

**Formación educativa desde el área de la Educación Especial, contextualizado y oportuno, a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades para la vida reconocidas en conjunto con una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS como una oportunidad de emancipación individual y colectiva**

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

Para optar por el grado de Licenciatura en  
Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos

Samanta Navarro Blanco

Febrero, 2020

**Formación educativa desde el área de la Educación Especial, contextualizado y oportuno, a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades para la vida reconocidas en conjunto con una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS como una oportunidad de emancipación individual y colectiva**

Samanta Navarro Blanco

APROBADO POR:

Tutora del TFG \_\_\_\_\_

  
M.Sc. Marcela Sánchez León

Lectora \_\_\_\_\_

  
M.Ed. Laura Matamoros Córdoba

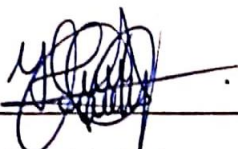
Lectora \_\_\_\_\_

  
M.Ed. Stephany Esquivel Vargas

Decana, CIDE \_\_\_\_\_

  
M.Sc. Sandra Ovares Barquero

Directora,  
División de Educación Básica \_\_\_\_\_

  
M.Ed. Heidy León Arce

# Agradecimiento

Abrazo con profundo agradecimiento la culminación de un proceso sincero, genuino y cargado de amor que ilumina mis ojos con un brillo peculiar. De ese amor que Humberto Maturana acompaña desde sus palabras, y que desde las mías, abre las fibras de mi historia, mi formación y mis sueños.

Un sueño que recorrí acompañada por personas extraordinarias, que me inundan los ojos de orgullo y cariño. A mis papás, que siempre me enseñaron a volar tan alto, para creer que no tengo un límite. Pilares incondicionales de este y muchos de mis pasos.

A mi amada universidad, que me dio maravillosas profesoras y profesores, que me enseñaron desde la acción, a amar la educación, pero una humanista, crítica y propositiva. A Ana Herrera, por su brillante huella en mi formación, creo que nunca encontraré las palabras para agradecer la forma en la que creyó en mí. GRACIAS por los “jueves de acreditación”, por ser mi profesora y principalmente mi amiga. Por construir juntas tantos saberes de vida.

A mis compañeras de camino: Pame y Ale. Mis amigas, mis colegas, mis “hombro a hombro” y hasta la fecha, mis aliadas para reflexionar y compartir lo que en su momento nos unió. Y a todas mis compañeras de la U, que construyeron conmigo estos años de formación.

A Vira, gracias porque en los últimos años ha significado una luz imprescindible de incondicionalidad.

A mis queridas compañeras de Habilidades Blandas: Mich, Flo, Fer, Marjon, Jenny y demás personas que acompañaron conmigo

un proceso de formación paralelo, en el que escucharon con paciencia y aportaron a este viaje de aprendizaje.

A Marcela, con destacada admiración, que fortaleció la tinta de mi pluma para creer en mí y en la vivencia de un proceso genuino, deconstruido y acompañado por una profesional inigualable como ella.

A Laura por sus palabras atentas y respetuoso acompañamiento. A Stephany por su disposición y sus recomendaciones.

A Milena, que desde el CONAPDIS abrió con escucha y anuencia los espacios para compartir ambas disciplinas. Al CONAPDIS en general, por la oportunidad de formación.

Y por último, pero no menos importante, a mis compañeros de un tejido de apertura, cariño y aprendizaje. A Doña G por abrir, desde un abrazo sincero, las puertas de su casa. A “M” por su sonrisa y confianza. A “E” por su distintiva forma de enseñarme a acoger las diferencias. A mi querida Familia Solidaria, que siempre agradeceré y llevaré en mi corazón. Esto es posible por ustedes, y nació con esperanza para ustedes.

A mí, por seguir, creer, sentir, llorar, reír, disfrutar, en fin, por construir y reconstruir una de las decisiones más relevantes de mi vida. Un sueño, que abrió consigo la puerta a nunca dejar de soñar.

A la vida y al universo....

*Gracias*

## Resumen

**Navarro, S. *Formación educativa desde el área de la Educación Especial, contextualizado y oportuno, a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades para la vida reconocidas en conjunto con una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS como una oportunidad de emancipación individual y colectiva.***

El propósito del presente estudio fue que la mediadora/investigadora en conjunto con las personas integrantes de una Familia Solidaria (F.S.) del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS construyeran un proceso de formación educativa desde el área de la Educación Especial para la emancipación individual y colectiva por medio del fortalecimiento de sus habilidades para la vida. La base metodológica responde a un paradigma socio crítico cualitativo, desde el método de Investigación Acción Participativa (IAP). La ruta metodológica compuesta por cinco etapas en las cuales la observación, los diálogos abiertos y discusiones entre/con los participantes, así como la disposición de involucramiento cotidiano por parte de la investigadora fundaron el proceso y a su vez, la experiencia educativa en la vivencia de encuentros. La misma tuvo lugar en la casa de la F.S, con el protagonismo de una persona encargada y dos usuarios del programa que se mantuvieron a lo largo del proceso, así como las interacciones y la complejidad que encierran las realidades. Entre los resultados, el reconocimiento de la realidad exponía con prioridad la convivencia como elemento esencial de acompañamiento, reflexión y abordaje, siendo el enfoque de Habilidades para la Vida (HpV) una posibilidad para construir una intención de investigación. El vínculo, la escucha y la resignificación de las palabras, abrió las oportunidades de fortalecimiento, en la consideración de una sociedad excluyente, privatizadora de oportunidades y desde la vivencia de una condición de discapacidad, que no necesariamente se desea asumir. En un descubrir, la persona encargada de la F.S., es un pilar de sostenibilidad y prioridad, así como la premura de asegurar posibilidades de formación a la población con mayor vulnerabilidad. La experiencia educativa, vislumbró una oportunidad de ser protagonistas de un espacio de formación abierto e inclusivo.

**Palabras clave:** Discapacidad Social, Exclusión Social, Institucionalización, Pedagogía Comunitaria y Progresista, Inclusión.

## Tabla de Contenido

<b>Página de firmas</b>	i
<b>Agradecimiento</b>	ii
<b>Resumen</b>	iii
<b>Tabla de Contenido</b>	iv
Índice de tablas	vi
Índice de figuras	vii
Lista de abreviaciones y siglas	viii
<b>Capítulo I</b>	
A. Introducción	1
B. Tema	4
C. Justificación	4
D. Problematización y formulación de pregunta de investigación	14
E. Antecedentes	16
F. Propósitos	26
<b>Capítulo II</b>	
<b>Construcción teórico conceptual</b>	27
<b>Capítulo III</b>	
<b>Marco Metodológico</b>	
A. Paradigma y enfoque metodológico	74
B. Método de investigación	76
C. Participantes	78
D. Estrategia metodológica	84
D.1. Técnicas e instrumentos	86
E. Categorías de análisis	95
F. Consideraciones éticas	99
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Sistematización, análisis y discusión reflexiva de resultados</b>	101

<b>Capítulo V</b>	
<b>Conclusiones y Recomendaciones</b>	208
<b>Referencias bibliográficas</b>	219
<b>Apéndices</b>	
<i>Apéndice A.</i>	
<i>Oficio para la aprobación de la IAP</i>	231
<i>Apéndice B.</i>	
Matriz de Ruta Metodológica de la investigadora/educadora especial	234
<i>Apéndice C.</i>	
Bitácoras Pre Encuentros y Gestiones de la IAP	241

## Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Habilidades para la vida</i>	67
Tabla 2	
<i>Contextualización de la construcción teórica de la IAP</i>	70
Tabla 3	
<i>Descripción del procedimiento para apertura de Familias Solidarias</i>	79
Tabla 4	
<i>Etapas de la estrategia metodológica y su intención investigativa</i>	84
Tabla 5	
<i>Ruta Metodológica de la IAP</i>	87

## Índice de figuras

<i>Figura 1:</i> Contraste del panorama relacional en el abordaje de la inclusión social de las personas que ingresan al programa. A la izquierda el panorama ideal y a la derecha la problematización de la realidad de la F.S. Elaboración propia (2019).	15
<i>Figura 2.</i> Intereses según Huberman citado por Amador, Monreal y Marco (2001).	28
<i>Figura 3.</i> Supuestos claves de Lindeman citado por Castillo (2018) para el aprendizaje de los adultos.	29
<i>Figura 4.</i> Fases o estadios del proceso de exclusión social. Elaboración propia, tomada de Rizo (2006).	51
<i>Figura 5: Órdenes del amor según Hellinger citado por Álvarez. Elaboración propia.</i>	58
<i>Figura 6.</i> Componentes de la experiencia afectiva. Elaboración a partir de Soriano (2016).	65
<i>Figura 7.</i> Dimensiones semánticas de las emociones. Elaboración a partir de Soriano (2016).	66
<i>Figura 8.</i> HpV propuestas por la OMS citado por World Vision (2018). Imagen por Anónimo (s.f.)	68
<i>Figura 9:</i> Triángulo de Lewin, tomado de Latorre (2005)	76



<i>Figura 10:</i> Espiral de ciclos de la investigación acción. Tomado de Latorre (2005)	77
<i>Figura 11:</i> Producción propia preliminar de las categorías de análisis de la IAP	95

## Lista de abreviaciones y siglas

AAGRUPERI	Asociación Amigos del Grupo de Percusión Inclusión
APNAE	Asociación Pro Niño, Adolescente y Adulto Excepcional
CAIPAD	Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad
CEEH	Centro de Enseñanza Especial de Heredia
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
CNREE	Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial
CONAPDIS	Consejo Nacional de Personas con Discapacidad
CTFG	Comisión de Trabajo Final de Graduación
DEB	División de Educación Básica
E	Encuentro
FODESAF	Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares
F.S.	Familia Solidaria
G	Gestión
HpV	Habilidades para la Vida
IAP	Investigación Acción Participativa
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
ITCR	Instituto Tecnológico de Costa Rica
JICA	Agencia de Cooperación Internacional del Japón
MTSS	Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
OdD/UCR	Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Naciones Unidas
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
PROIN	Proyecto de Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior
TFG	Trabajo Final de Graduación
UCR	Universidad de Costa Rica
UNED	Universidad Estatal a Distancia

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

WEF Foro Mundial sobre la Educación

## Capítulo I

### A. Introducción

La presente investigación se comparte a través de páginas abiertas a un diálogo anecdótico y empírico vivenciado con y por las personas participantes que fundamentaron la experiencia educativa. Una investigación, mejor llamado “proceso de encuentro”, en la oportunidad única de construir y transformar el conocimiento con las personas, con miras de su utilidad, aplicabilidad y significancia. A priori, se resalta el posicionamiento investigativo en el modelo social de la discapacidad y del enfoque de derechos humanos del abordaje a la diversidad. Como punto de partida, se volvió conveniente comprender el carácter interaccionista del concepto de discapacidad, el cual en la Ley 8661 de la Aprobación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 2008) lo reconoce en su preámbulo al mencionar que,

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.  
(p. 2)

La conceptualización brindada a nivel legislativo, permitió reconocer las barreras como un elemento fundamental de análisis, en la comprensión del alcance en el desarrollo de la población con discapacidad y la importancia del abordaje en la eliminación o disminución de las mismas como una responsabilidad educativa y social. Desde el compromiso hacia una sociedad inclusiva, que reconociera una deuda histórica marcada por los fenómenos de exclusión y discriminación.

El efecto consecuente a nivel social, reconoce a una población que enfrenta mayor posición de vulnerabilidad en la obstaculización de procesos de desarrollo que garanticen su participación plena y efectiva en sociedad. Dicho argumento, fundamentó una de las primeras motivaciones investigativas en el acercamiento a la población adulta con discapacidad que vivencia procesos de exclusión por su condición de abandono, desde el aporte educativo

enfocado en su autodeterminación, como un área de interés en el abordaje pedagógico e investigativo que desde la educación especial se pretendió profundizar desde la lucha, acompañamiento y compromiso social que intrínsecamente posee la pedagogía desde la implementación de estrategias de convivencia mayormente inclusivas y éticas.

De este modo, el enfoque reflexivo en torno a las barreras que enfrenta el colectivo antes mencionado, afianzó el interés de la investigación, que en un primer momento, reconoció las barreras asociadas a la autodeterminación como la motivación inicial, las cuales se fueron transformando y reconociendo en su forma, color y particularidad desde el involucramiento y la contextualización con las personas participantes.

Por lo tanto, la investigación se orientó bajo la modalidad de tesis de grado, hacia un proceso educativo que brindó una respuesta a las necesidades de apoyo-acompañamiento en relación a las barreras que la realidad posibilitó descubrir y reconocer en la interacción con la familia participante. A través de una Investigación Acción Participativa (IAP) se consideró la construcción de un proceso abierto e integrador en el abrazo de sus voces y experiencias hacia una intención investigativa y social que nos permitió crecer y aprender en el encuentro educativo. Se reconoció el carácter protagónico del aprendizaje significativo, el establecimiento de vínculos y la escucha como pilares activos y fundamentales durante la vivencia de la estrategia metodológica.

El proceso a emprender, se tiñó a su vez de historias de vida cargadas de recuerdos, emociones, sentimientos, personas e inclusive lugares. Historias de vida de personas que enfrentan una mayor condición de vulnerabilidad por las barreras sociales que genera la discapacidad, aunado a su vez, por las condiciones que genera el abandono y riesgo social que caracteriza la población meta del programa. En este caso, el tinte colorido de la experiencia, potenció voces expertas, diversas y enriquecedoras de un aprendizaje vivo, de resiliencia y de amor.

La investigación se encontró en el marco del programa denominado “Servicios de Convivencia Familiar para Personas con Discapacidad mayores de 18 años en condición de abandono y riesgo social”. La iniciativa responde a su vez, al Programa de “Pobreza y Discapacidad” del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS), el cual destaca en su ficha descriptiva que el programa gestiona servicios de promoción y protección

a las personas con discapacidad que se encuentren en condición de pobreza y/o abandono. Resaltan sus medios como los procesos de información y orientación para las personas con discapacidad y sus familias, así como la selección, asignación y supervisión de los beneficiarios de los subsidios (CONAPDIS, 2016a).

Según lo anterior, el programa se distingue por sus dos ejes de trabajo: promoción y protección. El eje de promoción facilita el acceso a servicios y apoyos diversos de la población con discapacidad que se encuentre en condición de pobreza, ya sean costarricenses, extranjeros residentes legales o inclusive en situación migratoria irregular. Se encargan de la atención a todas aquellas personas menores de 65 años, y en algunos casos de menores de edad. Por otra parte, el eje de protección brinda atención a aquellas personas que enfrentan mayor vulnerabilidad social y requieren ambientes de convivencia más estables. Dicha medida se toma en los casos de familias que no cumplen adecuadamente su rol de protección, o en los casos de la declaratoria de un estado de abandono.

El eje protección sustenta los Servicios de Convivencia Familiar, que cuenta con siete modalidades de atención para las personas con discapacidad referidas al programa. Las modalidades son a) alternativas residenciales de dos tipos: hogar grupal y residencia privada; b) Familia Solidaria; c) Hogar Multifamiliar y sus tres tipos: hogar multifamiliar filial, parental o de pares; d) Hogar Unipersonal; e) Hogar de Convivencia en pareja; f) Prevención del abandono y g) Organizaciones No Gubernamentales (ONG) (Vega, 2008). La modalidad elegida para efectos de esta investigación es la Familia Solidaria.

En este caso, la investigación mostró la oportunidad de vivenciar espacios profesionales emergentes, que permitieron, desde la posición de investigadora-educadora especial, la continuidad constante e inacabada de procesos de formación ética y pedagógica. Como bien lo menciona Freire (1998) al rescatar que “el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento”. (p.50.)

Además, en el interés de dirigir el proceso investigativo hacia una población adulta que experimenta el estigma de la doble etiqueta de la discriminación y la marginación, al encontrarse en una condición de discapacidad, abandono y/o riesgo social. Sumando a su vez,

la posibilidad de conocer una realidad específica, desde la cercanía de la convivencia con las personas participantes.

La oportunidad profesional y personal, de romper esquemas de investigación y re pensarla como una cotidianeidad y construcción pedagógica constante. La riqueza de experimentar la cercanía de la convivencia con las personas participantes, a través de historias, abrazos o hasta miradas. Se trató de arriesgar un aprendizaje vivo lleno de conocimiento inédito.

### **B. Tema**

Formación educativa desde el área de la Educación Especial, contextualizado y oportuno, a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades para la vida reconocidas en conjunto con una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS como una oportunidad de emancipación individual y colectiva.

### **C. Justificación**

La población con discapacidad, a lo largo de la historia, se ha encontrado en una posición de vulnerabilidad y exclusión que ha limitado su ejercicio de los derechos humanos básicos, y su participación, aprendizaje y acceso dentro de la sociedad en igualdad de condiciones. Lo mismo, en la historia de las sociedades, ha dado pie a una serie de reivindicaciones y transformación de los paradigmas que han dominado las concepciones, supuestos y actitudes hacia dicho colectivo.

Los cambios que se mencionan se han traducido en modelos de abordaje de la discapacidad, los cuales han evolucionado desde el modelo tradicional, para luego el surgimiento de un modelo rehabilitador, hasta lo que hoy conocemos como el modelo de autonomía personal o social. Para efectos de esta investigación, es pertinente señalarlo, ya que en el presente se puede identificar la carga histórica, contextual y social de cada momento, y a su vez, la identificación de coexistencia de dichos modelos en la realidad actual de las personas con discapacidad.

La manifestación de dichos enfoques se traduce en un discurso de índole social y de derechos humanos, en un contexto que aún manifiesta encontrarse lejano del ideal de la equidad de derechos y oportunidades. Lo anterior, completa una de las principales

justificantes del proceso, entendiendo la necesidad de luchar por los derechos humanos, los ideales de la participación y el desarrollo integral, aunque estos se encuentren utópicos o distantes. Como bien lo suscita Ander-Egg (2005) al proponer que “solo desde el horizonte de la utopía -el pensar un futuro diferente-, podemos examinar los cambios que queremos”. (p.90.)

A partir del posicionamiento anterior, considerar una realidad desde un punto de vista de cambio y fortalecimiento, como lo es en este caso la población adulta con discapacidad y las personas con las que conviven, encierra a su vez la esperanza de un porvenir mejor que responde a la convicción de logro y posicionamiento de la población que necesita y tiene el derecho de ser escuchada, apoyada con respeto a su diversidad y formar parte del movimiento por la inclusión social, como sujetos de derecho.

Desde la mirada de la esperanza, la atención oportuna y la legislación existente, se han desarrollado servicios y alternativas de apoyo para la población adulta con discapacidad y sus sistemas familiares. Sin embargo, la ejecución de un programa o servicio puede dirigirse hacia una dirección distinta al planteamiento teórico y objetivo. O bien, desde una complejidad institucional, una realidad cargada de paradigmas coexistentes en su práctica y ejecución, como bien se destacó anteriormente. Dicho esto, se evidencia un programa de Servicios de Convivencia Familiar que pretende alejar a la población con discapacidad del estado de abandono y/o riesgo social mediante su integración en contextos poco o nada institucionalizados, es decir, con apoyos comunitarios.

Para el fin que persigue el Programa de Convivencia Familiar, la ayuda financiera juega un papel fundamental. En 1999, con la aprobación de la Ley 7972, al CONAPDIS se le otorgó un 5% de las cargas tributarias sobre licores, cervezas y cigarros, posibilitando la creación del programa. (Vega, 2008) A su vez, los recursos provenientes de las leyes N° 5662 de la Ley de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares y Ley N° 8783 de la Reforma de la Ley N° 5652 dan sustento a los subsidios otorgados a los beneficiarios del programa, según la modalidad de atención. (FODESAF, 2015)

La inversión del subsidio se desglosa en rubros como a) artículos personales; b) alimentación; c) artículos de limpieza; d) artículos o gastos personales; e) atención directa (en el caso de las modalidades residenciales); f) actividades de recreación; g) complementos



nutricionales; h) mantenimiento (infraestructura); i) material didáctico; j) medicamentos especializados; k) menaje; l) enseres domésticos; m) mensualidad (actividades destinadas a la formación en el ámbito ocupacional, de formación laboral y del desarrollo de habilidades y destrezas personales); n) pañales; o) recreación; p) servicios públicos; q) transporte; r) vestido y calzado y s) vivienda (CONAPDIS, 2016a)

Se evidencia una propuesta integral en la descripción que ofrece la institución, tomando en cuenta que el otorgamiento del subsidio se somete a estudio y varía en cada caso en particular. A su vez, la intención de inclusión de dicho grupo poblacional se puede reconocer como un avance en el marco de la equidad y la igualdad de oportunidades y desde el respaldo legislativo que reconoce la universalidad de los derechos humanos. Una respuesta estatal con esfuerzos enfocados en un paradigma de atención social e inclusión, pero el abordaje de los diferentes agentes que componen un programa o institución, las necesidades de acompañamiento- seguimiento e inclusive un eje de formación fundamental que cimiente las bases del ejercicio de su autonomía, participación, desarrollo integral y fortalecimiento de las personas involucradas realza una complejidad con limitantes y barreras que también se deben considerar en esta arista de reflexión.

El planteamiento anterior, se complementa con el dato que según el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión (2016) el CONAPDIS “atiende un total de 1211 personas con discapacidad, distribuidas en las 9 regiones definidas por la institución” (p.60). Resalta a su vez, una institución que posee una alta demanda de atención en la zona central del país, concentrando en las provincias de San José, Heredia, Alajuela y Cartago una cantidad mayor de usuarios del programa.

Una demanda que también se refleja en la complejidad antes mencionada, en la cual se evidencian necesidades institucionales, que también se manifiestan en el abordaje del programa. Por ejemplo, equipos de profesionales pequeños que deben brindar cobertura a cada rectoría regional, con listas de espera, documentaciones que realizar y visitas de acompañamiento-seguimiento que se apilan en una montaña de responsabilidades que cada asesor debe cumplir. Sin afán de señalar la deficiencia del mismo, la limitante trasciende un tema presupuestario institucional y estatal, que en la raíz de esta investigación, fundamentó una necesidad de apoyo que la educación especial pudo aportar desde la capacidad emergente

de una disciplina que integró el apoyo, las necesidades de acompañamiento y la mediación pedagógica en una contribución social y educativa. Dicho posicionamiento, compartido con la persona asesora contribuyó el ingreso de la propuesta investigativa a la institución.

En la misma línea, fue fundamental enfatizar el hecho esencial de partir de personas con discapacidad en estado de abandono y/o riesgo social, siendo la población que atiende el programa, como sujetos de derecho en el apoyo de sus necesidades derivadas de la vulnerabilidad y la exclusión social. En el acercamiento a un ideal de inclusión social y validación de derechos, la experiencia educativa buscó consolidarlo a través de procesos respetuosos de su diversidad y su realidad.

Al respecto, Matamoros (2014) resalta una recomendación al Programa de Servicios de Convivencia Familiar, producto de su proceso de investigación:

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. (p.156)

De esta forma, surgió con mayor detalle el interés y la motivación de acercamiento a dicha realidad, con el fin de propiciar procesos de cambio y participación, y no asistencias, que contribuyen al mantenimiento del estatus quo de la sociedad excluyente. Por lo tanto, se definió para la investigación, la importancia del abordaje reflexivo, emancipador y participativo de la IAP, al considerar la construcción de una experiencia educativa de apoyo- acompañamiento como un puente de movilización y ruptura de concepciones excluyentes en un camino mayormente asertivo hacia la utopía inclusiva.

Fue entonces la inclusión, la vivencia de un proceso basado en sus principios una intención clara desde una posición investigadora y de pedagoga. Por ello, la utopía nos conduce a un puente, que se destaca dentro de una ambición educativa, que creyó firmemente en el carácter transformador de la experiencia que se construyó con las personas

participantes. Por ello, la educación aunado a un derecho fundamental de las personas es reconocido en la Ley 8661 (Asamblea Legislativa, 2008), que enfatiza en su artículo 24:

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. 17)

En el mismo artículo, se destaca a su vez que,

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (2008, p. 18).

Ambos argumentos, proponen el aprendizaje y la educación para adultos como derechos de la población, que son necesarios de garantizar y resguardar en los programas y servicios que reciben las personas adultas con discapacidad. Por lo tanto, una pedagogía emergente, emocional y de apoyo con relación a la realidad de las personas participantes, permitió entender la convergencia entre la lucha y vivencia de un derecho, con la necesidad de desarrollo y fortalecimiento de su autodeterminación a través de las habilidades para la vida de las personas comprometidas.

La Ley N°8661 (Asamblea Legislativa, 2008), antes mencionada, trae consigo un nuevo marco legislativo acorde al modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos humanos. Como bien lo menciona en su Artículo 1:

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. (p. 5)

Por lo tanto, la Convención viene a abrir puertas de transformación para la población con discapacidad, sus familias, las instituciones, las comunidades y a cada una de las personas que se reconozcan aliados en la defensa y la lucha de los derechos de las personas con discapacidad. Además, para la presente investigación, la ley toma un papel protagónico y brinda sustento teórico y aportes de carácter justificante.

En su artículo 24, el cual se resalta desde la justificación del proceso, es a su vez una posibilidad de posicionamiento con respecto a la educación permanente, que la población con discapacidad posee derecho de recibir. Es por ello que se destaca el siguiente extracto del documento legislativo:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (p. 17)

La enseñanza a lo largo de la vida sustenta con mayor apropiación la intención de la investigación, permitiendo comprender la necesidad de brindar una propuesta de apoyos educativos para la población con discapacidad. Considera, a su vez, la propuesta pedagógica como el puente de transformación hacia el fortalecimiento de la población con discapacidad a continuar con el proceso, y que la mediación no se convierta en un factor de dependencia. Resaltando que, la mediación posibilite la facilitación de apoyos que primeramente tendrán mayor intensidad, para que luego, y paulatinamente, sean las personas participantes las que se apropien de dicho proceso.

Con relación a lo anterior, en el 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) junto con otras entidades, celebró el Foro Mundial sobre la Educación (WEF) en Incheon, en República de Corea. El acontecimiento permitió marcar un punto de referencia para la historia de la educación, especialmente para el camino que se pretende emprender hasta el 2030 (UNESCO, 2015a).

Los cinco principales temas de discusión y análisis fueron: el derecho a la educación, la equidad, la integración, la calidad de la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2015a) De este acontecimiento se aprueba la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y Marco de Acción. La declaración responde al objetivo de desarrollo sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (UNESCO, 2015a, p. 7)

Se establece la relevancia de la Declaración para esta investigación, al sustentar una nueva visión de educación para los siguientes 15 años. La UNESCO (2015a) reitera la idea al indicar que:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. (p. 7)

En definitiva, el realce antepuesto en la validación de los derechos de las personas, está estrechamente relacionada en procesos educativos que los motiven y fortalezcan ciudadanos comprometidos con la lucha y validación de sus derechos, y de los demás. Por lo tanto, la educación, en su carácter transformador a nivel social, se encuentra determinado por una visión pedagógica y social de sociedad inclusiva, justa y diversa.

Asimismo, y con mayor especificidad en la temática de educación para adultos, según la UNESCO (2015b), a través de un instrumento normativo, establece la educación para adultos

desde la particularidad de la etapa etaria, desde el enfoque de derechos humanos. Estableciendo que:

La meta del aprendizaje y la educación de adultos es dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, y hacerse cargo de su propio destino. Promueve el desarrollo personal y profesional, propiciando así una participación más activa de los adultos en sus sociedades, comunidades y entornos. (p.29.)

El extracto del documento, refuerza la posición de la educación transformadora de realidades sociales, y con mayor especificidad, la educación para adultos como oportunidad de fortalecimiento y reconocimiento de su realidad. Una educación para adultos que caminen hacia la autodeterminación desde un desarrollo integral e inclusivo reflejado en sus espacios y experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, y desde la mirada de la investigadora-educadora especial, es posible mencionar el interés de búsqueda de espacios profesionales emergentes para la educación especial. Para efectos de investigación, es fundamental contar con el apoyo y la disposición del ente rector en discapacidad. La ley N° 9303 de la Creación del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (Asamblea Legislativa, 2015) con relación a lo anteriormente mencionado, destaca en el Artículo 3:

Promover la inclusión de contenidos sobre derechos y la equiparación de oportunidades de participación para la población con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad y en la formación técnica y profesional en todo nivel (parauniversitario, universitario y en todas las profesiones), en coordinación con las entidades públicas y privadas que tengan a su cargo la preparación de personal profesional, técnico y administrativo. (p. 2)

Por lo que, se entiende con mayor profundidad la responsabilidad de la institución para abrir oportunidades de formación, y a su vez, posibilitar la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad desde el área de la pedagogía, con sustento legislativo que posiciona el proceso de IAP como una posibilidad de cumplimiento y abordaje de los objetivos planteados desde una ecología de saberes y una perspectiva ecológica de la educación y su complejidad.

Por lo tanto, es a lo largo del proceso de formación en educación especial, que se detecta la necesidad de abordaje integral de la población adulta, la cual se ha obstaculizado por la existencia de barreras que limitan su desarrollo. Dentro de dicha particularidad, se encuentra la persona, generalmente su familia y el contexto donde se desenvuelve.

Es a partir de dicha construcción práctica y teórica que surge el interés de focalizar la población en estado de abandono y/o riesgo social que atiende el CONAPDIS. Bajo dicho supuesto del papel de la familia, es que se elige la modalidad de Familia Solidaria con el fin de que se propiciara un proceso de derechos, aprendizaje, apoyos y fortalecimiento en un contexto poco convencional que brinde a su vez, la posibilidad de sistematizar hallazgos contruidos de forma conjunta con las personas participantes.

Se esperó construir una mirada emancipadora en el emprendimiento de un proceso con un colectivo in-visualizado y ciertamente víctima de las barreras que enfrentan y generan su condición de discapacidad. Lo antepuesto, como respuesta a la falta de apoyos, información y reconocimiento de la condición, por parte de una sociedad poco inclusiva, compuesta por instituciones y contextos comunales a menudo indiferentes. Consecuentemente, las familias también se muestran en vulnerabilidad, como lo señala Vega (2008) al exponer que el abandono de la población con discapacidad es una problemática social en aumento, que sin causa comprobada, pero que podría relacionarse con las necesidades de información y formación que reciben las familias. Reconoce que influyen factores como los recursos económicos y humanos para los apoyos que la persona requiera, sumado a la negación de la discapacidad de la persona, determinando el riesgo social que enfrentan el colectivo y su familia. Desde esta generalidad, es posible incluir con mayor especificidad un escenario familiar institucionalizado, con una demanda burocrática que recae en el rol de la encargada, una complejidad relacional de edades diferentes en un mismo espacio, de una falta de

formación en general y un llamado de apoyo y acompañamiento por parte de las personas participantes.

A partir de lo anterior, romper con las barreras que dificulten vivenciar la inclusión en nuestra sociedad, no solo se trata de las personas en condición de discapacidad. Se trata de sus familias como el primer contexto que complejiza el panorama, pero a su vez, brinda respuestas claras de sus vivencias. Las familias, como eje de convivencia y aprendizaje, que requieren de espacios educativos y formativos. Que sus luchas, con las personas en condición de discapacidad, sean coherentes y acordes a los discursos actuales.

La vivencia de un proceso educativo con todas las personas implicadas, que como bien lo recuerda Maturana (2014)

La tarea del profesor o profesora es evocar un escuchar, de modo que el [estudiante] pueda aceptar o rechazar lo que él o ella dice conscientemente desde el comprenderlo. Cuando esto pasa, el [estudiante] queda con instrumentos de acción y reflexión que puede usar conscientemente en cualquier dominio. (p.152)

De este modo, el autor enfatiza en la construcción de herramientas que posibiliten una transformación enfocada en la autonomía de cada una de las personas, que con compromiso y confianza se mostraron anuentes a la vivencia de la experiencia. Las herramientas en su significancia y aprendizaje, mostraron un camino de proyección para cada uno. Una educación de interdependencia y fortalecimiento.

Como investigadora-educadora especial, resultó fundamental mostrar, por otra parte, la importancia del quehacer pedagógico dentro del proceso, el cual radica en la necesidad de mediación para la población y las familias, en miras de la construcción de apoyos que rompan las barreras de participación y desarrollo personal en un contexto específico de la “Familia Solidaria”. La motivación desde este sentido, se justifica desde una visión de educación que rompa barreras y construya puentes de apoyo. De este modo, el papel de pedagoga esperó trascender como un acompañamiento hacia el grupo de personas participantes, y, además,



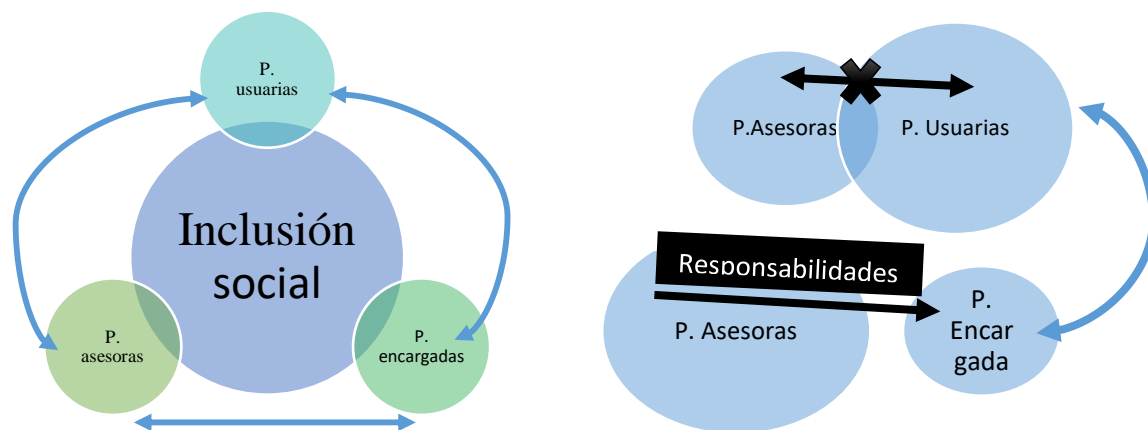
como mediadora, capaz de visualizar y asumir acciones que propiciarán la generación de cambios en su realidad, partiendo de sus necesidades, intereses y experiencias.

A su vez, la búsqueda de la creación de espacios pedagógicos que posibiliten facilitar y vivenciar con las personas participantes, un proceso conjunto. Empezar actividades educativas emergentes y romper esquemas de aula y sistemas educativos formales, que también son necesarios en la organización educativa de un país, pero entendiendo que fuera de los mismos existe un sinnúmero de posibilidades de mediación. Se pretendió salir, mirar, remirar y construir desde una perspectiva emancipadora, que desde esta F.S. se entiende como un proceso de intenciones construidas, que poco a poco, permitieron la apertura de espacios de formación y deconstrucción. Abrir la mente, y a su vez, las oportunidades que permitan continuar una formación integral como profesional y ser humano.

#### **D. Problematicación y pregunta o preguntas de investigación**

El programa de Convivencia Familiar del CONAPDIS ubica a las personas usuarias en las diferentes modalidades y de acuerdo a la intensidad de los apoyos que necesite cada persona adulta con discapacidad. Es por ello, que cada asesor toma los espacios disponibles en las modalidades y el perfil de cada persona, para realizar una ubicación satisfactoria y consensuada. En el caso de la F.S. las personas usuarias regularmente necesitan apoyos intermitentes o limitados según sea el caso, en la consideración de personas caracterizadas por una alta independencia en la dinámica de vida diaria, pero con el acompañamiento de la persona encargada. En este caso particular, se percibió una F.S. con una persona encargada, que reconoce y expresa necesidades de apoyo con claridad, principalmente de acompañamiento y escucha. Por otra parte, personas usuarias que se desenvuelven de manera independiente en las actividades de vida diaria, pero se evidencia principalmente en el plano emocional, sus necesidades de apoyo.

Lo anterior, permite visualizar una tríada importante de problematizar en la búsqueda de una intención inicial, en la cual las personas usuarias, las personas encargadas y las personas asesoras cumplen un rol de interacción fundamental para mantener la estabilidad y bienestar de cada persona como un panorama ideal de la situación. En la figura 1, se visualiza la relación antes mencionada con el fin de reconocer una de las raíces motivacionales que potenciaron las expectativas investigativas con respecto al escenario brindado por parte del CONAPDIS, así como el contraste con la realidad reconocida en estudio.



*Figura 1.* Contraste del panorama relacional en el abordaje de la inclusión social de las personas que ingresan al programa. A la izquierda el panorama ideal y a la derecha la problematización de la realidad de la F.S. Elaboración propia (2019).

De acuerdo a la figura 1, todas las personas desde su rol, juegan un papel fundamental en el abordaje y ambición de la inclusión social de las personas que ingresan al programa. Es por ello, que cada persona desde su posición debe interactuar entre sí, en la sostenibilidad de la tríada y a su vez en la disposición integral del abordaje que el programa pretende alcanzar.

A partir de este punto, se propuso la problematización de dichas relaciones aunado a la posibilidad de fortalecimiento de las habilidades para la vida de cada una de las personas que se involucraron en el proceso educativo que se desarrolló dentro de la casa de la F.S. que el CONAPDIS presentó y posibilitó el compromiso y aceptación del mismo. Dicho fortalecimiento, como una oportunidad de entrelazar un proceso de autodeterminación de todas las personas implicadas.

Se visualizó entonces, la casa como el punto de encuentro de la experiencia educativa través del rol de acompañamiento-seguimiento en la dinámica de la F.S. De este modo, el

apoyo educativo, no solo se centró en las personas adultas con discapacidad, sino en todas las personas que componen el núcleo familiar, y que aceptaron formar parte del proceso.

Desde el enfoque de apoyos, como la respuesta a las barreras que obstruyan su inclusión en la sociedad y en el mismo núcleo familiar, se presentó como una posibilidad educativa el proceso de acompañamiento-seguimiento desde una perspectiva participativa e investigativa, el cual se construiría con las personas participantes. Por ello, problematizar las relaciones de convivencia, los roles asumidos dentro del contexto, descubrir necesidades de apoyo, así como la escucha y reconocimiento de historias de vida, fue un proceso realizado con las personas participantes desde un rol protagónico, el cual se conjugó con las expectativas de formación y emancipación, que como investigadora y participante, dieron inicio a la IAP.

La construcción de intenciones conjuntas con las personas participantes, reconocieron el desarrollo y enlace de los diferentes momentos que conformaron la nueva convivencia que creamos juntos para la vivencia de la experiencia educativa, social y emocional.

Se apuntó hacia la problematización de una pedagogía que construye y se apropia del proceso desde la transformación subjetiva, individual y colectiva que las personas participantes experimentamos a través de la propia problematización construida en conjunto.

Por lo tanto, se realizan la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo facilitar un proceso de formación educativa, desde la Educación Especial, contextualizado y oportuno a las necesidades de fortalecimiento de las habilidades para la vida reconocidas en conjunto con las personas que conviven en la modalidad de una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS como una oportunidad de emancipación individual y colectiva?

### **E. Antecedentes**

La revisión de antecedentes nacionales, internacionales, legislativos y políticos, permite mostrar un panorama investigativo de la temática desde una categorización de búsqueda de elementos como el desarrollo integral, la construcción de apoyos educativos desde la pedagogía, la participación social de las personas con discapacidad, la población adulta con discapacidad, el estado o la condición de abandono y/o riesgo social, la institucionalización, la familia desde la particularidad de la discapacidad, autodeterminación del colectivo

poblacional y el enfoque de derechos humanos e inclusión social. Además, la indagación de referencias del Programa de Servicios de Convivencia Familiar desde la mirada del CONAPDIS, como ente rector e institución que actualmente brinda atención a la población específica.

### **Antecedentes del ámbito internacional**

Vega, Jenaro, Flores, Cruz y Artaza (2013) rescatan la afectación de la calidad de vida a causa de la institucionalización. Se destaca fundamental el hallazgo mostrado por el equipo de investigadores al concluir que los proveedores de servicio excluyen la inclusión social como una dimensión a considerar en la población en estado de abandono que se encuentran institucionalizados en el país de Chile.

Lo anterior explica la constante concepción de inferioridad y sobreprotección de las personas adultas con discapacidad, las cuales se ven violentadas en su desarrollo y en su calidad de vida, al no tomar en consideración la inclusión social desde una decisión que toman sobre las personas y no con las personas involucradas.

En los hallazgos mostrados, incide a su vez, el bienestar físico y la salud como prioridades de atención por parte de las personas proveedoras de los servicios en las instituciones para las personas adultas con discapacidad. La priorización de dimensiones por parte de los profesionales y proveedores de servicio, con respecto a la calidad de vida de la población con discapacidad, denota una atención alejada de la integralidad, enfocada en un modelo clínico rehabilitador de la discapacidad.

Se reconoce importante el antecedente para la investigación, ya que la problemática expuesta por los investigadores permite enlazar los hallazgos presentados por el estudio con la intención del CONAPDIS en la creación del programa de Pobreza y Discapacidad. Como institución establecen los Servicios de Convivencia Familiar, como un mecanismo de acción que permite alejar de la institucionalización a la población adulta con discapacidad en estado de abandono y/o riesgo social,

Por lo tanto, considerar el fenómeno de la institucionalización y sus particularidades, permite situar la F.S. como proveedora de servicio en el caso de la presente investigación. De esta forma, contrastar el abordaje que brinda un espacio institucionalizado con relación a

un espacio, como la modalidad elegida y reconocida por el CONAPDIS, posibilita el análisis del alcance del programa en función a la intención que lo sustenta.

Por otro lado, Verdugo, Canal, Gutiérrez, Herrero, López y García (2009) rescatan una serie de variables para tomar en consideración, aunque el estudio se enfoca en servicios residenciales, los elementos permiten fortalecer la concepción de servicios de atención que potencien un desarrollo integral de las personas con discapacidad. Dichas variables son: promoción de la calidad de vida, propiedad, relación social, participación, control del entorno, salud física y seguridad personal.

El estudio, permite resaltar nuevamente la institucionalización, antes mencionada. Las variables planteadas por dichos autores posibilitan un punto de partida en el análisis de los esfuerzos realizados por el programa del CONAPDIS. Si bien es cierto, la inserción comunal de las personas con discapacidad, por medio de las distintas modalidades del eje de protección, son avances desde el enfoque de derechos humanos e inclusión social, es necesario reflexionar la realidad que experimentan las personas adultas con discapacidad en estado de abandono y/o riesgo social, y posibilitar la discusión del impacto que ha generado en la mejora de la situación de la población meta. Lograr este planteamiento en la investigación, fue posible mediante el reconocimiento de la realidad desde la metodología de elección.

De acuerdo a lo anterior, la metodología también se reconoció en la búsqueda de antecedentes y es así como Suchowierska y White (2003) analizan la IAP y su aplicación en estudios enfocados en temas de discapacidad. Desde la naturaleza colaboradora que los autores subrayan característico en este tipo de estudios, reiteran en las pautas de utilidad la particular posición de inicio y responsabilidad en las personas investigadoras, las cuales en su mayoría emprenden primeramente los procesos de IAP. De este modo, sostienen el compromiso de sostenibilidad de la misma, por parte de la persona que dio inicio a la investigación, y la permanencia de las personas participantes desde la utilidad que todas las personas le encuentren a la experiencia.

El hallazgo presentado por los autores, obedeció al carácter inaugural, que desde persona investigadora, tuvo origen en el acercamiento a la institución y a la F.S. De algún modo, el punto presentado sostiene la naturaleza mediadora de una IAP, que en la medida en que las

personas participantes se muestren anuentes a involucrarse, va más allá de dar comienzo, sino del mantenimiento de un proceso en un tiempo determinado. Además, es completamente relacional a la labor pedagógica y su responsabilidad de crear un escenario protagonista, y por ende inclusivo, en el que las personas acepten, construyan y vuelvan a decidir ese aceptar inicial por el simple hecho de apropiamiento y agrado.

Por otra parte, desde la centralización de la autodeterminación y discapacidad para el proceso de investigación, se destaca a Tamarit (2001) con su propuesta para el fomento de la autodeterminación. El autor reconoce una serie de puntos que anteceden con significancia el proceso de investigación. Se destaca primeramente una nueva visión de prestación de apoyos enfocada en el fomento de la autodeterminación con un cambio paradigmático en la proposición de apoyos y no imposición. Cabe resaltar, a su vez, la población con la cual se dirige su análisis, y aunque hace referencia a una población con apoyos generalizados, su posición es reconocida como una oportunidad que sustenta las posibilidades educativas que el presente estudio práctico-reflexivo pretendió abordar.

Tamarit (2001) subraya un término emergente denominado “interdeterminación” el cual es visualizado como un proceso colectivo y social, proponiendo el hecho de que no somos verdaderamente seres totalmente auto determinados en la medida en la que a nivel social y cultural nos encontramos inmersos en constante construcción. Por tanto, su concepción de autodeterminación viene a aproximarse hacia un modelo de aprendizaje colaborativo que desde una IAP se vivencia desde la experiencia. De este modo, los apoyos se encuentran íntimamente enlazados con un propósito de autodeterminación, específico desde las habilidades para la vida, desde un enfoque de derechos y el modelo social de abordaje a la diversidad.

Su propuesta ubica el protagonismo como una posibilidad de vivenciar la autodeterminación en una construcción de interdependencia y sostiene que “fomentar la autodeterminación implica fomentar la competencia social interpersonal y cultural” (Tamarit, 2001, p. 6.), y es por ello que su perspectiva viene a brindar un aporte hacia las posibilidades, en las cuales los procesos de autodeterminación se transforman en un derecho y una vivencia fundamental para su inclusión social. Desde la propuesta actual, la cual prioriza un

fortalecimiento de habilidades para la vida como una posibilidad de potenciación de la autodeterminación.

### **Antecedentes del ámbito nacional**

Naranjo y Porras (2008) en su estudio sobre la población en estado de abandono que atiende el Hospital San Juan de Dios desde el departamento de trabajo social, permite la aproximación teórica para la comprensión del abandono como problemática en la etapa adulta. A pesar de que el espacio posea un carácter clínico rehabilitador, y las personas participantes del estudio no son únicamente población con discapacidad, las investigadoras brindan un panorama desde la necesidad de abordaje integral de la diversidad existente entre la población en estado de abandono.

La investigación permitió concluir que son necesarias las alternativas para mejorar su calidad de vida, partiendo desde la vulnerabilidad que obstaculiza su inclusión en la sociedad, desde una perspectiva de exclusión que los segrega en un colectivo caracterizado por la debilidad o nula vinculación afectiva a nivel familiar y/o comunal, y, además, su condición de pobreza. (Naranjo y Porras, 2008) De esta forma, las autoras destacan dentro de sus argumentos concluyentes la complejidad en la atención a dicho grupo poblacional, el cual se puede encontrar inmerso en “un contexto caracterizado por la agudización de las condiciones de vida de la población” (p.228), como la pobreza, la exclusión del sistema educativo formal y la marcada brecha social que se genera a través de la reproducción y desigualdad en la equiparación de oportunidades.

La exclusión social, reproducida a través de las condiciones de vida de la población, reconoce una mayor vulnerabilidad en su desarrollo e inclusión social. Es la reproducción de los elementos marcados por las investigadoras, barreras resultantes de su condición del estado de abandono y/o riesgo social que enfrentaron en algún momento de su desarrollo o continúan enfrentando. Desde la investigación, que antecede como un aporte teórico, destacó el área del trabajo social como una disciplina de atención integral de la diversidad. En este caso, una condición social que en equidad de condiciones, recibirá del Estado una respuesta y apoyo que le posibilite disminuir o eliminar las barreras que le impidan su participación, acceso y presencia en esta sociedad.

En esta dirección, Kopper (2000) resalta una problemática que enfrenta el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), anterior al año 1997. Los albergues estaban sobrecargados de personas adultas con discapacidad, debido a una inconsistencia gubernamental y constitucional, que aún no definía una institución encargada para la población con discapacidad. En dicho momento, el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), como se llamaba anteriormente el CONAPDIS, no se hacía cargo de la población, lo que se tradujo en la creación del “Programa para la Garantía de los Derechos de las Personas con Discapacidad” por parte del PANI. A su vez, en 1999 el CNREE crea el proyecto de “Servicios Sustitutivos de Cuido Familiar, para Personas Mayores de 18 años de edad, en Condición de abandono y/o Riesgo Social” como respuesta a la situación que se vivenciaba, así como a los cambios políticos y legislativos que se estaban gestionando en la época.

En una cadena de acontecimientos, el surgimiento del Programa de Servicio de Convivencia Familiar, trae consigo una oportunidad en el marco de derechos e inclusión social para la población en estado de abandono y condición de discapacidad. Es un programa, que como cualquier otro, el tiempo y la ejecución, permitirán identificar, de la mano de la investigación, mecanismos de mejora.

Por otro lado, la investigadora Vega (2008) propone un proyecto desde la identificación de una problemática que afecta el funcionamiento del programa. El mismo es propuesto en tres variables:

La situación de abandono de la población adulta con discapacidad del país; la importancia de identificar las habilidades, destrezas y necesidades de apoyo de la misma, que favorezcan la toma de decisiones en su proceso de atención y la no existencia de una alternativa que permita la atención integral de esta población. (p. 11)

Dicho estudio se focaliza principalmente en las alternativas residenciales, entendiéndose como hogares grupales y residencias privadas. Se ostenta que en la etapa de referencia de una persona en condición de abandono y/o riesgo social, el programa no cuenta con una etapa



transitoria que permita realizar una valoración de ingreso de carácter integral, que destaque sus necesidades y apoyos, con la intención de lograr una ubicación pertinente, segura y estable.

A pesar de que el estudio que propone la autora no se encuentra en el ámbito educativo, sino en el campo de la administración pública, la propuesta de proyecto se encuentra fundamentada en un marco de autonomía personal y derechos humanos, brindando una perspectiva orientada en una problemática resultante del Programa de la institución.

En la delimitación de la población, fue posible identificar la F.S. como modalidad de atención del Programa, y su vez, el contexto directo en el cual se construyó el proceso. En la búsqueda de referencias sobre la modalidad, no es posible ubicar un antecedente sobre modalidades, sin embargo, se decide complementar dicho apartado con investigaciones relacionadas con la familia y la discapacidad.

Chavarría y Stupp (1999) brindaron una mirada al contexto familiar desde la atención y el acompañamiento pedagógico. Se rescata la familia desde una teoría de sistemas, que permite considerarlo desde una visión más amplia de interrelación con múltiples agentes que influyen en un grupo de personas como lo es la familia. La relación que establecen las autoras, permite enlazar su investigación en un contexto como el de la F.S. desde una posición institucional, pero que mantiene la concepción de un grupo de personas que se compone como un sistema familiar-comunitario.

Dentro del desarrollo de dicho trabajo, se destacan las funciones de las familias como sistemas que buscan la armonía y el equilibrio entre sus miembros. Las investigadoras enfatizaron en las funciones de las familias como un mecanismo de satisfacción de las necesidades. Por ende, contrastan las funciones en las siguientes necesidades: a) económicas, b) de cuidado diario, c) recreación, d) sociales, e) de autoestima, f) de afecto y g) educativo-vocacionales. (Chavarría y Stupp, 1999)

Las necesidades que se proponen anteriormente, desde las autoras, brindan un panorama de reconocimiento de la realidad desde la óptica de un sistema familiar. Si bien cada contexto posee una dirección única y posibilidades educativas particulares al momento y las personas, la referencia investigativa se vislumbra hacia el apoyo-acompañamiento-seguimiento que

además de cubrir las barreras que pueden impedir su equilibrio y armonía, el proceso posibilita abrir una mirada crítica y reflexiva entorno a las necesidades descritas, como un panorama general y de ubicación teórica.

Continuando en la línea de la investigación, Fournier (2013) brinda su aporte desde la investigación-acción-participativa en la temática de familia y discapacidad. Su trabajo de investigación permitió concluir que,

Para abordar el camino pedagógico, la investigadora definió emprender una ruta de búsqueda, observación, diálogo, reflexión y realización de talleres con la familia y la comunidad, dirigidos a fomentar una mayor autonomía de la persona con discapacidad. En el instante que la temática de la discapacidad llegó a ser reconocida y entendida como una responsabilidad social, es donde se empiezan a trabajar propuestas a nivel comunal. (p. 168)

Lo anterior, enfatiza en los procesos conjuntos y participativos que se alcancen con el fin de impactar la población con discapacidad desde las distintas aristas que los componen. El enfoque holístico y comunitario de su praxis reconoció una expectativa y motivación desde el área de la Educación Especial y una pedagogía comprometida con los diferentes espacios comunales.

En la misma disciplina, Azofeifa (2018) comparte su camino investigativo vivenciado en un contexto familiar con cinco mujeres en condición de privación social y discapacidad intelectual: una madre, cuatro hijas. Su praxis desde las posibilidades de la investigación-acción basado en la construcción de apoyos pedagógicos que impulsaran la inclusión social de cada una de las personas participantes, y su realidad familiar.

En la interpretación y análisis de resultados del proceso investigativo, la investigadora-pedagoga señala con esencial énfasis la apropiación de un espacio de confianza y seguridad para la implementación de su propuesta. Desde la investigación-acción y una praxis desde la ternura del vínculo y el involucramiento con las personas participantes para dar pie a las experiencias de participación, como bien lo denomina la autora.

El posicionamiento pedagógico desde la atención de espacios emergentes y la construcción conjunta de la experiencia de aprendizaje, reconoció un caminar abierto a las posibilidades de formación profesional y humano. Una perspectiva semejante a las expectativas, de una educación especial básicamente investigativa, comprometida e inclusiva.

En una mayor aproximación, Matamoros (2014) en su IAP presenta un escenario participativo e integral, cargado de reflexiones y construcciones conjuntas donde las participantes se convirtieron en co-investigadoras de la vivencia y sus aprendizajes.

El nivel de compromiso y constante construcción que enfatiza dicha investigación, identifica un camino metodológico coherente y transparente hacia las expectativas investigativas que en su momento fueron construidos en la aproximación teórica. Un proceso de involucramiento, respeto y compromiso impactante de una realidad social y todas las personas participantes, incluyendo la mediadora-investigadora.

La investigación se encamina en las siguientes etapas: a) Etapa 1: Reconociendo las personas y sus realidades; b) Etapa 2: Las gestiones ante las instituciones y c) Etapa 3: Los caminos apoyados por las tres hermanas (Matamoros, 2014).

El camino que trazan las etapas, posibilitó la construcción conjunta de apoyos pertinentes, resultantes de la vivencia y convivencia con la realidad. Los hallazgos y el análisis de los mismos, no son expuestos ni escritos en el anonimato de una relación vertical de poder. Estos se construyen de las experiencias en una relación de equidad y respeto. Fue la investigación-acción-participativa de Matamoros (2014) una motivación de aproximación hacia un proceso metodológico desde la experiencia y el aprendizaje.

### **Antecedentes en el ámbito de Políticas Públicas**

De acuerdo con la atención que brinda el Estado para las personas con discapacidad en estado de abandono y/o riesgo social el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión en su “Política Nacional de Atención Integral para Personas en Situación de Abandono y en Situación de Calle” permite anteceder a nivel gubernamental y político los esfuerzos realizados enfocados en la temática.

La política pública es una decisión del Estado en miras a la resolución de un problema público, que, a su vez, debe encontrarse en agenda pública para tomar la relevancia del caso. Por lo tanto, la Política Nacional antes mencionada, permite evidenciar la priorización de la población y la mejora de sus condiciones y calidad de vida, en términos legislativos.

La desprotección legal que la población entre 18 y 65 años vivencia en un estado de abandono o situación de calle, evidencia un panorama de problemáticas que amplifican su posición vulnerable a nivel social. (Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión, 2016) De este modo, los factores de riesgo que encierran la exclusión social que experimenta dicho colectivo, viene a sustentar una política que visibiliza en primera instancia sujetos de derecho, en un marco de protección, respeto y diversidad.

De este modo, se rescata el abordaje que se está brindando a la problemática a nivel gubernamental y político en nuestro país. Con mayor detalle, es el Servicio de Convivencia Familiar del CONAPDIS una de las acciones concretas y que actualmente se encuentra en vigencia de la política, que está realizando el Estado en materia de abandono y/o riesgo social de las personas con discapacidad.

**F. Propósitos:****Propósito General:**

La mediadora/investigadora en conjunto con las personas integrantes de una Familia Solidaria del Programa de Servicios de Convivencia Familiar del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) construyen un proceso de formación educativa, desde el área de la Educación Especial, por medio del fortalecimiento de las habilidades para la vida para la emancipación individual y colectiva.

**Propósitos Específicos:**

1. La mediadora/investigadora junto con las personas integrantes de la Familia Solidaria propician un espacio de reconocimiento de la realidad de las personas que integran el contexto de Familia Solidaria para la identificación y visibilización de necesidades de fortalecimiento en la convivencia, por medio de la observación e involucramiento participativo en la dinámica familiar.
2. La mediadora/investigadora junto con las personas integrantes de la Familia Solidaria visibilizan las relaciones de poder y roles dentro del contexto de Familia Solidaria, para la concientización y deconstrucción de una convivencia armoniosa e inclusiva a través de la construcción de relaciones dialógicas en los encuentros.
3. La mediadora/investigadora junto con las personas integrantes de la Familia Solidaria facilitan continuamente una propuesta de formación de las habilidades para la vida de las personas que integran el contexto de Familia Solidaria para el fortalecimiento individual y colectivo de la convivencia familiar, por medio de la propuesta abierta de encuentros lúdicos/dialógicos entre los participantes.

## Capítulo II

### Construcción teórico conceptual

#### 1. Población Adulta: describiendo el grupo etario.

La psicología evolutiva se ha encargado de brindar un panorama fragmentado del ciclo de la vida según períodos etarios, que permiten comprender el mismo, desde un conglomerado de características y estadios del desarrollo. En este caso, comprender la etapa adulta, con lleva la profundización de sus particularidades como una etapa evolutiva que requiere contextualización.

El desarrollo humano, se entiende como un conjunto de cambios y procesos que nos permiten evolucionar desde una etapa prenatal hasta la muerte (León citado por León y Pereira, 2004). En este caso, de las etapas que el autor hace mención, es la adultez la que nos convoca a un punto de análisis. Cronológicamente, es la etapa siguiente de la adolescencia y antecede a la vejez o una adultez tardía (Zacarés y Serra, 2011), que además ha despertado un interés en las ciencias sociales por comprobar los procesos evolutivos importantes que se pueden lograr en este período, en el intento de desacreditarla como una etapa tranquila y estable. Reiterar una evolución, considera la correlación entre aprendizaje y desarrollo, que desde la adultez es posible mediar y potenciar desde sus características (León y Pereira, 2004).

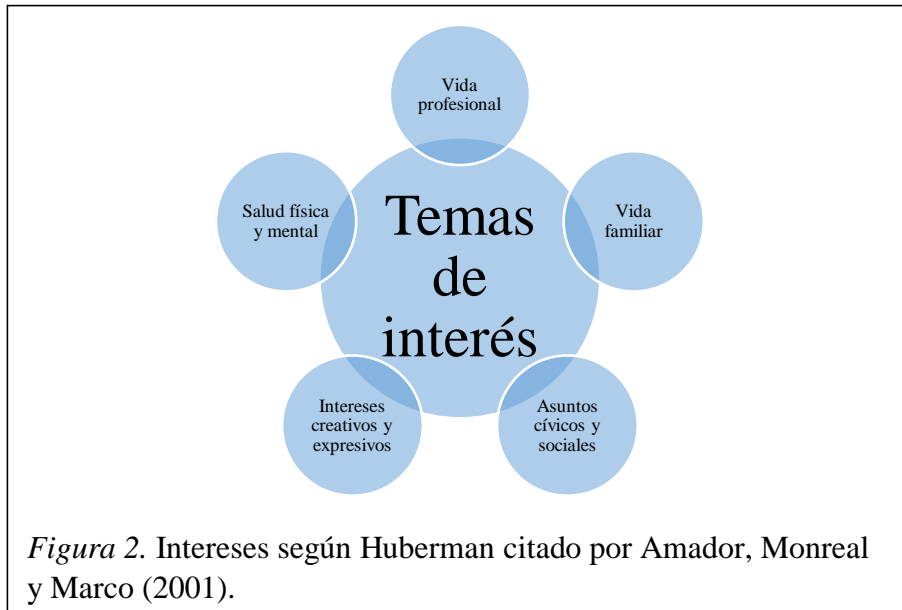
Las perspectivas para entender la adultez, suponen una conceptualización fragmentada de la etapa, que en esta construcción teórica se intentarían retomar para explicarlo de manera integral. Desde la jurisdicción, la etapa adulta se alcanza con la mayoría de edad (Amador, Monreal y Marco, 2001), conjugado que a los dieciocho años en Costa Rica, es posible ingresar al Programa de Convivencia Familiar, por lo cual se entiende que legalmente, el CONAPDIS también concibe a las personas adultas según el criterio mencionado.

Amador, Monreal y Marco (2001) resalta desde un enfoque sociológico, que una persona adulta implica encontrarse integrado en la sociedad, la cual le brinda una posición de reconocimiento de sus derechos, libertades y responsabilidades. Y por último, psicológicamente, con mayor complejidad propone la adultez desde una madurez de su personalidad y de sus responsabilidades.

En una triada de perspectivas, el contraste con las mismas, nos permite comprender que todas las personas adultas que cumplan con una mayoría de edad, deben encaminarse hacia una madurez, que no necesariamente se ha logrado, pero que evolutivamente se contempla una expectativa, entorno a dicho elemento (Amador, Monreal y Marco, 2001). A su vez, entendiendo que socialmente, existen barreras excluyentes, que pueden entorpecer la vivencia y desarrollo de la adultez, desde un enfoque sociológico. Legalmente, todas las personas tienen una posición de derechos, pero la realidad muestra personas adultas que aún se encuentran en la lucha de esta posición social. Y de este modo, la riqueza conceptual requiere siempre de la contextualización de cada realidad, y en este caso, de cada persona adulta.

Las etapas de la adultez, poseen también distintas perspectivas, pero desde esta construcción teórica se ha tomado en consideración el modelo motivacional que según Amador, Monreal y Marco (2001) “responde a sus motivaciones, necesidades, intereses respecto a sus elecciones” (p. 101), el cual enfatiza en la autodeterminación que a lo largo de la investigación resulta trascendental.

En la figura 2 se ordena de manera gráfica, los intereses de los adultos según esta teoría:



Desde esta teoría, los intereses que se sugieren desde la investigación de la etapa adulta, son alusivos a los puntos de encuentro que se pueden sostener para propiciar un proceso de formación con personas de este grupo etario, y de este modo, entender que el desarrollo emancipador individual y colectivo, responde a dichos intereses.

Por otra parte, el desarrollo socio-emocional en la adultez, desde la teoría de la Selectividad (Carstensen, Baltes y Carstensen citado por Izquierdo (2005) “afirma que la persona debe seguir activando su entorno social, modificándolo y adaptándolo con el paso de la edad” (p. 611), reiterando la pertinencia de un proceso de formación, que innove desde la experiencia educativa, su desarrollo desde esta área.

Además, Tight citado por Amador, Monreal y Marco (2001) reconoce que los adultos aprenden igual que las personas jóvenes, pero que sus experiencias de aprendizaje deben responder a sus intereses y motivaciones, que anteriormente se han detallado. Asimismo, propone que su disposición ante el aprendizaje dependerá de su adaptabilidad y practicidad en sus vidas. De este modo, los procesos de formación, deben contemplar dicho argumento para su puesta en práctica.

Desde la perspectiva de la andragogía, Lindeman citado por Castillo (2018) propone una serie de supuestos sobre el aprendizaje de los adultos, los cuales se arraigan con los puntos antes mencionados. A continuación se presenta la figura 3 resumen que aborda los supuestos:

Aprendizaje de adultos	La motivación se despierta al vivenciar necesidades e intereses que el aprendizaje logre abordar.
	Aprendizaje basado en la vida de las personas.
	Analizar la experiencia de las personas implicadas, como un recurso trascendental.
	Necesidad de autodirigirse, por lo que el mediador acompaña una indagación conjunta.
	Las diferencias individuales se visibilizan en mayor medida, en la edad adulta.
<p><i>Figura 3.</i> Supuestos claves de Lindeman citado por Castillo (2018) para el aprendizaje de los adultos.</p>	

Cada uno de los supuestos, como una base teórica que permite contextualizar los espacios de formación al grupo etario, pero no como una “receta”. Cada adulto, cada



experiencia y cada propuesta son diferentes. Los supuestos, permitirán el contraste con la realidad.

En la sostenibilidad del argumento, que respalda el aprendizaje de las personas adultas Papalia, Olds y Feldman (2005) destaca el desarrollo cognitivo en la adultez temprana con mayor complejidad en sus procesos cognitivos y juicios morales. Y a partir de la idea, es prudente profundizar en el desarrollo neuronal de los adultos y su importancia en el aprendizaje. Bueno (2016) menciona que el cerebro se desarrolla a lo largo de nuestra vida, en ciclos de cambio, pues destaca que no es un proceso lineal. Se destacan períodos críticos o períodos más o menos sensibles. Son estos períodos críticos, aquellos recuerdos o aprendizajes que presentan mayor significado, y se definen como períodos donde la información se incorpora con más facilidad.

Bueno (2016) destaca que el cerebro presenta tres etapas de maduración, siendo la adolescencia la última de ellas. La adultez, al caracterizarse por continuar luego de esta etapa, se destaca un proceso maduracional anterior, que permite adquirir habilidades y destrezas para la etapa. En la adultez, el cerebro continúa desarrollándose, es por ello que es posible continuar aprendiendo, y el desarrollo del mismo dependerá del papel del ambiente de cada adulto. Dichos procesos, posibilitan la modificación de nuestros procesos mentales.

El desarrollo del cerebro a lo largo de nuestra vida, inclusive en la etapa adulta, se debe a la capacidad de neuroplasticidad que posee el sistema nervioso. Raspall (2017) destaca el concepto contraponiendo que nunca perdemos la capacidad de flexibilidad del cerebro, pero que es posible definir una diferencia con los adultos: pierden la curiosidad y se centran en los conocimientos adquiridos. Por lo tanto, el cerebro cambia gracias a las experiencias, pero las mismas no pueden encontrar significado, sin una actitud aprendiente.

Además de la neuroplasticidad, la neurogénesis, se ha atribuido a otros ciclos del desarrollo del cerebro, considerando que en la etapa adulta no se daba este proceso. Sin embargo, según Arias, Olivares y Drucker (2007) la regeneración del sistema nervioso también es posible en esta etapa. En este proceso, influyen factores internos y externos de manera positiva o negativa. Son factores internos “la expresión de genes, moléculas, factores de crecimiento, hormonas y neurotransmisores; la edad es otro factor interno involucrado en la neurogénesis” (p. 546). Por otra parte, los factores externos se refieren al ambiente en el

que se desenvuelve la persona adulta, por lo que un ambiente enriquecido permitirá mayor neurogénesis, y en el caso contrario, los ambientes caracterizados por el estrés, inhiben o disminuyen la capacidad de renovación.

Por lo tanto, es posible afirmar que sistema nervioso del adulto, el cual se destaca como el encargado del aprendizaje, posee una serie de características que permiten destacar una capacidad inherente de aprendizaje, pero determinada por las actitudes y disposiciones ante el reto. Por mucho tiempo, se ha enfatizado en el aprendizaje de la infancia y la adolescencia, sin embargo, la diferencia radica en que los niños y niñas poseen menos prejuicios y disfrutan más el acto de aprender. Bajo esta premisa, el vínculo y significancia de la experiencia educativa es un elemento fundamental de constancia de los participantes, que desde las neurociencias, se refirma (Raspall, 2017).

### **1.1.Población Adulta con Discapacidad**

Una vez construida una posición teórica de la adultez, es importante reconocer la población adulta con discapacidad como el grupo poblacional de interés y de enfoque en este proceso de investigación, desde la posición de usuarios de un programa o bien su relación de atención, a dicho colectivo. Desde la consideración de un grupo etario en específico y desde la condición de discapacidad que les acompaña, la Ley N° 8661 (Asamblea Legislativa, 2008) contribuye a la caracterización del colectivo al mencionar que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo” (p. 5).

Una vez establecido un criterio conceptual, se destaca que en Costa Rica según el X Censo Nacional de Población y IV de Vivienda de un total de 4 301 712 personas en el país, son 452 849 personas con discapacidad. En términos estadísticos, un 10,5% de la población total del país presenta una condición de discapacidad (CNREE y UCR, 2013).

Del total de la población con discapacidad, 83 143 personas se encuentran en la etapa de la juventud y 259 041 personas son adultas. (CNREE y UCR 2013) Para efectos de esta investigación se comprende la población adulta con discapacidad entre los 18 y 65 años de edad, tomando en cuenta ambas etapas que señala el estudio. Por lo tanto, de 10,5%, un 7,9% son personas adultas con discapacidad.

De los datos antes mencionados, el porcentaje de personas que se encuentran en la etapa adulta y conviven con una condición de discapacidad, reconoce la demanda poblacional que la Educación Especial y en general la educación para adultos, posee la responsabilidad de atención y apoyo. Desde esta posición, se reconoce el interés de consideración de la oferta educativa accesible para el grupo etario destacado.

### **1.1.1. Oferta Educativa para la Población Adulta con Discapacidad**

En Costa Rica la población adulta con discapacidad tiene derecho a recibir servicios educativos, como respuesta a la Legislación existente que lo fundamenta, en un marco del modelo social y enfoque de derechos humanos. Por lo tanto, se resaltan los siguientes servicios educativos que en la actualidad se encuentran vigentes en nuestro país: a) Centros de Atención Integral para Personas Adultas con Discapacidad (CAIPAD); b) Organizaciones No Gubernamentales (ONG); c) Formación Técnica del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA) y d) Universidades Públicas.

El programa CAIPAD es del Ministerio de Educación Pública, en el cual también se involucran Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de y para la población con discapacidad. El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Costa Rica [MTSS] (2012) señala que su propósito “es ofrecer a las personas con discapacidad mayores de 18 años, una opción de dedicación personal, social, ocupacional o productiva que les permita potenciar su desarrollo integral, su autonomía personal y mejorar su calidad de vida” (p. 52).

El programa posee dos modalidades de atención: A y B, que el MTSS (2012) expone que en la modalidad (A) “contempla aquellas personas con discapacidad que tienen posibilidades de involucrarse, al menos, parcialmente en un proceso productivo, bajo supervisión y con el refuerzo de apoyos prolongados o permanentes en algunas áreas de su vida cotidiana. (p.53) Ahora bien, modalidad (B), “se refiere a aquellas personas que no han tenido la oportunidad de participar de otros servicios y además de aquellas egresadas de centros de educación especial que requieren apoyos prolongados y permanentes para el desempeño en la mayoría de las actividades ocupacionales y de su vida cotidiana” (p.53).

Además de los CAIPAD, no todas las ONG se encuentran en el programa, por lo que cabe reconocerlas como otro servicio dentro de la oferta educativa, por sus diferencias con

respecto a los CAIPAD. Según CNREE, JICA y OdD/UCR (2006) las ONG prestan servicios en “educación; rehabilitación; terapia a personas que se encuentran en estado de abandono; residencias para personas con discapacidad mental; provisión de ayudas técnicas y materiales didácticos; trámite para asignación préstamos, becas y otros subsidios; construcción de infraestructura educativa, y capacitación” (p.8.).

La formación técnica que brinda el INA, viene a brindar otro servicio educativo a disposición de la población con discapacidad. El MTSS (2012) destacan los doce núcleos formativos que posee la institución: “agropecuario, comercio y servicios, industria alimentaria, industria gráfica, industria textil, mecánica de vehículos, metalmecánica, náutico pesquero, procesos artesanales, sector eléctrico, tecnología de materiales y turismo”. (p.55) Igualmente se explica el ajuste que realizó la institución para brindar atención educativa a la población con discapacidad, resaltando que

El 10 de mayo del 2007, el INA aprobó el reglamento de apoyo educativo cuyo objetivo es regular la aplicación de apoyos educativos, en el marco de la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad en Costa Rica y garantizar la equiparación de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales que atiende la institución, en todos los modos y modalidades de la oferta de servicios de capacitación y formación profesional del INA. (MTSS, 2012, p.55)

Otra de las entidades que brinda oferta educativa a la población con discapacidad, son las universidades públicas. El MTSS (2012) indica que las universidades estatales de Costa Rica ofertan servicios de apoyo educativo para la población, aumentando la demanda de estudiantes que presentan una condición de discapacidad.

Se resalta de forma general el compromiso que asumen las universidades públicas con la formación educativa de la población, y a su vez, se destaca el Proyecto de Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN) de la Universidad de Costa Rica. Según la Vicerrectoría de Acción Social (VAS) (2015-2017) rescata como justificante del proyecto la oferta alternativa para las PcD que egresan del sistema educativo.

Resalta su atención a personas con discapacidad intelectual, promoviendo “espacios de participación activa en el ámbito universitario, con el fin de propiciar una mejor calidad de vida, mayores oportunidades educativas y de aprendizaje a través de cursos libres y la inclusión en el ambiente universitario” (p.3).

Además, en la Universidad Nacional se desarrolla el Proyecto UNA Educación de Calidad en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) en su División de Educación Básica (DEB). De acuerdo con Rodríguez y Fontana (2014) el proyecto evidencia un cambio paradigmático entre el modelo clínico-rehabilitador, hacia un modelo social atinado al abordaje de educación inclusiva. Dentro de este marco epistemológico y paradigmático, las autoras resaltan una labor enfocada en el apoyo y seguimiento en su formación universitaria. Lo reconoce como un medio para “hacer efectivos sus derechos de acceder a una educación superior de calidad, de acuerdo con sus características personales y sociales, promoviendo de esta forma, su inserción social y laboral. (p.196)

Como parte de los esfuerzos realizados, también por la Universidad Nacional, se destaca la alianza entre el Consejo de la Persona Joven y esta institución, que según Valenzuela (18 de febrero del 2016) “el objetivo de responder al Plan Nacional de Inclusión Laboral de Costa Rica, han unido esfuerzos con el fin de favorecer la formación de personas con discapacidad de nuestro país, en edades entre los 18 y 35 años de edad” (párr. 2).

El curso se denomina “Formación por competencias vinculadas con el mundo del trabajo (habilidades blandas) para jóvenes con discapacidad”. Los grupos están conformados por personas con discapacidad física, cognitiva, auditiva y visual.

Todas las alternativas educativas antes mencionadas, son una oferta que con el tiempo ha crecido para beneficio de la población. Sin embargo, aunque no es una oferta de atención educativa, la posibilidad de acercamiento a los diferentes contextos desde la mirada de la investigación, posibilita los Trabajos Finales de Graduación como un espacio educativo para las personas participantes. Dicha posición, como una opción emergente y comunitaria de formación y crecimiento para las personas implicadas.

### **1.1.2. Contrastes entre autodeterminación y discapacidad**

La población con discapacidad, sin importar grupo etario en el que se encuentre, debería caminar hacia procesos necesarios, atinados y funcionales que fortalezcan la dirección de la autodeterminación en su desarrollo.

Como bien lo indica la Ley N° 8661 (Asamblea Legislativa, 2008) que resalta entre sus principios “el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas” (p. 6). Bajo la convicción de procesos coherentes y orientados en este principio se puede vivenciar otro de los principios destacados en la Convención antes mencionada, el cual rescata “la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad” (p.6). Ambos principios se han fusionado en la consecución de cada uno, permitiendo identificarlos como ejes de sostenibilidad en un proceso orientado en la autodeterminación de las personas. Autodeterminación y participación como compañeros en una intención.

Ambos principios conciliados para efectos de la propuesta, dan claridad para abrir paso a concepciones que permitan consolidar la conceptualización de la autodeterminación. Por ello, Montes y Hernández (2011) contribuyen al resaltar que “es un aspecto central en la independencia de las personas con discapacidad, una persona autodeterminada es aquella capaz de elegir y tomar sus propias decisiones ante las situaciones esenciales de su vida” (p.11). Por tanto, reiteran la relación intrínseca de autodeterminación y calidad de la vida de las personas con discapacidad. Sin embargo, para efectos del presente posicionamiento teórico, se recrea la posibilidad de expandir la propuesta de autodeterminación hacia todas las redes de interacción que vivencian la discapacidad, entendida desde el enfoque interaccionista. No solo la PcD vivencia la discapacidad, sino sus contextos educativos, familiares y sociales. Por ello, se propone el concepto con la amplitud, que anteriormente se ha expuesto.

En la misma línea conceptual y desde la teoría funcional de Wehmeyer citado por Arellano y Peralta (2013) la autodeterminación es un conjunto de actividades y habilidades necesarias para actuar como el agente causal o el protagonista de las propias acciones” (p.98). Es así, como la autodeterminación influye en la aceptación de la condición, y a su vez, al asumir su vida con apoyos como propios e importantes, considerándose una persona con derechos, merecedora de los mismos. Una persona autodeterminada es independiente al

mismo tiempo, porque ambos términos se encuentran inmersos en la misma intención. Dicha posición, es aplicable igualmente al contexto más inmediato de la persona: la familia. Un núcleo de personas, que también requieren aceptar la condición y asumir los apoyos dentro de la vida interdependiente, concepto que a continuación se ampliará para su comprensión y posicionamiento en esta investigación.

El concepto de la autodeterminación puede ser entendida como derecho humano/político o como disposición personal a tener control sobre la propia conducta (Arellano y Peralta, 2013). Ambos sentidos son de vital importancia, y si se pudiesen considerar conjuntamente, la visión se torna mayormente integral.

Al plantear la autodeterminación como un derecho, es conveniente analizar sobre la violación del mismo, en el caso arbitrario de excluir dicha dimensión dentro de la vida de la persona. Con respecto a lo anterior, Arellano y Peralta (2013) enfatizan en que “el desarrollo de la autodeterminación es un proceso que dura toda la vida, aunque cobra especial importancia en determinadas etapas (fundamentalmente, durante la transición a la vida adulta)” (p. 102). Por lo tanto, la falta o limitación de procesos constantes, además de repercutir en su participación e inclusión plena y efectiva, resignifica al mismo tiempo, la transgresión de sus derechos como ciudadanos y la posibilidad limitada de construir un proyecto de vida para sí mismos.

#### **1.1.2.1.Las dimensiones de la autodeterminación**

Según lo plantea el modelo funcional de autodeterminación de Wehmeyer citado por Arellano y Peralta (2013) la conducta autodeterminada tiene cuatro características o dimensiones fundamentales: **a)** La autonomía en la cual “la persona actúa de acuerdo a sus propias preferencias, intereses o capacidades y de manera independiente, en un proceso de individuación que lleva de la dependencia a la interdependencia” (p.102). Cabe resaltar que de acuerdo con Montes y Hernández (2011) la autonomía no es sinónimo de ausencia de apoyos, sino del vasto conocimiento de sus necesidades y la clara expresión de las mismas para la construcción de sus apoyos.

La posición anterior, reconoce la apertura de un proceso de autonomía, que no abandona los apoyos en su carácter necesario, en el cual se rompe con la dependencia, como una

vinculación dañina, y a su vez, violenta a la persona. Transformando su realidad hacia la interdependencia y el tiempo necesario para recorrer su camino hacia la autodeterminación.

Otra de las dimensiones, según Montes y Hernández (2011) es **b)** “La autorregulación es la dimensión que se refiere a las estrategias de autogestión que incluyen el autocontrol, la autoenseñanza, la autoevaluación y el autorrefuerzo, del mismo modo se refiere a las conductas de fijación y logro de objetivos así como a conductas de resolución de problemas y a las estrategias de aprendizaje” (p.12).

La tercera característica se refiere a las **c)** creencias de control y eficacia. Según Arellano y Peralta (2013) detallan que:

La persona inicia y responde a los acontecimientos con dominio cognitivo (eficacia personal), dominio personal (locus de control) y dominio motivacional. El grado de control depende de las creencias que las personas tienen sobre su capacidad para llevar a cabo las conductas necesarias dirigidas a obtener unos resultados y para lograr dichos resultados si realizan tales conductas. (p. 102)

Y como cuarta dimensión, es la **d)** autoconciencia y autoconocimiento, que según Verdugo citado por Montes y Hernández (2011) “es la dimensión que tiene que ver con el conocimiento de sí mismas, sus cualidades y limitaciones y el uso que hacen de ese conocimiento para su beneficio” (p.12). La influencia de las interacciones con el entorno y las interpretaciones que hace la persona al respecto constituyen el autoconocimiento.

Ahora bien, el detalle de la complejidad que encierra el término autodeterminación, y desde la construcción teórico-práctico que la misma ha permitido considerar para el posicionamiento de la presente investigación, se ha identificado con vital importancia el contexto de la persona, en el cual se pueden ubicar los apoyos, y por ende las barreras. Por tanto, la autodeterminación en este caso, continúa consolidado como un eje fundamental de análisis, con los matices exactos que nos puede brindar la teoría de interdependencia social.



Johnson, Johnson y Holubec (1999) resaltan desde la investigación la interdependencia social como la base fundadora del aprendizaje cooperativo. Según su planteamiento, dicha habilidad se reconoce como un pilar de funcionamiento para su aplicación dentro de un contexto educativo formal, sin embargo, resalta cómo la vinculación entre los estudiantes posibilita una conciencia sobre el cumplimiento de una tarea. Se percatan que cada uno es indispensable, y que solo desde este punto de partida, podrán aprender desde este enfoque educativo.

A pesar de que la teoría no se enfoca en la autodeterminación como tal, se contrasta cada uno de los aportes anteriores, a un acercamiento conceptual que añade la interdependencia como un factor fundamental para deconstruir la autodeterminación. Si bien, se comparte ese camino de autonomía e independencia como dimensiones de atención para la población con discapacidad, y en general para la construcción de una autodeterminación consciente de una sociedad que nos acompaña y determina nuestra historia de vida, se vuelve necesario una posición holística que reconozca la importancia de deconstruir las dimensiones desde una posición de aprendizaje cooperativo, principalmente desde su eje de la interdependencia positiva.

Por tanto, la posición que se pretende incorporar, reconoce el proceso de la construcción de la autodeterminación desde su esencial componente social, que requiere de la consideración de relaciones, espacios y oportunidades que ofrezcan un aprendizaje interdependiente, que nos recuerde la importancia de vínculos orientados hacia una conducta autodeterminada sin olvidar a las demás personas que nos rodean y sin duda aportan a esta construcción.

## **2. Apoyos y discapacidad: Una respuesta de procesos transformadores**

### **2.1. Concepto de apoyos**

En la posibilidad de cimentar un proceso de participación y acompañamiento, la teoría detrás del concepto de apoyos, se reconoció desde sus fundamentos, como una respuesta de transformación e intención pedagógica e investigativa. Por lo tanto, partir desde los apoyos, nos conduce a profundizar intrínsecamente la perspectiva de discapacidad más atinada al posicionamiento anteriormente detallado en el capítulo anterior. Antequera et al. (2008) aportan tres elementos que se interrelacionan entre sí:

Las posibilidades o habilidades del niño o niña, en relación a los distintos entornos en los que participa habitualmente, las posibilidades de participación funcional en estos entornos, y por la adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar. (p. 9)

Los autores proponen su concepción desde la niñez, sin embargo, el concepto es expandible a la etapa adulta. La perspectiva interaccionista de la discapacidad, permite comprender que los apoyos deben ser construidos desde la realidad de la persona con discapacidad. Es el contexto, unido a las fortalezas, limitaciones, características de una persona, entre otros, los factores que influyen y determinan los apoyos que cada persona requiera para su participación equitativa e inclusiva en la sociedad.

Como bien lo menciona Vega, Jenaro, Flores, Cruz y Lerdo (2012) al resaltar la discapacidad “como un estado particular de funcionamiento que comienza en la infancia, es multidimensional y se ve afectado positivamente por los apoyos individualizados” (p.138). De esta forma, la condición de discapacidad se ve influenciada por la presencia o ausencia de apoyos que se le ofrezca a la población, marcando desde este punto de vista, una brecha de desigualdad entre las mismas personas que conforman el grupo poblacional específico. A su vez, desde la consideración de las deficiencias adquiridas a lo largo de su vida, entendiendo la discapacidad en los diferentes escenarios que se pueden presentar.

Por otra parte, según Booth y Ainscow (2015) plantean que los apoyos son “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p. 48). El concepto brindado por los autores, se posiciona desde la educación inclusiva, y para efectos de esta investigación, es necesario ampliarlo. Se sustituye el centro escolar por el entorno de la persona con discapacidad, y el término de diversidad del alumnado por diversidad de las personas. De esta forma, el concepto se complejiza y se reconstruye el aporte de los autores, entendiendo los apoyos como las actividades que aumentan la capacidad de respuesta a la diversidad de las personas, por parte del entorno. Al partir de un proceso de acompañamiento,

como un apoyo educativo fundamentado desde la inclusión, la capacidad de respuesta a la diversidad, será la herramienta práctica/reflexiva que las personas construyan desde su posición y participación.

Es prudente señalar a su vez, la perspectiva de Verdugo y Schalok (2010) que definen los apoyos como “los recursos y estrategias que se dirigen a promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo” (p.17). De esta forma, el fragmento sustenta la necesidad de apoyos que fundan la inclusión y desarrollo de las personas en la transformación que exige la educación, y en la posibilidad de disminuir o eliminar las barreras presentes en el contexto. Así lo menciona Echeita (2004) al indicar que la prestación de apoyos precisos permite que la discapacidad se “diluya”.

Por tanto, son las barreras un elemento fundamental de análisis en la conceptualización de los apoyos, que como lo menciona Valenciano (2009) “constituyen otro de los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva, tanto para el alumnado como para el profesorado, debiéndose fomentar para salvar las barreras que impiden el aprendizaje” (p. 21). De este modo, es considerado el carácter expandible de los apoyos, a todas las personas implicadas dentro de la interacción de una PcD: su familia, sus pares, sus profesores, entre otros. A su vez, Echeita y Ainscow (2011) resaltan en la inclusión el papel determinante de la identificación y eliminación de las barreras, las cuales se traducen como obstáculos en el ejercicio de sus derechos.

Por lo tanto, son las barreras, que se identifican en el entorno de la persona, la razón de ser de los apoyos, que al fomentarse en cualquier espacio educativo formal o informal permiten la vivencia plena y efectiva de sus derechos como personas.

Las conceptualizaciones antepuestas permiten comprender el papel eminente que toma el entorno de la persona con discapacidad en la propuesta de apoyos, como bien lo menciona Echeita (2007) “es el contexto social, son sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p.112), entendiendo, que para esta investigación, son personas y no alumnos.

Los apoyos, a su vez, deben guiarse desde una lógica abierta y flexible. Van Loon citado por Vega et al. (2012) lo resaltan en las variables presentes en las necesidades de apoyo, considerando la constancia o el área de apoyo de cada persona. Se exalta el concepto de “vida con apoyo” y la importancia de formularlos en sus contextos inmediatos, siendo necesaria la intervención profesional en el caso de que dicha red primaria lo requiera.

Tal como se reconoce anteriormente, la flexibilidad y contextualización son fundamentales en los procesos que se emprendan con la población con discapacidad y sus principales redes de interacción, así como la participación activa y protagónica que deben tomar las mismas personas. De este modo, es posible reconocer el contexto familiar, como el primer centro de apoyo. Verdugo, Gómez y Arias, así como Verdugo, Gómez, Schalock y Arias citado por Vega et al. (2012) lo reconocen al mencionar que “se pretende pasar de “proporcionar un servicio para todos” a “ofrecer los apoyos que desean las personas”, en donde la persona debe ser capaz de seguir su propio camino y tomar sus propias decisiones” (p.138). Comprometiendo de esta forma, un proceso de fortalecimiento de la autodeterminación como sujetos de derecho, apropiándose de su condición y apoyos que requieren en su vida. Freire (1998) lo destaca al mencionar que “su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida” (p.90).

De este modo, la apropiación y participación dentro de un proceso de apoyos está íntimamente relacionado con la construcción colectiva y validación de cada una de las partes que componen y se unen hacia una intención en específico. Es dicha intención, parte inherente de identificar juntos las barreras y adueñarse de las mismas en la intención conjunta de creer en la existencia de apoyos que mejoren y contribuyan a una vida de oportunidades y desarrollo. Por ello, dicho proceso es de todas las personas implicadas, y es responsabilidad de la persona profesional mediadora captar la transversalidad indispensable de protagonistas y dueños de sus vidas. Dicho principio sostiene una propuesta concebida desde mi praxis, como una posibilidad de intervención inclusiva, mejor llamada acompañamiento.

Aragón (2016) aporta igualmente en esta construcción teórica al reconocer que “no existe otra forma posible de educar desde la igualdad, admirando y valorando la diferencia, desplegar los procesos desde quien aprende, con toda su historia de vida que le hace ser una

persona única” (p.81). En una concepción de respeto y diversidad en una proposición de inclusión y autodeterminación.

Este recorrido conceptual y reflexivo en torno a los apoyos, nos regresa a posicionar el papel del profesional que emprenda procesos educativos desde una visión integral e inclusiva. La educación inclusiva, más allá de modificaciones o adaptaciones es una filosofía de vida, de apropiación, de vivencia. Una figura mediadora que apoye, guíe y acompañe a las personas. Una actitud de compromiso, innovación y praxis; con el claro reconocimiento de la diversidad y de la atención de la misma. Con la clara intención de complementar su labor con los entornos educativos, comunales y familiares. Un profesional con apertura y disposición a estrategias individuales y colectivas (García, 2003). Un pedagogo consciente de su rol transformador y la responsabilidad que ello conlleva, en constante formación y apertura ante rupturas de supuestos y concepciones. En transformación.

## **2.2. Tipos de apoyos**

El bagaje conceptual entorno a los apoyos, perfila la pertinente de resaltar los tipos de apoyos que desde este proceso investigativo, resultan relevantes. De acuerdo con Antequera et al. (2008) se resaltan los apoyos según su intensidad en intermitentes, limitados, extensos y generalizados. Los apoyos *intermitentes* se emplean cuando son necesarios. No son requeridos de forma permanente, pero pueden ser necesarios en periodos más o menos breves. Varían entre alta o baja intensidad. Los apoyos *limitados* son constantes a lo largo del tiempo, pero no son intermitentes. Se brindan un tiempo limitado. Los apoyos *extensos* implican intensidad regular en algunos ambientes y son ilimitados con relación al tiempo. Los *generalizados* se caracterizan por su constancia, alta intensidad y presencia en distintos entornos. Pueden requerirse a lo largo de toda la vida.

Echeita, Simón, Sandoval y Monarca (2013) amplifican los apoyos desde una perspectiva inclusiva, que se adopta a la diversidad. Se mencionan los apoyos directos que son “una de las formas de aumentar la presencia, el aprendizaje o la participación de los niños o los jóvenes” (p.27). Entendiendo que son aquellos apoyos articulados según una realidad específica para una persona en particular. Pero, también se distinguen los apoyos que brindan los profesores “cuando planifican las actividades pensando en todo su alumnado, siendo

consciente de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje” (p.27).

También, se resaltan aquellos apoyos que se brindan las personas entre sí, de acuerdo con el contexto se puede identificar el apoyo entre estudiante-estudiante, hermanos-hermanos, padres-hijos, entre otras relaciones o vínculos, depende del ambiente en el cual se ubique este tipo de apoyo. A su vez, los profesionales entre sí, pueden brindarse apoyos para la mejora de la atención y quehacer profesional. Es igualmente importante, el apoyo que se brinde a las familias de las personas, para aumentar su participación en los procesos pedagógicos. Además, rescatar los apoyos emocionales, que se ofrecen entre sí un grupo de personas que compartan un proyecto o ambición en común (Echeita et al. 2013).

Los tipos de apoyos, en su diversidad al igual que las personas, nos vuelven a encontrar en un punto elemental de consideración: la pertinencia en el abordaje de los tipos de apoyos desde la realidad de la persona. Y a su vez, en la posición de un camino apoyado hacia la interdependencia. En general, acercarnos a la ambición de familias y PcD auto determinadas.

### **2.3.Barreras para el aprendizaje y la participación**

El recorrido teórico que se ha marcado hasta este punto, compromete la necesidad de conceptualizar las barreras para el aprendizaje y la participación, como un elemento fundamental en el reconocimiento de la realidad específica.

Echeita y Ainscow (2011) proponen que las barreras son creencias y actitudes relacionadas al proceso de inclusión, concretándose en culturas, políticas y prácticas sociales. La interacción resultante entre las barreras y las condiciones personales, sociales y culturales dan como resultado procesos de exclusión y marginación. Los autores realizan su propuesta entorno al ámbito educativo, sin embargo, la conceptualización es aplicable a cualquier contexto.

La posición anterior, permite el contraste con el concepto de discapacidad propuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al enfatizar en la perspectiva interaccionista que posiciona el contexto como un eje clave de análisis. Pero a su vez, las barreras vienen a ser una respuesta de reproducción de fenómenos de exclusión que

marcan la desigualdad e inequidad. Es por ello, que aún se habla de inclusión en diferentes contextos, debido a la realidad actual entorno a la exclusión de diferentes grupos sociales.

Considerar relevante el reconocimiento de las barreras en el contexto, supone a su vez, la validación y posicionamiento de la persona como sujetos de derecho. Como bien lo suscita Echeita (2007) “Entre las razones que, sin lugar a dudas, van a contribuir a que considere que vale la pena aprender están las vinculadas a la creación de sentimiento de valía y estima, de relaciones de pertenencia y de participación en su grupo o centro” (p.115). Con claridad, la inclusión suscita una persona participante con herramienta para la defensa de sus derechos, desde una base fuerte de “sentirse merecedor”. Si la persona, no se siente merecedora ni protagonista, posiblemente se nublarán las intenciones de lucha y persistencia. Es por ello, que la educación inclusiva, traza las posibilidades de fortalecimiento y posicionamiento desde su diversidad.

Por lo tanto, es importante resaltar el enfoque inclusivo del concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, el cual es remplazado por el término de necesidades educativas especiales. Booth y Ainscow citados por Echeita (2004) detallan que el concepto de barreras implica un modelo social que contrasta con un modelo clínico que encierra las dificultades educativas como producto de las deficiencias. En cambio, el término desde el modelo social resalta el carácter interaccionista de las personas con sus contextos, políticas, cultura, instituciones, fenómenos sociales y económicos, que anteriormente han enlazado las ideas presentadas.

Aunado a lo antepuesto, se define desde dicha conceptualización como sujetos de derecho y no sujetos de responsabilidad de su condición, a las Personas con Discapacidad. Como lo indica Echeita (2007) “Lo importante de esta perspectiva interactiva o contextual es que nos ayuda pensar que tales condiciones pueden cambiarse” (p.112). De esta forma, el panorama adquiere optimismo en el camino de la transformación y el avance en materia de inclusión.

Al destacar la necesidad de cambio que acompaña la identificación de barreras, es oportuno resaltar que según Echeita y Ainscow (2011) “para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o

esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son” (p. 33). Los autores brindan su percepción hacia una mirada decidida y atenta a las diferentes aristas de una realidad, y la complejidad que no podemos opacar con unos lentes de sol oscuros. La multicausalidad y diversidad de percepciones, que ameritan de triangulación e investigación. Y sin olvidar, que la realidad a la cual estamos “mirando” es vivenciada con los ojos de otras personas, que también requieren de empatía y prudencia. Dicho de este modo, la identificación de barreras supone un proceso conjunto de miradas comprometidas.

#### **2.4. Ajustes razonables.**

La construcción teórica que se ha desarrollado hasta este punto, se ha enmarcado desde el término de apoyos educativos, sin embargo, la Ley N° 8661 (Asamblea Legislativa, 2008) menciona por

“ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p. 5)

La definición anterior, permite realizar una apreciación legislativa, y por ende sujeta a su validación como un derecho para la población con discapacidad. Sin embargo, los apoyos, al igual que la educación, pueden ser transformadores, y es momento de considerarlos y apropiarnos de ellos desde cualquier rol que cumplamos dentro de la atención a la diversidad, ya sea desde una posición profesional, o desde el contexto familiar e inclusive, la misma PcD. Apropiarnos de la transformación, y así construir una sociedad más inclusiva.

El recorrido teórico, ha permitido una concepción amplia, que permite situar las barreras que desde la teoría nos brindan respuestas y enlaces, a una construcción momentánea de la experiencia. Con la claridad, de reiterar las barreras como las necesidades de fortalecimiento para la presente investigación. Una vez, posicionado lo anterior, el abordaje del concepto de vulnerabilidad contrapone el siguiente enlace de profundización.



### 3. Una aproximación teórica de la vulnerabilidad

La vulnerabilidad según Busso (2001) es “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas”. (p. 8) Además, entendida desde las ciencias sociales, la vulnerabilidad se explica como las situaciones de desventaja o injusticia que experimenta una persona. Pueden ser de carácter personal o por formar parte de un colectivo que demanda mayor atención. Una persona vulnerable es susceptible a ser herido o lesionado en su integridad física o moral (Morales, 2015). Por otra parte, Labrunée y Gallo (2005) añaden que son las situaciones de “riesgo a las que se ven expuestas comunidades, familias y personas ante cambios en las condiciones del entorno” (p. 134).

De esta forma, la conceptualización de la vulnerabilidad toma un punto de encuentro al resaltar el riesgo o desventaja que experimenta una persona o un colectivo poblacional. Además, la definición remite de inmediato a la consideración de un entorno que influye directamente en la existencia de la vulnerabilidad, resaltando el carácter dinámico de este fenómeno, como indica Labrunée y Gallo (2005) la vulnerabilidad social “remite a las circunstancias que potencian la probabilidad que tienen ciertos actores de sufrir un deterioro en sus condiciones de vida” (p.135), enfatizándolo como un proceso que puede transformarse, agravarse o inclusive eliminarse. Añadiendo a su vez, la importancia de comprender el trasfondo multidimensional y diverso de la vulnerabilidad social, que afecta individual y colectivamente y de distintas formas e intensidades (Busso, 2001). Ninguna realidad influenciada por la vulnerabilidad social será igual que otra.

Cabe resaltar a su vez, que la vulnerabilidad se expresa de distintas formas en las personas o colectivos vulnerados. Se evidencia una fragilidad o indefensión de respuesta ante los cambios del entorno que el que se desenvuelvan. Además, experimentan un desamparo institucional por parte del Estado, aumentando entonces su vulnerabilidad en la sociedad. Demuestran una debilidad interna para asumir cambios y consecuentemente aprovechar las oportunidades. Por tanto, es latente la inseguridad que evidencian las personas o colectivos que obstaculiza la posibilidad de búsqueda y acción de mejores niveles de bienestar (Busso, 2001).

El enfoque de vulnerabilidad social según Busso (2001) se integra en tres componentes importantes de reconocer, como son los recursos internos o activos, las estrategias de uso de los activos y el conjunto de oportunidades que ofrece el Estado y la sociedad en general.

Bajo esta lógica teórica, es necesario comprender la relación dialéctica entre el entorno y el “interno”. Según Busso (2001) el interno refiere a “diversos niveles de agrupamiento que tiene su expresión territorial y temporal, como puede ser el individuo, hogar, grupo, comunidad o región” (p. 13). Labrunée y Gallo (2005) lo definen “como la unidad de referencia -individuo, hogar, comunidad- que tiene como atributo cierta capacidad de respuesta y adaptación” (p. 136).

En función de lo anterior, es posible definir con mayor claridad que “la exposición a los impactos y riesgos que provienen del entorno se combina con las características internas básicas de los individuos, hogares, grupos o comunidades que enfrentan (a la vez que generan) cambios en su contexto de referencia” (Busso, 2001, p.13). Por lo tanto, no solo se considera la influencia del entorno, sino que la particularidad interna de cada persona o grupo, se verá reflejada en su condición de vulnerabilidad. La posición epistemológica permite encontrar a su vez, los elementos favorecedores y las oportunidades que pueden traer cambios positivos, y no solo en las desventajas y susceptibilidades (Labrunée y Gallo, 2005). Este enfoque permite mirar con esperanza y transformación, las poblaciones vulnerables socialmente.

Es conveniente explicitar los componentes integradores del concepto de vulnerabilidad antes mencionados, entendiendo primeramente que los activos o recursos internos pueden ser físicos, financieros, humanos y sociales. Según Busso (2001) entre los activos físicos se distinguen los medios de vida (mantienen y reproducen la vida en el hogar) y los medios de producción (bienes para obtener ingresos). Los activos financieros son todos los instrumentos disponibles en el sistema financiero formal e informal (ahorros, créditos, bonos). Los activos humanos son recursos disponibles de fuerza de trabajo en el hogar, además, de la inversión en salud y educación. Y, por último, los activos sociales se distinguen por su instauración en las relaciones humanas, como las redes y lazos de confianza y reciprocidad.

Al establecer el entorno como un elemento determinante, se señala que es este el que se encarga de brindar el conjunto de oportunidades al que puede acceder una persona o colectivo

para alcanzar un nivel aceptable de bienestar. Nuevamente, los activos y las estrategias empleadas para acceder al conjunto de oportunidades, se encuentran condicionadas por la capacidad de respuesta que demuestren las personas (Busso, 2001). Por lo tanto, cada uno de los componentes se interrelacionan entre sí y determinan directamente la condición de vulnerabilidad.

Una vez entendido a mayor profundidad el concepto de vulnerabilidad, es posible afirmar que las condiciones del abandono se expresan como un fenómeno social que transforma en vulnerable la condición de la persona o grupo poblacional. El abandono tiene distintas connotaciones, que varían según sea el contexto y la población a la que se refiere, pero todas las definiciones tienen un elemento en común: la ausencia (Morales, 2015).

Para Morales (2015) el análisis del concepto de abandono implica categorías que posibilitan la proximidad de la comprensión, en los cuales destaca la inseguridad y la indefensión como un estado constante en las personas o colectivos, como respuesta a las importantes afecciones que las políticas económicas y sociales ocasionaron en sus condiciones de vida. En segunda instancia, los instrumentos y estrategias que emplean las personas o colectivos para sobrellevar las situaciones causantes de sus condiciones de riesgo o desventaja.

El abandono presenta causas asociadas a temas económicos, sociales, ambientales, catastróficos y de salud física y mental. La afectación del abandono puede trascender en distintos planos del bienestar humano. A su vez, señalar las fuentes o causantes con mayor detalle implica considerar desde factores emocionales hasta aquellos relacionados con la economía. (Morales, 2015) Asimismo, no se puede dejar de lado, según Morales (2015) al referir:

el abandono surge desde la evasión o negación de esta realidad, por la indiferencia y el sentido individualista, donde las personas son las únicas responsables de aprovechar las oportunidades que se les presentan en la vida. Esta visión del mundo refuerza la constante estigmatización de sectores vulnerables, carentes de oportunidades y de protección social. (p.13)

Por otra parte, es oportuno entender quiénes son aquellas personas en situación de abandono en Costa Rica que según el Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión (2016) son todas aquellas:

Personas de 0 años en adelante, con factores de riesgo que inciden en la falta o insuficiente respuesta del grupo familiar de convivencia o de redes de apoyo comunitario, que generan riesgo o situaciones de abandono, que pueden verse exacerbadas por condición de pobreza, situación de dependencia o necesidad de asistencia, temporal o permanentemente, para realizar actividades de la vida diaria, por la falta o la pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual. (p.88)

Y para efectos de esta investigación, se destacan únicamente los adultos y adultos jóvenes entre los 18 y 65 años.

De acuerdo con el Programa de Convivencia Familiar del CONAPDIS, el cual sustenta la modalidad de Familia Solidaria, como el contexto inmediato de la investigación, se destaca la situación de abandono y/o riesgo social, como otro elemento en consideración de su población meta. Se destaca que pueden ser condiciones separadas, pero también pueden coexistir en la realidad de una persona.

Canet (2001) pone énfasis, pero desde la terminología de desprotección, mencionando que “Estar desprotegido es no tener alguien que vele por lo derechos, cuando por sí mismo, es muy difícil llegarlos a tener” (p. 25). Desde esta perspectiva, el riesgo social trasciende específicamente los derechos humanos, entendiendo que la desprotección es una forma de violencia que atenta contra la integridad de las personas con discapacidad.

### **3.1.La exclusión social**

En este caso, la vulnerabilidad viene a caracterizar la condición de una persona en situación de abandono y/o riesgo social. De inmediato suponer un grupo vulnerado por una sociedad excluyente, remite a la consideración de la exclusión social como fenómeno que experimentan, en cadena, las personas mayormente vulnerables.

La exclusión social no es un concepto aislado de la inclusión social, pues cuando hablamos de inclusión no solo nos referimos a personas con discapacidad, sino a todos los grupos y personas vulnerables presentes en nuestra sociedad. Echeita (2007) lo resalta al indicar que:

la inclusión y la exclusión no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. (p.93)

Ambos fenómenos, por lo tanto, se interrelacionan entre sí y dan lugar al otro, pues no sería necesario hablar de inclusión, si la exclusión social fuese un fenómeno superado. Popay citado por Leyton y Muñoz (2016) lo rescata al proponer que nadie está incluido o excluido, sino que nos encontramos excluidos o incluidos de diferentes formas. Y aunque ninguna persona está exenta, la realidad muestra una situación latente y en progreso, que se ve alimentada por distintos factores promotores de exclusión. El Estado y el Gobierno que violentan los derechos humanos al no ser reconocidos en normas o acciones concretas, puede tener un trasfondo en la falta de medios para lograrlo, o por desinterés político. Otro agente excluyente, es la economía que, dentro de un sistema productivo capitalista, son muchos los que quedan fuera. Sin olvidar, la sociedad que estigmatiza y a su vez le brinda más poder a los colectivos mayoritarios. Y, por último, las concepciones individualistas que imposibilitan o debilitan la inclusión social (Rizo, 2006).

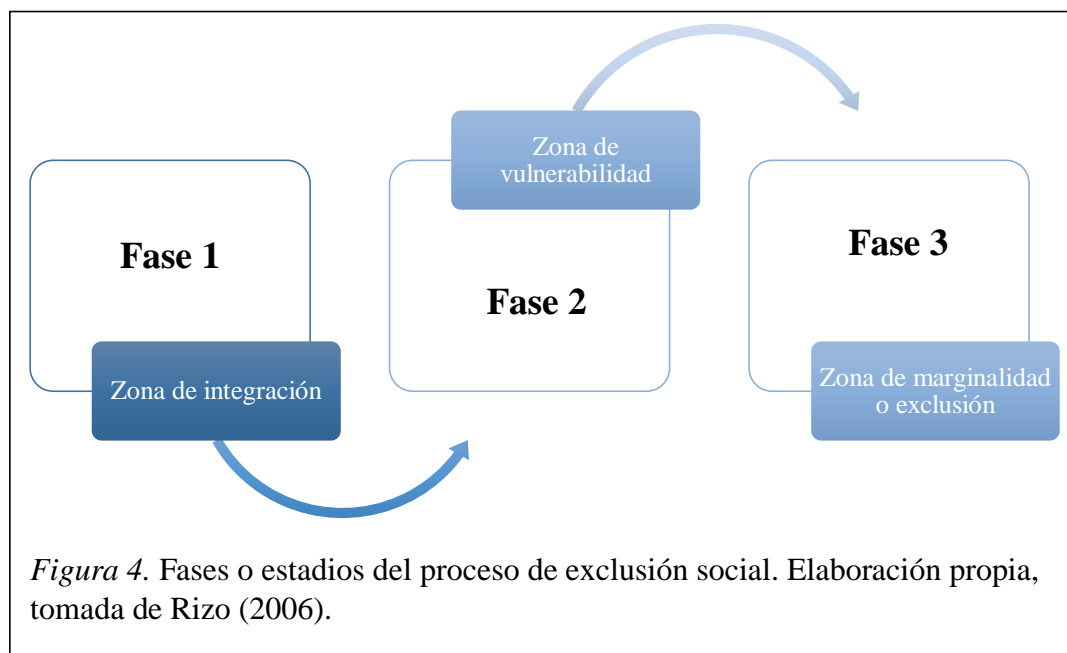
De esta forma, se vislumbra que la exclusión es un proceso multicausal y por ende complejo, que como indica Etxebarria citado por Echeita (2007) se integran a nuestra sociedad una cantidad mayor de personas que viven en condiciones de dignidad e igualdad inferiores a lo que se debería priorizar como derecho, y como resultado una sociedad que se degrada desde la vivencia de sus propios ciudadanos.

Son entonces, los procesos de exclusión social causantes de la desigualdad, que se evidencia en muchos colectivos de nuestra sociedad que se encuentran “integrados” y no incluidos, reproduciendo entonces procesos de exclusión invisibilizados o “encubiertos”

como lo denomina Echeita (2007) .Por lo tanto, es importante considerar que “el fenómeno de la exclusión social es más amplio y no sólo implica pobreza económica, sino también falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo” (Echeita, 2007, p.77).

Resulta también importante, reconocer la vulnerabilidad dentro de la exclusión social, sin confundirlos como sinónimos. Según Estivill citado por Rizo (2006) la exclusión es una acumulación de procesos que “inferiorizan” a las personas o grupos poblacionales, como el término empleado por el autor, al resaltar esa diferenciación en el acceso.

Al entenderlo como un conglomerado de procesos, para mayor comprensión se tratarán como fases, siendo la primera 1) el núcleo o la zona de integración, luego 2) la zona de vulnerabilidad donde se encuentran todos los colectivos o personas que presentan limitaciones a nivel social, y por último 3) la marginalidad o exclusión donde predomina el aislamiento y privación de derechos humanos (Rizo, 2006). De esta forma, se comprende que las personas o grupos pasan por un proceso de vulnerabilidad que no es combatido ni prevenido y que se transforma en exclusión social. Cada una de las fases, se detallan en la figura 4, que permite visualizar el avance del proceso que desencadena la exclusión.



De esta forma, Rizo (2006) vincula directamente la exclusión social con la ciudadanía al señalar que “excluido será aquél que no pueda gozar de sus derechos y obligaciones

plenamente” (p. 3). Por otra parte, Busso (2001) define el término de exclusión social como el “proceso de debilitamiento de los vínculos sociales que unen al individuo con la comunidad y la sociedad, dificultando o anulando la posibilidad de intercambio material y simbólico” (p. 18). Así como los autores anteriores abogan por una relación sustancial entre ciudadanía y exclusión Young citado por Díaz (2010) enfatiza en la necesidad de re pensar una “ciudadanía diferenciada”, que no descarte la diferencia, pues de este modo, también suprimen las políticas diferenciadas que se requieren para su inclusión como ciudadanos. El argumento, es sostenido por el autor al cuestionar las ciudadanías inclusivas, que más que diferenciadas, es necesario trascender entonces a ciudadanías equitativas. La desigualdad, ante cualquier colectivo, requiere sin duda de una mirada equitativa, y no igualitaria. Así mismo, Rizo (2006) incorpora en su discurso la necesidad de prever desde las políticas públicas, la acción de las instituciones e inclusive desde el más básico accionar colectivo que podamos impactar en la sociedad dentro de los procesos de exclusión.

En mayor medida, cuando se enfatiza en una exclusión social complejizada como Popay citado por Leyton y Muñoz (2016), destaca el fenómeno cuando se agudiza, de acuerdo a las condiciones, el cual denomina como exclusión por múltiples factores.

Los aportes mencionados anteriormente, fortalecen la idea de exclusión como proceso que violenta los derechos, la participación, el acceso y el reconocimiento como ciudadano, y que debe ser atendido y con mayor importancia, tomar las medidas preventivas necesarias para alejar la exclusión, y que sean más acciones y esfuerzos hacia la inclusión.

La clarificación teórica en torno a la exclusión social, permite entonces delimitarlo hacia la tipología del grupo de personas con discapacidad, como colectivo excluido (Rizo, 2006). Este fenómeno no es una nueva o distinta corriente de exclusión, más bien, ha acompañado a las personas con discapacidad de forma latente. Bermúdez (2017) lo destaca como una “constante histórica de exclusión hacia las personas con discapacidad y otros grupos se ha generado a partir del pensamiento que involucra el rechazo del “otro” (p. 132).

Considerando lo anterior, la exclusión hacia las PcD se define como una “predisposición errónea sobre el otro” (p.132) que se traduce en acciones negativas de exclusión hacia el colectivo, que impiden o limitan la inclusión de las personas, en este caso, con discapacidad. De esta forma, se comprende la concepción de otredad, como un supuesto que refuerza ideas

de superioridad y desinterés por una condición que no afecta la individualidad de todas las personas.

Por otra parte, todo el bagaje conceptual, permite identificar a su vez, la posición de las personas que experimentaron la vivencia del abandono, ya sea en la niñez o en la etapa adulta. De este modo, se reconocen todos los procesos consecutivos excluyentes que incorporan dicha situación a la historia de vida de cada persona. A esto se suma, a una condición de discapacidad, que incorpora una doble exclusión al desarrollo personal que se ha visto obstaculizado por la serie de condiciones que acompañan su realidad.

Frente a este panorama de exclusión, la inclusión y el respeto a la diversidad, vienen a revestir de esperanza y transformación la realidad de discriminación y exclusión de las personas con discapacidad o estado de abandono. Por este motivo, Bermúdez (2017) propone “que hablar de derechos, de acciones, de ética o de dignidad, es competencia de un cambio social que debe tener efecto puntual en las normas y en las prácticas sujetas a la exclusión” (p.133).

### **3.1.1. La Discapacidad Social**

En la búsqueda de establecer un modelo que brinde respuesta a los procesos de exclusión-inclusión, surge el modelo de Discapacidad Social que propone el fenómeno de la exclusión como una condición de discapacidad social, que según Pisonero (2007) posibilita una “lectura abierta, integral y social de la discapacidad” (p.99). El modelo propone una intervención integral que busca la disminución o hasta la eliminación de la situación de desventaja.

A modo general, el modelo de la discapacidad social parte de dos modelos: el propuesto en la Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF) en el año 2001, y el modelo Ecológico propuesto por Bronfenbrenner. De ambos modelos nace el informe de Necesidades y Accesibilidad de las Personas con Discapacidad en la CAPV (Comunidad Autónoma del País Vasco) en el año 2004.

Pisonero (2007) destaca cinco elementos orientadores del modelo, que a su vez, se vislumbran como un proceso: a) Las *funciones y estructuras* del sistema de salud, que suelen propiciar situaciones de dependencia en sus informaciones para las personas; b) La



*capacidad* que abarca áreas educativas, laborales y sociales; c) El *desempeño* que destaca la presencia de apoyos en todos los ámbitos, y que los mismos son los principales contribuyentes de mitigar la situación de discapacidad en contraste con el entorno; d) El *funcionamiento en el ecosistema*, que incluye el entorno físico y social de la persona con discapacidad y e) El *macro sistema* que propone la prevención, la accesibilidad universal y el diseño para todos. Además, influyen los valores y sistemas de creencias, la legislación y las propuestas de organismos internacionales (Pisonero, 2007). Las cinco líneas o elementos, fundamentan y nutren el modelo de discapacidad social, el cual comprende que la interrelación de factores es compleja, pero que el proceso es orientado por dos líneas básicas: aspectos externos e internos. Chambers citado por Pérez-Castro (2014) lo entiende como un fenómeno desde la relación entre lo interno y lo externo, desde una perspectiva de vulnerabilidad social.

Según Pisonero (2007) Los factores internos de la persona como la capacidad, el desempeño y los aspectos básicos. Este último factor alusivo a las funciones fisiológicas y psicológicas, así como las necesidades básicas del individuo. La capacidad se puede entender también como el potencial, siendo el máximo grado de funcionalidad que se puede lograr un individuo en un tiempo determinado. El entorno debe ser accesible y con apoyos para lograr desarrollar y explotar su capacidad, pues de no ser así, el funcionamiento de la persona solo alcanzará un índice de desempeño. De este modo, el desempeño se entiende como la ejecución de tareas o acciones en un entorno real, donde el funcionamiento de la persona es parcial, pues el entorno está estático e inaccesible, en algunos casos. Pérez-Castro (2014) resalta lo interno como “la ausencia de recursos y medios para enfrentar y sobreponerse” (p. 258) ante la exclusión social.

Los factores externos o contextuales son los factores ambientales y personales. Todos aquellos aspectos contextuales que afectan el funcionamiento de la persona, son factores ambientales. Se pueden catalogar en dos niveles: el ecosistema y el macrosistema. En cambio, los factores personales, continúan con su carácter contextual, pero se refiere a los antecedentes de la persona que impactan externamente el funcionamiento en su vida. Pérez-Castro (2014) propone lo externo como “las tensiones, los riesgos, y las amenazas que forman parte de la dinámica social (p. 258).

Se resalta que el modelo de la discapacidad social se fundamenta en una naturaleza social, holística y abierta que se complementa con esta investigación. La discapacidad social no se enfoca en los colectivos, sino en las necesidades, lo cual permite dar una mirada hacia los procesos, y no a la estandarización de las personas. Es micro, al considerar la particularidad de la persona, y macro al expandir su enfoque al estudio de situaciones regionales. Además, corresponsabiliza un entorno, que es parte de la problemática, pero que también puede ser agente transformador, propositivo y activo. Es un proceso preventivo y proactivo que diagnostica e identifica los riesgos, que desatendidos se traducirían en factores de exclusión (Pisonero, 2007).

El modelo cree en los procesos y la necesidad de vivenciarlos desde la participación y la construcción conjunta al proponer que “el acompañamiento constituye una metodología y que la corresponsabilidad debe ser una ética compartida por la persona que está en ese proceso, por sus apoyos y por la sociedad” (Pisonero, 2007, p. 102).

#### **4. Familia y Discapacidad**

La familia como primer elemento a considerar, históricamente se ha constituido como una forma de organización básica de las sociedades (Urbano y Juni, 2015), que en los últimos 40 años ha experimentado una serie de cambios importantes en su definición (Valdivia, 2008). De esta forma, se aclara que para efectos de la investigación, la búsqueda de un concepto de familia se alejó de los parámetros tradicionales, y trató de brindar una visión amplificada y holística de los sistemas familiares.

La Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) en su artículo 16 proclama que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. (ONU, 1948)

Por otra parte, Urbano y Juni (2015) resaltan una definición de familia al indicar que:

La familia como sistema social se encuentra constituida por un conjunto de relaciones que se articulan a funciones específicas designadas a través de roles, los cuales conforman un espacio vincular que configura la trama familiar. Esta trama está conformada por el conjunto de vínculos que se juegan en su interior. (p.29)

Según Valdivia (2008) los campos de la psicología y la antropología expanden la definición, desde una visión poco estructurada y abierta a nuevos modelos familiares al indicar que la familia es una unidad de individuos en interacción.

Al colocar en perspectiva las definiciones de familia, cada una aporta desde su conceptualización, pero es evidente que definirla por su carácter complejo y cambiante en la sociedad, puede resultar difícil. De acuerdo con lo anterior, las Naciones Unidas (2014) en sus conclusiones y recomendaciones:

La definición de familia depende del contexto y su propósito y puede variar con el tiempo, en todas las jurisdicciones, entre los grupos raciales y étnicos y en diferentes sistemas políticos, culturales y sociales. Las familias cambian continuamente con la evolución de las normas y las expectativas sociales y vienen determinadas por nuevas oportunidades de educación, la evolución de los mercados de trabajo y las nuevas exigencias planteadas por ellas, así como por decisiones individuales. (p.17)

#### **4.1.La familia desde una Pedagogía Sistémica**

En este recorrido teórico alrededor de la temática de familia, es conveniente traer a discusión la teoría de sistemas y la “nueva pedagogía sistémica” basada en el paradigma sistémico-fenomenológico de Hellinger (citado por Álvarez, 2012). Las teorías van evolucionando y transformándose, así como las realidades, por lo que se destaca el paradigma antes mencionado, como un insumo teórico-conceptual que posibilitara una mayor aproximación a los sistemas familiares desde una serie de principios propuestos por el autor.

Prioritariamente, enfatizar en este paradigma nos lleva a la necesidad de reconocer un concepto de sistema, el cual Álvarez (2012) distingue como “un conjunto de elementos ordenado y organizado, con sus normas de funcionamiento y su identidad propia, con una interrelación entre sus partes que configura al propio sistema” (p. 162). A su vez, rescatando el equilibrio del sistema condicionado a las interrelaciones internas e interacciones externas. Por lo que, un sistema no se encuentra aislado de otros sistemas, y todos influyen de alguna manera u otra. Dicha influencia se encuentra determinada por el carácter abierto o cerrado

que el sistema adopte para su funcionamiento. En la ambivalencia y complejidad de los sistemas, los mismos se mueven entre ambos caracteres. Sin embargo, resalta que un sistema abierto comprende “la dialéctica entre la estabilidad y el cambio; la retroalimentación o feedback; la totalidad y la equifinalidad” (p. 163).

Este nuevo enfoque paradigmático destaca la importancia de la inclusión, en comparación con otras teorías sistémicas que en su lugar promovían la exclusión. Se señala que todo miembro de un sistema tiene un espacio dentro del mismo, y el sistema en cuestión debe brindárselo (Álvarez, 2012). Bajo esta premisa, las exclusiones no son aceptables, y el derecho a la pertenencia dentro de un sistema familiar debe garantizarse para todos sin excepción.

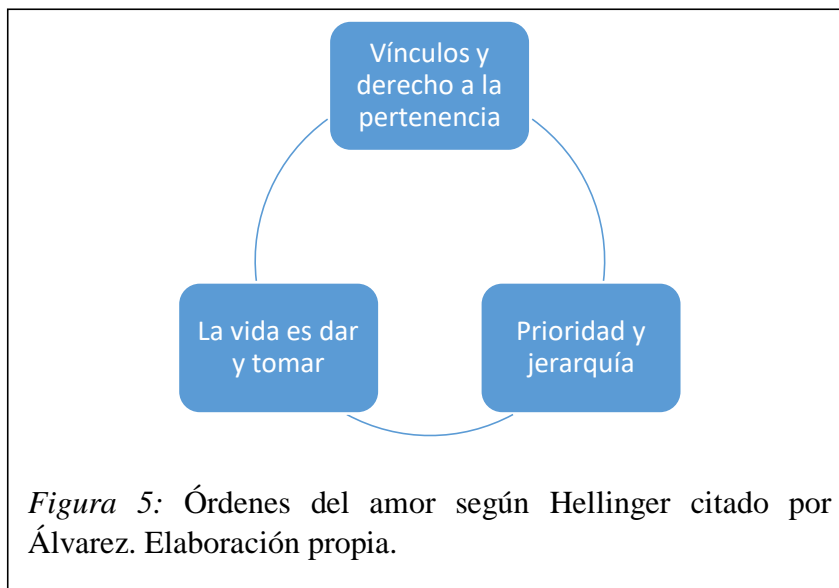
Otro elemento a considerar, es la necesidad de focalización en las soluciones y no únicamente en los problemas, que deben identificarse y analizarse, pero bajo el principio de Hellinger citado por Álvarez (2012) “El saber sirve al actuar” (p.172). Por lo tanto, el conocimiento es inválido en la medida en la que no lo utilizamos para la mejora. Es por ello, que el accionar, es fundamental dentro de la ecología de un sistema.

Otra particularidad a mencionar, es la focalización de las personas pertenecientes a los sistemas sobre las relaciones y los vínculos. Por lo tanto, los problemas que surgen dentro del sistema o en los individuos, deben ser atendidos desde el sistema, y no fuera del mismo. Los problemas, desde esta mirada, no son individuales sino relacionales (Álvarez, 2012).

Según Álvarez (2012) las familias “son sistemas abiertos con sus propias leyes de funcionamiento, que implican a todos sus miembros de manera interdependiente” (p.188). Hellinger citado por Álvarez (2012) propone los “órdenes del amor”, que se distinguen por ser leyes o principios básicos y naturales que permiten el equilibrio y el orden en los sistemas.

De acuerdo a Álvarez (2017) la Pedagogía Sistémica, que también se fundamenta en la teoría anteriormente mencionada, propone estos postulados como una base para mantener el orden, la productividad y la funcionalidad del sistema. Los integrantes se sienten fuertes y seguros. De modo contrario, aparecen los conflictos y las tensiones, convirtiendo el sistema en disfuncional.

Son tres órdenes a saber, siendo la primera los *vínculos y el derecho a la pertenencia*. El segundo orden se refiere a la *prioridad y la jerarquía*, y el tercero bajo la premisa de la *vida es dar y tomar* (Álvarez, 2012).



Los vínculos y el derecho a la pertenencia son pilar dentro de un sistema que no permite la exclusión. Todos los miembros tienen la obligación de colaborar en el mantenimiento y crecimiento del sistema. Sin embargo, Álvarez (2017) resalta que este primer orden, posee excepciones cuando se “incumple gravemente sus responsabilidades o, con sus actuaciones, dañen seriamente el sistema o alguno de sus miembros” (p. 169).

Según Álvarez (2012) la prioridad y la jerarquía responde al “orden y prioridad que tienen que ver con el hecho de respetar el lugar de quienes llegaron primero al sistema” (p.190). Por otra parte, Álvarez (2013) resalta dos criterios relevantes en este orden: 1) las funciones y su posición; y 2) y su antigüedad en el sistema. Por esta razón, dentro de los sistemas familiares se reconocen las personas encargadas primero, y luego las personas que están a su cargo (hijos, sobrinos, usuarios en este caso).

Por último el orden de la vida es dar y tomar, considerando que las relaciones simétricas en los sistemas posibilitan equilibrio (Álvarez, 2012). Son estos intercambios entre integrantes los que posibilitan los vínculos. Los intercambios dependen de la relación que exista entre ambos, es decir, intercambios entre pares o intercambios entre integrantes con

diferentes roles o posiciones. Se resalta, entonces el equilibrio y agradecimiento que resulte de cada intercambio (Álvarez, 2013).

Son estos principios, una base fundamental en la dinámica familiar, que como paradigma desde la teoría de sistemas, posibilita la comprensión y análisis de un sistema particular como es el caso de la “Familia Solidaria”, como modalidad de un programa, pero que en esencia encierra la dinámica de un sistema familiar. Cada orden desde su particularidad, viene a aportar a esa mirada equilibrada que se espera dentro de un sistema, para que todas las personas se sientan involucradas.

Desde otra perspectiva, Maturana (2014) reconoce los sistemas sociales y los caracteriza al mencionar:

que los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos y en el que ellos, por lo tanto, conservan su organización y adaptación y existen en una coteriva contingente a su participación en dicha red de interacciones. (p.26)

El fragmento anterior, reconoce la importancia de cada uno los miembros que componen un sistema, al considerar la participación como uno de los ejes medulares dentro del mismo, resaltando la constante transformación que puede lograr un sistema a través de las interacciones. Además, se reconoce con vital importancia el rol de fortalecimiento o formación que posee el sistema para sus miembros, desde su individualidad y su colectividad que los conecta.

Además de caracterizarlo, el autor propone una serie de implicaciones a raíz de la definición. Una de las premisas, es que reconoce todos los componentes de un sistema social, al considerarlos seres vivos, deben reconocer la conservación de la vida como condición inherente a la operación del sistema. Si el reconocimiento antes mencionado, no se desarrolla en este sistema, el mismo no generará los fenómenos propios de un sistema social. Maturana (2014) valida de esta forma, la búsqueda de un bienestar en común e individual que debería desarrollar un sistema social, donde cada uno de los miembros que lo componen tienen un

lugar o rol importante, así como la vitalidad que le brindan al sistema desde su individualidad. De este mismo modo, el autor lo reconoce al mencionar que “no hay componentes superfluos en un sistema social, ya que si un componente se pierde, el sistema social cambia” (p.27). Por lo tanto, todos cumplen un papel y todos deberían poseer la misma relevancia, entendiendo que la llegada o el retiro de un integrante, sin ninguna duda permeará un cambio en conductas y propiedades del sistema.

Menciona a su vez, la red de interacciones que se reconocen en un sistema social, y que sus características son las que lo componen. Las interacciones también se dan fuera del sistema social, y las mismas influyen en un cambio, que no lo destruye, pero transforma su estructura. Por ejemplo, la incorporación de un nuevo individuo o componente al sistema “con una historia previa de interacciones independientes de él” (Maturana, 2014, p.28). De este modo, la incorporación es un proceso que influye, contribuye y que también es necesaria de abordar.

A su vez, se destaca la conducta con la que un sistema social selecciona las propiedades de los componentes que los constituyen, comprendiendo que un sistema puede, desde su organización y características particulares, elegir la conservación o variación de un componente, que según Maturana (2014) el desarrollo histórico de las sociedades se resume en estos dos procesos antes mencionados.

Los planteamientos teóricos del autor, enfatizan, en este caso, a profundidad el sistema social desde la perspectiva y la especificidad de la familia.

Al entenderlo como sistema, es posible añadir un elemento constante y determinante en esta dinámica en particular: la discapacidad. Con relación a lo anterior, la Ley N° 8661 (Asamblea Legislativa, 2008) afirma que:

La familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones. (Preámbulo, inciso X, p.2.)

Se parte entonces, que esta estructura familiar para las personas con discapacidad del Programa de Convivencia Familiar, como lo es la “Familia Solidaria” debe recibir la protección y la asistencia que sea necesaria para garantizar derechos desde la legislación y desde las proyecciones del CONAPDIS.

Por la particularidad de la realidad en estudio, resulta importante resaltar una dinámica familiar que incluya una o varias personas con discapacidad, para Urbano y Yuni (2015) lo denominan como acomodar y desacomodar. Los autores definen este proceso de afrontamiento familiar:

como un conjunto de recursos dinámicos, necesarios para poner en juego respuestas emocionales a las diversas crisis que contiene en sí el advenimiento de la discapacidad y los diversos modos de tomar contacto/tomar resguardo de la angustia que proviene de anticipar los ciclos del desenlace, la angustia de que lo inexorable de los pronósticos se concretice. (p.95)

Dentro de este proceso de afrontamiento familiar, se distinguen diversas situaciones que enfrentan como sistema, y se destaca entre ellos la asignación o búsqueda de sentido, desde la perspectiva de la discapacidad. Dicha situación coloca en juego el sistema de creencias de cada miembro de la familia (Urbano y Yuni, 2015). Los mismos autores (2015) definen el sistema de creencias como el “conjunto de valores, ideas, representaciones, ideales, mitos y prejuicios que la familia aprehende del contexto sociocultural al que pertenece” (p.145) El sistema de creencias, es determinante en este proceso de afrontamiento, y se une frente a las expectativas que se crean para las personas. El sistema de creencias puede limitar o potenciar el proceso que se está llevando a cabo, dependiendo de la respuesta y construcción de nuevas concepciones que tengan los miembros de la familia (Urbano y Yuni, 2015).

A su vez, es importante crear una red de apoyo que permita la contención y sostenibilidad de las decisiones que se deben tomar frente a la condición de discapacidad (Urbano y Yuni, 2015). Estos autores resaltan que la red de apoyo social se entiende como “las posibilidades de interacción entre los miembros de un mismo sistema con otros subsistemas familiares y en relación a otras configuraciones extrafamiliares” (Urbano y Yuni, 2015, p.157).



Aunque la convivencia, sustenta un eje fundamental en la dinámica familiar, y se ha resaltado a lo largo del abordaje conceptual entorno al término familia, es necesario darle un énfasis mayor, desde una teorización que en esta investigación, sustentó la experiencia.

## **5. Convivencia**

Maturana (2014) vino a convertirse en el acompañamiento teórico más acertado para el análisis y reflexión del proceso de investigación. Entre vínculos e interrelaciones, la convivencia se vislumbra como un elemento de interés medular.

### **5.1.La Emocionalidad**

Según Maturana (2001) “biólogicamente, las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (p. 7). El autor sostiene la emocionalidad de las personas, al indicar que no existe acción humana sin emoción que la instaure y defina. Se refiere, además, al dominio de acciones y tipos de conductas relacionales, que permiten caracterizar las emociones (Maturana, 2014). Son las emociones las que conducen las acciones, y no la razón (Maturana, 2001).

En este sentido, se reconocen tres emociones fundamentales: el amor, la agresión y la indiferencia. Maturana (2014) define el amor como “el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales otro surge como otro legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia” (p.45). Por otro lado, la agresión es el dominio de conductas relacionales que niegan directa o indirectamente la legitimidad del otro en coexistencia con uno mismo. La agresión se manifiesta cuando la otra persona no cumple con las expectativas, que no se acordaron previamente. Igualmente, la indiferencia se identifica cuando la otra persona no es vista como un otro. Además, hace hincapié, en que en la “indiferencia el otro no tiene presencia, y lo que le suceda a él o a ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones (Maturana, 2014, p.45).

Son las tres emociones fundamentales que resalta Maturana (2014), las que fundan a través del análisis crítico, las posibilidades de comprensión de muchos de los acontecimientos que anteceden la investigación y experiencia educativa, así como la emocionalidad que acompañe el proceso. Si bien las acciones están íntimamente, con nuestro accionar en sociedad, considerar su trasfondo, posibilitan una óptica empática. De

cualquier modo, el amor al que enfatiza el autor, no tiene un tono romántico, es un amor de validación, participación y coexistencia con “el otro”. Se trata de un amor inclusivo, que acoge a todas las personas como parte de esta enredadera social, que a continuación se complejizara con las interacciones y el lenguaje.

## **5.2. Interacciones y Lenguaje**

El lenguaje según Maturana (2014) es “el mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos” (p.29). La interacción es un proceso temporal, que se define como constructivo y anticipado, que según el autor, se identifica y vincula con la formación de la personalidad. Es un proceso que genera intercambio, simbólico y cultural, y se puede definir como activo y receptivo entre las personas (Cárdenas, 2012).

Las interacciones forman parte de la cotidianidad, y es la base de la construcción de los individuos en ámbitos familiares, educativos, sociales y culturales, donde se forman actitudes y principios que contribuyen con el desarrollo personal y social del ser humano. (Cárdenas, 2012). Las interacciones, a su vez, narran la historia que nos define y nos forma, porque “ningún ser vivo está donde está por accidente” (Maturana, 2014). De manera que, reconocer esta historia de interacciones, identifica las conductas adecuadas, como un medio de conservación de la adaptación y la organización que como seres humanos buscamos en sociedad.

Este proceso que el autor destaca, determina la formación humana que anteriormente se menciona, ya que como personas nos distinguimos como unidades, y son las mismas, las que influyen la conducta adecuada que nos permite continuar en un sistema específico. Aunque seamos la composición de unidades, dichas unidades no nos determinan como seres vivos, porque somos un individuo completo y no fragmentado. Es decir, una persona puede componerse de distintas unidades: ser amigo, hermano, hijo, estudiante, padre, jefe, y aunque se identifique una experiencia negativa o destructiva como hijo, por ejemplo, dicha situación lo “desintegrará” como unidad, pero no como persona (Maturana, 2014).

El mismo autor se refiere al indicar que “nosotros, en nuestra relación como seres humanos, somos la intersección estructural de muchas clases distintas de unidades que se

conservan o se desintegran de maneras muchas veces independientes a lo largo de nuestras vidas bajo muchas circunstancias diferentes” (p.99).

De este modo, el lenguaje viene a posibilitar las interacciones, y de acuerdo a lo anterior, son una base fundamental de la convivencia con el otro. Maturana (2014) se refiere al lenguaje como:

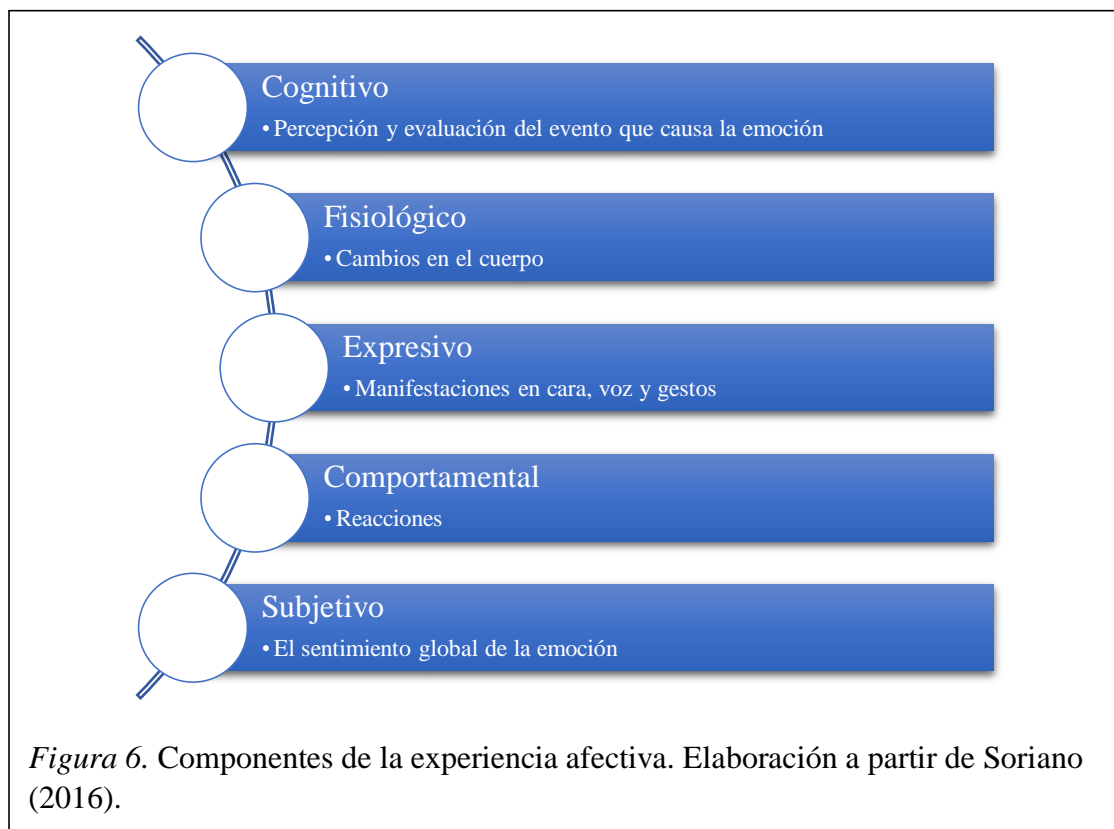
un flujo de coordinaciones recurrentes de conductas, se produce a través de la real operación estructural de nuestras interacciones e involucra una dinámica de cambios estructurales en los participantes que sigue un curso en cada uno de ellos, contingente momento tras momento en el flujo de coordinaciones recurrentes de conducta en las cuales participan. (p.44)

El lenguaje y las interacciones, ambas en interrelación, transforman las personas y sus sistemas sociales. Sin ellas, la convivencia no sería posible, y son capaces de influir en la dinámica social. La influencia educativa del lenguaje se evidencia en la medida que las actitudes y principios permiten posicionarnos frente al conocimiento y la conducta, que a su vez, contribuyen en nuestra formación como personas (Cárdenas, 2012).

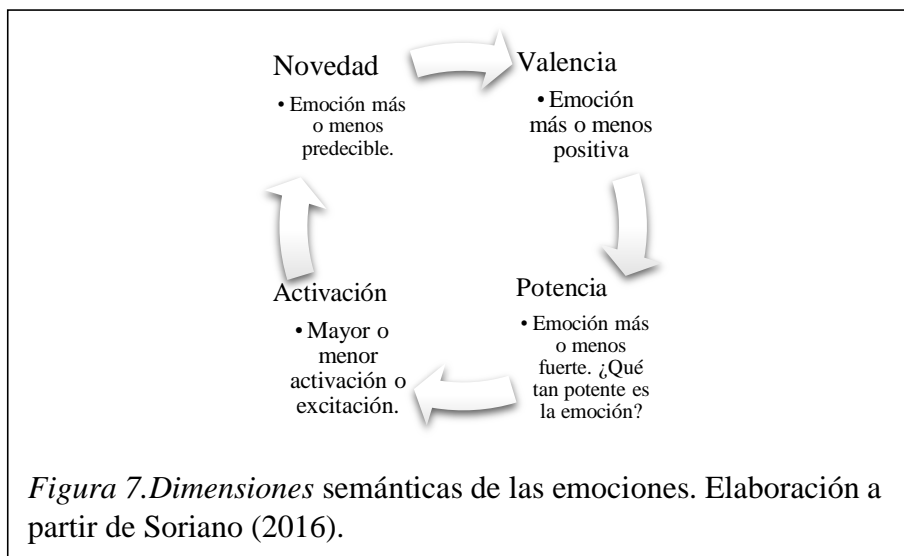
Es por ello, que en la misma línea de comprensión de nuestra emocionalidad, se destaca el lenguaje de las emociones, que nos intenta responder cómo pensamos las emociones, a través de la forma que establecemos hablar de nuestras emociones. Dicha posición, nos conduce a las Ciencias Afectivas, establecidas actualmente, como una rama de estudio de las emociones (Soriano, 2016).

El lenguaje emocional, puede ser metafórico o literal (Soriano, 2016). El lenguaje emocional metafórico, viene a representar los dominios más abstractos por medio de las experiencias sensoriales y motoras. Nos despliegan una serie de conocimientos, que poseen diferencias y similitudes, que nos acercan a comprender las emociones a través de las metáforas que regularmente empleamos (Soriano, 2016).

Por otro lado, el lenguaje emocional literal, trae consigo una serie de interpretaciones e inferencias que como personas construimos detrás del término emocional (tristeza, alegría, ira...), el cual se encuentra determinado por nuestras experiencias e interacciones (Soriano, 2016). La autora a su vez, destaca los componentes de la experiencia afectiva, lo cuales se detallarán en la figura 6 a continuación:



Otra probabilidad que brinda, el lenguaje emocional literal es la comprensión de las características de las emociones, las cuales aunque sean distintas en cada caso, recurren a puntos de encuentro que Soriano (2016) denomina dimensiones. Para dicha afirmación, los investigadores sustentan su posición a través del estudio de las emociones en diferentes idiomas. Las dimensiones mencionadas, también se proyectarán a través de la figura 7 para su mayor comprensión.



## 6. Habilidades para la vida: vivencias y aprendizajes vivos.

Para la propiciación de un espacio de construcción inclusiva, el enfoque de habilidades para la vida, configura un planteamiento que aporta al desarrollo de la persona desde el principio básico de enfrentar los retos de la vida. En general, el aprendizaje debe resignificar un conocimiento empírico y vivo para nuestra cotidianidad, y en el encuentro con dicha funcionalidad, el aprendizaje se aviva en un panorama de posibilidades para su aplicación (Castillo, 2018).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) citado por World Vision (2018) “Las destrezas para la vida son habilidades de comportamientos adaptativos y positivos que le permiten a las personas manejar efectivamente las demandas y retos de la vida cotidiana” (p.8). En la amplitud del concepto, la organización reconoció desde su conceptualización, la necesidad de contextualizar en cada caso, las habilidades para la vida.

Según Corrales, Quijano y Góngora (2017) el modelo de habilidades para la vida incorpora 1) las habilidades sociales e interpersonales, 2) las habilidades cognitivas y 3) las habilidades necesarias para el manejo de emociones. A pesar de que la conceptualización las reconoce en tres grandes áreas, se resalta la integralidad de cada una de las habilidades, que complementadas entre sí, que de acuerdo a Choque y Chirinos citado por Quijano y Góngora (2017) brindan una oportunidad de desarrollo que permite afrontar los desafíos y

demandas de la cotidianidad. En la tabla 1 ,Mangrulkar,Whitman y Posner (2001) especifican cada uno de las habilidades que incluye cada categoría:

Tabla 1

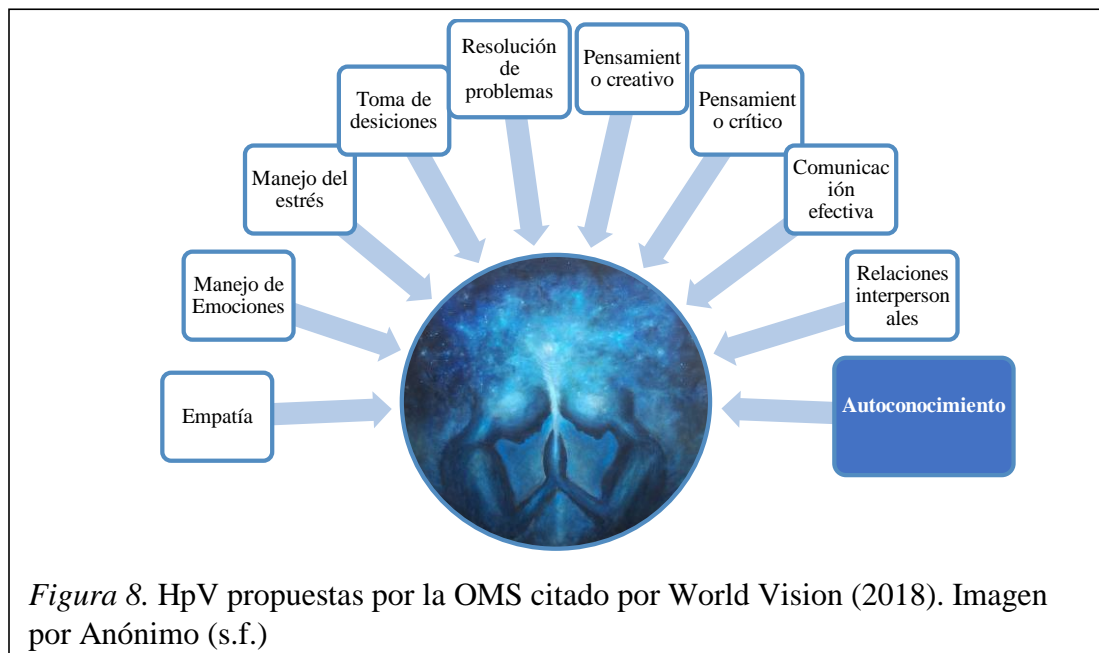
*Habilidades para la vida*

	Habilidades sociales	Habilidades cognitivas	Habilidades para el control de emociones
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación.</li> <li>• Negociación/ rechazo.</li> <li>• Aserción.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> <li>• Cooperación.</li> <li>• Empatía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de decisiones/ solución de problemas.</li> <li>• Comprensión de las consecuencias de las acciones.</li> <li>• Determinación de soluciones alternas para los problemas.</li> <li>• Pensamiento crítico.</li> <li>• Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales.</li> <li>• Autoevaluación y clarificación de valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de estrés.</li> <li>• Control de sentimientos.</li> <li>• Autoconocimiento.</li> </ul>

*Nota:* Tomado de Mangrulkar,Whitman y Posner (2001).

Cada una de las habilidades mencionadas, se visualizó dentro del proceso como una oportunidad de fortalecimiento de su autodeterminación. La teoría las fragmenta, pero en esencia se trabajan transversalmente. Todas, como elementos fundamentales a descubrir dentro de la convivencia de la F.S. Convivir nos demanda social, cognitiva y

emocionalmente, la capacidad de realizar acciones desde una armonía y equilibrio que toma en cuenta a todas las personas. A su vez, la OMS citado por World Vision propone el siguiente conglomerado de HpV incorporadas en la figura 7 para mayor comprensión.



*Figura 8.* HpV propuestas por la OMS citado por World Vision (2018). Imagen por Anónimo (s.f.)

La figura 8, aunado a la información de la tabla 1 que detalla las HpV, entiende necesario reiterar la centralidad del autoconocimiento como la primer habilidad para la vida, la cual se entrelaza fundamentalmente con las demás destrezas. La imagen (Anónimo, s.f.) destaca un desarrollo interrelacionado e intencionalmente social. Como seres sociales (Maturana, 2014) las conexiones y los aprendizajes colectivos, tienen un gran impacto en nuestro desarrollo individual, pues cada persona posee un proceso propio.

Como punto de referencia, la propuesta desde este enfoque reconoce una amplia variedad de herramientas para la deconstrucción individual, que sin duda impacta la dinámica colectiva que demanda un espacio familiar, sus interrelaciones y vínculos que sustentan la convivencia que allí se desenvuelve.

Cabe resaltar que, la fundamentación que consolida el enfoque de habilidades para la vida, según la teoría del aprendizaje social (Bandura citado por Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001) reconoce la importancia de la interacción y por ende, de la latente interdependencia que se pretende mediar y sustentar las intenciones investigativas de este

trabajo. Es por ello, que aprendemos en contacto con los demás, y formamos nuestra conducta a través de la observación y la instrucción según el autor. Y desde la inmediatez, del espacio en cuestión, el aprendizaje social reconoce la familia como el potencial de sus interacciones, que bien aprovechadas pueden transformarse en un nido de oportunidades emocionales y sociales de deconstrucción.

Además, otro de los sustentos rescatables del enfoque, es la consideración de las inteligencias múltiples que propone Gardner citado por Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) quien reconoce la existencia de ocho tipos de inteligencias que incorporan la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la musical, la espacial, la corporal-cinestética, la naturalista, la interpersonal e intrapersonal. El postulado resalta la diversidad de las personas y por ello, la necesidad de ofrecer oportunidades de desarrollo en todas las áreas de la inteligencia. La diversidad a su vez, prioriza en el aprendizaje social, la oportunidad de nutrirnos de las inteligencias múltiples más desarrolladas de las personas que nos rodean. En esa interacción, nos nutrimos y por ende deconstruimos con los demás.

Asimismo, se encuentra la teoría de la resiliencia, la cual sustenta el enfoque de habilidades para la vida, comprendiendo una serie de factores internos y externos que protegen a la persona frente a situaciones de riesgo y exclusión. Sus sustentos, reiteran a personas con mayores capacidades de adaptación ante situaciones riesgosas y los beneficios que esta habilidad incorpora a su calidad de vida. (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001)

Por otro lado, Muñoz y Sotelo (2005) propone que la resiliencia no consiste en únicamente resistir la adversidad, sino la reconstrucción. Bolwby citado por Muñoz y Sotelo (2005) prioriza el apego como un eje medular en el desarrollo de la resiliencia, como un agente protector en situaciones de riesgo. De este modo, la capacidad de reconstrucción, es decir, la resiliencia, significa una oportunidad de fortalecimiento que encuentre una persona en condición de abandono, dentro de las interacciones de una modalidad residencial, considerando el espacio para educar en resiliencia.

Otro de los aportes teóricos relevantes que subrayan Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001 es el constructivismo como una metodología de aprendizaje que parte de las interacciones para consolidar el aprendizaje. Piaget y Vygotsky son sus principales



exponentes, que destacan la presencia del conflicto cognitivo presente en el aprendizaje que se origina dentro de las interacciones sociales.

Cada teoría resaltada anteriormente, reconoce las habilidades para la vida como un cúmulo de herramientas necesarias para nuestra vida. No solo para personas con discapacidad, o en condición de abandono, sino para todas las personas. Desde este enfoque, se reconoce el aprendizaje y el fortalecimiento como una posibilidad inclusiva que se esperó alcanzar en un contexto inmediato como lo fue la Familia Solidaria.

En resumen la tabla 2 pretende esquematizar la relación contextualizada, que desde esta investigación, se pretendió abordar a lo largo de este capítulo. A su vez, desde la conceptualización intencionada de macro temáticas que desde la construcción teórica se tornarían hacia lo micro. Cada teoría y su aporte inmediato a la IAP:

Tabla 2

*Contextualización de la construcción teórica de la IAP*

<i>I. Población Adulta</i>	En la generalidad más amplia de la investigación, la conceptualización de una población adulta, atribuye una serie de reflexiones en torno al grupo etario en general. En la condicionante de un grupo de participantes diversos que con o sin discapacidad compartían una etapa etaria. Sus características, el aprendizaje y una descripción de su cerebro, como sistema encargado del mismo, contribuyen a la comprensión de las personas que acompañarían el proceso.
<i>1.1. Población Adulta con discapacidad</i>	Con mayor especificidad, la caracterización y posicionamiento de una población adulta con discapacidad, que desde este contexto, se encuentra institucionalizada. La oportunidad para posicionarse desde un paradigma social e inclusivo.
<i>1.1.1. Oferta Educativa</i>	La caracterización de una oferta, que contempla opciones para las personas implicadas, en la consideración de construir desde experiencia educativa, una oferta para su desarrollo personal.

1.1.2. <i>Autodeterminación</i>	En la convicción de avanzar hacia la autodeterminación de las personas, la teoría propone con amplitud, las dimensiones de un pilar de inclusión: fomentar una conducta autodeterminada pero interdependiente a lo largo del desarrollo, y las distintas necesidades de apoyo que es posible encontrar en cada individuo.
2. <i>Apoyos</i>	La distinción de apoyos, posiciona la mediación como un enfoque de acompañamiento y respuesta contextualizada de las <b>barreras</b> que la sociedad reconoce como potenciadoras de la discapacidad, como un concepto interaccionista. Los apoyos, desde la posición teórica, responden a todas las personas que requieran de los mismos, y no solo a la discapacidad, como en el caso de la asesora.
3. <i>Vulnerabilidad</i>	Una vez enlazadas la respuesta de mediación y los participantes, es necesario aproximarnos a las características particularidades de la población que atiende el programa que acoge la investigación. El fenómeno, como un término que permite entender las personas desde su realidad.
3.1. <i>Exclusión social</i>	El proceso de vulnerabilidad, desencadena de este modo, ahondar en la exclusión social como un proceso de vivencia propia de los participantes, y la respuesta ante muchas de las barreras que reiteran la necesidad de apoyo-acompañamiento para las personas que lo vivencian.
3.1.1. <i>La discapacidad Social</i>	Como una teoría que fundamenta el proceso de exclusión social y vulnerabilidad que caracteriza a las personas participantes. Una aproximación conceptual ante una vivencia, que si bien no tiene una relación médica, implica un contexto social desfavorecedor y limitante de oportunidades.

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| 4. <i>Familia y Discapacidad</i> | Una vez unidos los temas anteriores, se empieza a entrelazar hacia el punto en común del contexto familiar que comparten.<br>Comprender desde la teoría de sistemas, la organización y caracterización de un grupo de personas desde un principio de inclusión, que permite analizar la dinámica desde esta esta mirada en la que se posiciona a lo largo del documento. |
|----------------------------------|--|

**Cada una de las temáticas anteriores, desde el punto 1 hasta el 4, cubre las grandes generalidades de las personas participantes con puntos comunes de encuentro, necesarios en la génesis de la investigación. Una vez iniciada la experiencia educativa, los puntos de convergencia se descubren y se incorpora necesaria las nuevas indagaciones y posicionamientos, para continuar entrelazando la ruta metodológica. A partir del punto 5 de la tabla, se reconocen como elementos descubiertos durante el trabajo de campo.**

**Nuevos elementos de reflexión y revisión teórica durante el proceso de IAP**

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| 5. <i>Convivencia</i> | Un pilar resultante de la etapa de reconocimiento de la realidad, incorpora la convivencia como una necesidad de apoyo que se debía atender. La emocionalidad, las interacciones y el lenguaje vienen a conceptualizarse con trascendencia en la comprensión de la dinámica contextual, y como una herramienta teórica para la construcción consecutiva de la experiencia educativa.<br>Fundamentalmente, se prioriza la casa como un espacio de desarrollo emocional, con el acompañamiento teórico de Humberto Maturana. |
|-----------------------|--|

6. *HpV* | La intención investigativa construida y validada por las personas participantes, nos movió hacia la asignación de un “nombre”, o bien un enfoque que nos permitiera trazar los encuentros desde la mediación pedagógica de apoyos inclusivos, que rescatara las pistas que a lo largo de las etapas se vislumbraban como necesidades de apoyo. El enfoque de HpV permitió seleccionar una serie de nudos que atar juntos, a través de la nueva convivencia compartida que nos convocaba hacia un fortalecimiento emancipador de desarrollo individual y colectivo.

## Capítulo III

### Marco Metodológico

#### A. Paradigma y enfoque metodológico

La investigación desde la concepción de un proceso de fortalecimiento inclusivo responde a un paradigma socio crítico cualitativo. Según Gurdián (2007) se fundamenta en la teoría crítica y la naturaleza de la realidad es dinámica, holística, compartida y construida. Su intención de investigación es la emancipación y la liberación en miras de la transformación de la realidad. El diseño en la investigación es flexible y su propósito se enfoca en la profundización del proceso. Las personas investigadoras y las personas participantes tienen una relación sujeto-sujeto en relación constante y el protagonismo del proceso es compartido por los deseos de cambio que los une. La explicación de causalidad del paradigma es dialéctico-crítico, interactiva, prospectiva, retroalimentada. Los valores son compartidos y la teoría-práctica están íntimamente asociadas, donde la práctica se traduce en teoría en acción.

Para efectos de la misma investigación, la metodología acercaba aspiraciones desde la perspectiva como investigadora, pero transformó una concepción y punto de inicio, a la posibilidad de vivenciar la pedagogía y la investigación desde un acercamiento vivo con las personas. Bajo la premisa, de un conocimiento “no encontrado aún” que generaría más que datos, aprendizajes y vivencias para la vida.

La investigación que se emprendió se fundamenta desde un enfoque cualitativo de la investigación, que según Flick (2015):

La investigación cualitativa utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio y se interesa en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada. (p.20.)

Desde el enfoque cualitativo, es posible reconocer los participantes con un rol fundamental dentro de la investigación, que trasciende su participación a algunas etapas, y

se convierte en un actor activo y constante dentro del proceso. Gurdián (2007) lo reconoce al indicar que “la investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa” (p.54). En un encuentro educativo, que nos convocaba en la casa de la F.S. el cual priorizaba la interacción, el diálogo y la posibilidad de descubrirnos e intencionar el encuentro.

Por lo tanto, la investigación cualitativa se distingue por su intención transformadora, que espera que su proceso cambie una problemática estudiada o bien produzca conocimiento relevante para la promoción de soluciones. (Flick, 2015) Es necesario resaltarlo, desde la pedagogía que junto a la investigación se generan procesos de transformación en las realidades de estudio. Este punto, se resalta desde una teoría propositiva que rescata un proceso que aspira la generación de aprendizaje, que en este caso, cabe resaltar su subjetividad y el proceso que cada uno vive de forma distinta. Así, como se resalta la diversidad de la respuesta y de la individualidad de todas las personas, no es la excepción desde una investigación contextualizada que se pronuncia ante esta realidad.

Por otra parte, Gurdián (2007) reconoce características de la investigación cualitativa desde tres dimensiones de análisis, que permite a su vez diferenciarla de la investigación cuantitativa. Primero, la lógica es *inductiva*, comprendiendo que parte desde lo general hasta lo particular. El lugar de la teoría en la investigación como un proceso que espera construir o descubrir justificantes a los datos sistematizados. El análisis de diferentes fenómenos desarrolla teorías interpretativas, explicativas o valorativas. Luego, se centra en la *generación*, como la dimensión que permite el lugar de la evidencia en la investigación. Por lo tanto, su intención es la generación de categorías y constructos resultantes del proceso de investigación, que posibiliten la transferibilidad. Por último, el modo de formulación y diseño del análisis se orienta en la *construcción* de un proceso que va revelando y emergiendo con forme este avance. Dichas construcciones, en la realidad en cuestión, se permitieron a través de la continuidad de los encuentros, que fueron la base de la investigación. La paciencia desde la persona investigadora, no apresurar la evolución y aprender a fluir con las personas participantes originó el proceso en general.

Cada una de las características, permite reiterar la necesidad de posicionamiento dentro de objetivos claros, que solo desde la constante reflexión e interacción entre los participantes, no será posible de alcanzar. Dicha constante en el proceso, reconoce una oportunidad de formulación de conocimiento, que construye y reconstruye la formación que brinda la investigación cualitativa.

### **B. Método de investigación**

Desde la participación y la intención de transformación de la realidad se determina una metodología de investigación-acción-participativa en miras de un proceso integral. Para Latorre (2005) la investigación acción “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción-reflexión” (p.24).

Lewin citado por Latorre (2007) rescata la triangulación de tres dimensiones esenciales en el desarrollo profesional: la investigación, la acción y la formación. En constante relación y articulación la triangulación propuesta propicia los procesos reflexivos, que se requieren vivenciar dentro de la praxis. El quehacer pedagógico requiere de este modo, una actitud de formación constante, y que la investigación no sea un elemento presente únicamente en algunos momentos de la formación docente. Dicha triangulación, propone una prioridad en la educación, que implica una metodología como una posibilidad de crecimiento y consciencia. La figura 9 representa la triangulación propuesta por Lewin.



*Figura 9: Triángulo de Lewin, tomado de Latorre (2005).*

La investigación acción según Latorre (2005) es un proceso de carácter cíclico, que implica una constante interacción entre la acción y la reflexión. Las fases que constituyen la espiral de ciclos son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Para mayor comprensión, la figura 10 presenta la espiral de ciclos de la investigación acción.

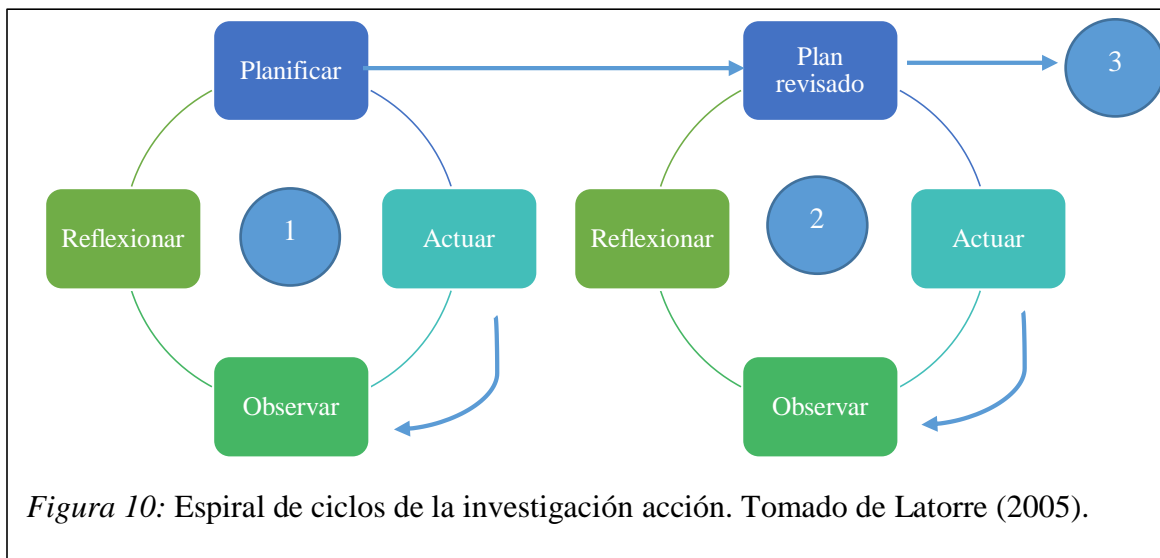


Figura 10: Espiral de ciclos de la investigación acción. Tomado de Latorre (2005).

Latorre (2005) resalta el carácter cíclico antes mencionado y evidenciado en la figura 10 como un vaivén dialéctico en forma de espiral entre la acción y la reflexión. Ambos momentos están compenetrados en todo el proceso y su complementación es fundamental. La flexibilidad e interacción entre las fases caracteriza la metodología y la investigación que se emprendió con las personas participantes, que partía de lo inesperado y cotidiano como una posibilidad de aprendizaje y formulación de la experiencia.

En esta cíclica de momentos, la planificación se reconstruyó como una *experiencia pre encuentro*, que otorgaba un momento de reflexión hacia la mediación del resultado que juntos vivenciábamos. La planificación, tomó mayor relevancia en una etapa de mayor intervención, sin embargo, ninguna planificación fue inflexible ni atenta a la realidad. Ese fue el eje central de cada encuentro. Por lo tanto, desde un posicionamiento claro, la planificación se propone como una propuesta desde un rol de participante y pedagoga.

Resaltar de este modo, el carácter dialéctico de la IAP que confluye en la explicación-causalidad del paradigma socio crítico de la investigación cualitativa. Se resalta por su efecto de construcción y reconstrucción de un proceso que se encuentra en constante interacción y



dinamismo. El ciclo dialéctico inicia desde un punto de partida firme, pero no es posible determinar su punto final, por el inacabamiento del proceso, que para efectos de la investigación tendrá un cierre, pero que la naturaleza de la metodología permite una continuación constante.

### **C. Participantes**

La IAP eligió la población adulta con discapacidad del Programa de Convivencia Familiar del CONAPDIS como grupo de interés para emprender el proceso. La modalidad que se seleccionó para efectos de esta investigación, fue la de “Familia Solidaria”, la cual no se limitaba a participantes con discapacidad, y se transformó a la complejidad de una realidad compuesta por personas adultas con diversas características, puntos similares y diferencias que se unían en la convivencia. Se descarta entonces, como un estudio de PcD únicamente, sino de personas adultas con necesidades de formación y apoyos.

A pesar de lo anterior, es conveniente aclarar la distribución que el CONAPDIS realiza con relación a la población con discapacidad que atiende, la cual ubica en diferentes modalidades de atención, antes mencionadas.

La población referida debe poseer un perfil de ingreso al programa para lograr el apoyo de la institución, destacando las siguientes condiciones: a) Debe ser una persona con discapacidad en condición de abandono o bien en riesgo social comprobado que amerite apártala de su núcleo familiar. Además, se debe comprobar que no posee una red de apoyo familiar; b) Debe ser una persona adulta con discapacidad entre los 18 y 65 años; c) Se caracteriza por ser una persona que requiere de apoyos diversos y d) La persona con discapacidad debe aceptar vivir en la modalidad que el CONAPDIS le brinde (CONAPDIS, 2016b).

Para la apertura de la Familia Solidaria, es necesario que la persona encargada que se postule deba cumplir algunos requisitos:

- a) Persona debe ser costarricense o con cédula de residencia. En caso de ser extranjera, debe tener como mínimo 5 años de residir en el país. Aportar constancia; b) Mayor de 25 años de edad; c) El sistema familiar del oferente, no debe de ser del primer nivel

consanguíneo (madre, padre, hijos o hermanos); d) Con experiencia en brindar apoyo a personas con discapacidad, adultas mayores o hijos/as; e) Presentar hoja de delincuencia extendido por el O.I.J; f) Que cuente con redes de apoyo familiares o comunitarias (ONG's de atención a población con discapacidad, servicios prevocacionales, clínica, EBAIS, CAIPAD, entre otros); g) Que cuente con buena aceptación en la comunidad (se indagará mediante entrevista comunitaria); h) Que la vivienda cuente con adecuadas condiciones de infraestructura, orden e higiene; i) Que la vivienda cuente con un espacio para la ubicación de una persona con discapacidad; j) Una Familia solidaria de 1 o 2 usuarios (as): una habitación sin camarotes, con espacio para closet; k) Una Familia solidaria de 3 o 4 usuarios (as): dos habitaciones sin camarotes con espacio para closet; l) Que la vivienda no se encuentre ubicada cerca de acantilados o de terraplenes; m) Que la vivienda no se encuentre colindando con un río y n) Que la habitación donde será ubicada a la persona con discapacidad, no cuente con condiciones de hacinamiento. (CONAPDIS, s.f.a)

Al cumplir con los requisitos, la persona encargada se somete a un procedimiento para la apertura de la Familia Solidaria. En la tabla 3 se explicitará el procedimiento a seguir según la institución.

Tabla 3

*Descripción del procedimiento para apertura de Familias Solidarias*

<b>Paso</b>	<b>Actividades</b>	<b>Responsable</b>
<b>1.</b>	<b>Recepción de la solicitud</b>	Persona
	Se recibe por escrito por parte de la persona interesada en la Rectoría Regional del CONAPDIS donde se ubicaría la F.S.	interesada

<p><b>1.1.</b> La persona rectora designara por escrito a la persona asesora responsable del proceso de apertura de F.S. (Puede ser mediante un correo electrónico).</p>	<p>Persona Rectora Regional</p>
<p><b>1.2.</b> Se le debe de solicitar a la persona interesada: currículum vitae, hoja de delincuencia (con menos de un mes de emitida), tres cartas de recomendación.</p>	<p>Persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.3.</b> La persona asesora deberá de: Solicitar, entregar y revisar los requisitos que se mencionan anteriormente.</p>	<p>Persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.4.</b> Abrir y rotular el expediente con el nombre de la persona referente y el número de identificación.</p>	<p>Persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.5.</b> Fijar la fecha, la hora y el lugar para concederle una cita de información al solicitante.  Nota: Comunicar la fecha a la persona oferente.</p>	<p>Persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.6.</b> Realizar la sesión de información individual o grupal, mediante Presentación para los Oferentes de F.S.  Nota: En esta sesión se ofrece información sobre el CONAPDIS, el Programa Pobreza y Discapacidad Eje de Protección (filosofía, principios, objetivos, perfil de personas usuarias, responsabilidades de la persona encargada, etc.), procedimientos y requisitos.</p>	<p>Persona Asesora Regional y Secretaria Regional</p>
<p><b>1.7.</b> La persona encargada del proceso deberá de valorar el núcleo familiar de la persona oferente mediante el instrumento de valoración.</p>	<p>Persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.8.</b> El Instrumento de Valoración de F.S. y el currículum de la persona solicitante deberán ser analizados en reunión de equipo entre la persona asesora y rectora, para determinar la idoneidad del oferente.</p>	<p>Persona Rectora Regional y persona Asesora Regional</p>
<p><b>1.9.</b> Si la recomendación es negativa, la persona rectora informará al solicitante de manera formal su decisión. A la resolución que ordene no continuar con el procedimiento por inconveniencia, le cabrá recurso de</p>	<p>Persona Rectora Regional y persona Asesora Regional</p>

---

revocatoria con apelación en subsidio y de apelación. El primero ante el/la funcionario/a que emitió la resolución y el segundo ante el superior.

---

<b>1.10.</b> Emitir y brindarle la carta de oficialización de la apertura de la F.S. al oferente.	Persona Rectora Regional
---	--------------------------

---

*Nota:* Tomado de CONAPDIS (s.f.b).

Es importante señalar, que la apertura de la Familia Solidaria queda abierta a una expulsión de la persona con discapacidad que ingrese. Los motivos que la persona encargada argumente podrán responder a situaciones problemáticas vivenciadas en el entorno familiar, que según la institución y el programa, es una opción que las personas tienen derecho a contemplar, y si es el caso a emplear. Además, las personas encargadas de las Familias Solidarias, decidirán el número de personas con discapacidad que desean incluir en su hogar y podrán decidir su ingreso cuando la institución les muestra los expedientes. De todas las partes, se debe estar de acuerdo.

A pesar que la modalidad de Familia Solidaria no es un tipo de familia contemplada en la teoría de este sistema en particular, Valdivia (2008) reconoce que “los miembros de una misma familia pueden llegar a pertenecer a diferentes núcleos familiares como consecuencia de separaciones y reconstrucciones” (p. 16). Por lo tanto, en la búsqueda de una definición abierta y respetuosa de la diversidad existente en los contextos familiares, se entiende para esta investigación, la Familia Solidaria como un escenario familiar con interacciones, roles, vínculos y personas que la integran.

A raíz de la búsqueda de información previa, como resultado de un momento previo a la investigación, se determinó que debido a la cobertura nacional de las Familias Solidarias, se elige la Rectoría Regional Central Norte. La Familia Solidaria de elección vive en la zona de Santa Cecilia de Heredia. Se encuentra compuesta por cinco personas, en el momento del ingreso, las cuales todas asumen la posición de participantes dentro de la investigación.

La encargada es una mujer con nueve años de experiencia en la modalidad de atención, además, vive con ella su hijo, un joven con discapacidad física. Las personas participantes usuarias del programa son tres personas adultas con discapacidad. Las tres personas son hombres de diferentes edades y lugares de procedencia.

Al inicio de la investigación, el participante “E” tiene 50 años de edad y es referido por el Hospital San Juan de Dios por una condición de abandono. Su madre la cual es su núcleo familiar, presenta un cuadro de salud complejo que le demanda la hospitalización e institucionalización en un hogar de adultos mayores por su condición delicada. Frente a la situación y al riesgo que estaba presentando, es referido e ingresa al programa en el año 2012 en la modalidad de residencia privada. El 6 de julio del 2015 es trasladado a la modalidad de Familia Solidaria, perteneciendo en el mismo hogar desde ese día. El mismo centro de salud que realizó la referencia, emite un certificado de diagnóstico especificando una condición de cefaleas-esquizofrenia. El usuario asiste a la Asociación Amigos del Grupo de Percusión Inclusión (AAGRUPERI) ubicado en Santa Lucía de Heredia. Se añade que “E” asiste con el hijo de la encargada en servicio de buseta, durante un período de tiempo. Además, participa en el programa de Olimpiadas Especiales.

El participante “F” tiene 23 años y su condición es de Síndrome de Down. Es de nacionalidad nicaragüense, pero posee residencia permanente. Presenta un cuadro de salud complejo con una condición de cardiopatía severa, sangre espesa, problemas de oxigenación, riesgo de daño en hígado/riñones, problemas odontológicos y afecciones en la piel. En el año 2013 su madre muere y se queda a cargo de su hermano mayor. El participante 2 tiene en total 3 hermanos, siendo los 2 restantes hermanos menores. Una vecina apoya con el cuidado y crianza de los tres hermanos de manera voluntaria. En el año 2014 se realiza la primera referencia al programa por parte del Centro de Enseñanza Especial de Heredia (CEEH), siendo la institución a la cual asistía. Sin embargo, no califica como beneficiario por comprobación de redes de apoyo familiar y comunal. En setiembre del 2016 se realiza la segunda referencia por parte del CEEH, ya que el usuario se encontraba ahora bajo el cuidado de la vecina porque el hermano nuevamente volvió a Nicaragua, dejando sus tres hermanos. El CONAPDIS intentó tramitar a la vecina como encargada de Familia Solidaria, pero por su condición migratoria irregular e ilegal, no se logra realizar por falta de anuencia a los trámites de la residencia y por la indefinida estabilidad migratoria que probó durante el proceso. Su condición de salud responde a la “negligencia involuntaria”, que según el juzgado de familia del poder judicial de San Rafael de Heredia determinó para el caso. A los dos años de edad debió ser operado del corazón, pero a raíz de la ausencia de la cirugía su condición de salud se deterioró. El 18 de octubre del 2016 el participante 2 ingresa a la

Familia Solidaria actual y asiste al CAIPAD Asociación Pro Niño, Adolescente Adulto Excepcional (APNAE) ubicado en San Pablo de Heredia. El joven asiste en servicio de buseta.

El participante “M” tiene 19 años y presenta una condición de discapacidad intelectual y trastorno afectivo orgánico. El 10 de noviembre del año 2016 el joven ingresa a la Familia Solidaria, después de la gestión del Patronato Nacional de la Infancia (PANI), institución en la cual se encontraba desde aproximadamente el año 2014, pero desde el año 2010 se tenía conocimiento de la situación. Ingresa a la Alternativa de Albergue institucional el Alto de Guadalupe, y es separado de sus dos hermanos que vivían en pobreza extrema, escolarización inestable y realizando trabajo infantil para sobrevivir. En el año 2014 se realiza la declaratoria oficial de abandono por parte de la madre. Su padre fallece en el 2000, y se presume que la madre también presentaba una condición de discapacidad. Por su historia de vida y demás situaciones en su desarrollo escolar, el participante asiste, desde su vivencia en el PANI, al Aula Edad para lograr su diploma en I y II Ciclos. En el 2014 cursa el cuarto grado y en el 2015 cursa quinto y sexto grado. Además, se le brindó capacitación técnica en repostería en el Centro Juvenil Luis Amigó. La capacitación brindada permitió que en noviembre del 2016, el joven firmará un contrato con la panadería Musmanni en un puesto de panadero.

Los participantes anteriormente descritos, se posicionan como un grupo inicial que varía en el proceso de investigación. Los encuentros añadieron personas participantes inactivas que influyen en el desarrollo y manejo de la información, sin embargo, no se reconocen como participantes constantes. Se añaden entonces, personas que complejizan la realidad, y como cualquier contexto, son de vital importancia.

Personas usuarias entraron y salieron de manera muy rápida, y permitieron abrir un abanico de realidades entorno al abandono y la discapacidad, que recorre los pasillos del CONAPDIS entre traslados, cambios y situaciones emergentes.

Se involucra de forma aislada, las personas usuarias que conviven en la modalidad de Familia Solidaria “del frente”. Unas chicas, que frecuentaban la casa, que nos recibía y convocaba en el encuentro.

En general, la complejidad antes descrita, reconoce una latente común, y enriquecedora de la experiencia. Un contexto diverso, que mostró una gran cantidad de facetas, historias y rostros.

#### **D. Estrategia metodológica**

El camino metodológico se direccionó hacia la construcción participativa de procesos contextualizados y flexibles que posibiliten la vivencia de la transformación de la realidad a partir de una experiencia de aprendizaje. La investigación acción reconoce su carácter vivo y cambiante, como un proceso que contará con un punto de partida que se construye y reconstruye con las experiencias resultantes.

La línea de acción comprende tres etapas metodológicas, que responden a la intención investigativa del proceso. Las etapas planteadas no siguen un proceso lineal, al contrario, reconocen el carácter dialéctico de las etapas y el proceso en general. En la tabla 4 se distinguen las etapas que comprenderán la IAP y la intención investigativa de cada una.

Tabla 4

#### *Etapas de la estrategia metodológica y su intención investigativa*

<b>ETAPAS</b>	<b>INTENCIÓN INVESTIGATIVA</b>
<b>Etapas 1: Descubriendo los primeros hilos en la institución</b>	La primera etapa reconoce un período de investigación e involucramiento con la institución, como el ente que posibilitó el desarrollo de la investigación, y la contextualización general necesaria para iniciar el proceso educativo dentro del contexto de elección. En esta etapa se realizan los procesos administrativos e indagatorios en el CONAPDIS para el ingreso al hogar.
<b>Etapas 2: Hilando las primeras puntadas de las personas y sus realidades.</b>	Este momento, brindó la oportunidad de acercamiento y reconocimiento de las personas participantes, sus realidades individuales y la realidad que comparten como grupo al conformar la Familia Solidaria. El ingreso al hogar potencia la micro contextualización de la realidad, junto al consentimiento libre de involucrarse en el proceso.

---

Consecuentemente, los encuentros, visitas, diálogos y experiencias resultantes permitirán construir y reconstruir con los participantes la mirada que orienta esta etapa.

Es importante reconocer el plan de acción que sustenta esta etapa y marca el punto de partida de la investigación. Latorre (2005) reconoce el plan de acción en tres elementos: a) El problema de investigación; b) El diagnóstico del problema o el estado de la situación/ realidad y c) La acción estratégica.

El plan de acción se asume desde esta investigación con flexibilidad y apertura a los cambios que puedan emerger del proceso. Sin embargo, sin dicho plan no sería posible el comienzo de este camino metodológico.

---

<b>Etapa 3:</b>	Los momentos entrecruzados, reconocen la etapa 3 como un
<b>Descubriendo los hilos familiares de la convivencia</b>	<p>resultado de la etapa 2, en la cual se delimitan los roles e interacciones de la convivencia familiar, como un eje medular de la experiencia. En este momento, sobresalen los hilos de las salidas de usuarios y las situaciones emergentes que describían poco a poco el detalle del contexto que encerraba el hogar.</p> <p>Los nudos se tejían con más claridad, pero había algunos que requerían ser desenredados, para seguir el proceso. Entre diálogos, tardes de café, juegos o simplemente el encuentro que nos convocaba entre sí, permitió identificar el fortalecimiento de la convivencia como una intención necesaria y funcional para el aprendizaje del funcionamiento del sistema.</p>
<b>Etapa 4: Con nuevas agujas tejemos las HpV</b>	<p>A pesar de que el reconocimiento de la realidad, resignificó una etapa latente dentro del proceso, los encuentros se transformaron en un telar de experiencias teñidas de HpV como la herramienta o enfoque de deconstrucción hacia la autodeterminación y crecimiento individual y colectivo de los participantes.</p>

---



---

	Para las personas participantes, la espera de los encuentros y la vivencia del mismo, entorno al aprendizaje medular de la convivencia.
--	---

---

<b>Etapa 5: Seguir tejiendo mi vida.</b>	<p>La experiencia poseía un norte hacia la autodeterminación desde el fortalecimiento de las HpV, por lo que la última habilidad para la vida reiteraba el cierre de un proceso caracterizado por la presencia de la investigadora-docente, desde la potenciación de la responsabilidad de un plan de acción que destacaba todas las habilidades vivenciadas dentro de la intervención.</p> <p>La continuación del telar, se transfirió a las personas participantes de la Familia Solidaria, como una oportunidad y aprendizaje vivo que podía y debía continuar.</p>
--	--

---

*Nota:* Elaboración propia (2019) a partir de la experiencia construida con las personas participantes.

### **D.1. Técnicas e instrumentos**

El enfoque metodológico cualitativo y la metodología de investigación acción participativa determinan en gran medida las técnicas e instrumentos que se utilizarán durante el proceso. Al considerar las etapas metodológicas de la investigación, se elabora una ruta metodológica que toma en cuenta los participantes, las estrategias metodológicas, las técnicas y los instrumentos que permitieran desarrollar el ciclo de acción que se emprendió en esta investigación. En la tabla 5 se muestra la ruta metodológica de la IAP.

Tabla 5

## Ruta Metodológica de la IAP

<b>ETAPA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>MEDIACIÓN PEDAGÓGICA/ ENCUENTROS SIGNIFICATIVOS</b>
<b>I</b>	✓ Dirección de Operaciones Regionales.	1.1. Programación de encuentro y diálogo abierto a la dinámica institucional y del programa.	1.1.1. Preguntas preliminares al encuentro. Notas de campo.	<b>G#1:</b> Primer acercamiento con la institución. Descubrir a través de la pregunta y el diálogo el acercamiento con Flor Gamboa Directora de Operaciones Regionales.
	✓ Dirección Ejecutiva CONAPDIS.	1.2. Visita a la institución y entrega de oficio.	1.2.1. Oficio.	
	✓ Asesores de las direcciones Regionales Central Norte y Central Sur.	1.3.1. Programación de encuentros 1.3.2. Correos electrónicos con asesores.	1.3.1.1. Notas de Campo. 1.3.2.1. Correo electrónico	

	✓ Asesora Regional Central Norte.	1.4.1. Programación y encuentro con asesora.	1.4.1. Diario del investigador.	
	✓ Personas de la Familia Solidaria.	1.4.2. Entrevistas no estructuradas.	1.4.2. Notas de Campo.	
	✓ Persona investigadora y Educadora Especial.	1.5.1. Programación de visita al CONAPDIS. 1.5.2. Lectura y sistematización de información relevante.	1.5. Diario del investigador. 1.5.2. Notas de Campo. 1.5.3. Entrevistas no estructuradas.	
2	✓ Personas de la Familia Solidaria.	2.1.1. Observación participante de los encuentros en la casa de la F.S.	2.1. Audios de los encuentros. Fotografías. Diario del investigador.	<b>E#1:</b> Primer acercamiento a la F.S. Conectar y generar un diálogo de aceptación del proceso.
	✓ CAIPAD APNAE/AAGR UPERI.	2.1.2. Diálogos abiertos y convivencia resultante de los encuentros. (Entrevistas a profundidad-abiertas)	Matriz de Encuentros. Bitácoras Pre encuentro. Oficios del TFG.	<b>E#3:</b> Tarde de juegos y conversación. <b>E#12:</b> Salida al cine. Ser parte de una convivencia, implica incluirse como una persona más. Romper con esquemas de interacciones verticales, implica conocer desde la cotidianidad.

		2.1.3. Visita a los espacios educativos de los participantes.		
3	<p>✓ Personas de la Familia Solidaria.</p> <p>✓ Asesora de la Rectoría Regional Central Norte.</p>	<p>3.1.1. Observación participante de los encuentros en la casa de la F.S.</p> <p>3.1.2. Diálogos abiertos y discusiones entre/con los participantes. (Entrevistas a profundidad-abiertas, grupos de discusión) VARIABLE.</p> <p>3.1.3. Planificación de actividades de mediación para los encuentros.</p> <p>3.1.4. Programación de encuentros con la asesora.</p>	<p>3.1. Diario del investigador.</p> <p>Fotografías.</p> <p>Audios de los encuentros.</p> <p>Matriz de Encuentros.</p> <p>Bitácoras Pre encuentro.</p>	<p><b>E#9:</b> Incidente en casa de F.S.</p> <p>Mediación de escucha e involucramiento con las personas.</p> <p><b>G#11:</b> Entrevista “P” Curso “Habilidades blandas”.</p> <p>Contraste de contextos, prudencia investigativa.</p> <p><b>E#10:</b> Discusión grupal en la mesa de la casa. Delimitar y problematizar los incidentes. La pregunta, la escucha y el espacio fundamental de diálogo entre los participantes.</p>

		3.1.5. Sistematización de la información.		
4	✓ Personas de la Familia Solidaria.	<p>4.1.1. Planificación de actividades de mediación para los encuentros.</p> <p>4.1.2. Encuentros en la casa de la F.S.</p> <p>4.1.3. Diálogos y discusiones entre los participantes. (Entrevistas a profundidad-abiertas, grupos de discusión) VARIABLE.</p> <p>4.1.4. Sistematización de la información.</p>	<p>4.1. Diario del investigador. Fotografías. Audios de los encuentros. Matriz de Encuentros. Bitácoras Pre encuentro.</p>	<p><b>E#24:</b> ¿Me conozco? ¿Me conoces? (Ver Bitácora Pre Encuentro). El autoconocimiento a través de actividades de movimiento, de discusión y de problematización como eje fundamental.</p> <p><b>E#25:</b> Promesas. (Ver Bitácora Pre Encuentro). <b>E#27:</b> Nuestro camino. (Ver Bitácora Pre Encuentro). Ponerle nombre a los aprendizajes, es un proceso metacognitivo que implica reflexión y evaluación. <b>E#27:</b> ¿Cuánto nos conocemos? (Ver Bitácora Pre Encuentro). El juego como una disposición de aprendizaje.</p>
5	✓ Personas de la Familia Solidaria.	5.1.1. Planificación de actividades de	5.1. Matriz de Encuentros. Bitácoras Pre encuentro.	<p><b>E#31:</b> Sueños. <b>E#32:</b> ¿Qué pasa ahora?</p>

mediación para los encuentros.	Diario del investigador. Fotografías.	<b>E#33:</b> Contemos la experiencia. (Ver Bitácoras Pre Encuentro).  La utilización de metáforas y actividades como sembrar una semilla, se establece un cierre del proceso. La discusión y el intercambio de ideas, se reconoce como fundamental en la mediación.
<b>5.1.2.</b> Observación Participante a través de encuentros en la casa de la F.S.	Audios de los encuentros. Videos de la experiencia.	
<b>5.1.3.</b> Diálogos y discusiones entre los participantes. (Entrevistas a profundidad-abiertas, grupos de discusión) VARIABLE.		
<b>5.1.4.</b> Sistematización de la información.		

*Nota:* Elaboración propia (2019). La ruta metodológica muestra el proceso de forma ordenada y coherente, pero se entiende el carácter dialectico y flexible de las etapas y de la misma ruta metodológica por la naturaleza de la IAP.

De este modo, se evidencia en la tabla 5 la lógica e importancia que poseen las técnicas en la coherencia metodológica que debe caracterizar cualquier investigación, entendiendo que las técnicas según Latorre (2005) posibilitan la reducción de un modo sistémico e intencionado de la realidad investigada, jugando un papel fundamental en la calidad de la investigación. Por otra parte, Gurdíán (2007) se refiere “las técnicas cualitativas de investigación enfatizan la obtención de información referida, básicamente, a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas” (p.190). Dicho así, los autores permiten reconocer las técnicas desde la coherencia y la naturaleza de la investigación, como el medio que posibilitó llevar a cabo las etapas metodológicas y sus diferentes momentos y estrategias.

La problematización de la realidad, aunado a los propósitos que persigue el proceso de IAP reconoce la *observación participante* como una de las técnicas más empleadas en la investigación. Latorre (2005) propone la observación participante como una estrategia inherente a la pedagogía, pues reafirma el compromiso con el estudio de su formación y práctica profesional. Además, al considerar que es una IAP, el estudio demanda de este tipo de observación por su carácter participativo. El autor define la técnica como una “estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y la participación directa.” (p.57) Por lo tanto, la técnica se comprende como una necesidad metodológica para el logro de los objetivos y para la propia construcción del proceso. Sin embargo, la observación participante, se ha reducido a una vivencia completa desde la posición de investigadora, y se reconoce latente durante toda la investigación.

La entrevista, fue una de las técnicas más empleadas, desde una visión de diálogo e interacciones, como un medio de involucramiento y conocimiento de la realidad. Para Latorre (2005) la entrevista “posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que de otra manera no estaría al alcance del investigador” (p.70). Sin embargo, para efectos de esta investigación, la entrevista se reconoció como *diálogos abiertos entre y con los participantes*, como la principal fuente de información y desarrollo de la experiencia. La intención no fue la planificación de las mismas, sino desde la experiencia de construir el

conocimiento desde la cotidianeidad y la atención a las palabras que desde su sentir, desearan compartir.

Según Latorre (2005), las entrevistas pueden ser estructuradas y no estructuradas, destacando la *entrevista no estructurada o abierta*, la cual se ajusta a los objetivos y al tipo de información, en este caso cualitativa, que pretende recabar esta investigación. Además, con las personas que conforman la Familia Solidaria, se añade a la tipología de la técnica la *entrevista en profundidad*, que según Gurdíán (2007) responde a un carácter holístico y abierto. Se resalta a su vez, el papel sobresaliente que reconoce la autora (2007), en torno a la empatía durante las entrevistas, el cual fue el eje elemental de la experiencia, desde la sustitución de entrevistas por diálogos. La presencia de este elemento como tal, potenció el intercambio oral como una oportunidad de contextualización y genuinidad de la información.

En la misma tipología de entrevista, se resalta la técnica de *grupos de discusión* que según Latorre (2005) se encuentra “dentro de la familia de la entrevista en grupo” (p.75). Se destaca que el objetivo de los grupos de discusión es poner en relación diferentes perspectivas. Gurdíán (2007) también lo desarrolla al destacar que “mediante esta técnica se trata de profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por las personas que tienen que ver o que están directamente involucradas en la realidad socio-educativa que queremos investigar” (p. 210). En este caso, la técnica se propone como creativa, con el fin de brindar un espacio de diálogo e interacción que capte la atención y permita la fluidez de la comprensión del ejercicio. Además, su intención es validar la información en un proceso de protagonismo de los participantes que permitiera enriquecer y empoderar sus aportes. Los grupos de discusión, se entienden desde esta investigación, como la oportunidad de vivenciar discusiones entre y con los participantes. La planificación, encontraba propósitos que la mediación debía perseguir, así como otras fueron el resultado de la convivencia resultante del proceso.

Los instrumentos que permiten registrar la información recabada en las diferentes estrategias, también deben mostrar coherencia a la investigación cualitativa y cumplir su rol dentro de la misma, como una herramienta que facilitará el proceso de reflexión. El instrumento más determinante es el *diario del investigador* que según Latorre (2005) es un conglomerado de datos que reúne observaciones, reflexiones, interpretaciones, supuestos,



explicaciones, en fin, construcciones teóricas e informativas del investigador. Es necesario dedicar tiempo para la escritura del diario y resulta esencial combinarlo con la reflexión.

Por otra parte, desde la posición de investigadora y bajo un principio de creación de insumos que aportaran al proceso, las “*Bitácoras Pre Encuentro*” fueron un instrumento de reflexión previa y planificación flexible de los mismos. Dicho instrumento, desde una preconcepción de planes para los encuentros, se distinguió un cambio en su nombre, con mayor concordancia con la metodología elegida.

*Las notas de campo*, también toman relevancia en este proceso, como “registros que contiene información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural (Latorre, 2005, p. 58). Por lo tanto, el instrumento proporciona información inmediata que podría ser utilizada en el diario del investigador en momentos posteriores al trabajo de campo, permitiendo el registro de datos, frases o situaciones específicas relevantes. En los encuentros, se enfatizó la importancia de vivenciar el momento, así como la motivación de propiciar un ambiente armonioso para la construcción de información. Por lo tanto, las notas de campo fueron realizadas por medio de *grabaciones* de los encuentros, que permitían obtener de primera fuente, las frases o momentos más significativos.

*El registro anecdótico*, será otro de los instrumentos a disposición, si es necesario el registro de una situación específica que requiera un registro profundo y detallado. Latorre (2005) plantea que “los registros anecdóticos son descripciones narrativas literales de incidentes clave que tienen un particular significado observados en el entorno natural en que tiene lugar la acción” (p.62). Por lo tanto, se reconoce que este modo de registro no se realiza constantemente, más bien la investigadora deberá reconocer en su diario del investigador, aquellos incidentes que ameriten un registro anecdótico.

Es posible vislumbrar, que las técnicas y los instrumentos se repiten en la ruta metodológica, como herramientas que permiten desarrollar el ciclo de acción de la manera más apropiada y coherente, desde el eje medular del diálogo y la participación. La voz emerge y protagoniza un proceso compartido, como bien lo señala Freire (1998) “No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación” (p.113).

### E. Categorías de análisis

En la búsqueda y apropiación de categorías que permitan orientar el proceso metodológico y reflexivo, como un primer momento se definen categorías de análisis iniciales que se verán enriquecidas en el trabajo de campo de la estrategia metodológica. Por lo tanto, se definen las categorías desde un carácter flexible y dinámico, como la realidad misma. La figura 11 muestra las categorías de análisis preliminares del proceso de investigación acción.

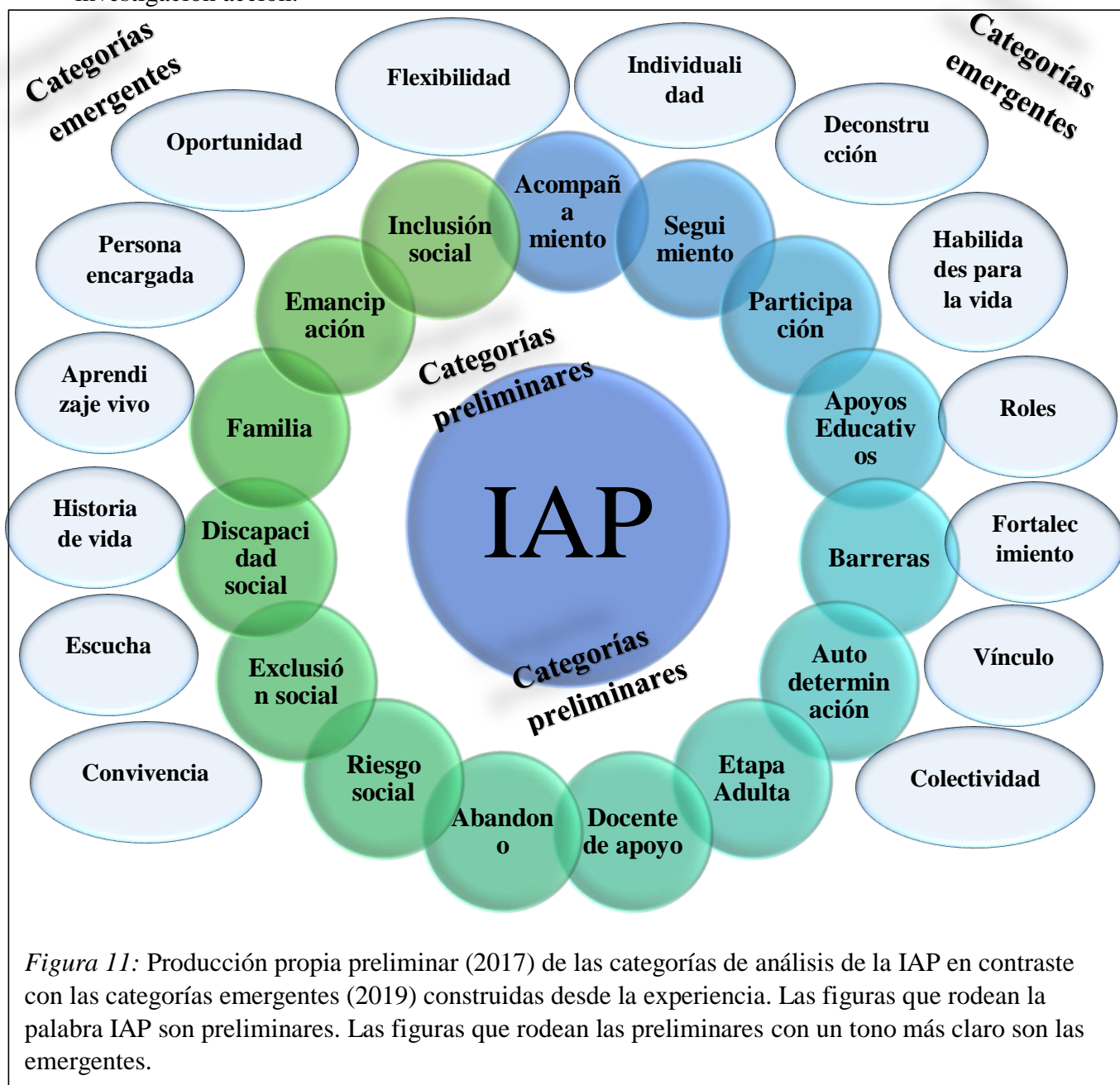


Figura 11: Producción propia preliminar (2017) de las categorías de análisis de la IAP en contraste con las categorías emergentes (2019) construidas desde la experiencia. Las figuras que rodean la palabra IAP son preliminares. Las figuras que rodean las preliminares con un tono más claro son las emergentes.

Desde la justificación del proceso y la visión de abordaje de la diversidad se establece la categoría de *acompañamiento-seguimiento* como una respuesta pedagógica contextualizada y constante de las necesidades de las personas que conforman la Familia Solidaria. Se entiende de esta forma, un proceso de mediación, participación y protagonismo de todos los participantes de la investigación, incluyendo la investigadora-educadora especial. Por lo tanto, la concepción de respeto y reconocimiento de las personas involucradas como sujetos de cambio y orientadores de los procesos participativos emprendidos en la investigación fueron principios fundamentales en el ciclo de acción.

Como eje medular del proceso de investigación, la *participación* se posiciona como un derecho para la población y como un principio fundamental de la inclusión social. Se determina trascendental, que la participación como eje transversal del proceso, permita la apropiación y reconocimiento de sí mismos como sujetos de cambio y de derecho en la sociedad. Vivenciar la participación no es un proceso parcial u ocasional, es realmente estar incluido como una persona que se encuentre presente, que enriquece con su presencia y que recibe lo que requiere para vivenciar dicha participación.

A su vez, la participación permite consolidar el protagonismo construido a través del proceso, reconociendo el valor y la importancia de las interacciones, los vínculos y los aprendizajes compartidos desde la participación y el protagonismo que los colectivos merecen y tienen derecho a validar.

La participación conduce a su vez, a la *emancipación* como interés práctico de la investigación y la intención de transformación de la realidad desde los procesos participativos. Se pretendió que el proceso impacte desde el fortalecimiento y reconocimiento de sus realidades y de su posición de agentes de cambio. Se esperó reivindicar la educación desde la liberación que se preocupa y se compromete con sus ideales. El proceso de investigación, pretendió la liberación de las barreras propias de la discapacidad y las barreras resultantes de la discapacidad social, como necesidades de fortalecimiento de su *autodeterminación* como personas y por ende oportunidades. A su vez, se destaca la criticidad de una educación que trasciende los contextos que toca, y que se cree y se siente capaz de transformarse.

Para la liberación de las *barreras* que obstaculizan su presencia, aprendizaje y participación en la sociedad, los *apoyos educativos* vienen a cumplir un rol de herramienta de cambio y transformación. Se resalta el carácter interaccionista de todos los elementos que integran la realidad de una persona, y la importancia de que los mismos se alineen en una intención. La armonía de todos los elementos permitirá entonces, desde una visión más holística, la vivencia de experiencias transformadoras que permitan avanzar a condiciones de igualdad y respeto de la diversidad.

De esta forma, propiciar procesos que permitan la inclusión contextualizada y armoniosa de las personas con discapacidad requiere de una *docente de apoyo* con disposición a incidir y a luchar por los ideales que despertaron su formación profesional y la han hecho crecer como pedagoga. Se desvanecen aquellos supuestos y concepciones de relación docente-estudiante vertical y desde una figura de poder y transferencia, para dar paso a la mediación de procesos, reconocimiento de vínculos y afectos entre las personas. Se abren las miradas de empatía y reconocimiento de derechos humanos de personas que tienen tanto que aportar y enriquecer a los procesos en los que forman parte. Una docente de apoyo que cree, investiga, reflexiona y se renueva constantemente. Una docente que también es persona, pero con ética, respeto y actitud emprende los retos y las adversidades. En general, una docente de apoyo que libera y se libera.

Por otra parte, reconocer que la discapacidad no es una situación individual y que no tiene una connotación negativa, permite entender que la liberación de las barreras incide directamente en la condición de discapacidad de la persona. Por lo tanto, recorrer un proceso de identificación de barreras y construcción participativa de apoyos promueve la inclusión social de personas con discapacidad auto determinadas y liberadas. La *autodeterminación*, que todas las personas en su *etapa adulta* tienen el derecho de vivenciar y liberarse de los mitos y concepciones que violentan su participación plena y efectiva. Una obligación por su parte, de los contextos en los cuales se encuentran incluidos, de brindarles las herramientas, experiencias y procesos pertinentes y constantes para construir y re construir su autodeterminación. Añadiendo entonces, el derecho de vivir una etapa adulta con apoyos y en igualdad de condiciones todas las personas.

Se complejiza a su vez, la vivencia de una discapacidad como un proceso de todas las personas que componen la realidad, reivindicando la posición de una *persona encargada* y la necesidad de subrayar todos los *roles e interacciones* que encierre un contexto.

Se reconoce que el ideal de igualdad de condiciones en muchas ocasiones se ve limitado u obstaculizado por las condiciones de vida, que no siempre son equitativas o justas. Todas las personas cargamos con vulnerabilidades, pero muchas otras personas cargan con un mayor peso de vulnerabilidad que los coloca en una posición de *exclusión social*. En este caso, *el abandono* y el *riesgo social* que experimenta algunas personas, violenta con sus derechos, su desarrollo y la construcción de su identidad como persona que forma parte de una sociedad. Eventualidades, situaciones, problemáticas sin resolver, entre otras causantes de su condición inciden en la persona y su historia de vida.

Entonces, la condición de discapacidad se une a la *discapacidad social* que le impactó la exclusión social que experimentó en distintos episodios de su vida, y que no podrá desligarse de sí mismo ni de ningún proceso. Excluir este elemento, sería como romper con la naturaleza holística de las personas. No somos partes distantes, somos una parte completa y unificada, que se transforma cuando es visualizada desde su complejidad e integralidad.

Todo lo anterior, se conglera en un espacio familiar diverso que no comparte lazos consanguíneos ni historias de vida en común, pero que la actualidad los une en una dinámica y un espacio en el que se interrelacionan y crean nuevas experiencias. Una *familia* que a nivel de programa se sustenta en una modalidad y rigen los diferentes procedimientos administrativos y formales del caso, pero que en buena teoría cumplen con la caracterización y particularidad de un contexto familiar.

Desde esta perspectiva, el espacio se transforma en un espacio pedagógico no formal y comunitario capaz de desarrollar la educación liberadora y transformadora de la realidad en común y de sus realidades como personas y como adultos individuales. Una realidad que acoge una docente, que en este proceso es mejor llamada *PERSONA*. Por lo tanto, una persona más humana y consciente de los aprendizajes vivos construidos con la experiencia.

## **F. Consideraciones éticas**

La ética en la investigación y en la experiencia pedagógica ha de ser una práctica de reflexión de las acciones y los motivos que sustentan aquella acción (Savater, 2012). Por lo tanto, es fundamental regir la investigación sobre consideraciones éticas que orienten el camino de la IAP.

La presentación con la familia, requirió de pasos administrativos y formales de la investigación para su aprobación y directriz de apoyo por parte de la institución. Por lo que, inicialmente el encuentro con la directora de operaciones regionales Flor Gamboa Ulate permitió a la investigadora demostrar su interés y apertura de apoyar el Servicio de Convivencia Familiar del CONAPDIS. Una vez realizado este paso, se dirige un oficio (Apéndice A) por parte de la División de Educación Básica, haciendo constar mi condición de estudiante de Licenciatura y la solicitud de apoyo para la realización del anteproyecto. Con dicho oficio, una carta realizada por la investigadora especificando la intención de desarrollar un proceso de apoyos con la modalidad de atención del programa. Con la aprobación de la investigación por parte de la Dirección Ejecutiva a cargo de Lizbeth Barrantes Arroyo, se extiende la solicitud de apoyo por parte de la Rectoría Regional Central Norte.

De este modo, el siguiente encuentro fue con la asesora de dicha regional, la cual es la encargada de realizar el acompañamiento-seguimiento en las familias solidarias de la rectoría regional y otras funciones afines a su cargo. Milena Salas Chávez, trabajadora social, compartió un encuentro con la investigadora, asumiendo el compromiso de apoyo para los siguientes pasos.

Resulta trascendental involucrar a los participantes de forma libre y consensuada, por lo que el siguiente momento del proceso consistió en la primera visita a la Familia Solidaria. La encargada acepta el proceso antes de la visita, y se abre el espacio de diálogo y explicación con los tres usuarios de la modalidad de forma independiente. Cada uno tuvo la oportunidad de opinar y aceptar formar parte del proceso como un consentimiento informado verbal que se traducirá en un documento de consentimiento informado escrito en el cual accedan a la investigación y tengan el derecho de retirarse de la misma.

Se destaca a su vez, la garantía de confidencialidad de la información y los datos de la investigación, a su vez la protección de su identidad como parte del respeto que merecen las personas participantes del proceso.

Se añade además, la actitud ética de la investigadora en el proceso de IAP que se pretende emprender, siempre bajo un marco de respeto, honestidad, validación y lucha de sus derechos. La responsabilidad y el compromiso como mediadores de la investigación, y aún más con la población que abre sus realidades con disposición y entusiasmo.

## Capítulo IV

### Sistematización, análisis y discusión reflexiva de resultados

Para iniciar el desarrollo del presente capítulo, es necesario afirmar una serie de consideraciones, que posibiliten acompañar a las personas lectoras en el posicionamiento paradigmático, que a lo largo del documento y en el proceso mismo, se ha priorizado. A partir de lo anterior, se subraya con relevancia el manejo respetuoso de la información de la experiencia, como un conocimiento construido comunitariamente, con un degradado de colores diversos, a saber, las personas y sus voces en un multicolor de experiencias propias, compartidas o bien vivenciadas en conjunto desde cada participante.

Dicho así, la estrategia metodológica elegida fue un puente importante, para entender las consideraciones que fundarían el análisis de la información. Es por ello, necesario aclarar, que el manejo de la misma, no fue un proceso lineal: ni en el campo, ni en las reflexiones compartidas, ni mucho menos en la teorización de la experiencia. El recorrido, que a continuación se detallará, se distingue por una serie de momentos que encierran “categorías”, o saberes puntuales que construyeron encadenados, la secuencia de la IAP.

Según Morín (2015) la ruptura paradigmática entre las ciencias exactas y las humanidades, viene a abrir paso desde la complejidad. Se presenta como un desafío, que como tal viene a brindar una serie de respuestas que posibilitan comprender los fundamentos, que se intentan defender desde esta óptica. El contexto en específico, como cualquier otro, requirió de una mirada comprensiva del reto de la complejidad, la cual también potenció la criticidad y construcción de saberes desde los principios básicos del reaprendizaje del pensamiento.

Uno de ellos, ya mencionado anteriormente, el cual nos recuerda la complejidad de las realidades, que no pueden ser lineales, como consecuencia de procesos sociales reproductivos o recursivos. Luengo (2016) propone que el conocimiento complejo “intenta dar cuenta de la realidad entrelazada en la que existimos” (p.45), más acertado y abierto a la complejidad, que en sí misma, encontramos en cualquier espacio.

En la misma línea, su segundo principio se fundamenta en la dialógica, que nos permite profundizar en las realidades, desde las contrariedades que las componen y que también



acompañan el proceso. También, Luengo (2016) lo recuerda al contraponer hallazgos y pérdidas juntas, o bien las respuestas acompañadas de más preguntas, que en el pensamiento complejo reitera la incertidumbre y la necesidad del mismo.

Por último, el principio hologramático, según Morín citado por Luengo (2016)“en la que el todo está (engramado) en la parte que está en el todo (holos), y en al que la parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo” (p.49). Por lo tanto, su base resalta la conformación compleja de la F.S., como un contexto que se interconecta con fenómenos sociales, sistemas familiares ajenos al mismo, entre otros.

La complejidad del conocimiento, también trascendió a una triangulación de la información, que a partir de las observaciones, diálogos abiertos, grabaciones de los encuentros, entre otros instrumentos mencionados en la estrategia metodológica, posibilitaron la reflexión-acción como investigadora, así como las reflexiones resultantes. Por último, la devolución comprometida de interpretaciones y nuevas posibilidades con las personas participantes, y por ende, co-investigadores.

De este modo, se anticipa una lectura, que incorpora primordialmente, el conocimiento complejo como una posibilidad de retratar con la máxima transparencia, el proceso educativo e investigativo resultante, por lo tanto, el análisis no se presenta con categorías aisladas, sino a través de la reflexión de los momentos construidos y entrelazados.

### **En un tejedor de experiencias de una Familia Solidaria...**

Se pretende involucrar a las personas lectoras a recorrer el proceso vivenciado con una de las Familias Solidarias del Programa de Pobreza y Discapacidad del eje de Protección del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS). El grupo de personas que emprendió conmigo la intención investigativa, se ubica en la provincia de Heredia, en el cantón de Heredia, en el distrito de San Francisco. Por esta razón, pertenecen a la Rectoría Regional Central Norte.

Es prudente, reiterar el carácter contextualizador de las primeras líneas de discusión analítica, como un proceso mediador propio como investigadora, con incertidumbres y reflexiones que permitieron trazar las primeras puntadas del tejido.

Los encuentros se desarrollaron en la casa de habitación de las personas participantes, con planificación semanal o quincenal de periodicidad de los mismos. Se establecieron conversaciones con la persona encargada, para la programación del día más favorable para realizar los encuentros. No se definió un día específico debido a la dinámica cambiante de las personas participantes en sus trabajos y espacios educativos, respetando el principio de la flexibilidad y disposición de contextualización de la organización, para la vivencia de una participación plena y consensuada durante el proceso. Del mismo modo, aunque se brindó prioridad de ajuste a los encuentros, se aclaró que las personas tenían libertad de cesar su participación o bien asumirla de forma intermitente durante el proceso.

La consideración de la participación de las personas involucradas en el proceso de investigación, debía tomar en cuenta el espacio físico elegido para desarrollar los encuentros, ya que “la casa” tiene un significado íntimo y particular que merecía respeto y apreciación. En la casa somos quienes somos, siendo un factor que potenció la veracidad y la genuinidad de la información, así como el cuidado y el respeto por parte de la persona investigadora.

Los puntos de análisis preliminares y emergentes se convirtieron en el resultado teórico-práctico-reflexivo del proceso de investigación. El contraste de etapas desde la gestación de la IAP hasta el momento de reconocimiento de la realidad, unas entre otras escribiéndose entre sí, posibilitaron la constante transformación de la información, así como los procesos vivenciados durante los encuentros.

Como un vaivén de emociones y experiencias juntas, los encuentros se construyeron desde la complejidad de la realidad, la confianza que el tiempo nos brindaba y el movimiento de las situaciones que encerraban información y vida. Más que todo vida, una vida de historias, una vida que se construye y una vida que deseamos fortalecer al aceptar el inicio de una nueva aventura.

Se resaltó el papel de la escucha en este proceso, que a través de los encuentros requería mayor destreza en la atención. Una escucha sensible y empática que acompañara y construyera. Una escucha que traía consigo preguntas que permitieran la problematización y el planteamiento de ideas. Una escucha que reconoció fundamental acompañar y validar la posición de todas las personas, inclusive la mía.

La pregunta constituyó un eje movilizador de la mediación pedagógica y de la investigación. Una pregunta respetuosa y abierta a la espera de un momento construido, consensuado y dispuesto a compartirse. En un dinamismo de escucha, se reconoció que las respuestas teñidas de un tono de compromiso e imposición brindan un tipo de información, y sin la intención de desacreditarlo, desde una posición investigativa se pretende tomar distancia, probar nuevas tendencias y construir nuevas formas de escucha y construcción comunitaria, que validen las personas como personas y no como objetos de investigación. Apropiarse de un proceso nuestro, que abriera la escucha de preguntas y respuestas construidas.

De este modo, la planificación no estuvo contemplada como una condicionante de interacción. La apertura de una historia que requiere de una escucha paciente, prudente y respetuosa. En la misma línea ¿Cómo saber cuándo es este “momento justo”? ¿Cómo planificarlo? O bien, reconocer una interrogante que movilizó y potenció hacia un ¿Cómo vivenciarlo? La búsqueda y encuentro de “momentos justos” sin violentar susceptibilidades y agradecer la confianza de sus palabras, mostró un camino fluido de “dejarse fluir”. Por tanto, los “momentos justos” llegaron sin mayor anticipación o planificación.

La interacción natural y cotidiana, también cimentó las bases entre sí, aceptando vivenciar una forma de investigar, más allá de las escalas y las entrevistas estructuradas. Trascender a la forma de investigación en la que creo y me siento satisfecha de participar.



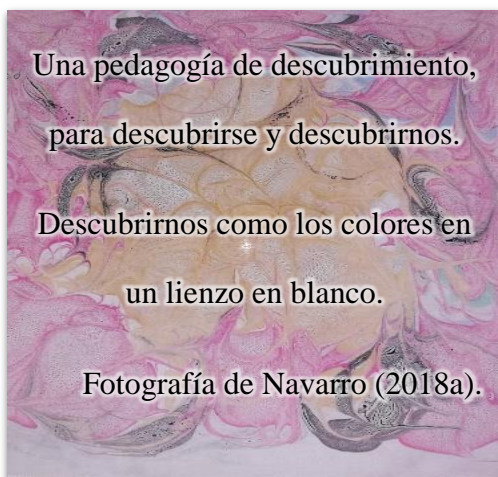
Imagen 1. 18 de Setiembre del 2017. Salida al parque con “M” y “P”. En la imagen se observan practicando futbol. Encuentro # 8.

La interacción estuvo allí siempre, fue necesaria y potenció en cada momento la experiencia.

Las gestiones y acciones fuera de la casa, también mostraron ser necesarias por medio de la interacción con otros contextos y actores, que no se catalogaban como participantes activos de la investigación, pero posibilitaron el contraste y la integralidad de los hechos que ameritaban salir del núcleo central de campo.

La progresividad de los encuentros trazó un camino curvilíneo de momentos, personas, historias e incidentes. Paso a paso, una línea recta fue descartada, una receta exacta no fue posible de ser aplicada. Un recorrido complejo que pide a gritos ser conocido y reconocido. Entre el descubrimiento y la espontaneidad, los trazos se caracterizaron en su esencia por un recorrer acompañado, pero no condicionado a la dependencia. Crear un nuevo recorrer, que resignificara un reto, pero una ambición que nos movilizó a avanzar.

Se tornó fundamental el reconocimiento e introspección, que permitió vislumbrar el transitorio cambiante de formación, desde un preámbulo que también destacó la visión pedagógica desde mi posición. Una estudiante/educadora especial en formación con una ambición de construcción conjunta de aprendizajes. Una intención pedagógica de afirmación de una realidad desconocida, una puerta abierta a espacios emergentes. A su vez, se vislumbró una necesidad pre reconocida de atender a una población que requiere de un trabajo de independencia y autonomía. A priori, una atención que generalizó una población, y pre suponía la mediación. Inclusive, determinando una planificación estructurada y necesaria, desde este momento de formulación y pre visualización.



Contradicciones, que vienen a marcar una transformación basada en la praxis resultante entre el campo de investigación y los procesos de reflexión construidos entre todas las personas participantes. Entre concepciones y ambiciones, la investigación se empezó a escribir.

## **La investigación en gestación**

Un primer momento, de preguntas e hipótesis que direccionaron los pasos siguientes, a aquello que hemos llamado gestación, se formó en una mente llena de curiosidad y con la actitud de crear un proceso vivo, que en palabras técnicas llamaremos investigación. Son los saberes, las experiencias, la emocionalidad y la incertidumbre en un punto convergente de gestación, de creación.

Una investigación que permitió la formación y construcción de conocimiento que desea alcanzar la profundización y el detalle de una realidad desconocida en su momento, con historias y personajes que desean alzar su voz, o inclusive, reconocer su voz.

Ahondar en las preguntas e hipótesis de la persona investigadora, resulta de gran relevancia en este contexto inicial, donde las experiencias prácticas a lo largo de la carrera de Educación Especial, despertó un interés particular en la población adulta joven en condición de discapacidad. Una población diversa que desde la posición de pedagoga en formación y profesional que se desenvuelve en distintos contextos educativos, encontró una gran variedad de situaciones a través de las experiencias.

Es posible de este modo, delimitar un supuesto construido en la praxis pedagógica antes mencionada, en la interrelación de conocimientos teóricos y la posibilidad de contrastar una realidad, que no en todos los casos es la misma, pero que en definitiva viene a despertar una inquietud relacionada con las familias de las personas en condición de discapacidad.

Es la familia, un contexto íntimo y particular en cada caso. Un contexto sin manual ni reglas a seguir, mediado por la esencia de los vínculos y la cotidianeidad. Las familias, de este modo, juegan un papel fundamental en el desarrollo de todas las personas, y en el caso de las personas en condición con discapacidad, su rol de protección y atención es fundamental, para que la persona se sienta en equidad de condiciones en su desenvolvimiento y participación en la sociedad.

Pero, el desenvolvimiento y participación inicia en el primer contexto inmediato para que este trascienda a la sociedad y sus diferentes escenarios. Un contexto compuesto por personas, que particularmente no asisten a los espacios educativos con las personas

estudiantes, pero que están allí como un espejo de aprendizajes construidos en la base de la convivencia.

De este modo, se reconoce con destacada curiosidad la sobreprotección que experimenta un adulto joven con discapacidad y las consecuencias que desencadenan la misma en el desenvolvimiento de las personas. Para Madrigal (2015) es un tipo de violencia familiar que potencia la dependencia de la persona con discapacidad. El desconocimiento de su propia realidad, lo coloca en mayor susceptibilidad frente al cumplimiento de sus derechos. De esta forma, un supuesto construido desde la experiencia, viene a consolidarse como una barrera que enfrenta la población adulta con discapacidad en la construcción de su autodeterminación.

Entre hipótesis formuladas por la persona investigadora, reconocen una inquietud que trasciende la sobreprotección como elemento de investigación, y desemboca en la siguiente pregunta:

¿Cuál es la realidad de las personas con discapacidad que se encuentran en una condición de abandono de su núcleo familiar? ¿Cuáles son las barreras que enfrentan las personas?

A pesar de que la inquietud inicial es evocada a la sobreprotección de las personas con discapacidad, es aún más inquietante considerar una población que enfrenta mayor vulnerabilidad desde el abandono y/o el riesgo social.

Es fundamental resaltar, el carácter empírico de esta etapa de la investigación, que respondió a una cotidianeidad docente transformada en una curiosidad inquietante, que despertó una posibilidad investigativa.

De este modo, la formación profesional, en esencia debe acercarnos a un quehacer pedagógico aliado de procesos investigativos que permitan una reflexión constante. Es necesario reconocer la profesión docente, como un cúmulo de experiencias, que desde una visión crítica y transformadora sean puertas abiertas a la investigación y construcción del conocimiento.

## **La entrada al CONAPDIS**

Es de vital importancia, reconocer las preguntas iniciales que movilizaron las gestiones siguientes al acercamiento a la institución que atiende a la población con discapacidad del país. Se reconoció el CONAPDIS, el ente que abrió las puertas a la investigación y al involucramiento como estudiante en formación, docente de Educación Especial e investigadora.

El ingreso y la obtención de la información en la institución requirió una gestión en escalada entre las diferentes jefaturas que desembocaron en la aprobación de la propuesta investigativa. La protección de las identidades y el resguardo de un programa gubernamental compuesto por personas, añade mayor importancia al cuidado y responsabilidad por parte del CONAPDIS, en cual debe asegurar la confidencialidad.

Desde la emocionalidad, la persona investigadora en una etapa tan preliminar, pero igualmente necesaria, resaltó la inquietud frente a las respuestas de las gestiones realizadas a nivel institucional. La información se tornó amplia con relación a la información obtenida a través de la lectura de documentos públicos encontrados en la búsqueda realizada en la red. El carácter general de la información, responde a una introducción propia a un campo de trabajo que no se había experimentado, pero que brindó herramientas para la puesta en práctica del proceso investigativo dentro del contexto de la F.S.

Al referirse a la información como general y amplia, se puede rescatar la descripción de una población que atiende el programa, y si bien no brinda mayor detalle, se reconoce un grupo de personas que se encuentran en un estado de abandono y/o riesgo social, pero que se volvía necesario aclarar la prioridad que posee la población adulta con discapacidad egresada de modalidades de convivencia del Patronato Nacional de la Infancia.

En las posibilidades de atención, frente a un Estado de Derecho, que proporciona la ejecución de un programa especializado en una población que requiere de una respuesta institucional, es posible identificar un carácter segregador que confronta una capacidad presupuestaria y profesional sobre una necesidad de atención. De este modo, es más claro entender los filtros de atención, que se vuelven necesarios de contraponer en una estructura

organizativa que no puede atender a todas las personas. Así nacen las listas de espera o bien los procesos judiciales que permitan mantener a las personas en la atención de otros entes o personas.

Entre reuniones y correos electrónicos, la información no generaba un verdadero conocimiento del programa, y aún no se mostraba con claridad las personas encargadas que podrían apoyar en el proceso de investigación. La espera entre respuestas o bien, la disponibilidad de las personas a una reunión, consideró un espacio de dudas, presuras y preguntas.

Es importante reconocer, la apertura por parte de las personas colaboradoras de esta etapa con disposición de escucha y reconocimiento del área de la Educación Especial en contextos comunitarios como los que intenta propiciar el programa. Se abren las puertas de una disciplina que debe continuar explorando los espacios emergentes y crear nexos entre instituciones para ondear en nuevos espacios de construcción y transformación del conocimiento.

Preliminarmente, surgieron cuestionamientos frente a la falta de información, que anteriormente se calificó como general y básica. La información mencionada, estaba relacionada con los datos personales de las personas usuarias o de la persona encargada, así como información relacionada con el programa y su funcionamiento. Inclusive, se reconoció en primera instancia, inaccesible la búsqueda de personas pertenecientes al programa, producto de la misma incertidumbre. Sin embargo, el cuidado y protección de la confidencialidad de las personas, es necesaria y responde a un orden jerárquico de pasos a realizar.

De este modo, fue necesario atender la emocionalidad, y remirar desde la criticidad lo experimentado en su momento. La consideración de la visibilización de las personas pertenecientes al programa, es una visión excluyente por parte de la persona investigadora, considerando que las F. S. se puedan encontrar en un lugar o momento esperado. La incertidumbre a su vez, responde a una necesidad de resolución inmediata, que si bien el tiempo pudo ser menor, brinda una aproximación al ritmo acelerado de procesos, gestiones o inclusive de respuestas que esperamos de las demás personas.



La espera prudente y cautelosa de los datos, reconoce un proceso que respeta la horizontalidad entre sujeto-sujeto en la investigación, en este caso, con las personas beneficiarias del programa. La concepción mostrada en dicho momento, reconoce un espacio/tiempo descontextualizado, lleno de datos fríos y rostros sin nombre, ya que solo la experiencia y el reconocimiento vivencial con las personas implicadas, vislumbran las realidades y las personas. Es posible investigar desde esta percepción, sin embargo, no es una posibilidad desde una visión investigativa de reconocimiento y validación contextual de las realidades. Como bien lo resalta Gurdían (2007) al posicionar la investigación cualitativa en el “replanteamiento de la relación sujeto-objeto” (p. 54), un proceso investigativo que concibe dicha dialéctica en el hecho sustentable de sujetos y no objetos, con nombres, historias y emociones. Concebir un camino investigativo coherente a los principios planteados desde el inicio, requiere de una mirada crítica y reflexiva constante, que no descarte ni borre a nadie, ni a nada dentro del mismo. Lo antepuesto, propuso la sostenibilidad del proceso, desde la determinante concepción entorno a la realidad. Como bien lo resalta Gurdían (2007) las realidades desde su carácter indeterminado, incierto, cambiante y ambivalente en el “en actuar” denominado por la autora como un proceso de relación cognitiva de la realidad, en ella y con ella.

De este modo, tomar con atención la aseveración calificativa de una lentitud concebida pero no comprobada, demuestra la presura de los procesos y la necesidad de acelerar una estrategia, que requería de un tiempo necesario de aprobación a nivel institucional. Una pronta respuesta, en una institución que brinda atención a nivel nacional, no es coherente a su demanda, por lo que el ritmo acelerado nos involucra y nos hace considerar la rapidez y la presura como eficiencia, sin reconocer que el tiempo, la fluidez y la paciencia nos pueden brindar un diamante más pulido, detallado y original. Como investigadora, el tiempo de gestión también significó un proceso importante. La entrega de oficios, las conversaciones con funcionarios del CONAPDIS, así como los tiempos de espera.

Por lo tanto, se valora la confidencialidad y cada uno de los procesos administrativos a nivel institucional, como necesarios y propios del momento. La prudencia

como una herramienta indispensable en el abordaje de gestiones, así como el respaldo y formalidad, concibiendo desde allí con respeto a las personas participantes.

Desde esta concepción transformada, es prioritario entender que las personas pertenecientes al programa pueden estar en cualquier comunidad, en cualquier familia. La vivencia de una inclusión genuina y respetuosa de la diversidad, no requiere señalar con un dedo su existencia, no necesita un aplauso o un reconocimiento comunitario. Están allí, y en cuanto dejemos de ver una diferencia que debemos señalar, seguiremos tratando de encaminarnos a una verdadera inclusión.

A partir de lo anterior, se deduce el acercamiento a las personas participantes, como una posibilidad de vivenciar la IAP desde un abrazo a una realidad que acepta y se compromete a vivir hombro a hombro un descubrir juntos. Se convierten en personas co-investigadoras. Es traducir encuentros o visitas a una apropiación personal, a una ambición construida y compartida que permita sostener a lo largo del tiempo la investigación.

### **¿Por qué familias? ¿Por qué Familias Solidarias?**

Un supuesto al iniciar este recorrido, fue la delimitación de un contexto familiar para vivenciar la investigación. Es un hecho que somos producto de nuestros supuestos, y son contruidos en la experiencia, pero el más valioso reconocimiento dentro de los mismos es que los supuestos pueden cambiar o unirse entre sí, creando expectativas dinámicas y posibilidades de conocimiento y aprendizaje.

Por la misma razón, fue importante la indagación del cuestionamiento que en aquel momento aún no se respondía. ¿Dónde están las personas adultas en abandono? ¿Están siendo atendidas, como bien es señalado en nuestra legislación?

Pues bien, encontrar una respuesta fue importante, pero aún más conocer la diversidad de modalidades del Programa de Convivencia Familiar. De este modo, una pregunta emerge y se complejiza en la profundización que puede brindar un proceso de investigación. Allí se rompió la idea en la que las personas con discapacidad en estado de abandono se encuentran en hogares grupales, siendo una modalidad, no la realidad para todas las personas.

El descubrimiento de un panorama amplio, con modalidades distintas, permitió romper esquemas y captar el interés en un contexto que no se había considerado, pero que sin muchas razones abrió las posibilidades. Y como bien lo reconoce Yáñez (2016) como parte del proceso de aprendizaje y su importancia en el mismo, es el interés una expresión de una intención del sujeto con relación a un objetivo. Resalta a su vez, el interés como el propulsor de acciones siguientes con respecto al aprendizaje.

Ciertamente, mostró claridad en la delimitación y reconoció una gran incertidumbre que vino a abrir muchas posibilidades con relación a la elección de un contexto tan íntimo, tan peculiar, tan diverso, como lo es una familia.

En este caso, no se eligió simplemente un contexto familiar, se abrió la posibilidad de conocer un término que muchos desconocen, siendo la Familia Solidaria, una puerta abierta al aprendizaje, desde una pedagogía social y comprometida con las distintas realidades que experimenta la población con discapacidad.

La consideración de un contexto familiar, que permitió la vivencia de una investigación dentro del mismo hogar, reconoció un gran compromiso y respeto hacia las personas, que desinteresadamente, abren las puertas de su casa y de sus vidas. Se reconoce, un involucramiento paulatino y cauteloso. Se trata de entrar y valorar con empatía, cada día que accedemos a un encuentro como grupo de personas.

La incertidumbre contextual, solo se rompió con la experiencia, por lo que la vivencia de la misma, abrió consigo la narración de cada uno de los momentos y emociones, que desencadenan el proceso y lo avivan.

Un inicio acompañado de un temor que aceleraba el corazón. Un temor al seguir la ruta hacia la casa, a un lugar desconocido. Un temor de cumplir las expectativas, que sin conocer generaban expectativa. Temor de conocer, lo que en su momento no era conocido.

### **Un inicio, nuevos rostros...**

Los inicios son en esencia particulares en cada caso y siempre se caracterizan por entrar a lo desconocido, como bien se indicó anteriormente. Aquello, que ahora denominamos como una novedad, tiene nuevas caras, la estructura de una casa, el calor de un hogar y la cotidianeidad que encierra cada casa dentro de sus paredes.

Con incertidumbre y reservas, se intentaba brindar explicaciones de un proceso que no era posible explicar aún. Intentaba lucir transparente, confiable y empática. Desde la formalidad del consentimiento informado, iniciamos el camino de posibilidades nuevas al involucrarnos entre nosotros. Nos abrimos, aceptamos y por ende nos construimos.

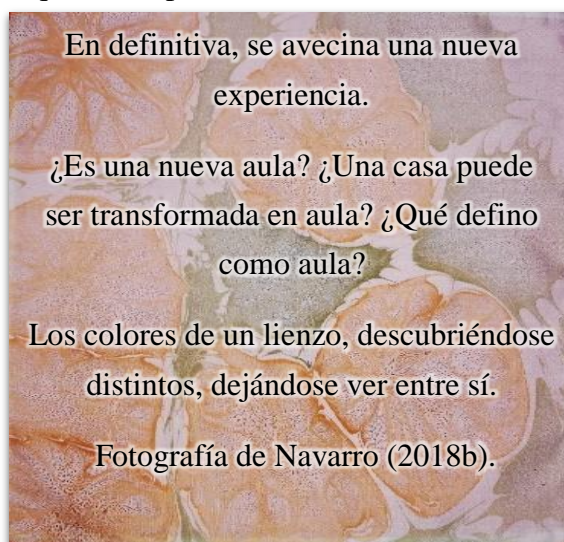
Me construyo cuando llamaba frente a la casa, para que me abran el portón. “Doña G” se construye al considerar un horario que nos quede bien a todos. Nos construimos al concordar un día y sacar el tiempo para encontrarnos. Nos construimos, y se construye constantemente el proceso y nosotros mismos. En su momento, la consideración de una construcción conjunta me motivaba, pero por otro lado formulaba una ruta metodológica desde mi única perspectiva. Contradicciones, que con el tiempo y la flexibilidad de los momentos, abrieron paso a las rupturas.

Me construyo cuando quiebro en mí, el control y estructura de la investigación. Todo tiene una razón, todo entra, todo vale dentro de esta construcción. Todo momento, idea o perspectiva, construyó lo que es posible contar y afirmar.

Desde este punto de vista, es necesario reconocer la necesidad de recorrer el camino antes de hacerlo. Es claro que nos da seguridad, que nos sentimos inclusive “profesionales”. Es necesario que desde la disciplina sepamos accionar desde la ética y la atención integral, pero ¿Tenemos que saber siempre qué hacer?

Una pregunta y un momento en donde reconozco la importancia de la flexibilidad de DESCUBRIR. Descubrir implica habilidades que como profesional extienden una prueba diaria, que cambia constantemente. Implica reconocer que a veces no tenemos una respuesta, pero si la responsabilidad de gestión.

Es a partir de allí, que se valora y problematiza el quiebre de concepciones como una posibilidad de construcción de conocimiento y una herramienta para la formación, transformando la investigación



en una introspección personal y profesional para la persona investigadora. Skliar (2007) abre la discusión acerca de la misma deconstrucción como una posición en la que resalta “salirse de esa sensación, a partir de otra escritura pedagógica y de otros-nosotros mismos” (p.15). Deconstruirnos implica deconstruir aquello que hemos construido con los demás.



Imagen 2. Fotografía enviada por “Doña G” vía WhatsApp. Junio 2017.

El ingreso a la F.S. creó una gran expectativa, posiblemente con dudas, temores o inclusive la expectativa de no esperar nada por parte de algún participante. Una expectativa llena o vacía, dice mucho sin decirlo con palabras. Son las expectativas y el interés un equilibrio dialéctico hacia la posibilidad de constituir un sistema abierto (Álvarez, 2012).

Primeramente, se presentó una persona, que en este instante

conocí y técnicamente es llamada institucionalmente como encargada. Es quien recibe a las personas usuarias del programa, abre su casa a ellos, así como me la abrió a mí.

Ella es madre, encargada y sobre todo persona. Ella es Doña G. Doña G, ha laborado durante 9 años aproximadamente para la institución, y por su casa han dejado la huella muchas otras personas, que dentro de este contexto institucionalizado, han accedido al programa por su condición de discapacidad.

Ellos muy distintos, son personas en condición de discapacidad, pero nuevamente más que eso son personas con nombres, fortalezas, debilidades, intereses y personalidades diversas.

Son “M”, “E”, y “F”. Vivían en lugares distintos, tienen historias distintas, pero ahora viven juntos. También está “P”, es una persona en condición de discapacidad, pero

no es usuario del programa, es hijo de “Doña G”. Vive, siente y convive con esta realidad desde otro ángulo, pero con la misma relevancia.



Imagen 3. 18 de Setiembre del 2017. Fotografía tomada en la casa de la F.S. De izquierda a derecha: P, M, Samanta, y E. Encuentro #8.

### **Entre las personas y la institución ¿Qué dicen los expedientes?**

La presentación de las personas participantes con la persona investigadora, reconoce la progresividad de un proceso, que solo con el tiempo y los encuentros entre los participantes permitirán conocer la esencia de cada uno y esencia que encierran juntos.

Sin embargo, los expedientes dentro de un contexto institucionalizado, vienen a reconocer una serie de antecedentes importantes de la persona. No es posible retratar una identidad a través de un expediente, y viene a reconocerse como una herramienta para evitar la re victimización, según afirma la persona asesora del programa.

La victimización, es claro que viene a romper con el fortalecimiento individual de una persona durante su estancia en el programa, pero su historia de vida no se puede borrar, y tampoco contar a través de un expediente.

El uso del expediente es de manejo institucional, y aunque se deberían de utilizar para brindar un panorama general de la persona, el expediente puede venir a crear etiquetas innecesarias.

En este escenario, el CONAPDIS viene a reconocerse como la institución que acoge la investigación a través del apoyo profesional y apertura del espacio. Se vislumbra, de este modo, un escenario con personas llamadas “usuarias”, con nombres marcados en sus expedientes. El registro escrito y descriptivo de los hechos más relevantes, se escriben en las páginas de este conjunto de documentos.

A pesar de la consideración anterior, se logra resaltar que en un proceso de ingreso a la F.S., no se propone con relevancia la revisión de expedientes de las personas usuarias del programa que participarían dentro del proceso, por parte de la persona investigadora. Sin embargo, en la interacción entre persona investigadora-asesora se vislumbra la necesidad de priorizar la lectura de los expedientes, como un paso fundamental para “evitar la re victimización” de las personas usuarias frente a la presencia de una nueva persona en el contexto.

Se valoró la posición y el acompañamiento que en este momento la persona asesora brindó al proceso de investigación, y se reconoció la revisión y lectura de documentación entre el primer y segundo encuentro realizado con la Familia Solidaria, como un espacio de indagación de datos relevantes de las personas usuarias, sin embargo, fue posible identificar un expediente y su carga estigmatizadora en los nombres de las personas. La experiencia abierta a la lectura de documentos como “objetos” entre líneas descriptivas, fechas y firmas. La percepción sustenta, una posición construida a raíz de la experiencia. La intención no pretende señalar la existencia de expedientes, ya que la consideración burocrática de la atención de personas institucionalizadas lo demanda. Por ello, el argumento, propone la criticidad y la deconstrucción de una experiencia, desde la valoración de la percepción y su reflexión.

La ejecución de dicha acción, se volvió como bien lo indica el término, una ejecución de recolección de información y sistematización de la misma. Sus páginas de información se nublaron como nombres sin rostro. O bien, un rostro con etiquetas colocadas en su frente, que pueden imposibilitar una visión íntegra, genuina y única de cada persona.

Es probable, que el momento en el que se realizó, se reconoció como un espacio sin información previa, y la claridad de la intención investigativa, al reconocer la estrategia

metodológica, desde una posición teórica diferente, a la que se esperaba lograr. Fue a su vez, como persona investigadora, una reflexión y llamado de atención a un uso adecuado de los expedientes, dada su común utilización en espacios educativos y de atención social.

Los datos se deben reservar, y emplearlos para la comprensión de una historia de vida que no hemos presenciado. A su vez, el reconocimiento de este nuevo involucramiento, que no tiene relación con recolección de información y más hacia la vivencia de una información empírica e involucrada.

### **Hola y Adios “F”: Apreciaciones de la salida de una persona usuaria**

La consideración de un espacio denominado F.S., viene a crear una serie de imaginarios frente a un concepto que se complejiza con la realidad de la cotidianeidad y la diversidad de situaciones que se pueden vivenciar.

En el reconocimiento de la realidad que nos concierne con esta familia, “F” es una persona usuaria, que vino a marcar la identificación de una situación que se reconoció a partir de un episodio protagonizado por él. Al caracterizarse en un momento inaugural de la investigación, eso le brindó un análisis inicial, que se experimentó a lo largo de los encuentros y las respuestas nunca dejarán de brotar, sin necesidad de preguntarlas.

“F” es un joven en condición de discapacidad intelectual de 23 años de edad, con el antecedente de separación de su núcleo familiar debido al riesgo social que corría estando a su cargo. Una historia que no se presenta con palabras o largas anécdotas, ya que “F” no se comunica de manera verbal con las personas. Emplea sonidos, su gestualidad y lenguaje corporal para establecer comunicación con su entorno. Su diagnóstico clínico especificado como: Síndrome de Down, cardiopatía severa, sangre espesa, problemas de oxigenación, riesgo de daño en el hígado y riñones, problemas odontológicos y afectaciones en la piel. La falta de una operación a los dos años por su condición de cardiopatía, originó un estado de salud crítico para “F”. Entre algunas de las consideraciones que debía tomar en cuenta, era su movilidad, y aunque podía caminar, era necesario evitar caminatas ni grandes esfuerzos porque su cuerpo no lo soportaba. Los médicos denominan a “F” en una fase terminal, por lo antes descrito.



Un antecedente, tomado desde el expediente de “F” permitió contextualizar al joven y considerar que no todas las personas que se encuentran en el programa son personas en estado de abandono sin redes familiares presentes. De este modo, se reconoció una realidad en la cual las familias resultan ser agentes de riesgo y exclusión, y por ello deben ser apartados de sus núcleos, si bien la persona lo acepta. Es decir, que no se puede descartar la existencia de familias biológicas que también anteceden sus comportamientos, estados de ánimo y hasta la misma convivencia que establezca en el núcleo familiar de la F.S.

Considerar la entrada de una persona usuaria del programa, era un hecho, pero las salidas fueron una sorpresa que la experiencia tenía añadida, pero como investigadora no previne en este contexto.

La posibilidad de traslados, a otros espacios o modalidades, como fue el caso de “F”, removía en mí una serie de emociones y preguntas sin responder con respecto a la persona que debía vivenciar un traslado. Mayormente, emociones de enojo e incompreensión de un evento que me generaba una gran angustia al reconocer la importancia de explicar a una persona que la han expulsado de su núcleo familiar, que debe cambiar de espacio y empezar de nuevo.

El espacio de Familia Solidaria, viene a cubrir las necesidades de protección y atención que anteriormente por múltiples causas, posiblemente no tenía presente en su



Imagen 4. 7 de Agosto del 2017.  
Celebración de cumpleaños para F. En la fotografía F mirando su pastel con dos candelas formando el número 23.  
Encuentro # 6.

desarrollo como persona adulta con discapacidad. Una multicausalidad que viene a marcar una particularidad de la población que atiende el programa: son personas con discapacidad, sin embargo, sus historias de vida y potenciales razones para encontrarse en el programa los posiciona en una condición de mayor vulnerabilidad. Dicha condicionante, reconoce la importancia, de resaltar una población que enfrenta las manifestaciones de vulnerabilidad propias de una condición de discapacidad (Berldebos y Jefford, 2005) aunadas a una condición de abandono. Su realidad se distingue desde este punto de encuentro, que reconoce una doble vulnerabilidad entre ambas condiciones. Berldebos y Jefford (2005) lo resaltan en su estudio al analizar las manifestaciones de una condición, en su caso: violencia y género, como una exposición causal que llega a puntos de encuentro. Sin embargo, al analizar una población desde la óptica de su doble vulnerabilidad reconoce la importancia de problematizar las características específicas de una realidad que convergen en dos condiciones diferentes, como es la discapacidad y el abandono, y que se transforman en un solo individuo. No es posible fragmentarlo, ni tampoco es conveniente su análisis individual. La integralidad de los procesos investigativos, implica una mirada global que complementa el detalle de sus interpretaciones.

En la misma línea, las manifestaciones de una doble vulnerabilidad presente en la población, requiere de espacios seguros y estables para su desarrollo y fortalecimiento emocional, con el objetivo de brindarles las mayores oportunidades para dicho crecimiento. La seguridad y la estabilidad, de este modo, es una herramienta de abordaje, que si bien no toma en cuenta situaciones de riesgo, problemáticas internas y demás conflictos procedentes de la dinámica de convivencia en el núcleo familiar, debe ser considerado con el mayor compromiso del caso.

Bajo esta premisa, como investigadora, la emocionalidad de los hechos tuvo un impacto de sorpresa y desconcierto frente a las reacciones que se podían percibir desde mi posición y mirada, en una etapa aún prematura en esta familia. Sin embargo, fue necesaria la relectura e introspección personal, para no emitir juicios de valor que afecten el criterio ético y profesional que se debe dar frente a una situación como la que se esperó analizar. Freire (1998) nos recuerda esta distancia necesaria entre el discurso y la práctica, y la necesidad de colocar imprescindible la coherencia de nuestro accionar. Un proceso de

continua praxis dirigida hacia el respeto y dignidad de todas las personas implicadas. Dicha concepción, reconoció el hecho de resaltar la salida de “F” como un medio de dignificación de su propia presencia en esta familia. Visibilizarlo en su momento, generó un despertar de concepciones que desde la visión de los usuarios, estaba normalizada.

Desde una pedagogía de la autonomía, el camino hacia una construcción de



Imagen 5. 7 de Agosto del 2017.  
Celebración de cumpleaños para F.  
En la fotografía F con su regalo  
sentado en la mesa de la casa.  
Encuentro # 6.

posibilidades de contención, reconoció un proceso de desarrollo de herramientas para sus vidas. En este caso, la mediación se dirigió hacia una problematización y acompañamiento que esperó generar una experiencia guiada para próximas resoluciones. En este momento del proceso, desde una particular mirada de reconocimiento, se distinguió una pedagogía de la ternura. Entre el vínculo y la interacción, la experiencia se abrió hacia la sensibilidad de un acompañar que como bien lo señala Cussiánovich y Schmalenbach (2015) acaricia un mundo interno que también contribuye a una lucha de dignidad, libertad y bienestar.

El traslado de “F” se dio por decisión de la encargada “Doña G” al presentarse un altercado en la convivencia. Por una presunta pérdida de medicamentos de “Doña G”, la encargada decidió notificar a la persona asesora, la salida de la persona usuaria con la mayor brevedad.

El altercado mencionado, no fue el desencadenante principal, sino que se debía a una serie de incidentes en la dinámica familiar, en el contexto de la convivencia y las necesidades específicas de la persona usuaria.

Uno de los motivos de mi ingreso a la F.S para la rectoría, fue brindarle una mayor atención con mayor acercamiento, a la situación de “F”. La ubicación de la investigación,

realizada por la persona asesora, buscó los dos puntos antes mencionados con respecto a la seguridad y la estabilidad, que en este caso “F” necesitaba.

Sin embargo, entran en juego los vínculos, la adaptabilidad y la estabilidad que se concibe dentro de este contexto familiar. En este caso, “F” fue expulsado de la Familia Solidaria, considerando que los puntos involucrados son posibles teorías que responden a su salida, pero que la decisión fue tomada por Doña “G”.

La experiencia vino a reconocer la adaptación a un contexto familiar ajeno o desconocido, como una etapa de ajuste y acomodo a un nuevo miembro del contexto. La adaptación en este caso, debe ser mediada por una persona asesora, en consideración de la institución dentro de esta realidad, sin embargo, el proceso mismo, debería ser protagonizado por las personas involucradas en la dinámica familiar. Una adaptación satisfactoria, permitirá la permanencia en el sistema y la estabilidad en el mismo.

Dicho lo anterior, este proceso de adaptabilidad viene a caracterizarse por el ingreso de una persona adulta con experiencias, aprendizajes, conductas, entre otros elementos que lo caracterizan y complejizan este proceso inicial. Desde un primer instante, al involucrarse en el programa como personas encargadas, asumen el hecho de incluir una persona nueva en su hogar con costumbres y concepciones diversas, y no necesariamente las mismas que poseen este sistema. Allí se abre un nuevo choque ideológico, que solo la adaptabilidad podrá unir, y así convivir con estas nuevas costumbres y concepciones, y crear juntos otras.

Este punto de quiebre, permite resaltar el rol de una pedagoga y en este caso, de una educadora especial, que desde su mirada y percepción, inmersa en el proceso de aprendizaje que conjuntamente se experimentó, toma una relevancia problematizadora. Una mirada activa, proactiva y comprometida. Es la mediación, un proceso vivo de interacciones e intercambios que permiten vivir en cada caso, el aprendizaje genuino. Es por ello, que un rol participativo vino a visibilizar los hilos sueltos de la realidad. Se volvió un compromiso, y la fuente de mediación que sustentó el proceso con las personas. En definitiva, “el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente “leído”, interpretado, “escrito” y “reescrito” (Freire, 1998, p. 94).

Por tanto, la adaptabilidad desde la experiencia, vino a reconocer que no siempre se concretaba como un proceso exitoso. Relucen condicionantes que no se lograron definir con certeza, pero se determinan como influencias posibles en la situación vivenciada. Por lo tanto, la salida de esta persona usuaria fue una decisión de la persona encargada, por lo que queda en tela de duda la posibilidad de que “F” no quisiera salir del sistema. A pesar de que el usuario determine lo anterior, el programa prioriza la decisión tomada por la persona encargada, argumentando que “ya no desean vender el servicio”. A su vez, desde la mirada de una persona asesora, en el momento que la persona encargada toma la decisión, es mejor sacar la persona usuaria evitando ambientes de rechazo y exclusión. Ambas partes válidas frente a la autodeterminación de todas las personas adultas implicadas, sin embargo, la vulnerabilidad que experimenta las personas usuarias frente a un proceso de adaptación poco exitoso, y la resignificación de dichos cambios contextuales a su desarrollo personal y emocional, principalmente.

En otro plano, la adaptación incluye a todas las personas integrantes de la F.S. Por lo tanto, la incomodidad o disconformidad del ingreso o permanencia de una persona en la modalidad, también está determinado por sus pares. Es por ello, que la adaptación, el ingreso o la salida de una persona usuaria se complejiza y requiere tomar en cuenta a todas las personas implicadas, es decir, un consenso entre los usuarios y la institución.

A su vez, las aristas identificadas, permiten vislumbrar la necesidad de formación de habilidades en la convivencia de las personas que ingresan en el programa. No basta con la aclaración verbal o escrita de sus deberes como persona usuaria, sino que debe trascender a un proceso educativo, en el cual los beneficiados aprehendan a empatizar, convivir y adaptarse desde la inclusión de todas las personas. Considerando, además, la dignidad y el respeto de todos, y que dicho proceso de adaptación no trasgreda sus derechos.

Se expone la restricción burocrática que se pudo observar en este abanico de posibilidades con respecto a un proceso de consenso. Lograr el mismo, está limitado por una serie de determinaciones institucionales, que no consideran la realidad humana de los procesos que se vivencian en el programa.

Bajo este análisis, se sustenta la salida de “F” al reconocer que en este contexto Doña “G” no se sentía cómoda con las concepciones y costumbres que “F” expresaba en la

cotidianeidad. A su vez, una necesidad de apoyos que “F” requería, no cumplían con las condiciones que Doña “G” proyectaba con respecto a su rol de encargada.

Esta serie de discrepancias entre persona encargada-persona usuaria permitió evidenciar una debilidad en la persona encargada, en la consideración del auto conocimiento de su rol, en lo que espera el CONAPDIS y lo que espera ella dentro de la F.S. En la misma línea, la institución desde un desconocimiento de expectativas de la persona encargada, realizó una ubicación de la persona usuaria a raíz de una “emergencia” y desde la importante premisa de reconocer un panorama institucional que carece de Familias Solidarias.

Cada uno de los elementos son considerados, y no es posible determinar el que posea mayor peso en esta situación, porque todos coexisten entre sí, y dan el resultado de una salida de una persona usuaria, siendo un agente que refuerza la exclusión que vivencia la persona. Cada uno de los elementos, deberían de aportar para la prevención de salidas y re ubicaciones, pero en todo caso, la principal acción con siguiente es reconocer una persona encargada que requiere de un acompañamiento que le permita identificar las consideraciones fundamentales para aceptar un ingreso. Dicha medida, como una posibilidad de crecimiento para las personas encargadas y para las personas que ingresan en las modalidades.

Dichas consideraciones, parten desde el supuesto expresado por Doña “G” al identificar que “F” no tiene el perfil para Familia Solidaria”. Sus palabras expresan una expectativa de Doña “G”, al proponer que lo usuarios de F.S. deben cumplir con una autonomía esperada en las habilidades de vida diaria. Profundizar en este supuesto que Doña “G” reconoce con gran claridad, determina sobre cargar la responsabilidad sobre la persona usuaria, como si “F” fuese el problema. Pero, sobre poner que como persona encargada, también tenía la responsabilidad de conocer cuáles son esos filtros de consideraciones, no era un hecho tan fácil de identificar en este momento del proceso. Por lo tanto, se identifica la verticalidad de la persona encargada con relación a las personas usuarias, que se acompañaba de una posición institucional, en este caso la asesora, como un agente de recepción de información y ejecución de la decisión. Se resalta, una persona asesora, que además, recomienda mi ubicación en esta F.S., ya que su adaptación al

contexto, resultó difícil. *“Por el bienestar del usuario, si no existe un vínculo, es mejor retirarlo de la casa”* aseguraba la asesora. Y por otro lado, Doña “G” priorizaba en mayor medida, sus expectativas con respecto a la adaptabilidad. *“Nos va a hacer falta”* señalaba, pero con la claridad de sacar el usuario de la casa.

La mediación con la que se abarcó dicha intención, reconocía la esencia de no señalar la debilidad, sino de encontrar con el diálogo y la problematización de la situación vivenciada, la respuesta que nos permitiera abordarlo de una mejor manera, la siguiente ocasión. Para encontrarnos juntas en este punto, fue necesaria la escucha y la atención a su posición, validarla y acompañarla.

No fue tan fácil, pues con mucho dolor y confusión no lograba comprender la indiferencia y la naturalización de la salida de “F”. Me dolía saber que “F” se debía volver a adaptar a otro espacio. Me confundía conocer si “F” estaba comprendiendo la razón de su salida, pero era evidente el ánimo bajo que tenía “F”. En un encuentro, la posibilidad de realizarle un regalo de despedida, fue descartado por las demás personas, al no realizarlo. La realización de un gesto de despedida, fue una iniciativa desde la posición de investigadora, sin embargo, la respuesta vacía, también dio respuestas alarmantes. Según “E” respondía con *“Eso nunca lo hemos hecho, solo se van”* reconoce una naturalización de la situación, e inclusive una ausencia de empatía a un evento que todos están expuestos.

Es notable de este modo, una presente emocionalidad agresiva, que niega rotundamente la presencia y validación del otro con la suficiente importancia para resignificarlo dentro de nuestra dinámica. A pesar de compartir con “F” una posición de “usuario” dentro de esta realidad, su emocionalidad es más fuerte y determina el dominio de sus acciones (Maturana, 2014).

Repensar la situación vivenciada, y con la intención dialógica de establecer empatía con respecto a la misma, “E” se auto regresó al momento en el cual fue sacado de la residencia privada en la que vivía en Coronado. Muy abiertamente, él cuenta a detalle su experiencia, y hasta relata el dolor con el que tuvo que aceptar acceder al programa de Servicios de Convivencia Familiar, que muy genuinamente dicho por él *“no había otra mejor opción para mí”*.

“E” vivió con su mamá toda su vida, y cuando ella entró en una crisis de salud, él se quedó solo en el apartamento en el que vivían. Ante muy pocas opciones, “E” estaba solo y en condiciones poco higiénicas y salubres. Comía lo que le daban los vecinos, hasta que llegó el momento del embargo. Dada la situación, el Hospital San Juan de Dios desde el área de Trabajo Social, realizaron la denuncia ante el CONAPDIS para su respectiva atención. Y así “E” cuenta *“la gente del Consejo llegó, me explicó y yo acepté”*.

Escuchar el relato de su ingreso, sus historias e inclusive sus emociones en una tarde de visita, donde nos sentamos a conversar, y tomar un café juntos, volvió el antecedente tan valioso y tan vivo. Sin un parámetro ni una escala, cada visita daba la información que debía dar, sin forzar ni presionar. Cabe añadir, que dicha estrategia metodológica requirió de tiempo y paciencia por parte de todas las personas involucradas.

Una salida sin mayor explicación y sin poder despedirse de su novia, narra “E”. Cabe resaltar que su salida se debió a una relación desgatada entre la persona encargada y “E”. Describe malos tratos, mucha restricción y una rutina poco participativa. “E” relata que él buscó ayuda por parte de la persona asesora en ese momento y fue así que lo trasladaron.

*“Es como cuando yo vivía en el albergue...”* cuenta “E” siempre describiendo su historia, e inclusive con una necesidad de narración de la misma, que permite ver entre líneas la angustia que, en su momento, el episodio le provocó. El tema de su madre, es una historia de nunca acabar, pues “E” narra que nunca se dio cuenta si ella murió o fue institucionalizada. De su único familiar, perdió total comunicación e inclusive información.

Es una cara de la moneda, muy dolorosa e ignorada, les comenté a ellos cuando me narraban sus historias. Sin embargo, a pesar de que las situaciones de dolor se encontraban en un punto de encuentro, “E” no logró establecer mayor empatía frente a la salida de una persona usuaria. Dicha determinación, se reconoce a partir de sus comentarios, por lo tanto, su reflexión y posición, se vuelven un elemento subjetivo de rescatar. Sin embargo, el intercambio, permitió detectar una facilidad mayor para mirar su realidad, pero aislada de las demás personas, como mecanismo de defensa o método de sobrevivencia.



En su momento, vivenciar la salida de “F” como un detonante destacable dentro de la investigación en un momento aún inicial y de reconocimiento de la realidad, fue una carga emocional al no comprender una dinámica que ese momento describía como fría y hasta aislada. Confundida y hasta preocupada, por la atención recibida de las personas usuarias del programa, me incomodaba sentir la indiferencia y la individualidad percibida en las demás personas, frente a la circunstancia evidenciada. La recurrencia de la situación, siendo las salidas de usuarios el punto de reflexión, se percibía en las personas de la F.S. como una acción normalizada de la dinámica.

Como parte de las iniciativas preliminares, frente al evento que se aproximaba era acompañar a “F” durante su salida y darle un seguimiento a la situación, desde la residencia que lo recibió. La negativa, por parte de la asesora de la residencia, fue la primera respuesta limitada, así como la nula respuesta por parte de la persona encargada de la residencia. Ambas gestiones, dependientes de agentes externos imposibilitaron llevar a cabo la iniciativa y no volver a ver a “F”.

Lo más impresionante, de la salida de “F” fue su realismo desde la mirada del presente. No era una anécdota, era una realidad que frente a mis ojos hablaba y se desenvolvía sin siquiera lograr la adaptabilidad necesaria para comprender lo que pasaba. Confundida pero consciente de que no podía pasarse por alto lo sucedido.

Convocar este evento, y marcar la indignación y asombro frente a los hechos, posibilita resaltar concepciones sobre la discapacidad, conscientes e inconscientes reproducidas y concebidas desde modelos anteriores de atención a la población. Una deficiencia, concebida como la raíz de los hechos, y no desde la consecuente presencia de barreras enfrentadas en el desarrollo de “F”. Una institución, que concibe el traslado, como un cambio menor que experimentar dentro del programa. Una persona con discapacidad “posible de trasladar” por su condición delicada de salud y sus barreras comunicativas. Las concepciones, sin una intencionalidad consciente nos hace actuar inconscientemente, y la identificación personal de las mismas, es un proceso más difícil que el planteamiento en la realidad.

La exposición de la situación, a su vez, vuelve la mirada hacia la reivindicación de derechos de las personas con discapacidad, desde una visión responsable de sus deberes.

Una posibilidad para considerar una población vulnerabilizada por el abandono y la exclusión social, que deben reconocer sus derechos y tomar decisiones. Hablar de autodeterminación es un hecho que con teoría se puede explicar, pero el verdadero reto es trasladar esa teoría a herramientas vivas para la población. De este modo, como aliados y presentes en una lucha que no solo le pertenece a un colectivo de la población.

De regreso hacia la mirada de una realidad familiar, es por ello importante definir que la salida de algún miembro que componga una familia, es un evento que suele suceder en cualquier núcleo familiar, y las razones de las salidas son tan diversas como las dinámicas que se desarrollan en cada sistema.

Según Bowlby citado por Pereira (2002) el duelo familiar es el “proceso familiar que se pone en marcha a raíz de la pérdida de uno de sus miembros” (p. 1). El concepto permite realizar el enlace entre las salidas de personas usuarias del programa, como un duelo que se vivencia dentro del grupo de personas. Igualmente, es relevante destacar el análisis de la situación, desde una óptica familiar, que continuó descubriendo, en este momento, si sus integrantes se sienten “en familia”.

Si bien el duelo se vivencia distinto en cada persona y en cada sistema familiar, los duelos recurrentes dentro de este contexto, colocan en mayor vulnerabilidad la trascendencia a un cambio adaptativo (Pereira, 2002) que asegura el mantenimiento del sistema.

Si bien el sistema familiar se encuentra conformado, es decir, continúa un grupo de personas unidas en convivencia, nace la duda sobre la resolución de este proceso de duelo mencionado por el autor. Por otra parte, el proceso no solo se vivencia con las personas que componen el sistema, sino que el duelo trasciende a aquella persona usuaria que debe salir del espacio de convivencia familiar. Sin embargo, “F” se disuelve en las preguntas o las respuestas, ya que no es posible continuar el seguimiento con él, por lo que el proceso aboga a los co-investigadores que aún permanecían inmersos.

En ocasiones, como bien lo retrata “Doña G”, renuncian al programa o son trasferidos a otra modalidad u otra Familia Solidaria. Inclusive, desde la naturalización en

la percepción de “E” se concebía como *“es normal, que algunos se vayan”*. A grandes rasgos, es notable una percepción naturalizada de una salida.

Aunado a lo anterior, se distingue que los sistemas familiares manifiestan mecanismos de defensas, al adoptar una conducta defensiva de la integralidad familiar (Pereira, 2002). En este caso, la Familia Solidaria, evidencia en este proceso, la vivencia reiterada de episodios de salidas, lo que reconoce en primer lugar, una historia que les define, les acompaña y no necesariamente han logrado resolver. Posiblemente, los mecanismos de defensas no sean los óptimos para enfrentar el proceso, y busquen en el camino, otros mecanismos que les permitan mantenerse, como bien lo señala el autor. Como bien se identificó dentro de la experiencia, es probable que la naturalización de las salidas se torne como un mecanismo de defensa, o bien, se convierta en la aceptación de una realidad excluyente que les acompaña.

Profundizar en el pensar y sentir de las personas integrantes de la F.S. con respecto al tema, implicó una serie de conversaciones que permitieran visibilizar la situación. Los encuentros requerían de preguntas que mostraran una alarma, que permitiera preguntarnos si realmente era tan común que las personas salieran de los espacios.

En esta etapa, no hay un reconocimiento acertado de los mecanismos de defensa de las personas usuarias, pero es más evidente en la persona encargada al mantener la necesidad de contar su historia en búsqueda de razones, justificantes y respuestas que le permitan a ella mantenerse desde su rol.

Es así, como la historia de su primer usuario siempre reluce como un episodio de gran dolor por parte de Doña “G”. Su primera persona usuaria a quien llamaré Ben, era un joven con discapacidad que asistía al mismo lugar de trabajo de Doña “G”. Entre dolor y brillo en sus ojos, relata el gran cariño y complicidad que ambos llegaron a construir desde la cotidianidad que vivían en la Asociación de PcD. Doña “G” era la secretaria, y como bien ella siempre admite *“Yo siempre he estado en temas de discapacidad, es lo que yo amo”*, en ese momento se describió plena y feliz por su trabajo.

Ben vivía en condiciones muy desfavorables en su núcleo familiar, por lo que al inicio Doña “G” lo invitaba a su casa. Luego no era una visita, sino un fin de semana

completo, hasta que llegó el momento que sin darse cuenta, Ben era parte de su familia. Por recomendaciones de otras personas, Doña “G” se acercó al CONAPDIS para “apoyarse”. Así fue como dio sus inicios como encargada, sin pensar que Ben sería su primer usuario pero que también se tendría que marchar.

Se relata que con el tiempo “P” y Ben tenían discusiones a diario. Doña “G” indicó que ella trataba a ambos con la misma atención, y que Ben tenía detalles y cuidados con ella. *“Él es mi hijo, y me decía mami”* cuenta ella. Sin embargo “P” no logró manejar dicha situación, y la dinámica familiar se volvió insostenible, hasta el punto que se los encontró golpeándose entre sí.

Lo define como una de las decisiones más difíciles que ha tomado, pero siente que no tuvo otra opción. Entre llanto, la asesora le aseguró que debía ser más fuerte y no llorar. La re ubicación le provocó una crisis emocional muy fuerte, y aunque fue trasladado a otra modalidad, terminó escapándose y hasta viviendo como un habitante de la calle. Fue así como dejó de ser una persona usuaria del programa y no se volvieron a encontrar. Ella define el hecho de que perdieron contacto *“él seguirá siendo mi hijo”*.

La salida o expulsión de un usuario del programa demuestra escribirse sola a través de la experiencia y los descriptivos relatos de otras personas, distintas en cada caso, vuelve a asomarse el hecho de que las personas que llegan a la Familia, quizás se vayan. Aproximadamente dos meses después de la salida de “F”, ingresó un nuevo usuario. Ahora se asoma un nuevo episodio, que mientras seguía conociendo a las personas involucradas se integra “R”, por medio de una ubicación de emergencia, por una salida de otra F.S. en Pavas. Me encontré con la familia, un día después de su entrada a la misma. Doña “G” me avisó inmediatamente que él ingresa, y no es una casualidad su alegría, pues en todo ese tiempo fue habitual escuchar que quería otra persona “usuaria” para mayor ingreso económico y darle uso al cuarto de su casa. En medio del abordaje a dicha situación, surge este nuevo ingreso. La preparación anteriormente analizada, también fue ausente y por la tonalidad de emergencia del evento, Doña “G” aceptó sin mayor cautela.

“R” convivió con la Familia durante una semana, y el fin de semana se escapó de la casa. Todos quedan un poco confundidos, pues parecía estar cómodo y participando de la dinámica. Por el tiempo tan corto de su estadía, solo estuvimos juntos durante un encuentro,

así que es muy difícil definir posibilidades o inclusive crear un análisis a detalle, pero lo que está claro es la presente circunstancial de las salidas.

No solo escapa del hogar, sino que cuando regresó fue a las oficinas de la Rectoría Regional interponiendo una demanda contra la persona encargada. Indicó presencia de golpes y malos tratos. De acuerdo a lo conversado con la persona asesora, “R” se encuentra muy apegado a su historia y núcleo familiar, y a pesar del riesgo y condiciones desfavorables que viven con sus familiares, él decidió regresar con ellos.

El riesgo social que vivía “R” en su contexto familiar, es una de las tantas situaciones que viven las personas con discapacidad acogidas por el programa. Pero a pesar de todo, “R” viene a reconocer un elemento fundamental en situaciones de riesgo social, que se vuelve tan difícil de comprender para una persona que siente el vínculo y la pertenencia a un grupo de personas que no necesariamente cumplen su rol de seguridad y protección. Es por ello, que se vuelve el primer orden del amor según Álvarez (2012), y hasta capaz de sobreponerse ante los demás órdenes. Pero ¿Cómo es posible olvidarse hasta de sí mismo, su propia seguridad y bienestar?

Los vínculos y el sentido de pertenencia, que menciona el autor, reconoce dicha conducta de “R” y es re afirmado por Maturana (2014) al resaltar que somos seres más emocionales que racionales, al contraponer siempre una emoción sobre sus acciones. Añadiendo a su vez, que la emocionalidad, aunque es un dominio que sostiene, no debería sobreponer la totalidad de nuestras acciones. Se añade entonces, un balance, que no en todas las situaciones, se alcanza sin una problematización.

Sin embargo, dicha situación no quiere decir que sus sistemas familiares a pesar del riesgo, sean aceptables, pues como bien lo indica Álvarez (2012), el equilibrio en los sistemas está determinado por el equilibrio entre todos los órdenes. Es claro que “R” se sentía más seguro con los “suyos” aunque no fuese así. Pero entonces ¿cómo es posible adaptar a una persona a un espacio familiar con mejores oportunidades de protección, mayor seguridad y bienestar?

La vivencia de una realidad de dependencia emocional a un sistema familiar, viene a re significar una mediación pedagógica de emociones, necesaria y abierta a la escucha,

que potencie a profesionales de educación especial y cualquier área educativa al reconocimiento de una historia de vida. Por otra parte, una educación que nos libere y nos reconozca como personas fortalecidas, y no victimizadas. Es por ello, que historias de vida de sistemas familiares riesgosos y negligentes están en las aulas de cualquier persona pedagoga. La responsabilidad de aprender desde la emoción, viene entonces a abrir posibilidades de concepción y propiciación de espacios educativos seguros y estables. Desde una vivencia educativa, validar la seguridad como un derecho, en un espacio que lo ofrece y lo valida. Una ruptura que no podemos forzar, pero si propiciar a través del vínculo, la seguridad y la estabilidad que el aprendizaje y el contexto educativo los haga sentir, convirtiendo la mediación en un conocimiento vivo y para la vida.

El papel de la pedagogía, y en este caso, la educación especial es re pensar nuestra labor y nuestra mediación desde la significatividad de los espacios seguros y armoniosos para personas que no necesariamente lo han percibido a lo largo de su vida. Sin embargo, dicha reflexión se logró gracias a este espacio y es posible trasladarla a cualquier espacio de interrelación educativa en la que la afectividad y el sentido de pertenencia juegan un papel de sostenibilidad fundamental. No solo se trata de estar, sino de pertenecer y sentirse apropiado de este espacio. Lo anterior, reconocido como un elemento de la definición de inclusión, que de acuerdo a los aportes de Echeita y Ainscow (2011) reiteran que la inclusión busca la presencia, participación y éxito de todas las personas. De este modo, la presencia es solo el punto de inicio para lograr transformarla en plena participación y consecuentemente lograr un ambiente de aprendizaje. Este elemento de interés, reconoce un proceso que nace desde los microespacios inmediatos de formación como la familia o la escuela.

En este caso en particular, “R” renunció al programa y se retiró de la institución sin ninguna posibilidad u oportunidad, ya que su atención también debe apegarse a su autodeterminación y al apego de las normas básicas del programa.

Una mediación que valide una condición humana que merece atención, seguridad y estabilidad. El aula como un nido de emociones fortalecidas.

Más y más adentro se siente una realidad que sangra verdades, personas implicadas desde distintas posiciones, sintiendo y sobrellevando las situaciones, que desde mi posición de investigadora son difíciles de comprender en un primer plano de descubrimiento.

En este momento de denuncia, “Doña G” se describió derrumbaba y decepcionada, de tropiezos y señalamientos que ella interpreta como juicios y

aseveraciones. Su sentir respondía a una respuesta del CONAPDIS, la cual se distinguía como un proceso normal de denuncia, que como institución debían atender. Sin embargo, el proceso fue interpretado de este modo, desde su mirada. La contención y el acompañamiento, fueron claves para continuar en el reconocimiento de esta realidad y el proceso educativo que juntos construíamos a través de la experiencia.

Abre las puertas a la profundización que, como un estado investigativo necesario en su momento, rompe los hilos hacia la confianza y la empatía. Sin juzgar ni menospreciar las decisiones tomadas, los momentos vividos debían ser un insumo de aprendizaje y acercamiento entre ambas.

Como educadora, me permití abrir el aprendizaje a una interacción cargada de emociones, que potencia la apertura de cada una de las partes. Aprendemos cuando nos sentimos bien, nos reconocemos importantes y nos involucramos. Este incidente, mostró un aprendizaje empático, desde una posición de encargada que se permitió construir una nueva concepción a través de la discusión, problematización y escucha. Aprendió porque se siente tomada en cuenta. Una educadora/investigadora que aprendió su rol, y se permitió vivir el aprendizaje desde la escucha y la construcción entre ambas. En ambos casos, el apoyo vino a abrir las fibras del involucramiento, tan necesario y transformador. Un involucramiento, que como antes se señalaba, fue pieza clave para el proceso de construcción educativo.

De repente, las personas usuarias del programa tienen una gran relevancia dentro de este proceso, pero se vislumbra con prioridad una relación persona encargada-persona investigadora que al pasar los encuentros susurrará al oído necesidades, dudas y

conocimientos en este caminar que decidimos tomarnos de la mano y recorrer incondicionalmente.

En una síntesis de resultados la necesidad de formación, hasta este punto, se encuentra focalizada a la persona encargada. Conjugar las expectativas y los supuestos con una guía más clara y contextualizada para lograr convivir con bases establecidas, es una carencia que se debe abordar. La definición de estas pautas, como un proceso educativo que también permita a las personas encargadas descubrirse desde su rol. Además, las salidas de usuarios con la responsabilidad de visibilización y como una oportunidad para elaborarlas. Hasta este punto, las historias de vida son una herramienta de empatía e impulso para continuar el proceso de formación, con el estadio fundamental de reconocer una realidad y reconocernos.

### **Todo el día, todos los días ¿Convivimos?**

El telar se complejiza y dinamiza hacia la claridad nos acercamos a una emergente situacional que nos convoca a través de los hechos. Es el reconocimiento de esta realidad, una pista difusa que nos coloca entre la discrepancia de creer saber lo que las personas necesitan y lo que realmente necesitan.

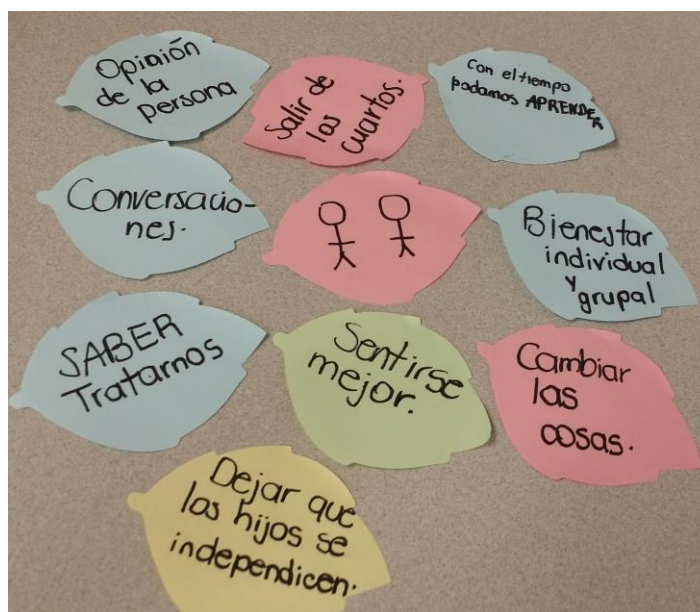


Imagen 6. 14 de junio, 2017. Post-ik con las expectativas de las personas participantes. Encuentro #2.



Esta pista difusa, pero muy clara a su vez, reconoció la convivencia en la escena familiar como una temática elemental para la comprensión y análisis del desarrollo de la IAP. Los hilos se tornaron de un color común que se dejó ver entre frases como “*saber tratarnos*” que para “E” fue un buen inicio para describir sus expectativas.

Todas las personas se construyen y se reconstruyen en sociedad, desde los diferentes espacios de convivencia que experimentamos a largo de nuestras vidas. Dichos espacios conformados por diversas personas, que nos permiten comprender la importancia de los otros en nuestro desarrollo y fortalecimiento como individuos. Somos seres sociales y en constante interacción con los demás, y de este punto de partida, es posible comprender que todos los seres humanos vivimos en convivencia.

Bajo esta premisa, la convivencia es el medio de formación social que se nutre por las experiencias y personas que nos rodean, y que a su vez nos define como individuos. En este caso en particular, la convivencia es un reto y una construcción diaria resultado de las interacciones y las situaciones cotidianas, que poseen la particularidad, en este caso, de formarse entre adultos en una nueva convivencia llamada Familia Solidaria, desde el momento que ingresan al programa. Por otro lado, y no menos importante aquella convivencia que establecieron en otro espacio, en otro núcleo familiar o en otra institución. ¿Es este ir y venir entre espacios y personas una respuesta contextual a su sentido de naturalización de las salidas de usuarios? ¿Es una representación de convivencia aprendida?

Se reconoce inclusive, el desarrollo de la IAP a través de la convivencia resultante entre las personas que conforman la Familia Solidaria con la persona investigadora, siendo cada uno, un pilar de la investigación como participantes del proceso. Dicha convivencia, permite problematizar la temática que se viene desarrollando en este espacio, a través de los encuentros que conforman la ruta metodológica.

El telar tiene un nuevo hilo de otro color que no se había contemplado hasta el momento, el hilo que viene a profundizar en la intención investigativa, y por ende pedagógica. Inicialmente, se proponía un supuesto que encerraba la necesidad de fortalecimiento de la autonomía y la independencia de las personas adultas con discapacidad como una prioridad que se debía abordar, ya que como investigadora, se manejaba una concepción de personas usuarias del programa que requerían de un abordaje

específico en conducta adaptativa. Dicha concepción se rompió, al encontrar un escenario con PcD con otras necesidades.

Pero el panorama es único y particular en cada caso, y al ingresar al campo “M” tiene un trabajo en una empresa y “E” es una persona que asiste a una Asociación de PcD, pero que tiene un dominio de las tareas del hogar y su personal gusto por organizar y limpiar. Sin necesidad de vivenciar muchos encuentros, las personas participantes no necesitan el abordaje antes mencionado, rompiendo de este modo, con supuestos que intentaron dominar la intención investigativa, y que fueron expuestos a través de la experiencia práctica.

El supuesto mencionado, está evocado a una población que aún no logra abordar su vida privada y su desarrollo personal de manera autónoma, y que por ende son usuarios de un programa, que los institucionaliza. Sin una intención de generalización de la población del programa, pre supuse, como investigadora, que su permanencia en el programa tenía una relación directa con su conducta adaptativa, sin considerar sus historias de vida con mayor peso y relevancia en este escenario. La transición a una vida autónoma, es un proceso complejo que requiere de autodeterminación, o como mínimo la intención de alcanzarlo. Sin embargo, las razones por las cuales sus vidas están sujetas a un programa, pueden ser variables y diversas en cada caso.

Esta etapa de suposición, intentaba sustentar las bases de la investigación a través de concepciones construidas sin base contextual, pero la revelación más importante, fue la determinación que como profesional y como persona investigadora le estaba dando a mis supuestos, los cuales influían en la dirección de los procesos educativos en los cuales me encuentro involucrada. Desde la mirada de investigadora, el avance y los resultados, también brindaron la posibilidad de percibir que mi visión está llena de supuestos, que deben visibilizarse para transformarlos en oportunidades actitudinales en los procesos educativos en los cuales participo.

Está claro que como pedagoga, la existencia de un currículum oculto nos define y nos caracteriza en nuestro accionar, pero no debe sobre poner un proceso de reconocimiento de la realidad. Un proceso que permite consolidar una base contextual y una respuesta necesaria y participativa.

Desde el primer instante, en la cual la convocatoria e invitación al proceso de IAP es familiar, las expectativas se reconocen desde la colectividad de las personas y aunque todos reconocen querer “aprender” como una palabra que utilizan de manera constante, desde allí los participantes asocian mi presentación ante ellos como una “profesora”. Una expectativa que reconoce la profesión docente con el aprender, y desde un rol de enseñar. Romper con dicha estructura, fue un desafío que abrió las posibilidades de la consideración de una nueva praxis, y por ende mediación.

La contemplación, desde este punto de vista, hacia una expectativa colectiva propuso el repensar nuevamente, desde la convivencia como aquello que compartimos y vivenciamos, y que desde una integralidad, necesitamos.

Una necesidad que abre el puente hacia un fortalecimiento individual y colectivo que considera la casa, la familia y las personas involucradas como espacio educativo informal que potencie su desarrollo social, personal y cultural. Siendo este espacio, el primer espacio de crecimiento y fortalecimiento de cada una de las personas. Es por ello, que la convivencia viene a abrir dicho proceso a través de sus palabras y experiencias.

Una revelación fundamental, ubica un rol de investigadora activo e introspectivo, en el cual me daba la oportunidad de entender que los procesos con metodologías flexibles y participativos, debían considerar la diversidad de los contextos y las realidades. En medio de la incertidumbre, se tiende a suponer y concebir las realidades con una sola mirada. Crecer en percepción, también se traduce a múltiples miradas que posibiliten la vivencia de un proceso abierto y flexible.

### **Reconociendo el manejo del poder**

Cada persona, desde su formación personal construye concepciones y supuestos de diversas temáticas, conceptos, situaciones o problemáticas sociales. La convivencia no es la excepción, pues nuestras acciones, determinadas por actitudes y concepciones, tienen un peso importante en el comportamiento y desenvolvimiento en sociedad.

De este modo, a través de la observación y el involucramiento con las personas participantes, se determinó relevante el análisis del manejo del poder. El poder viene a significar un concepto construido en sociedad, por cada una de las personas participantes,

sin embargo, el manejo del mismo, significa un elemento de diagnóstico de sus habilidades y debilidades. Como bien el manejo es distinto en cada una de las personas, es posible reflexionar en torno a los mecanismos para mantener el poder en la dinámica familiar, y las reacciones, comentarios o situaciones que se desencadenan a través de dichos mecanismos.

Por lo tanto, se considera el manejo del poder como un punto importante de análisis, que permitió comprender con mayor claridad la dinámica familiar. A su vez, vino a encaminar un proceso de descubrimiento de las áreas por mejorar, en cada uno y como grupo.

Según Álvarez (2012) el segundo “orden del amor” referido a la prioridad y la jerarquía responde a esta subcategoría que caracteriza a la dinámica de la familia, reconociendo el control del poder por parte del hijo de la encargada, brindándole una posición jerárquica más alta que los demás participantes. Dicha manifestación del orden de prioridad y jerarquía en este sistema familiar, afirma lo que en la teoría se traduce, en mayor importancia hacia los integrantes que llegan primero al sistema familiar. En este caso, sus razones encierran un parentesco consanguíneo y de mayor tiempo dentro del espacio, e igualmente validados para su comprensión.

Sin embargo, en este punto, se discrepa con el autor, al comprender que el segundo orden del amor, que propone para justamente brindar equilibrio al sistema, requiere de filtros de manejo, que no permitan la ruptura del primer orden del amor referido al vínculo y el derecho de pertenencia. Por lo tanto, un orden no debe suponer la ausencia de otro, pues la jerarquía en este caso, se ve cuestionada, por una relación de personas usuarias y persona hijo. La inferiorización y mecanismos de control del poder, brindan una jerarquía que en lugar de equilibrar, rompe con el mismo.

Esta posición responde a su vez, al respeto hacia las personas que llegan primero, desde la teoría de sistemas, siendo un principio que desequilibra el sistema familiar, y permite, desde un mal manejo, la inferiorización de los demás miembros de la Familia Solidaria.

Una vez identificado este elemento en la dinámica, el manejo del poder se manifestó a través de mecanismos que permitieron el control o bien el mantenimiento del mismo. En

particular, la dinámica reconoce al hijo de la encargada, como una persona con discapacidad en un contexto que ha permitido y normalizado la manifestación de estos mecanismos.

Uno de estos mecanismos es el uso del lenguaje en la interacción con los demás participantes, incluyendo a la investigadora. Como bien lo distingue Maturana (2014) “nada de lo que hacemos en lenguaje, consciente o inconscientemente, es irrelevante, porque nos transformamos en nuestros cuerpos según lo que hacemos en lenguaje” (p.44). De este modo, subrayar el lenguaje y el uso que se le dé, viene a dar respuestas que influyen e impactan la dinámica de convivencia. Las interrupciones verbales con un tono de voz que opaque una conversación, o bien a través de un tono de voz fuerte acompañado de gestos de desagrado, vienen a traducir un uso del lenguaje excluyente y dominante, que posiciona su voz con mayor importancia que los demás, sin necesidad de emplear palabras o frases directas, pero que como bien lo menciona el autor continúan siendo relevantes, e inclusive más impactantes que el uso de palabras directas.

Además, el uso del lenguaje se reconoce desde la agresividad, como una emoción que domina su gestualidad, sus palabras y su forma en general de emplear el lenguaje. Maturana (2014) menciona la agresión dentro del flujo de emociones, y determina que la misma se produce cuando los demás no cumplen las expectativas sobre las cuales no hubo un acuerdo preliminar. En la misma línea, su lenguaje emocional literal, representa de algún modo, sus experiencias anteriores que lo hacen accionar desde una emocionalidad de confusión ante un cambio en su dinámica (Soriana, 2016). De este modo, es posible reconocer en el uso del lenguaje agresivo del participante, un mecanismo frente a la falta de control o de poder en la dinámica de convivencia. Esta falta de control o mantenimiento del poder se traduce a las expectativas que menciona el autor, en este caso, expectativas individuales y egocéntricas del participante. En la convivencia, la individualidad es válida e importante, pero no debe causar un desequilibrio en las interacciones. La falta de expectativas grupales, desencadenan a su vez, el control de poder por parte de una sola persona. Mediante una conversación entre encargada e hijo frases como “*No se meta*”, cargadas de agresividad y falta de validación de la opinión del otro, demostrando una

actitud negativa, agresiva y dominante. Se reconoce, mayor agresividad hacia la encargada, empleando otros mecanismos para mantener el poder con los demás participantes.

Resulta relevante destacar el sentir y pensar de los demás participantes, frente a los mecanismos para mantener el poder por parte del hijo de la encargada. El hogar en este caso, es el espacio de aprendizaje informal que tienen los participantes, y esta situación particular de la convivencia reconoce un aprendizaje que desarrollan cada uno de ellos. Para el hijo de la encargada, se continúan fortaleciendo las concepciones que lo hacen actuar desde el mantenimiento del poder. Se le acepta y normaliza su accionar conductual y actitudinal, de modo que el aprendizaje que está logrando se traduce a los diferentes espacios de convivencia que el joven experimente. Por otra parte, la sumisión y normalización de los demás participantes, considerando aceptable la dinámica con relación al control y mantenimiento del poder del hijo de la encargada.

Por otra parte, las expectativas individuales poseen una influencia a nivel grupal, a través de percepciones cargadas de emociones. Soriano (2016) resalta las diferencias y similitudes del lenguaje emocional, específicamente en la cultura. En el análisis del lenguaje emocional, el sentido de colectividad e individualidad influye directamente en las inferencias del lenguaje emocional literal. En este caso, la individualidad, a pesar de que no se trate de una diferencia cultural, marca una pauta en su emocionalidad. No se trata de cultura, pero sí de historia de vida. Como bien lo señala uno de los participantes *“Él no sabe lo que es no tener mamá”*, reconociéndose a sí mismo desde su historia de vida, y trascendiendo hacia las conductas y actitudes del hijo de la encargada. O bien al reconocerlo como un joven orgulloso o inclusive señalando su falta de empatía, demostrando la influencia que posee sobre los demás y sobre la dinámica misma.

De este punto, el equilibrio entre las expectativas individuales y grupales debe encontrar un asentamiento que armonice las interacciones y por ende los vínculos que allí se construyen. Si en todo caso, el hijo de la encargada continúa partiendo de sus expectativas individuales, y considerando que el arrepentimiento y la victimización por parte del joven también son formas de mantener el poder en la dinámica, vienen a darle una doble aceptación y normalización a sus acciones y actitudes.

Es interesante resaltar la interacción entre encargada y personas con discapacidad, considerando que puede reconocerse un mecanismo de control del poder por parte de la encargada. Este mecanismo se puede analizar desde el sistema de creencias que menciona Urbano y Yuni (2015), el cual, en este caso, es evidente la concepción de poder sobre las decisiones de las personas con discapacidad, bajo el supuesto de cuidado y protección a adultos por su condición de discapacidad. Dicha situación se evidencia en la conversación entre encargada e hijo al mencionarle “¿Cómo va a salir con esos zapatos?” o inclusive desde la problematización de su decisión al indicarle que ella es la única que lava los zapatos de él.

La conversación resulta en dos planos de análisis, que muestran una persona con discapacidad de 30 años que se siente sobreprotegida, al mencionar en otra ocasión “*Yo me siento sobreprotegido, porque mami cree que estoy más seguro*”. Por otro lado, las concepciones de sobreprotección de la encargada, que prefiere brindarle la mayoría o totalidad de herramientas para que no corra ningún peligro o como bien lo indica su hijo, para que esté seguro. Sin embargo, se muestra además una persona recargada de responsabilidades, pero que tampoco promueve un cambio hacia la asignación de responsabilidades para su hijo. De esta forma, se muestra el control del poder por parte de la encargada, pero a su vez, una persona con discapacidad que perpetua su poder a través de un empleo de lenguaje agresivo con gritos, tono de voz fuerte y con frases dominantes antes mencionadas. En este caso, el poder mantiene una disputa entre ambos, que al final demuestra mantener con mayor constancia el hijo de la encargada, “P”.

Entre todas las aristas presentas, el manejo del poder se presenta como una barrera que desequilibra la armonía de la dinámica de convivencia familiar, mediada por sus historias de vida que se conjugan en la cotidianidad que vivencian los participantes en el hogar. Ninguna justificante debería ser la respuesta para normalizar esta particularidad en la dinámica, ya que el control del poder violenta y trasgrede a los demás, imposibilitando la equidad y la justicia en las interacciones. No se trata de cambiar la personalidad, sino de reflexionar alrededor de las expectativas individuales y grupales desde el equilibrio y el respeto equitativo. Y además, el replanteamiento de la emocionalidad, cuestionando las bases de nuestras interacciones entre el amor y la agresión (Maturana, 2014).

El análisis del manejo del poder permitió identificar una descripción contextual, y reconoció a su vez, la importancia de rescatar los roles en la convivencia de las personas participantes. En el proceso de profundizar en una realidad, desde una concepción de diversidad como riqueza, las personas siempre cumplen desde su diversidad una función en un grupo de personas. Esta función o rol es natural en las interacciones, pero debe mantener un equilibrio que responda al reconocimiento de todas las personas en equidad de condiciones. En la medida, que dicho reconocimiento quebrante dicha equidad, surgen las emociones, las percepciones y la desvinculación entre las personas participantes.

Los roles suelen asumirse y naturalizarse en la dinámica cotidiana, pero también pueden retener el desarrollo personal en una zona de confort. Si bien es cierto, los roles identificados en un sistema familiar son parte de las interacciones que se han desarrollado allí y como bien lo menciona Álvarez (2012) que cada familia tiene sus propias reglas de funcionamiento, es pertinente reconocer la influencia de los roles de los participantes desde una perspectiva de validación del otro como lo menciona Maturana (2014) desde la emoción del amor, y desde la equidad de condiciones que se pueden potenciar y propiciar en un entorno familiar.

Se reconoce en primera instancia, la necesidad de perfeccionamiento de los quehaceres del hogar por parte de “E”, el cual ha mencionado que le agrada el orden y la limpieza en la casa. *“Uno trata de hacer las cosas de la mejor manera posible”* indica el participante. En acciones concretas, es posible encontrarlo en la cocina realizando limpieza y a la vez, encargarse de lavar la ropa de todas las personas que viven allí. En cinco meses de encuentros, es posible afirmar que “E” siempre se encuentra realizando algún quehacer doméstico.

Doña “G” reconoce que “E” *“es su mano derecha”*, siendo un comentario realizado frente al participante, por lo que se puede validar el trabajo realizado, desde el reconocimiento y el papel que juega dentro del hogar, con una emocionalidad amorosa (Maturana, 2014) que legitima su participación y rol dentro de este sistema.

Por otra parte, se encuentra “P” y “M”, que no realizan ningún comentario relacionado con los quehaceres domésticos realizados por “E”, y en este caso, los silencios podrían significar una comodidad o naturalización del accionar del otro. En comentarios como



“*tráigame café a mí*” por parte de “P” o “*espérese a que “E” traiga el café*” es posible reconocer dicha naturalización antes mencionada, manejado desde una emoción de indiferencia (Maturana, 2014) en la ausencia o nulo dominio de preocupación por el miembro de la FS.

Se evidencia, además, la frustración por parte de Doña “G” en la discusión entre “P” y ella, en la cual ella señala “*Usted nunca lava los zapatos*”. En esta situación, es posible analizar dos perspectivas. Primeramente, un miembro de la familia que realiza un uso del lenguaje agresivo (Maturana, 2014) debido a la frustración frente a la falta de colaboración por parte de su hijo, reconociendo un rol sobrecargado en el funcionamiento de la familia. Por otra parte, una persona (hijo, persona adulta) que se le ha otorgado un rol más dependiente en la dinámica familiar a través del trato y las interacciones recurrentes. Sin embargo, el otorgamiento de dicho rol, responde a una barrera actitudinal resultante del sistema de creencias de Doña “G” que según Urbano y Yuni (2015) reconocen su influencia potenciadora o limitadora de procesos que se emprendan a nivel familiar con una persona con discapacidad.

El rol asumido por una persona que forma parte de un sistema familiar, además de centrarse en las responsabilidades o deberes dentro del sistema, también pueden referirse a la posición o derechos que tenga esta persona dentro de la dinámica. En este caso de modalidad de FS, existe la diferencia entre los participantes del lazo consanguíneo entre Doña “G” y “P” como madre-hijo, y la relación de encargada-usuarios entre Doña “G”, “E” y “M”. Es visible en un comentario de Doña “G” al reconocer que “P es mi hijo, es mi sangre, y yo no puedo querer más de lo que debo a los usuarios”. Al partir desde este punto de análisis, y frente a un incidente cargado de indiferencia (Maturana, 2014) por parte de “P” hacia Doña “G” y “M”, por la confusión que provocó un regalo que le hizo “M” a Doña “G”, “P” se refiere diciendo “*yo empecé a celar a mi mamá*”. Una vez aclarado el panorama, resulta ser un mal entendido, pues “M” no le había regalado nada, y se trataba de un favor entre ambos. Frente a la anécdota, como investigadora lanzo la pregunta ¿Qué hubiese pasado si “M” realmente le hubiese dado un regalo? Con una respuesta rotunda por parte de “M” “*Yo no debo regalarle nada a Mita*”.

La reacción de “M” reconoce una conducta adecuada para la adaptabilidad en el sistema (Maturana, 2014), posicionándose como “usuario” y no como una persona que interactúa, comparte y establece un vínculo con Doña “G”. Las distintas actitudes y acciones por parte de Doña “G” y “P” permiten que “M” se reconozca desde esta óptica, cortando la posibilidad de sentir los “vínculos y el derecho de pertenencia” que menciona Álvarez (2012) como el primer orden del amor.

La situación descrita, define dos unidades (Maturana, 2014) para las personas participantes que ingresan del Programa del CONAPDIS: la unidad de usuario que debe comprender su papel y posición dentro de la FS, y la unidad de *“ellos son como mis hijos”*, siendo un comentario reiterado de Doña “G”. A su vez, la posición de “M” que le llama “mita” a Doña “G” como una muestra de cariño y vínculo. De este modo, la incongruencia entre las unidades, puede herir susceptibilidades y confundir su rol dentro de la familia, limitando la oportunidad de vivenciar un sistema armonioso para todas las personas.

Se destacan los roles en la convivencia, como una respuesta que contribuye a la pregunta *¿Por qué el fortalecimiento de la convivencia?*, permitiendo visualizar las razones que en un principio no son explícitas, pero que el mismo proceso se encarga de responder. Los roles se traducen a su vez, en derechos y deberes de las personas participantes, que permitan visualizar un camino más nítido con relación a su identidad, su condición y su forma de sobrellevar la convivencia, dentro y fuera de la casa.

Recapitulando, es necesario destacar los nudos resultantes, los cuales priorizan la sobreprotección que encierran los roles dentro de una dinámica, y la inequidad que se origina en la distinción de etiquetas dentro de una realidad como esta. Aunque se destacan como características propias de un sistema familiar, es inevitable proponerlo como una limitante en el desarrollo de las personas. Vivenciar el vínculo y los afectos, no está mal pero es a través de las acciones de las personas, que se evidencia un constructo de concepciones que limita su desenvolvimiento y plenitud, marcado principalmente por el protagonista en este plano: los roles.

### **Una llamada de atención: abriendo las puertas a la intervención...**

Los encuentros que sustenta la investigación, fueron realizados con una periodicidad constante semanal o quincenal, y los períodos de descanso eran comunicados entre todas las personas involucradas, sin embargo, la distancia con el contexto fue necesario, para la asimilación de una situación vivenciada con el grupo de personas.

En una única ocasión que visité la casa sin la presencia de Doña “G”, la mayor parte del tiempo del encuentro se desarrolló con “P”. Entre el diálogo y la misma problematización de la conversación, fue notable un estado de ansiedad ante mis preguntas o bien mis respuestas, donde “M” le insinuó “*Deja la ansiedad*”, a lo cual “P” reacciona con molestia e incomodidad.

Cada acción, comentario y emocionalidad de cada uno de los presentes, desencadenó que en una situación común donde “P” comenzó a demostrar agresividad con la mascota de la casa, se le señaló e inclusive se le solicitó dejar de hacerlo, su respuesta fue en la búsqueda de un mecanismo que le permitiera continuar jugando un rol dominante. Añadió frente al malestar e incomodidad a la conducta agresiva, expresada por “P” un comentario: - “*A mí que no me den así*”, a lo que “P” se vuelve, me levanta su mano y me lastima con un manotazo, según indica él, amistoso.

El abordaje inmediato fue indicar a partir del límite verbal de que no me volviera a tocar. La impresión y los nervios con los que me recorría el cuerpo, no logré mayor abordaje. Dicho evento, requirió alejarme aproximadamente veintidós días de los encuentros con las personas participantes.

Entre este tiempo de distancia, se dio la entrevista del curso “Formación por competencias básicas vinculadas con el mundo del trabajo (habilidades blandas) para jóvenes con discapacidad” en la cual “P” había sido convocado junto con los demás posibles candidatos. Por mi involucramiento en el proyecto, le realicé la entrevista a “P”, y desde el incidente no lo había vuelto a ver, pues aún no había programado mi regreso.

Le realicé la entrevista, pero mis manos por debajo del escritorio temblaban y mi corazón latía como si hubiese corrido una larga distancia. Mi reacción me sorprendió, al término que solo yo lo sentía y no era posible evidenciarlo. El control de la emocionalidad

que sentía, aunque internamente me provocó un desequilibrio, externamente no fue visible, según el criterio de mis compañeras.

Sentir y pensar la afectación de una acción agresiva por parte del joven, ocasionó un gran impacto que desde mi perspectiva debía mantener y continuar. ¡Había que hacer algo! ¡Había que problematizarlo! ¡No iba a huir!

El regreso fue una conversación programada en la mesa de la casa, en la cual escuché sus perspectivas y valoré sus comentarios. Me definí fortalecida por la distancia y la reflexión, y con el valor de marcar mi posición como persona, y ante todo mujer que merece respeto.

Destiqué mi posición como mujer, pues las señales anteriores al incidente, reconocieron concepciones entorno a una persona mujer, siendo poca casualidad que sucediera ante una desafiante conversación.

El silencio de “M” con su rostro hacia abajo, la molestia de “E” al mencionar que *“nada se soluciona con agresión o golpes”* y la contundente respuesta de Doña “G” de sugerir apoyo psicológico ante algún problema con el control de su ira, hilaron sus palabras y las mías ante una misma intención: accionar frente al incidente.

*“No lo hice con ninguna mala intención”* fueron de las pocas respuestas de “P” e inclusive la visible molestia de la intervención ante lo sucedido, fueron también una contraparte importante ante la mediación.

Con claridad y determinación, el incidente reconoció una barrera actitudinal que se expande en la convivencia, y no necesariamente por medio de un golpe, sino de gritos, prepotencias o cualquier mecanismo de mantenimiento del poder que lesione el bienestar de los demás.

Este punto de la investigación y del proceso educativo vivenciado, reconoció una pausa que desembocó en la necesiariadad de las palabras y el intercambio consensuado que el momento demandó. Dio un mensaje claro, con relación a las causales que nos habían trasladado a este momento. El mensaje no fue transmitido o transferido, fue vivenciado. Y las palabras fueron el propulsor del aprendizaje que se esperaba construir. La intervención,

no fue un momento fácil, debido a la carga emocional de mi parte, pero ello también formó parte de este hilar enredado que esperábamos seguir tejiendo.

### **Recuperando las fuerzas, ingresa un nuevo rostro a contar su historia**

Entre eventualidades y re acomodados, viene un nuevo ingreso a la F.S. en un carácter de emergencia ante una crisis emocional que experimentó dentro de una modalidad de alternativa residencial. En estas situaciones, los usuarios del programa deben ser atendidos en la inmediatez de la crisis, por lo que su re ubicación se debió realizar de la misma manera.

“JM” es un joven de 18 años en este momento, que vivía en el Hogar San Agustín en Coronado, una alternativa de protección del Patronato Nacional de la Infancia (PANI). Es posible observar, que es un joven reservado, pero muestra agrado a la conversación en las interacciones en la casa.

Un nuevo ingreso, marca una nueva pauta que permitió vivenciar nuevamente los ingresos en la F.S. Frente a dicho evento, “Doña G” se mostró emocionada indicando que es una nueva oportunidad, y con la latente asociación entre ingreso de usuario y mayor ingreso económico.

Se mostró con claridad, que la persona encargada continúa reconociendo los ingresos desde una perspectiva monetaria. Dicha concepción, responde a una preocupación natural de su economía, pues no deja de ser una persona con responsabilidades económicas desde su rol de encargada. A pesar de que dicha idea, se ha intentado re considerar hacia una integralidad de aspectos que permita a “Doña G” discernir en la toma de decisiones de los ingresos y salidas de usuarios, es evidente que aún es posible continuar abriendo espacios de discusión con respecto al tema.

Sin embargo, desde encuentros realizados con la persona asesora, se determinó una posición institucional, en la cual el programa no le brindaría más usuarios a la persona encargada, en cuanto se contradicen al nuevamente, brindarle otro ingreso a su F.S. El cuestionamiento radica en la contrariedad en las decisiones, que responde a una necesidad generalizada de re ubicación en F.S. como espacios de convivencias más estables. A pesar de que se define una determinación, es más fuerte la posición carente de oferentes para

dicha modalidad, forzando de alguna manera, el uso de los recursos existentes, es decir, a “Doña G”.

La falta de oferentes, la falta de recurso profesional suficiente para la atención de usuarios y la demanda de necesidades de personas encargadas y usuarias se fusionan en un programa que trabaja con el recurso existente, pero no en las condiciones óptimas. El avance en materia de abandono y riesgo social en la población con discapacidad es claro, pero requiere de un ajuste en su atención, que no basta con la asignación de un monto para la alimentación o diez mil colones para recreación. La inversión y mejora, es necesaria, pero existe una estructura política, burocrática y presupuestaria que es conveniente de considerar en esta crítica, que complejiza el escenario de cambio.

De vuelta en el reconocimiento de un nuevo ingreso, las personas que conviven en este núcleo familiar, reciben a este nuevo integrante con hospitalidad y disposición a pesar de la experiencia anterior con “R”. Es evidente que “M” y “JM” establecen una relación empática evidente en sus interacciones. Conversan y comparten juntos desde la particularidad que comparten: ser egresados de una alternativa del PANI. “Doña G” concuerda conmigo, cuando conversamos sobre la disposición de “M” ante el ingreso del joven.

No es casualidad sentir el apego y la disposición frente a historias de vida que pueden conectarse entre sí. Se evidencia la empatía en “M”, no desde una discusión o problematización del caso, sino desde sus acciones. De este modo, se vuelve tan valioso reconocer su actitud frente a los hechos y el impacto de sus acciones en la adaptabilidad del nuevo usuario dentro de la dinámica del hogar.

Es por ello, que se vuelve necesario sentir la responsabilidad y el compromiso de cada una de las personas que conviven en la modalidad, no solo de la persona encargada. Son las personas usuarias desde su rol participante dentro de la dinámica, actores protagonistas dentro de la misma. Lograr dicho fortalecimiento, se encuentra arraigado a la comprensión y reflexión de la convivencia en la que ellos forman parte. Apartarse es válido, pero aún más necesario buscar mecanismos para contribuir al equilibrio de este sistema.

A pesar de un comienzo positivo, en el transcurso de un mes, “Doña G” reconoció algunas conductas de “JM” en la dinámica con “M” y “E”, y a su vez, conductas de apego que establece con ella. Frente a la primera percepción, “Doña G” solicita que trabajemos directamente el abordaje de los conflictos.

De este modo, se visibiliza un cambio correspondiente al abordaje de la situación detectada en la convivencia, desde su rol de encargada. Su accionar es más cauteloso y demostró sentirse involucrada en la construcción de estrategias para el proceso. Dicho sentimiento, como un resultado de la mediación y metodología elegida para desarrollar la experiencia educativa. Como bien se ha identificado anteriormente, la pertenencia permite sentirnos seguros e involucrados y propicia un ambiente de aprendizaje, en el cual todos aportamos.

Es inevitable descartar el establecimiento de vínculos en una dinámica de convivencia, lo que si viene a marcar una particularidad en cada caso es la forma en la que nos vinculamos con los otros. Allí es donde “Doña G” comienza a percibir una conducta dependiente de “JM” hacia ella. Siempre está con ella, o bien siempre quiere estar con ella en la habitación. Dicha situación incomodó a “Doña G” y me lo comunica a solas. Considera que la conducta se debe a una noche en la que ella le brinda contención emocional y “JM” le expresa problemáticas de abuso en su vida. Se encontraban en la habitación de ella, mientras él lloraba en sus regazos y ella también. En el momento, “Doña G” no visualiza incorrecto su accionar, pero percibe que desde ese momento él se comporta de una manera distinta.

“Doña G” reconoció la importancia de marcar los límites, pero ella misma acepta que está resultando difícil lograrlo con “JM”. A pesar de la incomodidad, en poco tiempo, las personas que conviven en el núcleo familiar manifiestan estar adaptándose a la nueva presencia. “M” y “E” reconocen frases que “JM” les expresa como *“Me quiero matar”*, *“Quiero matar como los policías”* *“Quiero ser policía”* en la cotidianeidad con él.

No es sorpresa cuando un mes exacto después del ingreso “JM” ingresa al área de emergencias del Hospital Psiquiátrico. De este modo, se asoma una salida muy distinta a las demás. En esta ocasión, “JM” podía regresar cuando le dieran el alta, sin embargo, “Doña G” decide que lo reubiquen en otro espacio.

La emocionalidad que le ocasiona a “Doña G” el internamiento de “JM” le provocó mucho dolor y a su vez, aprendizaje. Es importante, destacar como la comunicación, brindó una herramienta de contención emocional y de mediación con respecto a la experiencia. Aunque no fue la mejor manera, por primera vez “Doña G” reconoció la importancia de mantener el núcleo familiar con las personas usuarias actuales, priorizando la estabilidad de la convivencia. Frente a su ruptura, el diálogo, la validación de emociones y la cercanía del apoyo brindado en el momento, se medía la consiguiente apertura de continuar fortaleciendo la F.S. y acercarnos a la claridad de criterios que nos permitan aceptar una nueva persona que integre la F.S.

Hasta este momento, se distingue entonces una institucionalidad que posee limitantes que repercuten directamente en las personas que integran el programa, y que genera interrogantes sobre el seguimiento profesional que se ambiciona. No se trata de una falta de visión, al contrario, se trata de funcionarios y funciones que sobre pasan su capacidad horaria y laboral. Una complejidad, que trasciende actitudes o compromisos, y se traslada a estructuras institucionales.

### **Nudos de transformación**

Simultáneamente entre las salidas de “R” y “JM” se experimentaron al mismo tiempo, situaciones que evidenciaron un visible reconocimiento de los mecanismos de mantenimiento del poder que emplea “P” en la dinámica familiar. La discusión grupal producto del incidente con “P”, viene a marcar un reconocimiento, no solo desde mi posición, sino que se marcó desde de las personas que conviven en este sistema.

Dicha determinación, percibida con el tiempo, viene a marcar una lejanía de “P” con respecto al proceso de investigación. A pesar de la distancia, “P” participó en el curso “Formación por competencias básicas vinculadas con el mundo del trabajo (habilidades blandas) para jóvenes con discapacidad”, en el cual me encontraba colaborando dentro del Equipo Facilitador. El punto de encuentro, permitió vivenciar con “P” un espacio muy distinto y ajeno a la casa. Un nuevo espacio de contraste y reflexión en torno al comportamiento de “P” en el hogar.



El contraste brindó una nueva mirada, determinando una diferencia significativa en su comportamiento dentro y fuera de la casa. Dicha determinación, reconoció un punto de encuentro con “Doña G”, la cual evidenciaba una transformación con respecto a las concepciones mencionadas anteriormente, relacionadas con los mecanismos de mantenimiento del poder y de los roles en la convivencia.

Fue notable una “Doña G” mayormente abierta y con más confianza, que enfocaba mayor atención a las demás personas que componían el sistema familiar. Los dos ingresos, reconocieron tiempo y esmero en la dinámica, y poco a poco se visibilizó una “Doña G” más fortalecida. Fuerte desde una posición de líder que marcó con sus actitudes los límites frente al mantenimiento del poder presente en la cotidianidad. Las peleas y la priorización de dichas situaciones en la dinámica, parecieron remplazarse por la distancia y la desatención de las mismas. Un límite doloroso para “Doña G”, pero que se reconoció desde una fortaleza encontrada en su autodeterminación, al tomar una decisión para su tranquilidad y estabilidad del sistema familiar.

El punto de encuentro con “Doña G” permitió entonces una discusión permeada de confianza. El aprendizaje se abrió hacia vínculos de afecto y escucha, que reconocieron la transformación en su autodeterminación. Permitió a su vez, intercambiar criterios y dialogar hacia la mejora y el fortalecimiento. No solo la confianza se denotaba con “Doña G”, porque desde mi posición, se sintió la disposición de comenzar a accionar desde una mediación dialógica y propositiva en conjunto. La realidad en cuestión, no solo se continuó reconociendo, sino que ya existía la necesidad de tomar dicho reconocimiento hacia una intervención constructiva.

Se denotó constante la discusión en torno a “P”, a través de anécdotas, problemáticas en la dinámica y una clara distancia, considerando la atención y tiempo que en este momento de la investigación le requirió a “P” el curso de Habilidades Blandas. La necesidad de comunicar entorno a las temáticas que lo involucraron, fue una posición que tomaron las personas participantes, e inclusive desde el rol de madre “Doña G” abrió los espacios para compartir acontecimientos relevantes, cargados de emociones y episodios fuertes.

Una historia de vida de una madre que recibió la condición de “P” como una discapacidad adquirida que llegó a cambiar la dinámica y requirió de un giro importante en su cotidianeidad. Una posición distinta, cargada de duelo y asombro. Una realidad, que la misma “Doña G” reconoció como desconocida, y el proceso de adaptación que requirió para ellos. Inclusive, el rechazo y la negación a una condición de discapacidad desde su entorno, en el cual “Doña G” relata con tristeza, pero con fortaleza.

Un recorrido de exclusión, en el cual “Doña G” amplió al recordar una época en el cual las etiquetas impuestas con negatividad y un trato igualmente excluyente en un espacio educativo, potenció la deserción de una persona en el sistema educativo. “Cansada y avergonzada” “Doña G” se rindió ante la exclusión y a falta de herramientas, sacó a “P” del colegio.

Su espíritu de lucha opacado por el dolor de los acontecimientos que rodeaban su vida con “P”, denotó en las palabras de “Doña G” una clara exclusión y discriminación de sus oportunidades. Una balanza de circunstancias, colocó un peso de señalamientos, etiquetas, falta de herramientas y lo más importante, una carga emocional de debilitamiento en la lucha de sus derechos. En este caso, el contexto propuso una serie de barreras, que los hizo concebir la deserción.

La discapacidad, marcada por un contexto cargado de barreras y exclusión. En este caso, ni las situaciones de vida, ni una deficiencia marcan tanto como las barreras. Marcan las barreras actitudinales, de un espacio educativo que decidió juzgar y señalar la diferencia como negativa. Y una familia en este caso, sin un núcleo de apoyo y contención.

La situación narrada con el dolor de una madre, que no encontró los apoyos en la sociedad, cansada de las barreras, pero con un claro objetivo: trabajar para la población con discapacidad. A pesar del dolor, la resiliencia de auto conocerse y auto determinarse a partir de su historia de vida.

Sin duda alguna, una realidad familiar que se contrastó con una caja con hilos sueltos, que se anudó y permitió observar y sentir con detalles los hilos que al inicio no se podían ver. Preliminarmente, una mirada desde lejos, con cuidado y sin manipular los hilos que estaban presentándose ante mí. Poco a poco, los hilos sueltos se rescataron enredados,

ya lo estaban, pero la diferencia es que ya se podían observar. Con más detalle, los hilos estaban teñidos de confianza, con colores diversos que ameritan atención y respeto. Dicha metáfora, de un hilar complejo y reconocido con claridad en la praxis docente, que requiere sin excepción una mirada contextualizada, y el deber ético de condicionar nuestra mediación a la misma.

En la misma línea de discusión, los recuerdos latentes en el compartir de experiencias, definen la posición de “Doña G” con respecto al ajuste y novedad que una discapacidad adquirida resultó en sus vidas. Se reconoció en este intercambio, sentadas en la sala y disfrutando de la tarde, la lucha de los derechos de las personas con discapacidad en la mirada de una persona encargada y en este caso, de la persona asistente personal. La lucha se da desde los micro espacios a los cuales accedamos, y ¿Cómo brinda esta lucha una familia? ¿Desde la resignación? O desde la convicción de que las personas merecen y tienen derechos.

Considero resaltar la palabra “CREER” en la dedicación y entrega que “Doña G” describe y acompaña sus anécdotas en torno a una deficiencia que requiere de asistencias de tipo prolongado. Creer en el fortalecimiento, las oportunidades y la vivencia de una vida con una condición de discapacidad. Una historia de lucha, no de carga. Una sociedad, que aún requiere de un empujón para que las actitudes de lucha de las familias estén acompañadas del apoyo y las herramientas para que se sientan auto determinadas. Aquella palabra, tan explícita en la teoría, tan mencionada, y que desde tantos ángulos es posible trabajar. La autodeterminación de las familias, de las personas, de sus necesidades y fortalezas. Una complejidad que, sin aprendizaje, sin acompañamiento y sin derechos, se convierte en frustración, violencia, dependencia y “carga”.

En este caso, “P” según narra “Doña G” comenzó a fortalecerse a partir de las terapias y apoyos ocupacionales brindados en distintos espacios. En la actualidad “P” se asume como una PcD física, sin embargo, deja de utilizar la silla de ruedas de manera permanente y posee una movilidad reducida. Desde dicha óptica, en la dinámica de la F.S. emerge una causalidad de los hechos, las palabras e inclusive desde la visita de una profesora de educación especial. De repente, solo “P” y “F” aunque ya no se encuentre,

tiene una condición de discapacidad. Desde esta particularidad, renace la temática como un punto fundamental de análisis.

### **¿Soy una persona con discapacidad?**

Desde una posición investigativa y pedagógica, el enfoque de derechos humanos y la abordaje a la diversidad desde un modelo social, viene a distinguirse como un eje fundamental durante la praxis realizada en este proceso. Sin embargo, no necesariamente las demás personas participantes comparten o bien, coincidan la realidad desde esta mirada.

Es allí, donde la participación desde mi posición se validó y se comprometió en una transversalidad del conocimiento, de concebir juntos y plantearnos nuevas posibilidades. Asumir y transformar las mismas, fue una decisión y una determinación que cada quien reconoció como propio.

A partir de este punto de encuentro, las concepciones sobre discapacidad comenzaron a emerger en las visitas y conversaciones. Inclusive, con mi ingreso a la F.S. se volvió posible identificar muchas ideas entorno a una interacción educativa, desde la nueva presencia de una “*maestra*” como bien, ellos me llamaban.

La palabra “*problema*” se planteó esencial para “E” al comunicar entorno a la discapacidad. Curiosamente, se refirió de esa manera al expresarse sobre las demás personas que asistían a la Asociación de PcD, a la cual él forma parte.

“E” determinó que los demás “*ya sabe, tienen más problemas*”, al relatar el baile folklor que se desarrollaba en la Asociación. Él reitera que “*todos aprenden de forma distinta*”, para resaltar el hecho de que él lo hace muy bien. La escena descrita, permitió encontrar una posición cómoda y ventajosa para “E” al identificar que él no tiene “*mayor problema*”, y surge la principal interrogante ¿Por qué asiste a la Asociación?

La descripción anterior, posibilitó relacionar una barrera actitudinal encontrada principalmente en el flujo de acciones de las personas sin discapacidad hacia las personas con discapacidad. Una “posición superior” “una ventaja”, una barrera que separa las personas con y sin discapacidad, entorpeciendo una convivencia inclusiva y armoniosa. Una barrera actitudinal aún muy común dentro de una sociedad, en la cual coexisten paradigmas tradicionales y concepciones excluyentes relacionadas con las diferencias.

Foucault citado por Bermúdez (2017) resalta el tono de desgracia y adversidad que se ha perpetuado entorno a la discapacidad. Desde la negatividad de un discurso reforzado por el rechazo a la diferencia de la otredad opuesta, concebida desde una visión peyorativa.

La mayor sorpresa, es la consideración de dicha problemática dentro de la población con discapacidad. Particularmente, identificándose como fuera de la misma, y con la intención de subrayar la diferencia del otro con asombro o admiración.

Como bien lo presenta “M” al comentar “*Yo admiro a “P”, como es él... él hace muchas cosas*”. Muy propio de un modelo rehabilitador, en el cual las PcD son “*angelitos divinos*” sobreponiendo sus logros como alcances sobrenaturales, o desde una actitud conforme frente a un logro, es decir, una falta de exigencia o trato diferenciado a una población que no requiere de límites actitudinales, sino de potenciadores. Cabe señalar, la línea equilibrada entre equidad en dicho argumento, pues existe una diferencia entre un “trato diferenciado” y la equidad de oportunidades como principio fundamental. Aragón (2016) lo resalta al pronunciar la igualdad en materia de derechos y dignidad humana, pero el contraste en cuanto a “*intereses, estilos de vida y características particulares*” (p.19). Por tanto, la línea de equilibrio antes mencionada, radica en el “trato” mediado por la lástima o la segregación.

Otra percepción encontrada fue la ubicación de otras personas dentro de la población, excluyéndose a sí mismos con argumentos claros. “M” lo retrata al señalar “*discapacidad es como lo que tiene “P” o “E” expresa que “perder una pierna, un brazo, no poder trabajar por un accidente laboral” es discapacidad.*

En este panorama, la incongruencia hallada no es la falta de información o actualización de la misma población con respecto a temáticas de discapacidad, sino el carácter institucional en la cual las personas usuarias se encuentran. Sobre poner dicha condicionante, supone usuarios que tienen un conocimiento actualizado y en pro de sus propios derechos.

Sin embargo, basta una conversación sobre la palabra “profesora de Educación Especial” para considerar un sin número de concepciones de las personas participantes. Sin una planificación o bien, actividades enfocadas en la misma intención, se destaca la débil claridad conceptual con respecto al término discapacidad, o bien la identificación de su propia condición de discapacidad.

*La gente que le cuesta leer y escribir.  
“JM” refiriéndose a la Educación Especial.  
Eso le cuesta a “C” y la otra.  
“M” refiriéndose a las usuarias de la “F.S del Frente”.*

¿Qué significa especial?

*Chiquitos especiales, que son muy lindos, muy bellos.  
“M”*

En torno al hecho

de una identificación de mi formación en Educación Especial, surgen comentarios que permiten reconocer una emergente contextual, en un escenario de personas usuarias de un programa que atiende a población con discapacidad, pero que vislumbra una determinante que no se había tomado con relevancia. En este instante, usuarios de un programa “sin discapacidad”.

Se mostró importante, inclusive desde mi mirada. Una mirada que le dio protagonismo, que propició a través de preguntas, que inclusive se indignó frente a la ausencia de información. Permitted entonces, voltear mi propia mirada e intervención, hacia una consideración de personas que tal vez no deseen nombrarse dentro de la población. ¿Por qué dichas ideas provocan un bullicio en mi mente? ¿Por qué me indigné?

En intentos de respuesta, mi posición frente a las concepciones encontradas, además de incompreensión y angustia, me provocaron tristeza de observar a través de sus supuestos contruidos, una cara de discriminación que se voltea a sí misma y se discrimina. Una incongruencia, que cuesta comprender pero que es visible en la identificación de ideologías negativas con respecto a la diversidad. Es tal la incorporación, reproducción inconsciente y por ende accionar a raíz del argumento expuesto, que nadie se encuentra exento de estar aplicándolo en la cotidianeidad. La complejidad de lo anterior, reconoce la necesidad de continuar un proceso de formación y construcción entorno a la inclusión, que nos permita constantemente mirarnos y remirarnos como “seres susceptibles” capaces de cambiar.

*La Educación Especial  
atiende adultos con  
discapacidad.*

¿No eran solo niños?  
“M”

De regreso a las concepciones entorno a la discapacidad, se reconoció la construcción de una identidad, como un proceso subjetivo y social que se cimienta a lo largo de nuestra vida. La identidad de las personas con discapacidad, se debe reforzar como un cúmulo de características, sin caer en una identidad basada en la discapacidad. Sin embargo, la consideración de una identidad que excluye completamente una condición de discapacidad, compromete desde un enfoque social la identificación de aquellas barreras y por ende apoyos, que desde su deficiencia le impidan su pleno desenvolvimiento y desarrollo.

Excluir, por ende, una condición de discapacidad, puede por tanto influir en una construcción de la identidad basada en prejuicios o concepciones entorno a las barreras presentes, permitiendo de este modo, una normalización de las barreras. Entonces bien, es posible mostrar que “M” refuerza su identidad al mencionar “*Yo me siento normal*”, pero al traerle a discusión un recuerdo relacionado con el fracaso de un curso de repostería y panadería, le permitió a él enfocar su situación a frases como “*es que yo soy práctico, nada más, a mí que no me pongan teoría*”. Claramente, la mención identificó una construcción de identidad basada en sus fortalezas, al considerar que el área práctica es su fuerte, sin embargo, obstaculiza un proceso de búsqueda de un curso en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), al reconocer que él no podría lograr el curso porque no puede con la teoría.

El objetivo desde este análisis no es buscar la señalación de una persona que no se identifique dentro de la población con discapacidad, sino de la discapacidad como el término que se ha desarrollado a lo largo de este documento. La discapacidad en el entorno, en el cual al cuestionarle a “M”, sobre posibles ajustes razonables dentro de su participación educativa en un curso, permitiera reconocer en él una posición en la cual, valida sus apoyos como resultantes de una condición, pero principalmente con el objetivo de disminuir o eliminar, en buena hora, las barreras que le impidan su aprendizaje.

En algún momento, la praxis permitió devolver la mediación y por ende la indignación, a encontrar una respuesta fundamentada en la posición en la cual se ha

permitido realizar dicho recorrido. La intención no es la etiqueta, ni determinarse como una PcD, la intención es validar sus apoyos y reconocer sus barreras, que en muchas ocasiones no son parte de una deficiencia “diagnosticada”.

En esta realidad, las barreras pueden ser más de tipo actitudinal, resultantes de su historia de vida. Barreras relacionadas con la seguridad, con la resistencia al cambio, con el conformismo de su realidad, entre otras. De este modo, su verdadera discapacidad es social (Pisonero, 2007), resultante de una historia de vida con una carga pesada de exclusión en miras de una realidad que experimentó algún riesgo social o bien el abandono. Como bien lo indica el autor, la capacidad de “M” se vio obstaculizado por un ambiente poco accesible, en el cual su educación se volvió un proceso intermitente, donde su hogar se tornó cambiante e inestable y en el cual se topa hasta el punto de ser “declarado en abandono” como bien lo relata “M”. Este ambiente, poco accesible y en definitiva riesgoso, viene a marcar una serie de barreras que son más complejas de derribar, que las mismas enfocadas en su deficiencia.

“E” tampoco es la excepción, pues como bien él lo indica *“Cuando ya yo no pueda valerme por mí mismo, no pueda hacer nada, y este totalmente no me funcione algo.... Entonces lo voy a creer... Pero mientras yo sienta que pueda, por lo menos haga las cosas, que entiendo, que comprenda las cosas... entonces no”*, respondiendo ante la pregunta ¿”E” se considera una PcD?

Dio a entender que dependía mucho de mí, de superar eso...  
”E” refiriéndose a su condición de discapacidad.

Su respuesta muy enfática y clara, y más que señalar su negación ante una condición de discapacidad, lo más interesante es revisar sus concepciones traducidas en una respuesta de unas cuantas palabras que determinan que “E” lo considera sinónimo de ausencia de funcionalidad.

Como bien él lo indica “lo que yo tenía era muy leve” refiriéndose a una conversación con un médico que le habló sobre su condición. Se trasladó inmediatamente, la discapacidad a un plano médico, en el cual se consideró incuestionable un criterio clínico, que vino a reforzar una serie de ideas establecidas.



Inclusive, la falta de posibilidad de accesibilidad del conocimiento, en el cual la población entienda y asuma su condición, desde el simple hecho de comprenderla. La violación elemental de un derecho, que no se visibiliza tanto como los demás, pero que tiene la misma importancia: El derecho de CONOCER, y de tan esencial hecho de que el conocimiento es poder. Deseamos una población con discapacidad auto determinada, y la educación especial debe comenzar por ahí, en el fortalecimiento de personas que tengan el conocimiento para decidir, identificarse y asumir sus realidades desde el plano que las personas lo deseen, pero con conocimiento en sus manos.

Entonces bien, es importante resaltar la voz de una población que no quiere ser llamada “con discapacidad”. Alzan su voz indicando “*No me lo voy a poner en la frente*” como bien lo indica “M”. Resaltar y reconocer con validez su posición, resulta un punto medio de comprensión, en el cual las personas dicen no querer llamarse así, ni establecerse dentro del grupo, por las mismas consecuencias que socialmente hablando, la población debe enfrentar, y desde esta perspectiva se traducen en barreras actitudinales. Comentarios como “*usted no parece*”, como bien le mencionan los compañeros de trabajo de “M” vienen a re afirmar una “imagen” que construyen en torno a la discapacidad. La imagen considera este distanciamiento, pues no es algo que quieran asumir o bien sentir dentro de su identidad.

Se reconoció de este modo, una voz válida y muy contextualizada a una respuesta social que las mismas personas han recibido. Un distanciamiento respetable, que si bien no es una opción el proceso de asumirse como PcD, se reconoce su voz, su fortaleza y sus deseos de ser llamados por sus nombres.

Desde una pedagogía crítica la mediación exigió en este punto una escucha respetuosa de sus saberes contruidos desde su experiencia. (Freire, 1998) Un saber valioso y enriquecido por sus realidades. Una diversidad que también aporta a la construcción de conocimiento. Un saber genuino expresado en sus palabras que intercambiaron entre sí el hecho de que “aprender precedió a enseñar” (Freire, 1998, p.25). El papel mediador, se compartió al vivenciar la escucha y el acto de escuchar, en el que nos sentíamos cómodos expresando y construyendo ideas. Este punto de encuentro, me dio un gran abrazo en la percepción de participantes involucrados y seguros de expresar su saber.

A pesar de que previamente, se reconoció con asombro las concepciones antes mencionadas, se valora su perspectiva cargada de vivencias y emociones. Un inicio, impactada de un grupo de personas que asocian la discapacidad con términos peyorativos, lo cual chocó inmediatamente con los ideales y ambiciones desde mi posición. Sin embargo, desde una autodeterminación construida, es completamente respetable la posición de los participantes. A su vez, una posibilidad de conocimiento y de aporte desde una realidad que ellos mismos protagonizan.

Por lo tanto, la discapacidad desde la mirada crítica de este contexto, nos condujo al mismo tiempo a considerar una discapacidad social como un elemento revelador y de denuncia, desde la experiencia de un grupo de personas que comparten historias de vida con barreras asociadas al abandono y a la exclusión social. No son palabras destacadas en su discurso, pero presentes en sus vivencias, volviéndolo aún más vivo. Palabras fuertes y dolorosas, que en esta realidad vienen a re significar una gran pauta de comprensión.

A raíz del mismo punto de convergencia con respecto a la vivencia de una condición de discapacidad, se reconoció a su vez la relevancia de la institucionalización para las personas, que con sus palabras re significaban su presencia en el programa, sus inicios y su estancia en el mismo.

Se asoma desde este punto los hilos sueltos del abandono y la exclusión social, como una condición resaltante en sus voces y sus historias. Una presencia que se describe con palabras de aceptación de la situación o bien de agradecimiento. Diversas percepciones, puntos de vista y formas de asimilar los hechos que cada quien reconoce desde su mirada.

A través de las palabras de “E” al exclamar “Yo no sabía que había albergues, yo siempre estuve con mi mamá y cuando entré yo me asusté viendo a toda esa gente medio rara” cuando retrata su inicio y añade que “no había forma, me metieron el desahucio y entonces no me queda otra que aceptar”. Una percepción válida, teñida de aceptación y conformidad de una realidad que “E” vive en carne propia, pero que es posible identificar la poca preparación de un estado de abandono para una persona adulta, que como él resalta “siempre viví con mi mamá”. ¿Cómo prepararse a una condición que nadie espera?

Sin embargo, su posición frente a su realidad, se vuelve pesimista en un panorama que solo él mismo ha vivenciado. Por lo tanto, como bien lo señala Seligman citado por Muñoz y Sotelo (2005) conlleva a la indefensión y la desesperanza de su presente, en el reconocimiento de una necesidad de verbalizar su realidad constantemente. Se rescata a su vez, el carácter pasado de los hechos, considerando un estancamiento emocional, que no le permite “esperanzar” su realidad presente.

En contra parte, una voz como la de “M” que retrató desde sus años de estancia en el PANI el cariño y “permisos” que le daban en el albergue al mencionar que podía salir solo por las tardes. En esta misma línea, se volvió relevante marcar las diferencias entre ambos al indicar que *“El albergue donde yo estaba, como dice Mita (refiriéndose a “Doña G”), en el albergue del PANI no es como el albergue donde estaba “E”, pero viene siendo igual”*. Se confrontan percepciones y se distingue la similitud entre ambos desde la visión de “M” al añadir: *“¿Hay pleitos? Si obvio. ¿Las tías son crueles? Si obvio... la cosa es saber llevar y también, dejarse ir, porque si uno va y se deja ir sin saber en que terreno va a parar... Casi todo tiene que ver con la perspec.....(intenta decir la palabra, le digo perspectiva) “Si eso.”*

Es notorio rescatar ambas percepciones, o como bien lo señala “M” la diversidad en la *“perspectiva”* de cada persona, en situaciones que deseamos marcar como diferentes, pero que en la simpleza de los hechos los unen. Una perspectiva marcada de agradecimiento y aprendizaje desde la vivencia de “M” cargada de resiliencia en su discurso, Giordano y Nogués (2007) lo resaltan al reconocer personas resilientes que “al estar expuestos a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente” (p.37).

Sin embargo, también es posible deshilar las palabras de “M” desde una perspectiva de derechos al verbalizar una frase en torno a la *“crueldad”* de las tías. La normalización de un trato desigual o marcado desde la violencia, también es cuestionable en el apropiamiento de sujetos de derechos que identifiquen y denuncien actos que violenten con su integridad. A raíz de dicha conexión en sus palabras, “E” muestra mayor

claridad al denunciar actos de violencia y polémicas decisiones que tomaban los encargados del albergue en el que él vivía.

Se complementa la posición anterior, con la presencia de las “chicas de la “F.S del frente” como bien ellos las llamaban, que vienen a aportar en la interacción intermitente que se logró establecer con ellas. Una realidad compleja y dinámica, que en el proceso se intentó rescatar desde los espacios de bienvenida y participación. Las chicas no eran participantes definidas, pero se mostraron anuentes a la dinámica resultante de la IAP. Por ello y desde una investigación inclusiva, su aporte intermitente también se reconoció importante en el proceso.

Las actividades compartidas y el claro involucramiento que existe entre ambas F.S. permitió comprender la naturalidad de las interacciones y las frases abiertas a su emocionalidad e historia de vida.

De este modo, las palabras de las chicas se reconocieron en un espejo de experiencias, que cada uno vive desde su posición y visión en este mundo, pero que vinieron a abrir las puertas de la complejidad de una realidad con ojos de resiliencia, dolor y exclusión.



Imagen 7. Salida al cine con las personas participantes. (de derecha a izquierda) “M”, “Ne”, “Doña G”, “Cix”, “E” y “JM”. 21 de noviembre, 2017. Encuentro #12.

“Cax” una de las jóvenes usuarias abre a través de un relato las llagas de la vivencia de una condición de discapacidad culpable, hiriente, excluyente que la conducen a preguntarse “*¿Madre porque yo nací así? ¿Por qué yo nací así con retardo mental?*”. Por con siguiente, respuestas “divinas” que respaldan su condición de discapacidad al mencionar “*Como dice Doña “N” (la persona encargada) Dios te hizo así, sea como sea, no voy a mentir, soy una persona enferma con discapacidad y no me avergüenzo con ninguna PcD*”. Una posición capaz de brindar una respuesta que repetimos constantemente, o inclusive reproducimos sin cuestionamiento alguno. Palabras alejadas de un enfoque de derechos, muy cercanas a paradigmas tradicionales que sustentan la divinidad en la diversidad. Y no solo en población con discapacidad, pues tachamos de diferentes e intentamos mezclar escenarios en un solo punto de convergencia: la lástima convencida en el otro. Un otro inferior, distinto y teñido de una mirada negativa.

En general la carga estigmatizadora de una etiqueta o nombre condicionante, como si no fuese suficiente en esta sociedad, se aproximan como agujas las barreras latentes asociadas al abandono y a la exclusión social que los condujo a pertenecer al programa. Una voz que “E” ya nos abrió y vino a marcar otra llaga producto de la experiencia. Una llaga que ellos bien llamaron “*Cuando yo estaba en el albergue...*”

“*Yo estaba antes en un albergue en la Uruca, y allí me maltrataron mucho, me agredieron demasiado y tras de eso donde yo vivía antes en el albergue de la Uruca, Doña X no nos trataba bien, nos trataba mal, nos sacaba las cosas en cara, la comida en cara. La comida... a veces hacen supuestamente sopa, hacen agua de calzón, puro chayote. Ahí se come chayote en cantidad. Chayote día y noche.*” Relata “Cax” añadiendo constantemente “*A mí me han hecho mucho daño*”. La narración permite profundizar en un claro hallazgo de violencia, en el cual pasan de un escenario nocivo, a uno mayormente controlado y asistido. Pero ¿bastan solo las asistencias? ¿Dónde se queda la integralidad de la atención y el principio básico de dignidad humana?

Una posición tan confusa, como indignante reconoce a una población que requiere de la atención que asegura el programa, pero como no lo pudo exclamar mejor “E”, “*Toman a las personas con problemas como si no tuvieran derechos, eso molesta... Lo hacen sentir a uno que no vale nada...*”. Radicalmente, un mensaje transmitido en acciones

de negligencia y abandono asistido. Una voz silenciada por el “servicio cumplido” y una normalización de una vida básica de baño, alimentación, descanso y con suerte observar la televisión “*pero el canal no los elegíamos*”, añade “E”.

Es claro a través de las palabras, la presente llaga que está allí y como sociedad ojalá fuéramos capaces de sanar. Una llaga que, si bien no fue prevista como elemento de investigación a priori, la divergente testimonial señala con urgencia la denuncia de los hechos y la visibilización de la problemática. Y es para ello, que la investigación en sí misma, debería dar una respuesta de escucha y atención a las palabras, que re

significan un escenario de luchas, de fortalecimiento, de emprendimiento para una población, que insistimos está protegida por una institución. Sin embargo, los nexos de atención, de potenciación de las comunidades, familias, grupos de personas que puedan emerger bajo las cenizas de las barreras, y relucir sus derechos con orgullo y respeto es todo un campo de exploración para los profesionales en Educación Especial, y en general todas aquellas personas que puedan contribuir con esta utopía interdisciplinaria que ambicionamos y nos gusta llamar “inclusión”.

Es así como lo señala Susinos y Parrilla (2013) con el compromiso esencial de dar voz y escuchar a los verdaderos protagonistas de las investigaciones, desde una posición inclusiva y relevadora de las realidades que nos aportan para la construcción del conocimiento. Un doble objetivo que debería encontrarse intrínseco en la posibilidad fundamental de realizar investigación inclusiva e incluyente.

Se extrae de este modo, un resultado elemental alrededor de la palabra “discapacidad” y las múltiples formas de asumirla como una condición, que no necesariamente es un deber apropiarse de la misma. Es una decisión, que se encuentra mediada por condiciones de vida que cada quien debe experimentar diferente. Una voz que se expone con argumentos empíricos a una sociedad excluyente.

*Que linda la Navidad...*  
(Samanta)

*Sí, pero me trae recuerdos y  
me pone triste.*  
“Ne” una de las chicas de la  
“F.S. del Frente”.

### **El teléfono y el parlante...**

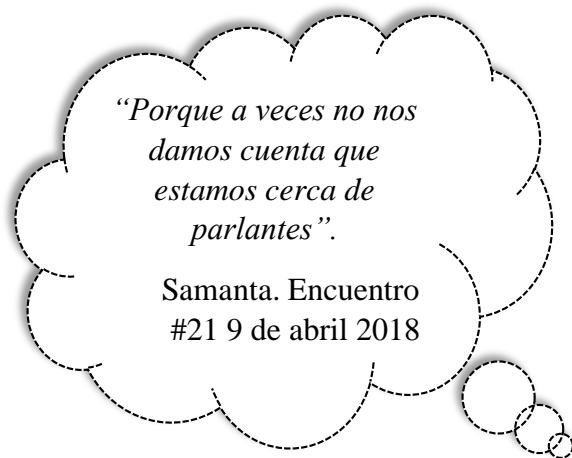
El avance y desarrollo de los encuentros, permitieron vislumbrar una serie de experiencias que surgieron a lo largo del proceso y que a su vez nos permitieron construir nuevos saberes y vivencias. Una de las deconstrucciones (Skliar, 2007) enfocó el papel de la persona mediadora en cualquier escenario pedagógico e investigativo.

Como educadora especial, resalto un accionar, en el cual, me permití ser escucha, aprendiente, mediadora y participante. De este modo, es posible identificar la relación construida entre participantes a partir de esta experiencia educativa, de ahí que se lograra deconstruir una mediación amigable y abierta al vínculo. Como bien se enfatiza en la investigación cualitativa, la relación sujeto-objeto se disipa y se transforma en una relación sostenida por la subjetividad. Nos sugiere de este modo, una actitud investigativa predispuesta a la comprensión de sujetos-personas y toda la complejidad que en ellos se encierra. Solo de este modo, es posible construir conocimiento desde y sobre sus realidades. (Gurdián, 2007)

La posibilidad de vincular, trajo a discusión un tema fundamental en el desarrollo de las conversaciones con las personas participantes, que reconocen esta habilidad y hasta se cataloga como un “permiso” que nos damos con las personas con las que interactuamos. Fue posible problematizar el hecho, a raíz de las salidas de usuarios resultantes de un período en la F.S. antes analizado.

*“¿Vincularse es como cuando se vincula el teléfono con el parlante?”* añade con humor “M” y es así como la metáfora se potenció a través de su percepción. El ejemplo permitió abrir una discusión que la construcción de una intención grupal, nos conducía hacia una necesidad alarmante no identificada aún.

*“No acostumbrarse, vivir sin apegarse. Porque uno no sabe en qué momento...”* exclama “E” con seguridad y determinación se posicionó distanciado de las posibilidades de vinculación, consciente o inconsciente la realidad es que “E” prefiere concebir las interacciones de este modo.



Con sorpresa se reconoce una desvinculación como mecanismo de defensa, una respuesta que sin afán de cuestionar viene a hablar de una necesidad afectiva y social, privada por los deseos de “estar bien”, sobrevivir en estas condiciones. “E” lo retrata al mencionar que *“Nadie es indispensable, en los albergues es así. Le dicen a uno, nadie es*

*indispensable, se va, se va otro, total así que nadie está por encima de nadie, todos somos la misma cosa, porque se va uno y llega otro y así”.* Las palabras de “E” se entrelazan entre acciones y actitudes demostradas en situaciones de salidas de usuarios. No necesariamente con la intención de transmitir este mensaje, como encargada “Doña G”, reafirmó la posición que “E” reconoce desde su experiencia.

Las confrontaciones se avivaron cuando los puntos de vista distintos relucieron con el avance de la discusión y “M” de manera contundente afirma *“Lo que estás diciendo vos, “eso” no tiene importancia. ¡Claro que tiene importancia! (Refiriéndose al vínculo) Uno, como dice Samanta, uno hay que vincularse con alguien... no tiene que ser visualmente como vos, pero si hay que tener un parecido... uno puede interactuar entre ellos, pero si no has interactuado con ellos, no vas a saber cómo es esa persona con vos”.*

La diversidad de ideas, desde una mediación de diálogo y descubrimiento de nuevas formas de pensar, más allá de la confrontación, se transformó en la escucha empática y la construcción de ideas, que posiblemente no habían podido ser expresadas. En la convivencia a nivel familiar, aunque la interacción siempre está presente, no siempre existe el momento o la oportunidad de intercambiar de manera más consciente.

Dicha consciencia, abre la expresión de frases como la que “M” añade con una posición tan determinante. “M” poco a poco se permitió cambiar los *“yo no sé”* por un aporte presente y auténtico.

Primeramente, se contrasta un “M” que percibe las salidas de personas como una cotidianidad, pero a la vez, se abrió a la posibilidad de concebir una interacción



mayormente abierta, diversa y con un punto fundamental que él mismo señaló: “No tiene que ser como vos”. Sin tecnicismos ni grandes discursos, “M” lo dice con tal claridad que nos abre los ojos a todos: lo diferente está bien, es valioso y debemos darnos la oportunidad de intentarlo.

Frente a la resistencia y el distanciamiento de la idea entorno al establecimiento de vínculos, sus comentarios se condujeron a creer que el mecanismo de defensa debía mantenerse, pero al mismo tiempo se asomaba la necesidad de sentir afecto, establecer interacciones y consolidar vínculos. Aunque se volvió contradictorio, “E” añadió: *“Cambio todo cuando me hice novio de la que tuve, porque cuando estuve con ella fue distinto”*.

La mediación se inclinó hacia la problematización de la situación, y la discusión abrió la posibilidad de contar y sentir la comodidad de hablar desde su vivencia y la apertura de sus emociones. Una apertura que abrió como un caparazón, la validación de “un otro” con importancia y un papel activo en nuestras vidas. Maturana (2014) conduce los cambios resultantes en un sistema social en la vía de la reflexión en el lenguaje. Destaca que “La reflexión en el lenguaje nos lleva a ver el mundo en que vivimos y a aceptarlo o rechazarlo conscientemente” (p.32). La recursividad de las palabras, en un lenguaje que nos permitió hilar los hilos de la interdependencia con las personas cercanas en su presente: la familia.

Cuando se validan los demás, consideramos su diversidad y nos brindamos la oportunidad de romper barreras actitudinales que vienen a frenar la convivencia de un grupo de personas que vive en el mismo espacio. Validar a los demás, es validar su historia, sus necesidades, sus fortalezas y convivir con sus debilidades. Validar al otro, sin duda nos permite vincular y vivenciar la emocionalidad de explotar dicha habilidad. “E” aunque se intenta colocar desde la indiferencia (Maturana, 2014), exclama: *“Después de eso, mi vida en el albergue fue un poquito menos, ya sabe, solitaria la cosa”*, refiriéndose a la etapa del noviazgo que anteriormente compartió. Como bien lo señala Maturana (2014) “Ser social involucra siempre ir con otro y se va libremente sólo con el que se ama” (p.34).

Se acentúa el vínculo, como una de los nudos primordiales de las interacciones sociales, que a nivel educativo deben siempre atarse. Darle voz a la palabra, que a través de una metáfora nos recordó su importancia y su valor dentro de la convivencia.

### **En un solo nudo de encuentro: construcción de una intención**

La educación en sí misma, debería de encontrar los espacios de descubrimiento de intenciones que nos unan, y nos permitan ambicionar desde lo que verdaderamente sentimos con deseos de aprender. Si bien, como es el caso de la educación formal, los espacios que construyan intenciones conjuntas, deberían encontrarse en un camino intrínseco de encuentro de ideas para avanzar juntos sobre un currículum o malla curricular establecida.

A partir de este ideal, y la divergente metodológica de vivenciar una IAP desde los hilos delgados de la participación de todas las personas, fue necesario detenernos frente a la diversidad de hilos encontrados, algunos enredados, pero en definitiva hilos más claros y tangibles. En este instante, el tejer de experiencias pareció tornarse más fluidamente en un tejido y unos hilos sueltos que esperaban por continuar hilándose.

“La conversación” (Maturana, 2014) empezó a ser fundamental en el proceso como una aguja básica en este tejer de experiencias. A priori, resultó ser un eje esencial en el discurso y las expectativas anteriores desde mi posición, pero en la praxis y la entrecruzada del proceso, el lenguaje y la emocionalidad tornaron un carácter vivo y sostenía con fuerza los hilos del tejido. En este caso particular, y en cualquier proceso educativo fundado en el amor (Maturana, 2014) debe estar sostenido por una escucha atenta y consensual. Sin lo social, lo educativo se vuelve despreocupado e indiferente de sus participantes. Un simple dominio de acciones sueltas, que no tendrán significancia. Y educación sin significado, ¿Cuál sentido tiene?

En la misma línea, la construcción de una intención, brindó la oportunidad de sentir con mayor apropiación el momento en el que nos “encontrábamos” juntos y re mirar el tiempo compartido. Construir una intención, potenció una pausa necesaria de “conversación”, una nueva intención siguiente al reconocimiento de la realidad. Se re miraban aprendizajes, momentos y personas.

“Encontrarnos” también significó un reto ante la rutina de los demás o la anuencia en la misma dinámica de la casa, pero brindaba espacios de interacción con “E” que posibilitaron un acercamiento mayor. Desde mi percepción, “E” se mostraba resistente a la

interacción desde concepciones cerradas de participación. La determinación ante mi juicio de valor con respecto a su interacción en el proceso, me permitió encontrar supuestos arraigados ante la participación de una persona, y en conversaciones con Doña “G” entre ambas nos fuimos acercando a considerar que su participación era igualmente presente. El respeto a su diversidad, su personalidad, su modo de pensar era parte del proceso.

La participación es subjetiva ante los ojos de los demás, pero nos sentimos muy adecuados al calificarla desde un adjetivo correcto desde nuestras concepciones. Para algunos una voz presente, una mano al levantarse, una muestra de afecto. Pero, por un momento, me determiné “calificando” esta participación, que desde una perspectiva inclusiva todos tenemos derecho a vivenciar. Sin embargo, “E” tenía su forma, como la tenemos todos desde nuestra individualidad que se vuelve necesaria y valiosa.

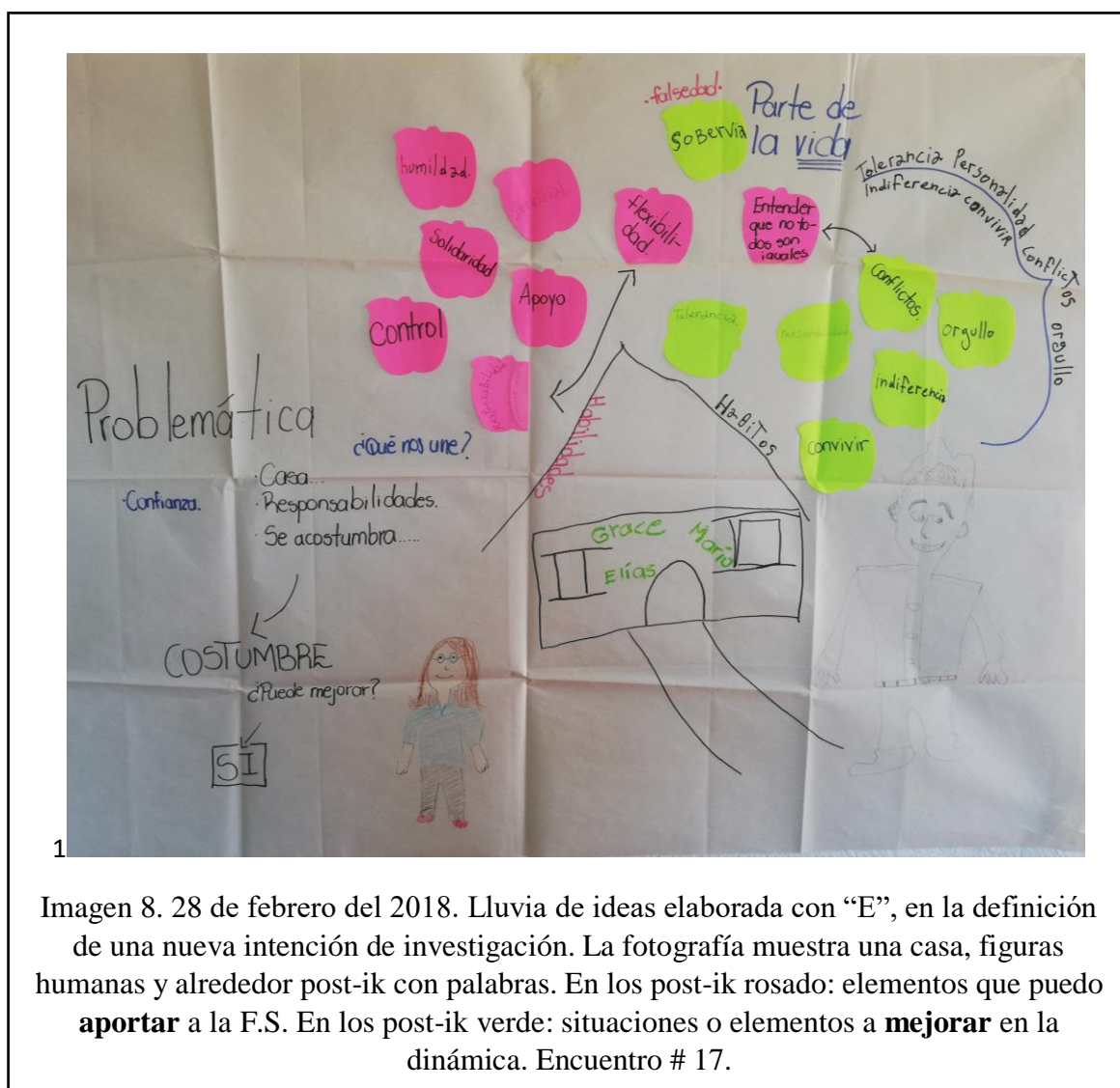
“E” me enseñó al pasar los encuentros, que no solo participamos desde donde “el otro” considera mi participación. Participamos en el simple hecho de encontrarnos presentes, involucrarnos y permanecer. Ya sea que permanezcamos por diversas razones, allí es donde se encontró el reto y la maravilla del proceso: encontrarnos en la forma de sentirnos parte, y hacernos sentir parte. Y ello implicó, respetar el retiro del proceso de algún participante.

La responsabilidad y la determinación de vivenciar un proceso en el cuál todas las personas se sientan parte importante del mismo, con una mediación que nos permitiera sentir que era responsabilidad de todos, y no solo del mediador. Desde una frase, una discusión, una posibilidad de considerar “al otro” desde su importancia, se volvió un eje fundamental en el desarrollo de los encuentros. Un eje y una responsabilidad desde la mediación, como bien lo señala Maturana (2014) al recordarnos sobre el papel vinculante de la disposición al resaltar que “alguien viene... le ofrecen la mano, y, si esa mano es aceptada, se inicia un dominio de convivencia en la que las personas... se van a transformar en el vivir juntos” (p.137). Por ello, ese “aceptar la mano” inició desde un ingreso a la casa, y la responsabilidad en sí misma, de dar esa mano desde el respeto y la escucha, para dar camino a una vivencia significativa.

La intención investigativa, la cual nos convocó a construirla y transformarla juntos, se tejía con los hilos de “la convivencia” y ella se logró ver más claramente, al entender que

esta “nueva convivencia que nos encontraba” nos daba las pistas para seguir sedimentándonos en ella.

Entre preguntas y saberes contruidos, la casa nos convocaba con gran certeza a un “nudo” que todos podíamos aportar y sentir como propio. La casa nos hablaba sobre nuestras actitudes y emociones que sostenían el día a día. Y así, se comprendió que el nudo también se llamaba “convivencia” y que en definitiva nuestra intención se problematizaba al responder a una posible mejora, y por ende aprendizaje.



El nudo antes mencionado, ahora se tornó con una clara posición de intervención, y parecía tejerse con hilos de aprendizaje. La momentaneidad de la intención, nos afianzó

como grupo de participantes, que descubriría un tiempo de encuentros y nos comprometía al porvenir de la experiencia.

### **Me enojo, pero ¿Por qué me enojo?**

Como bien se resaltó preliminarmente, el retiro de un participante debía ser una posibilidad dentro del proceso, en el respeto de una decisión de la forma de asumir su participación y la determinación de elegir y comunicar, como una habilidad potenciada dentro de la situación. En este caso, “P” decidió retirarse del proceso, y con asertividad comunicó su decisión en uno de los encuentros.

Sorpresa y frustración fue mi primer sentir, cargado de posibilidades de reflexión, que a simple vista no fui capaz de canalizar. Resalto y resumo, el episodio, como un evento de aprendizaje hacia mi mediación y mi propia emocionalidad, que tan necesaria es dentro de cualquier proceso educativo, así como el equilibrio y problematización de la misma, conduciendo “mi sentir y pensar” hacia una carga de concepciones que me permitieron consensuar un acto de introspección de mi accionar en este y otros escenarios de mediación.

A raíz de su decisión, como persona mediadora, se volvió prudente una problematización de la decisión, en la cual mi racionalidad entendía que “dejar ir” no es una opción a la ligera, pues “dar la mano” (Maturana, 2014) y soltarla debía ser un proceso consensuado, en el cuál también se comunicará la importancia de su presencia, participación e involucramiento en el encuentro que habíamos decidido abordar juntos. Soltar la mano, implicó entonces discutir con poca insistencia la decisión tomada. “P” exclama que *“No quiero participar... ¿La razón? (pregunta planteada por Samanta) No sé no me gusta, participar en eso, como en clases. No me llama la atención hacer actividades y así.”*

Ante su respuesta, y emocionalidad agresiva (Maturana, 2014) de ambas partes el evento fue corto y conciso. Se demostró entonces la “agresividad” que Maturana (2014) resalta que no siempre implica una fuerza física, pero si desde la indirecta negación emocional, cuando no se cumple alguna expectativa, sin acuerdo previo, pero insatisfecha. Una barrera emocional, que no solo resaltó en “P” sino en mí, y allí radica la verdadera reflexión del hecho.

Mi “agresión” ante su decisión, un enojo vacío en cuanto se considera que “P” poco a poco se fue retirando a través de su participación intermitente y una transformación en los dominios de convivencia que poco a poco se evidenciaban en “Doña G” con respecto a la emocionalidad agresiva de “P” en la dinámica de la F.S. Acciones fundadas en el amor, donde se legitima a los demás con la importancia en el reconocimiento de límites en la convivencia, desde su rol de encargada.

Cambios, que sin duda, exponen una emocionalidad agresiva que en los mecanismos de mantenimiento del poder eran aceptados y normalizados. Como se evidencia en las palabras de “E” al responder ante la pregunta ¿Qué pasa cuando nos vemos todos los días? *“Se hace costumbre. A veces uno hace como si el otro no existiera.... Se acostumbra a la rutina.... Ya uno tiene un rol, la costumbre”*. Encontrar la costumbre que resalta “E” como un punto de quiebre en la dinámica, es un proceso complejo, pero el primer paso es visibilizarlo.

La emocionalidad agresiva en este episodio desde mi mediación, desencadenó entonces la posibilidad de valorar su decisión y respetarla. Valorar su autodeterminación, y aceptarlo como parte del proceso. Como lo reconoce Freire (1998) “El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (p.58). El mismo momento moldeó una reflexión en torno a mis concepciones con respecto a las decisiones que se tomen dentro de un proceso educativo, y empezar a concebir la participación desde el consenso y la decisión de los involucrados. El aprendizaje de este modo, se vuelve una decisión, que como mediadores se debe estimular a través del amor. En la interacción con “P” el amor no fue esencial, y ganó la emocionalidad de la agresión desde un arrebato físico hasta la barrera en la negación emocional, que impidió de este modo el fluir de conductas consensuales (Maturana, 2014). Fue una clara posición de construcción de su autodeterminación, al tomar una decisión y comunicarla. “P” decidió y me enseñó, me dio la oportunidad de remirarme y fundamentarme en una posibilidad de transformación en el “dar la mano” y sostenerla en la praxis de la construcción de la mediación a la que aspiro y continuaré recabando.

Desde una introspección no tan fácil de realizar (Gurdián, 2007) la investigación brindaba la oportunidad de ver-ME y construir en el descubrimiento de los propios actos

mentales. Dicha concepción, reunía una posibilidad de continuar en la coherencia (Freire, 1998) del discurso y del proceso educativo que seguía en construcción.

### En un tejer de convivencia...

El tejido empezó a estar sujeto por nudos de confianza y subjetividad. El tejido tenía las manos sujetas de los que decidieron permanecer en la incertidumbre y la afectividad. Los nudos tenían la expectativa del *¿Qué vamos a hacer hoy?* Como bien lo decía “M”. Y Raspall (2017) lo identifica en el factor sorpresa dentro del aprendizaje al señalar que “el cerebro encuentra una mejor disposición para generar recuerdos cuando está estimulado por situaciones que se salen de la rutina” (p.143).

La pregunta empezó a ubicar una intervención, un cambio estructural en la dinámica determinado por los encuentros y su intencionalidad. “*¿Me está sacando los trapos sucios?*” afirma “E” entre risas. El juego, el encuentro en la mesa, la conversación (Maturana, 2014), la escucha y “procesos de teorización” compartidos (Vargas y Bustillos, 1990). El espacio, las personas y el instante permitieron vivirlo como solo la momentaneidad lo permitió.

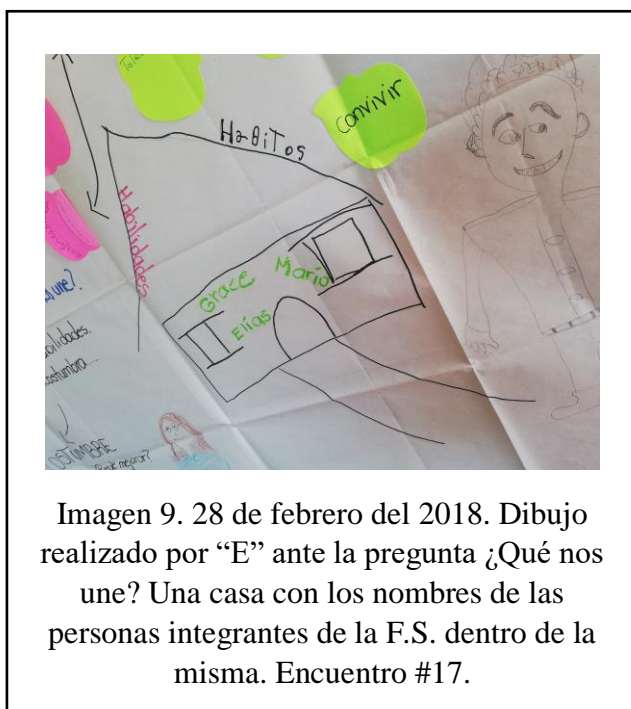


Imagen 9. 28 de febrero del 2018. Dibujo realizado por “E” ante la pregunta *¿Qué nos une?* Una casa con los nombres de las personas integrantes de la F.S. dentro de la misma. Encuentro #17.

Fue necesario entonces, encontrar una posibilidad de intervención que se complementó al grupo conformado y a los nudos sueltos, que aún necesitan tejerse. Por ello, el proceso de teorización fue tan importante y presente en cada momento, sin embargo, desde la mediación en esta parte del proceso se volvió mayormente consciente e intencionado. El proceso de teorización ahora tenía la particular aguja de las técnicas en acción, que permitieran “ir

ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural” (Vargas, Bustillos, 1990, p.4).

La intención consolidada en el dinamismo de los encuentros, empezó a constituir los encuentros teñidos de una temática construida y validada desde sus voces y acciones entrelazados en el nudo que nos permitiera continuar hilando e hilándonos entre sí.

La convivencia enfocó la atención dentro del reconocimiento de esta realidad, que continuaba construyéndose, pero nos remitía a la praxis de la acción y la reflexión del compromiso y la disposición.

Los nudos de la convivencia, se entrelazaron con la posibilidad del fortalecimiento de las habilidades para la vida, como herramienta temática para continuar con la de construcción personal e individual que nos podía brindar el encuentro educativo. Las palabras se deben comprender, en primera instancia, o bien encontrar un punto convergente entre los términos, siendo la palabra “hábitos” el aporte desde la perspectiva de “E”.

En la construcción de la intención y la delimitación de la importancia de la misma, “M” reconocía *“ir sin sentido”* e indicaba que a veces en nuestras rutinas solemos actuar de ese modo. “E” añadía que se trata de *“lograr unir ciertas cosas”*. Así como lo interpretan ambos, el verdadero reto fue consensuar en la necesidad detectada, no cómo una problemática, sino como una cotidianeidad que hablaba por sí sola. Ante ello y la búsqueda de un punto medio se les cuestionó constantemente *¿Qué hacen todos los días?* Respuestas como “Responsabilidades”, “reglas”, “trabajo” desde la visión de “E” la convivencia estaba centrada en el desempeño de un rol de tareas y responsabilidades. Sin embargo, en su discurso estaban ausentes palabras como compartir, afecto, interacciones. La ausencia de las mismas, situaba un escenario que necesitaba que los nudos de las responsabilidades continuarán atados, pero el tejido pareció necesitar una nueva lana: el vínculo de la cotidianeidad.

“M” resaltó que a veces *“entra por aquí, y sale por aquí”*, y en el mismo descubrir que no acabó, siguió asomándose el distanciamiento y resistencia de vislumbrar su realidad y cotidianeidad como esperanza. Se asomaba y brindaba alertas que permitían seguir impulsando las palabras y el proceso en una línea de cambio y transformación, que cada uno tejía a su modo. Ambos señalaban que no había cambios en la dinámica, por lo que sus percepciones se volvían un reto y una responsabilidad desde la mediación, una oportunidad de aprendizaje vivo. Freire (1998) lo coloca indispensable al resaltar la alegría y la



esperanza en un coexistir exigente en la educación, señala que “la esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que oponen a nuestra alegría” (p.70) y la significancia que tomaba el “esperanzar” el encuentro entre todos, y contagiario a sus propias vidas.

Fue necesario a su vez, re mirar las preguntas y conducir nuevas posibilidades de teorización, por lo que nos dirigimos hacia una inmediatez que al principio solo estaba recreada por anécdotas. Fue posible entonces dar “lectura de la palabra” (Freire, 1998) Una palabra viva y visible en su piel, pero necesaria de “lenguajear” (Maturana, 2014): Soy Familia Solidaria.

### **Familia Solidaria: ¿Una casa? ¿Un cuarto? ¿Una esperanza?**

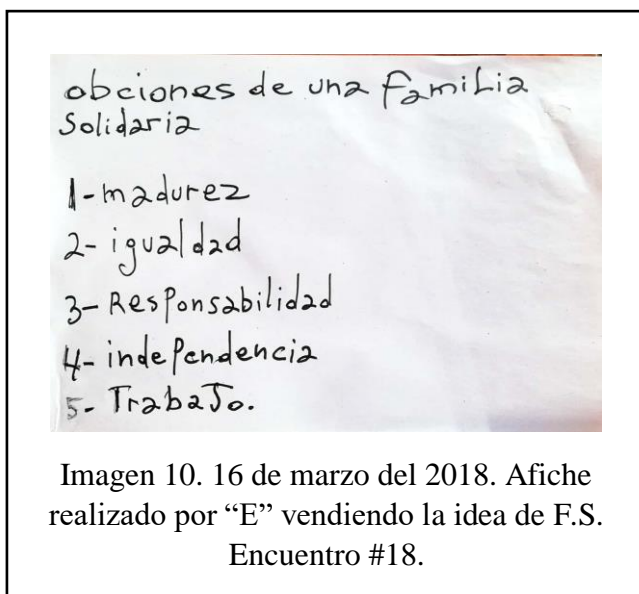
Una de las preguntas que más se puede realizar un lector con respecto al campo de investigación, es el término de Familia Solidaria, y aunque mi posición fue descubrirlo en el camino, un momento para abrir paso a una construcción, y deconstrucción de la palabra, se volvió un nudo excepcional que debíamos atar juntos.

La herramienta utilizada para llegar a la reflexión, fue la técnica de un afiche en el cual las personas participantes debieron vender la idea, ofrecer aquello que tanto conocen, pero en este afiche, se debía resaltar ese concepto tan peculiar que nos convocaba desde la vivencia y el sentir de pertenecer a una F.S.

*“No hay respuestas correctas, solo experiencias vividas”*

(Samanta)

Para “E” su primer pensar al respecto fue indicar “*por lo menos ya no estoy en un albergue*”, identificando una diferencia positiva en el ingreso a una F.S. al partir de su experiencia en la modalidad de residencia en el programa. Por otra parte, añade “*que siente que uno vale la pena*”, siendo una frase cargada de emocionalidad en la percepción de amor (Maturana, 2014) que logra recibir, en la misma diferenciación entre ambos espacios. Su sentido de pertenencia al espacio, se encuentra muy determinado a vivenciar las responsabilidades, y la satisfacción que siente al cumplirlas de “*la mejor manera*” como él mismo lo resalta.



Se reconoce en su listado, la palabra madurez explicando que "la persona sabe que tiene responsabilidades" y la palabra igualdad indicando que "se siente que es como los demás. "E" resaltó con importancia, el sentido de pertenencia como una posibilidad de bienestar. Cuando nos sentimos parte, nos sentimos bien de pertenecer, y "E" demostró sentirlo desde su discurso.

"F.S. es ser parte de un núcleo familiar" señala "E" y le añade a su comentario "para mí sería como en cierto modo estar como cuando estaba con mi mamá". Entre ambos, el momento resultante, motivó un acercamiento emocional que entre lágrimas en los ojos "Doña G" abraza sus palabras. Palabras inusuales, y, por tanto, tan significativas.

Llegar a este punto, requirió de una problematización mediada por preguntas, ante la resistencia de profundizar en la temática. "Parece mentira, pero hay cosas en las que uno agarra ideas, pero cuando se trata de cosas como lo que está proponiendo ya es como que choco" reconoce "E" ante la actividad, pues en la misma es notable una confusión ante la desestructura del "crear". ¿Qué quiere más que le ponga ahí? reitera "E" buscando indicaciones más concretas.

La situación y resistencia al reto de crear, reestructurar, deconstruir y vivenciar espacios emergentes desde una mediación crítica que conduzca a la problematización de su propia realidad, funda la confusión y la necesidad de señalar una mediación de instrucciones y respuestas, como una demanda que los participantes exponían explícitamente. A pesar de que el aprendizaje por modelos, prioriza la instrucción dentro de su postulado (Ortiz, 2009), y que a su vez, se caracteriza al adulto en un aprendizaje mediante "modelos que ya tiene integrados en sus redes neuronales" (Ortiz, 2009, p.29), se reconocía importante, alejarnos de "respuestas correctas" acompañadas de instrucciones creativas. "Nunca piensen que esto es para mí, es para ustedes" les comparto, desde la

misma experiencia de sentir y pensar un aprendizaje que nos convoca y nos compromete. No desde la aprobación, ni la posibilidad de “respuestas correctas”. Según los psicólogos de la Gestalt citado por Knowles, Holton y Swanson (2012) consideraba que el docente posibilitara “relaciones significativas y manejara la instrucción con el fin de organizar sus experiencias en patrones funcionales” (p. 85), considerando la instrucción como el motor del aprendizaje, pero no es la instrucción sino la mediación consciente e intencionada, la que acompaña un proceso, que no puede definir un facilitador, sino las personas involucradas. La misma situación se reconoció como un reto en la mediación, y por ende una oportunidad de aprendizaje, de romper esquemas y flexibilizar nuestro cerebro (Raspall, 2017).

La palabra “familia” se vuelve relevante en esta discusión, e inclusive encontrar una diferenciación entre F.S. y el término antes mencionado. “E” reconoció familia como *“Primero, la persona que le da la vida a uno, la mamá, el papá, los hermanos”* y contraparte a ello, “M” señala:

*“E” piensa que todo esto no es familia. Para mí ser F.S. es estar en una familia, saber que uno tiene a alguien que de verdad está pensando en uno, sentirse más acogido, como si uno estuviera en una familia... La familia es donde a uno lo agarra a uno y lo quiere como si fuera parte de la familia, lo ven como parte de la familia, lo quiere como un hijo. Por ejemplo, aquí con mita, ella me regaña como todo, como una familia. Y uno le hace caso, porque yo a ella la veo como una madre porque realmente uno supo que es tener una madre, y compartió con ella, no fue tanto como ella, pero por lo menos le dio la vida a uno y los sostuvo hasta donde ella pudo. Para mí eso es verdad F.S. Tratar y sentirse de nuevo como una familia. (16 de marzo del 2018, Encuentro #18. Diario de Campo)*

La versión teórica de familia, viene acompañado de un aporte fundamental, que me gustaría resaltar: las interacciones significativas que han marcado su vida. Su agradecimiento está condicionado a *“volverse a sentir en familia”*, así como la significancia del vínculo materno que ambos tienen presente. Sus discursos no se encuentran condicionados por una sombra del abandono, se encuentran determinados por

historia de vida. ¿Cómo transformarlo a palabras de resiliencia? ¿Cómo vivenciar con agradecimiento las circunstancias?

En mi posición, sus palabras resuenan como un gran aprendizaje, y el rol de los apoyos socio afectivos, en la vida de una persona que enfrenta la condición de abandono en edades tempranas, posiciona una gran oportunidad en sus vidas. Según Raspall (2017) “Los nuevos aprendizajes pueden iniciar el pavimentado de nuevas rutas, activar diferentes áreas del sistema y hacer mella, cambiando la configuración del mapa” (p.63), reconociendo, que desde la neuroplasticidad del cerebro, nuestros esquemas y conductas son moldeables a la experiencia. Sus palabras mueven, en definitiva, mi corazón y el de “Doña G” que reconfortada por la “conversación” (Maturana, 2014), responde con un “*me hizo llorar*”.

Un encuentro emotivo, donde la mesa, su circunferencia, las miradas y la conexión fue un factor presente de aprendizaje. El dominio de coordinaciones conductuales (Maturana, 2014), retaba nuestras respuestas y una mediación constantemente problematizada pero respetuosa de sus aportes. La respuesta correcta, era “**encontrarnos**” y ese día sentí que lo logramos. Según “M” el espacio “*encuentra las situaciones que uno a veces nunca lograba pensar*”, en consideración de la palabra como un propulsor de las emociones y el significado del momento.

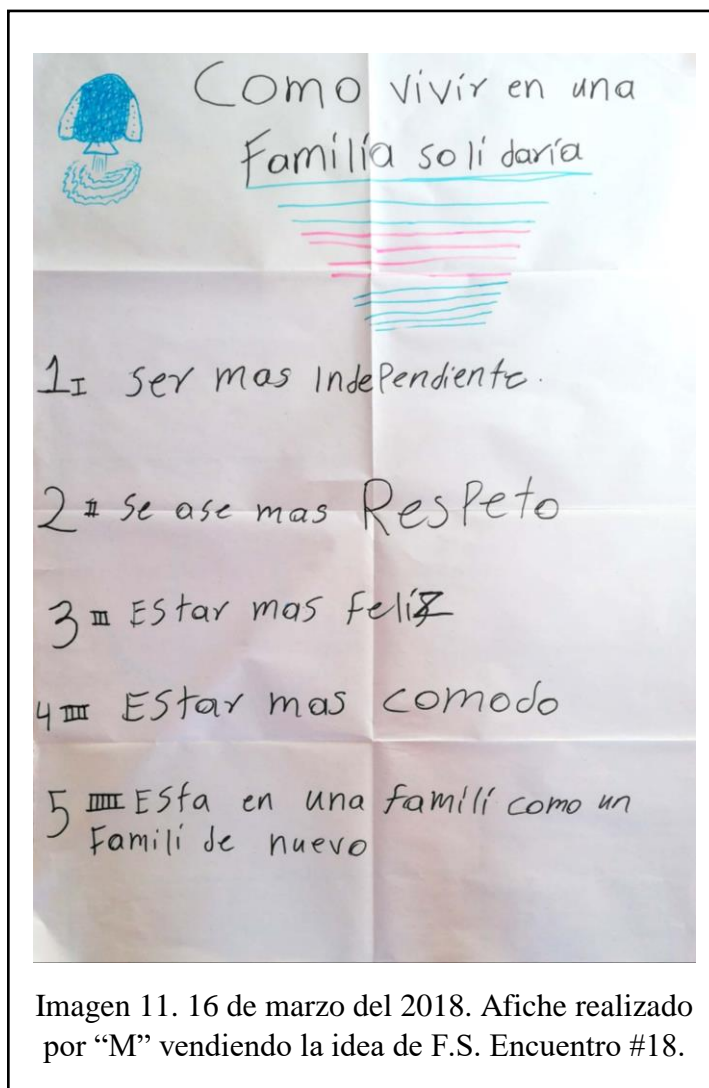


Imagen 11. 16 de marzo del 2018. Afiche realizado por “M” vendiendo la idea de F.S. Encuentro #18.

Re mirar y abrir el espacio de teorización de la realidad, permitió avanzar hacia un nuevo estadio que ya habíamos iniciado a tejer, pero que con paciencia el tiempo le brindó un nombre. Un proceso de interconexiones hacia un fortalecimiento que brindaba la posibilidad de acercarnos a través del convivir. Nosotros en el encuentro convivíamos, creando un nuevo espacio que nos condujo a una convivencia familiar que requería de una mirada educativa ¿Cuál era esa mirada? De fortalecimiento y reconocimiento de un espacio tan esencial que enriquecían con su presencia, su individualidad y su colectividad. Desde el sentido de pertenencia y enriquecimiento de aquello que denominaron como “costumbre”. ¡Qué maravilla tejer con hilos de seguridad e importancia, el telar más íntimo e inmediato llamado hogar!

Se cierra añadiendo resultados importantes entorno a la mediación y su papel dentro del proceso. Una mediación de encuentro, de problematización y de acompañamiento que resolvía con actitud y paciencia los retos que marcaba cada momento. Las posibilidades no estaban determinadas por instrucciones ni planificaciones estructuradas por tiempos. Se reconocía el espacio como único y la disposición de escucha como un propulsor para aprender en el ahora que nos hacía sentir pertenecientes. Inclusive desde la libertad, de decidir sobre su participación activa o pasiva.

### **Una mirada hacia nuestras habilidades para la vida: un aprendizaje vivo...**

El tiempo brindó las agujas correctas para conducirnos a este punto, y en la escucha prudente y empática de esta misma realidad, consideraba los hilos sueltos de sus propias habilidades en función del día a día. Una herramienta teórica, que venía atada de una primera intención investigativa: la autodeterminación.

Aunque la misma, fue considerada únicamente en la población con discapacidad, la utopía nos conducía a permanecer en una autodeterminación para todas las personas. En este caso, y bajo este quiebre contextual, empezamos a trascender en un proceso que buscaba encontrar las herramientas para un bienestar colectivo, una posibilidad de crecimiento. En este limbo, el reconocimiento de la realidad nos abrió las posibilidades con respecto a la convivencia como una latente presente en este acompañamiento familiar.

Por ello, en la construcción de la intención, las *habilidades para la vida* re significaron la herramienta justa, para continuar el proceso. Se percibió desde la posición como investigadora y pedagoga, el hogar, sus interacciones y su potencial espacio de fortalecimiento para trascender a cualquier espacio de sus vidas.

Un aprendizaje vivo, como bien lo llamo en este escenario y cualquier sea en el que nos encontremos. ¿Cómo transformar el espacio, el momento, las condiciones y las personas en un aprendizaje vivo? Un aprendizaje tan vivo que no muere, que esté presente sin darnos cuenta. Que ni siquiera requiera de una consciencia en sí misma, sino que esté vivo con nosotros para nosotros. No importa cuál sea el contexto, las necesidades, sus disposiciones o el bien “el currículum”, lo importante es que el aprendizaje se transforme en vivencia... en vivir... en mi vida... Una **transformación** que reconoce la vitalidad del aprendizaje, del cual quiero formar parte desde la mediación y mi posición como pedagoga.

### **1. Globos concedores: Me encuentro conmigo y con los demás**

A través del encuentro con las palabras, el intercambio de cualidades y debilidades potenció un espacio de escucha y atención con los demás y consigo mismos. El espacio de intercambio se consideró potencial y abierto al juego, la risa y el compartir en un momento con intención.

Ningún día es igual que el otro, y en la mediación fue posible flexibilizar la dinámica en la apertura del desarrollo de las actividades. Si bien, comienza a vislumbrarse una actividad con intención y potencialmente visualizada desde mi posición, el momento dictaba los detalles genuinos del día. Se consideró importante llevar una base para la mediación de estrategias, pero aún más importante contextualizar el momento y la disposición de los participantes. Que las personas también guíen la dinámica, que su participación medié y cobre vida.

El intercambio de cualidades entre sí, fue notablemente más fluido y rápido que la asignación de una cualidad para sí mismo. “M” primero se resistió indicando que no tenía ninguna, para luego escribir en su globo (Ver Bitácora Pre Encuentro #24) varias cualidades.

Es notable, a su vez que la discusión en torno a la mejora de cada uno, se encontró más estrechas entre “E” y “M”, determinando la importancia del ajuste en la relación entre personas usuarias. Es fundamental, la comunicación entre todas las personas, y la resistencia ante los comentarios del uno con el otro, se logró evidenciar. En la misma línea, cuando “Doña G” realizaba la misma acción, se tornaba más fluido entre sí, destacando entonces el rol de la persona encargada y su importancia en la vida de las personas usuarias.

Al mirarnos a nosotros mismos, “M” resaltó que “puede mejorar en todo”, en cuál brindó un aporte para todas las personas. Su posición positiva, abre las posibilidades de vivenciar la palabra como un propulsor de intercambio significativo. Y desde este mismo modo, “E” añadió su área a mejorar, pero lo determinaba como una posibilidad y no desde el compromiso. Su posición tan válida como la de “M” se destacó al determinar que la escucha empática y la misma habilidad de autoconocimiento nos potencia hacia un fortalecimiento personal, que solo se puede catalogar como decisión. El cambio no es cuantificable ni es posible señalarlo desde fuera. El cambio debe ser un consenso construido, una posibilidad que aceptemos y decidamos.

No solo se enfocó el autoconocimiento, sino la posibilidad de conocerme a través del otro, y apreciar el espacio de intercambio como una posibilidad de “conversar” desde una intimidad que también debe ser mirada: cada uno desde su individualidad y su colectividad. En el planteamiento de la estrategia, se consideró la asertividad, la emocionalidad, la empatía y las relaciones interpersonales dentro de la dinámica familiar.

La asertividad de la palabra fue fundamental en la medida que el lenguaje de preguntas y respuestas nos estimulara y estimulara (Freire y Faúndez, 1986) la conversación (Maturana, 2014). Abrir las palabras entorno al auto conocimiento, requirió entonces una posibilidad de preguntarnos sobre nosotros mismos. Como lo refiere Freire y Faúndez (1986) al reconocer que el cuestionamiento personal potencialmente nos envuelve en un proceso de educación permanente, re significando una intención transversal dentro de la IAP: la casa como el puente hacia un proceso educativo permanente en nuestras vidas.

El desarrollo de los encuentros, brindó la oportunidad de darle la continuidad a las visitas con una intención enfocada en una o varias Habilidades para la Vida (HpV) según lo plantea la OMS citado por World Vision. No se definió un orden cronológico para la

intención que continuábamos construyendo en conjunto, permitiendo que el encuentro con una habilidad nos condujera a las demás.

### **Promesas...**

Por ello, el autoconocimiento nos movilizó hacia las emociones y desde la propuesta mediadora de la temática se propuso el abordaje de la inteligencia emocional. Se relacionó en el momento con la propuesta de una promesa. Una promesa que desde “M” fue sellada para sí mismo y en el frasco. Una promesa que solo necesitaba compartirse consigo mismo. El encuentro con su promesa, reconoció en el silencio el compromiso con cada uno.



Imagen 12. 23 de mayo, 2018.  
“Doña G” con un frasco de vidrio en sus manos. En representación de su promesa. Encuentro #25.

Para llegar a ella, se indagó en una emoción y se exploró en la libertad de las indicaciones para reconocer la creatividad y la criticidad de las personas participantes. No fue sorpresa descubrir que “el enojo” fue la emoción elegida por “M”.

Como parte de la libertad planteada anteriormente, la emoción necesitaba ser llamada con otra palabra y así poder dirigirle una carta a la misma. La escritura a una emoción, que también nos permitiera escribirnos a nosotros mismos, pues la emocionalidad es parte de cada uno y necesaria en nuestras vidas. Pero una emocionalidad equilibrada y necesariamente amorosa (Maturana, 2014).



La escritura y el uso de la palabra, fue expandida por “M” a dibujos, colores y palabras. La libertad expresada en su creatividad, reconoció una mediación abiertamente necesaria, como un fundamento de la educación inclusiva. Aragón (2016) lo resalta desde la flexibilidad al indicar que “no existen respuestas simples y universales”. La disposición y



Imagen 13. 23 de mayo, 2018. “M” le escribe a su emoción re nombrada: “Bolita”. Encuentro #25.

aprovechamiento desde la participación de “M” reconoció las posibilidades de inclusión desde la motivación e involucramiento de las personas que asumen el aprendizaje desde cualquier espacio educativo formal o informal.

Por tanto, vivir, sentir y re pensar nuestra emocionalidad, también está en el acto de convivir, como señala Maturana (2014) “la educación, pues, debe producirse en el conocimiento y comprensión de que las emociones son la base de todo lo que hacemos, incluyendo nuestra racionalidad” (p.64), y de

este modo, convocar la tarea educativa en un punto de convergencia que unifica la competencia de manejar nuestras emociones y sentimientos en una convivencia que inicia con cada uno.



**Una educación de encuentro, de  
convivencia y de amor.**

**De hilos y nudos unidos entre sí.**

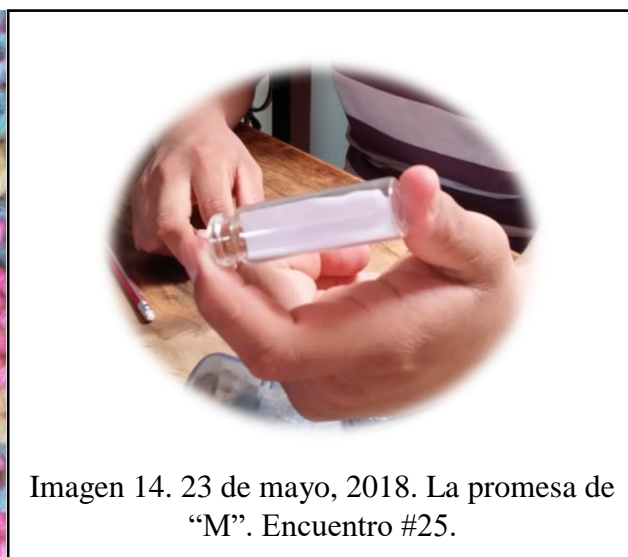


Imagen 14. 23 de mayo, 2018. La promesa de “M”. Encuentro #25.

De adentro, para afuera, se propuso sentirse y sentirnos al mismo tiempo, profundizando en su propia emocionalidad acompañada “del otro” y su importancia. El abordaje, siempre incluyo la HpV fundamentada en las relaciones interpersonales, como un eje de transformación que requería mayor atención. El nudo del amor (Maturana, 2014) necesitaba atarse en reiteradas ocasiones, consolidarse a través del recordatorio constante de la legitimización del otro.

### **Remirar el camino...**

Se marcó con prioridad a su vez, el remirar y potenciador espacio de encuentro para dirigir el proceso desde la participación y la criticidad ante la mediación y la vivencia que juntos nos encontrábamos construyendo. Por ello, mirar con ojos críticos y abiertos a los detalles de las palabras, también se reconoció desde el fortalecimiento de las HpV. Con ojos abiertos mirar con lupa el camino recorrido, las decisiones tomadas y el encuentro con el otro.



Es interesante, resaltar en un primer momento la posibilidad de realizar un solo camino que hemos recorrido con la intención de identificar los momentos más relevantes desde el encuentro con el otro, sin embargo, las personas participantes sin pensarlo realizaron un camino cada uno por su cuenta, Cada uno, tomó una decisión que sin darse cuenta, posee un reflejo de individualidad en su propia dirección. Sin el afán de imponer una indicación, la claridad de su decisión visibilizó una de las situaciones que destacan su convivencia en la casa.

Inclusive, el compartir los momentos de cada uno, fueron señalados desde su individualidad, pero concordaron en la continuidad de un camino que cada uno podía seguir moldeando. La individualidad, es parte de nuestra socialización (Maturana, 2014), sin embargo, la problematización de la misma, debió acercarnos a los demás. La intención marcada en el amor, continuaba siendo una latente y desde la construcción de su propio camino se reconoció la importancia de utilizar la palabra para encontrarnos. Una vez más, no existía respuestas correctas, y sus palabras también se moldeaban con sus manos para formar un camino.

El encuentro con el otro, las risas y bromas entre sí, la posibilidad de encontrarnos en la mesa y “dialogar” como bien lo señala “M” abrió un lenguaje nuevo (Maturana, 2014) de encuentro e intercambio.

“*Buscar un sentido*” fue una de las premisas que se mediaba desde encuentros anteriores, y con la maravillosa problematización de la misma, “M” distingue una pregunta que potenció el espacio: “*¿Por qué para hacer algo tiene que tener sentido?*”. Poco a poco, y con su participación, se fue comprendiendo los hilos de una pedagogía de preguntas y respuestas (Freire y Faúndez, 1986) y del descubrimiento de la palabra en constante transformación.

“Uno también cede, entender la situación, no queda de otra” reconoce “E” cuando nos enfocamos en la búsqueda del sentido. Y con la misma intensidad de la palabra, “M” empezó a “conversar” (Maturana, 2014) las razones por las cuales no se siente cómodo con el uso de esa palabra. Empieza a hilarse con más profundidad, la criticidad y el posicionamiento que también es necesario. Es allí, donde la individualidad en el encuentro con el otro se volvió un nudo colorido y extraordinario entre nosotros.

Intercambiar ideas, fue entonces “*mejorar una palabra de otra*” según “M” y es así como tratamos de “*emerger de una cosa a otra*” como añadió “E”. Desde mi posición, sentir el encuentro con tantas palabras de encuentro, me hacía sentir despierta y en construcción. Con sus palabras, la mesa se llenó de vida y de aprendizaje vivo.

Para “E” el proceso en este instante tenía una intención de *“más comunicación, entendernos un poco más”* y no pudo decirlo mejor. La convivencia, es una complejidad que desde la cotidianidad de un núcleo familiar conformado por las interacciones y la posibilidad de vinculación entre sí, a veces requiere de una pausa de encuentro. En buena hora, si una pedagogía de amor y de esperanza abrió las posibilidades para el fortalecimiento y el crecimiento en esta casa. La transformación, es subjetiva y difícil de explicar, pero en sí mismo el encuentro fue transformación.



Imagen 16. 8 de junio, 2018. “M” y “E” sentados en la mesa, ambos sonriendo. Encuentro #26.

Entre caminos construidos de manera individual, el encuentro nos motivó hacia el vínculo.

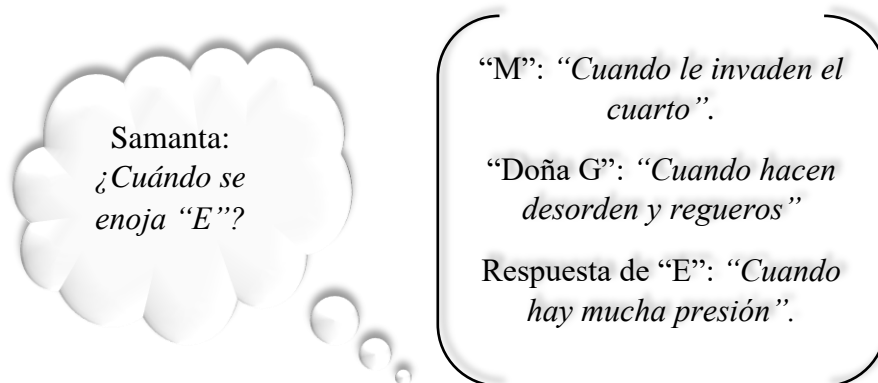
### **¿Cuánto nos conocemos?**

El juego fue una herramienta de mediación, y el vínculo en las relaciones interpersonales también requirió de su esencia para el abordaje. Sin embargo, fue visto como una actividad “para niños” de acuerdo con lo expuesto por “E”. La resistencia fue entonces un nudo que desatar, ante la visión de una educación tradicional y un rol docente enfocado en la trasmisión de conocimientos.

En el hilar del juego, descubrimos que podíamos desatar el nudo con risas y creatividad. Jugamos y seguimos siendo personas adultas y de este modo, abríamos las posibilidades de una nueva idea. En este caso, sin necesidad de hablar con palabras les intercambie una idea en nuestro encuentro: pudimos aprender y divertirnos.

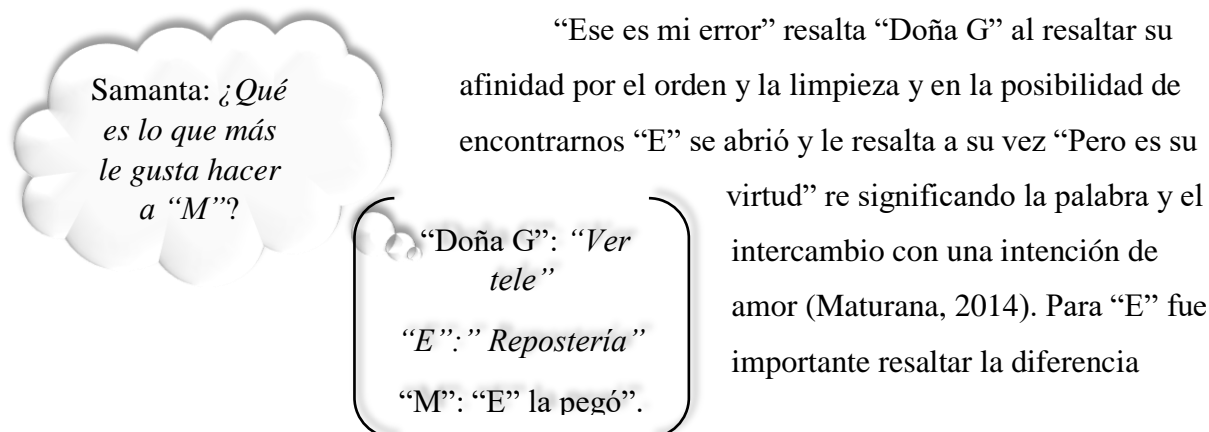
Intercambiamos desde la experiencia, la maravilla del encuentro con el otro, pues al final de todo el juego nos enseña que aprendemos juntos, aprendemos a ser y vivir en convivencia.

*¿Cuántos nos conocemos?* surgió como un encuentro, nuevamente en la mesa, y dinamizado por un elemento que se consideró esencial: Ser protagonistas.



Un protagonismo resaltado en la individualidad como una fuente de riqueza y valoración y a su vez, desde la posibilidad de construirlo con los demás. Aragón (2016) lo resalta desde los principios de la educación inclusiva, en “que celebre las diferencias y respete las particularidades” (p.50.). Conocernos es sentirnos, percibirnos e incluirnos desde el valioso aporte que podamos brindar a la convivencia que se establece en la dinámica. Conocernos desde el otro y de este modo, apreciar los vínculos en construcción.

Es posible considerar, que desde una interacción constante y cotidiana, las personas participantes se conozcan, pero también fue posible distinguir, que en una posición de desvinculación con el otro, el encuentro con los demás se volvió fundamental. Cotidianidades, que no se habían resaltado, contribuyó inclusive a seguir en un proceso de autoconocimiento que nos permitió fortalecernos.



“Ese es mi error” resalta “Doña G” al resaltar su afinidad por el orden y la limpieza y en la posibilidad de encontrarnos “E” se abrió y le resalta a su vez “Pero es su virtud” re significando la palabra y el intercambio con una intención de amor (Maturana, 2014). Para “E” fue importante resaltar la diferencia

desde la riqueza de una cotidianidad que comparten y construyen juntos.

Es la misma rutina, la que se encarga de difuminar la intención en la comunicación, y entonces descubrir la legitimización a través de mi presencia y participación en la mirada del otro. En este caso, “M” notó en las palabras de “E” una mirada de atención e inclusión. Maturana (2014) lo propone en “la reflexión en el lenguaje es que nos lleva a contemplar nuestro mundo y el mundo del otro y a hacer de la descripción de nuestras circunstancias y la del otro parte del medio en que conservamos identidad y adaptación” (p.32).

La posición institucional, es una arista latente, y aunque no es posible generalizar que el abordaje planteado por “Doña G” está presente en la intervención profesional que se realiza en el programa, el punto viene a problematizar el afán de anular la emocionalidad en la institucionalización de los programas gubernamentales que atienden población en condiciones vulnerables y de exclusión social. *¿Cómo dejamos de ser emocionales trabajando con personas?*, afirmando en el intercambio con “Doña G” y posicionándome desde la emocionalidad como una necesidad y herramienta de abordaje.

“Doña G”: *¿Cuál es mi punto débil en mi forma de ser?*

“E”: “Querer a alguien y perderlo.  
/ Cuando no hay plata”.

Samanta: “El orden.”

“M”: “Me doy.”

“Doña G”: Mis sentimientos... Cuando llegan chicos yo me encariño y cuando se tiene que tomar la decisión de que se tienen que ir a mí me duele... No sea corazón de mashmelo me dicen el CONAPDIS.

“El ámbito de nuestra conducta inteligente, cambia en el flujo de nuestra emocionalidad” (p.67), y, por ende, los procesos educativos resultantes de la intervención realizada en los programas de atención a población en vulnerabilidad, debe estar mediada por un aprendizaje emocional y todas las personas involucradas deben sentirse fortalecidas desde su rol y posición dentro de la atención brindada a las personas usuarias.

Por consiguiente, el momento nos brindó la posibilidad de hombro a hombro establecer una relación de persona encargada y “profesora”, como bien ella me presentaba. Con “Doña G” entre ambas, ella también fue mi profesora, y con su disposición abrió las puertas a las posibilidades educativas que pudimos crear en la casa.

En una relación de horizontalidad, fue posible considerar que las personas participantes sintieron mi emocionalidad, y desde una visión de educación transformadora, en el proceso también me transformé. Me sujeté con fuerza, paciente me abrí a la incertidumbre, al inacabamiento y la esperanza (Freire, 1998) y detallé en este telar que no voy a dejar de aprehender.

### **¡Ahorremos nuestras habilidades!**

El uso de la palabra, la conversación y el encuentro entre nosotros, tuvo un nudo que me gustó aportar y anudar con las personas participantes. El uso de las metáforas podía sentirse desde la cotidianidad y fue una herramienta creativa en la mediación pedagógica resultante en el desarrollo de los encuentros.

La metáfora trajo consigo una alcancía en forma de cerdo (Ver Bitácora Pre Encuentro #30). El ahorro de las habilidades que queríamos utilizar en nuestras vidas, se enfrentó ante la confusión y la resistencia de los términos, a ejemplos, conversaciones y hasta las “dramatizaciones” que le gustaba tanto hacer a “E”.

“E”: “Lo que usted hace, su trabajo, lo que hace con nosotros se ve que a usted le gusta”.

“Doña G”: Cada persona tiene su pasión y yo he llegado a la conclusión que la pasión suya es enseñar”.

Samanta: “Ser profesora”.

“M”: ¿Qué le gusta más hacer a Samanta?



La reflexión resultante del desarrollo del encuentro, encontró una emocionalidad frustrada ante sus reacciones. Sin embargo, re escuchar la vivencia posibilita considerar el papel de una persona mediadora frustrada a causa de “estándares” de cumplimiento.

Concepciones tan adentro, tan profundas y tan difíciles de percibir, pero jugando un rol tan obstaculizador en el fluir de la vivencia.

Re mirar mi práctica significó sentirme en la ambivalencia de un discurso y el reto de la verdadera praxis que nos convoca en una constante construcción. Una balanza que requiere de la reflexión prudente y abierta en la consideración de la vivencia de procesos todos distintos, y todos con palabras, actitudes y acciones diferentes. Cada uno en esencia es como debe ser, y buscar el “ideal” continúa señalando la idoneidad que una educación inclusiva pretende alejarse.

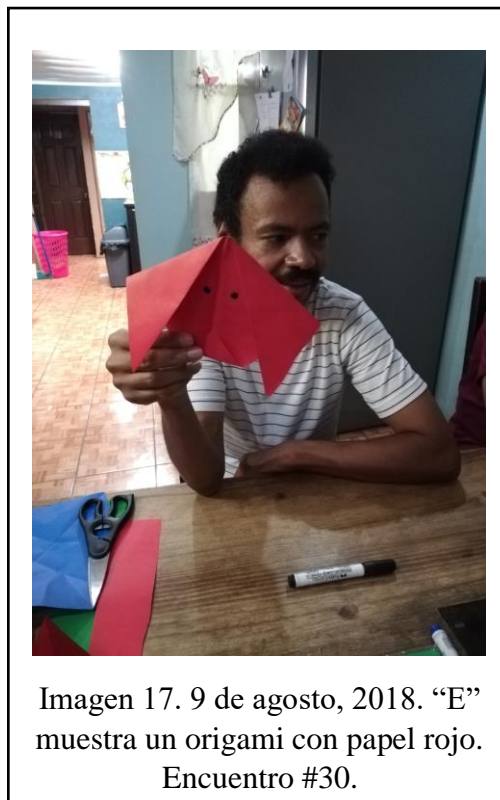


Imagen 17. 9 de agosto, 2018. “E” muestra un origami con papel rojo. Encuentro #30.

Por tanto, las personas participantes fueron los que ahorraron sus habilidades o como bien “M” lo llamó “valores”.

*La empatía es... si él te está  
contando una historia es como  
si vos mismo la estuviera  
contando...*

“M”

La “conversación” abrió la teorización de las habilidades para la vida (Martínez, 2014), y el intercambio entre explicaciones, preguntas y ejemplos construidos con sus voces.

La comunicación asertiva con un colorido “¿Sin que le duela?” de “E”. En el resaltar del respeto, del cuidado y la adaptación con la significación que las palabras tomaron y empezaron a depositarse en la alcancía. Una interacción de relaciones interpersonales que aún continuaban señalando “con cuidado”. Desde el cantar y dibujar para liberar sus tensiones que “E” refirió a su rutina y un “soy fresquito como una lechuga” de “M” indicando su tranquilidad.



Con sorpresa “E” depositó “el amor” e indicó que *“el amor lo hace vivir a uno”*, desde una posición cambiante pero reflexiva. O bien señalar *“resignarse”* que para “E” *“es la realidad de la vida”*, pero en la problematización de sus palabras lo reitera, pero decide no “ahorrarlo”.

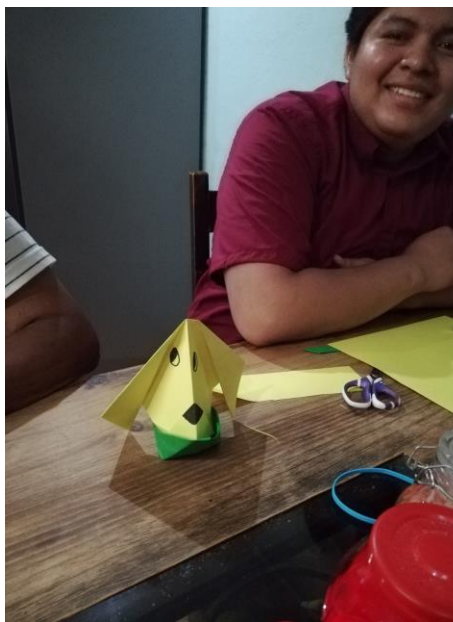


Imagen 18. 9 de agosto, 2018.  
“M” con su origami. Encuentro  
#30.

En la complejidad “E” exclamó *“la fortaleza ante lo que se venga”* como un nudo esencial que atamos en el acto de ahorrar. Entonces, el esfuerzo por encontrar palabras justas, es respondido desde el sentir de su posición al reconocer que *“la habilidad que uno tiene es la madurez, el conocimiento sobre las cosas que he aprendido, de las experiencias, eso le sirven a uno para mejorar en un futuro y tratar de alcanzar nuevas metas para su incorporarse un poco más a la sociedad y ser fuerte ante lo que se venga”*. De este modo, no existe un telar igual, no existe una respuesta justa, ni una palabra

determinante. Existe más bien, la posibilidad de llegar a re significar el aprendizaje vivo.

### **¿Podemos soñar?**

Los sueños pueden ser concebidos desde una filosofía esperanzadora y utópica de un porvenir que deseamos para nosotros, sin embargo, los sueños re significaron una posibilidad de encuentro hacia las decisiones, la esperanza, visión individual y colectiva que nos aproximó hacia los detalles de nuestro telar.

Desde una posición de mediación, las decisiones como una habilidad para sus vidas, fue considerada como un hilo que debía tejerse con el cuidado de un cierre prudente y abierto a un proceso autónomo y en constante construcción. Por ello, la toma de decisiones fue una posibilidad para disponernos a un cierre abierto y consciente de los aprendizajes vivos que cada persona participante consideró significativos.

El cierre de la periodicidad de los encuentros, también se acompañó de una distancia entre los mismos, que reconociera un proceso caracterizado por mi presencia y participación, hacia al cierre del mismo, en la motivación y búsqueda de un posicionamiento colectivo e individual para todas las personas participantes, incluyéndome, desde el afecto, el vínculo y el apego de un proceso que daba pasos de cierre.

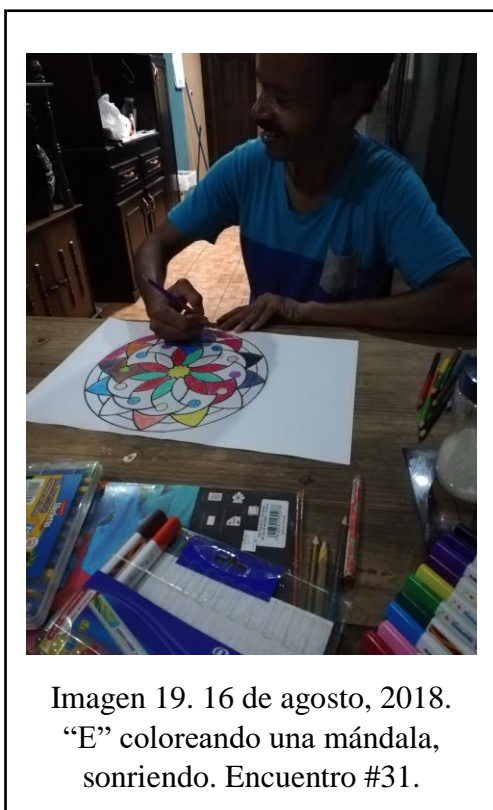


Imagen 19. 16 de agosto, 2018.  
“E” coloreando una mándala,  
sonriendo. Encuentro #31.

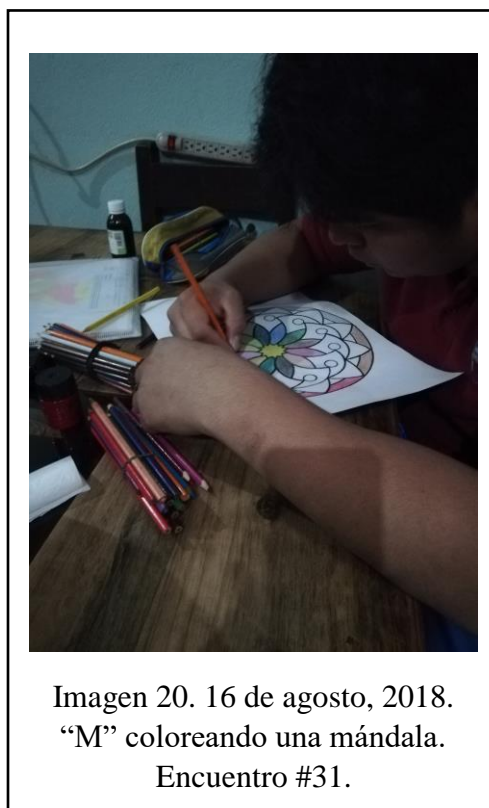


Imagen 20. 16 de agosto, 2018.  
“M” coloreando una mándala.  
Encuentro #31.

Una mándala como el símbolo de un ciclo constante y responsable, que nos posibilitó el encuentro con nuestras decisiones en relación a “los sueños”. Fue la metáfora que en esta ocasión, nos convocó. Las palabras y reacciones, con sorpresa, vislumbraron personas participantes alejadas de la utopía de una construcción consiente de posibilidades de desarrollo y plenitud. Desde el uso de las metáforas y la discusión en el encuentro, los sueños re significan una oportunidad de crecimiento, inclusión social y autonomía.

El posicionamiento anterior, permitió ubicar una mediación de construcción e introspección, y en esa misma intención, se encontraron diversas posiciones frente al planteamiento brindado. “*Soy como una hoja al viento*” afirmó “M”, y “E” a su vez, comprende que “*una meta es como un sueño*”, pero añade que “*es un imposible, un amor platónico*”.

M: *“Yo no me ando gastando la vida en eso.”*

Samanta: *“¿Por qué te levantas?”*

M: *“Me levanto porque tengo que ir a trabajar.”*

Samanta: *“¿Y eso no es una meta?”*

M: *“Es una obligación.”*

El posicionamiento de “E” y “M” se reconoció homogéneo en un sentir y pensar del proceso de toma de decisiones concebido desde un absurdo que no vale la pena “lenguajer” (Maturana, 2014). Para conversar desde la emocionalidad y el lenguaje de nuestra individualidad, que continúa siendo social, se sostiene en el hecho de querer hacerlo. Tomar decisiones, en este caso y desde la visión de las personas participantes, también resulta una decisión, en la cual se hace visible una

perspectiva institucionalizada de concebir la cotidianidad como una construcción institucional.

Dicha construcción institucional, viene a posicionarse desde una atención necesaria y acompañada en el proceso que brinda una institución a través de sus programas. Sin embargo, la atención enfocada en la protección y asistencia de un colectivo que también se proyecte y vislumbre en una construcción individual con nuevas oportunidades de desarrollo. El detalle en sus palabras, reconoce entonces una visión de construcción institucional trasladado a la F.S. y, por ende, a una persona encargada que construya sus dinámicas. Es notable, en su desenvolvimiento dicha concepción con la relación establecida con “Doña G” y en sus constantes afirmaciones entorno a “los albergues”.

Sin embargo, la posibilidad de re mirar en esta ocasión, y en una cíclica de momentos, se regresó a reconocer una particularidad respuesta de su historia de vida, y a su vez, el involucramiento de una institución, que en este caso fue el CONAPDIS. La institucionalización, vino a marcarse inclusive desde una perspectiva de autonomía, y desde la concepción de la intervención profesional como un acompañamiento, que si bien es permanente durante la permanencia en el programa, debe estar estrechamente relacionada en la ambición de alcanzar una interdependencia que nos construya y nos libere.

No solo se hace referencia a las personas usuarias del programa, sino a las personas encargadas y su posición de vulnerabilidad frente a las demandas, incertidumbres y nuevos

aprendizajes que el programa también les brinda en su posición. Excluir de este escenario, a cualquier persona inmersa en él, conduciría a una realidad fragmentada de interacciones sueltas que no se intersecan en una sola intención. Por ello, el rol de encargada, se reconoció en varios momentos, como un hilo fundamental en el tejer de esta experiencia.

La construcción institucional, remonta a su vez en la concepción “salvadora” de una realidad a través de la intervención profesional, y la línea delgada de atención dependiente y construcción de la autonomía a través de los procesos educativos en los cuales nos encontremos involucrados. El encuentro con “Doña G” fue una oportunidad para vivenciar de este modo, un acompañamiento necesario y emocional, pero que con el tiempo los mensajes constantes y la resolución de problemáticas se concibió únicamente desde mi lugar. La vivencia del proceso, también nubló en su momento una intervención medida en pasos cautelosos de confianza y autonomía. El vínculo afectivo no permitía percibir con claridad la situación, pero a través de la reflexión y el contraste del intercambio con diferentes personas (CONAPDIS, tutorías...) permitió quebrar el momento, y con humildad reconocer la posibilidad de construir y fortalecernos a través de los hechos.

Empezó a resignificar el intercambio cercano, una posibilidad para sentirnos seguras y fortalecidas de un proceso que nos encaminaba hacia la autodeterminación de “sentirse bien” en su rol de encargada. Esclarecer en conjunto, para seguir aclarando con mayor autonomía, los hilos y nudos de la complejidad de la rutina. En transformación, el tiempo brindaba la oportunidad de vivenciar en el encuentro pactado el *“vieras todo lo que le tengo que contar”* sin necesidad de buscar una aprobación o resolución. En la mirada de compañeras y amigas, su fortaleza y seguridad resultaron ser su mayor herramienta en *“su trabajo”*.

Una forma de asumir su posición, también ubicó una intención de fortalecimiento en el autoconocimiento, como una habilidad que observamos desde diferentes ángulos, pero que en definitiva reconocía su rol de encargada como un ingreso monetario o una actividad productiva, que si bien fuimos transformando hacia la emocionalidad del reconocimiento del otro, mostró de este modo un rol consciente de “trabajo” pero con la claridad del amor (Maturana, 2014) como base de su convivencia. “Doña G” transformó en mí, la construcción de un proceso que si bien no dejó de llamarse *“trabajo”*, el consenso permitió

comprender que nunca debió cambiar de palabra, para transformar sus palabras. Fue la unión, la reflexión y la prudencia en el uso de la palabra, la que permitió trazar sobre las mismas palabras, palabras emocionales, inclusivas y respetuosas. Palabras de transformación y de construcción hacia una visión mayormente amorosa.

En general, la profundización en la toma de decisiones dejó en evidencia una “mandala” con colores, pero sin rellenar. Las decisiones para un “sueño” no fueron compartidas, pero cada persona fue testigo de su sentir, y aunque la claridad de sus palabras nos dirigió a pensar que *“yo no tengo nada que soñar”*, como bien lo reitero “E”, se asomaba un “M” difuso que intervino y resaltó que *“he logrado en peores cosas ¿no voy a lograr algo que me proponga?”* con tono de convicción y entre risas.

Probablemente, sus reacciones no sean casualidad. Sus palabras cargadas de cautela de un porvenir que se ha mostrado cambiante en otras circunstancias. Una posición de vulnerabilidad, que encuentra una posibilidad de intención, que en este proceso, se interseca en un cierre, pero que con claridad muestra una población que requiere potenciar su autonomía basada en su confianza y en oportunidades de crecimiento.

Cabe resaltar, la importancia de priorizar que somos seres emocionales, y que nuestras respuestas y reacciones, están muy determinadas por el estado de ánimo, circunstancias vividas y pensamientos que carguen nuestra disposición. Es por ello, que las respuestas de las personas participantes no se catalogan como únicas, pero si contextuales. En este caso particular, el abordaje de los sueños vino a subrayar un evento en la vida de “M”, que con palabras no demostraba, pero su gestualidad y anuencia lo visibilizaban. Como docentes, no todos los días serán iguales, ni siempre existirá la mayor disposición, por lo que entenderlo y abordarlo también se vuelve una responsabilidad. Maturana (2014) lo resalta en el hecho de que *“la educación, pues, debe producirse en el conocimiento y comprensión de que las emociones son la base de todo lo que hacemos, incluyendo nuestra racionalidad”* (p. 64), en la integralidad de una atención que mira con igual importancia una intención, un contenido o una asignatura al lado de nuestras emociones.

E: *“No todo se puede lograr en esta vida, aunque uno quiera.”*

M: *“¿Quién dice que no? Vea yo que pude comprarme la moto.”*

Por consiguiente, en un primer momento, el fortalecimiento de la autonomía e independencia ubicó una intención investigativa desde las expectativas descontextualizadas que proponía la IAP en un momento de posicionamiento y teorización, que también se transformó con el tiempo. Sin embargo, en una dialéctica impredecible el proceso vino a remarcar una autonomía distinta, que al inicio no tenía hilos tejidos. Por ello, la autonomía vuelve, pero en la teorización y construcción lograda con y por el colectivo, brindando la posibilidad de concebir una autonomía necesaria, que no tenía relación con sus habilidades de vida diaria.

Las habilidades para la vida, marcaron un telar que en este proceso se construyó como solo este telar pudo hacerlo, pero también se reconoció un telar que se puede continuar tejiendo. La educación, y la IAP en este caso, no tiene un final determinado, y en este caso particular, el cierre consciente vino a marcar una nueva intención que no se abordó, pero vino a reconocer una serie de agujeros que pueden hilarse.

La misma causalidad y resolución del momento, resignificó la posibilidad de visualizar un plan de acción, como una herramienta para seguir tejiendo.

### **Sembremos una idea...**

La intención enfocada en la toma de decisiones, continuó a través de un plan de acción que nos permitiera vivenciar un cierre consensuado con la transversalidad de la visualización de cada uno a futuro de manera individual y colectiva.

Partir desde el hecho de sembrar para crecer y de un ciclo que debe continuar con el esfuerzo y disposición, con el que cuidemos una planta. En este escenario, una planta en germinación simbolizaba a cada uno de ellos, siendo “M” y “E” los participantes activos de este momento.

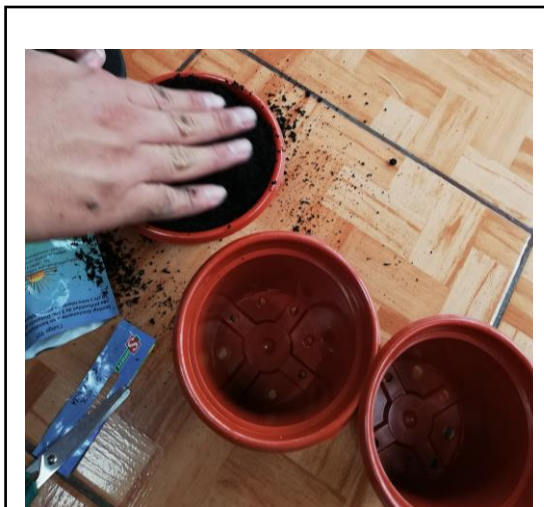


Imagen 21. “M” colocando la tierra para sembrar. Su mano en la primera maceta, y dos macetas vacías. 21 de setiembre, 2018. Encuentro #32.

La presencia en el proceso, tuvo un mayor protagonismo de parte de “M” y “E”, desde una “Doña G” más espectadora de las actividades desarrolladas en el encuentro.

La posibilidad de sembrar estableció la metáfora proactiva de plantearnos un plan de acción, en la misma dirección de las metas planteadas como familia y como personas.

Las metas, también abrieron el paso hacia el aprendizaje, y desde una mirada de vivencia: remirar el proceso. Ello implicó, considerar un inicio que “E” exclamó *“Ya la conocemos, se trata de una persona que quiere ser maestra y que enseña a las personas a que sean independientes, a que tengan un futuro en la vida”*. La apertura de sus palabras, volvió a reconocer la autonomía como un proceso que tejió a su manera, los hilos de la autonomía. Una autonomía de liberación, autoconocimiento y confianza.

“M” reconocía con sinceridad un aprendizaje que para él fue fundamental: la elaboración de un currículum. *“Yo aprendí una cosa ¡Cómo hace un currículum porque no sabía! Y también enviar un correo”*. Entre risas, nos permitimos recordar los momentos de apertura y disposición a aprender juntos. “M” sin darse cuenta, me daba una lección para entender el trasfondo de las palabras, y a sentir la riqueza de la diversidad de las percepciones de las personas. Para “M” aprender tuvo una respuesta de escucha, de significancia y de fortalecimiento mientras escribíamos juntos los apartados de un currículum.

Samanta: *¿Qué es aprender?*

M: *“Para mí sería más práctico, como el currículum”*

Remirar el proceso fortaleció el intercambio, y aunque se continuaban proyectando de manera individual, la constancia en el encuentro de la habilidad en la toma de decisiones, “M” compartía que en su planta quería *“conseguir otro trabajo”* y “E” desde sus habilidades e intereses resaltaba que *“ser actor y cantante”* era importante en su plan de acción. A su vez, reconocer un elemento fundamental de acción al indicar que se deben *“hacer las cosas lo mejor que se pueda”* resaltando su frase como un aporte de cambio y satisfacción a nivel familiar, que desde su aprendizaje desea continuar presente para su cotidianidad.

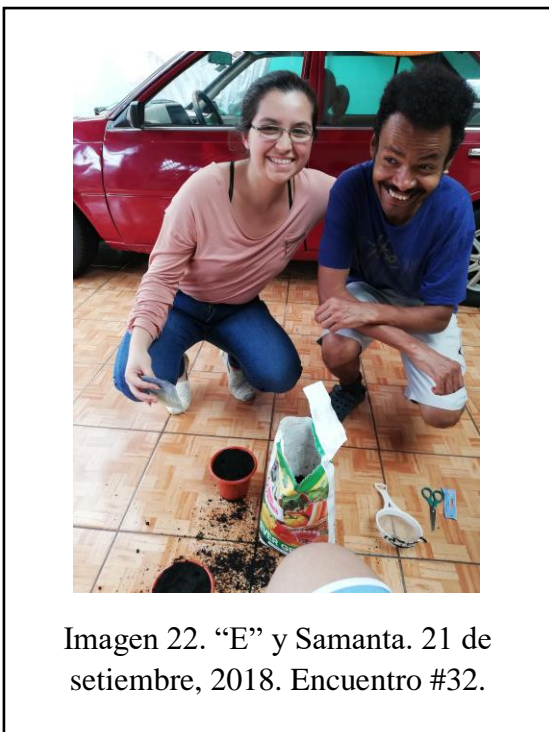


Imagen 22. “E” y Samanta. 21 de setiembre, 2018. Encuentro #32.

Las posibilidades de aprendizaje, emergieron como palabras sencillas y sinceras. Emergieron como una llamada de atención de una pedagogía de diversidad, de escucha y de diferentes formas de concepción del mundo. Entre dicha diversidad, en algunos momentos sentía inconclusión, y dicho sentir movilizó la constancia de la reflexión, que en algunos momentos consideró la búsqueda de una respuesta correcta. Contradicciones, que en un cierre me abrieron los ojos, hacia la genuinidad de la IAP, un proceso real, sin recetas ni respuestas idóneas. Me enseñaron, me transformaron y me dieron la posibilidad

de valorar y sentir la auto mirada crítica y reflexiva como una práctica completamente necesaria para una praxis posicionada en constante construcción. Cabe resaltar, la naturaleza de una práctica más fácil de identificar en un discurso que en nuestras acciones, pero posible.

Encontrarnos en la consideración de una toma consciente de decisiones en un plan de acción, reconoció en “E” una posición igualmente sincera exclamando:

*“El plan de acción depende de las posibilidades, si se abren las puertas, si uno puede lograr algo uno lo hace, si la puerta se cierra no se puede, así tan simple es la vida, porque depende si a uno le dan la oportunidad, todo depende si a uno le quieren dar la oportunidad... aunque uno sea bueno en algo, pero si uno realmente lo es y no le quieren dar la oportunidad, no se puede lograr, ahí murió todo, así es la vida:”*

*“Uno nunca deja  
de aprender  
mientras está vivo”*

“E”





Imagen 23. “E” y yo colocando la tierra en la maceta. 21 de setiembre, 2018. Encuentro #32.

En un discurso marcado por la influencia de un contexto, la percepción de “E” podría posicionarse en la importancia de una sociedad que brinde en equidad de condiciones las oportunidades que tanto se resaltan en sus palabras. En la misma línea, “E” plantea su habilidad en la toma de decisiones como una realidad que establece el entorno, excluyéndose en la construcción de su propia realidad. Ambos caminos, nos permiten considerar un equilibrio en el cual, las barreras que impidan la equiparación de oportunidades, también requieren la disminución de barreras

actitudinales/personales que permitan replantear sus demás habilidades para su plena inclusión. La percepción de “E” puede estar influenciada por un desarrollo obstaculizado por la falta de oportunidades, que lo conducen a concebir su vida desde este punto de vista.

Es por ello, que el encuentro también reveló que los planes de acción continuaban desde un supuesto mayormente individual, pero que a su vez, se asomaba un limbo de ideas compartidas, que no eran tan sencillas de compartir de forma verbal. Ello no implicó, la consideración de personas participantes sin aprendizajes, pues no siempre se intercambiará una posición clara a cabalidad. La mediación, en este caso, tiene la responsabilidad de abrir los espacios y respetar la respuesta ante los mismos.

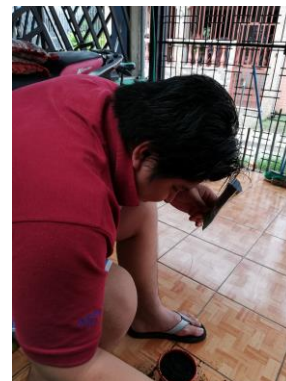


Imagen 24. “M” realizando la siembra de sus semillas. 21 de setiembre, 2018. Encuentro #32.

### Una mediación de vínculo

Una de las herramientas más genuinas y potenciadoras del proceso de IAP en definitiva fue el vínculo. El vínculo fue la aguja perfecta para encontrarnos, abrimos las puertas y disponernos a tejer la experiencia.

Es por ello, que el vínculo viene a significar una constante en esta cíclica de momentos vividos por la esencia de una educación emergente, contextualizada y abierta de un proceso único en su momento, con un grupo determinado de personas y con una serie de eventos que nos permiten hilar una acción-reflexión entre todas las personas involucradas.

El vínculo en cada una de las etapas construidas, y desde la vivencia de aprendizajes vivos que nos condujeron a fortalecernos en convivencia a través de las habilidades para la vida que el encuentro consensuado y comprometido nos dio la oportunidad de compartir. Cada uno en su esencia aportó su diversidad, su disposición y participación.



Imagen 25. “M” mostrando un papel con una frase escrita: “*Todo se puede si se lo propone*”. 27 de setiembre, 2018. Encuentro #33.

En definitiva, la F.S. es un campo abierto para construir propuestas participativas, de acompañamiento y de teorización. La construcción del conocimiento en comunidad, fue una oportunidad de formación, que abrió la consciencia atenta de una formación constante, y de la vivencia de la educación y la investigación como compañeros de equipo.

El cierre de una experiencia con diferentes personas que en sus diferentes roles manifiestan diversidad de percepciones, todas válidas e igualmente importantes. Un proceso con aprendizajes vivos, que también me enseñaron del hecho magnifico de aprender y enseñar intrínsecos entre sí.

Del protagonismo y el acompañamiento como la oportunidad de construir conocimiento y sentirse involucrados en el encuentro, que con el tiempo nos brindó posibilidades de convivencia en el fortalecimiento de la misma.

La IAP nos transformó en compañeros de un tejer de experiencias que ahora ellos tendrán la posibilidad de continuar tejiendo. Un tejido que continuará en cuanto continúen legitimándose entre sí, abrazando su diversidad y fortaleciendo su autonomía dentro y fuera de la casa.

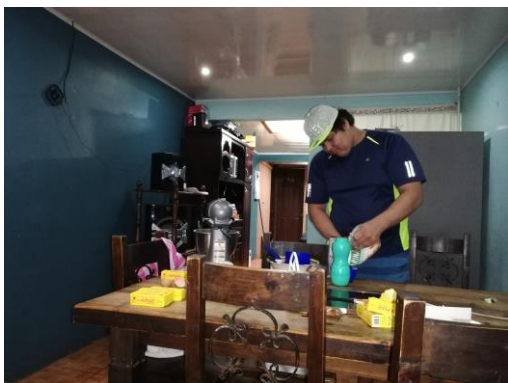


Imagen 26. “M” compartiendo una receta. En una mesa, los ingredientes y herramientas para realizarla. 27 de setiembre, 2018. Encuentro #33.



Imagen 27. “E” aprendiendo a amasar la masa. 27 de setiembre, 2018. Encuentro #33.



Imagen 28. Personas participantes (de derecha a izquierda) “M”, Samanta, “Doña G” y “E” sentados en el sillón de la casa de la F.S. 27 de setiembre, 2018. Encuentro #33.



Imagen 29.” Doña G” y Samanta. Compañeras y pedagogas de la vida. 27 de setiembre, 2018. Encuentro #33.



## Compartiendo aprendizajes con Familias Solidarias

Una de las principales consideraciones en la investigación, es que el contexto elegido pertenece a la estructura de un programa institucional que brinda respuesta a una problemática en específico, siendo el abandono y/o el riesgo social de la población adulta con discapacidad el principal eje de atención. Las modalidades del programa brindan una respuesta objetiva frente a dicha problemática y aunque hablemos de Familias Solidarias, no es posible brindar una mirada al panorama sin considerar la institución como parte de la contextualización del escenario.

A través de la estrategia planificada por la Rectoría Regional Central Norte denominada “Encuentro de Familias Solidarias” a cargo de la Licda. Milenas Salas Chaves y la Licda. Milagro Gómez Araya. Mediante la invitación y participación en dicha actividad, fue posible realizar un acercamiento muy distinto al que había realizado durante el proceso de investigación, y permitiendo conocer la realidad de otras personas, de otras familias.

A través de la observación participante, el espacio realizado en el Best Western Irazú Hotel & Casino unía en un solo objetivo: compartir experiencias que abrieran la posibilidad de registrar mayores referencias de oferentes de Familia Solidaria. Todas las personas

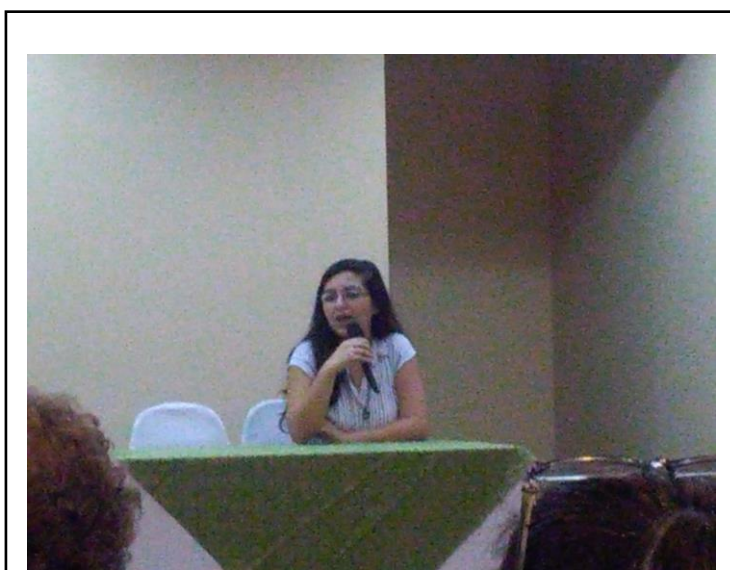


Imagen 30. Compartiendo la experiencia de IAP en el “Encuentro de Familias Solidarias”. 4 de julio, 2018.

participantes, tenían una historia que contar, un aporte que brindar o bien, se encontraban involucrados en temáticas de discapacidad.

Dicho lo anterior, se volvió conveniente traer a discusión las concepciones y emocionalidad de un contexto que encierra diversos actores que se vuelven protagonistas de una historia que solo ellos son capaces de contar. Los actores, en un

primer escenario como investigadora, eran las personas adultas con discapacidad, que en ningún momento dejaron de protagonizar, pero en el camino se vislumbran otros papeles, otras miradas.

En este proceso de descubrimiento y reconocimiento, las personas encargadas de Familias Solidarias abrieron un portillo de estudio fundamental para mejorar la atención brindada en la modalidad. Se reconocían como “madres” o “padres” de personas que denominan como sus hijos e hijas, en un marco de familia que no necesita ningún adjetivo. Reiteraban el trato igualitario, dentro de su estrategia y los ajustes como acciones naturales dentro de la convivencia.

La naturalización de apoyos dentro del contexto familiar, expresada por las personas encargadas, permitió identificar procesos educativos informales dentro de la convivencia en la Familia Solidaria. El carácter naturalizado, reconoció a su vez, una implementación necesaria y equitativa para las personas, sin necesidad de resaltar una condición de discapacidad o bien una condición de abandono.

La afirmación a su vez, comparaba la “capacidad experta” de las personas encargadas. El término fue utilizado por la Rectora Regional, al presentar a las personas encargadas invitadas en el panel de la actividad, y recobra significado al escuchar la manera en la que cada persona presentó su historia.

La presentación de experiencias, aunque no lleva un componente empírico por parte de las personas oyentes, fue posible la identificación concepciones, que no son explícitas en el discurso, pero marcan una diferencia en la manera en la que se presentan las historias mediante el uso de sus palabras.

El sentimiento de lástima, es uno de los principales elementos destacados por las personas encargadas, y empleando las palabras de una de ellas, reconocían la necesidad de comprometerse en un “sentimiento de lucha” con las personas con discapacidad. De este modo, las personas encargadas se identificaban como aliados, en un contexto donde las personas encargadas no poseen una deficiencia, pero de este modo, se comprueba cómo la discapacidad no está en la población, sino en el entorno y sus barreras. De este modo, la discapacidad no solo la vivencia una persona con alguna deficiencia, sino todas las

personas que están a su alrededor. Sin embargo ¿Cómo la vivencia una persona con y sin deficiencia? Y ¿Cómo estamos transformando dicha vivencia?

Allí es donde comienza la verdadera labor y compromiso, mediante las concepciones que logremos transformar hacia una verdadera inclusión social. Así surge la idea, y se reconoce importante resaltar, el modo que estamos concibiendo la inclusión en nuestra sociedad. ¿Estamos concibiéndola a través de manuales o normativas? ¿Estamos reconociendo la legislación cómo una herramienta “de lucha” o cómo palabras impuestas que debemos cumplir? ¿Dónde queda la empatía y la verdadera inclusión?

Los cuestionamientos posibilitaron complejizar la reflexión resultante de la experiencia, y reconoció entonces la naturalización de apoyos, de ajustes, de gestiones realizadas en estos núcleos pequeños denominados Familias Solidarias, como una respuesta metafórica al accionar que debemos tomar como sociedad frente a las diferencias, naturales y enriquecedoras, que nos presenta la diversidad.

Continuamos reaccionando con sorpresa frente a una condición de abandono, pero ¿Por qué reaccionar con asombro frente a una historia que es de una persona y merece el respeto para ser escuchada y apoyada? Una reacción con mayor naturalidad, un trato con mayor equidad, y de este modo, cuando se resalta la equidad, se reconoce la individualidad de sus necesidades como un derecho que posibilite la equiparación de oportunidades.

En este sentido, las personas encargadas resignifican un nuevo panorama, y aunque no fue tomado en cuenta desde un inicio, debe abrir las puertas de formación y fortalecimiento, para que los aliados sean fuertes y consientes de la lucha que están dando para las personas y con las personas.

### **La institución ¿Qué están pensando?**

Una de las posibilidades que brinda el encuentro y discusión con personas funcionarias del ente rector en materia de discapacidad, es el reconocimiento de una realidad institucional que no se puede dejar de lado en el análisis y complejidad de los hechos ocurridos durante la IAP.

Es necesario reconocer a la institución en distintos escenarios de la investigación, y el acercamiento oportuno con la persona asesora de la Familia Solidaria elegida para vivenciar

el proceso. Los encuentros reconocen una institución que demanda de una densa lista de población con discapacidad, que en muchos casos debe quedarse en espera.

Una necesidad de seguimiento-acompañamiento, que se ha empleado como la materia prima de la investigación, y a su vez, es una demanda exclamada por las personas encargadas al externar sus necesidades con respecto al programa. A pesar de que todas las personas toman conciencia y conocen la realidad institucional, la problemática desencadena un vacío que las personas encargadas deben solventar con las herramientas que posean y con los conocimientos que les apoyen.

Se reconoce, de este modo, la capacidad de las personas encargadas, al asumir su responsabilidad, pero se visualiza un panorama con mayor apoyo por parte de la institución, no solo a las personas usuarias del programa, si no a las personas encargadas. Se trata de triangular las partes, y lograr trabajar en conjunto por un objetivo en común.

El CONAPDIS y específicamente la Rectoría Regional Central Norte, realiza un esfuerzo por trascender al enfoque de derechos y movilizar las Familias Solidarias hacia la microempresariedad. Es un cambio de mirada, de una modalidad de atención que se percibe desde la institución, como las más inclusivas. Sobre todo, desde su nombre como Familias Solidarias, problematizando el uso de las palabras, al emplear el término de Familias de Apoyo.

Es posible identificar, las luchas internas a nivel institucional para lograr cambios, debido a los procesos burocráticos y a los cambios políticos que se pueden experimentar a nivel gubernamental.

El contraste, y la nueva posibilidad de transformación del programa, reconoce un camino de objetivos acorde a la investigación realizada, que si bien posee una muestra poblacional de una Familia Solidaria, se pretende que el proceso de IAP abra las puertas de la investigación y la formación, en temáticas reconocidas a lo largo de los encuentros.

La complejidad de las realidades, enriquece el análisis de las problemáticas y las discusiones resultantes del proceso, ya que permite vislumbrar escenarios variados, que en un panorama ideal se logran unir en un punto de encuentro. Pero, ¿Es tan sencillo llegar al punto de encuentro? ¿Cómo estamos concibiendo a la institución rectora? ¿Qué esfuerzos



se están realizando a nivel institucional? ¿Cuántas personas usuarias deben atender? La complejidad, como se menciona anteriormente, brinda respuesta, pero a su vez, reconoce a la investigación como un puente de visibilización hacia la mejora.

### **Las últimas puntadas de reflexión**

Paulatinamente, el proceso fue cerrando, con el respeto que las personas merecían, con anticipación se cerró la experiencia con encuentros más distantes y con una fecha esperada de cierre. El manejo del mismo, fue al igual que el resto del proceso, en la prioridad de la emocionalidad inclusiva y amorosa (Maturana, 2014).

Con reflexiones finales de agradecimiento, son las palabras de “Doña G”: *“Me sentí muy importante, de que estaban eligiendo mi F.S.”* un nudo final de pertenencia, que reconoce una posición de aprendizaje e involucramiento.

Desde un ambiente inclusivo, sentirse parte marca una pauta trascendental, la cual requiere de autoconocimiento y conocimiento de las personas que comparten un mismo sistema. Y en palabras de “E” *“Es bueno, porque uno a veces no se conoce y no conoce a los demás”*.

Y son las puntadas finales, las que abrieron la posibilidad de tejer aquello que no habíamos puesto en palabras. Con colores de descubrimiento, la reiteración de sentirnos parte, aprender, socializar, identificar al otro y nuestra propia valía, dimos el cierre de la experiencia de aprendizaje. Entre las actividades finales y los espacios de encuentro que nos permitían compartir un cierre, los roles de aprendizaje se sentían al enseñar y aprender al mismo tiempo. Simbólicamente, se termina pero las personas continúan su proceso con las herramientas y posibilidades resultantes. Y cierro añadiendo, que como facilitadora desde la vivencia, fue fundamental, sentir recíprocamente una convocatoria de elección y agrado.

Las emociones, entonces, marcaron la experiencia y a lo largo del análisis también pretendió marcar la reflexión. Raspall (2017) nos recuerda que “Las emociones se convierten entonces, desde el primer día de vida, en un recurso biológico fundamental para la adaptación, el arma principal para satisfacer nuestras necesidades, alcanzar cierta seguridad y permitir nuestro desarrollo” (p. 67). Desde muchas posiciones teóricas y

paradigmas educativos es posible afirmar que el resultado de la experiencia desde la sostenibilidad, la funcionalidad y la pertinencia para todas las personas, se vislumbró desde el vínculo, la emocionalidad y la inclusión vivenciada. Nudos esenciales para la “plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres” (Freire, 1985). ¡Que extraordinaria oportunidad!

Las habilidades para la vida fueron la aguja justa para tejer desde esta experiencia, con la clara convicción que en otros escenarios son otras o más herramientas las que se ajustan para lograr aquello que debe siempre sostener nuestra labor pedagógica: la emancipación. Al igual que la herramienta, en esta ocasión emanciparnos significó dar voz, sentirnos incluidos y darnos la oportunidad de fortalecernos de manera individual y colectiva. Emancipar nuestras palabras a través de la visibilización de las mismas. Emancipar las acciones “normalizadas” y descubrir nuevas formas de actuar. Emancipar la voz al darle un espacio en la mesa, en la sala o en un papel mientras se realizaba una actividad. En definitiva, emanciparnos a través de preguntas y de un encuentro con personas, que aunque se vean a diario, necesitaron de un nuevo encuentro para emanciparse de la forma que cada uno logró, asumió y aceptó. Emancipar entonces significó, y debería siempre significar, una oportunidad de crecimiento, desarrollo e introspección, que nadie puede medir ni señalar. Las habilidades para la vida nos dieron el empujón para creer que debemos descubrirnos en convivencia, tomar decisiones y darle valía a nuestra presencia. Rebuscar en los tantos hilos sueltos, y tejer una nueva convivencia.

## Capítulo V

### Conclusiones y Recomendaciones

La experiencia pedagógica e investigativa significó una serie de aprendizajes puntuales que son posibles de compartir como puntadas imprescindibles en nuestro telar. A continuación, se particularizan aquellos saberes construidos desde la esencia de las personas participantes y la peculiaridad resultante de la IAP.

#### **Todas las personas que contribuyen a la sostenibilidad del telar son importantes**

La persona encargada toma una posición de atención fundamental dentro de los objetivos enfocados en la integralidad ambicionada por la institución, desde la consideración de una triangulación y cumplimiento de estándares de atención posicionados desde un modelo social y de derechos humanos, coherentes con los discursos de avance hacia la inclusión social de la población que ingresa al programa.

Las personas encargadas, se vuelven un eje que sostiene el esqueleto de posibilidades de fortalecimiento y crecimiento de la población, por ende, la conceptualización entorno a oportunidades de “capacitación”, debe transformarse hacia oportunidades educativas concebidas en procesos construidos y compartidos con las personas desde la participación. Personas encargadas fortalecidas traducen al mismo tiempo personas usuarias fuertes y responsables para asumir sus propias vidas.

Consecuentemente, es necesario recomendar a la institución el abordaje íntegro de las personas que componen las Familias Solidarias, en general, concibiendo el desarrollo como un efecto en cadena y con la distinción de crear espacios de aprendizaje para sus usuarios y colaboradores. De este modo, muchas de las situaciones resultantes de la dinámica de atención para las personas usuarias se verá reflejada en el abordaje que las personas encargadas resignifiquen en sus propios espacios u hogares.

La mirada hacia los procesos educativos, deberán concebirse desde una formación, más que capacitación, considerando experiencias acordes a los modelos de atención a la diversidad. Por otra parte, el aprendizaje aunado a la participación, es uno de los nudos de prioridad esencial para brindar una atención inclusiva y amorosa (Maturana, 2014). Las

personas usuarias deben sentirse “incluidas” e “importantes”, sin embargo, las personas encargadas también tienen derecho a construir dichos estándares, por el bienestar de la estructura institucional y del programa en sí mismo.

### **Un telar que considera las expectativas de todas las personas**

La vivencia de salidas, reubicaciones, ingresos, entre otras situaciones relacionadas con la ubicación de personas usuarias, reconoció un nudo recurrente, que nos brindó un aviso de atención y por ende un aprendizaje conclusivo a raíz de la vivencia. Fue evidente entonces, resaltar una incongruencia entre las expectativas familiares desde la persona encargada con relación a las expectativas de la persona usuaria.

Es conveniente entonces, una mirada a la particular relación entre adultos que se origina entre encargados y usuarios, donde es fundamental como investigadora, el análisis profesional que puedan brindar desde la institución, para configurar la congruencia entre ambas expectativas. Dicha medida, como una posibilidad de fortalecimiento ante situaciones de emergencia frente a la adaptabilidad e inclusión de una nueva persona en una dinámica familiar.

Es por ello, que la ubicación de una persona no debe ser un proceso apresurado. Debe ser un proceso pensado, que requiere de un trabajo con las personas encargadas, en el cual se establezcan una serie de criterios de acompañamiento/mediación con relación a la adaptabilidad de la persona usuaria que ingrese a la modalidad. Es necesario, re pensar y propiciar espacios de autoconocimiento de las personas encargadas para que la calidad de la atención sea mayormente personalizada y principalmente, respetando los derechos humanos de todas las partes.

No solo se involucra el evento de una persona encargada que requiere de un seguimiento-acompañamiento al igual que las personas usuarias, sino que se establece una responsabilidad por parte de la institución a brindarles las oportunidades de crecimiento desde un enfoque social de derechos humanos.

Sin embargo, aunque se proyecta desde una recomendación hacia el programa, es necesario reconocer la complejidad que envuelven algunas situaciones particulares con algunas personas usuarias, y a su vez, la inminente posición institucional ante la cantidad de

oferentes para la modalidad de Familia Solidaria. Son nudos de enfoque, que también se deben considerar en el análisis de esta realidad.

### **Manifestaciones de la diversidad con nudos impredecibles capaces de encontrarse en el telar**

Las posibilidades inmersas en un proceso educativo, vivenciado con personas que atiende un programa gubernamental, reconoció en su momento, una caracterización fragmentada que con los ojos de la realidad y el contexto tornaron una mirada distinta. El acercamiento e involucramiento aseveró una serie de características que las personas en condición de abandono y discapacidad desean expresar a través de sus historias. Sus voces narraron necesidades, saberes y emociones que también deben considerarse dentro de un grupo diverso que requiere del acompañamiento de una institución.

Ibáñez citado por Gurdíán (2007) propone el accionar de los sujetos dentro de la investigación al resaltar la diversidad existente en la interpretación de las experiencias, y la riqueza que en ella encierra el conocimiento empírico capaz de sustentar una posición investigativa cualitativa. La reflexión e interpretación del mundo desde su posición y de manera independiente, siempre será distinta en cada caso. Es por ello, que las personas participantes hablaron y reconocieron una gran diversidad en su percepción, y la riqueza del encuentro de las mismas. Inclusive, en el contraste vivo de concepciones de personas con o sin discapacidad, o bien de una diversidad social (Aragón, 2016) asociada a la condición de abandono, el saber construido contrapone una sola verdad u una sola posición, sino que nos brinda un espectro de ideas, que sin importar quienes o donde, sin excepción, pueden encontrarse y aprender de ellas.

Es por ello, que se resaltan los procesos de producción de conocimiento social, empírico y participativo como un medio de transformación y de inclusión a nivel social. El punto, reitera una diversidad única, que abre un abanico de posibilidades en la consideración de un grupo de la población con discapacidad. Pero no solo con una condición, que también requiere de mediación y especificidad.

La reflexión anterior, propone inclusive el principio contextualizador de las realidades que se atienden en espacios educativos, que requieren de una mirada integra, con

la capacidad agudizada de escucha y atención a los saberes de estas personas que deciden acompañarnos en una relación de mediación. ¡Una oportunidad de relectura, contraste y encuentro de mundos capaces de aprender!

### **La subjetiva interpretación de un mundo con discapacidad: un grito de reflexión**

Anteriormente, se ha enfatizado en una construcción de saberes propios de una comunidad que reconoce en su experiencia una doble discriminación que vulnerabiliza su posición y diversidad social.

Por tanto, es conveniente reconocer uno de los nudos reveladores de la identidad de las personas participantes, al rechazar una condición de discapacidad en el reconocimiento de concepciones que giran entorno a la deficiencia como problema u obstáculo. Con sus voces abiertas al diálogo, su condición de abandono se asomaba con mayor significancia en sus historias, con la necesidad latente de reiterar sus experiencias asociadas a la institucionalización y sus repercusiones.

Y es por ello, que las etiquetas de la discapacidad, que con sus experiencias han construido, han tomado la determinación de ignorar por su bienestar. Una identidad estigmatizada que enfrenta las barreras de una doble discriminación, que con claridad nos muestra una población con discapacidad que lee su mundo de una manera propia y distinguida por los nudos particulares de su historia de vida.

Desde su saber, nos permiten identificar la discapacidad como una vivencia propia, una mirada particular y distinta en cada caso. La lectura del mundo, de un mundo con discapacidad, que no es el mismo para una persona que goza de oportunidades familiares, económicas, educativas, sociales, entre otras. Consecuentemente, traer a discusión la vivencia de una discapacidad, aún requiere de un análisis particular, que solo desde las voces de las personas que lo vivencian, lo podemos entender o bien aproximarnos con mayor empatía. Comprendiendo, de este modo, la condición de discapacidad desde la complejidad que cada realidad encierra.

Su saber también se encuentra cargado de vacíos, que no intencionalmente cargan entre sus supuestos, que desde una institucionalización se deben atender. La construcción

de una identidad que potencie concepciones de respeto y riqueza de la diversidad. Un saber y una lucha consciente con herramientas informativas, que fortalezcan su desarrollo e inclusión social.

### **Los hilos estigmatizantes de la exclusión: una oportunidad de redireccionar el enfoque del abordaje a la diversidad**

En una sociedad, que enmarca una gran desigualdad de oportunidades y fenómenos sociales que complejizan la organización y relaciones sociales de las personas, las manifestaciones de la diversidad, que anteriormente se han enmarcado como puntos conclusos del proceso de investigación, distinguen los procesos de exclusión, como un punto de praxis, que los participantes apoyaron a construir a través de sus experiencias.

Su realidad grita barreras de exclusión, y reconoce el gran peso de una discapacidad social en esta sociedad. Su carga estigmatizadora cala sus palabras en una historia que sobrepone la manifestación de una diversidad social por encima de una diversidad psicológica (Aragón, 2016). Experiencias que convergen en la limitante equiparación de oportunidades, que vislumbran su condición de abandono como una distinción que les obstaculiza su desarrollo en mayor medida.

Aunque se trate de una población adulta, son sus barreras emocionales resultantes de su historia de vida, el nudo más importante de priorizar en la mediación y acompañamiento. Desde el encuentro de saberes y construcción de los mismos, el concepto de discapacidad se vuelve relevante de retomar en el desenlace de aprendizajes, al considerar el carácter interaccionista que las barreras resignifican en la vida de las personas. Al ser la exclusión, en sí misma, discriminatoria, reitera una condición de discapacidad social en la realidad de un individuo.

Las personas participantes comparten la vivencia de procesos de exclusión, que resuenan en concepciones interiorizadas y asumidas, en algunas ocasiones son más complejas de identificar que el término de un diagnóstico. Una sociedad, acostumbrada a naturalizar y arrastrar emociones, que con el tiempo se convierten en nudos de inseguridades, temores y frustraciones. Una carga emocional, que se traduce a barreras actitudinales interpuestas por la misma persona, más difíciles de disminuir que las demás.

Añadiendo a su vez, que las mismas son resultantes de la discriminación y exclusión que la sociedad ha interpuesto en sus vidas.

Se comprende así, la vital importancia de atender la diversidad desde un enfoque de discapacidad social en poblaciones con mayor vulnerabilidad o dobles manifestaciones de diversidad. La IAP reconoció una mirada de acompañamiento contextualizadora y empática de todas las manifestaciones de la diversidad.

### **Una nueva visión de apoyos y mediación crítica: pedagogía de la deconstrucción**

La experiencia educativa, en su desarrollo potenció reflexiones sobre la mediación que se realizó a lo largo de los encuentros. Un contraste entre momentos y saberes que entrecruzaban una posición docente horizontal, empática y contextualizada.

La deconstrucción acompañada de rupturas momentáneas, guiaron nuevos saberes con puntadas esenciales de aprendizaje conjunto. Ese ir y venir, identificó una educación que sin excepción escuchaba el otro y reconocía su potencial aporte en el proceso. Una flexibilidad mediada por la elección de una metodología investigativa, que aportó una deconstrucción de mediación abierta a los cambios, y de escucha de las personas, sea cuál sea su expresión. Respetarla, partir de ella y transformarla.

Una mediación crítica, que abría paso a problematizar la realidad sin juzgarla. Un telar, como bien se ha asemejado anteriormente, que permitía que todos se enredaran entre sí. Un enredar que venía acompañado de oportunidades de desarrollo emocional que aportaba a la intencionalidad que juntos necesitamos descubrir.

La experiencia detalló que necesitamos fomentar un pensamiento crítico hacia la transformación. Hacia un aprendizaje vivo, que sin vínculo y empatía no podía consolidarse. Que todo aquello que formábamos con la intención de reconocer al otro y su importancia, nos acercaba a vivenciar espacios de inclusión.

Maturana (2014) nos los recuerda en su mención de que “la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables, social y ecológicamente conscientes de que se respeten a sí mismos” (p.40). El autor hace referencia a la niñez, sin embargo, centraliza la educación



con una línea clara que se comparte en la consideración de modalidades de atención que también se transformen en espacios de educación no formal, valiosa para liberar y asumir las barreras que impidan su participación, presencia y acceso a la sociedad.

En definitiva, la deconstrucción de esta experiencia pedagógica e investigativa, permitió reconocer la sostenibilidad de una mediación inclusiva: la constante deconstrucción entre docentes y discentes. Un cambio constante que abre paso a experiencias vivas y significativas. Dicho punto, reconoció una deconstrucción importante, con relación a la población con discapacidad, que no en todos los casos desea ser llamada así. La posibilidad investigativa, abrió paso a concepciones cargadas de vivencias, que también deben ser escuchadas. Un conocimiento, deconstruido desde posibles heridas que confían al compartirse y enseñan sobre realidades, que las teorías en ocasiones no incluyen. En definitiva, la significancia de la praxis, abrió la puerta a un aprendizaje que solo desde la reflexión fue posible vivenciar. Un claro recordatorio, de que para aprender se requiere abrir las puertas del mismo, con actitud y escucha atenta.

A partir del argumento antepuesto, es conveniente recomendar a la Universidad Nacional una estrecha relación con el CONAPDIS y otros espacios comunales, como un espacio de oportunidades de formación para las estudiantes de la carrera de Educación Especial. La complejidad que encierran los contextos que compone el Programa de Servicios de Convivencia Familiar alberga necesidades de apoyo, desde los diferentes actores que se pueden identificar en cada modalidad.

Los espacios comunales abren la discusión de una Educación Especial más progresista, que anhela y necesita la emancipación de los colectivos y las personas que se encuentran en ellos. La deconstrucción entonces, es una posibilidad para los profesionales en formación, que con actitud aprendiente e interés en los posicionamientos rescatados a lo largo del documento, fundaran un nicho de oportunidades para desarrollar habilidades y destrezas necesarias para emancipar su propia praxis.

La reflexión, el intercambio consciente, la mediación pedagógica abierta y colectiva, la escucha empática y prudente, la disposición de vivencia de los principios de educación inclusiva desde la experiencia y desde el propio facilitador, entre otros elementos resultantes del proceso, abren el debate de una formación que altere el orden de las

concepciones, que los supuestos se disuelvan y emanen nuevas formas de transformar nuestra mediación hacia la mejora, inacabamiento y disposición de cambio. La educación es volátil, las personas también, y sus facilitadores deben reconocer en su vida profesional una latente distintiva de formación y de aprendizaje.

### **Un aprendizaje de habilidades para vivir...**

La herramienta para acercarnos a la intención investigativa que tejimos con esmero asomó la posibilidad y el aporte desde mi participación: la interpretación de los nudos entrelazados y la proposición respetuosa pero comprometida con la esperanza de un cambio.

Dicha herramienta se vislumbró desde las habilidades para la vida y su aporte en la construcción de espacios participativos y flexibles que pretendan impactar la sociedad desde una educación liberadora y de transformación. Desde el contexto de la F.S. la libertad estaba en el descubrimiento de nuestra propia palabra, darle importancia y valor a la misma. Cuando ponemos en palabras, nos liberamos y somos más conscientes del camino que nos permita emancipar nuestra propia existencia. Esa libertad entonces, nos hace más responsables de nuestra propia realidad.

El compartir de los encuentros abría paso a una intervención más planificada pero siempre guiada por los sucesos que nos acompañaran. Ante la aceptación o el rechazo de algunas habilidades vivenciadas en el encuentro que nos convocó en la casa, nos permitía entender un espacio de reflexión y fortalecimiento.

Entonces bien, se entendió que la participación y la introspección personal eran una decisión, y que desde la mediación se debe acompañar ese interés de permanecer o bien respetar su retiro del proceso. Es la educación, una oportunidad, pero consensuada que nos debe permitir vivenciarlo bajo la plena conciencia de decidirlo. Una oportunidad comprometida y valorada por todas las partes implicadas.

En general, se concluyó que la experiencia educativa abrió paso a una vivencia comunal e inclusiva desde la educación especial. Una ruptura de saberes, para abrir paso a otros. Un encuentro de personas e historias, capaces de sentir y aprehender. Una pedagogía de amor que desde Maturana (2014) nos acompañó y nos complejizó. Una oportunidad de

construcción de saberes, emociones y pensares que nos acompañen en nuestra vida, desde la posición que ocupemos en el mundo: pedagoga, hijo, madre, compañera, en fin, persona.

Es por ello, que cada momento, lugar, situación, conversación o abrazo dado, nos recordó la esencial consideración de nuestra emocionalidad. No es posible fragmentarnos, o alinearnos, y por ello en la complejidad encontramos la simpleza de escucharnos. De encontrar en cada uno, un momento y aprender. De sentirnos importantes, incluidos o hasta decaídos. Porque “la casa” abrió la sinceridad de cada uno, y tal transparencia potenció la experiencia al vivenciarla como única. La mediación pedagógica, en definitiva, es única en cada caso y allí esta su esencia. Por la valiosa oportunidad de resignificar el aprendizaje y nuestra realidad. La educación y su poder transformador de vincular y “amar” (Maturana, 2014).

### **La prioridad de acompañamiento a la población en mayor vulnerabilidad**

Una de las oportunidades más importantes, fue la apertura de un camino investigativo y pedagógico para la educación especial. Si bien, la muestra que representa la presente IAP es una única familia, la principal consideración recae en la continuación y profundización de la investigación a espacios que nos acerquen integralmente a la realidad de la discapacidad, desde la complejidad que encierran los diferentes contextos.

Por lo tanto, se recomienda a la División de Educación Básica de la Universidad Nacional y demás instituciones que forman profesionales para la atención a la diversidad, las posibilidades de involucramiento con programas como el del CONAPDIS, en una alianza que responde a su vez, a un fundamento legislativo vigente en la actualidad.

En una consecución de inferencias, posibles a raíz de la experiencia, es viable reiterar de forma enfática la importancia de encontrar en la investigación y en el quehacer propio de la institución, las posibilidades para continuar mejorando las modalidades residenciales que se destacan a la largo de la investigación. La población atendida, requiere de las posibilidades y las oportunidades para continuar su proceso de desarrollo, y de este modo, lograr un impacto positivo en la sociedad. La doble o triple exclusión que vivencia la población o bien exclusión por múltiples factores (Popay citado por Leyton y Muñoz, 2016), reitera la visión de apoyos y de atención a la diversidad, en la cual desde un modelo

interaccionista de la discapacidad, las oportunidades de crecimiento son igualmente importantes que las asistencias propias de la protección que el Estado les debe garantizar.

Los avances y esfuerzos realizados por la institución son evidentes, y se espera que desde la experiencia, se visualicen aprendizajes que puedan aportar al funcionamiento de dicho programa, y en mayor medida para la rectoría regional que apoyó la iniciativa.

### **Detalle de las recomendaciones**

Se vuelve relevante señalar aquellas recomendaciones que posibiliten a las personas lectoras interesadas en la alianza y deconstrucción de una sociedad mayormente inclusiva, que permite apreciar el esfuerzo colocado en el desarrollo de la presente IAP.

Para la Universidad Nacional y demás instituciones universitarias que se encuentren comprometidos con la formación de profesionales empáticos, comprometidos y propositivos con todas las realidades sociales, a resignificar los espacios prácticos con instituciones como el CONAPDIS. Establecer alianzas que permitan facilitar los procesos, y crear proyectos que aborden temáticas relacionadas con las necesidades de apoyo de las distintas modalidades del programa en cuestión.

Al CONAPDIS, un llamado al abordaje de situaciones y necesidades con las personas encargadas de las diferentes modalidades. En específico, las personas encargadas de F.S. que se abran los espacios de formación y acompañamiento, para que logren pertenecer activamente al programa con herramientas y posibilidades de abordaje dentro de sus casas.

Es prioritario, atender además las necesidades de formación en un marco legal y conceptual a las PcD que pertenecen al programa, desde una metodología participativa para que logren reconocer sus derechos y fortalezcan su desarrollo. De este modo, los espacios de formación para usuarios abrirían la posibilidad de aprender entre pares y reconocer grupos aliados, así como abordar aquellas situaciones más específicas en grupos de confianza y empatía.

A todos los profesionales del área de la Educación Especial, a continuar transformando nuestra labor y sentirnos parte de espacios educativos poco explorados. A las estudiantes que emprenden sus Trabajos Finales de Graduación a continuar explorando

intenciones con las personas que componen estas realidades, y a seguir tejiendo experiencias educativas que nos fortalezcan como profesionales y personas. A profundizar en el rol de las personas encargadas, y posibilitar nuevas investigaciones que aborden posibilidades de fortalecimiento para estas personas aliadas que tanto contribuyen con la sostenibilidad del programa. En general, a continuar emancipándonos como pedagogos que crean en una praxis de cambio, libertad y aporte social.

### Referencias Bibliográficas

- Anónimo. (s.f.). [Imagen]. Recuperado de <https://steemitimages.com/DQmVKrVJqvNAhReDkGY6JoXpTLLucHPKL26ZASdEC7ggA9e/hh.jpg> [Acceso 19 Oct. 2019]
- Álvarez, Q. (2012). La teoría de sistemas y las organizaciones educativas: el camino del orden. En Ballester, L. y Colom, A.J. (eds.) *Intervención sistemática en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Álvarez, Q. (2013). La pedagogía sistémica: una educación basada en el equilibrio, el orden y la vinculación. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3). 71-98. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/view/4692/5047>
- Álvarez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37. 165-179. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6237>
- Amador, L., Monreal, C. y Marco, M. (2001). El adulto: Etapas y consideraciones para el Aprendizaje. *Eúphoros*, (3). 97-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>
- Ander-Egg, E. (2005). *Un puente entre la escuela y la vida*. Editorial Espartaco Córdoba.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M.A., Cruz, A., Cruz, P.L., García, F.J., Luna, M., Montero, F., Orellana, F.M. y Ortega, R. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de la Discapacidad Intelectual*. Colección Manuales de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Equidad en Educación. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/8cfd33bb-ed68-4ddd-a739-91ea2ccdb223>
- Aragón, M. (2016). *Educación Inclusiva*. San José, Editorial EUNED.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista*

- Española de Discapacidad. I(I), 97-117. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36131/1/pdf.pdf>*
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- Asamblea Legislativa. (2015). *Ley N° 9303. Ley de Creación del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica.
- Asamblea Legislativa. (2008). *Ley N° 8661. Aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. San José, Costa Rica.
- Azofeifa, C. (2018). *La participación familiar y comunitaria de una madre y sus cuatro hijas adultas, frente a condiciones de privación social y discapacidad cognitiva: una construcción de apoyos pedagógicos desde la investigación-acción*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Belderbos, M.T. y Jefford, L. (2005). *Las manifestaciones de la doble vulnerabilidad a la violencia intrafamiliar en mujeres con discapacidad física; insumo para mejorar la prestación de los servicios en el primer nivel de atención en salud a la violencia intrafamiliar*. (Trabajo Final de Graduación de Maestría). Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Bermúdez, F. (2017). Miremos a los “otros”: el entorno social a partir de la exclusión. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 39(1), 131-139. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-1/exploraciones6.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3° Edición revisada del Index for Inclusion*. (Echeita, G., Muñoz, Y., Simón, C. y Sandoval, M.). Madrid: FUHEM y OEI. (Versión original publicada en 2011).
- Bueno, D. (2016). *Cerebroflexia: el arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad Social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Seminario Internacional “Las diferentes

expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. CEPAL, CELADE. Chile, Santiago. Inédito. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf>

Canet, E. (2001). *Pobreza y exclusión social*. Madrid: Editorial ICCE-CCS.

Cárdenas, J.A. (2012). Interacción y Lenguaje: para una pedagogía de la Convivencia Social. En Castillo, S. (Comp.), *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 45-69). Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de [http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/lenguaje\\_y\\_educacion\\_perspectivas\\_metodologicas\\_y\\_teoricas\\_para\\_su\\_estudio](http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/lenguaje_y_educacion_perspectivas_metodologicas_y_teoricas_para_su_estudio)

Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64-76. Recuperado de <https://revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/120>

Chavarría, S. y Stupp, R. (1999). La familia de la persona con discapacidad: Su ajuste en el ciclo de vida. *Revista Educación*. 23(2). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3890/3761>

Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1). 58-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>

Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (CONAPDIS). (2016a). *Ficha Descriptiva Programa Pobreza y Discapacidad*. Recuperado de <http://fodesaf.go.cr/programas%20sociales/archivos%20programacion%20anual/fichas%20y%20cronogramas/2016/fichas/Ficha%20descriptiva%20CONAPDIS%202016.pdf>

Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (CONAPDIS). (2016b). *Sesión de información a oferentes de Familias Solidarias*. [Diapositivas en PowerPoint]. Recuperado de Rectoría Regional Central Norte, CONAPDIS.



Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (CONAPDIS). (s.f.a). *Requisitos para funcionar como Familia Solidaria*. Recuperado de Rectoría Regional Central Norte, CONAPDIS.

Consejo Nacional de Personas con Discapacidad. (CONAPDIS). (s.f.b). *Descripción del Procedimiento para Apertura de Familias Solidarias*. Recuperado de Rectoría Regional Central Norte, CONAPDIS.

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE), la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) y el Observatorio del Desarrollo de la Universidad de Costa Rica (ODD/UCR). (2006). *Estudio Básico sobre las Necesidades y Oportunidades de las Personas con Discapacidad en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.cnree.go.cr/documentacion/publicaciones/Estudio%20basico%20en%20discapacidad.pdf>

Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNREE) y Universidad de Costa Rica (UCR). (2013). *X Censo Nacional de la Población y IV de Vivienda 2011: Población con discapacidad. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. Costa Rica, Heredia: CNREE. Recuperado de <http://www.cnree.go.cr/documentacion/estadisticas/Poblacion%20con%20discapacidad%20-indicadores%20demograficos-socioeconomicos.pdf>

Cussiánovich, A. y Schmalenbach, C. (2015). La Pedagogía de la Ternura-una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. *Diálogos* 16, 63-76. Recuperado de <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/885/1/5%20La%20Pedagogia.pdf>

Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1). 115-135. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5514/Ciudadan%c3%ada%2c%20identidad%20y%20exclusi%c3%b3n%20social.PDF?sequence=1&rd=0031776322092118>

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. (2º edición). Madrid: Narcea.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos.

*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* 2(2), 30-42. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo.* (12), 26-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas.* Sevilla: Editorial MAD.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa.* (Amo, T. y Blanco, C.) Madrid: Ediciones Morata. (Versión original publicada en 2007).

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía.* Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez.* Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Fondo de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares. (FODESAF). (2015). *Convenio de Cooperación y Aporte Financiero entre el Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Dirección General de Desarrollo Social y Asignaciones Familiares.* Recuperado de [http://fodesaf.go.cr/prog\\_soc\\_selectivos/programacion\\_anual/convenios/0215/Convenio%20CNREE-CONAPDIS%202015.pdf](http://fodesaf.go.cr/prog_soc_selectivos/programacion_anual/convenios/0215/Convenio%20CNREE-CONAPDIS%202015.pdf)

Fournier, M. (2013). *El papel de la familia y la comunidad en la promoción de la autonomía de los seres humanos en condición de discapacidad: un camino pedagógico en la comunidad de Chácara del Cantón de Belén.* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

García, E. (2003). *La formación de profesionales para la educación inclusiva.* Montevideo. Recuperado de

[http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion\\_profesionales\\_educacion\\_inclusiva\\_teske.pdf](http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf)

- Giordano, S. y Nogués S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad. Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: CECC y AECL.
- Izquierdo, A. (2005). Psicología del desarrollo de la edad adulta. Teorías y contextos. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2). 601-619. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1432121>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2012). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Kopper, E.M. (2000). *Los y las menores de edad con discapacidad en estado de abandono en los albergues del Patronato Nacional de la Infancia*. (Tesis de Maestría). Universidad para la Paz. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Labrunée, M.E. y Gallo, M.E. (2005). Vulnerabilidad social: el camino hacia la exclusión. En Lanari, M.E. (Ed.) *Trabajo Decente: diagnóstico y aportes para la medición del mercado laboral*. (pp. 133-154) Mar de Plata: Ediciones Suarez. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/716/>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3º Edición. Barcelona: Editorial Graó.
- León, A.T. y Pereira, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. *Revista Educare*, (6). 71-92.
- Leyton, C. y Muñoz, G. (2016). Revisitando el concepto de exclusión social: su relevancia para las políticas contra la pobreza en América Latina. *Revista del CLAD Reforma y*

*Democracia*, (65). 39-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357546620002.pdf>

- Luengo, E. (2016). El conocimiento complejo: método-estrategia y principios". En Rodríguez, L.G. (coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*, pp.61-82. Argentina: Comunidad Editora Latinoamericana. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/handle/11117/5407>
- Madrigal, M. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: un reto para la Educación Especial en Costa Rica. *Revista Electrónica EDUCARE*, 19 (2), 197-211. Recuperado de [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1188/AR\\_MadrigalLizano AM Elpapeldelafamilia\\_2015.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1188/AR_MadrigalLizano_AM_Elpapeldelafamilia_2015.pdf?sequence=1)
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*. (63), 61-89. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1488/1257>
- Mangrulkar, L., Whitman, C.V. y Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Matamoros, L. (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*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Ediciones Dolmen Ensayo. Décima Edición.
- Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Buenos Aires: Granica.
- Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión. (2016). *Política Nacional de Atención Integral para Personas en Situación de Abandono y Situación de Calle*. Costa Rica.

- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de Costa Rica (MTSS). (2012). *Plan Nacional de inserción laboral para la población con discapacidad en Costa Rica*. Recuperado de <http://www.mtss.go.cr/seguridad-social/discapacidad/Plan%20nacional%20de%20insercion%20laboral%20para%20la%20poblacion%20con%20discapacidad%20en%20Costa%20Rica%20.pdf>
- Montes, M.E. y Hernández, E. (2011). *Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia*. Artículo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/214.pdf>
- Morales, M. (2015). El concepto de abandono: una mirada desde la jurisprudencia. En Fuentes, G. y Morales, M. (coords.) *Revisión Teórica del concepto de abandono: una mirada multidisciplinaria*. (pp. 9.27). México, Toluca: Distribuciones Fontamara.
- Morín, E. (2015). Por una reforma del pensamiento. *Revista Magistralis*, 18, 61-71. Recuperado de <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/495/Magistralis18-Morin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, V. y Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>
- Naciones Unidas, Asamblea General y Consejo Económico y Social “*Celebración del 20º aniversario del Año Internacional de la Familia 2014: Informe del Secretario General*”, A/70/61-E/2015/3 (2014). Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N14/636/09/pdf/N1463609.pdf?OpenElement>
- Naranjo, H. y Porras, I. (2008). *La intervención de trabajo social en las personas adultas en condición de abandono en el Hospital San Juan de Dios*. (Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica) Recuperada de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2007-13.pdf>
- Navarro, E. (2018a). *Sin título* [fotografía de textil elaborado por la autora].

- Navarro, E. (2018b). *Sin título* [fotografía de textil elaborado por la autora].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015a). *Declaración de Incheon para la Educación 2030 y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015b). *Recomendación para el aprendizaje y la educación para adultos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245119M.pdf#page=24>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pereira, R. (2002). Duelo: Desde el punto de vista Individual al Familiar. *Revista Sistemas Familiares*, 18 (1-2), 48-61. Recuperado de [http://www.robertopereiratercero.es/articulos/Duelo\\_Desde\\_el\\_punto\\_vista\\_indiv.pdf](http://www.robertopereiratercero.es/articulos/Duelo_Desde_el_punto_vista_indiv.pdf)
- Pérez-Castro, J. (2014). Elementos para el análisis de la discapacidad desde la perspectiva de la vulnerabilidad social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 251-268. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666800>
- Pisonero, S. (2007). La discapacidad social, un modelo para la comprensión de los procesos de exclusión. *Zerbitzuan Revista de Servicios Sociales*. (41), 99-106. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/zerbitzuan/41.pdf#page=99>
- Raspall, L. (2017). *Neurociencias para educadores. Mucho más que cerebros... ¡Personas!* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rizo, A.E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Revista Latinoamericana Polis*. (15), 1-17. Recuperado de <https://polis.revues.org/5007>
- Rodríguez, M.R. y Fontana, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. *Revista Electrónica Educare*. 18(1), 193-218. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a09v18n1.pdf>

- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos en educación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Soriano, C. (2016). El lenguaje de las emociones. In M. C. Horno Chéliz, I. Ibarretxe Antuñano & J.L. Mendivil Giró (Eds.). *Panorama actual de la ciencia del lenguaje* (pp. 243-259). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Suchowierska, M. y White, G.W. (2003). Investigación-acción participativa y discapacidad. Pautas para evaluar el rigor científico y la naturaleza colaboradora. *Apuntes de Psicología*, 21 (3), 437-458. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Glen\\_White/publication/28109892\\_Investigacion-accion\\_participativa\\_y\\_discapacidad\\_pautas\\_para\\_evaluar\\_el\\_rigor\\_cientifico\\_y\\_la\\_naturaleza\\_colaboradora/links/0c960526009f22fa94000000/Investigacion-accion-participativa-y-discapacidad-pautas-para-evaluar-el-rigor-cientifico-y-la-naturaleza-colaboradora.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Glen_White/publication/28109892_Investigacion-accion_participativa_y_discapacidad_pautas_para_evaluar_el_rigor_cientifico_y_la_naturaleza_colaboradora/links/0c960526009f22fa94000000/Investigacion-accion-participativa-y-discapacidad-pautas-para-evaluar-el-rigor-cientifico-y-la-naturaleza-colaboradora.pdf)
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>
- Tamarit, J. (2001). *Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental*. En Verdugo, M.A. y Jordán de Urrés, F. (Eds.) Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Salamanca: Amarú Ediciones. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26081/tamarit.pdf>
- Urbano, C. y Yuni, J. (2015) *La discapacidad en la escena familiar*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*. 1, 15-22. Recuperado de <http://www.edumargen.org/docs/curso44-1/apunte04.pdf>
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (coords.) *Aspectos clave de la Educación*



- Inclusiva*. (1° Edición). (pp. 13-24). Salamanca: Publicaciones del INICO. (Colección Investigación de la Universidad de Salamanca). Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Valenzuela, E. (18 de febrero del 2016). Formando competencias para jóvenes con discapacidad. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC). Recuperado de <https://cenarec.wordpress.com/2016/02/18/formando-competencias-para-jovenes-con-discapacidad/>
- Vargas, L. y Bustillos, G. (1990). *Técnicas participativas para la Educación Popular. Ilustradas*. Chile: CIDE. 3° Edición.
- Vega, M.A. (2008). *Estudio de Factibilidad en la Creación de una Alternativa Residencial Transitoria para la vida independiente de las personas con discapacidad, referidas al Programa Servicios de Convivencia Familiar del Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial*. (Tesis de Maestría). Recuperado de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/TESIS/2008/Vega\\_Sanabria\\_Maria\\_%20Jose\\_%20P RO\\_08.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/TESIS/2008/Vega_Sanabria_Maria_%20Jose_%20P RO_08.pdf)
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M. y Lerdo, A. (2012). Necesidades de apoyos de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile, desde la perspectiva de los proveedores de servicios. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 30(1), 137-145. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n1/v30n1a11.pdf>
- Vega, V., Jenaro, C., Flores, N., Cruz, M. y Artaza, C. (jul-sep, 2013) Calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile desde la perspectiva de los proveedores de servicio. *Universitas Psychologica*. 12(3), 923-932. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n3/v12n3a22.pdf>
- Verdugo, M.A., Canal, R., Gutiérrez, B., Herrero, J.M., López, A. y García, L.M. (2009) Cuestionario para evaluar calidad de vida en servicios residenciales. En Verdugo, M.A. (Eds.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. (pp. 397-414). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verdugo, M.A., y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad*



*Intelectual*. 41(263), 7-21. Recuperado de [http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc\\_236.pdf](http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf)

Vicerrectoría de Acción Social (VAS). (2015-2017). *Ficha del Proyecto de Inclusión de las Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN)*. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica. Recuperado de [https://www.bite.ucr.ac.cr/bite/pdf\\_info\\_academica\\_by\\_codigo\\_activo/ED-2481](https://www.bite.ucr.ac.cr/bite/pdf_info_academica_by_codigo_activo/ED-2481)

World Vision. (2018). *Informe de Resultados: Habilidades para la Vida 2017*. Costa Rica: Word Vision. Recuperado de <https://www.worldvision.cr/wp-content/uploads/2019/02/Informe-Habilidades-para-la-Vida-2017-World-Vision-Costa-Rica.pdf>

Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*. 1(11), 70-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727>

Zacaré, J. y Serra, E. (2011). Explorando el territorio del desarrollo adulto: la clave de la generatividad. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233655329\\_Explorando\\_el\\_territorio\\_del\\_de\\_sarrollo\\_adulto\\_la\\_clave\\_de\\_la\\_generatividadExploring\\_the\\_territory\\_of\\_adult\\_develo\\_pment\\_The\\_key\\_to\\_generativity](https://www.researchgate.net/publication/233655329_Explorando_el_territorio_del_de_sarrollo_adulto_la_clave_de_la_generatividadExploring_the_territory_of_adult_develo_pment_The_key_to_generativity)

Apéndice A

Oficio para Aprobación de la IAP



24 de marzo del 2017

Señora  
Lizbeth Barrantes Arroyo  
Directora Ejecutiva  
Consejo Nacional de Personas con Discapacidad-CONAPDIS

Estimada señora:

Mi nombre es Samanta Navarro Blanco, cédula 304840019, estudiante regular de la carrera de *Educación Especial con Énfasis en Proyectos Pedagógicos en Contextos Inclusivos* de la Universidad Nacional en Heredia.

Me dirijo respetuosamente, con el fin de buscar una oportunidad para desarrollar mi Trabajo Final de Graduación en el Programa de *Servicios de Convivencia Familiar para Personas con Discapacidad mayores de 18 años en condición de abandono y riesgo social*. Me encuentro muy interesada en el acercamiento y convivencia de la modalidad de atención de "Familia Solidaria".

Mi intención en la investigación conduce a la indagación de necesidades de la modalidad de atención con el fin de brindar una respuesta pedagógica que permita el mejoramiento de su desarrollo como personas con discapacidad en estado de abandono y riesgo social.

El objetivo se encuentra aún en una fase exploratoria que requiere de un acercamiento a la realidad de una familia solidaria, y para efectos de investigación y profundización, se pretende elegir una sola familia de la modalidad específica. La apertura, disposición y deseos de aprendizaje del grupo de personas, serán herramientas claves para el proceso, que con positivismo se espera sea recíproco para todas las partes involucradas.

Mis deseos son de apoyar al programa a través de una investigación-acción que permita brindarles insumos como institución y hallazgos a la temática de estado de

abandono en la etapa adulta en personas con discapacidad a nivel de país. Apoyar a su vez, a la familia de elección y por supuesto, mi crecimiento profesional y humano.

Agradezco de antemano su disposición y su pronta respuesta.

Atentamente,

Samanta Navarro.

Bach. Samanta Navarro Blanco

Estudiante Educación Especial

Anexos: Carta de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional haciendo constar la intención descrita en la presente carta.

22 de marzo del 2017

UNA-DEB-OFIC-136-2017

Señora  
Lizbeth Barrantes Arroyo  
Directora Ejecutiva  
Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad, CONAPDIS



Mano Monto  
2403-2317  
9:00am

Estimado(a) señor (a):


La División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional, le solicita su autorización para el estudiante o la estudiante del curso Investigación I de la carrera de Educación Especial pueda asistir a la institución educativa que usted dirige con el objetivo de tener los insumos para realizar la propuesta de Anteproyecto del Trabajo Final de Graduación, al mismo tiempo le reiteramos la importancia de contar con su aprobación, para la formación académica de nuestros estudiantes y para el desarrollo educativo del país.

Nombre Estudiante	# de cédula identidad
Samanta Navarro Blanco	30480019

Entre las actividades que el estudiante o la estudiante desarrollarán, están:

1. - Realización de entrevistas y observaciones.
2. Recopilación de la información que sirva de antecedentes para la elaboración de su TFG.
3. Realización de investigación documental.
4. Conocimiento del contexto.

Atentamente,

  
M.Sc. Ana Patricia Vásquez Chaves  
Académica/o curso  
División de Educación Básica



  
M.Ed. Kattia Rojas Acevedo  
Subdirectora  
División de Educación Básica

*Apéndice B.*

**Matriz de Ruta Metodológica de la investigadora/educadora especial**

**Simbología de Siglas:**

- ✓ **E:** Encuentro.
- ✓ **G:** Gestión.
- ✓ **A-S-D:** Acompañamiento/seguimiento a distancia.

<b>Fecha</b>	<b>Estrategia Metodológica</b>	<b>Descripción</b>	<b>Nota de Campo</b>
<b>3 de marzo, 2017</b>	<b>G#1</b>	Reunión con Flor Gamboa. 8:00 a.m. Directora de Operaciones Regionales. Contacto brindado por el profesor de Políticas.	Primer acercamiento a la institución. Expectativa de la experiencia. Carácter informativo e inductivo.
<b>8-16 de marzo, 2017</b>	<b>G#2</b>	Período de solicitud y espera del oficio emitido por la DEB para su respectiva entre en el CONAPDIS.	Espera de gestión administración.
<b>24 de marzo, 2017</b>	<b>G#3</b>	9:00 a.m. Entrega de Carta para aprobación de la Dirección Ejecutiva.	Gestión administrativa.
<b>4 de abril</b>	-	Aprobación Dirección Ejecutiva del CONAPDIS.	Noticia Relevante.
<b>17 de abril</b>	<b>G#4</b>	Reunión Rectoría Regional Central Sur con Roderick Rodríguez	Entrevista Semi estructurada.
<b>18-26 abril</b>	<b>G#5</b>	Comunicación vía correo con Adriana Barboza-asesora de la rectoría. Cambio de rectoría por ubicación. Envío de contacto para la Rectoría Regional Central Norte.	Gestión vía Correo electrónico
<b>11 de mayo, 2017</b>	<b>G#6</b>	Reunión Milena Salas, asesora Rectoría Regional Central Norte.	Entrevista Semi estructurada.
<b>18 de mayo, 2017</b>	-	Encargada acepta ser parte del proceso de investigación.	Noticia Relevante. Avance de la IAP.

<b>30 de mayo, 2017</b>	<b>E#1</b>	Visita con Milena Salas, asesora. Usuarios aceptan el proceso y su disposición de participación. 2:30 p.m. a 3:00 p.m.	Primer acercamiento al campo de investigación.
<b>5 de junio, 2017</b>	<b>G#7</b>	Revisión de expedientes en el CONAPDIS. 9:00 a.m. – 12:00 m.d. Conversaciones informales con los demás asesores.	Lectura y revisión de documentación.
<b>14 de junio, 2017</b>	<b>E#2</b>	<b>Encuentro #2:</b> Expectativas de los participantes (Falta “M”)	
<b>16 de junio, 2017</b>	<b>E#3</b>	<b>Encuentro #3:</b> Tarde de juego y conversación	
<b>23 de junio, 2017</b>	<b>E#4</b>	<b>Encuentro #4:</b> Paseo en el Barrio.	
<b>23 junio-24 julio, 2017</b>		Período de descanso. Pausa del proceso de investigación.	
<b>17 julio, 2017</b>		Encargada solicita encuentro en la casa, comunica problemática con “F”.	
<b>24 julio, 2017</b>		Visita a la casa. “E” se encuentra y me indica que no se encuentra nadie. Me retiró.	
<b>27 de julio, 2017</b>		Encargada comunica la salida de “F” a la asesora y a la investigadora.	Vía mensajes WhatsApp.
<b>3 agosto, 2017</b>	<b>E#5</b>	Preparación de la salida de “F”. (Falta “M”)	
<b>7 de agosto, 2017</b>	<b>E#6</b>	Celebración de cumpleaños de “F”. (Falta “M”)	
<b>10 de agosto, 2017</b>		Comunicación vía mensajes con Milena Salas, asesora.  Establecer la hora del traslado de “F”. Se comunica que el traslado lo va a realizar otra asesora. La misma indica que no es posible que lo acompañe por demanda de trabajo durante el día.  Se envía contacto de la Residencia Privada donde vivirá “F”.	Vía mensajes WhatsApp
<b>16 de agosto, 2017</b>		Salida de “F”.	
<b>18 de agosto, 2017</b>	<b>G#8</b>	Intención de comunicación con	Vía mensajes WhatsApp

		Encargado de Residencia Privada donde se encuentra “F”. Sin respuesta.
<b>21 de agosto, 2017</b>		Posible nuevo ingreso. Usuario no accede al Programa. Vía mensajes WhatsApp
<b>23 de agosto, 2017</b>	<b>E#7</b>	Visita a la F.S. “E” y “Doña G”.
<b>7 de setiembre, 2017</b>	<b>G#9</b>	<b>Acercamiento a espacios educativos de los participantes.</b> Viaje con “E” hacia AGRUPERI. Entrega de oficio y conversación informal con Eugenia Gamboa, directora de la Asociación. Entrega de oficio en APNAE. Solicitud de observación con Guiselle Fonseca, directora de la Asociación.
<b>18 de setiembre, 2017</b>	<b>E#8</b>	Salida al parque con “M” y “P”. “E” no va. Actividad de roles en la familia. Conversación resultante de la actividad.
<b>2 de octubre, 2017</b>	<b>E#9</b>	Incidente del golpe.
<b>10 de octubre, 2017</b>		Llamada telefónica con encargada comunicando el incidente del golpe. “E” le había comunicado. Acuerdo de pausa debido al incidente.
<b>2-26 de octubre, 2017</b>		Pausa del proceso de investigación.
<b>18 de octubre, 2017</b>	<b>G#10</b>	Inclusión de datos de “P” en la Base de Datos de Habilidades Blandas.
<b>23 de octubre</b>	<b>G#11</b>	Entrevista Pablo Habilidades Blandas. Entrevistadora e investigadora. Ingreso de “R” a Familia Solidaria.



26 de octubre, 2017	<b>E#10</b>	Conociendo a “R”, el nuevo usuario. Discusión grupal sobre incidente.	
5 de noviembre, 2017		“R” se escapa de la casa.	Vía mensajes WhatsApp
9 de noviembre, 2017		“R” aparece en el CONAPDIS. Denuncia contra la encargada.	Vía mensajes WhatsApp
13 de noviembre, 2017	<b>G#12</b>	Reunión con Milena Salas, asesora con motivo de la denuncia realizada por “R”.	Visita al CONAPDIS
17 de noviembre, 2017	<b>E#11</b>	Comentarios sobre la reunión Compartir con los participantes Todos los participantes.	
20 de noviembre, 2017		Ingreso “JM”, nuevo usuario.	
21 de noviembre, 2017	<b>E#12</b>	<b>Encuentro #12:</b> Salida al cine con los participantes (“P” ausente).	
22 de noviembre, 2017	<b>A-S-D</b>	Encargada me envía mensaje solicitando contención emocional por conflicto entre ella y “P”. Llamada telefónica con la encargada a las 7:30 p.m.	Llamada telefónica
29 de noviembre, 2017	<b>E#13</b>	Historia de “P” “Doña G” y Samanta	
7 de diciembre, 2017	<b>E#14</b>	Actividad sobre conflictos.	
14 de diciembre, 2017		Actividad de Cierre Habilidades Blandas	
20 diciembre, 2017		Ingreso “JM” en Emergencias del Hospital Psiquiátrico	Vía mensajes WhatsApp
21 diciembre, 2017	<b>E#15</b>	Último encuentro del año.	
21 de diciembre, 2017 - 8 de febrero, 2018		Período de descanso. Pausa del proceso de investigación.	
9 de febrero, 2018		Intención de regreso a los encuentros. Encargada se encuentra ocupada con situación familiar (enfermedad de suegra) Se pospone el encuentro.	Vía mensajes WhatsApp



<b>12-16 de febrero, 2018</b>	No se realiza encuentro esta semana debido a la muerte de la suegra de la encargada y abuela de “P”.	Vía mensajes WhatsApp
<b>23 de febrero, 2018</b>	<b>E#16</b> Primer encuentro del año. 1:30 p.m. a 5:30 p.m.	
<b>28 de febrero, 2018</b>	<b>E#17</b> Problema de investigación. 1:45 p.m. a 4:00 p.m. “P” decide dejar el proceso.	
<b>16 de marzo, 2018</b>	<b>E#18</b> Vendiendo una idea: Afiche de la F.S. 2:00 p.m. a 5:30 p.m.	
<b>19 de marzo, 2018</b>	<b>E#19</b> Incidente “M” y “Cix”.	
<b>22 de marzo, 2018</b>	<b>E#20</b> Conversación “Doña G”- Samanta.	
<b>23 de marzo, 2018</b>	<b>G#13</b> Reunión con Milena Salas, asesora por motivo de incidente entre “M” y “Cix”.	Visita CONAPDIS
<b>26-30 de marzo, 2018</b>	<b>Semana Santa</b>	
<b>9 de abril, 2018</b>	<b>E#21</b> <b>Encuentro#21</b> Buscando una intención como grupo.	
<b>13 de abril, 2018</b>	<b>E#22</b> <b>Encuentro#22</b> La computadora no funcionaba, y yo no llevaba la mía. “Doña G”, “M” y Samanta.	
<b>19 de abril, 2018</b>	<b>E#23</b> <b>Encuentro#23</b> “Doña G” y Samanta. Correo para “E”. <b>Diálogo límite: mayor compromiso con los encuentros o mejor cancelar.</b>	
<b>26 de abril, 2018</b>	Se intenta realizar un encuentro, sin embargo, las personas participantes indican estar ocupados con otros asuntos.	Vía mensajes WhatsApp
<b>30 de abril, 2018</b>	El 26 de abril se conversa sobre el encuentro pendiente, y se pacta para el lunes 30 de abril. Sin embargo, el día anterior “Doña G” me cancela el encuentro porque se encuentran realizando tramites de “M” en el banco. Se	Vía mensajes WhatsApp

		cancela y se conversa sobre un próximo encuentro para el viernes 11 de mayo.	
<b>12 de mayo, 2018</b>	<b>E#24</b>	“Doña G”, “M”, “E” y Samanta. Bitácora Pre E#24 <b>Globos</b>	
<b>23 de mayo, 2018</b>	<b>E#25</b>	“M”, “Doña G” y Samanta. <b>Promesas</b> “E” ausente. Se encuentra en el taller.	
<b>8 de junio, 2018</b>	<b>E#26</b>	<b>“Nuestro camino”</b> “M”, “E” y Samanta. “Doña G” (Pasiva)	
<b>14 de junio, 2018</b>	<b>E#27</b>	¿Cuánto nos conocemos? El vínculo “M”, “Doña G”, “E” y Samanta.	
<b>15 de junio, 2018</b>	<b>E#28</b>	Grabación de Cortometraje sobre Familias Solidarias. “E” participante en la grabación. Adjunto: VIDEO	
<b>4 de julio, 2018</b>	<b>ENCUENTRO FAMILIAS SOLIDARIAS RECTORÍA REGIONAL CENTRAL NORTE Best Western Irazú Hotel &amp; Casino 9:00 a.m.</b>		Participación/ Compartir experiencia con otras F.S.
<b>19 de julio, 2018</b>	<b>E#29</b>	Película “The Blind Side” “Un sueño posible”	
<b>9 de agosto, 2018</b>	<b>E#30</b>	Mis habilidades fortalecidas Origami Ahorro mis habilidades	
<b>16 de agosto, 2018</b>	<b>E#31</b>	<b>Encuentro #31</b> Los sueños (“Doña G” no se encuentra) “P” conversa y se relaciona más.	
<b>20 de agosto, 2018</b>	A-S-D	Llamada telefónica con encargada, por problemática con “M”. El	Llamada telefónica

		OIJ contacta a “M” por un problema judicial, la encargada requiere apoyo emocional. Se conversa con ella durante una hora.
<b>23 de agosto, 2018</b>		Encargada no se encuentra en la casa, se decide programar el encuentro para la próxima semana, por cautela con los participantes. Preferiblemente se encuentre la encargada.
<b>29 de agosto, 2018</b>		Se pacta un encuentro, sin embargo, “M” expresa cansancio y que no va a participar del encuentro. Por el carácter de cierre de los encuentros, es preferible que se encuentren todos. Se espera la próxima semana programar una visita.
<b>21 de setiembre, 2018</b>	<b>E#32</b>	Nuestro Plan de Acción Sembrando la semilla
<b>27 de setiembre, 2018</b>	<b>E#33</b>	Compartiendo lo aprendido Realización de videos sobre el proceso IAP para la socialización y discusión de saberes.

*Apéndice C.***Bitácoras Pre Encuentros y Gestiones de la IAP****Bitácora****Reunión con Flor Gamboa  
Directora de Operaciones Regionales**

**Fecha:** viernes 3 de marzo, 2017.

**Intención investigativa:** Conocer sobre el Programa de Servicios de Convivencia Familiar del CONAPDIS.

**Estrategia:**

- Entrevista Semiestructurada.

**Líneas de consideración:**

Se espera que la reunión brinde mayor información sobre el programa de interés para la delimitación de la temática de investigación.

Conocer una reseña sobre el programa, y a partir de allí indagar en aspectos que se consideren relevantes en la conversación.

Conocer los pasos relevantes para recibir el apoyo de parte del CONAPDIS para la investigación.

## **Bitácora**

### **Reunión con Roderick Rodríguez Evans**

#### **Rectoría Regional Central Sur**

**Fecha:** lunes 17 de abril, 2017.

**Intención investigativa:** Consolidar la ubicación y asignación de una asesora y Familia Solidaria para la IAP.

**Estrategia:**

- Entrevista Semiestructurada

**Líneas de consideración:**

Resultante del aval otorgado por la Dirección Ejecutiva, se me dirige a dicha rectoría.

Vía telefónica se me asigna una cita para reunirme con Roderick Rodríguez Evans.

A través de la reunión, se espera la ubicación de una asesora que logre apoyar la investigación a través de la asignación de una Familia Solidaria.

Brindar una pequeña reseña de la intención investigativa que se plantea en este momento a la persona que me recibe en dicha rectoría.

A través de la información brindada, se realizarán las consultas del caso a la persona de la rectoría.

## **Bitácora**

### **Reunión con Milena Salas, Asesora de la Rectoría Regional Central Norte**

**Fecha:** jueves 11 de mayo, 2017.

**Intención de Investigación:** Establecer comunicación con la persona asesora para la respectiva asignación de una Familia Solidaria.

**Estrategia:**

- Entrevista Semiestructurada.

**Líneas de consideración:**

Una vez resuelto el malentendido con la asesora de la Rectoría Central Sur, se me brinda la información para realizar el contacto con Milena Salas, la asesora que me apoyaría durante el proceso de investigación.

La reunión tendrá el objetivo de conocer más sobre su labor como asesora y re direccionar de manera conjunta una Familia Solidaria que tenga la disponibilidad para participar y a su vez, la anuencia para aceptar formar parte del proceso.

Las preguntas y la interacción comunicativa, se mediarán a través de la información brindada por la persona asesora.

## **Bitácora Pre Encuentro #1**

**Fecha:** martes 30 de mayo, 2017

**Nombre del Encuentro:** Ingresando a la Familia Solidaria.

**Propósito:** Vivenciar la primera visita con las personas que conviven en la Familia Solidaria de manera conjunta con la asesora.

**Estrategia:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación Participante.

**Intención investigativa:** Reconocer a las personas que conviven en la Familia Solidaria como personas participantes a través del consentimiento del proceso.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Conocer a las personas participantes.

Intentar brindar una explicación del proceso, desde las premisas más importantes.

Considerar la aceptación dentro del proceso de investigación de todas las personas.

Compartir el ingreso con la persona asesora.

## **Bitácora Pre Encuentro #2**

**Fecha:** miércoles 14 de junio, 2017

**Nombre del Encuentro:** Compartiendo Expectativas.

**Propósito:** Descubrir mis expectativas iniciales como persona participante del proceso de investigación-acción.

**Estrategia/Actividad:**

- Lluvia de ideas.
- Discusión grupal.

**Intención Investigativa:** Conocer las expectativas de las personas participantes.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Las personas participantes escriben sus expectativas iniciales del proceso sintetizando su sentir y pensar con una palabra o dibujo (si es el caso) en un POST IT.

La persona mediadora se encontrará atenta a la escucha y a la problematización de la discusión, por medio de preguntas.

Se realiza una discusión grupal, con el insumo de sus expectativas.



### **Bitácora Pre Encuentro #3**

**Fecha:** viernes 16 de junio, 2017

**Nombre del Encuentro:** Tarde de juegos e historias.

**Propósito:** Vivenciar un espacio recreativo con las personas participantes.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Propiciar el involucramiento de la persona investigadora en la dinámica de la Familia Solidaria.

**Consideraciones para el Encuentro:**

La flexibilidad y la disposición de planificación con las personas participantes.

Crear una atmosfera de confianza con las personas participantes.

Vivenciar la cotidianeidad de la dinámica desde la espontaneidad.

### **Bitácora Pre Encuentro #4**

**Fecha:** viernes 23 de junio, 2017

**Nombre del Encuentro:** Acompañando a “Doña G”.

**Propósito:** Vivenciar procesos de acompañamiento-seguimiento entre los participantes.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Propiciar el involucramiento de la persona investigadora en la dinámica de la Familia Solidaria a través del acompañamiento-seguimiento.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

La escucha y atención de situaciones emergentes de la dinámica.

Las visitas como la herramienta de acompañamiento-seguimiento entre los participantes.

Establecer estrategias de atención en el momento de la visita.

### **Bitácora Pre Encuentro #5**

**Fecha:** jueves 3 de agosto, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Preparando la salida de “F”.

**Propósito:** Reconocer un proceso de preparación para la salida.

**Estrategia/Actividad:**

- Dialogo sobre el problema.

**Intención investigativa:** Propiciar un espacio de preparación de la salida de la persona usuaria del programa.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Explicar a “F” sobre la situación que desencadenó la decisión de la persona encargada.

Propiciar la expresión de emociones e ideas por parte de todas las personas participantes.

El dibujo, los gestos y demás herramientas comunicativas que permitan establecer una intención comunicativa entre “F”, la persona mediadora y las demás personas participantes.

### **Bitácora Pre Encuentro #6**

**Fecha:** lunes 7 de agosto, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Feliz Cumpleaños “F”.

**Propósito:** Vivenciar la celebración del cumpleaños de “F”.

**Estrategia/Actividad:**

- Compartir el espacio de celebración.

**Intención investigativa:** Apreciar la importancia del cierre de ciclos y su importancia a nivel emocional dentro de la realidad del programa.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Se espera que “F” se sienta acogido y respetado dentro del espacio de Familia Solidaria, considerando la emocionalidad y el cambio que un traslado puede despertar en la persona.

Se reconoce como un espacio para establecer mayor involucramiento con la dinámica, y vivir de cerca la salida del usuario.

### **Bitácora Pre Encuentro #7**

**Fecha:** miércoles 23 de agosto, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Visita.

**Propósito:** Continuar con el proceso de involucramiento de la dinámica de la Familia Solidaria.

**Estrategias/Actividades:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Reconocer el “después” de la salida del usuario “F”.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Se espera conocer y problematizar la salida del usuario, como un insumo que permita el reconocimiento de la realidad desde la perspectiva del abandono, discapacidad y sus propias realidades.

Seguir involucrándome y participando de su cotidianeidad.

Establecer líneas de acción siguientes para el acercamiento de los espacios educativos de las personas participantes.

## **Bitácora Pre Encuentro Acercamiento a los Espacios Educativos**

**Fecha:** jueves 7 de setiembre, 2017

**Propósito:** Establecer un acercamiento a los espacios educativos de las personas participantes.

**Estrategias/Actividades:**

- Entrevistas semiestructuradas.
- Observación participante.
- Viaje en autobús con “E”.

**Intención investigativa:** Valorar el contraste de espacios (familia-espacio educativo) de las personas con discapacidad del contexto de la Familia Solidaria.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Se espera realizar la entrega de oficios de la Universidad Nacional para la posibilidad de involucramiento en los espacios educativos de “E” y de “P”.

“E” y yo pactamos nuestro encuentro en la parada de los buses de Barva para viajar juntos a la Asociación a la que asiste. Es una oportunidad para lograr mayor acercamiento con “E” y establecer mayor confianza entre ambos.

Seguidamente, se espera asistir a la institución a la que asiste “P”, para la entrega del oficio.

## Bitácora Pre Encuentro #8

**Fecha:** lunes 18 de setiembre, 2018

**Nombre del Encuentro:** Descubriendo los roles.

**Propósito:** Reconocer los roles de las personas participantes dentro de la dinámica de la Familia Solidaria.

**Estrategias/Actividades:**

- Juego de roles.
- Discusión grupal.

**Intención investigativa:** Identificar los roles que juegan las personas participantes desde la mirada de los otros.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

La conversación y la escucha al inicio de los encuentros, es de vital importancia para el desarrollo del mismo.

Se espera la participación de todas las personas participantes.

Según Vargas y Bustillos (1990) la estrategia del juego de roles permite “Analizar las diferentes actitudes y reacciones de la gente frente a situaciones o hechos concretos”. (Alforja, Análisis General, p. 25.) Es por ello que se elige la estrategia para establecer un panorama más amplio de los roles que juegan en la Familia Solidaria, así como la indagación de información en el reconocimiento de la realidad.

Permite a su vez, identificar información relevante a través del juego y la posibilidad de tener el espacio para establecer comunicación y exponer puntos de vista.

La mediación y la problematización del desarrollo de la actividad, serán clave en la criticidad de la información resultante, no solo para la persona investigadora, sino para la realidad de ellos mismos.

### **Bitácora Pre Encuentro #9**

**Fecha:** lunes 2 de octubre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Visita.

**Propósito:** Continuar con el proceso de involucramiento y acercamiento a las personas participantes.

**Estrategias/Actividades:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación Participante.

**Intención investigativa:** Continuar la profundización de la información con respecto a la convivencia con eje emergente de la investigación.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Para la delimitación del día, la persona encargada indica no estar en casa para el día del encuentro.

Se percibe como una oportunidad para establecer mayor acercamiento con las personas participantes, considerando la ausencia de “Doña G”.

Debido a lo anterior, se intenta romper con la estructura de un plan estructurado para los encuentros, y se concibe el desarrollo del encuentro con la cotidianidad de la dinámica de la casa.



### **Bitácora Pre Encuentro #10**

**Fecha:** jueves 26 de octubre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** ¡Vamos a hablar, y dejar las cosas claras!

**Propósito:** Abrir el espacio de discusión en torno a la delimitación de pautas de convivencia y la problematización de la agresión física.

**Estrategia/Actividad:**

- Discusión grupal.

**Intención investigativa:** Propiciar un espacio de intervención ante la problemática identificada con el incidente del golpe.

Conocer un nuevo participante e integrante para la Familia Solidaria.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Después de una pausa del proceso de investigación, como estrategia personal ante lo ocurrido, se regresa a la casa de la Familia Solidaria.

El espacio para la conversación y el intercambio entre el nuevo participante, es de fundamental importancia para brindarle un buen recibimiento, dadas las circunstancias.

Es fundamental establecer pautas claras, que permitan marcar los límites de una convivencia que presenta una clara llamada de atención ante lo sucedido.

A pesar de la emocionalidad de la situación, es importante dar inicio a la conversación desde la perspectiva que posean los demás participantes, y un espacio para expresarme desde mi posición, validando la situación, en la cual estoy completamente involucrada.

### **Bitácora Pre Encuentro #11**

**Fecha:** viernes 17 de noviembre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Visita.

**Propósito:** Vivenciar la conversación y la convivencia entre todos los participantes.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación Participante.

**Intención investigativa:** Valorar las visitas a la Familia Solidaria como el principal insumo informativo para la investigación y la sustentabilidad del proceso.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

La escucha, la flexibilidad y la disposición de vivenciar la dinámica de la Familia Solidaria.

Acompañamiento-seguimiento de las situaciones emergentes (denuncia de “R”)

**Bitácora Pre Encuentro #12**

**Fecha:** martes 21 de noviembre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** ¡Feliz Cumpleaños “M”!

**Propósito:** Vivenciar una salida recreativa con las personas participantes.

**Estrategia/Actividad:**

- **Salida al Cine planificada por “M”.**

**Intención investigativa:** Conocer el nuevo participante e integrante de la Familia Solidaria.

Vivenciar una salida recreativa con las personas participantes.

### **Bitácora Pre Encuentro #13**

**Fecha:** miércoles 29 de noviembre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Visita.

**Propósito:** Reconocer el acompañamiento-seguimiento hacia la Familia Solidaria.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita Familia Solidaria.
- Observación Participante.

**Intención investigativa:** Valorar las visitas a la Familia Solidaria como el principal insumo informativo para la investigación y la sustentabilidad del proceso.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

La escucha, la flexibilidad y la disposición de vivenciar la dinámica de la Familia Solidaria.

Acompañamiento-seguimiento de las situaciones emergentes.

## **Bitácora Pre Encuentro #14**

**Fecha:** jueves 7 de diciembre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** Resolución de conflictos.

**Propósito:** Valorar la diversidad de las personas que conforman la FS en la resolución de conflictos.

### **Preguntas preliminares para la delimitación de la estrategia**

¿Cómo estamos resolviendo los conflictos cotidianos?

¿En quién estoy pensando cuando resolvemos los conflictos cotidianos?

¿Cuáles son mis debilidades y fortalezas en la resolución cotidiana de conflictos?

¿Qué puedo aportar? ¿Qué puedo quitar?

**Intención investigativa:** Reconocer la intervención pedagógica como una herramienta del proceso de investigación.

### **Estrategias/Actividades:**

#### **1. Pantomima:**

Se indica a los participantes que vamos a tratar el tema de la resolución de conflictos cotidianos.

Se les pregunta ¿Cómo estamos resolviendo los conflictos cotidianos?

Se les indica que no es posible hablar, y para expresar la respuesta de esta pregunta, cada uno podrá realizar una pantomima. Los demás participantes incluyendo a la mediadora podrán adivinar la respuesta.

La respuesta se registra de forma escrita en una hoja.

#### **2. A resolver...**

Con hilo de lana, se atarán las manos y piernas de los participantes entre sí. Se solicitará que carguen un objeto y lo muevan de lugar.

Una vez logrado el objetivo, se realizan las siguientes preguntas

¿Cómo se sintieron? ¿Qué aportó cada uno? ¿Cuáles fueron las limitaciones?

#### **3. Anónimo**

En papelitos anónimos cada participante incluirá la respuesta a dos preguntas:

**¿Cómo me gustaría que se resolvieran los conflictos cotidianos?**

**¿Qué debemos evitar para cumplirlo?**

Los papelitos se guardarán en una bolsa de papel. Cada bolsa de papel unirá las respuestas individuales de cada uno, pero unirá una intención grupal. Al ser anónimo, es posible que los participantes sean sinceros y tomen conciencia sin necesidad de ser señalados.

Se construirá una respuesta grupal para cada pregunta.

### **Bitácora Pre Encuentro #15**

**Fecha:** jueves 21 de diciembre, 2017.

**Nombre del Encuentro:** El último Encuentro del Año.

**Propósito:** Reconocer el acompañamiento-seguimiento hacia la Familia Solidaria.

**Estrategia/Actividad:**

- **Visita a la Familia Solidaria.**
- **Observación participante.**

**Intención investigativa:** Acordar un periodo de descanso con las personas participantes a través de la anticipación.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Es de vital importancia, acompañar el proceso de salida del participante “JM” para las demás personas participantes, principalmente a la persona encargada, debido a la afectación e impacto que provoco en ella.

Es necesario a su vez, anticipar el período de descanso para la dinámica de las visitas, de manera organizada para que las personas participantes comprendan y acepten el período de descanso.

## **Bitácora Pre Encuentro #16**

**Fecha:** viernes 23 de febrero, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Primer Encuentro del Año.

**Propósito:** Retomar los Encuentros con las personas participantes.

**Estrategia/Actividad:**

- **Visita a la Familia Solidaria.**
- **Observación participante.**

**Intención investigativa:** Vivenciar el regreso con las personas participantes para el establecimiento de nuevos encuentros.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Regresar luego de un tiempo de distancia acordado entre las personas participantes, requiere de escucha y atención entre todas las personas participantes. Retomar, hablar, contar, vivir con fluidez lo que viene.

Establecer un nuevo proceso, donde nos acerquemos a una intención grupal.

Discutir sobre las posibilidades de los encuentros, la permanencia de los participantes y la disponibilidad de todas las personas, incluyendo la persona investigadora.



## **Bitácora Pre Encuentro #17**

**Fecha: miércoles 28 de febrero, 2018.**

**Nombre del Encuentro: Encontrando un problema de IAP.**

**Propósito:** Concientizar sobre la realidad de la F.S. por medio de la problematización situacional.

**Estrategia/Actividad:**

- Dinámica de animación.
- Lluvia de ideas (análisis general)

**Intención investigativa:** Definir una problemática de investigación que nos una como participantes.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

- **Me voy de Viaje**

Según la Alianza Internacional contra el VIH/SIDA (2002) el juego consiste en que,

Todos se sientan en un círculo. Empiece diciendo “Me voy de viaje y me llevo un abrazo” y abraza a la persona a su derecha. Entonces esa persona tiene que decir “Me voy de viaje y me llevo un abrazo y una palmada en la espalda” y le da a la persona a su derecha un abrazo y una palmada en la espalda. Cada persona repite lo que se ha dicho y añade una nueva acción a la lista. Continúe alrededor del círculo hasta que todos hayan tenido un turno. (p.8)

Se espera favorecer el contacto y la interacción entre participantes para continuar con la actividad del día. Además, iniciar con una actividad de animación que nos permita sentirnos cómodos y en confianza.

- **¿Qué nos une? ¡Problematícemos!**

En un papel periódico, se instará a los participantes, incluyendo la investigadora, dibujar la figura del espacio físico que compartimos como grupo de personas. (Decidir, delegar, participar, crear)

Se solicita a los participantes que se dibujen dentro de la figura, con el tamaño que deseen y el lugar donde deseen.

Cada participante tendrá dos papeles adhesivos de diferentes colores:

1. En un papel escribirá una situación, frase o palabra positiva que nos une como grupo de personas.
2. En el otro papel escribirá una situación, frase o palabra que debemos mejorar (problemática) que nos une como grupo de personas.

Ambos papeles se pegarán dentro de la figura dibujada al inicio.

- Se propiciará una conversación que profundice la lluvia de ideas que se generó en el papel.
- La mediadora y participante, buscará introducir el consenso de una problemática que nos una y a que, a la vez, nos permita mejorar y emplear las fortalezas escritas en el primer papel.

### **Bitácora Pre Encuentro #18**

**Fecha:** viernes 16 de marzo, 2018.

**Nombre del Encuentro:** El Afiche.

**Propósito:** Concientizar sobre la realidad de la F.S. por medio de la problematización situacional.

**Estrategia/Actividad:**

- El Afiche.

**Intención investigativa:** Indagar la vivencia de una persona que convive en una Familia Solidaria.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Según Vargas y Bustillos (1990) la estrategia consiste en presentar de forma simbólica la opinión de un grupo sobre un determinado tema. (p.24)

- Se abrirá el espacio para decidir si el afiche es individual o colectivo.
- Una vez decidido, se le entregará el material para elaborar el afiche.
- Se les indica que deben crear un afiche que refleje ¿Cómo es vivir en una Familia Solidaria? Se propone imaginar que el CONAPDIS utilizará afiches de sus usuarios para explicarles a otros muchachos sobre la modalidad de F.S.
- Se espera brindar la menor cantidad de indicaciones posibles, con la intención de probar la creatividad en los participantes.
- Al finalizar el afiche los participantes tendrán la posibilidad de compartir y discutir ideas. Se mediará a través de la problematización y reflexión de sus aportes.

### **Bitácora Pre Encuentro #19**

**Fecha:** lunes 19 de marzo, 2018.

**Nombre del Encuentro:** “M” y “C”.

**Propósito:** Acompañamiento-seguimiento ante situación en crisis.

**Estrategia:**

- Acompañamiento/seguimiento a la F.S.

**Intención investigativa:** Indagar el abordaje de la situación de parte de todas las personas involucradas.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Llamada telefónica de la encargada a las 9:00 p.m. el día domingo 18 de marzo, 2018.

Ante la alerta y evidente crisis descrita a través de la llamada, se pacta un encuentro para el siguiente día con el fin de apoyar el abordaje de la situación.

Abordaje emocional y contención a través de la discusión y la mediación entre Cindy y Mario.

### **Bitácora Pre Encuentro #20**

**Fecha:** jueves 22 de marzo, 2018

**Nombre del Encuentro:** ¿Cómo siguen en casa?

**Propósito:** acompañamiento-seguimiento ante situación en crisis.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita a la F.S.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Indagar el abordaje de la situación de parte de todas las personas involucradas.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Comunicar la reunión con la asesora, ante la situación.

Acompañar la situación, debido a los mensajes alarmantes del estado emocional de “M” y Doña “G”.

Fortalecer la toma de conciencia de la capacidad de intervención de la persona encargada.

### **Bitácora Pre Reunión con Milena Salas (asesora)**

**Fecha:** viernes 23 de marzo, 2018.

**Propósito de la reunión:** Abordar en conjunto la situación entre “M” y “C” (ambos usuarios de la persona asesora)

**Intención investigativa:** Compartir un espacio de intercambio del proceso de IAP con la institución.

**Consideraciones:**

Debido a la situación entre “M” y “C”, la asesora decide atenderme el día viernes de la misma semana.

Tomar en cuenta el abordaje de la situación y contrastar ambas opiniones para encontrar un equilibrio.

Discutir la posibilidad de involucramiento en otra F.S. y la prudencia de dicha decisión.

## **Bitácora Pre Encuentro #21**

**Fecha:** lunes 9 de abril, 2018

**Nombre del Encuentro:** ¡Re miremos lo vivido!

**Propósito:** Concientizar sobre la realidad de la F.S. por medio de la problematización situacional.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita a la F.S.
- Discusión grupal.

**Intención investigativa:** Compartir un espacio de dialogo del proceso de IAP a través de la discusión grupal.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Los encuentros anteriores, brindan la posibilidad de considerar un espacio de discusión sin mayor planeamiento. Considerar la fluidez del momento y la posibilidad de potenciar el espacio a través de preguntas y metáforas.

Se toma en cuenta la ausencia de “M” en el último encuentro trabajando la problematización de la IAP para validar su posición.

## **Bitácora Pre Encuentro #22**

**Fecha:** viernes 13 de abril, 2018.

**Nombre del Encuentro:** “Yo quiero, yo propongo”.

**Propósito:** Brindar espacios de participación y aprendizaje según los intereses expresados.

**Estrategia/Actividad:**

- Realización de Currículum.
- Uso del correo electrónico.
- Búsqueda de empleo.

**Intención investigativa:** Validar los espacios de aprendizaje de interés para el fortalecimiento de habilidades para la vida.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

El comienzo de la estrategia de gesta en el encuentro #21, a través de la flexibilidad y respuesta de los intereses de los participantes M y P (participante pasivo).

Vivenciar el espacio de aprendizaje, como bien se desarrolle de acuerdo a la dinámica y las personas presentes.



### **Bitácora Pre Encuentro #23**

**Fecha:** jueves 19 de abril, 2018

**Nombre del Encuentro:** Visita.

**Propósito:** Vivenciar una visita más con las personas participantes a través de la fluidez del involucramiento en su dinámica.

**Estrategia/Actividad:**

- Visita Familia Solidaria.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Reconocer las visitas como una fuente de información y adaptabilidad a la continuidad del proceso.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Debido a la falta de una computadora en el Encuentro anterior, se espera lograr abarcar el propósito y la intención del encuentro anterior, con la particularidad de lo vivenciado la última vez.

Tomar en cuenta, los cambios que puedan resultar en la dinámica.

A pesar del cambio en el encuentro anterior, es posible reconocer la importancia de la espontaneidad en los encuentros y la vivencia del mismo.

Sin embargo, se reconoce la importancia de recordar el compromiso y la importancia de la disponibilidad de todas las personas.

## **Bitácora Pre Encuentro #24**

**Fecha:** sábado 12 de mayo, 2018.

**Nombre del Encuentro:** ¿Me conozco? ¿Me conocen?

**Propósito:** Propiciar el autoconocimiento en las personas participantes como parte del fortalecimiento de sus habilidades para la vida.

**Estrategia/Actividad:**

- Comunicar a través del cuerpo.
- ¿Qué dice el Globo?

**Intención investigativa:** Fortalecimiento de habilidades para la vida a través de actividades de desarrollo colectivo para la reflexión familiar e individual.

**Líneas de acción para el encuentro:**

**Estrategia: Comunicar a través del cuerpo.**

Con música de fondo, que evoque emociones e ideas, se abrirá un espacio para comunicar con el cuerpo. Cada participante deberá realizar un movimiento que comunique, sin necesidad de expresarlo en palabras o dar explicaciones. El siguiente participante podrá realizar un movimiento, pero deberá realizar el movimiento que realizó el compañero anterior (validando al otro). Así sucesivamente, sin forzar la dinámica, cuantas veces los participantes demuestren interés y desenvolvimiento.

**Estrategia: ¿Qué dice el globo?**

A cada participante se le brindará un globo para que lo inflen. En el globo escribirán “Palabras que los describan”. No utilizaré palabras como habilidades, debilidades, afinidades, ni ninguna palabra que guíe lo que van a escribir en el globo, pero se permitirá escribir en el globo de los demás “Palabras que los describan y que le puedan aportar”. El objetivo de no utilizar palabras que guíen a los participantes, permitirá la genuinidad de su percepción personal, pero con las palabras que nos puedan aportar los demás. Cuando se termine de escribir las palabras, se podrá romper el globo, con el mensaje de que podemos cambiar, transformarnos...

## Bitácora Pre Encuentro #25

**Fecha:** miércoles 23 de mayo, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Promesas.

**Propósito:** Fortalecer las habilidades relacionadas a la inteligencia emocional por medio de la conciencia de las emociones y el autocontrol de las mismas.

**Estrategia /Actividad:**

- **Me Prometo...**

**Intención investigativa:** Fortalecimiento de habilidades para la vida a través de actividades de desarrollo colectivo para la reflexión familiar e individual.

**Líneas de acción durante el Encuentro:**

- **Primer momento:** se coloca música para realizar ejercicios de respiración. Se plantea un contexto a través de las palabras utilizadas por la persona mediadora, en el cual la persona que escucha se sienta tranquilo y logre recordar un momento que experimentó una emoción FUERTE. Es importante que las personas participantes, cierren sus ojos en este primer momento.
- **Segundo momento:** cuando abran sus ojos, se reconoce la emoción y se intenta pensar en un nombre diferente para esa emoción.
- **Tercer momento:** se escribe el nombre y se personaliza con dibujos, graffías, colores o bien cualquier elemento que la persona participante desee agregar.
- **Cuarto momento:** Una vez que se le dio vida con otro nombre o re significación de la emoción, es momento de escribirle directamente a través de las palabras. Ahora se



escribirá una carta, expresando todo aquello que le queremos decir.

**Preguntas mediadoras:**

- ¿Me siento...?
- ¿Son positivos o negativos? ¿Nuestras emociones?
- ¿Me estoy auto controlando?
- ¿Qué le vamos a decir a

- **Quinto momento:** es momento de realizar una propuesta de manejo del autocontrol, pero no será una simple propuesta. Será una promesa que no será necesario decirle a los demás, sino a nosotros mismos. La promesa será guardada en un frasquito para que cuando la vean, recuerden que se hicieron una promesa a ustedes mismos, las personas más importantes de sus vidas.

TRANSVERSALIDAD DE LA ESTRATEGIA:

- ✓ Autoconocimiento (Parte de conocernos, es conocer nuestras emociones y lograr un autocontrol con las mismas).
- ✓ Creatividad (Crear a partir de mis emociones, crear sin reconocer un ideal).
- ✓ Criticidad (Ser críticos, también requiere que le demos una mirada crítica a nosotros mismos. La criticidad a través de una propuesta para nosotros mismos (una promesa).

## **Bitácora Pre Encuentro #26**

**Fecha:** viernes 8 de junio, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Nuestro camino.

**Propósito:** Reconocer las experiencias significativas a lo largo del proceso de IAP a través de la discusión y la problematización grupal.

**Estrategia/Actividad:**

- Discusión grupal.
- Creación desde el uso de metáforas.

**Intención investigativa:** Reconocer el proceso de IAP desde sus fortalezas y debilidades para la concientización del mismo.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Para la actividad, se ha tomado la metáfora del camino para representar el tiempo y las experiencias vividas hasta el momento.

Se les brindará material para moldear un camino (dash, plastilina o algún material de este tipo).

En conjunto también se elaborarán las experiencias que recorran en este camino.

Al final del camino se coloca una caja o recipiente donde las participantes puedan depositar aquellos logros percibidos.

Será importante mediar que el camino no termina, que permita comprender la continuidad del proceso.

Enfatizar en las habilidades.

## Bitácora Pre Encuentro #27

**Fecha:** jueves 14 de junio, 2018

**Nombre del Encuentro:** ¿Cuántos nos conocemos?

**Propósito:** Propiciar un espacio lúdico de autoconocimiento y reconocimiento con los demás para el fortalecimiento del vínculo en las relaciones interpersonales.

**Estrategia/Actividad:**

- Juego de preguntas y respuestas.

**Intención investigativa:** Fortalecimiento de habilidades para la vida a través de actividades de desarrollo colectivo para la reflexión familiar e individual.

Líneas de acción para el Encuentro:

Una de las habilidades para la vida es el establecimiento de relaciones interpersonales en nuestra vida, y en un colectivo que comparte tanto tiempo, se vuelve necesario destacar el área del vínculo.

Al considerar que estas personas no se han desarrollado durante toda la vida en este mismo, espacio, es importante preguntarse la manera en la que están estableciendo los vínculos entre ellos, y el primer vínculo más importante: con nosotros mismos.

De este modo, antes de reconocer la actividad en el campo de trabajo, fue importante considerar las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Cómo me gusta que me traten?
- ¿Cómo me gusta que me corrijan?
- ¿Qué me gusta?
- ¿Qué no me gusta?

**El juego de preguntas y respuestas** consiste en:

### **Por ejemplo:**

**¿Cuál es la situación que hace enojar más a Samanta?**

**R/ J#1:** El hambre.

**R/ J#2:** Llegar tarde.

**R/ J#3:** El desorden.

**R/ Samanta:** llegar tarde.

Es decir, la R/ #2 fue la ganadora, y se corrobora hasta el final que solo ese jugador contesto y conoce más a Samanta en esa pregunta.

Cada uno de los jugadores tendrá un papel en blanco.

En cada turno, se realizará una pregunta relacionado con uno de los jugadores, y todos deberán responder en el papel.

La particularidad será que la persona que haga la pregunta será el protagonista de la pregunta, por lo que sabrá con exactitud la respuesta.

Luego, todos comentarán su respuesta y de última será respondida por el protagonista. Él que se acerque en mayor medida a la respuesta correcta obtendrá un punto.

### **Bitácora Pre Encuentro #28**

**Fecha:** viernes 15 de junio, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Luces, cámara, acción.

**Propósito:** Acompañar a las personas participantes en la grabación de tomas para el CONAPDIS.

**Estrategia:**

- Visita a la Familia Solidaria.
- Observación participante.

**Intención investigativa:** Contrastar el espacio comunicativo entre el CONAPDIS-usuarios-encargada para la IAP.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Se me invita a acompañarlos en dicha grabación. Las tomas serán empleadas en un material audiovisual que espera promocionar la modalidad para que más personas oferentes se acerquen al programa.

La Familia Solidaria se elige como una de las familias que participan de las tomas.

Participa únicamente “E”, porque “M” no acepto participar.

Es un espacio positivo, para escuchar a “E”, desde otro ángulo como usuario del programa.

## **Bitácora**

### **Encuentro Familias Solidarias Rectoría Regional Central Norte**

**Fecha:** miércoles 4 de julio, 2018.

**Propósito:** Compartir la experiencia como docente e investigadora en una Familia Solidaria.

**Intención investigativa:** Conocer más personas encargadas de Familias Solidarias a través de la interacción y la escucha de sus participaciones durante la actividad.

**Estrategias:**

- Observación participante.
- Mi participación desde la experiencia.
- Interacción con las personas invitadas.

**Consideraciones:**

La invitación al evento organizado por la Rectoría Regional Central Norte, es una oportunidad para compartir la experiencia a otras Familias Solidarias y a su vez, conocer a otras personas que conviven en dicha modalidad.

En el momento de la participación, se espera retroalimentar la actividad con la experiencia desde el área de la Educación Especial.

### **Bitácora Pre Encuentro #29**

**Fecha:** jueves 19 de julio, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Película “Un Sueño Posible”

**Propósito:** Reflexionar en torno a la temática de abandono/riesgo social y su realidad actual.

**Estrategia/Actividad:**

- Observar la película “The Blind Side”- “Un sueño posible”.

**Intención investigativa:** Abrir la discusión en torno a la temática de abandono y riesgo social desde una mirada hipotética.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Observar la película sin mayor comentario o preámbulo de ninguna temática, para conocer las reacciones y comentarios en torno a lo observado.

Se espera discutir sobre lo observado al finalizar la película.



### **Bitácora Pre Encuentro #30**

**Fecha:** jueves 9 de agosto, 2018.

**Nombre del Encuentro:** Mis habilidades fortalecidas.

**Propósito:** Reconocer las habilidades para la vida que se han fortalecido durante el proceso de IAP.

**Estrategia/Actividad:**

- Discusión grupal.
- Creación desde el uso de metáforas.

**Intención investigativa:** Proponer la reflexión en torno a las habilidades fortalecidas desde la perspectiva de los participantes.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

- **Origami:**

La realización de Origami con las personas participantes es un espacio lúdico de aprendizaje que nos brinda la oportunidad de comprender que las habilidades pueden fortalecerse, y a su vez, comprender a cabalidad el concepto de habilidades desde un ejercicio de motricidad fina y concentración. La mediación a través de preguntas y comentarios durante la actividad permitirá darle el énfasis que se espera.

- **Ahorrando mis habilidades:**

Una vez, aclarado el concepto de habilidad, es momento de identificarlas en cada uno. Cada persona escribirá en un papel aquellas habilidades que consideró más fortalecidas durante el proceso de IAP.

Una vez escrita, el papel se depositará en una alcancía con la metáfora de ahorrar nuestras habilidades, para que las podamos utilizar siempre que lo necesitemos. Es importante, resaltar aquellas habilidades que debemos reforzar desde una perspectiva de mejora y fortalecimiento continuó.

### Bitácora Pre Encuentro #31



**Fecha:** jueves 16 de agosto, 2018

**Nombre del Encuentro:** Sueños...

**Propósito:** Potenciar la habilidad de la toma de decisiones a través de los sueños con la herramienta de la esperanza en sus proyecciones.

**Estrategia/Actividad:**

- La mándala de mi futuro.

**Intención investigativa:**

Fortalecimiento de habilidades para la vida a través de actividades de desarrollo colectivo para la reflexión familiar e individual.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Cada encuentro, con la intención de fortalecimiento de alguna habilidad para la vida, en esta ocasión se espera enfocar en la toma de decisiones.

Se espera de este modo, propiciar la discusión en torno a los sueños de cada uno de ellos, con la intención de transversalizar la esperanza en el planteamiento de posibilidades para sus vidas.

La esperanza, como un motor para tomar decisiones y vencer las barreras individuales para el cumplimiento de nuestros sueños...

La mándala nos permite establecer pasos para cumplir dicha meta y reconocer acciones que podemos cambiar o continuar haciendo para lograrlo.

Colorear la mándala, también tendrá la posibilidad de crear un ambiente tranquilo y seguro para discutir sobre los sueños, siendo una temática de difícil discusión.

Los sueños, te permiten tener esperanza y es por ello que dentro de sus historias de vida es necesario reconocer la esperanza como motivación, como una metáfora transversa que abra las posibilidades o nos abre las posibilidades para considerarlo.

Para finalizar la actividad, se leerá y compartirá la imagen anterior. Se les insta a conversar la imagen y pegarla en sus cuartos.

### **Bitácora Pre Encuentro #32**

**Fecha:** viernes 21 de Setiembre, 2018

**Nombre del Encuentro:** ¿Qué pasa ahora?

**Propósito:** Plantear un plan de acción familiar.

**Posibles Estrategias:**

- **Me voy de viaje:** Con aviones de papel plantear en conjunto aquellas líneas de acción para comprometernos como familia.
- **Sembrando la semilla:** Discutir líneas de acción para comprometernos como familia, y representar el compromiso a través de la siembra de una semilla.

**Estrategia Elegida:**

- Sembrando la semilla.

**Intención investigativa:** Reflexionar sobre el proceso de IAP para un ciclo de continuidad del proceso de fortalecimiento sin la persona investigadora.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

El tiempo de investigación va cerrando en términos de encuentros, por lo que se considera fundamental el planteamiento de líneas de acción que permitan reflexionar el proceso de IAP, pero que definan la posibilidad de un fortalecimiento continuo de su núcleo familiar con las herramientas construidas a través de la experiencia.

La discusión entre los participantes permitirá vivenciar alcances, escuchar la voz de los participantes, y validar la posibilidad de crear un plan de acción en conjunto.

De la reflexión hacia una metáfora, y con los materiales necesarios para sembrar una semilla (tierra, macetas, semillas) se realizará la actividad como símbolo de un porvenir florecido y vivo, que ellos pueden tener. A su vez, la vivencia de una actividad en conjunto, que nos una y nos permita el disfrute de la misma.

### **Bitácora Pre Encuentro #33**

**Fecha:** jueves 27 de setiembre, 2018.

**Nombre del Encuentro:** ¡Contemos la experiencia!

**Propósito:** Realizar tomas de grabaciones con las personas participantes para la creación de un material audiovisual de la experiencia con la Familia Solidaria.

**Estrategia/Actividad:**

- Grabación de tomas con las personas participantes.
- Compartir un espacio de aprendizaje.

**Intención investigativa:** Cerrar paulatinamente el proceso de IAP con las personas participantes a través del compartir de sentires y pensares.

**Líneas de acción para el Encuentro:**

Desde una perspectiva de cierre de procesos, desde encuentros anteriores venía consultando la posibilidad de realizar el material audiovisual si las personas participantes aceptaban.

Al aceptar todos, “M” sugiere que en el video se noten las habilidades de cada uno. Al comentarlo, vuelve a proponer que este día compartamos una receta de repostería juntos.

Una de sus grandes pasiones, es hornear, por lo que me pareció muy valioso su aporte, vivenciando la participación y validando la de cada uno.

Para este día se considera:

- La compra de materiales para hornear.
- El espacio de tiempo para realizar la receta (“M” como mediador).
- Las tomas de grabación.

Se espera unir todas las grabaciones y como mediadora, investigadora y docente, realizar dicha unificación como esencia presente. Es su voz y mi voz juntas, contando la experiencia.