorías de análisis emergentes	Subcategorías de análisis
Intervención Social	Mediación pedagógica	Asistencialismo
Participación Social	Necesidad económica	Pobreza: Impacto en el desenvolvimiento.
Discapacidad Social	Inactividad vrs Actividad	Privación de acceso a servicios: transporte, educación, materiales, entre otros.
In/exclusión Social	Género y Sexualidad	Potencial (Habilidades adaptativas)
Ejes transversales: Género y pobreza.	Discapacidad Cognitiva	Aburrimiento
Docente de apoyo	Relaciones Familiares	Espacios ocupacionales
Apoyos socioeducativos	Noviazgo	Apoyos
Red de apoyo	Expectativas	Barreras actitudinales
	Situaciones de Riesgo	Abuso/Vulnerabilidad
		Violencia
		Roles de género
		Maternidad Responsable
		Patrones de crianza

(continúa)

Tabla 4: Categorías del problema enunciado: Apriorísticas y emergentes

Calidad de vida/bienestar	Vulnerabilidad aumentada	Sueños/Deseos
Pedagogía activa	Cultura basada en la lástima	Derechos y responsabilidades
Confianza	Invisibilización de las personas con discapacidad como personas de derecho	Condiciones de salud
Libertad		Deserción Escolar
	Empoderamiento	
	(Auto) formación	
	Diversidad	
	Entorno discapacitante	
	(Inter)dependencia	

Elaboración propia a partir del proceso de investigación (2013). Las categorías apriorísticas surgieron de la reflexión teórica que se generó a partir del problema de la investigación, mientras que las categorías emergentes junto con las subcategorías de análisis emergiendo de los procesos de auto y mutua reflexión en interacción con la realidad cambiante de la investigación. Cabe destacar que en la tabla no hay una correspondencia horizontal entre las categorías apriorísticas, emergentes y las subcategorías.

El proceso de IAP requirió de una mediación pedagógica pero al mismo tiempo contempló gestiones e intervenciones con diferentes instituciones y grupos; para esto fue necesario comprender el concepto de **intervención social** como un proceso de actuación vista como mediación, en un contexto social determinado, que involucre un grupo o un individuo en situación de exclusión, con el fin de promover una **participación social** que surja del esfuerzo conjunto del profesional, en interacción con las personas involucradas y su entorno, en pro de un proceso social inclusivo.

Esto, al trabajar con **personas con discapacidad**, da cabida a pensar la discapacidad dentro de un **modelo social** en que surgen conceptos como la **discapacidad social** y el **entorno discapacitante**, los cuales se definen a partir de las barreras sociales, educativas o culturales que limitan los procesos de inclusión y por tanto su abordaje pretende ser un modelo de acción para transformar situaciones de exclusión y promover medidas inclusivas, a partir del abordaje de la

diversidad desde no sólo la persona y sino también su interacción con las construcciones culturales dominantes en su entorno social, principio que atañe al modelo social de la discapacidad.

Dentro del pensar, el tema de la discapacidad dentro de dicho modelo social, se hace necesario la referencia a los conceptos que esta definición contempla, donde se destaca la **exclusión social** entendida como un proceso multidimensional que comprende la pérdida de derechos, lazos sociales y participación que imposibilitan el acceso a los mecanismos de desarrollo personal, inserción sociocomunitaria y sistemas de protección social, fenómeno que invisibiliza a la persona y la aleja de situaciones inclusivas que le propicien una buena calidad de vida. Al darse un dualismo teórico que correlaciona la exclusión con la inclusión, se entendería la **inclusión social** como un proceso que pretenden transformar las situaciones de exclusión, en esta investigación en particular a través de la identificación de barreras y su abordaje desde la diversidad. Asimismo, es un proceso que forma la base ética del accionar en la IAP y en una **educación activa** desde la pedagogía freiriana, donde cada persona es visto como formado por su entorno y al mismo tiempo creador de éste.

Asimismo se encuentran los **ejes transversales** inmersos dentro de los procesos de exclusión/inclusión que corresponden a situaciones que agravan las situaciones de exclusión o incrementan su grado de vulnerabilidad debido a estigmatizaciones sociales, como es el caso del **género**, la **pobreza**, la **cultura** y la **discapacidad**. Esta última, será entendida como una condición que se relaciona con capacidades diversas en el plano cognitivo, sensorial y/o físico, que interactúan con barreras socioeducativas que inhiben la participación plena de las personas en actividades o proyectos de vida deseados, inmersos en los contextos sociales más próximos, en igualdad de condiciones. (OMS, 2001) (ONU, 2006)

Siguiendo el camino antes mencionado de la educación activa, con la figura del **docente de apoyo**, se refiere a aquella que media por que las personas con discapacidad se desarrollen en ambientes reducidos de barreras socioeducativas, entendido como aquel profesional que busca orientar, retroalimentar y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro o fuera de los sistemas educativos formales de los estudiantes y las estudiantes que necesiten de un apoyo extra en el marco de la equidad en una educación de calidad inclusiva.

Estos **apoyos socioeducativos** que engloban a esta figura, se definen como recursos y estrategias que se brindan a las personas a partir de sus necesidades e intereses, con el fin de

potenciar tanto su funcionamiento individual en el ámbito educativo- social, así como los recursos y estrategias que se dirigían a la comunidad y al entorno del individuo, a partir del abordaje de barreras contextuales que limiten el desarrollo de un ambiente social inclusivo, por medio de una mediación socioeducativa que tenga como fin acercar a las personas a una participación activa en ambientes de goce y bienestar dirigido a trascender sus situaciones de vida excluyentes. De este modo no se busca una educación explicativa sino un procesos activo de interrelación entre cuerpo(s), mente(s) y entorno(s) donde se fortalece el crecimiento humano a partir de su contexto; tanto a manera de individuación, es decir el asumirse como sujeto responsable de su (auto) formación en un proceso creativo, como de carácter comunitaria y diría Leonardo Boff (2006) planetaria.

La ruta metodológica

Con el objetivo de desarrollar este proceso de investigación-acción participativa, se elaboró paulatinamente un Plan de Acción a partir de una primera etapa o ciclo donde se estableció el contacto inicial, se propició una relación de confianza con la familia y se realizó una apreciación situacional. En este primer ciclo del proceso investigativo el propósito fue lograr un diagnóstico situacional compartido que haría posible la definición de un Plan de Acción de forma participativa para dar el paso al segundo ciclo de la IAP. Asimismo la ejecución del primer Plan de Acción, previamente elaborado de forma conjunta por las co-investigadoras y la investigadora educadora especial, se logró a partir del apoyo y seguimiento mutuo en todas las acciones propuestas y definidas a través de procesos de auto y mutua reflexión, que luego dieron paso al tercer ciclo de evaluación de los diferentes momentos del plan de acción.

En cada uno de los ciclos hubo encuentros planeados y no-planeados. Los encuentros no-planeados iban de mensajes y llamadas telefónicas, así como encuentros que emergían esporádicamente y que requirieron del acompañamiento recíproco. Para los encuentros planeados se utilizaron estrategias metodológicas múltiples como se puede apreciar en la tabla 5. Las estrategia más englobantes fueron interactivas y dialógicas para invitar a la reflexión como los talleres, visitas al hogar, entrevistas a profundidad y el acompañamiento en acciones de la vida cotidiana; dentro de las cuales se utilizó también la observación participativa, la conversación y el diálogo, como medios para facilitar la reflexión, la evaluación y la construcción en conjunto.

Tabla 5: La ruta metodológica en etapas, sus encuentros participativos, estrategias y formas de registro

ETAPAS	Participantes	Encuentros	Estrategias	Registro
Etapa 1: Reconociendo las personas y sus realidades	Co-investigadoras: Gaxi, Bynia y Luda	17 Encuentros que abarcaron: -Visitas al hogar y a citas médicas	Observación Participante	Fotografías
	Padre, madre y hermana de las co-investigadoras		Entrevistas a profundidad, diálogos y conversaciones	Cuaderno de campo
	Tía de las co-investigadoras		Acompañamiento en la vida cotidiana	
	Sacerdote de la comunidad		Visitas al hogar	
			<u>Talleres</u> Taller #1 “A poner en práctica los hábitos de higiene” Taller #2 “Cuidado, este es mi cuerpo, respétalo” Taller #3: “Una experiencia compartida: Mis intereses y mi por venir”	
Etapa 2: Las gestiones ante las instituciones	Co-investigadoras: Gaxi, Bynia y Luda	13 Encuentros que abarcaron: -Visitas al CNREE -Visitas a la Oficina de la Mujer	Observación Participante	Cuaderno de campo
	Funcionaria del CNREE		Entrevistas a profundidad, diálogos y conversaciones: visitas al hogar y reuniones	
	Funcionaria de la Oficina de la Mujer	-Visitas al EBAIS -Visita al CAIPAD -Visitas al CEN CINAI	Acompañamiento en la vida cotidiana	

(continúa)

Tabla 5: La ruta metodológica en etapas, sus encuentros participativos, estrategias y formas

Etapa 2: Las gestiones ante las instituciones	Prima de las co-investigadoras y su esposo			
	Docente del CEN CINAI de la comunidad			
	Directora de CAIPAD			
Etapa 3: Los caminos apoyados de las tres hermanas	Co-investigadoras: Gaxi, Bynia y Luda	Alrededor de 20 Encuentros que abarcaron:	Observación Participante	Cuaderno de campo
	Funcionaria del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE)	-Inducción y acompañamiento al CAIPAD	Entrevistas a profundidad, diálogos y conversaciones: visitas al hogar y reuniones	Grabaciones y fotos
	Prima de las co-investigadoras y su esposo	-Visitas al hogar y reuniones con familiares	<u>Talleres</u> Taller #4: “Construyamos nuestro plan de acción”	
		-Visitas al médico	Taller #5: “Revisión de nuestro plan de acción”	
		-Visitas al banco, registro civil y la corte	Taller #6: “Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción”	
		-Encuentros con las co-investigadoras	Acompañamiento en la vida diaria	
	Docente del CEN CINAI de la comunidad			
	Directora y voluntarios del CAIPAD			
	A.I.P.E.D			
	Compañeros y compañeras del CAIPAD			

Elaboración propia (2014) a partir de los encuentros y gestiones realizadas a lo largo del desarrollo de la investigación, los cuales fueron emergiendo de acuerdo a las necesidades y decisiones tomadas con la participación protagónica de las co-investigadoras.

Las diversas estrategias planificadas y no-planificadas, se implementaron de forma flexible en el proceso y con la reflexión constante, generando las etapas; las cuales brinden a la investigación una congruencia organizativa que responda a la heurística metodológica de investigación-acción-participativa y dirigida a la construcción colectiva de saberes y a la transformación de la realidad.

Con respecto a la tabla 5, a continuación se resume la descripción de cada uno de los ciclos o etapas con sus encuentros y estrategias. Asimismo en el próximo apartado se describen las técnicas e instrumentos del que se ha hecho uso en los mismos. De esta manera se acordó iniciar el proceso mediante un primer contacto con las participantes, por medio de la observación participante, actividad presente durante todo el ciclo investigativo y respaldada por una serie de técnicas e instrumentos que permitieron avanzar paulatinamente en el diálogo y la reflexión y, asimismo, registrar la experiencia, analizarla y encaminar la transformación.

Etapas I: Reconociendo las personas y sus realidades

La Etapa I, llamado apreciación situacional, se formó mediante lo vivenciado en un total de dieciséis encuentros, en los cuales se utilizaron estrategias tales como la observación participante, el diálogo en torno a situaciones cotidianas, visitas acompañadas y talleres.

Los talleres que se implementaron durante esta fase fueron tres, estos se desarrollaron a partir de las necesidades, los intereses y como una vía metodológica que permitiera promover la apropiación por parte de las personas participantes dentro de su papel como co-investigadoras. El primer taller abarcó la temática de los hábitos de higiene, el segundo la prevención de abusos y el tercero intentó promover un ambiente de reflexión en donde las co-investigadores fueron partícipes de procesos (auto) reflexivos. En este ciclo se arrojaron datos que permitieron conocer las diferentes visiones de la realidad al igual que se movieron sentires que llevaron a construir una vía posible para la siguiente fase de la investigación, la elaboración del plan de acción.

Etapas II: Las gestiones ante las instituciones

Esta etapa, estuvo constituida por catorce encuentros, en los cuales se utilizaron estrategias tales como la observación participante, el diálogo y visitas acompañadas. Esta etapa, abarcó todos los procesos de gestión y trámites que se tuvieron que mediar con diferentes instituciones de la comunidad y del Estado con el fin de responder a las necesidades e intereses de las co-investigadoras que fueron emergiendo a lo largo de los diferentes encuentros

desarrollados, tanto con encuentros vinculados con la etapa de apreciación situacional así como aquellos que tuvieron relación con los procesos de construcción y reflexión del Plan de Acción.

En el caso de estas gestiones, las mismas se establecieron con una serie de instituciones y programas que estuvieron anuentes a asumir un papel dentro de la investigación y que las mismas co-investigadoras consideraron pertinentes para interaccionar y apoyar el proceso, entre estas, el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) con el programa de Convivencia Familiar, la Municipalidad de Heredia con la Oficina de la Mujer, centros de salud (ebais, clínicas y hospitales) cercanos, el Centro de Atención Integral para Personas con Discapacidad (AIPED) en Barva de Heredia y el CEN CINAI de la comunidad de San José de la Montaña.

Etapa III: Los caminos apoyados de las tres hermanas

La Etapa 3, estuvo constituida por alrededor de veinte encuentros, los mismos abarcaron las acciones relacionadas con la ejecución del plan de acción y la evaluación de los diferentes momentos que esta experiencia constituyó, en los cuales se utilizaron estrategias tales como la observación participante, el diálogo, entrevistas a profundidad, talleres y el acompañamiento en actividades de la vida diaria.

Esta etapa de la investigación se inició con el taller que se desarrolló con el propósito de elaborar el plan de acción, el cual se construyó con base en las propuestas y las necesidades que las co-investigadoras plantearon a partir de actividades que permitieron generar procesos de auto y mutua reflexión. Fue así como luego, se inició el proceso de poner en ejecución las acciones que concretamente se expusieron en el plan de acción, las cuales se vincularon con la participación de las jóvenes en el CAIPAD, los cambios que se generaron y los procesos de acompañamiento que este proceso implicó en un camino hacia la auto-formación, finalizando con un último taller que tuvo como fin construir un nuevo plan de acción y la identificación de una nueva red de apoyo por parte de las co-investigadoras.

Técnicas e instrumentos de investigación

De acuerdo con el enfoque cualitativo, los ciclos arriba mencionados y las estrategias empleadas, en la presente investigación se utilizaron algunas técnicas e instrumentos con el fin de permitir la reflexión y la transformación de la realidad, y que permitieron una aproximación a la realidad de las condiciones de exclusión social, las necesidades y los apoyos socioeducativos de

las participantes, para orientar y propiciar la construcción de apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social con miras al disfrute de sus derechos a la participación en sociedad, como objetivo principal de este proceso de IAP.

Antes bien, Gurdían (2007), al referirse a las técnicas cualitativas de investigación señala que estas enfatizan en la “obtención de información referida básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opciones, significados y conductas” (p. 190), por ende parten de un carácter complejo que para esta misma autora “requieren de una amplia variedad de estrategias de levantamiento y recolección de información” (p. 190).

Con base en esta complejidad, para efectos de esta investigación lo más utilizado fueron la observación participante, la conversación y el diálogo; éstas en la heurística del trabajo de campo que se basaron más que todo en talleres y en entrevistas a profundidad. A continuación se describe teóricamente lo que se entendió por cada una de las técnicas e instrumentos utilizados para la investigación.

Observación Participante

A través de la observación, se pretendió poder obtener información sobre los acontecimientos o fenómenos en un ambiente natural, tal como se producen (Barrantes, 2006) y, por medio de la participación establecer una interacción social con los participantes que dé cabida a una mejor comprensión del tema en estudio. Es a partir de este componente participativo, que Gurdían (2007) hace referencia al papel del investigador o investigadora como aquellos que “se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo” (p. 190).

Gurdían (2007) agrega, que esta técnica es privilegiada dentro de la investigación cualitativa, ya que permite al observador tener una visión del contexto que no es estructurada ni encubierta, de manera que su propósito radica en “desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, que sea tan clara y precisa como sea posible” (p. 191).

Las observaciones, fueron utilizadas durante las visitas a la familia de las participantes, con el fin de conocer y determinar la situación de vida del núcleo familiar, describir las barreras socioeducativas a las cuales se enfrentaban y sus necesidades, así como durante el desarrollo de las gestiones con las instituciones y los caminos apoyados de las tres hermanas. Sobre el uso de esta técnica, Gurdían (2007) manifiesta que la observación participante permite “elaborar

descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan” (p. 191).

Es así, como las entrevistas a profundidad permitieron que se generaran lo que Gurdían (2007) puntualiza como relatos de vida, definidos como una “narración de parte de la vida de una persona, de determinados episodios, de una actividad o tema particular” (p. 206), técnica o instrumento que se utilizó en esta investigación, con el objetivo de indagar situaciones de vida de las participantes en dimensiones de carácter social, educativo, familiar y personal.

Entrevista, conversación y diálogo

Es una técnica de investigación que en el ámbito cualitativo, se caracteriza por ser flexible, íntima y abierta (Hernández et al., 2006). La entrevista permite orientar los estudios fundamentalmente al diagnóstico y al tratamiento de situaciones problemáticas. Gurdían (2007) define la entrevista cualitativa, como aquella que similar a la conversación, se encuentra entre una plática cotidiana y una entrevista formal, que además se concreta como “una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad” (p. 197), de manera que a través de esta técnica, se logra intercambiar información valiosa entre dos o varias personas, reconocidas por Hernández et al. (2006) como el entrevistador, el entrevistado o entrevistados. Según Grinnell (citado por Hernández et al., 2006) existen tres tipos de entrevista, la estructurada, la semiestructurada o las entrevistas abiertas, donde Barrantes (2006) reconoce esta última como entrevista a profundidad.

Para efectos de esta investigación, se utilizó la entrevista a profundidad, con el fin de obtener información relacionada con las necesidades particulares de las participantes y los apoyos socioeducativos requeridos, así como para indagar acerca de las posibles acciones que constituyeron el plan de acción hacia el proceso de inclusión que se pretendió alcanzar.

Con respecto a la entrevista a profundidad, esta se caracteriza según Barrantes (2006) por ser una conversación entre iguales, sin un intercambio formal mediado por preguntas y respuestas preestablecidas, de manera que estas se utilizan para “la comprensión de perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 209).

La importancia de este tipo de entrevista dentro de este estudio, es que permitió tener un contacto y un diálogo abierto entre los participantes y el investigador, lo que proporcionó a la investigación un enriquecimiento creativo y relacional durante el proceso, a través de la

información que permitió recopilar, es decir que también permitió la construcción colectiva y por ende la transformación.

Técnicas grupales

Barrantes (2006) define las técnicas grupales como:

Un conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas propuestas. La técnica es el diseño, el modelo congruente y unitario que se forma con base en diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más. (p. 217)

Dentro de las técnicas grupales, Barrantes (2006) toma en cuenta la discusión en grupos, conceptualización que otros autores manejan como grupos de discusión y también se encuentran los talleres, ambos en congruencia con lo utilizado durante este proceso investigativo.

Se entiende como una modalidad de los grupos de discusión según Gurdián (2007), el grupo focal ya que este “realiza su trabajo de búsqueda mediante la interacción discursiva y la comparación o contraste de las opiniones de las y los miembros del grupo” (p. 213).

Por otra parte, Hernández et al. (2006), define el grupo focal como un tipo de entrevista grupal que se desarrolla en reuniones de grupos pequeños o medianos, donde “los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (p. 605). Sin embargo, durante el desarrollo de estos grupos de enfoque, existe un interés por parte del investigador de que se formen esquemas o perspectivas en torno a la problemática en estudio, con el fin de lograr integrar propuestas conjuntas que den coherencia a la realidad.

Esta técnica, no se implementó en su totalidad en el presente estudio pero sí se consideraron algunos principios metodológicos como la conversación y el componente reflexivo, con la intención de conocer diferentes posturas relacionadas con los apoyos requeridos por las participantes, la construcción y la ejecución de acciones en la búsqueda de su propio proceso de inclusión social, proceso que se pretendió desarrollar en conjunto con las co-investigadoras en interacción con su realidad.

Por su parte, se encuentran los talleres, para Cortés e Iriarte (s.f) definidos como “el conjunto de métodos, estrategias, procedimientos y actividades que se diseñan y planifican para dar coherencia al proceso de enseñanza – aprendizaje” (párr. 1).

En cuanto a los talleres, estos tuvieron como finalidad dentro de la investigación y la heurística de la IAP, generar espacios de auto y mutua reflexión para la construcción y el

repensar de las acciones desarrolladas, con miras a trascender la situación de exclusión y potenciar un ambiente participativo con miras al disfrute de sus derechos a la participación en sociedad. Cabe destacar que dentro de la metodología de los talleres se utilizaron las técnicas árbol problema y mapa de ruta, las cuales permitieron facilitar y profundizar en la reflexión.

Estrategias para el registro, organización y análisis de la información

Con respecto a las estrategias de registro que se utilizaron durante el desarrollo de la investigación, se implementaron el cuaderno o diario de campo, las grabaciones, las fotografías y la construcción de figuras en conjunto con las co-investigadoras.

Para Gurdián (2007) un diario o cuaderno de campo es un instrumento que lo define como “un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones” (p. 192) y Barrantes (2006) lo cataloga como un instrumento de carácter reflexivo que no solo toma en cuenta lo que la persona que observa ha visto y oído, sino que considera también las reflexiones a partir de lo observado, es por estas características descritas, que el diario de campo como instrumento de registro se utilizó en todas las etapas de la investigación.

Mientras que el uso de sistemas tecnológicos, definidos por Barrantes (2006) como aquellos sistemas que “pueden transformarse en fenómenos transversales y separables en unidades de diferente tamaño, con la ventaja de que puede reconstruirse cuando se desea” (p. 207), fueron utilizados en momento específicos de la investigación como en los talleres, las entrevistas y el acompañamiento en actividades de la vida cotidiana. Específicamente se utilizaron las grabaciones de audio y las fotografías, con el fin de registrar detalladamente información y momentos de la investigación.

Por su parte, para la organización y el análisis de la información se utilizaron diferentes tablas que permitieron sistematizar, organizar y estructurar el capítulo IV que a continuación se presenta; el mismo, pretende compartir los resultados de esta investigación a partir de un análisis crítico, inspirado en la experiencia de auto y mutua reflexión compartida con las co-investigadoras en este proceso de investigativo.

Capítulo IV

Presentación y análisis de resultados

A continuación se presenta y analiza ampliamente los resultados de la investigación-acción-participativa, producto de los procesos de auto y mutua reflexión motivados en los múltiples encuentros y actividades que conformaron la ruta metodológica de esta investigación. El capítulo se encuentra constituido por el desarrollo del análisis en las tres etapas distinguidas en el capítulo anterior, la primera correspondiente al reconocimiento de las personas y sus realidades en la que se desarrollan diferentes temas que emergieron de la convivencia con la familia y un primer proceso del establecimiento del equipo de co-investigadoras. Seguidamente una segunda etapa referida a las gestiones con las instituciones que emergieron y formaron otro gran conjunto de actividades realizadas y analizadas respecto al problema y tema formulados. La última etapa compone la experiencia del trayecto de (auto) formación con las co-investigadoras donde se retoma un apartado con la descripción de los talleres desarrollados como resultado importante de la interacción en el proceso, seguido por la representación del camino de cada una las co-investigadoras y un intermezzo que llevará el análisis al capítulo de conclusiones y recomendaciones.

Etapas 1: Reconociendo las personas y sus realidades

Esta primera etapa de investigación, se desarrolló a partir de una serie de encuentros que se generaron en un lapso de un año aproximadamente, los cuales, tuvieron como propósito fundamental la interacción con las co-investigadoras y las personas participantes del proceso investigativo en un ambiente natural, a través de visitas al hogar y un compartir en la dinámica cotidiana de la familia por parte de la investigadora educadora especial, para así conocer más de cerca sus realidades, cómo se percibían estas personas, lo que pensaban, sentían y querían comunicar, con el fin de que pudieran asumir el protagonismo indispensable dentro de la heurística de la IAP.

Durante esta etapa de apreciación situacional, la flexibilidad, la apertura y la empatía con la familia fueron la llave para generar un ambiente de confianza, el cual paso a paso fue permitiendo que las co-investigadoras se fueran reconociendo dentro del proceso, para más

adelante involucrarse y apropiarse de este. De manera que la primera etapa permitió una aproximación situacional acerca de la familia de las co-investigadoras y ellas mismas, encaminado a un proceso de problematización de la realidad junto con las co-investigadoras en su camino hacia la concientización (auto) formación.

De esta primera etapa surgieron una serie de subtemas que guiaron el análisis de resultados y se desarrollan a continuación, los cuales corresponden a: las participantes y su contexto familiar, la comunidad, participación social, cuestiones de género, educación y relaciones interpersonales.

Las participantes y su contexto familiar

La residencia de la familia participante de esta investigación, se encuentra ubicada en la zona montañosa de Heredia, en un pueblo rural con un clima frío, que se localiza en las pendientes del volcán Barva.

Imagen 1



Durante los primeros encuentros con la familia y las jóvenes co-investigadoras, dichas imágenes corresponden a la fachada de la casa y sus alrededores. Galería fotográfica del trabajo de campo, abril 2012.

La casa de habitación es relativamente pequeña, cuenta con tres cuartos, un baño, una cocina y la sala, es de cemento con el piso igualado. La familia logró construir su casa nueva con la ayuda de algunos familiares y la iglesia católica de la comunidad, sustituyendo su anterior infraestructura que era de latas de zinc. En la casa de habitación cuentan con servicios de electricidad, agua potable y acceso a vía pública. Sin embargo las condiciones de la calle no son las más óptimas por ser de piedra, angosta y bastante inclinada, de modo que no ingresa cualquier tipo de vehículo. Además, cuentan con el acceso al servicio de telefonía fija pero no la activaron,

su vía de comunicación telefónica es el celular. Por otra parte también cocinan con leña y no posean cocina eléctrica ni de gas.

Con respecto al núcleo familiar, este se encuentra constituido por el padre, la madre y sus cuatro hijas, de las cuales tres de ellas presentan discapacidad cognitiva, con edades de diecinueve, veinticuatro y veintitrés años, Bynia¹, Luda y Gaxi respectivamente y la otra hermana de veintidós años, Ani. De ellas, Bynia y Gaxi viven en la casa con sus padres, Luda vive en unión libre con Teo en una casa de habitación a un lado, casi pegada, y Ani vive con sus dos hijas, en otra casa, al otro lado; de manera que viven aparte pero en constante interacción unos con otros.

El padre de familia, Pedro, es peón de fincas vecinas y realiza actividades de agricultura en terrenos que fueron heredados a su esposa, es el único miembro de la familia que tiene un trabajo remunerado económicamente; él sabe leer y escribir, cursó hasta tercer grado del sistema de educación primaria y luego desertó, según comenta: a causa de la pobreza extrema en que vivía su familia y la necesidad de que él trabajará; de este modo desde los doce años trabajó con su padre en labores de peón, mientras su madre se dedicaba a las labores domésticas del hogar. Además, Pedro, es el mayor de seis hermanos y cuatro hermanas, una adoptada por su familia, donde ninguno finalizó los estudios de primaria.

Por su parte, la madre de familia, Isela, presenta discapacidad cognitiva, al igual que tres de sus cuatro hijas, cursó el tercer grado de primaria, desertó y manifiesta no saber leer ni escribir. Durante su niñez y adolescencia permaneció en la casa ayudando con las labores domésticas del hogar y siempre vivió en el mismo pueblo en el que vive ahora junto a su familia actual. Isela, comenta que su familia era de bajo recursos económicos, y ella es una de las hijas mayores de cuatro mujeres, además, tiene cuatro hermanos, quienes actualmente viven en diferentes lugares del país.

De esta forma, se logra conocer que dentro de la dinámica familiar existen antecedentes de deserción escolar y baja escolaridad que de alguna forma han incidido en el acceso a mejores oportunidades de empleo y remiten a la actual situación de pobreza en que vive la familia.

En el caso de las jóvenes, sus hijas, la mayor es Luda, vive en unión libre con Teo a quien ella se refiere como “amor”, fue a la escuela de la comunidad, al servicio de aula integrada del

¹ Los nombres de las familiares y personas de la comunidad son ficticias por razones de confidencialidad y ética en esta investigación en particular.

departamento de Educación Especial, en donde finalizó su sexto grado de primaria y luego no continuó con sus estudios. Su casa es de lata de zinc y piso de tierra y cuenta con algún mobiliario básico para vivir. No obstante, generalmente se alimenta en la casa de sus padres, debido a que en su hogar no siempre hay comida y su pareja Teo se alimenta en casa de su hermana que vive cerca, a los veinticinco metros sobre la misma calle.

Con respecto a Gaxi ella asistió a la escuela de la comunidad, al servicio de aula integrada del departamento de Educación Especial, escribe su nombre pero no aprendió a leer ni a escribir, sin embargo decidió no asistir más a la institución y no finalizó el sexto grado. Lo mismo pasó con Bynia, la menor de todas, quien desertó antes de finalizar el sexto grado en aula integrada, no aprendió a leer ni a escribir, ni tampoco a escribir su nombre; ellas dos siguen viviendo en la casa de sus padres, junto al hijo de Gaxi.

Cabe aclarar que Gaxi es madre soltera de un niño de cuatro años, Gabriel. Por un tiempo, Gaxi abandonó la casa de sus padres para vivir en unión libre con su pareja de entonces, quien, al mes de enterarse de su embarazo, los abandonó. En el transcurso de la investigación, ya en situación de confianza, Gaxi expresó y reconoció haber vivido situaciones de abuso sexual por parte del padre de su pareja. Luego del abandono, Gaxi regresó a casa de sus padres, donde se crió su hijo desde su nacimiento, desde entonces, ella reside con ellos junto a su hijo. Sin embargo, cuando el niño tenía la edad de nueve meses el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) intervino producto de una denuncia realizada por el médico del pueblo, quien argumentaba la presencia de negligencia por parte de la madre y de quienes estaban a cargo, debido a que el niño presentaba una alergia fuerte en la zona de la espalda y nalgas, causada por la falta de aseo. De este modo, el PANI efectuó visitas a la vivienda de Gaxi, quien manifestó no querer hacerse cargo del niño en ese momento. Por tanto una prima y su esposo se hicieron cargo del niño durante este proceso que duró aproximadamente nueve meses, el cual finalizó luego de que Gaxi expresara a estas instancias institucionales querer de vuelta a su hijo. Actualmente Gaxi sigue viviendo en la casa de sus padres junto a su hijo.

Por su parte Ani, vive separada de sus padres, en otra casa de habitación, y se separó del papá de sus hijas. Ella finalizó la escuela y empezó el colegio pero luego no pudo continuar; tiene dos hijas

“Yo le dije a la Policía que se llevará a mi chiquito, que yo no lo quería” Gaxi

“Yo no quería al chiquito... Lo iba a visitar donde Juan allá abajo... Ya después yo quería llevarme al chito a la casa conmigo”

Gaxi

pequeñas y hace más de dos años perdió a un hijo que falleció ahogado en una quebrada cerca de su casa, estando en este momento al cuidado de su madre y hermanas. Este acontecimiento muy emocional provocó una situación difícil en la dinámica familiar que desencadenó cuadros depresivos tanto en Ani como en Gaxi. Circunstancia que provocó que a partir de ahí Gaxi viera afectada la relación con su hijo, al punto de no llegar a desearlo e incluso a que la tuvieron que hospitalizar, provocando la separación que luego le fue difícil sobrellevar.

La comunidad

Por otro lado se encuentra la comunidad en la cual se desenvuelve la familia, esta cuenta con una escuela, un colegio, la iglesia católica, una plaza de fútbol y una serie de comercios que permite la compra de abarrotes, asimismo cuenta con un buen servicio de autobuses, un gimnasio y espacios de entretenimiento tales como el internet, no obstante se logró denotar que las jóvenes no siempre tienen el mismo acceso a estos espacios de participación comunal y que este se ve restringido por diferentes factores que más adelante en este informe se analizan.

Cabe destacar que en esta comunidad vive gran parte de los familiares de esta familia de los cuales algunos han llegado a constituirse en una fuente significativa de apoyo dentro de la dinámica de la misma. Sin embargo, este apoyo podría ser aún más asertivo y tomar una vía de acción distinta, propicia con la realidad y lo planteado desde la familia. Es decir, al interpretar la dinámica familiar, se proyecta la idea de promover una red de apoyo que responda a los intereses genuinos de esta dinámica familiar en función de la mejora de su bienestar.

Ante esto, la creación de una red de apoyo vendría a propiciar un ambiente donde esta familia se encamine hacia la búsqueda de mejores condiciones de vida, partiendo de la idea como bien lo dice Boff (2006) de que como humanos todos somos interdependientes, vulnerables, necesitados de cuidado y por esto invita a alimentar nuestras virtudes de: hospitalidad, convivencia, tolerancia y comensalidad, “de unos para con otros” (p.15), cuidado humano que se busca propiciar desde esta experiencia investigativa.

Estrategia de subsistencia

La situación económica de la familia viene a constituir un eje de análisis importante en el marco de esta investigación, en tanto se ve como factor de influencia en el limitado abastecimiento de las necesidades básicas y de

“Ahora está trabajando con los Jeremías... No siempre está con ellos”

Cuando no está con ellos ¿En qué trabaja?

“A veces tiene culantro y vende”

Doña Isela

participación social de las jóvenes, realidad que no es ajena al diario vivir de las participantes. En términos de la Federación Sartu (2011) la situación económica de esta familia se encuentra ligada a factores de exclusión que posiciona a sus ingresos con connotaciones de irregularidad y en ocasiones hay carencias, esto se ve representado en su realidad, cuando es don Pedro, el padre de la familia, el que recibe un salario por las labores que desempeña, mientras que los demás miembros del núcleo familiar no, ingreso que además varía de acuerdo a la labor de campo que se encuentre desempeñando y que en ocasiones es ausente, debido a que el trabajo no es estable, depende de la época del año y a que requieran de “peones” como él mismo lo menciona.

“Cuando ellos (los Jeremías) necesitan de peones, ellos me dicen y yo voy, a chapear y eso” Don Pedro

A partir de esto, queda al descubierto que las jóvenes con discapacidad y su madre dependen de los ingresos que aporte a la casa don Pedro, quien en varias oportunidades manifestó que una de las razones por las cuales sus hijas no habían continuado estudiando se debía a que no había dinero para destinar al estudio, lo que también se vio plasmado en el momento que doña Isela tuvo que ser hospitalizada y las visitas de la familia al hospital debían de restringirse, a causa de no tener dinero para los pases del autobús.

“En la escuela sí nos dijeron que Luda podía ir al colegio en Barva pero no la podíamos mandar por falta de dinero, los pases y eso...” Don Pedro

Es decir, el aspecto económico influye en la participación social de las jóvenes; ellas en buena teoría tienen acceso a diferentes servicios que facilitan y generan bienestar y desarrollo en sus vidas, asimismo expresan tener la voluntad pero no los recursos para hacer uso de éstos. Se visualizó entonces que en este tipo de actividades y acciones interfieren carencias de tipo económico que impactan en la calidad de vida de la familia.

“A ellas nunca les faltó nada...”

Don Pedro

Hecha esta salvedad, de don Pedro como persona que aporta los recursos económicos, él se considera un hombre que ha luchado por su familia y señala, que a sus hijas de pequeñas nunca les faltó nada, afirmación que confronta las necesidades que de pequeñas ellas podían tener con las de hoy, las cuales a la actualidad han cambiado. En la actualidad parece depender de más recursos con los que la familia no ha logrado contar, de aquí la necesidad de que se

“Bynia siempre va abajo a recoger un pan que una tía nos regala siempre y las vecinas le dan ropa y comida también, baja como tres veces al día”

Ani

transforme su realidad económica si se quiere generar un cambio en la vida social de estas jóvenes desde su participación. Aunado a esta conclusión se reflexiona que si bien, hay carencias desde la diversidad de situaciones que enfrentan estas jóvenes, hay necesidades que son abastecidas de alguna manera, como es el caso de la comida, la cual puede no proveer las cargas nutricionales necesarias para una buena alimentación, pero nunca falta.

Con base en esta realidad surge la idea de hacer hincapié, en que varias de las necesidades básicas de esta familia, se satisfacen mediante atenciones de sus familiares, personas y organizaciones de la comunidad que aportan comida, vestimenta y que en su momento les facilitaron la construcción de un hogar digno donde vivir. Sin embargo este “cuido” por parte de la familia, aunque siendo una “virtud” (Boff, 2006), no ha logrado

“La iglesia también ha ayudado a esta familia, cuando murió el niño, ayudamos con la construcción de la casa y enviándoles comida”

Sacerdote

ser la fuente necesaria para que las personas, miembros de la familia, puedan desarrollar su potencial y cambiar sus circunstancias. Por el contrario, ha venido a alimentar una cultura de lástima, cargada de estigmatizaciones que al mismo tiempo infunden en esta familia la idea de que soy sujeto de recibir y no un sujeto de acción en mi propia vida. Lo mismo es así y las lleva a verse como personas socialmente dependientes y a asumir su vida como cosa dada, por aceptar.

Reflexionando sobre esta situación se la relaciona con la diferencia que se hace en Educación Especial entre una red de apoyo y lo que han ido llamando asistencialismo. En el asistencialismo, las personas que ofrecen lo que falta son las únicas protagonistas de la relación. En este caso parece que la familia y las personas con que se relacionan en su entorno, ven en esta asistencia la mejor o la única vía posible para mejorar su bienestar. Es decir, las jóvenes van a creerse personas con derecho a recibir pero no capaces de hacer, de incorporarse activamente en la dinámica de la vida en comunidad; ni mucho menos se ven con derecho de participación para estimular el desarrollo de sus potencialidades.

“Yo en qué no les he dado a estas muchachas, a Pedro y Isabela, yo les he llevado comedera y voy a sacar cosas ahí a la ferretería de José para irles arreglando la casita, pero que va, ellos no cuidan nada, yo me he tenido que enojar porque si por ellos fuera todo lo venden, no valoran nada”

Esposo de la prima

Hasta este momento la categoría emergente es el asistencialismo que impide la participación social pero también se puede hablar de que se crea una cultura basada en la lástima y en la estigmatización negativa de la diferencia. Asimismo, al seguir a Leonardo Boff (2006)

quien enfatiza que, en un nuevo, más digno y urgente camino de la humanidad, las personas somos interdependientes emerge otra categoría: la dependencia mal entendida, esto es, el desconocimiento de la interdependencia y del potencial intrínseco en cada persona. Dice el autor: Hoy resulta más urgente la hospitalidad, la acogida mutua y la apertura generosa, que suponen el despojamiento de conceptos y prejuicios. Sólo así podremos captar la diferencia como tal diferencia, no como desigualdad e inferioridad ni como mera prolongación de aquello que es nuestro. (Leonardo Boff, 2006, p.19)

Más bien en la interacción esta la posibilidad de la transformación y el despliegue del potencial de cada persona. Lo que se requiere es la escucha de la voz del otro y de la propia conciencia. Esta primera parte del proceso investigativo iba dirigida a esta escucha y a la generación de confianza entre la investigadora y las participantes para lograr formarse como equipo co-investigador.

Participación social

Ligada a la situación económica, se encuentra entonces la participación social de las jóvenes protagonistas la cual, aunque influenciada por los recursos financieros y el asistencialismo mencionados en el apartado anterior, también mostró otras aristas importantes para la detección de posibilidades de cambio en el problema. Se analiza que la participación en el medio por parte de las jóvenes en sus vidas cotidianas está como polarizada entre su involucramiento activo en ciertas actividades comunales y la inactividad presente en otras dimensiones. Las observaciones y conversaciones dejaron claro sin embargo, que la inactividad representa gran parte de las situaciones en las cuales se desarrolla la vida de estas mujeres. Esta realidad viene a generar estados de monotonía en la dinámica de sus vidas, que inciden de forma negativa en las posibilidades de vivir una vida plena, activa y las centraliza a desenvolverse en situaciones de exclusión, las cuales son complejas, donde Raya (2007) señala claramente que la exclusión social tiene cabida “no sólo en la escasez de recursos económicos, sino en la exclusión de la participación en los

“Yo hago almuerzo para “Amor” y hago unos tapetes para vender, vengo aquí (se refiere a la casa de sus padres) a ver tele”

Luda

“Voy abajo al internet y me encanta ver novelas”

Bynia

“Yo paso aquí viendo el tele, con el chito, le lavo la ropa y así”

Gaxi

intercambios, prácticas y derechos sociales que constituyen la integración social y por tanto la ciudadanía” (p. 159).

De este modo, la participación adquiere relevancia en este proceso de transformación en dos vías, una para permitir el empoderamiento como protagonistas de su vida en que reconocen su potencial y las posibilidades de cambio. Y por otra, el reconocimiento social de estas jóvenes, como personas de derecho, personas dotadas de capacidades, en sus contextos más próximos, su familia y su comunidad. Con base en esta idea y la relación que se establece con las situaciones de participación e inactividad del contexto observado, se hace referencia por un lado a los acontecimientos que engloban al individuo como tal, sus capacidades, necesidades y anhelos y por otro, a los acontecimientos que se relacionan directamente con el contexto social. Todos estos vinculados con las oportunidades de las jóvenes en función de su participación como ciudadanas.

Siguiendo la idea de la participación se observó que en relación con su quehacer diario, las jóvenes se ocupan mayoritariamente de labores domésticas y de ocio, en donde el tiempo libre predomina en la estructura diaria de sus vidas. En el

“Yo un día de estos le vendí un tapete a una señora... a mi tía”
Luda.

caso de Luda, en su hogar ella realiza la limpieza, lava la ropa, cocina pero es el esposo Teo, quien le indica en qué momento hacerlo. En algunas oportunidades él le explica cómo preparar ciertos alimentos y pocas veces salen juntos del pueblo a realizar mandados. También, ella tiene una gran habilidad para tejer, lo que la ha impulsado a confeccionar tapetes y en algunas ocasiones tiene la iniciativa de vendérselos a sus familiares. Asimismo, ha ayudado a su padre Pedro a vender lo que cosecha en su trabajo. No obstante, la actividad que realiza con mayor frecuencia durante el día es ver televisión, específicamente novelas.

Con respecto a las actividades que realiza Bynia en su hogar ella lava su ropa, aunque su madre y sus hermanas manifiestan que no lo realiza adecuadamente.

Además, ordena su cuarto, en ocasiones lava los platos. Le gusta realizar mandados que ameriten ir al pueblo, entre estos diariamente va por el pan que le regalan unos familiares a la familia, así mismo camina al pueblo mínimo tres veces al día en donde a veces vaga por diferentes zonas, visita el internet o el play junto a su primo, compra cosas en la pulpería o visita algunos familiares. No obstante, mientras se encuentra en su casa su actividad gira en torno a ver

“Aquí en la casa Gaxi casi no me ayuda, solo lava su ropa pero mal y no siempre, mantiene su cuarto ordenado y no sabe cocinar.”

Doña Isela

televisión y la programación que prefiere son las novelas o programas de música.

Por su parte, las actividades que Gaxi realiza están en su mayoría relacionadas con el cuidado de su hijo: en su hogar lava la ropa de ambos y mantiene su cuarto ordenado. Diariamente ella aseaa a su hijo y lo lleva al CEN-CINAI (Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral) y luego lo recoge, cuando regresa a su hogar con el niño se dedica a su cuidado. En pocas ocasiones visita a familiares y la actividad de ocio que realiza es ver televisión, la cual es muy frecuente durante el día, donde al igual que sus hermanas lo que observa son telenovelas.

A partir de lo descrito, en términos de participación y al reconocer las actividades que realizan las hermanas durante su acontecer diario, en el proceso inicial de investigación, estas se desarrollan en cuanto al contexto familiar en función de sus deberes domésticos; donde unas de las participantes se desempeñan en mayor número de actividades de esta índole que otras. La diferencia en intensidad de participación encontrada en las actividades propias de hogar en algunos casos se debía a la falta de apoyos para aprender a realizar ciertas tareas y en otros casos debida a que no les gusta realizar algunas labores domésticas. Por su parte, se encuentran aquellas actividades que tienen que ver con el ocio y el tiempo libre, las cuales deben venir a aportar al bienestar de las jóvenes, sin embargo el uso excesivo de la televisión y el contenido de los programas que observan, desequilibran los beneficios que esta actividad de ocio genera en la vida del ser humano. No obstante, también las visitas al pueblo y a sus familiares pueden ser provechosas para potencializar, por ejemplo las habilidades sociales de las jóvenes en su entorno; pero resulta lo contrario, pues las jóvenes manifiestan recibir tratos discriminatorios y ofensivos. Además, han generado la costumbre de utilizar los contactos sociales para solicitar asistencia con objetos o dinero.

En efecto, esta problemática trasciende la situación particular de cada participante y recae sobre los pocos espacios y oportunidades ocupacionales que se han proyectado en el contexto de estas jóvenes en otras dimensiones de sus vidas, que consideren y respondan a sus intereses y expectativas, lo que viene a limitar las vías de acción donde se podrían desenvolver las jóvenes y quienes a su vez han manifestado que no dejan de tener deseos por realizar cosas diferentes. Al mismo tiempo, las participantes han reflejado que requieren del apoyo y la motivación para tomar la iniciativa y generar cambios en sus situaciones de vida.

“Quiero llevar clases de pintura”

Luda.

“En la escuela me decían piojosa, chuky y usted huele feo a sudor”

Bynia.

Dicho lo anterior y retomando lo expuesto en párrafos atrás, la realidad de las participantes y su reconocimiento social como personas de derecho, se ha visto alterada e invisibilizada en varias situaciones y momentos de sus vidas, en el caso de la educación, las jóvenes tuvieron la experiencia de ir a la escuela, no obstante dos de ellas, Gaxi y Bynia desertaron producto de las estigmatizaciones y humillaciones que recibían por parte de la comunidad educativa; manifiestan que el maltrato verbal era constante y el deseo de no recibir más estos maltratos las llevó a volver a sus casas. También, las jóvenes estuvieron asistiendo a un grupo de juventud de la iglesia, sin embargo el trato que recibían las hizo recordar la vivencia en la escuela, por esta razón decidieron abandonar la actividad. Pero también la agrupación a la que asistían decidió solicitarles que no regresaran más a sus reuniones, lo que fue apoyado por el sacerdote a cargo del grupo.

“No se sabían comportar y los muchachos las hacían sentir mal, lo mejor era que se fueran”

Sacerdote

De esta manera, no se pueden considerar oportunidades de participación aquellas actividades que por sí mismas se encuentran cargadas de barreras actitudinales o culturales, que vienen a atentar el reconocimiento de las personas como dignas y co-ciudadanas. Por tanto, se interpreta que estas jóvenes se han visto limitadas a vivir oportunidades y experiencias que promuevan la participación como vía de bienestar y desarrollo de su potencial humano, tanto en un plano personal como social.

Cuestiones de género

En la misma complejidad de vida que se estuvo reconociendo, se encontraron las situaciones y los aspectos vinculados con la vivencia de la sexualidad y los roles de género. En el contexto de las jóvenes en particular, se desglosaron en temáticas relacionadas con el desarrollo de una maternidad responsable, la violencia, las relaciones afectivas y la concepción del cuerpo, que vinieron a constituir tópicos importantes en la vida de cada una de las jóvenes y viéndose representados en acontecimientos que han sido clave en torno a esta investigación.

En cuanto a la maternidad responsable, esta se vincula con la realidad de Gaxi, quien, antes de convertirse en madre a los veinte años, vivió un año aproximadamente en pareja, pero como ya se ha dicho anteriormente, ese hombre y padre de su hijo, los abandonó al mes de enterrarse de su embarazo. Desde entonces ella y su familia se han enterado poco del paradero del padre del niño, quien además no cumple con ninguna responsabilidad de paternidad, no conoce al niño y la familia tanto como Gaxi desconocen el nombre completo de esta persona. De este

modo, Gaxi quedó a cargo del niño como madre soltera, el Patronato Nacional de la Infancia intervino en una oportunidad a causa de una crisis psiquiátrica que sufrió Gaxi, le dio la custodia del niño a unos familiares que la apoyaron por un período de nueve meses, durante este período a Gaxi se le fue difícil asimilar la separación de su hijo, pero desde entonces el niño regresó al cuidado de Gaxi con la condición de que el niño asistiera al CEN-CINAI, responsabilizas que Gaxi empezó a asumir diariamente. Hoy en día, se hace cargo de llevar al niño a esta institución y son pocas las oportunidades que el niño se ausenta, generalmente por motivo de citas médicas de la madre.

Con respecto al cuidado del niño, Gaxi se encarga de su hijo de forma autónoma, logra desenvolverse bien en el momento de asearlo, el niño la mayoría del tiempo tiene una presentación personal adecuada, además lo lleva a donde sea necesario. No obstante, en ocasiones recurre a desvestir a su hijo en cualquier

“Gabriel se está portando bien, sólo que tengo que perseguirlo para meterlo al baño”

Gaxi.

lugar y en cuanto al manejo conductual del niño, se observó que generalmente en diversas circunstancias es él quien toma las decisiones y domina sobre su madre y además sobre los demás miembros de la familia, situación que puede estar repercutiendo en el desarrollo armonioso del niño, quien en el momento de recibir una instrucción desobedece y en algunas oportunidades responde de forma violenta, ofendiendo con malas palabras tales como “zorra” y “puta”, pateando o golpeando objetos, y hasta a las personas, que se encuentran cerca en el momento del “berrinche”.

Esta falta de límites conductuales por parte de la madre y su familia, genera que en el hogar, el niño no cuente con una figura de autoridad que lo guíe y lo corrija en los momentos que sean pertinentes en pro de su educación. Por tanto, se analiza que Gaxi requiere de apoyos que le permitan reconocer y desarrollarse a partir de los principios de una maternidad responsable, que desde su visión ella logre construir y que la encaminen a empoderarse de los derechos que como madre soltera posee tanto ella como su hijo. Asimismo, estos apoyos

“Ahí va el viejo verde...Él me tocó los pechos”

Bynia.

deben ir orientados a promover el disfrute de la maternidad en un ambiente de autonomía y confianza para lograr que Gaxi y su familia desarrollen y potencien las habilidades necesarias en función de este propósito, donde como madre y familia del niño se tome la iniciativa en cuanto a las necesidades diversas que el niño pueda presentar y en su relación de madre a hijo.

En relación con los aspectos vinculados al tema de sexualidad, se encuentran situaciones de abuso sexual, en el caso de Gaxi ella fue muy explícita en reconocer el acontecimiento y expresarlo abiertamente narrando algunos detalles de su experiencia, situación que se dio años atrás cuando ella vivía con el padre de su hijo, donde fue su ex suegro el agresor, mientras que en el caso de Bynia fue una situación reciente que alerta un posible abuso sexual o acoso por parte de un vecino, sospecha que surge producto de un comentario realizado por la misma joven. Acorde con estas situaciones, se logra entrever la vulnerabilidad en la que viven estas jóvenes, quienes se exponen a situaciones que violentan sus derechos y que van en contra de la integridad del ser humano, acontecimiento que recae en la necesidad de apoyar en el empoderamiento de sí mismas y el reconocimiento de sus derechos debido a que nunca denunciaron este tipo de acciones.

“Las cosas no pueden ser así, porque en ese caso mi hija tendría que mantener a ese hombre y la situación así no es, véame a mí, siempre he luchado para sacar mi familia adelante y Isela nunca ha tenido que trabajar...”

Pedro.

De igual modo, se encuentran aquellas situaciones que tienen que ver con los roles de género y las relaciones afectivas que traen consigo aspectos que desencadenan puntos de análisis, como es el caso de las relaciones de poder que se instauran con principios patriarcales desde la figura del padre de las jóvenes y asimismo desde el plano conyugal. En lo que toca al padre de familia, don Pedro, de alguna manera ha manifestado su inconformidad con que sus hijas, al vivir en pareja con un hombre, tengan que trabajar de forma remunerada; para él es el hombre quien debe de proveer el dinero. Ante esto, sitúa a Luda en un compromiso parental de modo que su padre ha expresado su enojo con respecto a su pareja Teo, debido a que no trabaja y producto de esto en ocasiones le hacen falta cosas básicas a su hija para vivir. Por tanto, don Pedro ha optado por asistirle a su hija en varias ocasiones con comida, y quien además con sus comentarios a lo largo de las visitas a la casa manifiesta que no considera que su hija pueda o deba trabajar.

Por otro lado se encuentra Teo, el esposo de Luda, quien generalmente presenta conductas que pueden interpretarse en dos vías, una con connotaciones sexistas desde su figura de hombre en un plano machista, la cual se afirma en conductas violatorias al no dejar a Luda salir de la casa y molestarle si lo hace, sin embargo ella manifiesta que no le hace caso y ella sale; y la otra vía como una figura de apoyo

“Mi esposo me da las pastillas con los días que dice aquí...”

Luda.

que guía a su esposa a partir de su condición de discapacidad. Ambas vías se confrontan en situaciones cotidianas, entre estas que es Teo quien le indica a Luda cuando tomarse la pastillas para planificar en el ámbito sexual, cuando y en qué momento y cómo realizar ciertas labores domésticas. También, cuando se presentan situaciones en las que ella debe salir del pueblo, es él quien la acompaña, de lo contrario ella no toma la iniciativa para realizarlo de forma autónoma.

De esta forma, el posicionamiento sexista y la internalización de este tipo de roles de género muy establecidos en el padre de familia y la figura conyugal de una de ellas, que en efecto puede convertirse en un estilo de vida estructurado en las jóvenes y su madre, puede incidir de forma directa en la toma de decisiones y en el desenvolvimiento de las jóvenes en la vida cotidiana, así como las posibilidades de búsqueda de oportunidades que fomenten su participación social, más aún en un plano laboral que ocupacional. Pero más allá de este aspecto, también puede vincularse con la condición de discapacidad de las jóvenes, debido a que en el caso de Ani, ella se ha podido desarrollar en espacios laborales y ocupacionales a diferencia de sus hermanas, de modo que se podría estar presentando lo que Rodríguez-Bausá (s.f) traduce a una doble exclusión debido a la “condición de mujer y por su situación desventajosa de discapacidad” (p. 26).

A partir de esto, se trae a colación la realidad de las participantes y su condición de discapacidad cognitiva, quienes de forma implícita reconocen tanto sus habilidades como las dificultades personales que tienen para desarrollarse en su quehacer cotidiano. Este aspecto se liga directamente con el ámbito educativo, al ser esta la vía que media como apoyo para el desarrollo personal y social de toda persona, donde Gil (2002) plantea la idea, que la escuela como representante del sistema educativo “constituye el medio formal de distribución de las posiciones laborales y, al final, sociales” (p. 102), de modo que la educación se convierte en un vehículo que promueve y proyecta a los individuos hacia el desarrollo de sus habilidades para la participación e inclusión social y al interior de su quehacer genera experiencias de (des)igualdad (Casassus, 2003).

“Yo no sé escribir mi nombre”

Bynia.

Educación

Con base en este planteamiento, es preciso tener presente que la realidad de estas jóvenes coincide con una problemática de deserción escolar, donde dos de ellas Gaxi y Bynia no finalizaron la escuela, abandonaron el servicio de Educación Especial correspondiente al aula

integrada, mientras que Luda sí finalizó el sexto grado en este mismo servicio, sin embargo no continuó estudiando a causa de la falta de recursos económicos según lo plantea su padre, don Pedro, quien en conjunto con su esposa doña Isela, han expresado en algunas ocasiones el reconocimiento de la discapacidad en sus hijas al decir que “ellas tienen problemitas, a ellas les cuestan las cosas” lo que se traduce a una concepción de lástima e incapacidad.

Al considerar el ámbito pedagógico en la vida de estas jóvenes, ellas han identificado la necesidad de potenciar las habilidades de la lectoescritura; Luda escribe su nombre, lee y

“Queremos estudiar... Queremos leer y escribir” Bynia.

escribe algunas palabras, mientras que Gaxi sabe escribir su nombre únicamente y Bynia aún no lo escribe, pero ambas no leen ni escriben otras palabras. Por su parte, en aspectos que se relacionan con el cuidado personal, se pudo observar que es necesario inculcar algunos hábitos de higiene que tienen que ver con el aseo del cuerpo en determinadas situaciones, así como el uso de algunos productos de higiene personal, mientras que en habilidades de autodirección y el manejo de información personal básica, Luda conoce su nombre completo, la dirección de su casa y su edad y Gaxi y Bynia conocen sus nombres completos y sus edades pero no identifican cuál es la dirección donde viven.

Con respecto a esto, conviene subrayar que se reafirma la necesidad de que en la dinámica de estas jóvenes se dé una mediación pedagógica que involucre aquellos apoyos que respondan a los intereses de las participantes y que las impulse a encaminarse en proyectos que las lleven a vivenciar la propia conceptualización que ellas han construido como significado de su calidad de vida y por ende, las aproxime a ambientes de bienestar y desarrollo personal.

Relaciones interpersonales

Aunque las cuestiones mencionadas hasta el momento tenían relación con la interacción social, ya que constituyen un eje importante en la vida de todo ser humano que esencialmente es un ser social y por tanto vive en interacción con su entorno, lo cual se vuelve una característica inherente. De igual modo, las relaciones interpersonales forman un tema de importancia en la realidad de las participantes y su bienestar. A partir de esto, en un primer momento se encontraron aquellas relaciones de carácter intrafamiliar en la realidad de las jóvenes, quienes manifiestan llevarse bien con sus padres, pero por momentos Gaxi manifiesta tener dificultades con ellos y la mayoría de veces por razones que tienen que ver con el trato que tienen para con su hijo, mientras que las tres manifiestan no llevarse bien con su hermana Ani, debido a que en

ocasiones las trata mal utilizando palabras peyorativas, pero manifiestan que entre ellas tres se llevan muy bien. No obstante, es preciso aclarar que independientemente de las diferencias que puedan tener las personas de esta familia desde su núcleo familiar, se ha logrado observar que dentro de la dinámica existe mucha cohesión y preocupación mutua por parte de los miembros, aspecto que se convierte en una herramienta positiva de apoyo en función del desarrollo pleno de cada persona involucrada.

En cuanto a las relaciones familiares que se encuentran fuera del núcleo familiar, se encuentra la de Teo, el esposo de Luda, con la familia, la cual ha presentado dificultades en algunos momentos, principalmente de él con don Pedro y la hermana Ani, que viene a afectar directamente a Luda, haciéndola sentir triste. Con Gaxi y Bynia se observó que puede estar dando una situación de poligamia con Teo, en que se ven involucradas las tres jóvenes Luda, Gaxi y Bynia, lo que podría implicar un acontecimiento que atente contra el bienestar de ellas mismas quienes expresan va en contra de su voluntad.

Ahora bien, las jóvenes manifiestan no tener buenas relaciones con personas de la comunidad a causa de que reciben malos tratos, los amigos y las amigas que reconocen son algunas primos y primas, además los familiares manifiestan que las relaciones con las jóvenes tampoco son tan positivas. Es así que Bynia siempre anda con su perro “Chaki” quien identifica como su mejor amigo. Se interpreta entonces que las relaciones interpersonales fuera del ámbito familiar no son las más óptimas, lo que se tomó en cuenta como una vía de acción en la investigación que desde el marco de la participación comunitaria se iba a poder abordar.

En definitiva, en la realidad de estas jóvenes, se detectaron situaciones que les han puesto en una mayor e indeseada situación de vulnerabilidad, como son: la deserción escolar, abusos y la poca participación social, que las sitúa en un contexto de riesgo social, por tanto esto amerita una mediación pedagógica con ellas que incluye la intervención social y que va dirigido a la concientización de sus circunstancias por parte de las jóvenes y la posibilidad de cambio; lo cual se propuso mediar a partir de procesos de auto y mutua reflexión con el propósito de construir

“Ahí Teo está con todas”

Prima.

“Yo ando con mi primo Carlos... Me gusta ir donde Carmen (prima)”

Bynia

“Para ellas todo lo que ellas digan es así como ellas dicen”

Prima.

una vía de acción conjunta donde se reconozcan en sus posibilidades de ser, hacer, aprender, convivir y poder transformar su realidad.

Luego de una etapa inicial, en la cual se establecieron los lazos de confianza, respeto y colaboración mutua, se inició un camino de búsqueda conjunta que estuvo cargado de momentos de reflexión, incertidumbre, alegría, felicidad, entusiasmo, motivación, confusión, cansancio, amistad, empatía, impotencia, positivismo y hasta lágrimas, que vino a traducirse en una experiencia de acompañamiento y aprendizaje mutuo, que para cada una de las co-investigadoras y la propia investigadora educadora especial tuvo un significado y acontecimientos distintos por transitar durante el proceso, que al final, juntos, se concretaron en la vivencia consciente (o en el proceso de esta) de la complejidad del encuentro consigo mismas y su realidad, lo cual se amplía en la continuación de este texto.

Resumiendo una primera etapa de la formación del equipo co-investigador

En cuanto al accionar de la formación del equipo co-investigador, consolidando el primer paso de esta etapa hacia la experiencia compartida de la construcción y la vivencia de los tres caminos, tanto de Bynia, Luda como de Gaxi en este proceso pedagógico participativo hacia la (auto) formación, se inició con un primer taller denominado “Construyamos nuestro plan de acción” el cual se desarrolló en las aulas de la iglesia de la comunidad, con la participación de las tres co-investigadoras junto con la investigadora educadora especial, y tuvo como propósito que las participantes compartirán experiencias propias e intereses por medio de actividades lúdicas y recreativas a fin de fortalecer la convivencia, la confianza y la participación dentro de su papel como co-investigadoras en función de la construcción conjunta del plan de acción.

Imagen 2.



Durante la participación del encuentro-taller “Construyamos nuestro plan de acción”, enero 2013.

Para este, se inició con una primera actividad en la cual se reflexionó acerca de la importancia del trabajo colaborativo y como este iba a significar el cimientamiento del accionar en cuanto a las decisiones que se tomaran conjuntamente a partir de las reflexiones que emergieran, reto que las co-investigadoras estuvieron propuestas a asumir. Seguidamente se desarrolló la técnica de árbol-problema, siendo entonces el primer puente estratégico para la reflexión, ante el cual las participantes se desarrollaron de buena manera, expresaron y propusieron desde su visión de mundo y su mirada de la realidad cual era su “problema” y lo que consideraban las causas y las



Corresponde al producto de la estrategia árbol problema de una de las co-investigadoras durante el taller “Construyamos nuestro plan de acción”, enero 2013.

consecuencias del mismo. Con el fin de facilitar la reflexión y el análisis de esta técnica, se elaboró como apoyo visual un árbol, el cual constituyó el espacio físico y por ende uno de los productos-figuras de este taller.



Corresponde al producto del plan de acción durante el taller “Construyamos nuestro plan de acción”, enero 2013.

A partir de este problema, cada una de las co-investigadoras en un nuevo proceso reflexivo, planteó una solución concreta al problema identificado, no obstante se dieron cuenta que para alcanzar ese propósito era necesario buscar respuestas y soluciones a situaciones de su vida cotidiana, la cual tenía que vivir un proceso de transformación, aspecto que dio paso a lo que se denominó “el mapa de ruta”. En este las co-investigadoras plantearon las acciones específicas, el orden en que se desarrollarían y la persona con la cual se iniciaría el proceso de acompañamiento, siendo este, el plan de acción que guiaría a partir de este momento el proceso investigativo, plasmado en la siguiente figura:

Figura 6. Plan de acción

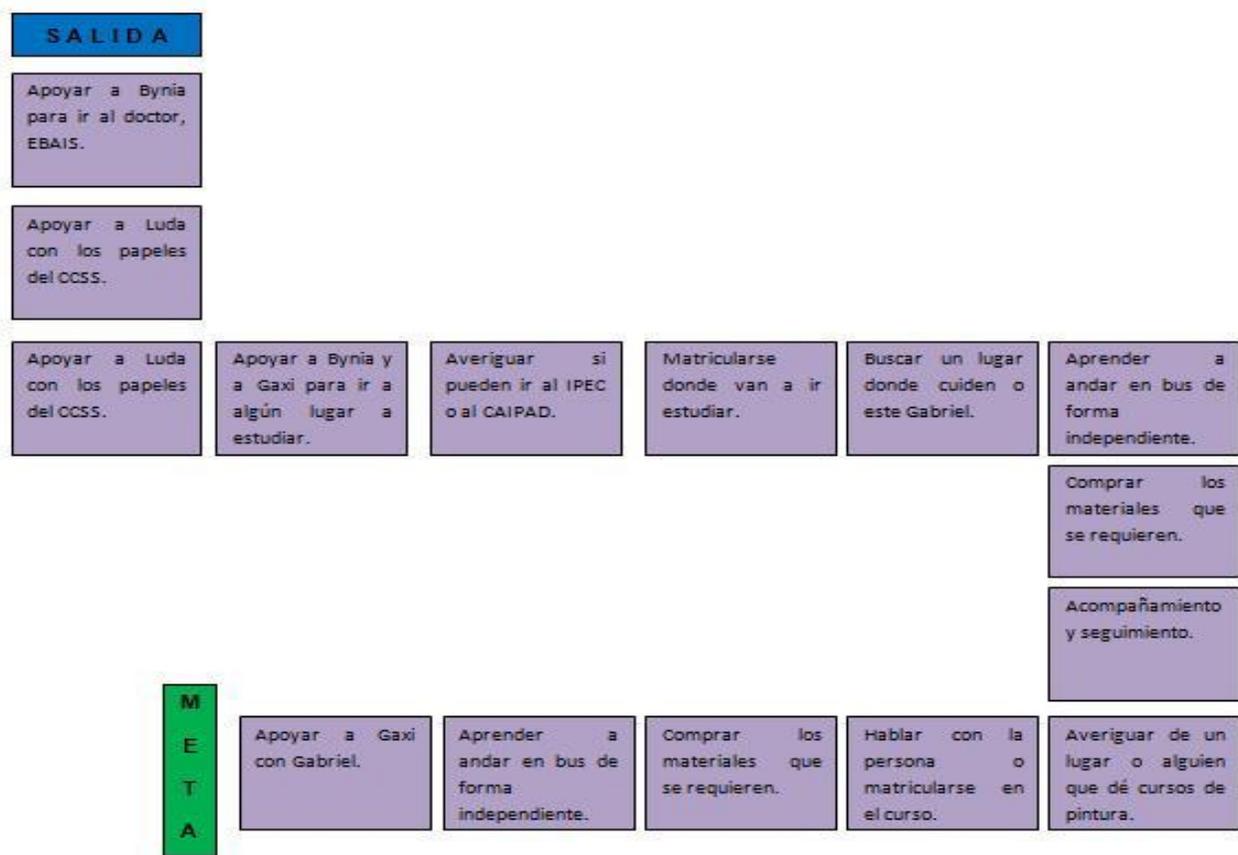


Figura 6. La misma representa el plan de acción elaborado por las co-investigadoras junto con la investigadora educadora especial. El plan de acción plantea las acciones propuestas de las co-investigadoras de acuerdo con el orden establecido por ellas mismas, con base en sus priorizaciones. En color azul corresponde al punto de inicio, de color morado las acciones propuestas en el orden cronológico seleccionado por el equipo investigador

Etapa 2: Las gestiones ante las instituciones

Con miras a la ejecución del plan de Acción, fue necesario establecer y desarrollar una serie de gestiones con diferentes instituciones de la comunidad y del Estado, las cuales fueron surgiendo a partir de la heurística de la investigación, no cronológicamente, y de las escogencias estratégicas hechas e inspiradas por el camino metodológico trazado desde la perspectiva de la investigadora educadora especial. Estas gestiones no siempre se realizaron en conjunto con las co-investigadoras, mientras que el papel de la docente/investigadora en esto fue permanente

durante todo el proceso de la investigación, en una búsqueda por (auto) formarse y prepararse de mejor forma como profesional y poder ejecutar acciones de forma inter y transdisciplinar, siendo este su objeto de trabajo, la educación enfocada en la formación humana que se hace en y por la vida misma.

En primera instancia el acercamiento familiar de la etapa 1 permitió elaborar una carta de referencia con la cual se gestionó con el programa de Convivencia Familiar del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), la posibilidad de ingreso por parte de las jóvenes co-investigadoras a dicho Programa, el cual tiene como propósito principal generar un impacto social a través de la gestión de servicios residenciales para la población adulta con discapacidad en situación de abandono para su desarrollo pleno y la mejora de la calidad de vida de estas personas, la promoción de la autonomía personal, la equiparación de oportunidades y coadyuda al disfrute de la igualdad de derechos (CNREE, 2011). El ingreso de las jóvenes a este programa, significó recibir un subsidio económico por parte del Estado, que les permitiría abastecer muchas de las necesidades básicas que en ese momento no estaban siendo abastecidas y el punto de inicio hacia el alcance de metas propuestas en el plan de acción, como la participación en un centro educativo, la compra de materiales, el traslado en el bus y la participación en un curso de pintura.

De manera, que se llevaron a cabo dos reuniones previas en el CNREE con la participación de la investigadora educadora especial, una funcionaria y la coordinadora encargada del Programa en la zona central del CNREE, antes de la visita de la funcionaria a la casa de habitación de la familia, en la cual participaron las tres co-investigadoras, el padre, la madre y su hermana Ani. Dicha visita consistió en una entrevista realizada por la funcionaria del CNREE en la que estuvo presente la investigadora-educadora especial, con la cual a partir de una serie de preguntas planteadas en un instrumento pre elaborado y la observación por parte de la funcionaria, se determinó quienes de las tres co-investigadoras serían candidatas a ser “usuarias” (CNREE, 2011) de los beneficios del Programa. Fue así como luego del período de entrevista, determinó con base en los parámetros del Programa, que Bynia y Gaxi serían parte del programa; no así Luda, ya que al vivir en unión libre con una persona que no presenta una condición de discapacidad, la convierte en una beneficiaria (dependiente) directa de lo que se comprende en esta sociedad como una persona económicamente “productiva” y entonces no calificó como persona en abandono para el programa del CNREE.

Esta negación, generó en Luda un gran enojo y por ende una indisposición por seguir formando parte del proceso investigativo, a pesar de que se le explicaron las razones por las cuales esto no era posible, quien desde este momento se distanció por un período del proceso, decisión que se le respetó desde ese momento.

“Ya yo no quiero seguir trabajando con ustedes nunca más, en nada”

Luda

En cuanto al ingreso de Bynia y Gaxi al Programa, las mismas formaron parte de la modalidad de servicio “Hogar multifamiliar” (CNREE, 2011) que les permitió recibir un subsidio económico y además apoyos; ya que la modalidad consiste desde la visión institucional en acoger un núcleo familiar en el que existan personas con discapacidad en condición de riesgo, con el propósito de potenciar habilidades y promover la participación en el medio (CNREE, 2012).

Luego de la aprobación del ingreso al Programa, fue necesario el acompañamiento a Gaxi y a Bynia por parte de la investigadora educadora especial a las instalaciones del CNREE, con el objetivo de que firmarán el contrato, acción que en el interior institucional se logró observar que se convierte en una actividad meramente administrativa, donde no se les explica a las personas participantes cuál es el propósito de su visita en la institución, ni tampoco se les permite o se les hace lectura del contrato que tienen que firmar, de manera que se vuelve a la concepción de la persona con discapacidad “objeto” y no “sujeto” de derecho. Asimismo en el proceso de gestión, no se logró observar la intención de promover una participación más protagónica por parte de las personas con discapacidad que forman parte del programa, participación que no se dio ni de una forma concreta ni de un modo explícito. Se observó que es el funcionario a cargo quien asume el papel protagónico, por tanto es quien toma las decisiones e incluso asume la autoridad en la dinámica de “apoyo” institución-familia.

A partir de esta lógica, la misma institución definió los rubros en que utilizar el subsidio económico (ciento ochenta y seis mil colones para cada una) que abarcó las siguientes categorías: artículos personales, alimentación, artículos de limpieza, actividades de recreación, material didáctico, servicios públicos, transporte, vestido y calzado; así como la delegación de la función de su administración a la prima de las co-investigadoras, donde el programa aún no contempla la participación de las jóvenes en estos procesos y por tanto, tampoco los procesos pedagógicos que permitan ir trabajando y potenciando este tipo de habilidades con las jóvenes que les permitan irse desarrollando de forma cada vez más independiente en las labores de su quehacer diario. Sin

embargo, gracias al apoyo y compromiso por parte de la prima y su familia se logró observar el desarrollo de una interdependencia con la familia, no obstante es necesario un abordaje que permita ir convirtiendo en conjunto esta relación en algo cada vez más sano y no tan dependiente, sino interdependiente.

Por tanto, en este aspecto, desde la investigación durante esta gestión se intentó promover la participación de las jóvenes co-investigadoras en trámites tales como visitas al banco, en la búsqueda de papeles en diversas instituciones y abriendo espacios para que opinaran acerca de lo que la ayuda estaba significando para ellas, así como recomendaciones que ella querían acotar o lo que estaba pasando en relación con el subsidio.

Otra de las gestiones que se tuvo que desarrollar, a raíz de los presuntos abusos por parte del esposo de Luda, fue con la Oficina de la Mujer de la Municipalidad de Heredia, las mismas forman parte de una red de extensión del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) en las que se les brinda apoyo a las mujeres de las diversas comunidades en temas relacionados con el género, entre estos asesoramiento en temas de abuso doméstico o sexual. Esta gestión se desarrolló en el momento que la tía de las jóvenes buscó el apoyo en la investigadora educadora especial, con el propósito de asesorarse de qué manera podía accionar ante el presunto abuso de sus sobrinas, de manera que se visitó la oficina en búsqueda de información y luego se acompañó a la tía, quien luego decidió no anteponer la denuncia. Asimismo, como servicio de apoyo de parte de la Oficina de la Mujer a la tía de las co-investigadoras, fue que se le invitó a que llevara a sus sobrinas a grupos de apoyo que se desarrollaban una vez a la semana, sin embargo por motivos de tiempo de la tía y la falta de recursos económicos para Luda, esta acción no se pudo llevar a cabo, ni tampoco el proceso de reflexión con Luda a raíz de su indisposición y enojo para recibir apoyo del proceso investigativo por un tiempo.

Igualmente, se dieron las gestiones con el CAIPAD, que iniciaron con llamadas de contacto, visitas al Centro y con una reunión con la directora de la institución y la investigadora educadora especial, donde se le dio a conocer el proceso y el deseo de las jóvenes por ser estudiantes del Centro que ella dirigía, quien desde un principio se sintió muy anuente en recibirlas y quien luego las invitó a iniciar desde el principio del ciclo lectivo en el mes de

¿Y que han estado comiendo en la casa?
“Arroz y frijoles” “Atún y mayonesa, salsa de tomate y sardina”

¿La prima no les está comprando esas cosas /carnes/ o es que su mamá no cocina esas cosas? “Mi mamá no cocina esas cosas”

febrero. Por último, y en esta misma línea, con el fin de que Gaxi pudiera asistir al CAIPAD fue necesario coordinar el cuidado de su hijo con alguna red de cuidado o institución educativa, donde se logró coordinar con la maestra del CEN CINAI de la comunidad donde Gaxi vive, quien luego de una reunión de la investigadora educadora especial junto a Gaxi y una carta de solicitud, procedió a integrar al niño a un horario más extenso.

De esta manera, con esta etapa de gestiones con instituciones, que fueron emergiendo a lo largo del proceso investigativo, se pretendió desde la lógica del estudio eliminar barreras, forjar accesos, trabajar de forma cooperativa y colaborativa, invitar a quitar mitos y acercarse realmente a las personas de ser humano a ser humano, interviniendo y enseñando, siempre como aprendiente entre aprendientes, en esta búsqueda y construcción del camino hacia la (auto) formación que pretendió esta investigación.

Etapa 3: Los caminos apoyados de las dos hermanas Bynia y Gaxi

Lo que a continuación se desarrolla, es el producto de la experiencia compartida junto con las co-investigadoras, desde un análisis que intenta sensibilizar y encaminar a la pedagogía hacia procesos flexibles, humanos, empáticos, solidarios y democráticos en esta búsqueda por generar procesos que reconozcan y aborden la diversidad, y conscientes de la importancia del derecho de las personas por reconocerse a sí misma, su ser y sus realidades, es decir, donde los educandos asuman un papel protagónico y constituyan el cimiento para mediar experiencias pedagógicas, a partir de una educación que vivencie y asuma el compromiso por la transformación de “realidades opresoras” (Freire, 1997) hacia lo que Freire (1993) propone como una “pedagogía de la esperanza” encaminada al sueño de una educación y por ende una sociedad democrática.

Es así, como en el próximo texto se engloba analíticamente las vivencias reflexivas experimentadas por la investigadora educadora especial junto con las co-investigadoras y las experiencias de gestión que estuvieron involucradas como un insumo para mejorar la calidad de vida de las co-investigadoras y su familia y en pro del alcance de los peldaños de logros propuestos por las co-investigadoras. Lo mismo, antecedido por una breve descripción de los talleres que se fueron generando como resultado de los encuentros de reflexión desde la mirada crítica de la investigadora educadora especial en interacción con las vivencias junto a las co-investigadoras, los cuales concluyendo en el éxito o no de lo vivido y al mismo tiempo y con más fuerza abrieron puertas a nuevos caminos.

Los talleres que abrieron puertas a nuevos caminos

Como producto de los procesos de auto y mutua reflexión que se fueron generando a lo largo de la investigación en contextos informales (no estructurados) tales como conversaciones, acompañamientos en actividades de la vida cotidiana y visitas al hogar de las jóvenes, fueron surgiendo ideas metodológicas inspiradas en las diferentes experiencias y que naturalmente fueron respondiendo a las demandas y canalizaciones que emergían durante el estudio, lo que llevaron a la investigadora educadora especial de forma creativa a plantearlas en talleres con el fin de profundizar en la reflexión y el análisis que se pretendía cada vez con más fuerza, inquietudes que se fueron generando desde antes del ya descrito taller para la construcción del plan de acción.

De manera que, previo al taller que se basó en la construcción del plan de acción se desarrolló un taller denominado “Una experiencia compartida: Mis intereses y mi porvenir” (Anexo x) el cual tuvo como propósito que las jóvenes investigadoras fueran reconociendo cuales eran aquellos intereses y deseos que se encontraban en su interior y que podían venir a ser de utilidad para su propuesta en el plan de acción, además de potenciar el ambiente de confianza y empatía que hasta el momento se venía generando. En el mismo, se compartió una canción con mensajes positivos, a partir de la cual se elaboró una coreografía conjunta que luego fue puesta en escena por las tres jóvenes, luego se compartió de un espacio para elaborar bisutería diversa y por último decoraron un cofre con un espejo que luego daría paso a que las jóvenes expresaran algunos de sus intereses, necesidades y/o cosas que les gustaría realizar durante el proceso investigativo con el apoyo y la mediación de la investigadora educadora especial. Fue así, como durante el desarrollo del taller, las jóvenes co-investigadoras pudieron expresar sus primeras ideas en torno al futuro plan de acción.

Igualmente, luego de la elaboración del plan de acción, se planteó el taller que abarcó lo que se llamó la “Revisión de nuestro plan de acción” (Anexo 5), este se desarrolló en torno al “Mapa de Ruta” elaborado (Figura 6) y una conversación analítica y reflexiva en cuanto los alcances, logros y no logros del primer plan de acción, sus sentimientos y experiencias vividos hasta el momento, de modo que en conjunto con las co-investigadoras se replantearon las acciones de acuerdo a las limitaciones del entorno y sus propios intereses que ya para este momento habían cambiado.

Figura 7. Repensando el plan de acción

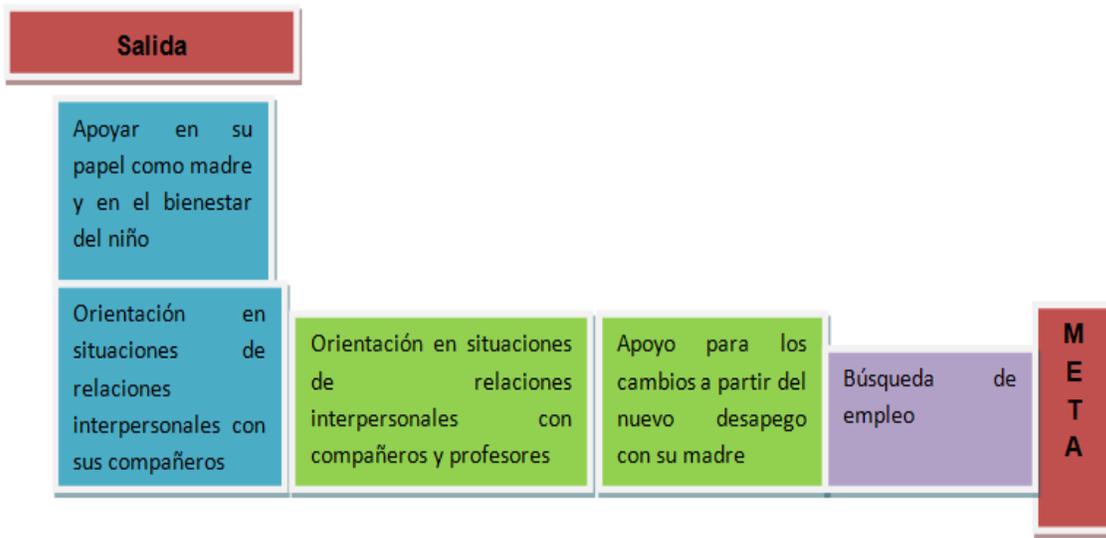


Figura 7. Este mapa de ruta representa gráficamente el producto luego de un proceso de auto y mutua reflexión en torno al repensar del plan de acción. De color azul se presenta la ruta de Gaxi, en verde las de Bynia y de morado la de Luda.

Con base en el desarrollo de este nuevo camino metodológico, en la fase final del proceso de investigación, en la dinámica del CAIPAD se medió una primera etapa del taller llamado “Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción”, en la que se abordó junto a Gaxi, Bynia y sus compañeros (as) del Centro el tema de proyecto de vida, para esto se inició con una actividad en la que a partir de una caja llena de materiales en grupos debían de elaborar un proyecto, de manera que luego de la presentación de los mismos se abarcó lo que ellos entendían por proyecto de vida, finalizando luego con un cine foro de la película “En búsqueda de la felicidad” retomando este tema.



En el CAIPAD durante la primera etapa del taller: Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción. Observando la película, mayo 2013.

Imagen 3.



En el CAIPAD durante la primera etapa del taller: Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción. Elaborando representativamente lo que es un proyecto, a la derecha Bynia con sus compañeros y compañeras y a la izquierda Gaxi, mayo 2013.

La segunda etapa del taller, se desarrolló con la participación de las tres co-investigadoras, con el fin de construir un nuevo plan de acción, entendido en estos términos como un nuevo proyecto de vida al finalizar la investigación, así como la identificación de redes de apoyo para poder alcanzar este proyecto nuevo. Como actividad primera se planteó una lluvia de ideas con base en la pregunta ¿Qué es un proyecto de vida?, luego se retomó rápidamente la guía del cine-foro a modo de enriquecer y abordar el tema de proyecto de vida. Posteriormente, para encaminar la visualización de un nuevo plan de acción, se trabajó de forma conjunta una tabla en la que ellas mismas plantearon qué querían lograr, para qué y cómo lo iban a alcanzar, para por último construir un nuevo mapa de ruta.



En el CAIPAD durante la segunda etapa del taller: Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción. La última foto del proceso, mayo 2013.

Basándose en todos estos encuentros, el acompañamiento en actividades cotidianas y la reflexión constante la educadora/investigadora analiza a continuación los caminos de Bynia y Gaxi.

El camino en su experiencia autoformativa: Bynia

Durante el proceso inicial de la investigación, cargado este de encuentros en la dinámica cotidiana de la familia, donde el diálogo y el compartir formaban parte del quehacer de la investigación, al constituir la fase para crear y fortalecer los cimientos de un ambiente de confianza que diera paso a la construcción de acciones concretas en vías de la transformación conjunta con las jóvenes, se compartió con Bynia, una joven que hablaba y opinaba poco acerca de lo que vivía, pensaba y sentía, con una estructura de actividades diarias muy asumidas e invariables, que generalmente prevalecían ante cualquier propuesta o acción que se diera desde el proceso investigativo. Esto, hacía entender que Bynia posiblemente se visualizaba muy lejana a lo que intentaba generar la investigación en aquel momento, que más allá de un convivir por compartir, debía de convertirse en una luz parpadeante que atrajera, es decir en un proceso que la vinculara, que le permitiera formar parte; en una experiencia que empezara a generar asombro en su presente cotidiano, acontecer que debía surgir del interior de Bynia.

En este camino de retroalimentación que empezaba a vivir el proceso en torno a Bynia y su papel asumido dentro del mismo, se requirió la construcción de alternativas que permitieran generar esta movilización, que la llevaran a reconocerse dentro y a ver la investigación como algo que iba a constituir una experiencia diferente; lo cual empezó a hacerse notar en Bynia conforme lograba comprender que la constancia en el acompañamiento se incrementaba, este estarse relacionando con su familia y la figura de la facilitadora-investigadora, y con esto también, vivir la experiencia de que su voz fuera escuchada, por más pequeña que esta fuera, donde no solo tomaba importancia sino que era correspondida por sus hermanas y padres que participaban de los diálogos. Fue en este momento, donde los intentos de Bynia por acercarse al proceso se comienzan a concretar, empieza a permanecer en los encuentros sin antes retirarse como lo hacía en un principio y a dar sus primeras opiniones en torno a los diferentes temas que emergían espontáneamente durante los espacios de diálogo que se generaban en familia. Sin embargo en las situaciones o temas incómodos que ella identificaba de esta forma, aún abandonaba la dinámica con frecuencia. No obstante, es en este punto cuando los intentos de participación son identificados por Bynia y el compromiso con el proceso se abre paso y así su confianza en él empieza a crecer.

Durante un encuentro

¿Dónde está Bynia?

“Salió anda abajo”

Madre

¿Ella sabía que yo venía?

“Sí pero siempre se fue”

De esta forma, Bynia empezó a replantearse su camino en el hecho de ser partícipe de su propio proceso de búsqueda, a reconocerse como co-investigadora y por ende a verse inmersa en el reto de asumir un papel de sujeta transformadora activa en interacción con su propia realidad, lo cual en este momento situacional de la investigación no parecía sencillo. Ante esto, fue el momento en que Bynia emprendió junto a su familia y mi papel como facilitadora-investigadora el camino hacia su propio proceso autoformativo, para el cual fue necesario: primero, juntas voltear la mirada hacia sí misma y, de forma paralela, al entorno del cual ella formaba parte. Para esto, el incorporarse a la dinámica de los encuentros, que se venían desarrollando en un marco del conocer y escuchar, un accionar metodológico cada vez más reflexivo y crítico, se tornó indispensable, el cual permitió a Bynia empezar a comprender quien era ella y lo que estaba pasando en su vida en ese momento.

“Cuando yo estaba en la escuela todos me maltrataban”

“Yo quiero estudiar, yo quiero estudiar, yo quiero estudiar”

Este paso en la ruta de Bynia, desde su contexto de vida familiar requería una postura por parte de la investigadora docente flexible y creativa que permitiera hacer de cada situación o acompañamiento un momento pedagógico, lo cual no se puede desligar de lo que bien plantea Freire (1974) como la praxis humana “la unidad indisoluble entre mi acción y mi reflexión sobre el mundo” (p. 30). De esta forma, las caminatas por su comunidad, ver la programación televisiva de su agrado y conversar en el sillón de su casa, se convirtieron en los primeros espacios de diálogo que poco a poco fueron generando en ella inquietudes con respecto a su realidad, generalmente relacionados con temas que emergían en retrospectiva con su pasado y su presente, vinculados con experiencias escolares anteriores y situaciones del acontecer diario que iban sucediendo conforme la convivencia. No obstante, a pesar de estos primeros intentos por cuestionarse, Bynia se encontraba en una zona de confort, donde un cambio se veía amenazante pero también las oportunidades iban tomando valor, por tanto empezó a reconocer aspectos de su vida que deseaba cambiar.

En este punto en que se inician los pasos para encaminar a un proceso vivencial y conjunto de auto y mutua reflexión en esta búsqueda de lo que Freire (1974) denomina “concientización” es decir ese “tomar posesión de la realidad” (p. 30) que implicaba un desarrollo crítico por parte de Bynia que le permitiera irse empoderando y tomando la confianza necesaria en sí misma al interactuar con su entorno, la mediación pedagógica vino a desempeñar

un papel fundamental como agente movilizador, siempre enfatizado en el protagonismo que debía de asumir Bynia, aspecto que permitió acompañarla al encuentro consigo misma y su realidad.

Ante el propósito de aventurarse juntas en este encuentro, que debía construirse en conjunto con Bynia, la reflexión constituyó el vehículo pedagógico que permitió cuestionar problemas o situaciones, así como también explorar aquellas necesidades, intereses y aspiraciones que estaban en el interior de Bynia, hecho que dio paso a las primeras aproximaciones hacia la construcción de un plan de acción. Para esto, Bynia participó de un encuentro-taller en conjunto con las demás co-investigadoras que tenía como fin acercarse a lo que podía constituir este camino de acción conjunto pero también el irnos identificando más como grupo, por tanto las actividades permitieron un convivir a través de lo lúdico donde Bynia demostró tener un gran agrado por el baile y la música, aspecto que sobresalió de este encuentro. En esta oportunidad Bynia empezó a plantear sus primeras ideas concretas en cuanto a posibles acciones que guiarían el proceso, al manifestar su afinidad por los animales y su interés por cuidarlos, planteamiento que no era ajeno a su realidad ya que Bynia convivía la mayoría de su tiempo con su perro “Chaky” a quien identificaba como su gran amigo y en ocasiones con otros perros de la comunidad.

“Quiero ser veterinaria...cuidar animales”

¿Cuál es su problema en este momento?

“Que no pude sacar el sexto”

De esta forma, Bynia empezó a reconocer y a expresar cuales eran esos intereses que emergían y con esto el proceso le iba dando la oportunidad de darse cuenta quien era ella en ese momento, lo que paralelamente significaba unos primeros pasos de empoderamiento, es decir hacia la vivencia de asumirse como persona, al tomar la iniciativa y así decidir sobre situaciones de su vida; proceso que desde el pensamiento freiriano constituye una acción liberadora a partir del momento, que considera esta búsqueda del “tema generador” (Freire, 1974) como clave, en donde la persona se encamina hacia la exploración de sus temáticas con una actitud crítica frente a su realidad basada en sus aspiraciones, motivos y propósitos para accionar luego sobre su realidad. Para Freire (1974) este proceso de reflexión participativa por parte de las personas no es algo ajeno a la educación, por el contrario, se convierte en el principio de todo proceso pedagógico:

La búsqueda temática se convierte así en una lucha común por una conciencia de la realidad y una conciencia de sí, que hacen de esta búsqueda el punto de partida del proceso de educación y de la acción cultural de tipo liberador. (p. 36)

Con esto claro, la participación de Bynia fue el elemento a potenciar y el propósito fundamental del proceso, sin embargo dentro de esta participación se requirió de una mediación que le permitió a Bynia relacionarse con aquella decisión que tomara de la manera más significativa para ella, donde sus capacidades y expectativas fueran consideradas la base para accionar y la reflexión conjunta el vehículo para que Bynia asumiera una posición frente a su realidad.

Imagen 4.



Bynia (izquierda) junto a su hermana Gaxi, durante el taller “Una experiencia compartida: mis intereses y mi porvenir”, setiembre 2012.

¿Por qué no pudo sacar el sexto?

“Porque me sacaron de la escuela, porque no me ayudaron, porque los carajillos me decían “chuky”, me decían loca, me decían un montón de cosas”

Maestra de Aula Integrada

“Me decía que yo olía feo, que me bañara”

Por tanto, fue el momento para que Bynia identificara una situación concreta de su vida que para ella fuera problemática pero a la vez una necesidad inmediata que se pudiera transformar a lo largo del proceso. Ante esto, Bynia expresó que su mayor limitante y el problema en el cual ella quería trabajar, se centraba en el hecho de que no había podido finalizar la escuela, aspecto que para ella fue lo más trascendental en medio de las tantas aristas que presentaba su realidad. Además, logró analizar cuáles eran las principales causas de este problema y las consecuencias actuales que la motivaban a querer trabajar por este cambio. Lo anterior se representa en la figura X, la cual muestra lo expuesto por Bynia.

Figura 8. Análisis del problema planteado por Bynia

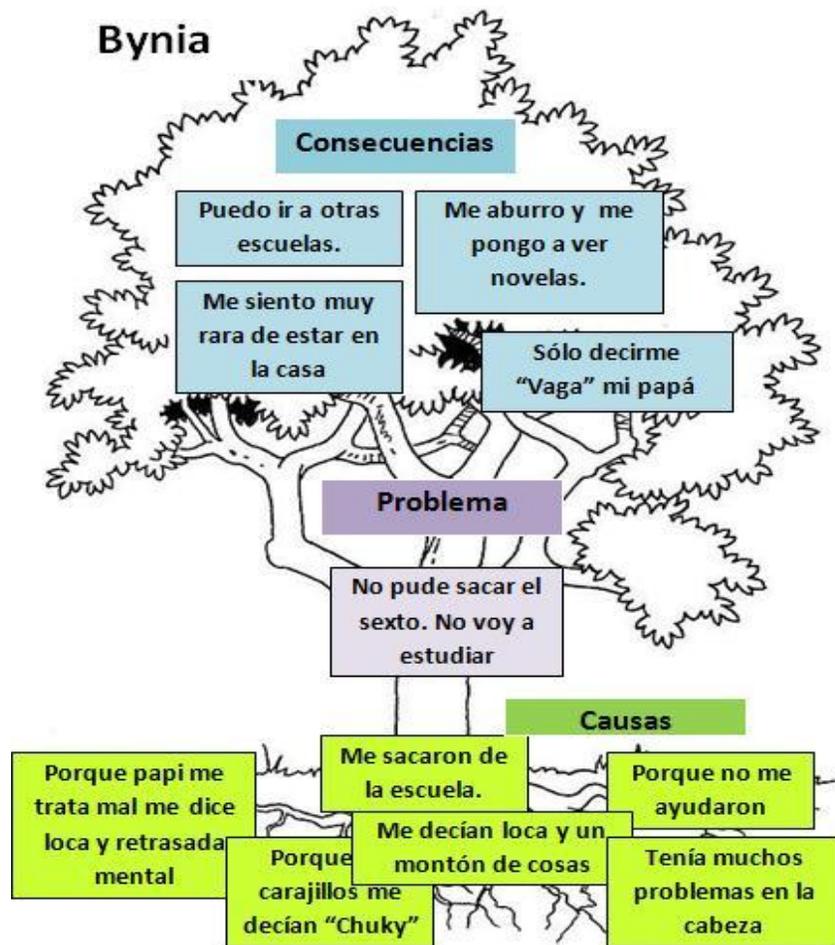


Figura 8. El análisis que se plantea a partir de este árbol problema fue producto de la reflexión de Bynia durante el taller para la elaboración del plan de acción, esta técnica se desarrolló, previo a la construcción del plan de acción, las ideas que aquí se plantean son textuales de Bynia. En color morado se presente el problema, en color verde las causas del problema y en color turquesa las consecuencias.

En la figura 8, es posible analizar las causas por las cuales Bynia desertó de la escuela, las cuales en su mayoría responden a aspectos del entorno que la hicieron no querer regresar, como es el caso del trato que recibía por parte de la comunidad estudiantil de la institución quienes le ponían sobrenombres y al mismo tiempo le decían otras frases ofensivas que se ligaban con su condición de discapacidad, no obstante no eran conductas que proveían sólo de los estudiantes sino también de las docentes, quienes según Bynia le hacían comentarios feos con respecto a su presentación personal y su higiene. Quedó claro, que Bynia recibía tratos que la hacían sentirse

discriminada en la escuela y que provocaron desmotivación en ella y el abandono de sus estudios. A pesar del acceso a un ambiente educativo, que debe constituir un recinto de acogida y apoyo, este fomentaba la exclusión, donde para Booth (citado por Barrio de la Puente, 2009) la escuela como institución social no debe homogenizar su papel, debe ser “una escuela de la diversidad, apreciándose ésta como un deseo de que nadie sea excluido” (p. 16).

Por su parte, Bynia identifica la falta de apoyos por parte de las personas involucradas en el contexto educativo al plantear que no la ayudaron, aspecto que viene a constituir una barrera para su desarrollo como persona en un ambiente de formación, lo que lo convierte en un agente que vino a incrementar más bien su condición de vulnerabilidad, cuando el papel de la educación, por el contrario, debe ser el de brindar oportunidades de crecimiento personal y social a través de acciones pedagógicas críticas que permitan el descubrimiento y el desarrollo de habilidades de los estudiantes con miras a que se desenvuelvan en una sociedad que cada vez es más demandante y por tanto excluyente. De esta forma, Bynia, a lo largo de su vida como estudiante se enfrentó a barreras actitudinales que vinieron a ser parte de lo que De las Heras (2010) reconoce dentro de su planteamiento de la discapacidad como “un entorno que refrena, obstaculiza o evita el efectivo ejercicio de sus derechos” (p. 5), el cual, en este caso, desde la institución escolar, es el que viene a través de las actitudes negativas de las personas inmersas en el ambiente, y que resultó un medio obstaculizador que llevó a Bynia a abandonar la oportunidad de formarse en una institución educativa, que en lugar de representar una experiencia de participación para mejorar su calidad de vida e incrementar así sus posibilidades de desenvolverse plenamente en su contexto social, siendo este un derecho fundamental (que fue violentado), representó una barrera para su bienestar.

Algo semejante ocurre en el contexto familiar de Bynia, al ella poner de manifiesto los comentarios que le trasmite su padre,

Y por usted no sacar el sexto y no haber continuado estudiando ¿Qué le ha pasado?
“Tenía muchos problemas en la cabeza”

¿Y qué tipo de problemas? “Porque papi me trata muy mal también, me dice que yo soy una loca y una retrasada mental”

“Papi solo decirme vaga”

¿Usted es feliz sin ir a la escuela? “Sí”

¿Por qué? “Porque sí”
Luego dice que “No”

¿Por qué? “Porque me siento muy rara de estar en la casa”

¿Usted se aburre de estar en la casa? “Sí, a veces me pongo a ver novelas”

¿Y qué piensa usted de las novelas? “Que son muy buenas”

que vienen a reproducir el patrón discriminatorio de la dinámica escolar pero que también se derivan de una construcción social comprendida por muchas personas en relación con lo que representa una condición de discapacidad, en donde el uso de lenguaje peyorativo prevalece y viene a desvalorizar el cómo Bynia se percibe ante esta condición. Con base en esto, se observa la influencia que para Bynia tiene lo que su familia opine y piense, lo

¿Qué quiere hacer usted? “Estudiar”

¿Cómo podemos lograr que usted estudie? ¿Dónde podemos ir? ¿Cómo podemos hacer? “A una escuela”

que los hace una fuente de apoyo inmediato pero también, una barrera con mucho poder que puede venir a obstaculizar el desarrollo de la vida de Bynia, como en este caso su padre, quien constantemente le reforzó aspectos que ella identificó como negativos ante su experiencia de dejar la escuela y que además los fue sumando a la percepción que tenía de sí.

Al mismo tiempo, se encuentran planteadas las implicaciones que para Bynia ha traído el no haber podido finalizar la escuela y por ende el haber desertado, se observa que estas se relacionan estrechamente con los sentimientos que surgen de una reflexión en torno a su situación, que en ese momento involucraba permanecer mucho tiempo en su casa. Este tomar conciencia, le permitió a Bynia identificar sus estados de aburrimiento e inconformidad hacia esta dinámica, en la cual también reconoció actividades placenteras que para ella, dentro de sus posibilidades, constituían la forma para combatir estos estados, como el ver novelas, de modo, que la iniciativa por ocupar su tiempo estaba presente casi como una conducta natural pero en un contexto con pocas opciones y apoyos para soñar en otros planes. Es en este punto cuando el proceso a través de la mediación vino a ser un apoyo y asumió un papel facilitador para que esta fuera una oportunidad real en la que Bynia surgiera y creciera en autonomía y viera posible que los sueños y aspectos en los que quería desarrollarse eran viables, de este modo el acompañamiento iba más allá de generar reflexión en Bynia y ser un apoyo para encontrar la forma conjunta de desarrollar habilidades, este debía también de asumir un papel de gestor de oportunidades en su contexto social, donde las barreras limitantes del entorno de Bynia fueran disminuyendo y se potenciara un ambiente con condiciones para su participación.

¿Bynia sabe hacer café?

“No puede ni coger de la cafetera, ni del pichel” Padre

Con esto presente, y el análisis de la problemática planteada por Bynia, es que ella empieza a manifestar, sus primeras ideas en relación con lo que podía ser el camino de acción

para dar respuesta a esta situación, aspecto que enriqueció el proceso y le dio el verdadero sentido de participación, al ser Bynia quien planteó desde su percepción las posibilidades de acción para su propio camino, las cuales se circunscribían en su deseo por estudiar. Ante este logro, en el que Bynia fue partícipe de un proceso de reflexión y se enfrentó a su realidad con una mirada crítica, surge la pregunta de cómo este camino hacia la conciencia crítica se empieza a trazar con ella, y en cuya respuesta se señala el vínculo afectivo que se consolidó como lo que permitió a Bynia tomar la confianza para opinar y creer en que su voz sería escuchada; este sentirse persona, acción que se fue incrementando conforme el proceso avanzó. Sin embargo, para que esto se diera fue indispensable una actitud por parte de la investigadora-educadora especial, flexible y de escucha, de querer creer en la persona y con deseos de comprometerse con un papel facilitador y motivador en el proceso, es decir, con la pertinencia de invitar y no de imponer, principio que debe de reflejarse en todo accionar con un sentido pedagógico.

De esta forma, para Bynia este fue el camino que quiso recorrer durante el proceso, el poder verse y sentirse partícipe de una experiencia educativa, decisión que fue propia y que surgió de su análisis ante una problemática que para ella fue prioridad, lo

cual, se logra sólo desde la vivencia de conocerse a sí misma y poder comprender también su entorno inmediato, donde el acto pedagógico como mediador fue indispensable. Con esto claro, fue el momento para construir cuáles serían esos pasos concretos en los que de forma conjunta se alcanzaría esta meta hacia la transformación, situación que permitió a Bynia expresar sus miedos, deseos y reconocer sus limitaciones, que se ligaron con la experiencia de trasladarse al lugar de estudio, cómo hacerlo y el enfrentarse a las incertidumbres que este cambio implicaba para ella desde este momento, quien claramente reflejó su creencia interiorizada de asumirse como una persona que “no puede”, hecho que posiblemente nace producto del pensamiento social en el que se le ha educado de creer que ella no puede y que lo mismo fue observado en su ambiente familiar; aspecto que emergió y se convirtió en un nuevo reto para el proceso, que debía constituir una oportunidad para que Bynia se diera cuenta que sí podía.

Este proceso de introspección de Bynia permitió a su vez, aclarar y plantear cuáles serían los posibles apoyos que en el proceso

¿Bynia, usted sabe andar en bus sola?

“No” Inmediatamente se dirige a su hermana

“Usted tiene que acompañarme a estudiar, porque yo no puedo sola”

“Necesito que me ayude a ir al doctor, necesito pastillas igual que Gaxi porque a veces me pongo muy alterada”

mediarían su experiencia autoformativa y con esto ir identificando las estrategias para potenciar conjuntamente las habilidades necesarias para desenvolverse cada vez con mayor interdependencia en el proceso e ir también formulando los pasos hacia el abordaje de un ambiente que se tornara propicio para la participación de Bynia, donde su aporte y el de las demás co-investigadoras constituyeron la base para la construcción del plan de acción que se presenta en la figura X como el camino metodológico a seguir con Bynia.

Figura 9. Camino metodológico de Bynia

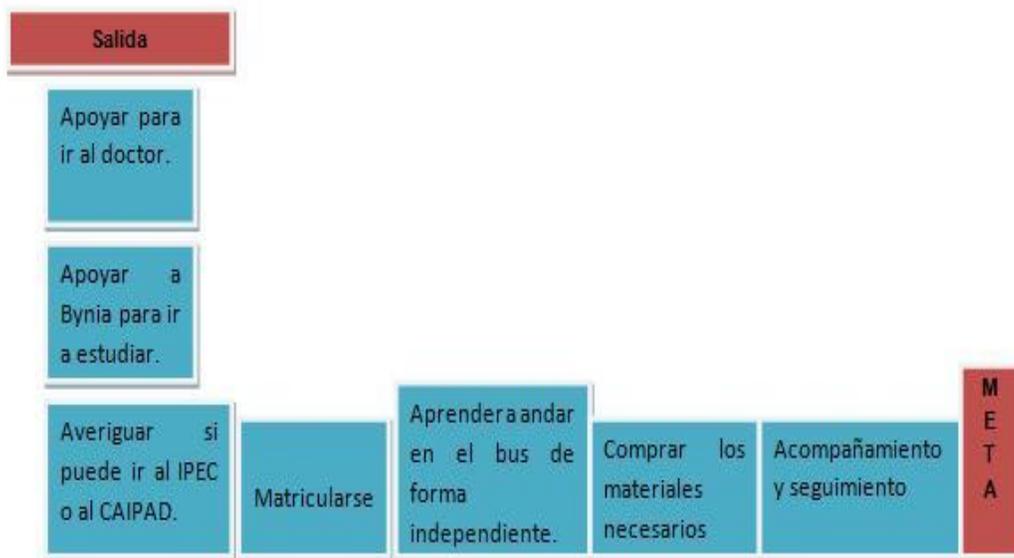


Figura 9. Este camino metodológico corresponde al plan de acción concreto de Bynia, el cual se construyó a partir de los procesos de auto y mutua reflexión generados durante desarrollo el taller para la elaboración del plan de acción, las ideas que aquí se plantean son textuales de Bynia con aportes de las demás co-investigadoras y la mediación de la investigadora educadora especial.

En este camino (figura 9), como primer punto, se planteó el apoyo para la visita médica, debido a que Bynia en los últimos encuentros de la investigación venía manifestando su deseo por ir al médico. Ella reconoció que no se venía sintiendo bien a causa de que en ocasiones se sentía muy alterada y que para ella eso no estaba bien, lo que la hizo pedir el apoyo, aspecto que enriqueció el proceso de Bynia

Cuéntele al doctor que es lo que le está pasando

“Es que a veces escucho voces” “Yo ellas las conozco desde que estaban chiquillas, es de lo mismo que padecen ellas, cómo están con el control ginecológico, hay que inyectarlas, yo he pensado mandarlas a operar pero no las operan”

Médico del EBAIS

ya que de esta forma su deseo por tomar sus propias decisiones en torno a sus necesidades se incrementaba, y además se podía observar sus aspiraciones por querer mejorar su estado de salud. Por tanto, se realizó la visita al médico, que significó para Bynia un momento para hacer escuchar sus inquietudes pero también la oportunidad de dar a conocer su posición con respecto a su vida sexual y tomar decisiones. Cabe destacar que fue sobre la base de la mediación que se pudo lograr esto, donde la docente investigadora creó el espacio para que Bynia pudiera expresar lo que pensaba, ya que se percibió un entorno que no lo consideró como una posibilidad, reflejado en la figura del médico, quien al hacer las preguntas correspondientes no se dirigía a Bynia y quien además quería tomar las decisiones casi sin consultar, sustentado en la situación vulnerable en que para él se encontraba Bynia.

Dado esto, la conducta de querer invisibilizar a las personas con una condición de discapacidad en el ejercicio de un derecho viene a constituir una barrera, al no brindárseles espacios para el protagonismo acreedor de una verdadera participación, por tanto,

“Yo no quiero operarme, a mí me da miedo, la común que excluye inyección sí”

para Ferrerira (2008) la discapacidad constituye un “fenómeno importante, de las estructuras opresoras de un contexto social poco sensible a las auténticas necesidades de las personas con discapacidad” (p. 143), necesidades, que generalmente son definidas desde la mirada de los otros y no por ellos mismos, lo que los hace objetos y no sujetos de la vida en sociedad, de manera, que los intentos por mediar procesos formativos que los encaminen a comprender que lo que ellos piensan es lo que debe de tener valor, debe tomar fuerza y constituir la base inicial hacia un proceso de empoderamiento por el que la Educación debe de abogar. Fue así, como desde esta posición, Bynia en el transcurso de la cita médica

¿A dónde quiere a estudiar usted Bynia?

“Al IPEC, donde va Marta” **Se le explica que para ir al IPEC se necesita el sexto grado y cierta edad, se le plantea otro lugar para asistir.**

¿Usted está de acuerdo Bynia? “Sí”

pudo plantear su punto de vista en relación con el tema de operarse para no quedar embarazada y la inyección para planificar, mediándose un espacio de diálogo y reflexión en el cual se le brindó una explicación acerca de ambos procedimientos, lo que implicaban, para qué servían y la razón que para el doctor justificaba su importancia, de modo, que fue a partir de la información que se le brindó y la oportunidad para expresar su criterio que Bynia tomó la decisión con respecto a la que se procedió.

Luego de este proceso de acompañamiento, como se observa en la figura x del plan de acción, iniciaron las acciones para el siguiente paso, referente, a la decisión de Bynia por querer estudiar, quien en primera instancia planteó insistentemente el Instituto Profesional de Educación

¿Quién de ustedes sabe andar en bus sola?

“Yo no voy sola”

Comunitaria de Barva (IPEC) como su opción de lugar de estudio al argumentar que a esta institución asistía su prima, siendo esta la oportunidad

institucional que Bynia identificó, posiblemente, a raíz de sus experiencias vividas al interactuar con su entorno, lo que supone que con anterioridad Bynia indagó acerca de cuáles

podían ser estas opciones y esto reflejó su estado de motivación en relación con esta decisión que quería convertir en una realidad. Si bien, este era un aporte importante de Bynia al plan de acción, en la misma reflexión se dieron a conocer los requisitos con los que debía contar para matricularse en esta institución y fue ella misma quien concluyó que no era una opción a la que podía acceder en este momento, por tanto se le dio a conocer a Bynia otra modalidad educativa e institución, presente en la misma localidad que ella planteó. Se le explicó la dinámica que ahí se desarrollaba y de esta forma lo reconoció como un sitio al que le gustaría asistir como estudiante.

Por su parte, mientras la participación de Bynia se hacía sentir con sus sugerencias que enriquecían al plan de acción, salió a la luz la necesidad de apoyos para aprender a trasladarse en el bus de su comunidad de forma independiente hacia el lugar de estudio, al ser este un paso indispensable que permitiría darle sostenibilidad a este camino de transformación escogido por Bynia; y con esto, empezaron a relucir también sus temores y miedos que se vincularon estrechamente con la barrera infundida en Bynia de creer que ella no podía y más aún si estas experiencias significaban algo nuevo, algo nunca vivido. Por esta razón, con miras a enfrentar esta nueva experiencia junto a Bynia, la mediación y por ende los apoyos, se consolidaron a partir de los deseos, expectativas y planteamientos que Bynia fue expresando, donde para Blasco (En Dell' Anno, Corbacho y Serrat, 2004), esto viene a ser el verdadero significado de experiencias



El autobús con el que se desplazan, febrero 2013.

¿Cómo se sienten viajando en el bus?

“A veces a mí me da miedo, un poquito”

Se le recuerda que va con su hermana ¿Y cuando Gaxi no va usted no va?

“No”

que promueven la calidad de vida en las personas, al manifestar que “las percepciones y deseos de los individuos sobre sus vidas, se debe convertir en objeto de conocimiento para guía y orientación de todos aquellos que interactúan con personas” (p. 144).

De esta manera, el traslado de Bynia en el bus hacia el lugar de estudio, significó una vía de apoyo importante durante el proceso, que inició como un apoyo brindado de forma permanente por la investigadora-educadora especial, donde la dinámica consistió en acompañar a Bynia durante todo el recorrido del bus desde su comunidad hasta el lugar de estudio, así como durante el viaje de regreso a su casa, apoyo, que buscó a través del principio del aprender-haciendo, que Bynia encontrara su forma de potenciar las habilidades necesarias para hacer uso de este servicio público, las cuales tenían que ver con que Bynia lograra conocer las paradas del bus tanto para ir como para devolverse del lugar, que reconociera el sitio en el que le correspondía bajarse en ambos casos y que lograra identificar cual era el bus y cómo pagar. Ante esto, el reto de enfrentar la incertidumbre de ir descubriendo conjuntamente cuales serían las estrategias para Bynia alcanzar estos propósitos inició, las cuales se circunscribieron en ir observando claramente todo el recorrido del bus y con esto ir definiendo lugares claves y significativos que le permitieron a Bynia ubicarse, sin embargo, la experiencia de vivir el proceso de traslado por un período continuo y con un apoyo pedagógico constante fue un punto determinante que le fue dando la confianza en este ir haciendo mientras aprendo en un contexto social real, hecho que la hizo darse cuenta de que sí podía, donde entre más vivía esta experiencia la seguridad en Bynia se fue incrementando progresivamente al existir temores que tuvo que ir enfrentando y superando conforme el tiempo. Esto hace a esta parte del proceso, responder a los principios básicos de la teoría sociohistórica planteada por Vigotsky, donde según Guzmán (2005) esta plantea que “la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real” (p. 1), dándose así el carácter significativo que debe tener todo aprendizaje y de aplicabilidad o evocación a lo largo de la vida.

En cuanto a esta experiencia autoformativa, la misma requirió tiempo y formó parte de un proceso, en el cual la presencia de la investigadora-educadora especial no fue el único apoyo de

Bynia, sino también la compañía de su hermana Gaxi, quien al igual que ella se propuso ir a estudiar, de modo, que en un inicio y en gran parte del proceso investigativo la presencia de Gaxi

“Hoy Gaxi no puede ir al Centro por que tiene una cita en el hospital y yo quiero ir al Centro”

¿Bynia y usted quiere irse en el bus sola?

“Sí yo me voy sola”

era la condición para que Bynia se trasladara en el bus al Centro de estudio, por tanto si Gaxi no asistía por alguna razón a clases tampoco lo hacía Bynia a causa de sus temores por vivir la experiencia de forma autónoma. Aún así, llegó el día en que Bynia tomó la decisión por sí sola durante el proceso de viajar en el bus sin su hermana y no depender más de ella, hecho que se dio un tiempo después de haber tomado también la decisión junto a Gaxi, de no depender del apoyo de la investigadora-educadora especial para esta acción dentro del proceso.

Imagen 5



En la parada del autobús la primera semana de traslado al CAIPAD, durante la etapa en la cual iban en compañía de la docente investigadora, en su proceso de aprendizaje, febrero 2013.

A partir de esto surge la reflexión en torno al papel de la educación y sus procesos de mediación, los cuales no deben adelantarse y por ende proponer un ritmo desde la mirada del educador, sino más bien el apoyo pedagógico debe ser un puente receptivo de lo que las educandos vayan proponiendo y el cómo ellos vayan interpretando su propia realidad, es decir una guía, pero para esto, es necesario una actitud por parte del educador de humildad, que para Freire (1998) representa una cualidad que permite “Escuchar con atención a quien nos busca, no importando su nivel intelectual, es deber humano y gusto democrático” (p. 61), lo que deja entrever el compromiso del educador por velar por este papel protagónico y de participación de los educandos, lo que implica aprender a creer en ellos, aspecto que este proceso logró trasladar a la realidad durante las acciones y lo comprendió como un principio guía.

En efecto, este proceso de enseñanza-aprendizaje implicó para Bynia tiempo, quien fue al final la que marcó las pautas de cómo se desarrolló cada paso y el momento de cada hecho en este paso del proceso, aspecto que vino a trascender la postura de la investigadora-educadora especial que al iniciar la experiencia asumió el papel de acreedora responsable para tomar las decisiones a partir de su propia mirada y comprensión de sus temores. No obstante, la realidad del proceso fue otra, al ser Bynia quien al sentirse segura, venciendo sus propios miedos y apropiada de las acciones que implicaba trasladarse en el bus sin el apoyo de la investigadora-educadora especial, y en su momento también sin su hermana, tomara la decisión de hacerlo naturalmente en el momento que para ella fue el oportuno, de modo que el proceso permitió a Bynia experimentar lo que Schalock define desde el concepto de calidad de vida como autodeterminación y que según Blasco (En Dell' Anno et al., 2004) se considera por muchos autores como “la importancia que tiene para las personas ejercer el control sobre diferentes aspectos de su vida” (p. 145).

De forma paralela a este paso del camino metodológico, Bynia se enfrentó a la experiencia de desenvolverse en el ambiente del lugar de estudio al cual ella denominó “el Centro”, paso que la tenía muy motivada incluso desde antes de vivirlo, lo que lo convertía en un punto de partida de gran valor para el proceso al constituir una acción significativa para Bynia. Hecho que de antemano la hizo ser una acción sostenible en el tiempo al ser un sueño construido y planteado por ella misma como co-investigadora y participante activa en este nuevo proceso de su vida. Al iniciar, los primeros días dentro de la dinámica del Centro, Bynia se mostró muy tímida y con pocos intentos por interactuar con otras personas que no fuera su hermana Gaxi, es así como todo lo realizaba junto a ella, sin embargo sus apreciaciones con respecto a lo que podía ser la experiencia de interactuar con otros eran positivas y sus deseos por hacerlo estaban presentes desde el primer día lo cual era observable también en sus compañeros y compañeras que se acercaron en múltiples ocasiones con el motivo de ir la acercando cada vez

¿Bynia, ya no le da miedo irse en el bus sola?

“No, ya no me da miedo”

Primer día en el Centro ¿Qué le gustó?

“Que mis compañeros son buenos” “Compartir con los compañeros”

Segundo día en el Centro “Yo me hice tirada de la cama”
“Arreglé temprano la cama”

Durante un encuentro

“Ahora tenemos que ir de visita a donde vamos a ir a estudiar”

más al grupo, aspecto que significó para Bynia una buena primera impresión de las personas involucradas y un aspecto de motivación.

Imagen 6



El primer día en el CAIPAD, de gira por una finca cercana a la institución, en una actividad de bienvenida tomando la merienda de media mañana, febrero 2013.

La experiencia realmente tuvo, desde el inicio, un significado importante para Bynia, quien demostró su compromiso con no faltar al Centro y asumir todo lo que este proceso implicó, sin abandonarlo, sin embargo su recorrido por alcanzar esta meta no fue fácil y Bynia tuvo que enfrentarse a situaciones desequilibrantes que trajo el cambio y con este, sentimientos, deberes y barreras nuevas donde la mediación y el acompañamiento por parte de la investigadora-educadora especial y las demás co-investigadoras le facilitaron a Bynia los espacios de reflexión crítica que le permitieron buscar soluciones y enfrentar así el cambio de forma cada vez más autónoma y positiva. Al principio, para Bynia el acompañamiento y la permanencia de la investigadora-educadora especial en el lugar de estudio durante toda la mañana constituyó un hecho indispensable dentro de la dinámica del proceso, aspecto que tenía razón de ser a causa de sus temores iniciales con respecto a la experiencia, de modo, que para ella este fue el tipo de apoyo que requirió en este momento y su intensidad fue variando a partir de la seguridad que ella misma sintió y fue manifestando; es decir que fue ella quien marcó el ritmo de este proceso, donde la primera semana Bynia vivió el proceso de integrarse al Centro en

Bynia se dirige a la investigadora-educadora especial

“¿Usted va a seguir viniendo con nosotras?”

“Quiero que siga viniendo con nosotras”

compañía tanto de la investigadora-educadora especial como de su hermana, posteriormente sólo con Gaxi y por último, luego de unos meses prescindir de cualquier compañía.

De aquí la reflexión en cuanto a la mediación pedagógica en el marco de la Educación Especial, la cual generalmente desde la postura del educador debe tener como propósito principal potenciar la autonomía de las personas con una condición de discapacidad en todas las actividades de su vida, y más aún, si se trata de adultos, sin embargo, este acompañamiento durante la experiencia de Bynia, refleja, la necesidad previa de pensar en la construcción de lo que Tamarit (citado por Blasco, 2004) comprende como “una adecuada interdependencia social” (p. 146), es decir donde la persona con una condición de discapacidad no se desenvuelva totalmente de forma independiente, sino que cuente con apoyos de su entorno social que para él sean necesarios y le permitan tomar decisiones y hacer elecciones. Esta interdependencia sana, en ocasiones, puede convertirse en la vía permanente para que las personas con una condición de discapacidad se desenvuelvan plenamente y con calidad de vida en un proceso de participación social, como en su momento significó para Bynia el apoyo de la investigadora-educadora especial y su hermana en esta experiencia de acercarse al Centro, pero también, la interdependencia constituye el camino transitorio previo que le permite encontrar la autonomía a muchas personas con una condición de discapacidad en diferentes momentos y actividades de su vida.

Hecha esta salvedad, en esta experiencia de participación de Bynia en el Centro fue un aporte para mitigar la situación de exclusión en la que ella se encontraba, a partir del momento en que ella reconoce su derecho a la Educación y este se convierte en una realidad a través del proceso de la investigación, donde para Samperio (En Dell’ Anno et al., 2004) la exclusión se refiere “básicamente a estados de privación de derechos” (p. 119). Con esta experiencia que la hizo hacer valer su derecho a participar de procesos formativos, Bynia empezó a reconocer también responsabilidades, dentro de los cuales, el levantarse temprano y el cansancio que el traslado a la institución implicó, se convirtieron en aspectos que Bynia identificó como amenazas durante el disfrute de

¿Qué piensa de la experiencia de ir al Centro?

“Es muy cansado”

“Es que mami se siente mal cuando uno no quiere hablar con ella”

“Es que el profesor se ha vuelto muy repugnante”

¿Qué podemos hacer ante eso? “Que usted hable con él”

¿Yo, solo yo? “Sí solo usted, o usted me ayuda a hablar con el profesor”

la experiencia, al constituir acciones que no venían formando parte de su rutina diaria en aquel momento y lo que hacía que la situación se tornara difícil para ella. Por tanto, el proceso de acompañamiento se dirigió a repensar junto a Bynia estos “amenazas” y a analizar conjuntamente los aspectos positivos que estos esfuerzos estaban significando para su vida, lo que la hizo comprender, que no eran motivos para abandonar la experiencia pero sí aspectos en los que tenía que cultivar mayor habilidad y que con el tiempo no implicarían tanto desequilibrio como en ese momento, de modo, que el enfrentar críticamente la complejidad de la realidad del cambio formó parte de la experiencia vivencial de Bynia en el proceso.

Así mismo, la familia en esta experiencia de participación de Bynia en el Centro, vino a desempeñar un papel limitante desde la figura de la madre, quien luego de pasar todo el tiempo acompañada en su casa por sus hijas, experimentó tiempo sin esta compañía, lo que la hizo generar un ambiente que provocó en Bynia sentimientos de culpabilidad en torno al deber de acompañarla. En uno de los encuentros ella valoró la posibilidad de dejar la experiencia del Centro luego de que, frente a su madre,

Visita a la casa “Yo no quiero volver a Barva, yo no voy a volver al taller”

“Yo quiero estudiar aquí más cerca, yo no quiero estudiar lejos”
“Extraño a la maestra, quiero volver al aula integrada” “Yo no quiero volver” “Yo no estoy contenta” “Yo no quiero volver a estudiar”

expresó su frustración, a través de llanto y frases que negaban sus deseos por continuar; emoción que fue alimentada por su madre. Sin embargo, ganó su motivación por continuar con este su proyecto, ya que luego de estos sentimientos de crisis y de negarse a asistir este día a la institución, decidió no ausentarse más; hecho que se mantiene hasta el día de hoy. Es así como la familia puede convertirse en una barrera, en vez de constituir una fuente de apoyo y ser un agente movilizador de estos procesos de participación, sin embargo, la oportunidad que le brindó el proceso a Bynia de marcar su propia ruta desde el principio, le permitió hacer de esta experiencia su prioridad y empezar a responsabilizarse poco a poco de sus deseos, y así tomar esta decisión, donde los diálogos como espacios de auto y mutua reflexión constituyeron una fuente de apoyo importante para Bynia poder acercarse a una realidad que ella deseaba verdaderamente.

¿Cómo le ha ido en el Centro? “Casi no me gusta tampoco, porque la Ana solo acostarse en el piso” “A veces Pedro es un molestón”

Con esto también, Bynia se fue acercando día a día a la dinámica del Centro donde identificó aspectos que no le agradaron y le generaron disgustos, vinculados básicamente con las

relaciones interpersonales que empezó a establecer con compañeros y profesores, de las cuales, solo estaba considerando lo que ella percibía como negativo y a partir de esto construyendo su percepción acerca de su experiencia en el Centro, de manera, que para el proceso fue importante analizar junto a Bynia estas circunstancias particulares y potenciar así la tolerancia y el respeto, pero más aún la búsqueda de acciones concretas que le permitieran poner en práctica estas virtudes. Ahí Bynia fue protagonista, no sólo al plantear sus sentimientos y experiencias con mayor facilidad y fluidez sino también al proponer y construir soluciones a las problemáticas y poder así mejorarlas. Esto, fue un logro para este proceso pedagógico que buscó encaminar a Bynia en sus primeros pasos hacia el empoderamiento, donde para Freire (1974) “la educación debe de ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida, a llegar a ser sujeto” (p. 37).

¿Qué cosas buenas hay en el Centro? “El ensayo” “El ensayo, es que uno baila, hace películas”

“El ensayo me gusta mucho”

“El profe Juan David nos está ayudando, él nos enseña la música”

En relación con esta experiencia, Bynia también logró destacar aquellos aspectos que le gustaban del Centro donde en todo momento salió a relucir la oportunidad que vivió de formar parte del grupo artístico de la institución, llamado SUM, y al que ella se refiere como “el ensayo”. En este grupo en la dinámica consiste en que el profesor diseña coreografías que se relacionan con temas musicales de películas y que luego son puestas en escena, con la participación de los estudiantes y las estudiantes, en diferentes lugares de la comunidad o fuera de ella. Para Bynia, esta fue una motivación extra dentro de la experiencia del Centro y una oportunidad de aprendizaje para desenvolverse en actividades de su agrado como es el baile y vincularse cada vez más con sus compañeros y con la motivación que en ella había por este proceso de participación, el cual ayudó a Bynia a dar pasos importantes en el fortalecimiento de su confianza, su autoestima y a establecer mejores relaciones con los demás.

“Yo quiero ensayar otra cosa, solo las mismas canciones”

¿Ensayar qué? “Otras cosas”

¿Dónde en el Centro? “Sí”

¿Y por qué quiere ensayar otras cosas? “Porque solo las mismas canciones”

Imagen 7



Bynia con algunos de sus compañeros del grupo artístico del CAIPAD, SUM. En la presentación ofrecida en el Hogar de Ancianos de Barva, Heredia, junio 2013.

Sin embargo, para Bynia, la presencia en el grupo no era suficiente y sus deseos por vivenciar un papel más protagónico en “el ensayo” empezaron a manifestarse. Ella asumió una postura crítica frente a la dinámica y cuestionó en su momento lo que se estaba realizando y cómo se estaba haciendo, acontecimiento que reflejó la evolución de Bynia en su proceso de reconocerse como una persona que tiene derecho a ser escuchada, pero que también, permitió cuestionar la estructura vertical de las acciones educativas. Lejos de comprender y cimentarse en los intereses y aspiraciones de los estudiantes, convierten a la educación en un hecho aislado e impuesto en vez de un promotor de los proyectos de vida de sus estudiantes.

Al considerar esta última idea, la educación debe articular esfuerzos para preparar al ser humano para la vida y para acompañarle en este proceso de encontrarse con uno mismo, sus metas y aspiraciones, mientras potencia un ambiente que permita esta participación plena en sociedad. Esta situación dio pie a nueva reflexión junto a Bynia dirigida precisamente a asumir esta postura crítica. Se trató de ser un canal mediático a través de procesos pedagógicos que desde el posicionamiento de Vigotsky asumieron el andamiaje educativo a partir de un constructivismo dialéctico, impulsando la experiencia de inclusión social desde la mirada de Bynia. Para lo cual, fue importante comprender conjuntamente con ella que esto no era una experiencia aislada y estática, que por el contrario debía formar parte de su accionar constante por la vida; retroalimentación que emergió luego de que el plan de acción propuesto culminara donde Para Freire (1974) “la nueva realidad debe tomarse como objeto de una nueva reflexión

crítica” (p. 31), por tanto llegó el momento de construir lo que desde el proceso se comprendió como “la meta próxima”, ilustrado en la figura X.

Figura 10. Nuevo camino metodológico de Bynia

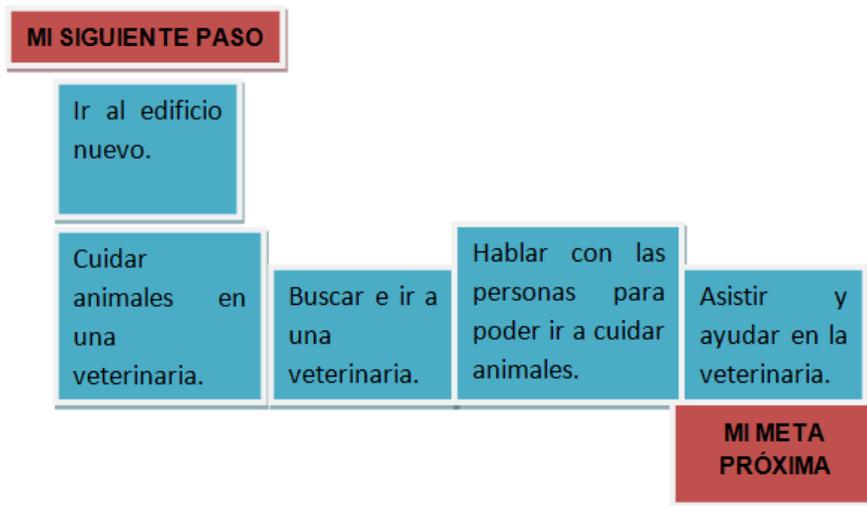


Figura 10. Este camino metodológico corresponde al último producto que emergió a partir de los procesos de auto y mutua reflexión generados en el último taller, las ideas que aquí se plantean son textuales de Bynia con aportes de las demás co-investigadoras y la mediación de la investigadora educadora especial.

Como se logra observar en la figura 10, esta vez Bynia retomó su deseo por cuidar a los animales y planteó la posibilidad de que se le apoyara la visita a una veterinaria. Durante la construcción del mismo ella se observó más segura y cada vez con más iniciativa por enriquecer la reflexión con sus aportes, reconociendo y planteando su necesidad por contar con apoyos, lo cual hizo referencia al valor que para ella ha tenido esta interdependencia humana que se analizó párrafos atrás y que se ubica en un paradigma de la solidaridad. Es así, como la identificación de una red de apoyo constituyó un aporte importante del proceso, donde Bynia al finalizar reconoció una red de apoyo que trascendió a la figura de su familia, y en que las personas del Centro representaron un punto de

¿Qué quiere hacer ahora? “Quiero que me ayuden a cumplir la meta, ver un veterinario”

“No puedo sola, tienen que ayudarme”

¿A quién puedo buscar para que me apoye? “Juan David, Carlos, a Carmen (profesores), las tías, los abuelos, a los compañeros, a las tías y a los profesores”

referencia significativo en esta red, reflejando el distinguido valor que ha tenido y sigue teniendo esta experiencia de participación educativa en su vida.

Imagen 8



Bynia con sus compañeros y compañeras del grupo SUM compartiendo en un día de clase, agosto 2013.



Bynia cantando Karaoke con sus compañeros y compañeras del CAIPAD en la fiesta de medio año en una finca en la montaña, julio 2013.

El camino en su experiencia autoformativa: Gaxi

Desde los primeros encuentros en que el proceso de investigación se empezó a enrumbar hacia la construcción de su propio camino, el protagonismo de Gaxi se hizo presente, mediante los hechos narrados por ella y su familia en relación con la situación de vida en la que ella se encontraba en aquel momento.

Salió a relucir un aspecto de interés común y prioritario: su estado de salud mental. Este no estaba siendo el deseado para ella, luego de tener más de un año de haber abandonado el tratamiento médico y el control respectivo; acontecimiento que se convirtió en el inicio de un proceso de acompañamiento y apoyo, clave para garantizar un mayor bienestar para Gaxi. Al empezar el proceso además sobresaltó la participación de Gaxi en los diálogos, logrando expresar sus propios pensamientos y

“Gaxi intentó matarse tres veces con pastillas, ya la han tenido que internarla” **Padre**

“Hace más de un año que no toma pastillas, es que perdió la cita y no volvió” **Luda**

“Me dan así como ganas de llorar... No duermo bien”

“A veces me da mucho miedo salir de la casa y escucho voces”

sentimientos, lo que formó parte de la dinámica de los encuentros. A pesar de mostrarse como una persona tímida y callada a la luz de quienes la miran, en realidad empezó a reflejar que en el fondo era una persona que tenía mucho por comunicar y transmitir, donde el ambiente de confianza y aprecio que se generó a partir del deseo de escucha por parte de las personas participantes del proceso fue un elemento indispensable para iniciar estos espacios de reflexión junto a Gaxi; los cuales cada vez fueron siendo más trascendentales y provechosos en su papel de ir retroalimentando el camino a recorrer junto a Gaxi, donde para Blasco (En Dell' Anno et al., 2004) “Sólo la percepción de la propia persona nos permitirá conocer como él o ella experimentan su vida” (p. 144) aspecto indispensable para esta experiencia de investigación.

¿En qué quiere que le ayudemos?

“En que se me quite el miedo de salir de la casa”

¿Qué le parece la idea de ir al doctor?

“Bien, yo quiero ir para que me ayuden y me den pastillas”

A partir de esta idea, los planteamientos de Gaxi, que siempre estuvieron presentes en los espacios de diálogo, se convirtieron pronto en la guía de acción para el proceso. La gestión del apoyo médico significó para Gaxi su primer paso antes que cualquier otra acción, sin embargo no fue una decisión inmediata, la misma surgió a partir de los procesos de reflexión que la mediación pedagógica permitió canalizar y que fueron despertando en Gaxi las inquietudes con respecto a su propia realidad. Estas primeras aproximaciones del acompañamiento entendido como este “caminar al lado de alguien” (Planella, 2008, p. 2) empezaron a representar el movimiento que motivó en Gaxi los deseos por generar cambios en su vida. Ante esto, el papel de la mediación pedagógica fue indispensable en este propósito de ir potenciando, a través del diálogo, mayor criticidad y análisis en Gaxi en pro de la toma de sus propias decisiones; donde para Blasco (En Dell' Anno et al., 2004) “la comunicación intencional en cualquiera de sus formas y la respuesta del medio, son esenciales para ejercer algún tipo de autodeterminación” (p. 149). Por tanto, no sólo es importante la reflexión sino también las acciones que se generen como respuesta en torno a lo que en esta se analice, lo que constituye el reto de la mediación pedagógica como promotora de estos procesos autofomativos, que buscan encaminar al empoderamiento y abrir puertas a la vivencia de experiencias de participación como puentes para la inclusión.

De este modo, los apoyos fueron dirigidos a reforzar el deseo de Gaxi por retomar el control médico analizando junto a ella la importancia de esta decisión y el impacto positivo que

esto traería a su bienestar, así como en acciones de gestión que facilitaron nuevamente las oportunidades de acceso al entorno de salud y su acompañamiento. Este hecho del proceso coincide con el planteamiento de García y Sánchez (2010) al señalar que el educador actual “se convierte en un agente referencial, mostrando un repertorio de competencias que favorecen el apoyo social” (p. 128), de modo que, la mediación en este acompañar no solo se limitó al abordaje de la dimensión personal en conjunto con las participantes como co-investigadoras a través de la reflexión, sino que también en el abordaje de las situaciones sociales del entorno que representaron una barrera para el desarrollo pleno de Gaxi, lo que se vincula a su vez con el principio de comprender la discapacidad como un hecho social.

Es así, como estas primeras vivencias constituyeron una vía de apoyo. Las visitas al centro hospitalario, en acompañamiento de la investigadora-educadora especial y sus familiares, el desarrollo de las mismas y los trámites respectivos, dieron paso a que Gaxi se encaminara en este proceso de retomar el tratamiento médico; realidad que al mismo tiempo, reflejó la importancia del apoyo como vehículo facilitador de cambios, el cual requeriría ser constante con miras a lograr la sostenibilidad de la acción y mejorar así la condición de salud de Gaxi, quien manifestó la necesidad de este apoyo. Con base en esto, a pesar de que su familia mostró preocupación en torno a la situación, no se pudo observar una iniciativa propia por generar respuestas ante este acontecimiento de la vida de Gaxi, hecho que no surgió de la negligencia ni de no querer apoyarla, sino más bien de la necesidad de apoyos, que al igual que Gaxi, su familia tenía. Ante lo cual Blasco (En Dell’ Anno et al., 2004) señala que la falta de sistemas de apoyos que medien por las necesidades reales de las familias con integrantes que presentan una condición de discapacidad no es algo nuevo, representando esto una barrera. De esta manera, la acción de apoyar a la familia, en su deseo por apoyar a Gaxi, posiblemente disminuyera el estado de vulnerabilidad con respecto a su salud, al poder su familia constituir un medio de apoyo inmediato.

Sin embargo, con respecto a esta última idea, fue posible reconocer que este proceso de mediación pedagógica requeriría ser más prolongado, ya que la familia de Gaxi ha estado inmersa en un

“Yo nunca voy sola al hospital, no sé cómo llegar, ni que hacer”

Gaxi comenta acerca de la referencia que le entregaron para solicitar una ayuda económica en el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS)

“A mi nada más me dijeron que fuera ahí, pero yo nunca fui”

¿Y por qué no fue?

“Porque no sé cómo ir y se me olvidó”

ambiente de privación producto del no disfrute pleno de derechos, viéndose limitada su participación, circunstancia en la cual tampoco se puede exigir ni vivenciar la puesta en práctica de responsabilidades y acciones que surjan de la propia iniciativa y que les permitan mejorar su calidad de vida, aunque las oportunidades el medio las presente, como es el caso de los servicios médicos o subsidios económicos. Es aquí donde los apoyos y el acompañamiento como primera vía se convierten en el camino mediático que les permite dar este paso de reconocerse como personas de derecho y encaminar en un proceso hacia el empoderamiento.

Con este último punto en mente y teniendo claro que Gaxi marcaría los pasos de su ruta en este camino, como lo venía

¿Qué situación de su vida le gustaría que le ayudáramos a cambiar? Piense en algo en lo que podríamos trabajar juntas...

“Mmm yo no sé en que”

haciendo luego del apoyo para restablecer su tratamiento médico, llegó el momento para que Gaxi identificara una situación concreta de su vida que para ella fuera vista como una situación-problema pero a la vez una necesidad inmediata que se pudiera transformar a lo largo del proceso, la

cual trascendiera el plano de salud y constituyera una guía para elaborar juntas el plan de acción a seguir de ese momento en adelante. Sin embargo, en un primer encuentro-taller que se realizó con el propósito de continuar con esta búsqueda interna en confrontación con la realidad a través de espacios de reflexión, Gaxi no reconoció ninguna situación o aspecto de su vida sobre la cual quisiera trabajar durante el resto de la experiencia investigativa en pro de su transformación. Por tanto, fue aquí donde surgió el reto conjunto de dirigir la mirada con mayor atención a este proceso de

encuentro con su presente y esta posibilidad de cambio, para Freire (1974) indispensable: “La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo” (p. 43). De este modo, la motivación de Gaxi por creer en el proceso y comprenderlo como una oportunidad real y la confianza de ir creyendo en ella misma, también debía hacerse presente y con el tiempo irse incrementando.

¿Cuál es el problema que usted tiene?

“A veces me da mucho miedo salir de la casa”

¿Y por qué le da miedo?

“No sé es que a veces se ve mucha gente, gente como que me quiere hacer como daño, se quedan viendo muy raro”

¿Qué pasa con su hijo?

“Me da miedo que al chiquito le pase algo”

¿Usted quiere que nosotras trabajemos con su hijo?

“Sí, que me ayuden con Gabriel”

Ante esto, este proceso crítico de enfrentarse debió mediarse a través de estrategias más guiadas e introspectivas que permitieron a Gaxi aproximarse cada vez más con sus deseos y aquellas situaciones que para ella significaron las posibles vías para transformar, hacia otra realidad su vida durante la vivencia de este proceso conjunto de reflexión y acción. Esto permitió que ella planteara dos acontecimientos que le fueron trascendentales: el primero relacionado con sus temores para salir de su casa y desenvolverse en el medio con otras personas, y el segundo que tuvo que ver con su condición de ser madre y sus miedos enlazados con la crianza y cuidado de su hijo; siendo este último aspecto el que para ella tenía mayor significado, reconociéndolo así como la situación-problema que se convertiría en el punto guía de su camino a seguir. A partir de esta decisión Gaxi logró analizar cuáles eran para ella las principales causas y consecuencias que en ese momento la motivaban a querer trabajar por este cambio. De este modo, en la figura X se representa gráficamente lo expuesto por Gaxi.

Figura 11. Árbol problema de Gaxi

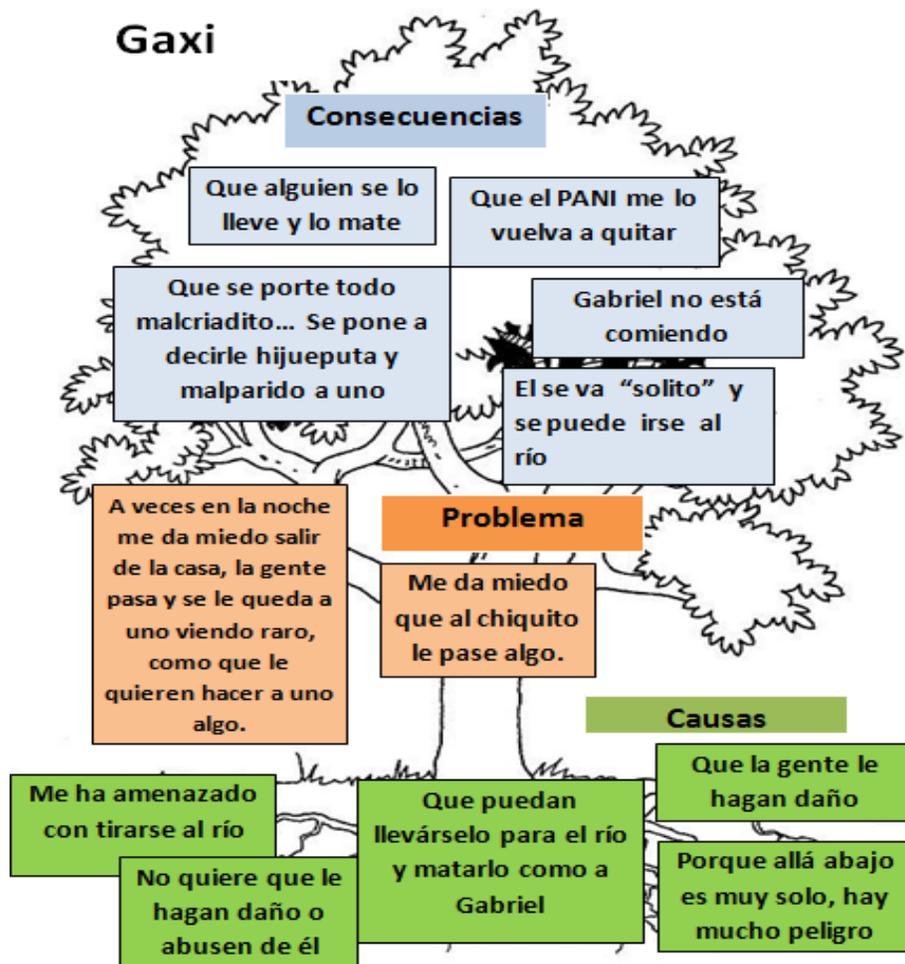


Figura 11. El análisis que se plantea a partir de este árbol problema fue producto de la reflexión de Gaxi durante el taller para la elaboración del plan de acción, esta técnica se desarrolló, previo a la construcción del plan de acción, las ideas que aquí se plantean son textuales de Gaxi. De color naranja se plantea el problema, de color verde las causas del problema y de color azul las consecuencias.

A partir de esta figura, se logra observar los grandes temores que tiene Gaxi con respecto a su vivencia de ser madre, donde muchos de estos se relacionan con experiencias previas que han vivido, ella como persona y también su familia. Estas remontan a un pasado que sigue vivo en Gaxi, en sentimientos y emociones que posiblemente no han sido abordados y que para ella constituyen ahora una amenaza en su ejercicio de ser madre. Asimismo, al proyectar, estos miedos en su hijo, de alguna manera se los trasmite y manifiesta, hecho, que puede incidir y acarrear consecuencias en el desarrollo emocional del niño, quien a su edad de cuatro años según Buisson (En Durkheim, 1998) se encuentra en la primera infancia, etapa en la cual se presentan “los primeros fenómenos de la vida psíquica, intelectual y moral del niño más pequeño” (p. 21).

Con todo lo planteado hasta aquí, si bien, Gaxi logró

¿Qué más le pasa a su hijo que hace que él no esté bien? “Que se porte todo malcriadito”

“Sí, que él no esté comiendo y le pase algo”

¿Qué piensa usted de esto? “Que necesito que me ayude”

¿En qué necesita ayuda? “Ayudando a que el chiquito se comporte”

reconocer amenazas y aspectos relacionados con la situación-problema, los mismos surgieron a causa de sus temores y no de hechos concretos que estaban sucediendo con su hijo en la dinámica diaria y que podían atentar contra el bienestar tanto del niño como de ella. De esta manera, en el proceso de acompañamiento fue necesario abordar estos acontecimientos y generar un

análisis al respecto, y fue a través de un diálogo más profundo y

¿Qué cosas cree usted que le pueden pasar a su hijo?

“Que le hagan daño”

¿Quién? “Así que me le pase algo, que le quieran hacer algo al chiquito o que quieran abusar de él, como él es un chito, me da miedo que abusen de él”

¿Qué más le puede pasar a Gabriel?

“Que puedan llevárselo para el río y matarlo como a mi sobrino”

“Hay mucho río, eso es peligroso, él se va solito y se puede ir al río, y me ha amenazado un montón de veces que se quiere tirar al río”

reflexivo con Gaxi que ella empezó a identificar estos aspectos de la vida cotidiana en su relación madre-hijo en donde el niño, desde su mirada, estaba presentando conductas no adecuadas, reflexión que la llevó a reconocer de forma más consciente su protagonismo como madre y también la necesidad de formarse y recibir apoyos para poder desarrollar su modo deseado de ser madre. Pero para esto era necesario descubrirse, y así el acompañamiento pedagógico se enrumbo a comprenderse tal como lo planteado por Planella (2008) quien expresa que:

Acompañar es traer una mirada nueva sobre la persona y su historia, es creer totalmente en las potencialidades de la persona, ayudarla a tomar conciencia y a desarrollarse; sea cual sea su estado actual. (p. 7)

Así y con este principio como base, se emprendió junto a Gaxi el camino en torno a lo relacionado con su hijo, el cual constituyó un eje transversal a lo largo de todas las acciones, donde el proceso de convivencia logró asumir un papel de efecto espejo (Planella, 2008) que abrió paso a la oportunidad de que Gaxi se autoformara en esta su necesidad de reencontrarse con su papel de ser madre. De esta forma, Gaxi empezó a analizar y a plantear con más detalle las actitudes y conductas de su hijo que no le parecían, manifestando que el niño no le obedecía a nadie en la casa, que decía malas palabras, incurría en agresiones donde les levantaba la mano, les pegaba y pateaba tanto a ella como a los demás miembros del núcleo familiar. Asimismo, en la mayoría de ocasiones no estaba queriendo comer nada y cuando lo hacía se limitaba a comidas no sanas.

”Él no le hace caso a nadie” “Yo a veces lo regaño, porque esas cosas no se le tiene que hacer a la mamá”

¿Cómo se está portando Gabriel?

“Ahí... Mal, malísimo, es que vieras que se pone a decirle un montón de cosas a uno, malparido, hijueputa, y un montón de cosas”

¿Y por qué? “A mi hermana Luda, a mi hermana Luda también la trata malísimo”

¿Y por qué las trata mal? “No sé”

¿Cuándo le dice él esas palabras a usted? “Así cuando se pone malcriado, le dice a mami también, a mami también le dice hijueputa”

¿Qué más hacer aparte de esto? “Le pega a uno, le levanta la mano” “Nos pateaba, nos dice un montón de cosas”

“No sé, es que a veces le agarran unas varitas así de portarse mal, de portarse mal, o decirle cosas a uno y un montón de cosas” “Aquel día me golpeo la cabeza a mí en el chunche del baño”

“No quiere comer, no le gusta la comida de mami”

¿A parte de Gabriel a usted le gustaría hacer algo más? “Sí, estudiar”

¿Qué cosas podemos hacer para que vayan a estudiar? “Tenemos que ir a matricularnos al Centro”

¿Quién de ustedes sabe andan en bus sola? “Yo no, hay que aprender a andar en bus”

¿Si Gaxi va a estudiar falta algo? “Y que alguien me cuide el chiquito, mientras yo estoy estudiando”

“Buscar alguien que cuide a Gabriel”

Estas situaciones con su hijo, conforme Gaxi avanzó en su camino, empezaron a generar más frustración y cansancio. Luego ella, además de

“Yo estoy un poco cansada de llevar a Gabriel y venir a estudiar”

reconocer su experiencia de ser madre como la situación-problema y plantear su necesidad de apoyo y acompañamiento en esta línea, expresó también su deseo por estudiar y hacer de esto una meta más por cumplir en su plan de acción, de modo, que la dinámica de madre en su rutina diaria empezó a experimentar cambios, los cuales la movilizaron de la zona de confort en la que tanto Gaxi como su hijo estaban acostumbrados a vivir y en la que se desenvolvían con mayor facilidad. Con base en esta necesidad planteada por Gaxi referente a la oportunidad de regresar al estudio, fue que este camino de cambio en su vida junto a su hijo inició, a partir del momento en que ella identificó cuales serían aquellas acciones necesarias por implementar al plan de acción con el propósito de hacer posible esta nueva meta, quien a través del

diálogo reconoció: no solo la necesidad de buscar un lugar de estudio, el apoyo una vez que esto se diera y durante el traslado en el autobús, sino que también manifestó la necesidad de buscar a alguna persona que permaneciera con el niño y lo cuidara mientras ella asistía a su lugar de estudio. Al mismo tiempo planteó la posibilidad de que fuera un lugar o una institución que se responsabilizara de estas labores de cuidado durante este período. De esta forma, estas necesidades planteadas por Gaxi constituyeron la base para la construcción de su plan de acción, el cual se presenta en la figura X, como su camino metodológico a seguir dentro de esta experiencia investigativa.

Figura 12. Camino metodológico de Gaxi



Figura 12. Este camino metodológico corresponde al plan de acción concreto de Gaxi, el cual se construyó a partir de los procesos de auto y mutua reflexión generados durante desarrollo el taller para la elaboración del plan de acción, las ideas que aquí se plantean son textuales de Gaxi con aportes de las demás co-investigadoras y la mediación de la investigadora educadora especial.

Para Planella (2008) “Es necesario que dejemos de notificar cuáles son las necesidades y pasemos a preguntar a los sujetos interesados cuáles son sus necesidades reales” (p. 9), y este plan de acción es producto de esta convicción, que como primicia le abrió las puertas a Gaxi para encontrarse con el compromiso de sacar avante cada acción, quien al arar la tierra de su propio camino supo que era el momento de empezar a cultivar en el. Con esto, se vino el primer paso, relacionado este con la gestión del cuidado de su hijo, donde el acompañamiento se dirigió a identificar junto a Gaxi posibles personas que la pudieran apoyar pero también en

¿Quién la puede ayudar con Gabriel?
“Pau”

¿Usted cree que ella es una persona que la puede ayudar?

“No, porque como está trabajando en la carnicería con Juan (esposo de prima), con Juan”

presentarle otras opciones que podían ser viables y funcionales para este propósito, proponiéndose el Centro de Educación y Nutrición y Centro Infantil de Atención Integral (CEN-CINAI) al cual ya asistía el niño, o bien, el kínder de su comunidad. Para Gaxi tomar esta decisión, fue enfocarse primero en la posibilidad de que hubiera algún familiar que ella

considerara óptimo para apoyarla con el cuidado del niño. En esto reconoció únicamente a su prima y familia quienes en su oportunidad habían estado a cargo del niño durante la intervención del PANI. Sin embargo, Gaxi fue consciente de que ellos por motivos de trabajo tenían limitaciones para apoyarla de esta forma. Por tanto, junto a Gaxi se visitaron las instituciones que

¿A dónde le parece a usted Gaxi que estaría mejor su hijo?

“Ahí al Cen donde ya va el chito, me parece, me parece mejor ahí”

Con respecto al CEN-CINAI, Gaxi comenta:

“Gabriel dice que está muy contentito y está muy bonito”

“Yo sé que Gabriel está a salvo”

en un principio se propusieron, iniciando con el CEN-CINAI al ser el lugar donde el niño asistía en ese momento por un período dos horas. Este ofrece, a las familias que ya tienen a los niños asistiendo al centro, los servicios de cuidado diario de 7am a 2:30 pm, para el cual se tenía que elaborar una carta de solicitud justificando el motivo por el cual ella requería de estos servicios; y de la misma forma se visitó el kínder, donde el niño cumplía con la edad de ingreso, no obstante el horario de asistencia era de dos horas. Por tanto, luego de valorar ambas posibilidades, Gaxi decidió optar por el CEN-CINAI, lugar que la hacía sentirse segura con el hecho de que para ella su hijo iba a estar bien y el cual además, ya era del agrado del niño según Gaxi. De esta manera, se le apoyó con la confección de la carta, la cual firmó y una vez lista ella misma fue

quien la entregó; dando un gran paso en el proceso que le iba a facilitar vivir la experiencia de llevar a la práctica sus deseos, de ir a estudiar y ejercer mejor su maternidad; acción que reafirma la idea de Planella (2008) al señalar que “lo que permite a los sujetos ejercer su condición de “sujetos” es manifestar y realizar acciones declaratorias de cuáles son sus necesidades” (p. 9) y con esto tomar sus propias decisiones.

Una vez asumida esta ruta del camino, como bien se observa en la figura del plan de acción, llegó el momento de Gaxi aproximarse a vivir la experiencia de ir a estudiar, quien sacó a la luz la necesidad de apoyos para aprender a trasladarse en el bus de su comunidad de forma independiente hacia el lugar de estudio, siendo este un aspecto indispensable que permitiría darle sostenibilidad a esta decisión de cambio planteada por Gaxi, para quien esto no representó mayor temor pero sí un proceso de acompañamiento que se basó en experimentar junto a ella la rutina de traslado en el

¿Quién de ustedes sabe andar en bus sola? “Yo no”

¿Qué hay que hacer entonces? “Hay que aprender a andar en bus”

¿Cómo se sintió viajando en bus? “Bien, solo a Bynia le dio miedo”

autobús, haciendo de esta actividad cotidiana una experiencia pedagógica. De esta forma, las estrategias de mediación fueron construidas con Gaxi y en función de sus vivencias, a partir de sus capacidades y la construcción y puesta en práctica de sus propias herramientas en conjunto con su hermana Bynia. Ellas así lograron poner en acción el conocimiento de aspectos de su propio entorno como reconocer a los choferes y a las personas del pueblo que acostumbraban a viajar en el bus. Esto con las guías establecidas en conjunto con la investigadora-educadora especial relacionadas con el reconocimiento de los colores del bus, las paradas, el cómo pagar y desplazarse al lugar de estudio, permitieron que pronto ellas mismas tomaran la decisión de prescindir del apoyo, el cual, partió de la naturaleza del acompañamiento social, definido como: Una acción que tendrá lugar de forma transversal, incorporando todos los ámbitos y espacios de la vida de la persona...que se apoya en las capacidades de las personas para desarrollar sus propias necesidades, sus iniciativas, con la finalidad de conseguir los objetivos que se han marcado en su proyecto de vida. (Planella, 2008, p. 7)

Imagen 9



En la parada del autobús en Heredia hacia la casa, luego de una mañana de mandados y trámites, enero 2013.

Con respecto a una compañera “Es que vieras que cuando está hablando el profesor, se pone a interrumpir al profesor, no deja que hable” “Es que Clara me cae mal”

“La única que me cae mal son Clara y Raúl”.

“Los demás sí me caen bien”

Desde esta lógica, llegó el momento de continuar acompañando a Gaxi en estos nuevos pasos en los que se estaba enrumbando con miras a alcanzar aquello que se había convertido en su proyecto de vida, trasladado a su experiencia de ser parte de una nueva dinámica educativa, con nuevas personas y actividades en las cuales descubrir cómo ser participe y con esto, además, el reto de encontrar el camino para asumir nuevas

Primer día en el Centro ¿Qué le gustó?

“Donde nos llevaron a pasear y la profe fue lo que más me gustó”

“Estar con los compañeros”

responsabilidades, que vendrían a movilizar su vida con sentimientos y expectativas que hasta el momento no habían brotado. Es así, como las primeras impresiones de Gaxi con respecto a su participación en la institución, a quien ella se dirige como “el Centro”, se vincularon básicamente



Durante un taller de la investigación, trabajando con al lado de un compañero, mayo 2013.

con la oportunidad de poder establecer nuevas relaciones interpersonales con profesores y compañeros y lo que esta vivencia empezó a significar para ella, la cual, en un principio, constituyó el punto de motivación y conforme pasaron los días también empezó a ser un motivo para Gaxi identificar aquellos aspectos que para ella no estaban siendo tan positivos en relación con estas experiencias de interacción, de manera, que por momentos “el Centro” para Gaxi fue sinónimo de las situaciones y personas que desde su perspectiva no le agradaban, sin

embargo, esto no fue una razón para Gaxi tomar la decisión de abandonar esta ruta de acción, pero sí una oportunidad para el proceso convertir estos acontecimientos en experiencias de reflexión conjunta, las cuales le permitieron a Gaxi comprender mejor su entorno, a los demás y a ella misma dentro de estas interacciones, para así tener la posibilidad de descubrir soluciones viables. Con base en esto, Freire (1974) señala la importancia de que los seres humanos se reconozcan como parte de una realidad exterior, de un contexto, al enfatizar que “Su reflexión sobre la realidad le hace descubrir que no está solamente en la realidad, sino con ella” (p. 39), aspecto que fue trascendental en el intento por hacer de cada situación una experiencia pedagógica, y convertir a través de la reflexión junto a Gaxi las barreras y los problemas en oportunidades de crecimiento y aprendizaje para ella enfrentarse a esta su nueva dinámica.

Fue así como el acompañamiento pedagógico en este punto del proceso, se dirigió a comprender junto a Gaxi cuál era su papel dentro de estas relaciones, qué quería de ellas y con quién quería establecerlas, reflexión que le permitió a Gaxi visualizar esta realidad más allá de los aspectos negativos y descubrir así que eran más las personas que desde su punto de vista significaban algo positivo dentro del “Centro” que las que no, hecho que a ella le hizo sentir una

¿Todos los compañeros no le agradan?

“No, son muchos compañeros los que me caen bien”

¿Qué podemos hacer con los que le caen mal?

“No estar con ellos, no hacerles caso”

“Un día de estos fue Carlos y Tito a tomar café a nuestra casa, estuvo divertido”

gran motivación y satisfacción en esta su vivencia de formar parte de un nuevo contexto. De esta forma, la interpretación de la misma realidad de otra manera, se convirtió en una herramienta para poder desenvolverse más plenamente dentro de la dinámica del Centro conforme se prolongó su asistencia en él, quien a pesar de mostrarse ante los demás como una persona reservada y tímida logró establecer buenas relaciones de amistad con aquellos compañeros y compañeras que se le acercaban y que eran de su agrado, las cuales se fueron incrementando con el tiempo, dejando de ser este aspecto, una barrera dentro del proceso para Gaxi. Por tanto, estas experiencias de reflexión le permitieron a Gaxi encaminarse con mayor seguridad a este enfrentarse con las incertidumbres que engloban las relaciones humanas y a descubrir ella misma sus formas de responder ante los diferentes acontecimientos, proceso que es parte de cotidianidad y que debe perdurar en su accionar diario ya que “es en este sentir que las personas pueden incorporarse en el espacio social” (Planella, 2008, p. 7).

Por otra parte, además de estas experiencias y sentimientos en torno a la decisión de ir a estudiar, surgieron también otros retos y tensiones para Gaxi, las cuales, se centraron en su quehacer como madre ante el cambio que supuso asumir su participación en el Centro, debido a que su vida no solo se vio transformada en su ámbito personal sino que también en su dinámica como madre, donde para ella, esta vivencia en el Centro y todo lo que este cambio constituyó trajo consigo un enfrentarse a una realidad más compleja, con más barreras y limitaciones que desencadenaron en Gaxi sentimientos de frustración, culpabilidad y miedo que la hicieron nuevamente cuestionarse pero ahora más a sí misma cual era su papel como madre de un niño y sus deseos en cuanto a esto, aspecto que Gaxi convirtió en un eje de acompañamiento pedagógico transcendental para el proceso, el cual se abordó desde experiencias de auto y mutua reflexión que tuvieron como propósito acercarla a reconocer qué quería ella para su vida como persona, como madre y la búsqueda de acciones prácticas que le permitieran llevar a la realidad estos deseos. Sin embargo, el proceso se vio limitado en el momento de generar respuestas de apoyo prácticas a las acciones cotidianas en las que Gaxi manifestó necesitar ayuda para poder así mejorar su forma de

¿Qué piensa ahora que ya está yendo al Centro? ¿Qué le parece?

“Masomenos me gusta, es que es muy cansado andar de arriba para abajo y el chito”

“Llego del Centro, tengo que irlo a dejar a él al kínder y me canso mucho”

¿Qué se puede hacer?

“Que necesito que me ayuden”

¿Qué piensa usted de su relación con su hijo?

“Que voy a necesitar que me ayuden”

responder y desenvolverse en sus labores de cuidado y formación en función del desarrollo y bienestar de su hijo, pero sí, dio paso a que Gaxi se empoderará en sus decisiones y reconocer que el apoyo en esta línea era necesario, tanto para su bienestar como para el de su hijo.

Como bien se observa en el recuadro del párrafo anterior, las nuevas tensiones de Gaxi en cuanto a este aspecto de su hijo, se iniciaron luego de un tiempo de asistir al Centro y tuvieron relación con lo que significó para ella la experiencia de alistar al niño para el CEN-CINAI y el traslado al mismo mientras que ella también tenía que prepararse para dirigirse a su lugar de estudio, manifestado en el cansancio que ella expresó sentir y reflejado también, en varias ocasiones, en su semblante y en expresiones destelladas luego de pasar por esta rutina y llegar al Centro: por momentos entraba enojada, no deseaba ni hablar y cuando lo hacía era para manifestar lo difícil que esto estaba siendo para ella. De este modo, la búsqueda de respuestas prácticas a esta situación-problema que estaba siendo vivenciada por Gaxi y la identificación de sus deberes y los beneficios que estos traerían tanto para ella como para su hijo, fueron unos de los puntos de apoyo que desde el proceso se le brindó, donde a través de espacios de reflexión ella misma logró plantear posibles soluciones, construir su propia red de apoyo para este tipo de responsabilidades con su hijo y reconocer el motivo por el cual ella hacía esto por él y el por qué era importante. En este proceso Gaxi identificó a su padre como la persona que le podía ayudar con el traslado del niño, no así su madre, o la opción de una buseta, asimismo reconoció su amor por él como el motor para continuar haciendo este tipo de esfuerzos. De esta manera, la auto y mutua reflexión generada en el proceso llevó a Gaxi a conocer sus responsabilidades como madre y a tratar de comprender su importancia y sus habilidades al respecto, con el fin, de velar por el derecho de Gaxi conocer y asumir sus

¿Por qué usted hace todo esto por su hijo?

“Por qué sí, porque lo quiero mucho”

¿Qué podemos hacer si usted se siente muy cansada de trasladar a su hijo?

“Decirle a mi papá que me lo vaya a traer al chiquito”

¿Quien más le puede ayudar?

“Bueno mami no, porque mami no quiere irlo a traer a él, porque dice que se cansa mucho”

“O que Gabriel baje en buseta”

“Yo he visto que Gaxi desde que empezó a estudiar y desde ahí a descuidado mucho a Gabriel” **Familiar**

Llora, ¿Por qué está llorando?

“Por las cosas que le dicen a Gabriel la gente de abajo, que anda sucio y anda mocos, me duele mucho”

“Gabriel no me hace caso”

deberes pero también sus derechos y así también con la intención de velar por el interés superior del niño, donde la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica es clara al señalar que las personas menores de edad deben de desarrollarse “en un entorno seguro, que satisfaga sus necesidades emocionales, de bienestar y de seguridad, así como sus derechos humanos” (PANI-UNICEF, 2009, p. 23), aspecto que desde el proceso se intentó mediar con Gaxi en un encuentro crítico inicial por comprender su forma de ser madre y reconocer las vías para poder mejorar.

Si bien, esto movilizó la vida de Gaxi al empezar a identificar y a reconocer lo que en esta nueva dinámica se le estaba dificultando, también generó una alerta en algunos familiares que empezaron a notar los cambios que se estaba dando en la vida de Gaxi y en el rol de ella como madre. Estas personas, desde sus perspectivas, no vieron cambios positivos en el desenvolvimiento diario Gaxi en cuanto al cuidado del niño, quien, desde el momento en que ella inició su experiencia como estudiante del Centro, según los familiares, se empezó a ver muy descuidado en su presentación personal e higiene; mensajes que fueron transmitiendo a Gaxi y que no fueron recibidos positivamente por ella, provocándole desesperación y sentimientos de culpa luego de venir de alguna forma luchando a través de sus esfuerzos por el bienestar de su niño. Por tanto, fue a causa de esta presión social que su entorno familiar y comunal empezaron a generar en ella, más la experiencia de interactuar como madre con un niño que no respondía a sus expectativas de “buen hijo”, y el reconocimiento por parte de Gaxi de sus propias limitaciones para desenvolverse de forma autónoma en su ejercicio de madre, que empezó a negar sus deseos por seguir

haciéndose cargo del niño y cuidarlo, momento en el cual salieron a relucir algunas actitudes de los miembros de su núcleo familiar que reflejaron sus deseos por imponerle a Gaxi el cuidado del niño aunque ella no lo deseara. De modo, que hubo un giro en el acompañamiento pedagógico hacía guiar a Gaxi a descifrar estos deseos con respecto a su condición de madre, qué motivos la llevaban a pensar y sentir lo que estaba sintiendo en aquel momento, así como aclarar cuáles

“Yo no quiero tenerlo, es para siempre”

“Yo no lo quiero, yo no quiero tenerlo, es muy difícil para mí porque no sé cómo cuidarlo y no quiero que le pase algo, en la casa hay mucho peligro”

“Él es mi único nieto, yo no quiero que se vaya como el otro”

Madre

“Yo no quiero que se vaya, lo voy a extrañar a Gabriel” **Bynia**

“Gaxi piense bien lo que va a hacer y que no pase lo de la vez pasada que el PANI se lo llevó y usted solo llorar después para que se lo devolvieran” **Ani**

serían las consecuencias tanto para ella como para su hijo de acuerdo al camino por el cual decidiera optar, ya fuera el de alejarse de su hijo o continuar a cargo de él; pero sobre todo, hacerle saber y comprender que, independientemente de cuál fuera su decisión, ella tenía derecho a tomar el camino que ella deseará y no el que los demás quisieran imponerle, aspecto en el proceso de acompañamiento que intenta responder a la idea de Freire (1974) de una educación auténtica la cual describe como aquella “que busca desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica, gracias a la cual el hombre escoge y decide, libera al hombre en lugar de someterlo” (p. 38).

¿Qué quiere con su vida? “Ya estar tranquila, ya estar tranquila” “Ya nunca más cuidar a Gabriel”

¿Y si alguien la ayuda? “Tampoco lo quiero” “Él es muy malcriado y se va solito para cualquier lado”

¿Y sin el niño va a estar tranquila? “Sí” “Quiero visitarlo” “Yo quiero seguirlo viendo pero vivir con él no”

¿Le importaría que se vaya a un albergue? “No me importaría, yo soy feliz que Gabriel no esté conmigo”

¿Qué quiere hacer? “Venir a estudiar ahí y nada más, ayudarle a mami en la casa, ir a misa todos los domingos, ir a pasear donde mis primas, ya nunca más cuidar a Gabriel”

Con miras a desarrollar esta mediación en la que Gaxi logrará empoderarse de sus deseos, reflexionando en torno a su realidad y sus emociones internas, fue necesario

primero solucionar la situación del niño ya que el rechazo que en este momento sintió Gaxi por él era grande al punto de no desear ni verlo, por tanto, fue así como se le sugirió a Gaxi la propuesta de que por unos días el niño se desplazara a vivir donde los familiares que lo habían acogido durante la intervención del PANI, quien de inmediato replanteo la idea de que se lo llevará y no se opuso, no obstante, esto abocó a un espacio de reflexión conjunto con la familia para analizar y comprender la importancia de en este momento escuchar a Gaxi con respecto a lo que estaba sintiendo y apoyarla en aquella decisión que ella tomara independientemente de lo que ellos desearan, pensando también el bienestar del niño, ya que ninguno quiso hacerse responsable directo del niño mientras Gaxi repesaba su decisión, ante lo cual la familia cedió a que se llevarán el niño, mostrándose comprensiva, pero que luego vendría a influir en la decisión de Gaxi, al presionar por el regreso del menor a su cuidado y por ende a su hogar junto a ellos.

“Si ella no lo quiere, no la podemos obligar”

Padre

“Yo quiero que Gabriel estudie y se supere”

Con esta separación, emergió la necesidad dentro de la experiencia investigativa de un encuentro para analizar junto a Gaxi la situación y encaminarla a comprender cuáles serían sus deseos y lo que esto implicaría, de manera, que fue en medio de un café, a través del dialogo, que se abordó el tema días después de lo sucedido con su hijo, encuentro en el cual Gaxi mantuvo su posición de no querer hacerse cargo del niño, pero fue clara al manifestar que sí quería continuar viéndolo y teniendo contacto con él, lejos de cualquier responsabilidad directa que significara estar a cargo o cuidarlo, realidad específica de la vida de Gaxi y Gabriel que ponía en controversia lo planteado por la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica al argumentar que “la familia constituye el entorno inmediato y fundamental para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes” (PANI-UNICEF, 2009, p. 68), sin embargo, trae al proceso a cuestionar ¿qué significa una familia? ¿Está este núcleo familiar preparado para potenciar el desarrollo del niño?, lo cual parecía no ser así desde el punto de vista de Gaxi y su familia, a causa en primera instancia del rechazo de Gaxi por el menor pero además a raíz de la falta de apoyos que ella misma venía reconociendo para poder desarrollarse de una mejor manera como madre, empezando por el papel de las demás personas que conviven con ella y el niño, de quienes se observó que tampoco lograban desenvolverse en un rol de cuidador del niño ni generar respuestas a comportamientos del niño, y que debían de ir cambiando y modulándose positivamente.

Es así como sale a colación la necesidad de implementar y mediar un proceso pedagógico dirigido a brindarle a la madre y su familia los apoyos necesarios con el propósito de permitirles desarrollarse en el marco de posibilitarle a Gaxi el ejercicio de una maternidad responsable con apoyos, manteniéndose así el vínculo madre-hijo, si así Gaxi lo deseaba, acción en que el proceso se vio limitado pero no así la aparición del deseo de Gaxi por regresar al lado de su hijo, quien luego de pasar unos días con su familia y lejos del niño, empezó a manifestar sus deseos porque él regresará, sin embargo, sus razones partían de las ideas preconcebidas de sus padres y las necesidades que ellos mismos tenían a partir de la ausencia de su nieto, las cuales constantemente se las hacían saber a Gaxi, al

¿Qué ha pasado con Gabriel?

“Es que yo quiero que vuelva”

“Me dijo Fabiola que dejara más días el chiquito donde Pau pero yo le dije a Fabiola que no, que yo lo quería de vuelta”

¿Por qué quiere que su hijo regrese?

“Es que mi papá solo decirme que extraña mucho a Gabriel que él quiere que regrese a la casa y mami solo llorar por el chito, dice que también lo extraña mucho”

expresarle y demostrarle con actitudes lo mucho que extrañaban al niño y lo que esto les afectaba, lo que generó sentimientos de culpa en Gaxi. En este aspecto se valoró que es preciso reconocer el papel de la familia y su influencia emocional en las personas al ser “el núcleo donde el niño, niña y adolescente, desde la edad más temprana, recibe cuidado, protección, comprensión, además de afecto y valoración personal, lo que permitirá un adecuado nivel de desarrollo y autoestima” (Foro Educativo, 2007, p. 44). Por tanto, esto hizo que Gaxi desistiera de la idea de no hacerse cargo del niño y de esta forma tomó la decisión de que su hijo regresará a su lado, pero esta vez con la convicción y más empoderada en reconocer la necesidad de recibir apoyo para poder sacar adelante a su hijo, esperanza que se decidió nutrir en el proceso y que fue resultado de la vivencia de Gaxi al salir y enfrentarse a otra realidad, alejada de lo que ella venía viviendo en su diario vivir lo que le permitió darse cuenta de sus capacidades pero también de sus limitaciones y de las barreras que el entorno le presentaba; donde fue indispensable la apertura de espacios de auto y mutua reflexión constante a lo largo de todas las experiencias transitadas por el camino metodológico, siendo este el hilo conductor del acompañamiento pedagógico.

A partir de esta convicción de Gaxi por la necesidad de apoyos y los espacios de convivencia que desde el proceso se desarrollaron con ella y su hijo dentro de la dinámica familiar, se pudo observar que entre los escenarios que esta realidad presentó, y que pueden guiar y desencadenar los posibles apoyos dirigidos a Gaxi, estos no solamente se limitan a aspectos de higiene y aseo como bien lo plantearon sus familiares, sino que también a potenciar herramientas que la guíen en aspectos de crianza, formación y límites para su hijo; realidad que Gaxi reconoció y destacó también como un aspecto importante, por lo que es necesario que se faciliten los apoyos pertinentes. En efecto y considerando lo planteado por la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia de Costa Rica

¿Cómo se ha venido sintiendo con Gabriel?

“Bien, bien”

¿Cómo se está portando Gabriel?

“Se sigue portando muy malcriado”

¿Usted siente que necesita apoyo en esto? “Sí, yo no puedo sola”

¿Usted quiere estar con Gabriel?

“Sí, es que vieras vieras lo que me está costando es que coma, no quiere comer, es que dice que no le gusta la comida de la casa de nosotros solo la de Pau dice”

“Entonces voy a ocupar que me ayuden con Gabriel”

¿Y por qué ustedes creen que hay que darle pastillas a Gabriel?

“Es que a veces se pone muy histérico”

“Él no le hace caso a nadie, solo a usted le hace caso porque usted lo regaña”

al señalar que “los niños, niñas y adolescentes requieren del apoyo determinante de su familia, su comunidad y su gobierno tanto para crear un conjunto de seguridades básicas, como para aumentar sus capacidades” (PANI-UNICEF, 2009, p. 19) y siendo conscientes desde el proceso de que la protección de esta población es responsabilidad de todas las personas de la sociedad y adecuándonos al objetivo *a priori* de buscar desde el proceso el bienestar no solo del niño sino también de Gaxi al ser una madre con discapacidad que intenta responder a su maternidad con la ausencia de los apoyos necesarios y que además es culpabilizada por su entorno al no hacerlo bien, donde la mayoría de personas representan voces distantes en acciones de apoyo para ella y que le ven como la “mala madre” o la “pobrecita” que no puede, constituyendo esto una barrera actitudinal importante; fue necesario gestionar una medida de apoyo con el fin de dar respuesta al bienestar tanto de Gaxi como del niño. De esta forma se acudió al apoyo de la institucionalidad, alertando al Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) específicamente al programa del cual tanto Gaxi como Bynia forman parte, institución que se encargó con la solicitud de una intervención al Patronato Nacional de la Infancia (PANI) al ser el ente estatal a cargo de situaciones relacionadas con las personas menores de edad.

“El bebé está en un gran riesgo”

“Ella es una chiquita que anda con otro”

“Así se han criado todos, ellas no tienen la capacidad”

“Gabriel no puede estar ahí”

“Que pecado las chiquillas”

“Gaxi es una persona muy influenciable”

Familiar

Con base en este proceder, lo que se pretendió desde el proceso investigativo fue lograr que ambas instituciones concretaran y mediaran acciones de apoyo a madre e hijo, para que Gaxi pudiera encontrar su forma de ejercer su maternidad responsable. Sin embargo, para que esto se dé desde esta visión participativa en donde Gaxi tenga el derecho de proceder sobre su vida, encontrar y potenciar sus capacidades como madre y fortalecer aquello en lo debe de trabajar, se requiere esta mediación pedagógica, Ya que los procederes institucionales resultan ser autoritarios y de imposición con lo que invisibilizan a las personas. En esta situación particular no hubo posibilidad de intervención institucional que le permitiera a Gaxi descubrir y reflexionar sobre estos aspectos y que la apoyara en este descubrirse como madre para así poder llevar a la práctica de la mejor manera sus acciones con el niño. Estas situaciones requieren de un acompañamiento pedagógico en la vivencia de un proceso que se vuelva (auto) formativo y emancipador, en donde se escuche las voz de las personas con la que estas mismas detecten sus

necesidades, para que este responda así de forma positiva para las relaciones familiares y duradera a las necesidades reales. Ante esto, Planella (2008) al referirse al planteamiento de las necesidades humanas afirma que a pesar de que existan aquellas que son socialmente construidas “somos nosotros mismos los que situamos su validez, los parámetros y los significados en los marcos y momentos que nos interesan y necesitamos” (p. 9). No obstante, este apoyo pedagógico en la institucionalidad nacional no se ofrece ni se da en la práctica, lo que viene a ser un vacío en la mediación de estas situaciones, tanto para la población de madres con discapacidad como para las madres sin esta condición, donde en el caso de Gaxi es necesario que se le dé un apoyo práctico pedagógico en su casa de habitación, en el cual se aborde las necesidades que ella plantee y se observen con miras a mejorar la calidad de vida del niño y su madre, lo que vendría a responder al planteamiento de que “la familia constituye el entorno inmediato y fundamental para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes” (PANI-UNICEF, 2009, p. 68).

Al considerar el papel de la institucionalidad dentro del proceso, es preciso recordar lo que Gaxi, desde su experiencia previa con el PANI, sacó a la luz a partir de uno de los encuentros, específicamente durante el análisis de su árbol-problema (Figura XX), a causa de la combinación de temores y hechos de la realidad respecto a su papel de madre. El Patronato Nacional de la Infancia (PANI), institución que tiene como propósito “promover y garantizar los derechos y el desarrollo integral de las personas menores de edad y sus familias” (párr. 6, 2012), para Gaxi, lejos

¿Qué cosas vive él que le pueda hacer daño?

“Así cuando, cuando él se pone a decirle hijueputa y malparida a uno, entonces eso me da miedo que le pase y que el PANI me lo vuelva a quitar”

de representar este ente de apoyo, es visto y asumido como una amenaza; aspecto que deja entrever el impacto traumático que la intervención de esta institución tuvo en ella y que pone al descubierto también el papel que este está desempeñando frente al propósito real para el cual fue creada, dándose una contradicción entre las ideologías institucionales y sus prácticas que lejos de mediar para la búsqueda del bienestar integral de la persona menor de edad y sus familias, las invisibilizan y las dejan aún más a la derriba, con diferentes acciones autoritarias y en ocasiones arbitrarias.

Ahora bien, después de haber hecho muchas acciones y sentido esta gran incertidumbre, en primera instancia como crisis y luego pero luego como comienzo de un nuevo camino y al considerar todo lo planteado hasta aquí, se dio un nuevo paso en esta ruta pedagógica junto a

Gaxi, en el cual fue preciso comprender la educación como el vehículo articulador de esfuerzos para preparar al ser humano en la vida y acompañarle en este proceso de encontrarse con sí mismo, sus metas y aspiraciones, mientras potencia un ambiente que permita la participación plena en sociedad, que hace posible el reconocerse. La investigación acción participativa con Gaxi y su familia intentó precisamente asumir este papel formador y facilitador, siendo un canal mediático a través de procesos pedagógicos, los cuales desde el posicionamiento de Vigotsky asumieron el andamiaje educativo a partir de un constructivismo histórico-cultural al impulsar la experiencia de inclusión social desde la mirada de Gaxi. De modo que teniendo esto presente el proceso terminó con un encuentro para abordar junto con Gaxi la construcción reflexiva de su próximo y nuevo proyecto de vida, que desde su perspectiva fuera importante y significativo, esto con el propósito de hacerle comprender que este proceso de búsqueda de sus propios deseos y de encontrar la manera de llevarlos a la práctica no constituye una experiencia aislada ni estática, sino que por el contrario forme parte de su accionar constante en cada momento y lugar de la vida por el que ella pasa o decide pasar. Todo esto siguiendo y retomando la idea de Freire (1965) de la necesidad sin tardanza de:

...una permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las ureas de su época. Ésta, por otro lado, se realiza en la proporción en que sus lemas son captados y sus tareas realizadas. Y se supera en la medida en que temas y tareas ya no corresponden a los nuevos deseos que surgen, que exigen, inclusive, una visión nueva de los viejos temas. (p. 13)

Imagen 10



Gaxi durante su participación en el proceso, taller “Construyendo nuestro plan de acción”, enero 2013.

Esta estrategia metodológica a recorrer con Gaxi se denominó como “la meta próxima”, la cual desde la mirada de Gaxi se ilustra en la siguiente figura X:

Figura 13. Nuevo camino metodológico de Gaxi

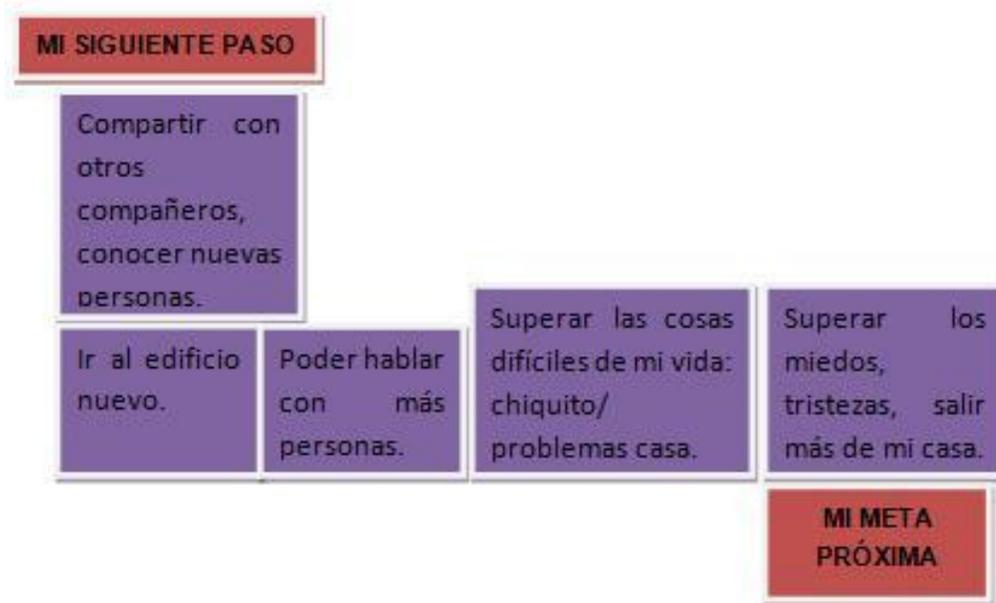


Figura 13. Este camino metodológico corresponde al último producto que emergió a partir de los procesos de auto y mutua reflexión generados en el último taller, las ideas que aquí se plantean son textuales de Gaxi con aportes de las demás co-investigadoras y la mediación de la investigadora educadora especial.

Como se puede observar en la figura, en esta oportunidad Gaxi reconoció y manifestó querer darse la oportunidad de poder mejorar su situación emocional, la cual se relacionó directamente con las dificultades que desde su perspectiva ella enfrentaba para construir buenas relaciones con los demás, así como la percepción negativa que tenía de sí misma, además de la existencia de miedos y estados de tristeza que a veces la hacían desear no salir de su casa, formando este un nuevo punto de partida que reconoció como su próximo proyecto de vida; realidad que puede no representar

¿Cuál es el siguiente proyecto de vida?
 “Compartir con otros compañeros”
¿Qué quiere hacer?
 “Ayúdeme para cambiar, es que a veces yo soy muy... no le hablo a nadie, quiero cambiar mi vida, quiero hablar con las personas, para que las personas me entiendan como soy yo”

algo nuevo en la vida de Gaxi, sin embargo, nuevo sí era el deseo de querer cambiarlo por decisión propia, reconociendo conscientemente su condición mental.

Como aspecto importante a destacar en relación con uno de los motivos que justifica la existencia de este proyecto de vida, se destaca su deseo por que las demás personas la comprendan al definirse ella como una persona “repugnante”, acontecimiento que alerta a la necesidad de acompañarla y guiarla en un proceso pedagógico reflexivo que le permita descubrir que ella no es esa persona que dice ser y que esto es tan solo una actitud que se puede transformar a algo positivo, de manera que emerge la necesidad y la oportunidad de trabajar con Gaxi su autopercepción, autoimagen y autoestima, con el fin de comprenderse como un ser humano con amplio valor y características positivas.

Asimismo, esta experiencia de auto y mutua reflexión en torno a la propuesta de su siguiente proyecto de vida permitió reafirmar la motivación de Gaxi en cuanto a su participación en el Centro, la cual identificó como un motivo y un medio para superarse en sus deseos emocionales, lo que lo convierte en un entorno y en un espacio que, desde su mirada, le permitirá mejorar y hace que cada día tenga mayor significatividad en su vida. Esta experiencia le permitió conocerse en otros ámbitos fuera de su hogar, llegar a reconocer sus propias limitaciones y darse la oportunidad de hacerse escuchar, al manifestar sus deseos y la necesidad de apoyos durante el proceso.

Intermezzo: ¿Será sostenible el cambio?

Para este informe se escogió desde toda la experiencia de convivencia con esta familia describir y analizar el proceso de co-investigación con estas dos hermanas. El objeto de investigación era su propia vida donde ellas mismas detectaron los retos de cambio. Sin embargo, en el proceso se dieron cuenta de la complejidad de la vida al moverse y también de la poca preparación y herramientas que habían podido construir en sus vidas para afrontarla. Ambas, no las tres e incluso sus familiares, pasaron crisis y frustraciones pero también muchos momentos de

¿Y cómo es usted?

“Repugnante, porque a veces no le hablo a nadie y empiezo a enjachar a la gente”

¿Y cómo puede lograr que la gente la entienda?

“Intentándolo” **¿Cómo?**
“Así como cuando he pasado momentos difíciles, por el chiquillo y todo”

¿Y cuáles son las cosas difíciles de su vida?

“Del chiquito y todos los problemas que hay en mi casa”

¿Para qué quiere superarlas?

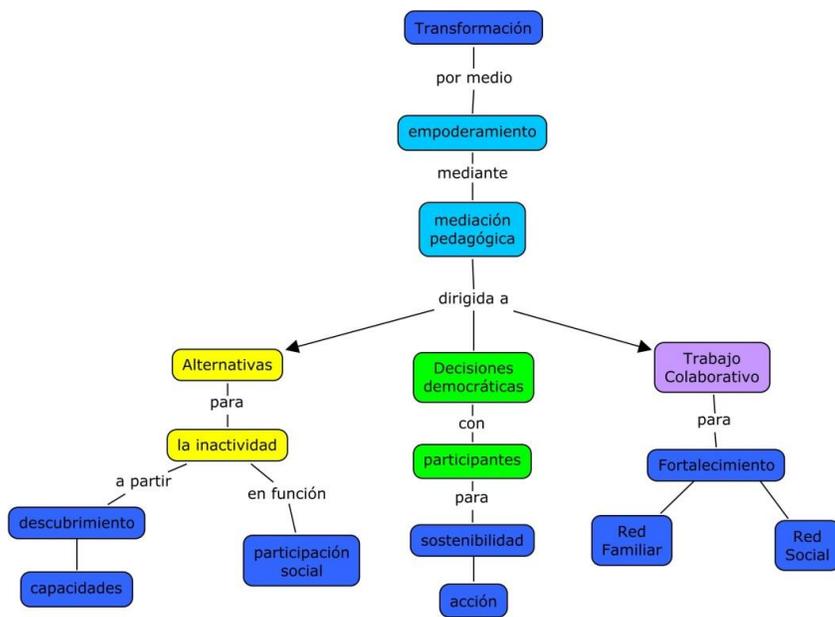
“Porque a veces que yo estoy en mi casa me siento como muy triste de no hablar con nadie y de no salir de la casa, me siento triste y no quiero salir de la casa, es que siento mucho miedo”

alegría y fascinación por todo lo que se pueda vivir. La investigadora y más la educadora especial está consciente que para que ellas logren un bienestar y bien vivir más generalizado y de acuerdo con sus derechos como personas, se requiere una multiplicación de estos acompañamientos.

Por su parte, como último punto, es preciso aclarar la participación de Luda en el proceso, quien por su espacio de distanciamiento y la poca capacidad de abarcar por factor tiempo por parte de la investigadora educadora especial, el proceso de acompañamiento pedagógico en acciones concretas, propuestas en el plan de acción, se vio interrumpido y no se pudo dar, sin embargo en todos los procesos de auto y mutua reflexión generados en torno a los talleres y las visitas al hogar Luda fue partícipe, lo que dio paso a su papel de co-investigadora, quien además de esto pudo enriquecerse de los procesos y generar acciones por sí sola, pero que por la falta de apoyos no pudieron ser sostenibles, como fue la búsqueda de empleo.

En el próximo capítulo en forma de conclusión aunque claramente no concluida se trata de resumir esta tarea que queda a las personas, a la educación, a las instituciones comunitarias mediante una síntesis de las categorías de análisis y su descripción emergieron y se fueron reconociendo en este particular y preciso estudio. Además se hace un repaso por los objetivos concluyendo cada uno de ellos y con esto y un grupo de recomendaciones dejar el nuevo entendimiento de la pregunta de investigación como resultado abierto de esta investigación, la cual intentó generar un proceso que se resume de forma gráfica en la siguiente figura:

Figura 14. Alcance y desarrollo del plan de acción



Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

Tras la experiencia compartida con las co-investigadoras en este proceso mutuo de (auto) formación y su análisis, surgen aprendizajes claves, nuevos puntos de reflexión y posibles rutas metodológicas, que aclaran la experiencia vivida dentro del proceso investigativo. En las mismas el propósito principal de abordaje fue la búsqueda de una transformación social, por medio de estrategias democráticas, desde y con la gente, además de pedagógicas, con miras al encuentro de los participantes consigo mismos, como sujetos de su propia formación, reconociéndose como parte de una realidad y en interacción con ella, en esta búsqueda por ser “humano”, buena persona y buen ciudadano.

Es así, como las ideas que a continuación se plantean tratan de sintetizar y recabar los aspectos puntuales vividos en el proceso investigativo; en ese esfuerzo por consumir el cómo realizar la construcción de apoyos socioeducativos con las integrantes de una familia en situación de exclusión social para lograr procesos (auto) formativos que permitan el disfrute de sus derechos a la participación en sociedad. En respuesta a este reto, es que las conclusiones están orientadas a englobar integralmente lo vivido durante la investigación, rescatando los aspectos más importantes y trascendentales para una pedagogía más humana, flexible y en interacción con la cotidianidad de los educandos.

Para esto, se parte, en primera instancia, del papel que jugó el entorno en la dinámica del proceso de exclusión-inclusión para luego resaltar los aprendizajes para la (auto)formación que emergieron de la IAP en la experiencia pedagógica crítica y reflexiva. Y por último, se hace mención a los apoyos socioeducativos como cimientos para promover la participación social y el goce de derechos, en donde se retoma el papel de las redes de apoyo en el acontecer de los diferentes escenarios sociales.

En este capítulo se sintetizan los resultados de análisis en tres grandes temas: 1) el entorno (Dis) Capacitante: como parte de la dialéctica del proceso social exclusión-inclusión, 2) el enfoque de la IAP: Miradas y caminos hacia una educación para la (auto) formación y 3) los apoyos socioeducativos: las huellas hacia el disfrute del derecho a la participación en sociedad; con las tres se trata de plasmar el camino y los logros respecto a los propósitos y el problema planteados. Asimismo se plantean las recomendaciones al final del capítulo.

Un entorno (Dis) Capacitante: como parte de la dialéctica del proceso social exclusión-inclusión

Las situaciones y realidades sociales vividas por las jóvenes, representaron un eje de acción imprescindible, al desvelar en este entorno, una serie de barreras y limitantes que lo convirtieron más que en un entorno “capacitante” canalizador de oportunidades participativas y promotor del bienestar de las jóvenes, en un entorno discapacitante cargado de privación, estigmatizaciones y vulnerabilidad, que dio paso a asumir la vida con desesperanza e inmovilización.

Ante esto, la existencia de condiciones de pobreza, los antecedentes de deserción escolar presentes en la familia, las actitudes discriminatorias en contextos educativos, sociales y familiares, el asistencialismo, la cultura de lástima y la falta de apoyos integrales por parte de la comunidad, sus instituciones y familiares fuera del núcleo familiar, han representado las aristas más trascendentales que han venido a conformar las piezas del rompecabezas que han alimentado la condición de exclusión en la que las jóvenes y su familia han venido viviendo; y que de esta forma son y representan grandes barreras para la transformación de su calidad de vida. Esto ha repercutido en su bienestar y disfrute de la vida, en la participación, en el reconocimiento de sus saberes y en la construcción de nuevos conocimientos, incluso en el reconocerse como “sujetos” y no “objetos” sociales de derechos. Tal situación se vino dando y se observa aún luego de haber finalizado este proceso investigativo junto con las co-investigadoras. Por ende, cabe aclarar que este proceso sólo representó el comienzo de un movimiento que no culmina y en el cual se considera necesario se siga compartiendo y reflexionando en conjunto con las jóvenes y su familia.

De esta manera y luego de la experiencia vivida, el papel de la educación ante estas situaciones no es ni debe ser aislado, por el contrario, el compromiso por reducir estas barreras e ir generando su transformación hacia la vivencia de un entorno donde prevalezca un ambiente más justo, equitativo, comprensivo y tolerante al reconocimiento de la diversidad como un potencial humano y social, y la lucha por la equidad, forman parte de la corresponsabilidad que tiene la educación y el educador con las familias, las demás instituciones sociales y por su puesto sus educandos.

Con esto se quiere concluir, la importancia de la investigación que permitió ampliar el significado de una educación, en específico de la Educación Especial, enclaustrada en la institucionalidad y cambiar la comprensión de una pedagogía que impera en el abordaje de la

individualidad del educando, centrada en el déficit. Cabe destacar que aún un accionar pedagógico que aborde las potencialidades de las personas, debe de involucrar apoyos para eliminar barreras en el ambiente. De manera que, en la investigación se logró comprender la educación como un movilizador social y que debe ser integral.

Desde esta comprensión educativa, el reconocimiento de las barreras sociales y actitudinales, a raíz de la presencia de una condición de discapacidad, se convierte, en un espacio en donde el acompañamiento pedagógico hace de vehículo mediático y apoyo para mejorar y sufragar estas situaciones de exclusión, transformándolas en vivencias equitativas del ser ante todo persona y ciudadano. Lo mismo es válido no solo ante la existencia de una condición de discapacidad, sino ante el producto de las construcciones de culturas específicas y por ende diversas.

El enfoque de la Investigación Acción Participativa: Miradas y caminos hacia una educación para la (auto) formación

A partir del proceso de investigación y búsqueda conjunta con las co-investigadoras, se concluye que las experiencias y el acompañamiento pedagógico constituyeron la base para generar un proceso de transformación participativo y movilizador, en el cual las personas actoras se pudieron descubrir a sí mismas y como parte de un realidad, en la cual están en su derecho de cumplir un papel protagónico, como sujetos, lo que amerita asumir una posición ante el mundo, con decisiones propias y con determinación en la búsqueda de prioridades hacia el camino que defina sus proyectos de vida, donde como ya se mencionó el entorno cumple también su papel.

Es así como la reflexión y el diálogo para emprender acciones y analizar sus resultados, resulta imprescindible en la mediación pedagógica que quiere encaminar a la transformación y se convierte en una posibilidad para reorientar, proponer y organizar un proceso democrático y participativo, donde el protagonismo de las co-investigadoras y demás participantes constituye el punto de salida, de guía y de llegada. Desde este entendimiento, esta mediación, debe orientarse a alcanzar procesos (auto) formativos desde un paradigma solidario, los cuales se conviertan en el puente para encaminar vivencias de escucha, diálogo, comprensión y (auto) descubrimiento mutuo hacia una interdependencia sana, en la búsqueda de una libertad responsable.

Ante esto, la educación se convierte en el vehículo para que las personas se reconozcan a sí mismas: sus limitaciones, capacidades, potencialidades, dones e intereses; así como su reconocimiento como parte de una realidad dinámica que debe de ser conocida y el propósito que

se quiere construir en y con ella. De esta manera, surge la necesidad de un accionar pedagógico reflexivo y democrático, donde la problematización y la concientización como procesos conjuntos deben cobrar importancia.

Para que esto funcione la educación debe entenderse como un medio de movilización social, un canal para transformarme y transformar democráticamente con y en el mundo. Lo que significa una mediación pedagógica participativa, donde educador y educandos opinen, reflexionen y expresen lo que piensan y conciben de sí mismos, de sus familias, de sus comunidades, de sus amigos, maestros y diversos temas de interés que puedan emerger, con el fin de que estos se conviertan en pilares temáticos dentro de los procesos educativos, que se pueda dialogar y reflexionar en torno a ellos, impulsando la búsqueda conjunta de soluciones y cambios.

Para esto, como ya se mencionó es necesaria una actitud por parte del docente flexible, creativa de escucha, donde su propósito sea mediar procesos que den cabida al protagonismo de los estudiantes y al fortalecimiento de relaciones de empatía y confianza entre docente-discente, que permitan llevar a una reflexión conjunta por la búsqueda de este “ser” y “qué quiero ser” en una realidad cambiante, como promotor de procesos (auto) formativos, para la toma de decisiones y al mismo tiempo para abrir puertas a experiencias de participación en sociedad.

Con base en lo anterior, se concluye destacando la importancia de hacer de cada momento o acompañamiento docente un acto pedagógico para invitar y no imponer, un acto que permita ser, hacer y aprender en el quehacer de la vida cotidiana junto con los educandos, donde esto no se convierta en un hecho aislado sino en el cimiento de la vida del ser humano en su proceso por (auto) formarse. Que el docente no sea el que tome las decisiones y marque el ritmo, sino que los propios educandos sean quienes logren descubrir, con el apoyo docente, cuál es su momento, sus capacidades, necesidades y/o limitaciones. Pero para esto se debe comprender el hecho pedagógico como un acto flexible, participativo y creativo, que debe ser enriquecido por cada escenario y construir con y por los estudiantes.

Para tal efecto, la mediación no debe adelantarse a la vivencia del estudiante. En ella destaca la actitud de humildad por parte del educador, así como su confianza en la capacidad de sus estudiantes. La vivencia de esto en la investigación, permitió reconocer la importancia que tiene que las acciones que se medien sean significativas para los educandos, de lo que emerge la motivación que se convierte en el eje clave que hace de las acciones pedagógicas hechos

movilizadores que fluyen naturalmente, lo que se convierte en un reto trascendental para mediar procesos (auto) formativos.

Finalmente, el camino de concientización también debe darse en el educador, en un proceso por reconocer su papel dentro de la educación como un puente receptivo en interacción con el discente y la complejidad de su realidad.

Apoyos socioeducativos: las huellas hacia el disfrute del derecho a la participación en sociedad

A partir de las propuestas sugeridas y planteadas por el grupo investigador y tras la ejecución de las acciones, los apoyos fueron emergiendo dentro de la complejidad y la diversidad que engloba las particularidades humanas de cada una de las participantes y sus situaciones de vida, aflorando procesos de apoyo concretos vinculados con el acompañamiento en actividades del quehacer diario, de gestión en instituciones y la búsqueda de caminos hacia soluciones de situaciones emocionales y del establecimiento de relaciones interpersonales.

Entre estos apoyos salieron temas trascendentales como la experiencia de la vivencia de la maternidad de una de las co-investigadoras, quien a lo largo del proceso de reflexión, descubrió, reconoció y manifestó la necesidad de apoyo en su búsqueda por encontrar el camino que la llevara a ejercer este derecho y este deber en armonía con su bienestar y el de su hijo, donde el apoyo del núcleo familiar no se logró observar.

Ante esto, durante el desarrollo de la investigación, el apoyo se tradujo en un acompañamiento pedagógico que buscó la reflexión conjunta en torno a la construcción de propuestas que lograran responder a las necesidades de la joven madre, a través de diálogos que le permitieron descubrirse en este rol y analizar su realidad, la cual resultó estar carente de apoyos. Es aquí, donde la investigación se vio limitada y el acompañamiento y la mediación en la dinámica de cuidado y formación que la joven madre estaba desarrollando no se pudo dar, lo que lo convierte en un nuevo eje de acción para ser abordado en otro proceso.

Por su parte, los apoyos que emergieron fueron dirigidos a potenciar habilidades de la vida diaria, en su ambiente natural y a través del acompañamiento pedagógico, en aspectos tales como el uso de servicios públicos, comunitarios y de salud, relacionados con el traslado en autobuses, el uso del dinero, el reconocimiento y la utilización de rutas de llegada y de regreso a lugares necesarios por frecuentar, además de la práctica de hábitos de higiene en el quehacer diario. Así mismo, estos apoyos se encaminaron hacia la reflexión en cuanto a los cambios que se

generaron a partir de la participación de las jóvenes en el lugar de estudios, donde el establecimiento de nuevas y cambiantes relaciones interpersonales con sus familiares, compañeros (as) y docentes de la institución educativa representaron otro eje de apoyo, donde salió a relucir la importancia del abordaje emocional desde la educación como promotora de cambio. Para esto, la relación constante entre las co-investigadoras y la investigadora educadora especial en un ambiente crítico, reflexivo y de confianza, por medio de diálogos y conversaciones, fue determinante para encontrar y empoderar a las jóvenes en la toma de decisiones que llevaron a la reorganización de sus situaciones de vida frente al cambio.

Además, durante este proceso por identificar y desarrollar los apoyos conjuntos, fue necesario establecer redes de apoyo, las cuales permitieron encaminar el plan de acción hacia una realidad realizable y sostenible, las cuales fueron identificadas por las co-investigadoras en conjunto con la investigadora-educadora especial. Estas redes, estuvieron constituidas tanto por familiares como por diversas instituciones gubernamentales, que como aspecto por resaltar algunas no eran bien vistas por las co-investigadoras; entre las que participaron de forma directa se encuentran el CNREE, el CEN CINAI, la Oficina de la Mujer y el CAIPAD, y de forma indirecta el PANI, las cuales se vieron involucradas en diferentes procesos de la investigación, con base a las demandas de las situaciones que fueron emergiendo; en una realidad compleja y vulnerable.

Una de las participaciones protagónicas dentro de la red de apoyo de la investigación la tuvo el CNREE, ente que asumió el compromiso de otorgar un subsidio a cada una de las jóvenes, con el fin de mejorar las condiciones de vida de las jóvenes desde la visión de sufragar necesidades básicas de alimentación, vestimenta y condiciones de vivienda, así como brindar apoyo en el seguimiento de la vivencia de la maternidad de una de las jóvenes y el apoyo en trámites varios para la gestión de aspectos de salud. En este sentido, se observó que el abastecimiento de un subsidio económico sin una mediación pedagógica, que debe ser democrática y que oriente a las personas en su búsqueda por nuevos proyectos de vida y hacia la participación en sociedad, no permite potenciar al máximo el bienestar de las familias, generar oportunidades equitativas de participación, promocionar la autonomía personal y la coadyuda al disfrute de la igualdad de derechos.

Por su parte, el CAIPAD, en su papel de recibir a las jóvenes en este nuevo proceso de reencuentro con una institución educativa formal, estuvo dentro de la red de apoyo, espacio que

le permitió a las jóvenes construir nuevas amistades, remirarse a sí mismas en otros contextos, identificar nuevas personas de apoyo y al mismo tiempo constituyó un lugar para potenciar su (auto) formación. Sin embargo, siendo el CAIPAD una nueva posibilidad de inclusión social y educativa para la población adulta con discapacidad la investigación detectó el gran peligro que el enfoque educativo tradicional y caritativo provoca nueva exclusión.

Mientras que en la red de apoyo que se constituyó para la situación de maternidad estaban involucrados a la par del CNREE, también el CENCINAI y el PANI. En el funcionamiento de estas instituciones se observó su accionar sectorial, gestionándose acciones aisladas e inconclusas, que llegan a afectar el bienestar del niño y de la madre, donde además fue claro el vacío a nivel nacional en cuanto a la existencia de programas, modalidades de atención y mecanismos de abordaje integral, interinstitucionales, en relación con las realidades que viven parejas, padres solteros o madres solteras con discapacidad en respuesta a sus necesidades.

Finalmente, el núcleo familiar dentro de la red de apoyo no tuvo un gran papel propositivo, por momentos representaron una barrera, donde fue necesario abordar junto con ellos procesos de reflexión que permitieran irlos movilizando, lo cuales logró por algunos momentos. De manera que esta experiencia permitió reconocer la importancia del abordaje pedagógico dentro de la familia desde el papel del educador; acción que en este caso no debe culminar, sino más bien que debe prevalecer paralelamente con el acompañamiento de las jóvenes, que como ya se mencionó es un proceso que apenas comienza y que debe trascender, reto que da frutos y es motivo para otro estudio.

Recomendaciones

Las recomendaciones que a continuación se presentan, corresponden a sugerencias generales, que emergieron de las experiencias vividas durante el proceso investigativo y que buscan encaminar y orientar a los diferentes actores participantes y/o vinculados, en este encuentro por enfrentar y transformar las barreras o vacíos que se concluyeron en este estudio. Es preciso aclarar que las recomendaciones son producto de la reflexión a lo largo del trabajo de campo, así como de la respectiva interpretación del proceso. Las mismas se dirigen a las jóvenes y a la familia, al Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, al Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad, a los educadores y educadoras y a la Universidad Nacional.

-A las jóvenes y a la familia:

Se sugiere que como familia se retroalimenten del empoderamiento que cada miembro ha encontrado y ha construido en este proceso con el fin de mejorar las relaciones de convivencia y el apoyo mutuo que debe existir dentro de la dinámica familia, así como continuar en el proceso de reconocer redes de apoyo y acudir a ellas.

A las jóvenes, continuar en la búsqueda de los cambios que aún quieren e identifican que deben ser transformados, con la ayuda de las redes de apoyo que han construido durante el proceso, con el fin de ir por la búsqueda y el alcance de sus nuevos proyectos de vida.

-Al Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE):

Al ser este el ente rector en discapacidad y la institución encargada del programa de Convivencia Familiar, institución que dirige, organiza y supervisa el programa, se plantean las siguientes recomendaciones.

Para que el programa se desarrolle de una mejor manera, se tiene que buscar la forma de promover una relación más constante de apoyo hacia las personas y las familias, con el fin de que se les ayude a encaminarse en esa búsqueda por su bienestar y desarrollo como personas desde una visión integral, para no caer en el mero asistencialismo que se estanque en una ayuda económica solamente.

Ante esto, se sugiere la necesidad de que en el programa existan educadores con el fin de que medie una práctica pedagógica con las familias donde se desarrollen procesos pedagógicos desde las acciones del programa, que además sean flexibles, críticas, reflexivas y democráticas, que por tanto involucren la participación activa de las personas con discapacidad.

Asimismo, se recomienda la importancia de que como institución asuma y promueva la corresponsabilidad interinstitucional en temática de discapacidad, desde una visión integral y no segregada de responsabilidades, desarrollando programas y respuestas institucionales en torno al apoyo pedagógico para parejas, padres solteros o madres solteras en la búsqueda por ejercer una paternidad y/o una maternidad propia en la que el niño o la niña puedan desarrollarse y crecer plenamente.

Ante esto, se recomienda y se destaca la necesidad de que se empiece a reflexionar en torno a respuestas institucionales de apoyo en relación con la vivencia y ejercicio del derecho a la maternidad y paternidad de madres, padres y/o familias con condición de discapacidad.

-Al Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad:

Se recomienda, que la institución reflexione sobre su papel pedagógico y se retroalimente de sus estudiantes sobre los propósitos que quieren alcanzar como entidad educativa, teniendo claro que debe promover procesos ocupacionales y laborales a la población adulta con discapacidad. Pero para esto, la institución debe de ser conscientes de que su pedagogía tiene que ser otra, partiendo de la premisa de que si el centro es para los jóvenes son ellos quienes deben determinar el funcionamiento del centro, qué quieren de él, que proponen desarrollar en él y con qué fin, para que así esta institución educativa se entienda desde el principio de “con y para los jóvenes”.

-A los educadores y educadoras:

Se recomienda que los docentes entiendan y desarrollen una educación costarricense que medie procesos críticos para que las personas encuentren y asuman una posición dentro de su realidad, la cual es cambiante y por tanto el proceso de acompañamiento se convierta en una búsqueda conjunta con los educandos, con miras a que puedan enfrentar cada vez de forma más autónoma a las incertidumbres cotidianas de la vida, asumir sus derechos y deberes, potenciando conjuntamente al máximo las habilidades y las capacidades de cada ser humano.

Por tanto, desde la visión docente, es necesario que comprendan y asuman la educación como un derecho de las personas por desarrollarse en ambientes pedagógicos que le permitan a cada sujeto ser ellos mismos, con oportunidades de retroalimentarse y de recibir apoyos que respondan a la diversidad de necesidades y expectativas que surjan de la individualidad de cada persona, en su búsqueda por alcanzar el reto de desarrollar sus propios proyectos de vida.

De manera que los procesos de aprendizaje y enseñanza se recomiendan ser mediados de forma flexible y con una visión integral, en donde se asuma una postura horizontal por parte del educador y así el protagonismo de los educandos sean la pauta para la toma de decisiones conjuntas en torno al tipo de apoyo, su intensidad y duración, sin imposiciones; donde la mediación pedagógica invite, escuche y acompañe creativamente, reconociendo al otro y al mundo, entendiendo y poniendo en práctica una educación crítica, reflexiva y flexible, que acompaña a los educandos en su búsqueda por comprenderse como “sujetos” de derecho.

A partir de esto, se recomienda generar procesos (auto) formativos, que se encaminen a construir una interdependencia sana docente-discente, que luego les permita reencontrarse en la

diversidad de sus diferencias y con la retroalimentación recíproca en interacción con el mundo, en la búsqueda por una participación activa en la sociedad, como ciudadanos.

-A la Universidad Nacional:

Se recomienda, una formación universitaria de profesionales en educación más integral y amplia a las necesidades sociales de la población con discapacidad, y así se empiece a reflexionar y a reconstruir sobre el perfil de un estudiante UNA en educación, con habilidades más amplias para el trabajo en familias, comunidades y otros espacios emergentes, donde se fomenten la formación de educadores no sólo preparados para enfrentar y asumir las riendas de una educación formal, sino también la de aquella comprendida como educación informal y su abordaje en comunidad.

Por tanto, es importante que la formación de educadores vaya orientada a la creación y búsqueda de espacios de proyección laboral donde tengan mayores oportunidades de promover experiencias pedagógicas en las familias, las comunidades, diversas instituciones, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que trabajen en acciones por mejorar el bienestar, la participación y el despliegue de oportunidades para las personas y sus familias en condición de exclusión, ya que se reconoce, a partir de esta investigación la mediación pedagógica como un componente indispensable y trascendental para la movilización y la transformación de situaciones de exclusión.

Es así como se recomienda y se le invita a la Universidad, a incentivar y motivar a sus estudiantes de educación a participar y a asumir el reto de desarrollarse en ambientes de educación no formal, es decir en espacios emergentes. De manera que es importante que desde la educación superior, asuma el compromiso con una cada vez más pedagogía contextualizada, flexible y democrática que debe ir emergiendo con más fuerza en espacios fuera del aula, como en la familia, la comunidad y las demás instituciones sociales que trabajan en esta lucha por buscar un mayor bienestar social para todas las personas, desde el reconocimiento de la diversidad, lo que converge con una educación más integral, equitativa e inclusiva.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, G. (2006). Centros de atención integral para adultos con discapacidad (CAIPAD). San José: Ministerio de Educación Pública.
- Aguilar, M. y Leiva, J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y reflexiones educativas. *Revista Pixel-Bit de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Araya, P. y De la Vega, D. (2011). *La inclusión de los jóvenes y adultos con alguna condición de discapacidad en actividades artísticas y deportivas desde el modelo social*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Católica de Costa Rica, Campus Central.
- Arraigada, I. (2005). Dimensiones de la pobreza y políticas desde una perspectiva de género. *Revista de la Cepal*, 7(85), 101-113.
- Asamblea Legislativa (2008). Ley 8661 Artículo 1. Propósito. Recuperado desde http://www.panaci.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=85:ley-8661&catid=28:legislation-panaci&Itemid=29 [Consultado el 18 de mayo del 2012].
- Barrantes, R. (2006). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: EUNED.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Bell, R., Illán, N. y Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: Pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(3), 47-57.
- Bermón, L. (2012). *Simulación*. Recuperado desde <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4060010/html/profesor.html> [Consultado el 21 de mayo del 2012].
- Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible*. Santander: Editorial SAL TERRAE
- Bueno, A. y Roser, A. (2002). *Guía didáctica de psicología de la intervención social*. Recuperado desde <http://books.google.co.cr/books?id=ugL0Rd4gqmkC&pg=PA11&dq=Definici%C3%B3n+de+modelos+de+intervenci%C3%B3n+social&hl=es-419&sa=X&ei=Dly8T WhLYGZgwe12IX2Dg&ved=0CEcQ6AEwAw#v=onepage&q=Definici%C3%B3n%20de%20modelos%20de%20intervenci%C3%B3n%20social&f=false> [Consultado el 19 de mayo del 2012].
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En A. Sarto y Venegas (Ed.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*. (pp.41-58). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Canet, E. (2001). *Pobreza y Exclusión Social*. Madrid: CCS.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago: LOM EDICIONES.

- Consejo Superior de Educación. (2008). El centro educativo de calidad como eje de la educación. Recuperado desde http://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/doc2011_yrivera/un_centro_educativo_de_calidad.pdf [Consultado el 7 de enero del 2014].
- Cortés, M. y Iriarte, G. (s.f). *Modelo para una metodología globalizada e interdisciplinar en la unidad de currículo especial*. Recuperado desde <http://centros.educacion.navarra.es/creena/008psiquicos/PDFs/4.%20EL%20TALLER.%20Modelo%20para%20una%20metodologia.pdf> [Consultado el 19 de mayo del 2012].
- Cubillo, A. y Vargas, S. (2009). *La inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, diferencias étnicas y culturales en el ciclo de transición, de la escuela 12 de marzo de 1948, la escuela Mixta Pedregoso y la escuela Excelencia Sagrada Familia durante el ciclo lectivo 2008*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional, Sede Región Brunca.
- David, N. (2004). *Las mujeres con discapacidad sufren doble discriminación*. Recuperado desde <http://ilo-mirror.library.cornell.edu/public/spanish/dialogue/actrav/publ/137/3.pdf> [Consultado el día 6 de junio del 2012].
- De las Heras, M. (2010). *Discapacidad y modelo social en el marco de la Convención de la ONU 2006*. Recuperado desde <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/heras-discapacidad-01.pdf> [Consultado el 23 de mayo del 2012].
- Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco. (2006). *Evaluación del programa de empresas de inserción*. Recuperado desde http://www.catalogosocial.net/doc_up/catalogo/biblioteca/documentosinteres/evaluacionEIGV.pdf [Consultado el 27 de mayo del 2012].
- Departamento de la Mujer de Andalucía. (2010). Doble discriminación por razón de género y discapacidad. Recuperado desde <http://invisibles.org.ar/blog/wp-content/uploads/2010/06/doble-discriminacion.pdf> [Consultado el día 6 de junio del 2012].
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea .
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Revista electrónica Documentación Social*, 147, 183-198. Recuperado desde [http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervenci%C3%B3n%20social%20\(2007\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervenci%C3%B3n%20social%20(2007).pdf) [Consultado el 23 de mayo del 2012].
- Federación Sartu. (2010). *Tendencias Sociales e Inclusión Social* [versión issus]. Recuperado desde <http://issuu.com/sartualava/docs/tendenciassociales> [Consultado el día 5 de junio del 2012].
- Federación Sartu. (2011). *Estrategias profesionales para la inclusión social* [versión issus]. Recuperado desde <http://www.sartu.org/es/biblioteca/estrategias-profesionales-para-la-inclusi%C3%B3n-social> [Consultado el día 6 de abril del 2012].
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes característicos. *Revista electrónica Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 124, 141-

174. Recuperado desde http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_124_051222873458779.pdf [Consultado el 23 de mayo del 2012].
- Freire, P. (1965). *La Educación como práctica de la libertad*. Recuperado desde http://omarchantrepillimue.bligoo.cl/media/users/24/1219440/files/355945/paulo_freire_1.pdf [Consultado el 6 de enero del 2014]
- Foro Educativo. (2007). *La inclusión en la educación: Cómo hacerla realidad*. Recuperado desde http://www.oei.es/pdfs/educacion_inclusiva_peru.pdf [Consultado el día 6 de junio del 2012].
- Freire, P. (1981). *Educación y Cambio*. Recuperado desde http://estrategiadidactica.files.wordpress.com/2011/12/freire-paulo_educacion-y-cambio.pdf [Consultado el 18 de enero del 2014].
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Recuperado desde <http://modulosocioterritorial.files.wordpress.com/2011/01/freire.pdf> [Consultado el 7 de enero del 2014].
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado desde <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/cartas%20a%20quien%20pretende%20enseñar.pdf> [Consultado el 18 de enero del 2014].
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Recuperado desde <http://www.bsasjoven.gov.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf> [Consultado el 7 de enero del 2014].
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado desde <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/FreirePedagogiadelOprimido.pdf> [Consultado el 6 de enero del 2014]
- García, J. y Sánchez, J. (2010). Centros de día de atención de menores: Competencias del educador social como figura de referencia. *Revista Historia Educativa de Latinoamérica*, 15(1), 125-146.
- Gil, F. (2002). *La exclusión social* (1ª. ed.). Barcelona: Ariel.
- Gobierno de Navarra. (2010). *Diagnóstico de la Exclusión Social en Navarra*. Recuperado desde http://www.navarra.es/home_es/Gobierno+de+Navarra/Organigrama/Los+departamentos/Asuntos+ Sociales+Familia+Juventud+y+Deporte/Acciones/Planes+especificos/Servicios+Sociales/Planes+de+Actuacion/Planes+Sectoriales/Exclusi%C3%B3n+Social/Default.htm [Consultado el 22 de mayo del 2012].
- Gurdían, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa* [versión Nitro PDF Reader]. Recuperado de http://www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_19236_1_13102007.pdf
- Guzmán, E., Valle. (2005). *Teoría Socio Cultural del Aprendizaje*. Recuperado desde <http://www.monografias.com/trabajos29/teoria-aprendizaje/teoria-aprendizaje.shtml>. [Consultado el 15 de junio del 2013]
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P.L. (2006). *Metodología de investigación*. (4ª. ed.). D.F: Mc.Graw Hill.

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P.L. (2010). *Metodología de investigación*. (5ª. ed.). D.F: Mc.Graw Hill.
- Holst, B. y Madrigal, M. (2011). *Manual para docentes del ciclo diversificado vocacional de colegios académicos, técnicos profesionales (CTP) e institutos profesionales de educación continua (IPEC)*. Recuperado desde http://www.cide-basica.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=158&func=startdown&id=5 [Consultado el día 27 de mayo del 2012].
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado desde <http://books.google.co.cr/books?id=e1PLxGcRf8gC&printsec=frontcover&dq=Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ei=I9i3T8WTMYPq8wSo07XRCg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n&f=false> [Consultado el 19 de mayo del 2012]
- López, O. (2004). La Sociología y su relación con la Sociología de la Educación. En A. López (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 2-31). San José: EUNED.
- López, O. (2010). *Construcción subjetiva acerca de la exclusión social en jóvenes de una comunidad de Guácimo-Limón que consumen sustancias adictivas ilegales*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Martínez, J. (2010). Educación y Exclusión Social. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (3), 17-24.
- Meléndez, L. (2007). *La Educación Especial en Costa Rica. Fundamentos y Evolución*. Recuperado desde <http://books.google.co.cr/books?id=21OnJ-UwngIC&pg=PA96&lpg=PA96&dq=creaci%C3%B3n+de+los+caipad&source=bl&ots=gBAW4yZKsS&sig=P8OeFteahVcbfRTP9wg56BjwToI&hl=es-419&sa=X&ei=BMDRUvKkLMXEsAT26oDwCw&ved=0CE8Q6AEwBA#v=onepage&q=creaci%C3%B3n%20de%20los%20caipad&f=false> [Consultado el 11 de enero del 2014].
- Montoya, G., Vargas, P., Correa, E., González., C. y Urrego, A. (2007). Un modelo para la evaluación de la intervención social desde la dimensión de expresiones motrices. Recuperado desde <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/093-modelo.pdf> [Consultado el 19 de mayo del 2012].
- Navarro, M., Castillo, M., Jara, M. y Calvo, V. (2011). *Apoyos que requieren las personas con discapacidad y otros involucrados en el proceso de inclusión laboral en empresas del sector privado*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado desde <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Recuperado desde

- <http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf> [Consultado el 18 de mayo del 2012].
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. Recuperado desde <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf> [Consultado el 8 de enero del 2014].
- Organización de las Naciones Unidas. (1900). Declaración Mundial sobre Educación para todos (Jomtien). Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Consultado el 8 de enero del 2014].
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado desde <http://books.google.co.cr/books?id=VYlbqdLsrzUC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=modelo+soci+al+de+la+discapacidad+Acad%C3%A9micos&source=bl&ots=Pzj4sOg6BX&sig=AYvgVf6kuVCRWaw4jbUC8PI2JfQ&hl=es-419&sa=X&ei=GE69T4ikCYbdggfmgsw0&ved=0CFQQ6AEwBA#v=onepage&q=modelo%20social%20de%20la%20discapacidad%20Acad%C3%A9micos&f=false> [Consultado el 25 de mayo del 2012].
- Parra, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Antecedentes y sus nuevos enfoques. *Revista electrónica colombiana de Derecho Internacional*, 16, 347-380. Recuperado desde <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=82420041011> [Consultado el 25 de mayo del 2012].
- Patronato Nacional de la Infancia (2009). Sobre el PANI. Recuperado desde http://www.pani.go.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=60 [Consultado el 20 de julio del 2013]
- Pisonero, S. (2007). La discapacidad social, un modelo para la comprensión de los procesos de exclusión. *Revista Electrónica Zerbitzuan*, 41, 99-105. Recuperado desde <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/ZERBITZUAN41.pdf> [Consultado 17 de febrero 2012].
- Pluma, A. (2010). La inclusión desde uno mismo. La agencia como motor de cambio en los procesos de exclusión social. *Revista electrónica Documentos de Trabajo Social*, 48, 98-116. Recuperado desde http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts_numeros/DTS48.pdf [Consultado 18 de abril 2012].
- Ramírez, M. (2010). *La inclusión del género y la discapacidad en el curriculum de la escuela de Trabajo Social, sede Rodrigo Facio*. (Tesis de maestría) Universidad de Costa Rica, Campus Rodrigo Facio, Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Raya, E. (2007). *Exclusión Social: indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social*. Madrid: MTAS.
- Raya, E. (2010). Aplicaciones de una herramienta para el diagnóstico y la investigación en exclusión social. *Revista electrónica Trabajo Social y Acción Social*, 48, 117-136. Recuperado desde

http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts_numeros/DTS48.pdf [Consultado el 27 de mayo del 2012].

Registro Nacional de Estadística sobre Discapacidad (RED). (2011). *Proyecto Núcleo Básico: Informe I trimestre 2011*. Recuperado desde http://www.cnree.go.cr/images/stories/Documentos/Informes/RED/I_informe_RED_2011.pdf [Consultado el día 9 de abril del 2012].

Rodríguez-Bausá, L. (s.f). La imagen del otro en relación a la discapacidad: Reflexiones sobre alteridad. En A. Holst (Comp.), *Fascículo Algunas concepciones sobre el desarrollo de la discapacidad y de las personas con discapacidad*. (pp.27-28). Heredia: UNA.

Rodríguez, M., Alvarado, A. y Moreno, M. (2007). *Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad*. Recuperado desde <http://regweb.ucatolica.edu.co/publicaciones/psicologia/ACTA/v10n2/articulosrevista/art-16%20181-189.pdf> [Consultado el 19 de mayo del 2012].

Samperio, E. (2004). Inclusión y exclusión, aspectos de una misma realidad. Contribución al estudio de la problemática de la discapacidad. En A. Dell'Anno, M.E. Corbacho, y M. Serrat, (Ed.), *Alternativas de la diversidad social: Las personas con discapacidad*. (pp.115-122). Buenos Aires: Espacio.

Sandín, P. (2006). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Shum, G. y Conde, A. (2009). *Género y discapacidad como moduladores de la identidad*. Recuperado desde http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13329/1/Feminismos_13_08.pdf [Consultado el día 6 de junio del 2012].

Silva, M. (2010). Desigualdad y Exclusión Social: De breve revisitación a una síntesis proteórica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 9(1), 111.-136.

Soler, A., Teixeira, T. y Jaime, V. (2008). *Discapacidad y dependencia: una perspectiva de género*. Recuperado desde http://www.ucm.es/info/ec/ecocri/eus/Soler_Domingo.pdf [Consultado el día 6 de junio del 2012].

Ulloa, J. (2012). *Género y Discapacidad la doble discriminación*. Recuperado desde <http://elportavoz.com/genero-y-discapacidad-la-doble-discriminacion/> [Consultado el día 7 de junio del 2012].

Universidad de Mar del Plata. (2012). *Investigación terminología sobre discapacidad*. Recuperado desde <http://www.mdp.edu.ar/index.php?key=3020> [Consultado el 27 de mayo del 2012].

Universidad Nacional. (2004). Normas éticas para la investigación científica en salud investigación con seres humanos, *UNA-Gaceta 3-2004*, Heredia, Costa Rica

Villalobos, P. (2011). *Habilidades adaptativas* [versión issus]. Recuperado desde http://issuu.com/patriciavillalobosvindas/docs/publicaci_n1 [Consultado el día 5 de junio del 2012].

Anexos

Taller

“A poner en práctica los hábitos de higiene”

Población a la que va dirigido

Jóvenes

Fecha: 24 de abril del 2012

Objetivo general:

Promover la vivencia de adecuados hábitos de higiene mediante actividades participativas para el desarrollo de habilidades adaptativas.

Objetivos específicos:

1. Identificar los conocimientos previos que tienen los participantes acerca de hábitos de higiene.
2. Determinar los hábitos de higiene óptimos para el desarrollo de un adecuado auto-cuidado.
3. Desarrollar un itinerario con los hábitos de higiene diarios que se requieren, en pro de la estimulación de habilidades y conductas de auto-cuidado.
4. Construir de manera creativa un almacenamiento de higiene personal, con miras al desarrollo de un adecuado cuidado de mi cuerpo.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa y vivencial (basada en la evaluación previa de las diferentes circunstancias).

Actividades

I Parte (5 minutos):

Bienvenida y presentación.

Introducción del taller: objetivo del taller.

II Parte (120 minutos):

Actividad #1: La caja secreta (20 minutos).

- Se realizará un círculo donde estén todas las participantes. Las facilitadoras tendrán en sus manos una caja cerrada con objetos relacionados con los hábitos de higiene personal.
- La caja pasará en manos de todos los integrantes del círculo y en el momento que la tengan deberán sacar un objeto de la caja secreta sin mirar.

- En el momento que sea el turno de abrir la caja para cada participante, una de las facilitadoras le preguntará qué es ese objeto y cuál es su utilidad.
- Por último, en el momento que todos los objetos hayan sido seleccionados de la caja, se realizará un conversatorio con el fin de discutir cada una de las cosas que habían dentro de la caja secreta y relacionarlo con su utilidad en la higiene y la importancia.

Actividad #2: ¡Mira y dime si es correcto! (25 minutos).

- Observarán distintas imágenes que se colocarán en la pared, las cuáles reflejarán acciones correctas de la higiene personal en la vida diaria. Por turnos, pasarán y escogerán una de las imágenes.
- De acuerdo con la imagen seleccionada por turno, las facilitadoras dramatizarán la misma situación o contraria a la que ilustra la imagen, mientras tanto las participantes observan con el fin de adivinar cuál de las acciones es la correcta, la dramatizada o la de la imagen.
- Luego de cada dramatización y análisis de las imágenes se reflexionará acerca de la norma de aseo puesta en cuestión.

Actividad #3: ¡La pizarra del aseo! (35 minutos).

- Cada participante recibirá por parte de las facilitadoras, una lámina de cartón de presentación, dividido este en varios cuadrillos y material para dibujar y colorear.
- Considerando las demás actividades y pensando en su higiene personal, con ayuda de las facilitadoras se pensará en las actividades de aseo personal que cada una debe realizar diariamente, las cuales dibujarán en los cuadros de la lámina entregada.
- Luego, colorearán los dibujos realizados referentes a las actividades de aseo personal diarias, discutidas. A la lámina se le colocará plástico adhesivo en la superficie y un pilot, con el fin de que diariamente la pizarra les sirva como guía para chequear que ya cumplieron con todas las medidas de aseo personal.

Actividad #4: Mi cajita de aseo (35 minutos).

- Las participantes recibirán una caja de cartón y material para decorarla a su gusto. En ella introducirán implementos de higiene personal que se les entregará, para que pongan en práctica lo aprendido.
- Al finalizar el taller se les entregará un certificado de participación en el taller.

Materiales por actividad:

- 1. Introducción:** No se requiere material.
- 2. Actividad #1:** Una caja de cartón decorada y diferentes utensilios e imágenes referentes al aseo personal.
- 3. Actividad #2:** Imágenes alusivas a los hábitos de higiene personal. Ver anexo # 1.
- 4. Actividad #3:** Láminas de cartón de presentación, pilot de pizarra, lápices, lápices de color, plástico adhesivo, belcro y una regla.
- 5. Actividad #4:** Tres cajas de zapatos, utensilios de higiene (cepillo de dientes, pasta, desodorante, talcos, pañito, entre otros) y material de decoración (pinturas, pinceles, hojas de colores, letras adhesivas, entre otros).

Otros materiales:

- Certificado de participación en el taller: “A poner en práctica los hábitos de higiene”.

Taller 2

“Cuidado, este es mi cuerpo, respétalo”

Población a la que va dirigido

Jóvenes

Fecha: 9 de mayo del 2012

Objetivo general:

Prevenir el abuso sexual mediante dinámicas que lleven a la reflexión y valoración del cuerpo propio, con miras a una vivencia de la sexualidad plena y segura.

Objetivos específicos:

1. Identificar los conocimientos previos que tienen las participantes sobre escenarios de abuso sexual y prevención ante la presencia de situaciones riesgosas, mediante técnicas narrativas.
2. Determinar las partes del cuerpo en función de la prevención que éstas deben de tener ante la presencia de un abuso sexual.
3. Definir el término abuso, tipos de abuso, prevención y medios a los que se puede acudir, mediante una presentación participativa con miras al dialogo y reflexión sobre la importancia del no abuso y respeto a nuestro cuerpo.
4. Valorar situaciones de riesgo con miras a la prevención de abuso, mediante el análisis y reflexión de casos en la vida cotidiana.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, reflexiva y vivencial (basada en la evaluación previa de las diferentes circunstancias).

Actividades

I Parte (5 minutos):

Bienvenida y presentación.

Introducción del taller: objetivo del taller.

II Parte (95 minutos):

Actividad #1: La historia de Andrea (20 minutos).

- Se realizará un círculo donde estén todas las participantes. Las facilitadoras a continuación les dramatizarán un cuento relacionado a la temática central del taller.
- La historia se basa en tratar situaciones ante la presencia de un abuso sexual, acción y prevención de la misma en momentos posteriores. La misma será dramatizada por las facilitadoras con el fin de que sea más ilustrativa para las participantes. Ver anexo # 1

- Posteriormente, se les preguntará a las participantes qué hubieran hecho ellas en lugar de Andrea, por qué creen que eso le ocurrió Andrea, cómo se sintieron durante el relato, qué hubieran hecho ellas en ese caso, entre otras preguntas.
- Por último, a partir de las respuestas que brinden las participantes se analiza la historia con el fin de discutir la temática para llevar la misma la realidad de las participantes.

Actividad #2: ¡El semáforo de la prevención! (30 minutos).

- A cada participante se le dará en una cartulina una silueta humana y tres lápices de color (uno verde, amarillo y rojo), con el fin de que puedan colorear acorde a las indicaciones que posteriormente de describen. Ver anexo # 2.
- La indicación inicial que se les dará es la silueta que se les entregó es el cuerpo de cada una y deberán de pintar cada parte del cuerpo según lo que cada una considere como apto para que alguna persona pueda tocar. Si lo pintan de rojo esto quiere decir que ninguna persona puede tocar esta parte del cuerpo, si lo colorean amarillo indica que si alguna persona toca esa parte del cuerpo las pondrán en alerta ante una situación en donde no quisieran que las tocaran y si es de color verde enseñará que será una zona que cualquier persona puede tocar de su cuerpo.
- Cuando cada participante termine de colorear la silueta, cada una deberá de explicar cada zona coloreada, expresando porque es o no es apta para que la toquen.
- A partir de cada explicación por parte de las participantes, en conjunto con las facilitadoras reflexionarán sobre cada silueta, dando prioridad aquellas que ponga de manifiesto alguna situación que pueda provocar a futuro un posible abuso.

Actividad #3: ¡Conozcamos como respetar nuestro cuerpo! (30 minutos).

- Cada participante recibirá por parte de las facilitadoras una explicación participativa con el fin de conocer, dialogar y reflexionar sobre términos como: ¿Qué es abuso?, tipos de abuso, prevención, identificación de personas de confianza para acudir ante la presencia de un abuso, entre otros aspectos relacionados.
- La presentación será participativa porque se desea interactuar con las participantes sobre lo que conocen de la temática, logrando de esta manera un intercambio de ideas. Por otro lado, reflexiva porque mediante la misma queremos lograr en ellas que lo aprendido sea significativo a sus vidas, para que de esta manera puedan llevar a la reflexión y valoración de la protección y respeto que deben de darle y que los demás deben de respetar a su propio cuerpo.

Actividad #4: ¿Qué harías tú...? (15 minutos).

- Las participantes escucharán por parte de las facilitadoras situaciones que pongan de manifiesto circunstancias en donde se evidencia un abuso, ilustrado con alguna imagen alusiva, donde posteriormente se les preguntará a cada una qué hubiera hecho ella en ese caso, considera que el personaje lo hizo bien, es correcto lo que sucedió, entre otras preguntas relacionadas a la situación. Ver anexo # 3.

Materiales por actividad:

Introducción: No se requiere material.

Actividad #1: Ropa y accesorios referentes a la dramatización.

Actividad #2: Cartulina, pilots, lápices de color.

Actividad #3: Computadora y presentación sobre la temática.

Actividad #4: Situaciones, imágenes y Fanelógrafo.

Historia de Andrea

Había una vez una joven llamada Andrea, en donde un día su madre le pidió que fuera al centro hacer unos mandados, ya que ella no podía porque estaba muy enferma. Andrea le dijo a su madre que si, y su madre la advirtió de que tuviera mucho cuidado, que no hablará con ningún extraño y que caminará rápido.

Andrea salió de su casa muy feliz aunque el día se encontraba un poco oscuro por la hora, no se había percatado de la hora que era y dijo – Uy que tarde que es, de verdad voy a caminar rápido porque si no me agarra de noche para subir a casa.

La joven durante el camino muy solitario, se distrajo con el paisaje que iba observando, cuando de pronto a la distancia vio que se acercaba un carro, pero ella siguió su camino. El carro al pasar cerca por donde iba Andrea, ella volvió a ver al conductor y ante la mirada que el señor le hizo, esta la atemorizó y decidió caminar más rápido volviendo a ver atrás, ya que el señor le dio miedo y quería ver donde se metía el carro, pero se dio cuenta que se quedó estacionada frente a una casa y siguió caminando.

Andrea al llegar al pueblo, realizó las compras que la mamá le había asignado y al salir de la tienda se quedo viendo su alrededor y se entretuvo viendo unos niños que jugaban bola. Al rato volvió a ver el cielo que se ponía más oscuro y salió caminando rápido porque sabía que le iba agarrar más noche.

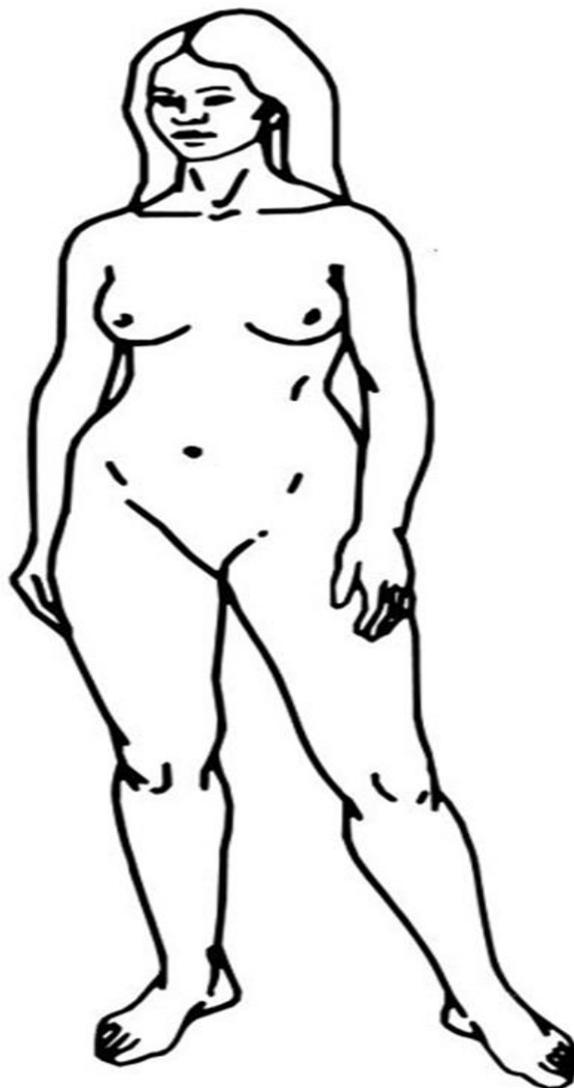
Cuando Andrea caminaba por la zona solitaria, vio a la distancia que el carro que la había asustado aun estaba en esa calle sin salida y que el conductor se encontraba afuera del carro, de inmediato pensó – Que raro quien será ese señor nunca lo he visto por acá, porque estará ahí, ¿Esperará a alguien?.

De pronto cuando ya Andrea se acercaba a pasar por donde ese señor, ella camino más rápido y el señor le dijo – Ey muchacha ¿Por qué camina tan rápido y por qué anda tan sola por acá?, no quiere que la vaya a dejar a la casa. En eso Andrea aceleró más el paso y el señor se monto al carro y lo arrancó para alcanzarla. Andrea se asustó más a ver que el carro venia atrás de ella y el señor logró alcanzarla y le dijo – Venga joven yo la llevo al su casa, al rato y me queda de camino para donde voy. Andrea le contestó: --No muchas gracias ya casi llegó.

Pero el señor la siguió y cuando la volvió alcanzar este sacó su mano por la ventana del carro y quiso agarrarla de la mano, en ese momento Andrea gritó y le tiro unos huevos que llevaba, esto hizo que el señor la soltará y salió corriendo, y en la primera casa que puso observar se metió y pidió ayuda. Los vecinos preocupados por lo que le había ocurrido a Andrea, y a las descripciones que le dio ella, se fueron a ver si encontraban algún carro parecido, como no lo encontraron, hablaron con vecinos cercanos al lugar donde había ocurrido la situación y entre

todos se alertaron de que si volvían a ver un carro parecido así en el pueblo debían de llamar a los policías para prevenir situaciones como estas.

Anexo # 2: Silueta



- Una joven está...
- Anita decide ir...
le dicen que vayan mejor a un lado más oscuro y solitario...
- Paola va caminando y de pronto un tío la saluda con una nalgada
- Roberto y Dayana con una pareja de esposos, un día Dayana le dice a su esposo que no desea tener relaciones sexuales porque se siente mal, pero el esposo no respeta lo que Dayana quiere y la obliga a tener relaciones
- Daniel le dice a Hellen que se siente en sus piernas...
- Lorena va caminando a su casa y pronto un señor la agarra de un brazo muy fuerte

Taller #3

“Una experiencia compartida: Mis intereses y mi por venir”

Población a la que va dirigido

Jóvenes.

Facilitadora:

Laura Matamoros Córdoba.

Fecha de aplicación: Jueves 20 de setiembre del 2012. De 11:30am a 2:30pm, aula de la iglesia católica de la comunidad de San José de la Montaña.

Propósito:

Durante el taller las participantes compartirán experiencias propias e intereses para el enriquecimiento metodológico de la investigación por medio de actividades lúdicas y recreativas a fin de fortalecer la convivencia, la confianza y la participación dentro de su papel como co-investigadoras.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, constructiva, reflexiva y vivencial.

Actividades

I Parte (20 minutos):

Compartir una merienda (Profe esto lo puse por la hora en que lo tengo que realizar, ya que este es el horario en que José el hijo de Xinia está en el CENCINAD).

Bienvenida y presentación.

Introducción del taller: objetivo del taller.

II Parte (95 minutos):

Actividad #1: El baile y la canción (30 minutos).

-Se escuchará la canción denominada “Celebra la vida” y a partir de ella en conjunto con las participantes se construirá una coreografía para luego establecer un espacio y ponerla en práctica.

- Se realizará un círculo donde se ubiquen todas las participantes en conjunto con la facilitadora. Con base en el lema de la canción “celebra la vida” se establecerá una plenaria de reflexión, donde se tendrán como punto de partida las siguientes preguntas:

¿Qué significado tiene para mí “celebrar la vida”?

¿Qué cosas, personas, lugares, situaciones me llevan o me llevarían a “celebrar la vida”?

¿Qué actividades son placenteras para mí?

¿Qué me ha limitado poner en práctica el lema “celebrar la vida”?

Actividad #2: ¡Celebremos la vida! (40 minutos)

-Se participará de la confección de bisutería diversa, de acuerdo al agrado individual de las participantes: pulseras, anillos, collares, entre otros. Mientras se elabora este tipo de material, la facilitadora y las participantes comparten de un momento lúdico y natural donde se establecerán conversaciones para conocer más a fondo los intereses de las participantes.

-Cada participante recibirá un pequeño cofre de madera, el cual deberán de decorar con pinturas y otros elementos decorativos que se les facilitaran, con el fin de que luego tengan un lugar donde guardar la bisutería confeccionada, al cual se le agregará también un espejo.

Actividad #3: ¡Mi encuentro futuro! (25 minutos).

-Con ayuda del espejo del cofre decorado, se mirarán al espejo y mencionaran específicamente algunos de sus intereses, necesidades y/o cosas que les gustaría realizar durante el proceso investigativo con el apoyo y la mediación de mi persona como co-investigadora.

Como pregunta de apoyo:

Piensen... ¿Qué quieren realizar con mi apoyo? En conjunto...

¿En qué les gustaría que trabajemos durante mi acompañamiento?

Materiales por actividad:

Introducción: No se requiere material/ Material decorativo.

Actividad #1: Aparato electrónico para reproducir, parlantes y la canción.

Actividad #2: Material para bisutería, cofre, pinturas, material decorativo y el espejo.

Actividad #3: El cofre.

Evaluación del taller

Ante estos primeros planteamientos, las participantes colocarán una carita (triste, feliz, entre otras) para responder al planteamiento.

Les gustó el taller...	Cómo creo que participe...
Colocar la carita:	Colocar la carita:

Diálogo

Pregunta para reflexionar:

¿Qué cosas podemos hacer para que estas actividades en que participamos juntas mejoren?

Taller #4

“Construyamos nuestro plan de acción”

Población a la que va dirigido

Jóvenes.

Facilitadora:

Laura Matamoros Córdoba.

Fecha de aplicación: Viernes 25 de enero del 2013. De 2:00pm a 4:00pm, aula de la iglesia católica de la comunidad de San José de la Montaña.

Propósito:

Durante el taller las participantes compartirán experiencias propias e intereses para el enriquecimiento metodológico de la investigación por medio de actividades lúdicas y recreativas a fin de fortalecer la convivencia, la confianza y la participación dentro de su papel como co-investigadoras en función de la construcción conjunta del plan de acción.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, constructiva, reflexiva y vivencial.

Actividades

I Parte (20 minutos):

Compartir una merienda.

Bienvenida y presentación.

Introducción del taller: objetivo del taller.

II Parte (95 minutos):

Actividad #1: El trabajo cooperativo ¡Transformemos nuestra realidad!

-Se observará el video “Lead India Tree” que abarca el tema del trabajo en equipo. A partir del mismo se establecerá una plenaria de reflexión como inicio de la construcción del plan de acción, donde se tendrán como punto de partida las siguientes preguntas:

¿Qué nos dice el video?

¿Qué es el trabajo en equipo?

¿Cómo lo vamos a implementar en nuestra investigación?

Se comentará la importancia del trabajo en equipo desde su papel como co-investigadoras, a través de la siguiente metáfora:

El árbol: significa el problema o las situaciones que nos alertan a generar una transformación en la realidad.

Las personas: el trabajo que realizaremos juntas y con el cual nos tenemos que comprometer.

El logro: ¿cuáles son los fines que queremos lograr en conjunto?

Link del video: <http://www.youtube.com/watch?v=16NTIAX7cw8&feature=related>

Actividad #2: ¡Árbol problema!

A partir de la actividad anterior, se colocará en un sitio visible la silueta de un árbol y se trabajará la dinámica “árbol problema” que se explica en el siguiente recuadro:

Árbol problema	
Introducción:	Breve explicación de la dinámica con un ejemplo.
Pasos:	<ol style="list-style-type: none">1. Identifique dentro de su realidad una situación o problema que más le llame la atención y que quiera considerar para trabajar en el plan de acción, por el motivo que considere sea válido como co-investigadora. Esto será colocado en el tronco del árbol.2. Haga una lista de las situaciones que considera son causas de la situación problemática que le llamó la atención. Para esto se trabajará interactivamente con la co-investigadora y se irán colocando una por una en las raíces del árbol en papeles de colores, en este caso se le asignará un color a cada una de las co-investigadoras y se trabajará con una a la vez, pero todos los presentes tendrán participación.3. Luego haga una lista de las situaciones que considera son efectos o consecuencias, que se trabajará de la misma manera que las causas, de manera que se pasa la lista de situaciones al árbol del problema, ordenando esas situaciones, en una relación causa-efecto. Para esto se utilizarán :<ul style="list-style-type: none">- Fichas de colores que se les entrega.4. En grupo se establecerá un espacio para una plenaria con el fin de analizar y reflexionar de forma conjunta acerca de los resultados de su árbol de problemas.

Actividad #2: ¡Mi plan en silueta!

-Cada participante recibirá un pliego de papel en el cual deberán dibujar su silueta tal y cómo se perciben.

-Con ayuda de pilots o lápices de color, dentro de la silueta de cada una, dibujarán los aspectos relacionados con sus intereses, necesidades y/o cosas que les gustaría realizar durante el proceso investigativo con el apoyo y la mediación de mi persona como co-investigadora, a partir de lo discutido en el “árbol problema”.

-Las siluetas se colocarán en un lugar visible para que su contenido sea comentado en conjunto, a través de las siguientes preguntas:

¿En qué aspecto quiero trabajar durante el proceso?

¿Por qué quiero trabajar en esto? ¿Para qué?

¿Cómo lo podemos lograr en conjunto?

Actividad #3: ¡Nuestro camino de trabajo!

-En un sector visible se colocará un camino, con pliegos de papeles de colores vacíos, que inicia con un rotulo de “salida” y finaliza con uno que dice “meta”, lo que representa la ruta metodológica. En este camino se irán escribiendo los pasos y las acciones que se irán tomando con base en lo expuesto en las siluetas y de acuerdo con los aportes que las co-investigadoras vayan brindando de forma oral en ese momento, de modo que se irán construyendo de forma conjunta.

- Para esto partiremos de una serie de preguntas que guiarán su construcción:

A partir de lo que vimos en las siluetas ¿Con qué o quién podemos iniciar el proceso? ¿Cuál es la razón? Se dan sugerencias.

¿Qué cosas podemos hacer para que esto se cumpla? Se brindan sugerencias.

¿Con quién podemos trabajar luego? ¿Cuál es la razón?

¿Qué cosas podemos hacer para que esto se cumpla? Se brindan sugerencias.

¿Por qué consideran que debemos trabajar de último con esta participante?

-Todo lo que se vaya diciendo, conversando y analizando, se visualizará en la construcción del camino a partir del material que se les brindará-

Materiales por actividad:

Introducción: No se requiere material/ Material decorativo.

Actividad #1: Aparato electrónico para reproducir, parlantes y el video. **Actividad #2:** La silueta de un árbol, fichas de colores, masquín.

Actividad #3: Pliegos de papel, lápices de color, masquín.

Actividad #4: Cuadros con hojas de colores, elementos decorativos, rótulo “salida” “meta”, masquín.

Evaluación del taller

Ante estos primeros planteamientos, las participantes colocarán una carita (triste, feliz, entre otras) para responder al planteamiento.

Les gustó el taller...	Cómo creo que participe...
Colocar la carita:	Colocar la carita:

Diálogo**Pregunta para reflexionar:**

¿Qué cosas podemos hacer para que estas actividades en que participamos juntas mejoren?

Taller #5

“Revisión de nuestro plan de acción”

Población a la que va dirigido

Jóvenes.

Facilitadora:

Laura Matamoros Córdoba.

Fecha de aplicación: 4 de abril 2013. De 2:00pm a 4:00pm, aula de la iglesia católica de la comunidad de San José de la Montaña.

Propósito:

Durante el taller las participantes compartirán experiencias propias e intereses para el enriquecimiento metodológico de la investigación por medio de actividades lúdicas y recreativas a fin de fortalecer la convivencia, la confianza y la participación dentro de su papel como co-investigadoras en función de la revisión conjunta del plan de acción.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, constructiva, reflexiva y vivencial.

Actividades

Actividad #1: ¡Nuestro camino de trabajo!

-En un sector visible se colocará el camino elaborado previamente, que constituye al plan de acción, con nuevos papeles de colores se harán los cambios que las co-investigadoras propongan junto a la investigadora-educadora especial con el fin de definir nuevos acuerdos y enriquecer el trabajo de campo que se viene realizando. Para esto se partirá de la pregunta ¿Qué cosas podemos cambiar con respecto a este camino? ¿Qué hemos realizado? ¿Qué nos falta? ¿Qué es factible realizar y qué no? ¿Qué cosas podemos agregar? Entre otras.

Taller #6

“Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción”

PARTE I

Población a la que va dirigido

Jóvenes.

Facilitadora:

Laura Matamoros Córdoba.

Fecha de aplicación: Viernes 17 de mayo del 2013. De 8:30pm a 12:00pm, Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad, AIPED, Barva, Heredia.

Propósito:

Durante el taller las participantes compartirán experiencias propias e intereses para el enriquecimiento metodológico de la investigación por medio de actividades reflexivas a fin de encontrar y construir sus propios proyectos de vida a partir de la vivencia y participación como co-investigadoras en función de un proceso de retroalimentación a su plan de acción.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, constructiva, reflexiva y vivencial.

Actividad 1

¿Qué entendemos por proyecto de vida?

Dinámica grupal

Caja diversa: con diferentes materiales elaborarán una representación plástica de lo que entienden por proyecto de vida, presentarán sus ideas a los compañeros y compañeras. Por último se hará una plenaria acerca de las ideas principales y se anotarán para retomarlas en las siguientes actividades, se menciona qué es proyecto de vida. Para esto se repartirá un voluntario por grupo que sirva como guía y apoyo para el desarrollo de la actividad.

Actividad 2

Cineforo: Se observará la película “En búsqueda de la felicidad” luego se compartirá un refrigerio.



Actividad 3

De forma grupal, se realizará un FODA del Centro como tal, con el fin de analizar la realidad del Centro desde la perspectiva de los jóvenes, de modo que se puedan identificar los cuatro puntos que este propone, para esto se elaborarán carteles grandes que permitirán un producto escrito:

FORTALEZAS

¿Qué ventajas tenemos en el Centro?

¿Qué se hace bien?

¿Con qué recursos contamos?

OPORTUNIDADES

¿Quiénes pueden ayudar a mejorar el Centro?

¿Cuáles son las oportunidades que tenemos para mejorar como Centro?

DEBILIDADES

¿Qué cosas se hacen mal y podemos mejorar en el Centro?

¿Con qué recursos no contamos y son necesarios? ¿Por qué?

AMENAZAS

¿Qué cosas amenazan la dinámica del Centro?

¿Con qué obstáculos o barreras nos enfrentamos? ¿Qué cosas nos limitan?

¿Qué tenemos que cambiar del entorno?

Taller #6

“Proyecto de vida: Retroalimentando nuestro plan de acción”

PARTE II

Población a la que va dirigido

Jóvenes.

Facilitadora:

Laura Matamoros Córdoba.

Fecha de aplicación: Viernes 31 de mayo del 2013. De 2:00pm a 3:30pm, Centro de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad, AIPED, Barva, Heredia.

Propósito:

Durante el taller las participantes compartirán experiencias propias e intereses para el enriquecimiento metodológico de la investigación por medio de actividades reflexivas a fin de encontrar y construir sus propios proyectos de vida a partir de la vivencia y participación como co-investigadoras en función de un proceso de retroalimentación a su plan de acción.

Metodología

La metodología del taller es participativa, activa, constructiva, reflexiva y vivencial.

Actividades

I Parte (20 minutos):

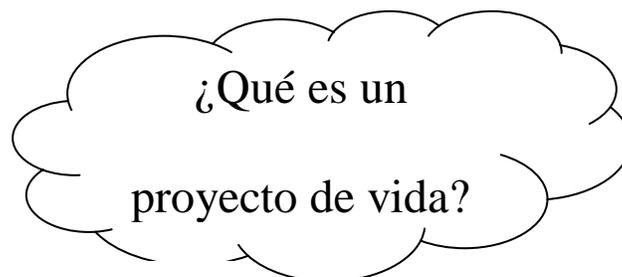
Compartir una merienda.

Bienvenida y presentación.

Introducción del taller: objetivo del taller.

II Parte (95 minutos):

Actividad #1: Lluvia de ideas ¿Qué es un proyecto? ¿Qué es un proyecto de vida?



Actividad #2: Se retoma la película “En búsqueda de la felicidad” como punto de partida para analizar qué es un proyecto de vida, se le pide a las jóvenes que construyan brevemente en voz alta la historia de la película. Se analiza a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el don de Will? ¿Cómo es su vida? ¿Qué hace de ella?
2. Descubrir un don es clave. ¿Cómo reacciona los personajes?
3. ¿Qué quiere hacer de su vida Will? ¿Qué busca el psicólogo (demás personajes)? ¿Cuál es el proyecto de vida de Will,y de cada personaje?
4. ¿Qué piensan los amigos de Will sobre él? ¿Cómo es la relación entre ellos?
5. ¿Qué es un proyecto de vida? ¿Para qué sirve? Comparar brevemente con la película.

Actividad #3: “Mi proyecto de vida”

Se analizaran acciones concretas que permitan una reflexión que me guíe a la construcción de un posible proyecto de vida en gran o pequeña escala, donde cada joven hará el ejercicio a partir de la siguiente tabla:

<u>MI PROYECTO DE VIDA</u>		
¿Qué quiero lograr?	¿Para qué lo quiero lograr?	¿Cómo lo lograré?

Actividad #4: “Retroalimentando mi plan de acción”

Se leerá nuevamente el primer plan de acción que se elaboró y se analizará en cada etapa, para luego elaborar un nuevo camino metodológico que les permita caminar hacia otras acciones, considerándose lo planteado en la tabla de mi proyecto de vida y lo que se vaya a plantear en el camino metodológico como el primer paso para encaminarme hacia ese proyecto de vida en el que quiero caminar.

