

**LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS INFORMALES COMO ESPACIOS DE
INCLUSIÓN Y CALIDAD DE VIDA DE MENORES EN SITUACIÓN DE
MARGINACIÓN Y DESPLAZAMIENTO**

TOMO I

FABIÁN ALFONSO HERNÁNDEZ BURGOS

**DOCTORADO EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Octubre, 2015

**LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS INFORMALES COMO ESPACIOS DE
INCLUSIÓN Y CALIDAD DE VIDA DE MENORES EN SITUACIÓN DE
MARGINACIÓN Y DESPLAZAMIENTO**

Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor por el estudiante:

FABIÁN ALFONSO HERNÁNDEZ BURGOS

TOMO I

Director de Tesis:

Doctor Paulino Murillo Estepa

Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas

Universidad de Sevilla

Octubre, 2015

CONTENIDO

	PÁGINA
INTRODUCCION	18
SURGIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	22
OBJETIVO GENERAL	26
OBJETIVOS ESPECIFICOS	26
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	28
1.1 VERTIENTES DE EXCLUSIÓN	31
1.2 DESPLAZAMIENTO EN POBLACIÓN INFANTIL	34
1.3 MARGINACIÓN Y POBREZA EN POBLACIÓN INFANTIL	38
1.3.1 Precisiones sobre marginación y pobreza	38
1.3.2 Impacto de la marginación y la pobreza en población infantil	39
1.3.3 Dificultades y falencias en la medición de la pobreza en población infantil	41
2. CONTEXTO ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN	47
2.1 CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA GEOGRÁFICA	47
2.1.1 Caracterización general del municipio	47
2.1.2 Caracterización general localidad cuarta de Soacha	49
2.2 CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO INFORMAL	52
2.2.1 Segmentos poblacionales atendidos por la fundación:	55
3. MARCO TEORICO	58
3.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU SIGNIFICADO	59
3.1.1 Población objeto de inclusión	66
3.1.2 Inclusión en una estructura mayor	68
3.1.3 Objetivo de la educación inclusiva	71

3.1.4 Involucrados en un proceso de educación inclusiva	72
3.2 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	74
3.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA	85
3.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS Y DIFERENCIALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	87
3.4.1 Condiciones de la educación inclusiva	88
3.4.1.1 Condiciones de origen externo	95
3.4.1.2 Condiciones de origen interno	98
- Condiciones administrativas	98
- Condiciones curriculares	102
- Condiciones grupales	103
- Condiciones individuales	105
3.4.2 Características de la educación inclusiva	107
3.4.3 Principios, componentes y elementos de la educación inclusiva	112
3.5 LA CALIDAD DE VIDA COMO CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	118
3.5.1 Aproximación al concepto calidad de vida	121
3.5.2 Componentes valorativos de la calidad de vida	134
3.5.2.1 Componentes desde enfoques positivistas	135
3.5.2.2 Componentes desde la articulación cuantitativo – cualitativo	137
3.5.2.3 Componentes desde vertientes cualitativas - humanistas	143
3.5.3 El papel del estado en la construcción de la calidad de vida	150
3.5.4 Calidad de vida e infancia	153
3.5.5 Calidad de vida en el escenario educativo	155
3.5.5.1 Calidad de vida en el escenario educativo informal	157
3.6. GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO	159
3.6.1 Apalancamientos y barreras para la educación inclusiva y la calidad de vida en escenarios educativos	168
3.7 COMPONENTES DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO	176

3.7.1 Condiciones vida en el escenario educativo	177
3.7.2 Estilos de vida en el escenario educativo	179
3.7.3 Medios de vida en el escenario educativo	181
4. MARCO METODOLÓGICO	185
4.1 OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EN ESCENARIOS CRÍTICOS DE EXCLUSIÓN	186
4.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	187
4.2.1 Origen de las metodologías emergentes	188
4.2.2 Características de las metodologías emergentes	191
4.2.3 metodologías emergentes en escenarios críticos de exclusión	193
4.3 DISEÑO (INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA)	195
4.3.1 Orígenes de la Investigación Acción Participativa	196
4.3.2 Aproximación conceptual de la Investigación Acción Participativa	198
4.3.3 Componentes de la Investigación Acción Participativa	203
4.3.4 Características de la Investigación Acción Participativa	208
4.3.5 Beneficios y ventajas de la Investigación Acción Participativa	210
4.3.6 Limitaciones, falencias y dificultades de la I.A.P.	212
4.3.7 Fases y etapas de la Investigación Acción Participativa	216
4.3.8 Rol del investigador externo en los ejercicios de I.A.P.	223
4.4 PROCESO	225
4.4.1 Fase de acercamiento	227
4.4.2 Fase 1: Diagnóstico y planeación participativa	227
4.4.3 Fase 2: Ejecución del plan de acción	238
4.4.4 Fase 3: Evaluación del ejercicio de IAP	239
4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	239
4.5.1 Técnicas para la recolección de información	240
4.5.1.1 Análisis documental	243
4.5.1.2 Observación participante	244
4.5.1.3 Entrevista	247

4.5.1.4 Talleres Investigativos	251
4.5.2 Instrumentos para la recolección de información	258
4.5.2.1 Notas de campo	258
4.5.2.2 Registros fotográficos y de vídeo	261
4.5.3 Validación de técnicas e instrumentos	262
4.6 SELECCIÓN DE LA COMUNIDAD	267
4.7 SELECCIÓN DE LA MUESTRA	268
4.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	269
4.8.1 Análisis de contenido	269
4.8.2 Análisis del proceso	275
5. FASE No. 1: DIAGNÓSTICO Y PLANEACIÓN PARTICIPATIVA	278
5.1 CARACTERIZACIÓN DE NECESIDADES QUE PRESENTAN LOS MENORES DE LA FUNDACIÓN ENCENTRO POR LA VIDA	280
5.1.1 Condiciones de vida	281
5.1.1.1 Dotaciones básicas	282
5.1.1.1.1 Calidad y seguridad material de la vivienda	282
5.1.1.1.2 Calidad del alimento y nutrición	288
5.1.1.1.3 Educación	292
- Déficit de cobertura y problemas estructurales	293
- Deserción e inasistencia escolar	295
- Calidad académica	296
- Calidad del espacio escolar	297
5.1.1.1.4 Salud y acceso a la misma	300
5.1.1.1.5 Recreación y esparcimiento	301
5.1.1.1.6 Acceso a servicios públicos	303
5.1.1.1.7 Vestuario	306
5.1.1.2 Dotaciones complejas	307
5.1.1.2.1 Esfera institucional	307
5.1.1.2.2 Seguridad	309
5.1.1.2.3 Esfera social	312

5.1.2 Estilos de vida	320
5.1.3 Medios de vida	323
5.2 PROBLEMATICAS DE LA FUNDACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE POBLACIÓN VULNERABLE	326
5.3 PLAN DE MEJORA DEL ESCENARIO EDUCATIVO	331
6. FASE No. 2: EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN	340
6.1 INTERVENCIÓN MEDIOS DE VIDA	345
6.2 INTERVENCIÓN EN CONDICIONES Y HABITOS COLECTIVOS	350
6.2.1 Intervención con padres de familia	350
6.2.2 Intervención adolescentes	365
6.2.2.1. Componente No. 1. Desarrollo humano	368
6.2.2.2. Componente No. 2. Formación técnica	419
6.2.2.3. Componente No. 3. Proyectos productivos	419
6.2.3 Intervención con niños de la fundación	420
6.2.3.1. Eje 1. Desarrollo de la Psicomotricidad	420
6.2.3.2. Eje 2. Manejo de la agresividad	436
6.2.3.3. Eje 3. Acompañamiento educativo	436
7. FASE No. 3 EVALUACIÓN DEL EJERCICIO DE IAP	453
7.1 EVALUACIÓN “EX ANTE” DEL PROCESO	455
7.1.1 Participación y trabajo grupal de la comunidad	455
7.1.2 Autogestión y autonomía	461
7.1.3 Cohesión del segmento poblacional	463
7.1.4 Respuesta y motivación de la misma colectividad	465
7.1.5 Caracterización del proceso	467
7.2 EVALUACIÓN “EX POST” DEL PROCESO	468
7.2.1 Impacto cuantitativo del ejercicio de IAP	468
7.2.2 Impacto percibido para sus vidas	471

8. CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES	474
8.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA EN CONTEXTOS CRÍTICOS DE MARGINACIÓN Y DESPLAZAMIENTO	474
8.1.1 Ampliación conceptual y práctica de la educación inclusiva en Contextos críticos	477
8.2 PROCESOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCENARIOS EDUCATIVOS INFORMALES	481
8.2.1 Operatividad de la educación inclusiva en escenarios específicos	484
8.3 APORTES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA.	485
8.4 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	488
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	493
ANEXOS	525

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No. 1: Elementos de la exclusión social	30
Cuadro No. 2: Comparación de modelos para la medición de pobreza	42
Cuadro No. 3: Clasificación cronológica del concepto educación inclusiva en la década de los 90	60
Cuadro No. 4: Clasificación cronológica del concepto educación inclusiva entre el 2000 y el 2011	62
Cuadro No. 5: Síntesis contexto normativo en educación inclusiva	77
Cuadro No. 6: Evolución y desarrollo de la educación inclusiva	80
Cuadro No. 7: Diferencia entre integración e inclusión	81
Cuadro No. 8: Diferencia entre integración e inclusión	83
Cuadro No. 9: Síntesis contexto normativo en Colombia	85
Cuadro No. 10: Clasificación de denominaciones	87
Cuadro No. 11: Condiciones generales de la educación inclusiva	89
Cuadro No. 12: Clasificación de las condiciones generales	93
Cuadro No. 13: Características generales de la educación inclusiva	107
Cuadro No. 14: Principios de la educación inclusiva	112
Cuadro No. 15: Componentes y elementos de la educación inclusiva	114
Cuadro No. 16: Consideraciones adicionales	116
Cuadro No. 17: Modelos con influencia de las teorías económicas neoclásicas	135
Cuadro No. 18: Modelo social Watch (2004)	136
Cuadro No. 19: Modelo Morales (2005)	137
Cuadro No. 20: Moldeo Londoño (2004)	137
Cuadro No. 21: Esencia de los modelos complementarios	138
Cuadro No. 22: Modelo Sueco	139
Cuadro No. 23: Modelo de Brenes y Gutiérrez	140
Cuadro No. 24: Modelo de Schalock y Verdugo	141
Cuadro No. 25: Modelo Schäfer, Nölting y Illge	144
Cuadro No. 26: Modelo Puerto Guerrero	146
Cuadro No. 27: Modelo de Desarrollo a Escala Humana	146

Cuadro No. 28: Modelo Allardt	147
Cuadro No. 29: Matriz de necesidades axiológicas y existenciales	148
Cuadro No. 30: Desglose del ciclo PHVA	167
Cuadro No. 31: Clasificaciones adicionales	173
Cuadro No. 32: Paralelo - perspectivas hegemónicas y emergentes	189
Cuadro No. 33: Aproximación al concepto de IAP	199
Cuadro No. 34: Niveles de participación en IAP	206
Cuadro No. 35, 36, 37, 38: Fases en el diseño de una IAP	217
Cuadro No. 39: Momentos en el diseño de una IAP	220
Cuadro No. 40, 41,42: Fases en el diseño de una IAP	221
Cuadro No. 43: Proceso de la investigación	225
Cuadro No. 44: Fortalezas y debilidades de la fundación	326
Cuadro No. 45: Oportunidades y amenazas de la fundación	329
Cuadro No. 46: Condiciones de vida – Dotaciones básicas	333
Cuadro No. 47: Condiciones de vida – Dotaciones Complejas	333
Cuadro No. 48: Inclusión y calidad de vida: estilos de vida	334
Cuadro No. 49: Inclusión y calidad de vida: medios de vida	335
Cuadro No. 50: Objetivos de cada programa	336
Cuadro No. 51: Focos de intervención	343
Cuadro No. 52: Plan de trabajo	349
Cuadro No. 53: La evaluación en la Investigación Acción Participativa	453
Cuadro No. 54: Análisis de la participación en el proceso	458
Cuadro No. 55: Niveles de participación en IAP	460
Cuadro No. 56: Elementos que afectaron el proceso	467
Cuadro No. 57: Población atendida en el ejercicio de IAP	468
Cuadro No. 58: Distribución en condiciones de vida – Dotaciones Básicas	469
Cuadro No. 59: Distribución en condiciones de vida – Dotaciones Complejas	469
Cuadro No. 60: Inclusión y calidad de vida: estilos de vida	470
Cuadro No. 61: Inclusión y calidad de vida: medios de vida	470

ÍNDICE DE GRAFICAS

Grafica No. 1: Cronograma de actividades	226
Grafica No. 3: Etapas en la recolección de información	233
Grafica No. 4: Estructura para la recolección de información	234
Grafica No. 5: Estructura para la recolección de información	234
Grafica No. 6: Estructura de las categorías	235
Grafica No. 7: Aplicación de instrumentos por segmentos poblacionales	241
Grafica No. 8: Procedimiento para la recolección de información	242
Grafica No. 9: Estructura del Análisis Documental	244
Grafica No.10: Guión de la Entrevista Semi - estructurada	247
Grafica No. 11: Estructura de las entrevistas	250
Grafica No. 12: Estructura de los talleres investigativos	252
Grafica No. 13: Taller Investigativo de Dibujo	255
Grafica No. 14: Aplicación instrumentos por segmentos poblacionales	258
Grafica No. 15: Estructura de formato No. 2 – Notas de campo	259
Grafica No. 16: Registro fotográfico	261
Grafica No. 17: Validación de técnicas e instrumentos	262
Grafica No. 19: Triangulación de lo cuantitativo y lo cualitativo	265
Grafica No. 20: Triangulación de lo cuantitativo y lo cualitativo	266
Grafica No. 21: Guía para la valoración de instrumentos	264
Grafica No. 22: Relación de categorías y subcategorías	275
Grafica No. 23: Análisis de elementos que afectaron el proceso	275
Grafica No. 24: Análisis de la participación en el proceso	276
Grafica No. 25: Nivel educativo en la Localidad 4	366

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No. 1: Componentes del concepto de exclusión	29
Figura No. 2: Avance de la población objeto de inclusión	66
Figura No. 3: Inclusión de algo menor en una estructura mayor	70
Figura No. 4: Objetivo de la educación inclusiva	72
Figura No. 5: Personas involucradas en la educación inclusiva	73
Figura No. 6: Clasificación de las condiciones según su origen	95
Figura No. 7: Condiciones administrativas	99
Figura No. 8: Dimensiones del Index For Inclusión	164
Figura No. 9: Ciclo de planificación mejoramiento del escenario	165
Figura No. 10: Ciclo PHVA	166
Figura No. 11: Factores que condicionan un escenario educativo	172
Figura No. 12: Elementos de la calidad de vida en el escenario educativo	177
Figura No. 13: Condiciones de calidad de vida	178
Figura No. 14: Estilos de vida en el escenario educativo	180
Figura No. 15: Medios de vida en el escenario educativo	182
Figura No. 16: Desglose fase 1	229
Figura No. 17: Desglose actividades fase 1	230
Figura No. 18: Estructura del análisis de contenido	270
Figura No. 19: Unidades de análisis	271
Figura No. 20: Categorías	272
Figura No. 21: Subcategorías	273
Figura No. 22: Reclasificación de Subcategorías	274
Figura No. 23: proceso para la caracterización de la calidad de vida en escenarios escolares críticos de marginación y desplazamiento	279
Figura No. 24: Modelo para la caracterización individual de necesidades y satisfactores	280
Figura No. 25: Modelo para la valoración de las condiciones de calidad de vida en escenarios escolares críticos de	

marginación y desplazamiento	281
Figura No. 26: Estructura de los componentes de la intervención	332
Figura No. 27: Sistematización de la intervención	338
Figura No. 28: Componentes y niveles de la acción	341
Figura No. 29: Nodos de acción	342
Figura No. 30: Clasificación de los nodos de acción	343
Figura No. 31: Componentes del programa “semilla”	368
Figura No. 32: Evaluación del grado de participación	456
Figura No. 33: Aumento de la autogestión grupal	462
Figura No. 34: Valoración de los avances en cohesión grupal	464
Figura No. 35: Evaluación de la respuesta y el grado de motivación	466
Figura No. 36: Personas involucradas en la educación inclusiva	478

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS Y DIBUJOS

Fotografías No. 1 y 2: Calidad y seguridad material - vivienda grupo 1	282
Fotografía No. 3: Seguridad material de la vivienda grupo 1	284
Dibujos No. 1 y 2: Hacinamiento habitacional	286
Fotografía No. 4: Comedor comunitario de la fundación	289
Fotografía No. 5: Estructura escolar en Ciudadela Sucre	293
Fotografías No. 6: Hacinamiento en el escenario educativo	298
Fotografías No. 7: Espacios para la recreación y el esparcimiento	301
Fotografías No. 8: Espacios para la recreación y el esparcimiento	302
Dibujo No. 3: Percepción del colegio	299
Dibujo No. 4: Construcción de espacios para la recreación	303
Fotografía No. 9: La población infantil y la ausencia del agua potable	304
Fotografía No. 10: Escenarios académicos y culturales inapropiados	322
Fotografías No. 11 y 12: Hábitat del escenario educativo	324
Fotografías No. 13 y 14: Mejoramiento del escenario educativo	346
Fotografía No. 15: Trabajo con madres	362
Fotografía No. 16: Trabajo con madres – actividad como soy yo	362
Fotografía No. 17: Trabajo con madres – trabajo con greda.	363
Fotografía No. 18: Trabajo con madres – “mí diario”	364
Fotografías No. 19, 20, 21, 22: El muro de los pensamientos	395
Fotografías No. 23, 24, 25: Estructuración del proyecto de vida	412
Fotografía No. 26: Trabajo con greda – manejo de las emociones	440
Fotografía No. 27: Mesa redonda – manejo de las emociones	442

INTRODUCCIÓN

La exclusión e invisibilidad por la que atraviesan millones de niños y

niñas en el mundo entero, ha despertado el interés académico de diferentes comunidades, estamentos, organismos gubernamentales y no gubernamentales de múltiples países, quienes han tratado de comprender las causas, las consecuencias, el desarrollo y las soluciones que se pueden crear y ejecutar para erradicar este problema de la población en general.

En el caso específico de Colombia, la exclusión e invisibilidad de niños y niñas se hace aún más evidente y crítica ante fenómenos como la pobreza e indigencia que afecta a un porcentaje bastante significativo de la población, al igual que por las nefastas consecuencias del desplazamiento forzado de millones de habitantes.

Dentro de estos críticos escenarios que ahondan la exclusión de niños y niñas en el país, se desarrolla la presente investigación, desde el abordaje integral de la exclusión a través de dos conceptos fundamentales: la educación inclusiva y la calidad de vida en contextos adversos donde se desarrollan procesos educativos de menores que habitan un contexto específico.

En el abordaje integral de la exclusión infantil a través de estos dos conceptos, concurren en un ejercicio interdisciplinario diferentes perspectivas conexas con la generación de respuestas que contrarresten los daños y perjuicios de esta problemática social. A partir de este abordaje, los espacios

educativos se replantean y adquieren nuevas funciones y responsabilidades con relación a las problemáticas de exclusión y marginación infantil, por ser el espacio donde los menores pasan un periodo de tiempo considerable de sus vidas.

Sin lugar a dudas y como se demostrará a lo largo del ejercicio investigativo, los escenarios educativos (escuela, jardín infantil, centro cultural, centro de formación, Biblioteca etc.) no se encuentran exentos de estas realidades con las cuales interactúan; directa o indirectamente se ven afectados, implicados y obstruidos por fenómenos como la marginación, el desplazamiento forzado, el conflicto armado, entre otros, volviendo imprescindible la reflexión permanente sobre estas problemáticas por parte de la comunidad educativa y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva de reflexión, investigación e intervención de una problemática contemporánea con graves connotaciones sociales, cobra relevancia la realización de este tipo de investigaciones, relacionadas principalmente con la búsqueda de soluciones integrales al problema de la exclusión infantil.

Para cumplir con esta finalidad, la tesis se encuentra estructurada en siete partes que de manera articulada conllevan al cumplimiento del objetivo central de elaborar y ejecutar un plan de mejora con orientación inclusiva en el interior de un escenario educativo informal que convive en contextos críticos de marginación y desplazamiento.

Inicialmente, se realiza una contextualización general de los escenarios críticos de desplazamiento y marginación en los que se realiza la investigación, efectuando una aproximación y descripción detallada de estos fenómenos sociales de gran repercusión en el ámbito nacional.

Seguidamente, se hace una descripción espacial, señalando la ubicación de la colectividad estudiada, las características de su hábitat, sus indicadores relevantes y sus generalidades, delimitando el entorno inmediato que rodea la comunidad estudiada.

En la tercera parte del trabajo se desglosa el marco teórico, el cual se encuentra centralizado en dos cimientos que dan sustento a la investigación: calidad de vida y educación inclusiva; en su desarrollo se recopila y organiza la revisión literaria y toda la información encontrada sobre las respectivas áreas temáticas.

El desarrollo de estas áreas temáticas y su aplicación práctica y transformativa en el interior de un escenario educativo específico que se encuentra inmerso en un contexto crítico de pobreza y exclusión, contribuye al avance investigativo sobre el tipo de atención educativa y los procesos de cambio y mejoramiento continuo que necesitan las comunidades en alto riesgo de vulnerabilidad, al igual que desglosa el tipo de protagonismo y las funciones de la institución a donde concurren menores que históricamente han sido víctimas de la invisibilización, el abandono y la exclusión de la sociedad.

En el plano metodológico (cuarta parte), la investigación gira en torno a los modelos emergentes, desglosando una serie de metodologías, prácticas y procesos con la participación activa de la misma comunidad, en aras de conseguir no solo una ampliación conceptual y metodológica de los fenómenos educativos, sino además, un cambio y un proceso de mejoramiento continuo realizado a partir de sus mismos integrantes.

Como metodología emergente, se seleccionó la “*Investigación Acción Participativa*” (IAP) para direccionar el proceso investigativo, por su capacidad de trascender la construcción de marcos teóricos, buscando solucionar de

manera integral problemas presentes en comunidades específicas, con la participación activa y protagónica de los mismos individuos.

En la quinta parte del trabajo se encuentra el diagnóstico y el plan de acción construido conjuntamente con la colectividad, aquí se concretan las principales necesidades que presentan los menores de la fundación en cuanto a inclusión y calidad de vida y se describen las diferentes problemáticas que muestra la comunidad referenciada.

La sexta parte del trabajo sintetiza la ejecución del plan de acción, en este fragmento se describen los programas y las actividades que se emprendieron en aras de transformar la realidad previamente caracterizada en el diagnóstico y que constituye el fin último del trabajo investigativo.

Finalmente, se realiza la evaluación del ejercicio en dos momentos (durante el proceso y al finalizar la ejecución) para posteriormente describir las conclusiones y sugerencias de la totalidad del proceso investigativo, en esta parte se realizan una serie de recomendaciones generales y se establecen las limitaciones de la investigación.

SURGIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

“Cualquier país del mundo tendrá dificultades para desarrollarse si sus ciudadanos crecen desnutridos, sin una educación adecuada o acuciados por las enfermedades. Estos factores perpetúan la pobreza y la baja productividad, y pueden generar inestabilidad o conducir incluso a la violencia y a los conflictos armados. El desarrollo adecuado de un niño no solamente salvaguarda su propio bienestar, sino que también es la mejor garantía para la paz, la prosperidad y la seguridad en el futuro”. (UNICEF, 2005: 6)

*E*ste preámbulo que se encuentra inmerso en el texto “*Estado*

Mundial de la Infancia 2006” refleja la necesidad de investigar y abordar sobre problemáticas relacionadas con la exclusión e invisibilidad por la que atraviesan millones de niños y niñas en el mundo entero, por las nefastas consecuencias que se desprenden de estas, que en muchos casos, suelen perdurar hasta la adultez de quienes las padecen.

Frente a los panoramas de exclusión e invisibilidad y ante las consecuencias que generan sobre los menores; las instituciones académicas no pueden ser ajenas, neutrales e indiferentes ante estas problemáticas; por el contrario, deben desarrollar trabajos investigativos que propicien la inclusión de los menores, para contribuir de esta forma, a la construcción de una sociedad más justa y equilibrada.

Ese conjunto de trabajos investigativos sobre procesos sistemáticos de exclusión - inclusión, deben convertirse en herramientas analíticas, espacios de reflexión y sustentos teóricos generadores de acción para la eliminación de creencias, actitudes y respuestas desadaptativas y disfuncionales que surgen ante la riqueza y diversidad de la condición humana (Ainscow, 2005), sumadas a otras formas de exclusión que se presentan en la sociedad.

En el contexto Colombiano, dos fenómenos atacan y vulneran gravemente la población infantil, inicialmente se encuentran los problemas de exclusión originados por el desplazamiento no voluntario (bien sea por conflicto armado o por razones económicas) y en segundo lugar, los problemas de exclusión originados por la marginación y los estados de pobreza absoluta en el que se encuentran gran parte de los mismos.

En primer lugar, se encuentra el desplazamiento como consecuencia natural del conflicto armado, fenómeno que durante las últimas dos décadas, ha tomado dimensiones de catástrofe humanitaria en el país y se ha hecho visible ante la comunidad mundial no solo por sus magnitudes y sus repercusiones demográficas, sino por su profundo impacto psicosocial en la población infantil.

Los análisis cuantitativos que se extraen de esta realidad son importantes, pero incipientes frente a la magnitud del impacto en el desarrollo y formación de los menores de edad; no existe reparación alguna frente al dolor del abandono de su lugar de origen, como tampoco son cuantificables la depresión, el desconsuelo, el llanto y el vacío suscitado por el recuerdo de lo perdido, por el abandono de los amigos, las costumbres y de un espacio social construido en el tiempo.

En segundo lugar, como consecuencia de los problemas originados por la marginación y los estados de pobreza absoluta de un significativo porcentaje

de colombianos, se encuentran las alarmantes cifras de niñas y niños que no tienen acceso a las dotaciones básicas de vivienda, educación, alimento y vestuario, entre otras, condiciones mínimas para que cualquier ser humano pueda subsistir dignamente.

Frente a este desolador panorama, los marcos regulatorios internos, compuestos por políticas, leyes y decretos encargados de garantizar los derechos y la inclusión a la sociedad de los menores en situación de marginación y desplazamiento, resultan incipientes para garantizar y amparar los derechos que tienen los niños y niñas reconocidos universalmente.

Por lo que recobran especial importancia, los aportes e intervenciones que se puedan realizar desde la investigación y la academia, tendientes a mejorar la calidad de vida de los menores víctimas de estas formas de exclusión; en donde sin lugar a dudas, juega un papel fundamental la educación impartida en los escenarios educativos y las instituciones comunitarias como fuentes transformadoras del contexto social.

A partir de este conjunto de responsabilidades, como agente investigador y docente activo, nace la propuesta de consolidar un trabajo investigativo que articule los lineamientos vistos desde el Doctorado y la práctica profesoral en la transformación de un escenario educativo específico. Convirtiéndose el mejoramiento continuo de la calidad de vida de comunidades excluidas y marginadas en un compromiso activo de búsqueda de salidas y soluciones, que exige de los sectores académicos, un esfuerzo adicional para sacar al país de la emergencia social en la que se encuentra inmerso.

La propuesta de investigación se consolida inicialmente, en el periodo de formación del Doctorado, durante el seminario en investigación y diversidad educativa a cargo de la Doctora Ángeles Parrilla, en donde se estructura el

trabajo con el objetivo de construir una red social para el desarrollo de una educación inclusiva de menores desplazados por el conflicto armado.

Posteriormente, mediante los aportes y el acompañamiento brindado por el profesor Paulino Murillo en el seminario de investigación en innovación y cambio educativo, se orienta la propuesta hacia la construcción de un plan de acción que conlleve a la transformación de un escenario educativo específico.

Propuesta que se concreta físicamente en la fundación “*Encuentro por la Vida*”, escenario seleccionado por ser un espacio crítico donde concurren problemas de marginación y desplazamiento. Tanto la propuesta como el espacio escogido para realizar la investigación se afianzaron por ser también el sitio de prácticas de Psicología Comunitaria, asignatura en la que ejerzo mi función de docencia universitaria; lo que facilita el conocimiento, la aceptación y la participación de la comunidad.

Concuerdan en la investigación, las necesidades específicas de un segmento poblacional definido, el compromiso personal de lucha contra cualquier forma de exclusión, la práctica del ejercicio profesional de la docencia y las herramientas conceptuales y metodológicas trabajadas en el Doctorado; todo encaminado hacia la búsqueda continua de la inclusión real de menores víctimas del flagelo del desplazamiento y la marginación en contextos críticos.

OBJETIVO GENERAL

Elaborar y ejecutar un plan de mejora en el interior de un escenario educativo informal que convive en contextos críticos de marginación y desplazamiento a partir del empleo de metodologías participativas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar con el apoyo de la colectividad referenciada, las problemáticas, necesidades, obstáculos, dificultades y prioridades en materia de educación inclusiva y calidad de vida que presentan los niños y niñas que integran un escenario educativo informal.
- Generar habilidades y herramientas en los integrantes de un escenario educativo informal que les permita identificar, ejecutar y evaluar acciones para la educación inclusiva y la calidad de vida de menores víctimas de exclusión por procesos de marginación y desplazamiento.
- Comprobar la viabilidad de los conceptos Educación Inclusiva y Calidad de Vida en su aplicación a contextos críticos de marginación y desplazamiento en escenarios educativos informales.
- Validar la efectividad y alcance de la Investigación Acción Participativa para el abordaje de problemáticas relacionadas con la exclusión de menores víctimas de marginación y desplazamiento.

CAPITULO

I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*E*l planteamiento del problema de la investigación, gira en torno a los

procesos de exclusión de niños y niñas que se generan como consecuencia de su coexistencia en contextos críticos de desplazamiento y marginación social.

En el desglose del ejercicio investigativo, se busca dar respuesta a la pregunta: *¿Cómo desarrollar un escenario educativo con calidad de vida y orientación inclusiva en contextos críticos de marginación y desplazamiento?* Para poder dar respuesta a este interrogante, es necesario indagar en primer lugar, sobre la exclusión social y las causas que generan este fenómeno en el país.

Por exclusión social como concepto multidimensional, amplio, complejo, multifactorial y heterogéneo (Jiménez, 2008; Hernández, 2008) se hace referencia al conjunto de personas que se dividen en "*dentro de*" y "*por fuera de*" (Herzog, 2011); beneficios sociales, oportunidades vitales o del status de ciudadano; siendo un fenómeno socialmente construido que trasciende las fronteras y está presente en todas las latitudes y en todo el sistema social, más allá de situarse como un problema neto del sistema educativo (Parrilla, 2000).

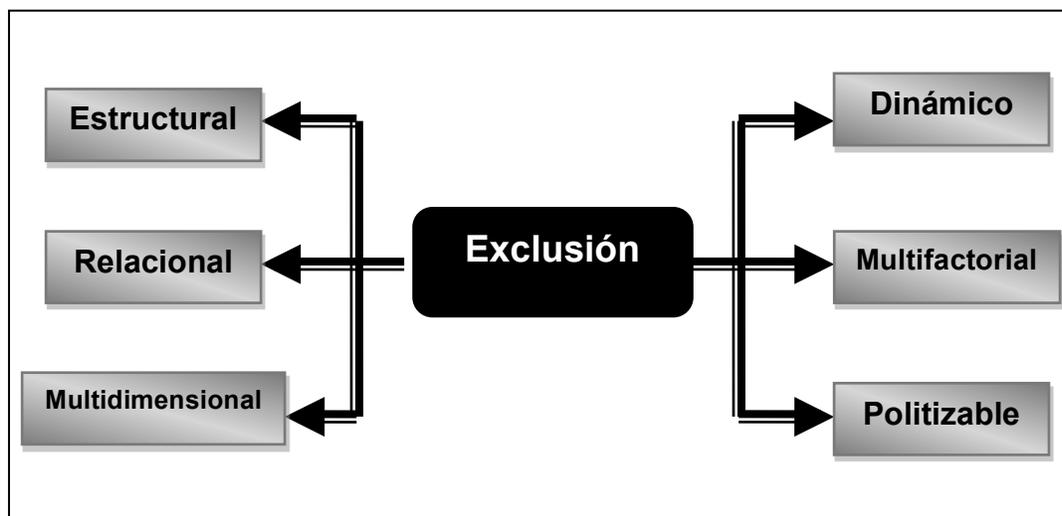
El origen del concepto exclusión social se remonta a la década de 1970 en Francia, para hacer referencia y categorizar a personas que no estaban amparadas por la seguridad social (Jiménez, 2008). En los últimos años, el concepto se ha venido ampliando a una variada gama de grupos y segmentos

poblacionales con relación a los que se referenciaba inicialmente y empezó a involucrar nuevas categorías y componentes sociales y simbólicos.

Figura No. 1

Componentes del concepto de exclusión

Adaptado de (Jiménez & Brugé, 2003:4).



Para Pérez & Eizagirre (2000) la exclusión social es un proceso dinámico mediante el cual un individuo, un conjunto de individuos o grupos enteros quedan por fuera de participar en la sociedad a la que pertenecen, generando un conflicto entre *insiders* (grupos establecidos) y *outsiders* (grupo que busca ingresar a un sistema determinado) (Rojas, 2011).

Para Buvinic (2004), Jiménez (2008) y Fundación Navarra (2010) la exclusión social trasciende las problemáticas relacionadas con el ingreso, la pobreza, el desempleo y la concentración de activos, involucra todo un conjunto de “*privaciones sociales y de falta de voz y poder en la sociedad*” (Buvinic, 2004, p.5), al igual que la pérdida de un amplio abanico de derechos sociales (Fundación Navarra, 2010). La exclusión es un proceso social complejo que trasciende la falta de ingresos y afecta los derechos de las personas y su participación social

Teniendo en cuenta que la exclusión no solo es un problema que se simplifica en pobreza, sino que además contiene múltiples elementos: se puede

concluir que la exclusión es un problema multidimensional y multifactorial “es un fenómeno poliédrico formado por la articulación de un cúmulo de circunstancias desfavorables” (Jiménez & Brugé, 2003, p.4).

Por lo tanto, la exclusión es multidimensional (Jiménez, 2008) y se presenta en diferentes dimensiones: económica, social y política “Se define como el proceso de acumulación y combinación de factores individuales, económicos, sociales, culturales y políticos que ponen a la gente en desventaja” (FLACSO, MINEC & PNUD, 2010, p.13); al respecto Pérez & Eizagirre (2000) sintetizan algunos elementos que determinan la exclusión:

Cuadro No. 1
Elementos de la exclusión social
Fuente: Adaptado de Pérez & Eizagirre (2000)

ÁREAS DE INCIDENCIA	ELEMENTOS
Privación económica (Recursos)	<ul style="list-style-type: none"> • Capital humano y social • Mercados de trabajo • Mercados de productos • Provisiones del Estado • Recursos de propiedad comunitaria
Privación social (Relaciones interpersonales)	<ul style="list-style-type: none"> • Redes familiares • Redes de apoyo más amplias • Organizaciones voluntarias
Privación Política (Derechos)	<ul style="list-style-type: none"> • Humanos • Legales/cívicos • Democrático
Subjetividad del Individuo	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de comunicación • Trastornos de la personalidad

Frente a la amplitud del fenómeno, se pueden agrupar las diferentes formas de exclusión en cuatro grandes vertientes, las tres primeras se construyen a partir de Cáceres (2006), la cuarta y última se construye a partir del trabajo de la UNICEF (2005): exclusión por diferenciación; exclusión por rezago frente a modelos preestablecidos; Auto –exclusión y exclusión por invisibilización

1.1. VERTIENTES DE EXCLUSIÓN

Exclusión por diferenciación: bajo esta categoría concuerdan autores como Cáceres (2006) y Hurtado (2004) que sustentan la exclusión como “*un proceso voluntario de aislamiento y distinción con respecto al otro diferente*” (Cáceres, 2006, p.152) o como un “*apartamiento voluntario o involuntario de los estándares dominantes de una sociedad*” (Hurtado, 2004, p.4) en referencia a constructos sociales y estereotipados que excluyen grandes segmentos poblacionales.

Este conjunto de puntos diferenciales pueden ser tangibles o intangibles, objetivos o subjetivos, sin embargo, marcan el origen de la exclusión de bastos grupos poblacionales. También está presente en cualquier manifestación negativa frente a la diversidad (esta última ineludible y adherente a la condición humana) por características como religión, etnia, orientación sexual, color político, etc. (Espinosa, 2010; Lumby & Morrison, 2010).

Exclusión por rezago frente a modelos preestablecidos: es toda fuente de exclusión generada a partir del rezago frente a los modelos económicos y laborales, donde las personas quedan excluidas del sistema económico por carecer de una capacidad adquisitiva, siendo considerados como “*desechados*”, o como individuos que carecen de poder adquisitivo y se encuentran por fuera del mercado laboral y productivo (Hurtado, 2004).

Desde esta perspectiva, la exclusión social es el resultado de transformaciones de la sociedad y de fenómenos como la globalización y sus efectos en los individuos que no tienen acceso o un acceso restringido a derechos considerados como “*vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad*” (Meza, 2010, p.75).

Significa entonces, que la sociedad en su funcionamiento genera procesos, estructuras y categorizaciones que excluyen automáticamente a un conjunto de ciudadanos que no tienen la elección de inclusión real a los sistemas establecidos “*la naturaleza disruptiva del desarrollo capitalista*” (Rojas, 2011, p.7).

Auto – exclusión: esta se presenta cuando un segmento poblacional decide no incorporarse ni participar de la comunidad y de los estamentos económicos, negándose a sí mismo, la posibilidad de gozar de ciertos tipos de atributos económicos, sociales y políticos.

En muchos casos, la autoexclusión hace referencia a la poca identidad y pertenencia que tienen los individuos por el colectivo general, Velázquez (2010) relaciona específicamente los procesos de autoexclusión que se presentan en barrios específicos, también se encuentran los casos de comunidades étnicas o religiosas, que prefieren separarse del colectivo global y entablar un vínculo y una identificación específica con otros individuos de condiciones similares. Dentro de este grupo también se encuentran las colectividades que tienen una concepción diferente de desarrollo, progreso y bienestar, como lo pueblos indígenas que tienen perspectivas y corrientes alternas al buen vivir homogenizante de la cultura occidental (Gudynas, 2011).

Exclusión por invisibilización: sintetiza a los conjuntos poblacionales que han sido depuestos y privados de sus derechos por el desconocimiento de su existencia o la omisión directa e inconsciente de su presencia; intervienen

aquí factores como la negligencia, el abandono estatal, el olvido social, el desamparo del estado de derecho y la falta de solidaridad entre congéneres.

La exclusión por invisibilización de menores de edad hace referencia a la inexistencia de mínimos vitales y su privación para participar en la misma sociedad: *“un niño o niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace su capacidad para participar plenamente de la sociedad”* (UNICEF, 2005, p.7).

Dentro de las múltiples causas que originan la exclusión de los menores, se enuncian en el informe de la UNICEF (2005): la pobreza a gran escala, la gestión deficiente de los servicios públicos, la propagación de graves enfermedades y la presencia de conflictos armados. Dentro de estas causas que se señalan en el informe de la UNICEF (2005), esta investigación trabaja con relación a dos fenómenos sociales de gran impacto y relevancia a escala nacional:

- El desplazamiento en población infantil
 - Desplazamiento forzado por conflicto armado
 - Desplazamiento por necesidades económicas

- Marginación y Pobreza en población infantil

1.2. DESPLAZAMIENTO EN POBLACIÓN INFANTIL

El primer elemento que acentúa la problemática de la exclusión infantil en Colombia es el desplazamiento de millones de ciudadanos, en este ítem se describen dos grandes causas que originan este flagelo: el desplazamiento como consecuencia del conflicto armado y el desplazamiento como consecuencia directa de la falta de recursos y la ausencia de oportunidades para el desarrollo.

Por desplazamiento se entiende el traslado que realiza una persona de su lugar de origen a un nuevo espacio geográfico; traslado que se articula dentro de un proceso de cambio, lo que naturalmente va a generar traumatismos de adaptación por parte del individuo; cuando los cambios son voluntarios y en aras de mejorar la calidad de vida del individuo y su familia, los procesos de adaptación son más llevaderos, el problema surge cuando el desplazamiento es forzado y va en contra de la voluntad del individuo.

Dentro de ese desplazamiento forzado que expulsa a millones de individuos de su lugar de origen, se encuentran dos causas de gran frecuencia en la realidad Colombiana: El desplazamiento forzado por causa del conflicto armado y en segundo lugar, el desplazamiento no voluntario por necesidades económicas. Ambos con graves efectos y consecuencias para la población infantil Colombiana.

Desplazamiento forzado por causa del conflicto armado: como consecuencia del conflicto armado irregular en Colombia durante las últimas décadas y la limitación del estado para garantizar el derecho a la vida y la integridad física de amplios sectores rurales; un segmento significativo de comunidades campesinas, indígenas y afro-americanas han hecho desplazamientos forzados de su lugar de origen a zonas urbanas, en aras de preservar su propia vida.

El número de desplazados en Colombia en las últimas décadas, supera los tres millones de habitantes, según estudios de la Conferencia Episcopal de Colombia y la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES, 2006). De esta cifra, aproximadamente el 55% corresponde a menores de 18 años (Contraloría, 2005), por lo que existe en la actualidad, un potencial cercano a los dos millones de menores desplazados.

Para atender esta emergencia social, el estado Colombiano a través de sus diferentes organismos ha creado leyes, auxilios económicos y asistenciales; sin embargo, estos han sido insuficientes ante la gravedad del problema; como diversos organismos y autores lo señalan, la intervención estatal para la atención e inclusión de los menores desplazados ha quedado simplificada a buenas intenciones y en un segundo plano, a cubrir las obligaciones que le imponen los organismos internacionales para evitar sanciones y el aislamiento de la comunidad mundial.

En cuanto a los marcos normativos relacionados con la inclusión escolar de los menores desplazados, estos se concentran en los Decretos 2531 de 1989 y 2562 de 2001 en donde se *“garantiza la prestación del servicio público de la educación en los niveles de preescolar, básica y media... tanto en la etapa de atención humanitaria como en la de retorno o reubicación respectiva”*. Sin embargo, estas medidas son muy limitadas y no trascienden de la voluntad política con que fueron construidas.

Como es de esperar, las soluciones que se plasman en los marcos legales y normativos no traspasan las limitaciones, las barreras y los problemas que encuentran los padres de familia, los profesores, las instituciones educativas y los menores desplazados en la cotidianidad:

Los padres de familia se enfrentan a la insuficiencia de cupos académicos en colegios públicos, a la desnivelación académica de sus hijos (la educación rural presenta menores índices de calidad frente al sistema

educativo urbano) y a nuevas prácticas de crianza que tienen que adoptar en un nuevo contexto sin conocimiento ni preparación alguna.

A su vez, los menores se enfrentan a un nuevo contexto, bastante hostil para ellos; en el ámbito sociocultural se chocan con la discriminación dentro de las aulas de clase, a la burla de sus compañeros por las diferencias etnográficas que presentan, a habitar en ambientes marginales con problemas de violencia e infraestructura física inadecuada (luz, acueducto, alcantarillado, etc.), a la necesidad de trabajar para ayudar en los gastos familiares, entre otros inconvenientes.

Por otro lado, las instituciones educativas receptoras no se encuentran preparadas para atender y recibir a estas colectividades, no cuentan con los recursos físicos ni económicos para ampliar la cobertura a estos segmentos poblacionales; a duras penas, pueden cubrir las necesidades de la misma comunidad que a su vez, le exige una mayor calidad y cubrimiento.

En cuanto a los maestros, la situación no es menos traumática, se enfrentan a un fenómeno para el cual no fueron preparados ni ilustrados durante su formación inicial; a una realidad adversa que les exige mayores responsabilidades, e incluso, una ampliación de sus funciones y de su rol tradicional.

Desplazamiento no voluntario por motivos económicos: no siempre el desplazamiento obedece a presiones relacionadas con el conflicto armado interno; un número importante de individuos migra internamente ante la falta de trabajo, la carencia de oportunidades y la ausencia de desarrollo.

Las precarias condiciones socioeconómicas presentes en zonas rurales y municipales de diferentes partes del país, son causa activa del desplazamiento de un guarismo indeterminado de colombianos que se ven motivados a trasladarse a otro espacio geográfico en búsqueda de nuevos horizontes,

buscando fuentes de trabajo formales y mejores oportunidades de desarrollo personal.

El subdesarrollo, la pobreza y la marginación, determinan muchas veces la decisión individual de desplazamiento, que no siempre es una opción libre y voluntaria, sino por el contrario, obedece a una necesidad de supervivencia del individuo y su respectivo núcleo familiar.

La migración en los menores es aún más dramática que la de sus padres, para ellos no es una decisión consultada ni mucho menos voluntaria, obligándolos en muchos casos a cambiar su rol social y asumir responsabilidades para las que no están preparados física ni mentalmente, caso específico, el de los menores que tienen que trabajar para ayudar en sus hogares (la vida en las ciudades es más costosa).

En el caso específico de las condiciones mínimas de sostenimiento, las familias que emigran a las grandes ciudades del país en busca de mejores ingresos, no solo se enfrentan a ingresos mínimos de subsistencia, sino a condiciones extremas de inseguridad, hambre y miseria, exponiendo a los menores a estas situaciones poco apropiadas para su desarrollo.

A nivel psicológico, el impacto en los menores se encuentra asociado con los sentimientos de desarraigo ante la ausencia de espacios conocidos, al cambio de su entorno natural, de sus seres queridos (amigos, maestros, tíos, abuelos, etc.); por otro lado (también desde lo psico – social), estos menores aumentan su vulnerabilidad a ser víctimas del abuso, la explotación sexual y la adquisición de malos hábitos (alcohol y las drogas, pandillas, etc.).

En el ámbito educativo (objeto de estudio), el desplazamiento en cualquiera de sus dimensiones, coloca al niño en un escenario educativo que no solamente es más amplio (en referencia al plantel rural en el que se

encontraba inicialmente), sino a un nuevo espacio cultural al que tendrá que amoldarse y en el que tendrá que construir su nuevo hábitat.

La adaptación al nuevo escenario educativo, trae consigo las adversidades iniciales de aceptación que tendrá que soportar en los primeros meses, donde escuchará calificativos de “nuevo” , “intruso” etc., aparte de la dificultad de enfrentarse a un nivel académico muchas veces superior y muy diferente al que le brindaban en la escuela rural y/o municipal.

1.3 MARGINACIÓN Y POBREZA EN POBLACIÓN INFANTIL

La segunda particularidad que aumenta la problemática de la exclusión infantil en el territorio nacional, la constituye el conjunto de condiciones de marginación y pobreza. Aunque son apenas evidentes los efectos y la magnitud de la marginación y la pobreza en el mundo entero, la presente investigación realiza una aproximación al fenómeno nacional desde los siguientes aspectos:

- Precisiones sobre la pobreza y la marginación
- Impacto de la pobreza en la población infantil.
- Dificultades y falencias en la medición de la pobreza en infancia.

1.3.1 Precisiones sobre marginación y pobreza

Si bien es cierto que el fenómeno de la pobreza es bastante complejo, heterogéneo y antiguo, no se puede admitir como un problema con el que se deba convivir eternamente; la persistencia de la pobreza constituye una verdadera amenaza para la estabilidad social, económica y política de la humanidad (Corredor, 1999), que puede llegar a originar en un momento extremo, conflictos y estados caóticos de descontrol social.

A nivel etimológico la palabra se deriva del latín “*paupertas*” que significa “*parir o engendrar poco*”, hace alusión desde una apropiación de las ciencias sociales a la falta de capacidades para producir o alcanzar mínimos aceptables para vivir dignamente (Rojas, 2011).

Aunque no existe unanimidad en torno a la pobreza y la marginación, esta investigación se enmarca dentro de la multidimensionalidad que encierra el concepto (Gómez, 2009), es decir, que la pobreza no solo hace referencia a la ausencia de los satisfactores básicos como alimentación, salud, vivienda, etc. sino a otros elementos complejos y de difícil cuantificación “*carencia espiritual y material, de privaciones y desventajas económicas – sociales que impiden la satisfacción adecuada de las necesidades humanas esenciales y el despliegue de una vida normal*” (Gómez & Romero, 2009, p.5).

Bajo esta multidimensionalidad, la investigación del fenómeno no se simplifica a la mera cuantificación de la pobreza; su horizonte se amplía hacia la indagación constante de saber con precisión quienes la padecen, como se define esa situación, los antecedentes que la originaron y el estado de quienes la soportan (Corredor, 1999). En el caso específico de los niños y niñas que la padecen, el fenómeno de la pobreza adquiere especial relevancia, no solo por el impacto que genera en la infancia, sino porque determina tanto la exclusión presente del niño, como la exclusión del futuro adulto.

1.3.2 Impacto de la marginación y la pobreza en la población infantil

Para establecer los efectos en la población infantil, se puede clasificar el impacto de acuerdo con la temporalidad del efecto en “*impacto directo*” y en “*impacto indirecto*” respectivamente, con el objetivo de ordenar secuencialmente los múltiples efectos y alteraciones que produce la pobreza en la infancia.

En primer lugar, dentro del conjunto de impactos directos, se encuentra lo que Pérez (2003) enuncia como la no existencia de la persona *“la pobreza en sí misma es factor determinante en la desaparición física de cientos de miles de niños y niñas”* (Pérez, 2003, p.108) fenómeno que se evidencia a través de los índices de mortalidad de los gobiernos locales.

Dentro de los efectos directos, también se encuentra (desde una aproximación más cercana a Sen, 2002) el deterioro de las capacidades del individuo que afectan directamente su libertad: *“quienes sobreviven al genocidio del hambre, muchas veces no pueden sustraerse al deterioro del proceso de desarrollo de las cualidades y predisposiciones personales, que condiciona y limita el acceso a la educación y crea barreras insolubles para el avance del proceso pedagógico propiamente dicho”* (Pérez, 2003, p.109).

Adicional a todos los impactos directos, se encuentran una serie de efectos que se desencadenan con posterioridad, llegando incluso a direccionar la futura adultez del niño (Powdthavee, Lekfuangfu & Wooden, 2015). Dentro de ese conjunto de impactos indirectos, se encuentran los efectos económicos relacionados con la productividad y el futuro laboral del individuo, a causa del deterioro de la calidad de vida del niño, que conlleva a una reducción de sus capacidades para enfrentar la vida futura.

En este sentido, el impacto indirecto de la pobreza tiene que ver con el hecho que los individuos que viven en ella no van a tener las mismas oportunidades que los otros para lograr una inserción adecuada a una vida laboral, por lo que van a seguir replicando el círculo vicioso del que hacen parte.

Otro impacto indirecto de la pobreza sobre la población infantil, lo constituye la educación estratificada (segmentada por costo – calidad). Para aquellos niños y niñas que pueden acceder a la escuela a pesar de los limitados recursos familiares, estos se ven enfrentados a nuevas barreras de clase que

van a limitar sus capacidades de elección, ya que tanto la educación básica como la educación secundaria, varía en calidad de acuerdo al poder adquisitivo de sus padres; generándose una abismal diferencia entre lo público (gratuito) y lo privado (sin límites de costo): *“aprenden más y alcanzan mejores resultados quienes pertenecen a los segmentos con mayores recursos económicos y capitales socioculturales”* (Murillo, Hernández & Román, 2011, p.8).

Diferencia que amplía la brecha social de lo que se concibe como la *“igualdad de oportunidades para el bienestar”* (Cohen, 2002, p.32) ya que la baja calidad en la educación inicial que recibe una parte de la población, limita y restringe su acceso posterior a las mejores universidades del país, reproduciendo la dicotomía de calidad-equidad.

Adicional a estos impactos indirectos, se encuentra la constante elevación de los requerimientos y perfiles ocupacionales del mercado laboral, de tal forma que ahora no solo es necesario alcanzar un nivel de educación básica, sino que además, se hace necesario tener mayores y constantes niveles de instrucción para tener un trabajo calificado y obtener con ello, un ingreso que le permita a la persona salir del ciclo de pobreza en el que se encuentra inmersa.

1.3.3 Dificultades y falencias en la medición de la pobreza en población infantil.

Para continuar con el desglose del problema social de la pobreza que padecen un sinnúmero de niños y niñas, es necesario profundizar sobre los elementos necesarios para definir la situación de pobreza, los antecedentes que la originaron y el estado de quienes la padecen.

En primer lugar, en la identificación de los elementos que definen la pobreza, se cuestiona su aproximación exclusiva desde la economía y

solamente desde los países desarrollados; los fenómenos de pobreza y exclusión social han sido contruidos de arriba hacia abajo, “*un concepto formulado en el Norte, especialmente en los países desarrollados... y trasladado posteriormente a los países en desarrollo*” (Hann, 1999, p.22), sin tomar en cuenta la magnitud y la complejidad de los problemas locales, ni las asimetrías existentes entre los países (según sus grados de desarrollo) (Rhon, 2011).

Como resultado de lo planteado anteriormente, los estudios, las cifras y los indicadores empleados tradicionalmente (NBI, Línea de Pobreza, etc.) no solamente reflejan superficialmente el problema, sino que además, presentan una serie de incongruencias y debilidades con relación al establecimiento, identificación y aplicación en la realidad nacional.

Cuadro No. 2

Comparación de modelos para la medición de la pobreza

Fuente: Cuadro realizado con base al texto de MUÑOZ (1999, p.139-155)

Modelo o Indicador	Elementos Valorados
Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Condiciones físicas de vivienda 2. Carencia de acueducto o alcantarillado 3. Hacinamiento crítico 4. Inasistencia escolar 5. Alta dependencia económica
Línea de Pobreza (LP)	Ingreso Mínimo necesario para que una persona o un hogar satisfagan sus necesidades básicas.
Método Integrado de la Medición de la Pobreza (MIP)	Aplicación simultanea de los métodos (NBI) y (LP), bajo el criterio que ambas mediciones son complementarias; unión de los pobres encontrados por ambos métodos.

Índice de Calidad de Vida (ICV)	Combina las variables de infraestructura consideradas por el NBI, el ingreso y variables de capital humano. Cada hogar tiene un puntaje que depende de la calidad de la vivienda, los servicios con que cuenta, características demográficas y educación. De tal forma que si no sobrepasa el punto de corte, es considerado “pobre”.
--	---

En el análisis de estos modelos de medición empleados, se observa en primer lugar la omisión de elementos intangibles (justicia, participación, inclusión educativa, libertad, autonomía etc.) que conduce a la reducción conceptual del fenómeno como la simple ausencia y escasez de bienes y servicios materiales.

Por otro lado, la existencia de múltiples modelos de medición con diferentes elementos de valoración y que muestran resultados totalmente diferentes, refleja la insuficiencia para captar la complejidad de la realidad (Corredor, 1999), por lo tanto, la incapacidad para valorar los antecedentes que la originaron, el estado de quienes la padecen y la forma para contrarrestarla de manera eficiente.

En el caso Colombiano, el indicador por referencia para medir el fenómeno, es el Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) que mide la satisfacción o insatisfacción verificable de necesidades básicas (FLACSO, MINEC & PNUD, 2010) el cual trabaja alrededor de cinco variables: 1. Deficiencia de las condiciones físicas de vivienda: 2. Carencia de servicios de acueducto o alcantarillado 3. Hacinamiento crítico (más de tres personas por cuarto) 4. Inasistencia escolar (al menos de un menor del hogar) 5. Alta dependencia económica (dependencia de más de tres personas del jefe de hogar con estudios inferiores de primaria).

Empero, este indicador no solo es incapaz de valorar elementos intangibles (visto anteriormente) sino que además, otorga una igual ponderación a cada uno de sus componentes (Muñoz, 1999), por lo que no logra identificar adecuadamente la interrelación que se genera entre las cinco (5) variables, la extensión de la pobreza, la intensidad de la misma y las desigualdades entre pobres (FLACSO, MINEC & PNUD, 2010), tampoco logra formar una relación con la población infantil objeto de estudio.

Otro de los indicadores más usados en la actualidad es la Línea de Pobreza: este indicador está soportado en la determinación de un ingreso mínimo necesario para que se satisfagan las necesidades básicas, considerando que dicha satisfacción depende únicamente del ingreso, excluyendo variables como el acceso a bienes gubernamentales (agua, luz y salubridad, etc.) y el tiempo disponible para actividades de bienestar, (recreación, descanso y educación, etc.).

Una limitante para el indicador, la constituye la generación de una misma ponderación para cada individuo, sin importar el tamaño de la familia a la que pertenece, haciendo una estimación sobre personas promedio o grupo base; lo que lleva a que no necesariamente se cumpla con los requerimientos de nutrientes necesarios, o a que se suponga lo que se va a concluir.

Finalmente, se encuentra el Índice de Calidad de Vida (ICV), que intenta reparar los problemas de los otros indicadores al incluir variables de capital humano. El (ICV) se constituye a partir de la asignación de un puntaje a cada hogar, dependiendo de la calidad de la vivienda, los servicios con que cuenta, las características demográficas y la educación; determinando mediante un puntaje unidireccional que establece si el hogar es pobre o no.

Entre los principales problemas, falencias y limitantes del (ICV) se encuentra la omisión de variables (tangibles e intangibles) como la

alimentación, el vestuario, la recreación, el ocio, la justicia etc. Por otro lado, se encuentra la indeterminación de espacios de riesgo y de valoración de la calidad de los servicios recibidos.

Todo lo dicho anteriormente denota el segundo problema: que el estado de pobreza de niños y niñas siempre ha estado referenciado por el ingreso y el consumo de sus padres y no por las características propias de los menores; por lo que aparte de la cantidad de deficiencias que presentan estos indicadores, se hace impensable la construcción de un indicador que no sólo separe y sea más próximo a la realidad de la población infantil, sino que además, contenga a todo ese conjunto de bienes intangibles que tradicionalmente son omitidos.

Se podría afirmar en primer lugar, que ninguno de los indicadores estudiados absorbe el conjunto global de necesidades no materiales, o intangibles (Justicia, libertad, afecto, etc.); en segundo lugar, se evidencia la insuficiencia de los indicadores para capturar todas las condiciones de bienestar de un segmento poblacional y tercero, se omiten las especificidades de la población infantil y su alta vulnerabilidad.

CAPITULO II

CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA
INVESTIGACIÓN

2. CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA GEOGRÁFICA

El área geográfica donde se realiza la investigación se encuentra ubicada en el municipio de Soacha, en la localidad cuarta (4) – Ciudadela sucre en el departamento de Cundinamarca.

Más allá de ser una división territorial y administrativa, el concepto de “*localidad*” enunciado anteriormente, se presenta como un fenómeno social y complejo que concentra elementos físicos y culturales; “es el *territorio donde se originan y se desenvuelven las biografías personales, familiares y sociales de los sujetos, en donde se constituyen las identidades culturales y los actores locales; es territorio de interacción cotidiana con la familia..... territorio donde se expresan las relaciones de gobierno y ciudadanos. La localidad es el espacio inmediato de ejercicio de ciudadanía y de participación ciudadana...*” (Mellizo, 2004, p.223). Por lo tanto, cuando en este trabajo se habla sobre la localidad de Ciudadela Sucre (4 de Soacha), se trasciende de la descripción del área geográfica a la comprensión de un escenario social, cultural y económico donde transcurren e interactúan las vidas de sus habitantes.

2.1.1 Caracterización del Municipio de Soacha

Soacha se encuentra ubicada en la parte central del país, sobre la cordillera oriental, al sur de la ciudad de Bogotá. (A 18 Km al sur occidente del Distrito Capital), a una altura de 2.600 metros sobre el nivel del mar. El territorio municipal tiene una superficie total de 187 km², con una extensión urbana de 27 Km² y una zona rural de 160 Km.

Soacha se encuentra dividida en 6 localidades: Comuna 1 (Compartir), Comuna 2 (Centro), Comuna 3 (Dispensa), Comuna 4 (Cazucá), Comuna 5 (San Mateo) y Comuna 6 (San Humberto); a su vez, las localidades se encuentran divididas por barrios. En total, Soacha cuenta con 347 barrios y urbanizaciones aproximadamente, de los cuales 180 son asentamientos subnormales (ilegales, sin titulación de tierras).

El número de habitantes de Soacha es de 363.019 personas y 89.333 familias; 88.283 familias viven en la zona urbana y 739 (3.105 personas) en áreas rurales (DANE & CEPAL, 2004). Como municipio presenta un crecimiento muy acelerado, ya que entre 1993 y 2003 la población aumentó 58% y el número de hogares aumentó 65% (DANE & CEPAL, 2004), perfilándose como el municipio de Cundinamarca con la más alta tasa de crecimiento de población y con mayor densidad poblacional.

La composición de los hogares, muestra que el promedio de personas por hogar es de 4 integrantes, con presencia significativa de menores de edad, ya que en el 67% de los hogares censados para el 2003 habita al menos un menor de 12 años.

Soacha es un municipio receptor de población migrante (Bayer Ludoteca Naves, 2009), para el año 2003, el 45% de los jefes de hogar había migrado a Soacha durante los últimos años, de ellos, el 93% fue migración “voluntaria” y el 7% desplazamiento por conflicto armado (DANE & CEPAL, 2004). Este crecimiento de la población de Soacha resultante de los flujos migratorios, excede la disponibilidad de servicios públicos, equipamiento e infraestructura del municipio, agravando los indicadores de calidad de vida y afectando el bienestar de la población en general (Bayer Ludoteca Naves, 2009).

El nivel educativo del municipio es bastante bajo, como consecuencia del desproporcionado crecimiento demográfico; el promedio educativo de los

jefes de hogar es de 7.2 años y el nivel de analfabetismo es del 3% (DANE – CEPAL, 2004).

Soacha es un municipio pobre, el 68.4% de sus habitantes vive en condición de pobreza y/o miseria (DNP, 2005), de los cuales, más de 10.000 familias viven en condiciones de pobreza extrema, entre los que se encuentran alrededor de 9.000 niños y niñas sin condiciones mínimas de calidad de vida (Bayer Ludoteca Naves, 2009).

2.1.2 Caracterización de la localidad cuarta de Soacha: Ciudadela Sucre

Ciudadela Sucre está integrada por los barrios Rincón del Lago, Bellavista, Buenos Aires, San Rafael, Los Pinos, El Mirador, Caracolí, las Margaritas, El Semáforo, El Oasis y La Isla. Estos barrios pertenecen en su totalidad a estratos 1 y 2.

A partir de las condiciones topográficas, el conjunto de barrios que conforman esta zona se pueden catalogar como barrios de normas mínimas, por las condiciones que presentan y por cumplir superficialmente con las especificaciones urbanísticas mínimas de planeación distrital.

El segmento restante de barrios que integran la localidad, se pueden clasificar como “*Barrios Piratas*”, caracterizados principalmente, por la ilegalidad de su apropiación, reglamentación y la falta de planeación en materia de vías de acceso y servicios públicos; esto se origina por la dificultad que presenta para un amplio segmento poblacional la consecución de vivienda formal.

La comuna cuarta de Soacha es el lugar que concentra la mayor proporción de hogares que tienen hijos menores entre 5 y 12 años (3 de cada 8 hogares tienen hijos menores de 5 años y 7 de cada 11 tiene al menos un hijo entre los 5 y 12 años) (DANE & CEPAL, 2004).

En la localidad cuarta de Soacha, el tamaño promedio de los hogares es mayor (4.3 personas); el 36.2% de los hogares de la Comuna tiene más de 4 personas por hogar. De manera proporcional, se encuentra aquí el mayor número de hijos por núcleo familiar: 2.1 (DANE & CEPAL, 2004).

Ciudadela Sucre presenta el nivel educativo más bajo del municipio. Los padres de familia en los hogares de esta comuna tienen 5.1 años de educación, 2.2 menos que la media municipal; también tiene la mayor tasa de inasistencia escolar (14%); de los hogares con hijos tiene al menos uno entre 5 y 12 años que no asiste a la escuela (DANE & CEPAL, 2004). El 48,2% de la población residente en la localidad, ha alcanzado el nivel de básica primaria, el 34,6% secundaria; el 0,6% ha alcanzado el nivel profesional y ninguno de sus habitantes ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado.

Se resalta el hecho que el 10% de la población no tiene ningún nivel educativo, lo que sustenta que sea la localidad con la mayor tasa de analfabetismo del municipio (6%).

Estas características originan que sus habitantes no consigan trabajos bien remunerados y perpetúen el ciclo de pobreza con sus hijos, al no poderles brindar una educación que les permita competir en el mercado laboral (FLACSO, MINED & PNUD, 2010), por otro lado, estas características asociadas al bajo nivel de escolarización de los padres, afecta las pautas de crianza, la educación y el desarrollo de los menores.

De esta población, asiste a un establecimiento educativo formal el 39,8% de los menores que tienen entre 3 y 5 años; el 89,7% de los menores que tienen entre 6 a 10 años y el 81,2% de los menores que tienen entre 11 a 17 años, evidenciando el nivel de deserción escolar y la suspensión de los estudios en la edad adulta.

Un porcentaje significativo de habitantes (82.2%) provienen de otras regiones, si a esto se le suma que más de la mitad de la población de Ciudadela Sucre es menor de edad, se puede observar el impacto de los fenómenos migratorios en la población infantil. Como se mencionaba anteriormente, el desplazamiento más que por motivos relacionados con el conflicto armado y la violencia, es consecuencia de la falta de oportunidades y de un mejor nivel de vida en el lugar de origen: el 50,2% de la población de la Comuna 4 que cambió de residencia en los últimos cinco años lo hizo por razones familiares. El 19,2% por razones personales; el 17,0% por dificultad para conseguir trabajo en el lugar de origen y tan solo el 10,4% por amenazas directas contra su vida.

La comuna cuarta tiene la mayor proporción de hogares desplazados, a esta comuna llegó la mitad (48%) de todas las familias desplazadas por conflicto armado entre 1993 y 2003, estos núcleos familiares representan 9% de los hogares de la comuna, mientras otros inmigrantes voluntarios representan el 47% de los hogares censados (DANE & CEPAL, 2004).

Ciudadela Sucre es la localidad más pobre de Soacha (DANE & CEPAL, 2004); aquí se presentan las condiciones de vivienda y de servicios públicos más frágiles del municipio: el 21% de los hogares vive en hacinamiento mayor, y tan solo 25.3% de los hogares prepara los alimentos con agua potable procedente del acueducto.

En los hogares de la localidad, existe una mayor proporción de hogares con jefatura femenina 29% (madres cabeza de familia). Del total de núcleos familiares, el 34% conviven sin uno de los cónyuges (DANE & CEPAL, 2004), por lo que el peso del mantenimiento del hogar recae sobre uno de los miembros de manera exclusiva. Adicional a este elemento, Ciudadela Sucre presenta las mayores tasas de desempleo con respecto al municipio (DANE & CEPAL, 2004).

2.2 CARACTERIZACIÓN DEL ESCENARIO EDUCATIVO

El escenario educativo en donde se realiza la presente investigación se denomina “Fundación Encuentro por la Vida”. La fundación se encuentra ubicada en el barrio Bella Vista, en la localidad cuarta de Ciudadela Sucre, en el punto que se conoce como la “Y”, diagonal al batallón de infantería.

La fundación es una institución sin ánimo de lucro creada en el año 2002, que surge inicialmente para la atención de personas desplazadas y vulnerables que habitan en el sector de Ciudadela Sucre, con el objeto de brindar herramientas y nuevas opciones de vida a este segmento poblacional.

La primera administración estuvo a cargo de la Dra. Ángela Bohórquez, quien fue la encargada de dar inicio al proyecto, posteriormente, la fundación pasó a ser dirigida por la señora Ofelia Benavides, quien es la encargada actualmente de la fundación y la responsable de conseguir los recursos económicos para su sostenimiento.

La fundación trabaja simultáneamente en diferentes frentes, en primer lugar, están todas las actividades que giran en torno al comedor comunitario, donde se brinda alimentación a los residentes del sector, especialmente a los niños; en segundo lugar está el componente pedagógico, finalmente se encuentra la parte de desarrollo microempresarial, en donde se trabajan tres campos de acción: textiles, panadería y misceláneos.

En su estructura física, la fundación consta de cuatro niveles: en el primer piso se encuentra el comedor comunitario; en el segundo nivel se encuentran las tres aulas donde se realiza el trabajo pedagógico, un oratorio (la comunidad es cristiana) y un pequeño espacio destinado para la enfermería. En el tercer piso se encuentra localizado el salón de juguetes, al igual que una pequeña sala industrial para la elaboración de productos relacionados con la panadería y

la pastelería; en el ámbito sanitario, la fundación cuenta con dos baños, los cuales resultan insuficientes para la cantidad de integrantes que comparten este espacio.

La fundación es una casa de familia adaptada para una función educativa, por tanto, los salones son oscuros y pequeños para la realización de labores de aprendizaje, no existen salidas de emergencia y las escaleras que comunican los diferentes niveles, se convierten en un factor de riesgo para la totalidad de sus miembros.

En la parte financiera, la fundación subsiste gracias a las ayudas y contribuciones que proporcionan voluntariamente diferentes personas y entidades, se resaltan los aportes de la Universidad Javeriana, Unitec, la Universidad Nacional y la Universidad Manuela Beltrán, sin contar con las valiosas donaciones que realizan personas y organizaciones privadas que ayudan a solventar los gastos de la fundación.

El personal administrativo de la fundación, se encuentra conformado principalmente por las madres comunitarias, quienes trabajan por motivación intrínseca y por la recompensa de la alimentación que reciben para ellas y para su respectivo núcleo familiar.

La administración de la fundación (de tiempo completo) se encuentra a cargo del Ingeniero Industrial Pablo Hormaza, de 32 años, procedente de Pasto, quien vive en la fundación junto a su familia y lleva más de tres años en el mismo cargo, tiene gran aceptación y respaldo por parte de la comunidad.

Misión de la fundación: son una entidad sin ánimo de lucro comprometida con el desarrollo integral del individuo a través de un proceso de formación teórico- práctico, vivencial y personalizado.

Su razón de ser gira en torno al trabajo con mujeres cabezas de familia, niños y jóvenes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad en procesos de capacitación y desarrollo productivo. En este sentido, la fundadora - Ofelia Benavidez refiere: *“Tenemos una Misión específica y es que las personas, la población, se desarrolle integralmente en todas sus áreas, en la parte espiritual, emocional y en la habilidad. Esta es la Misión de este lugar, queremos que los chicos no sean parte del problema, sino de la solución. Básicamente la misión en esta zona es desarrollar hombres que sean factor de cambio”*.

Visión de la fundación: crear las condiciones para el desarrollo integral de hombres y mujeres, niños y niñas, jóvenes y ancianos en condición de desplazamiento y vulnerabilidad, permitiéndoles manifestar sus potencialidades y creatividad en todas las áreas en que se desarrolle. Aportando en la construcción de un nuevo tejido social de convivencia pacífica, para que no sean parte del problema sino de la solución.

Objetivos de la fundación: cabe aclarar que la fundación tiene un componente religioso en su funcionamiento y estructura, por lo que la administración organizacional gira en torno a esta cosmovisión:

1. Restaurar la fe en Dios, en ellos y en el país, por parte de las familias en condición de desplazamiento y vulnerabilidad.
2. Responder a necesidades básicas vitales: el fortalecimiento nutricional de la población objeto y la educación.
3. Ser factor de respaldo y apoyo a las familias desplazadas y vulnerables, fortaleciendo la unidad familiar en la construcción de valores y responsabilidades.
4. Integrar a la comunidad beneficiada en todos los proyectos de la fundación.
5. Mejorar la calidad de vida de las familias ubicadas alrededor de la fundación a través de procesos productivos.

6. Generar una cultura de aprendizaje en vivencias de su cotidianidad a través la capacitación
7. Empoderar a la población afectada en sus vidas y sus familias.
8. Generar una cultura del “*sí se puede*” eliminando una cultura de mendicidad.

Valores institucionales de la fundación: la fundación “Encuentro con la Vida” basa su organización en los siguientes valores: - Amor – Unidad – Servicio – Honestidad - Trabajo en equipo - No a la discriminación étnica religiosa o política. - Responsabilidad ante otros - Respeto por la diferencia - Ejercicio vivencial de los derechos y deberes humanos.

2.2.1 Segmentos poblacionales atendidos por la fundación

Padres de familia: en la actualidad se llevan (4) cuatro proyectos específicos con los padres de familia que desean mejorar su calidad de vida (34 madres participando en el desarrollo de estos proyectos).

A través de talleres y actividades específicas, se trabaja con los participantes en procesos de autogestión, para que estos sean los responsables de mejorar sus condiciones de vida en los diferentes componentes (familiar, productivo, cognitivo, axiológico, etc.).

En la parte micro – empresarial, se trabaja en la fabricación y venta de diversos enseres como pijamas, juegos de sábanas, cojines, manteles para ocasiones especiales, almacén de ropa de segunda, bizcochería, pan, galletas, discos para brilladoras, tapetes, etc. algunos de los proyectos que se adelantan con este segmento poblacional son: - proyecto de confecciones “tejer y destejer” - proyecto canasta de la solidaridad - proyecto de almacén de ropa “de segunda como de primera” - proyecto panadería “trigo y miel”.

Niños y niñas del sector: frente a la vulnerabilidad que presentan los niños de la comunidad (pobreza, exclusión, desplazamiento, violencia, alcoholismo, drogadicción, entre otras), se llevan a cabo programas en donde se trabaja activamente en el diseño de estrategias educativas y de refuerzo escolar que les brinden herramientas para minimizar su estado de vulnerabilidad.

Adolescentes y jóvenes del sector: la fundación desarrolla programas para los jóvenes de la comunidad que tienen entre (15) quince y (24) veinticuatro años de edad, que no cuentan con posibilidades reales de acceso a la educación y opciones laborales por diversos aspectos. Se les brindan posibilidades de educación, empleo y proyecto de vida, que les permita mejorar su calidad de vida.

Núcleos familiares y seguimiento a casos especiales: en una tercera área se sintetizan las diferentes actividades asistenciales que se realizan para resolver problemas específicos. En este grupo se resumen los trabajos individuales que se realizan para la atención de familias disfuncionales, la resolución de conflictos intrafamiliares, la asesoría e intervención en episodios de violencia intrafamiliar y abuso sexual, entre otros fenómenos que se evidencian en la cotidianidad de los integrantes.

CAPITULO III

MARCO TEORICO

3. MARCO TEORICO

INTRODUCCIÓN

El marco teórico que sustenta esta investigación comprende dos áreas temáticas: educación inclusiva y calidad de vida, haciendo énfasis en la aplicación de estos dos conceptos en la población infantil y en el interior de los escenarios educativos informales.

En primer lugar, se realiza una aproximación conceptual de la educación inclusiva; se describen los antecedentes de este movimiento a nivel mundial; se enuncian los factores, los principios, las propiedades, las condiciones, los componentes y las características generales que presenta.

En segundo lugar, se describe el concepto calidad de vida desde diferentes perspectivas, con sus respectivos modelos y componentes de valoración; se analiza el área temática como condición de la educación inclusiva y sobre el papel que debe jugar el estado y la escuela en el mejoramiento de la misma.

En la tercera y última parte, se complementan y se articulan los dos conceptos (calidad de vida – educación inclusiva) desde su gestión en el interior de los escenarios educativos, indagando sobre los apalancamientos y barreras que influyen en su inserción, sobre los procesos de planeación e intervención que se requieren para su aplicación, haciendo énfasis en los escenarios que cohabitan en contextos críticos de desplazamiento y marginación.

3.1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU SIGNIFICADO

La educación inclusiva encierra diferentes y variadas aproximaciones que integran y conjugan dos elementos dotados de alta complejidad: educación e inclusión; la educación hace referencia a un constructo filosófico, ideológico y práctico que le permite al individuo no solo comprender su universo, sino además, ejercer sus derechos, gozar de una vida con calidad y tener oportunidades de elección (Meléndez, 2005).

Por inclusión se encierra todo un constructo teórico, ideológico y práctico que se encuentra unido con la libertad del individuo para participar en todos los aspectos del ciclo vital dentro de la comunidad (Massiah, 2006), que le permitan al mismo, gozar de los beneficios propios de la civilización y la dignidad humana.

Bajo las afinidades de libertad, igualdad y dignidad humana que presentan las dos definiciones enunciadas anteriormente, los conceptos de educación e inclusión no se pueden percibir por separado, porque ambos apuestan hacia los mismos objetivos y se enclaustran dentro de los derechos humanos (Escudero, 2012); por lo tanto, el vocablo “educación inclusiva” termina abarcando toda un área temática que contiene una propuesta práctica tendiente a materializar la conjugación de estas dos construcciones complejas.

A pesar de ser la educación inclusiva un área temática relativamente reciente, se encuentra en la actualidad un número significativo de definiciones bastante heterogéneas entre sí; Diferentes autores de diversas nacionalidades se han aproximado al fenómeno de la educación inclusiva desde múltiples vertientes y variados contextos. Aunque resulta difícil agrupar la totalidad de definiciones construidas hasta el momento, en el siguiente cuadro se agrupan las más significativas y las que más realce y diferenciación aportan al estudio:

Cuadro No. 3

Clasificación cronológica del concepto Educación Inclusiva - década de los 90

Fuente: elaboración propia

Definición	Autor	Fecha
Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Perapoint, 1992 en Cardona, 2006).	Forest & Perapoint en Cardona, 2006	1992
Aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades (Stainback; Stainback, 1992).	Stainback, Stainback	1992
Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993 en Cardona, 2006).	Uditsky en Cardona, 2006	1993
Es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos/as (UNESCO, 1994).	UNESCO (Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales)	1994
Es un paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark1995 en Cardona, 2006).	Clark en Cardona, 2006	1995
Las escuelas inclusivas son las que imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas	Ballard en Cardona, 2006	1995

que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995 en Cardona, 2006).		
Son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse & Florián, 1996 en Cardona, 2006).	Rouse & Florián. en Cardona, 2006	1996
Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, 1997 en Cardona, 2006).	Meyer - Harry y Sapon – Shevin en Cardona, 2006	1997
Proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes (Booth & Ainscow, 1997).	Booth & Ainscow	1997
Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes.	Potts en Cardona, 2006	1997
Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición (Thomas, 1997 en Cardona, 2006).	Thomas en Cardona, 2006	1997
Educación Inclusiva significa el derecho de todos a la educación (Naicker, 1998).	Naicker	1998
Es un proceso que da una mayor participación de los alumnos y una reducción de su exclusión de los currículos escolares, las culturas y las comunidades (Booth & Ainscow, 1998).	Booth & Ainscow,	1998

Cuadro 4.

Clasificación cronológica del concepto Educación Inclusiva entre el 2000 y el 2015

Fuente: elaboración propia

Definición	Autor	Fecha
Proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión.	Booth	2000
“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; donde no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo” (UNICEF, 2000)	UNICEF - UNESCO - FUNDACION HINENI	2000
La educación inclusiva incluye a todos los estudiantes... no tiene que ver sólo con estudiantes discapacitados o alumnos con N.E.E. (Slee, 2000 en Moraña, 2003)	Slee en Moraña 2003	2000
La inclusión consiste en términos generales en reestructurar los sistemas separados de la educación general y la educación especial hacia un sistema unitario.	Mouliaá	2003
Proceso mediante el cual una escuela se propone responder a todos los alumnos como individuos reconsiderando su organización y propuesta curricular.	Fernández A.	2003
Hablar de inclusión en el aula es hablar de la construcción de una comunidad educativa en la que todos tienen derecho a sentirse miembros y en la	Parrilla	2005

que la participación en términos de igualdad en la misma se ve como un derecho inalienable que se concreta en el derecho a participar como miembros de pleno derecho - sean cuales sean las características de cada alumno (Parrilla, 2005).		
Es el albergue a todos los alumnos y alumnas, sin tener en cuenta sus condicionamientos físicos, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticos o de otra índole. Y, desde luego, incorporando a los imposibilitados o incapacitados, a los superdotados, a los que viven en la calle o trabajan, a los desplazados, a los que forman parte de etnias, culturas o lenguas minoritarias o, en general, a los alumnos y alumnas de sectores desfavorecidos.	Sierra	2003
Es el derecho a recibir una enseñanza ordinaria en contraste con una respuesta social y escolar segregada.	Moriña	2004
Educación para todos y todas (Martínez, 2005).	Martínez	2005
La inclusión es más que un método, que una filosofía o un programa de investigación; es una forma de vivir: vivir todos juntos (Montserrat, 2005).	Montserrat	2005
Es el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común (Moriña, 2006).	Moriña - Parrilla	2006
La educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”.	Blanco	2006
La educación inclusiva promueve la participación social...pretende ofrecer igualdad de oportunidades diseñando alternativas de aprendizaje y de evaluación...subyace la apuesta por una educación	Juárez	2007

que afirma la igualdad y exige respeto entre todos los seres humanos (Juárez, 2007).		
Es el proceso por el cual todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales relacionadas con su capacidad o su origen cultural o social, reciben atención adecuada a sus necesidades educativas en el aula común.	Pujolás	2008
Una escuela para todos que no hace distinción por razón de procedencia, color, sexo, lengua, religión, discapacidad, superdotación, origen social... que supone el compromiso permanente para identificar y eliminar las barreras existentes para la participación, la socialización y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y alumnas en el conjunto del entorno educativo.	Macarulla & Saiz	2009
Proceso que se construye a partir de: la presencia, estar en la escuela, superando el aislamiento del ambiente privado e insertando el individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje (Moreno, Barrero, Marín y Martínez, 2009).	Moreno, Barrero, Marín & Martínez.	2009
La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje, implica desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos.	Martín & Muñoz	2010
Una escuela inclusiva es aquella que reconoce a todos sus alumnos y participantes, que tiene en cuenta sus derechos y trata de fomentar su implicación a través de sus prácticas diarias (García ,Pastor y Juárez, 2011).	García, Pastor & Juárez	2011
La educación inclusiva era y sigue siendo, para	Slee	2012

<p>muchos activistas e investigadores, un intento de insinuar un discurso y un enfoque democráticos en las decisiones educativas... no es una formulación de ideas sobre necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social.</p>		
<p>El término “educación inclusiva” hace referencia a la educación de todos los niños, no solo a aquellos con discapacidades...incorpora un espectro de preocupaciones y discursos sobre los beneficios que provienen de la valoración de la diversidad.</p>	<p>Thomas G.</p>	<p>2013</p>
<p>La educación inclusiva es un movimiento global... es compatible con el modelo social y está destinado a promover la inclusión en todos los aspectos de la vida humana... inclusión significa celebrar las diferencias...introduce una cultura en la que todas las personas son igualmente valoradas y todo el mundo se siente aceptado</p>	<p>Marimuthu & Cheong</p>	<p>2015</p>

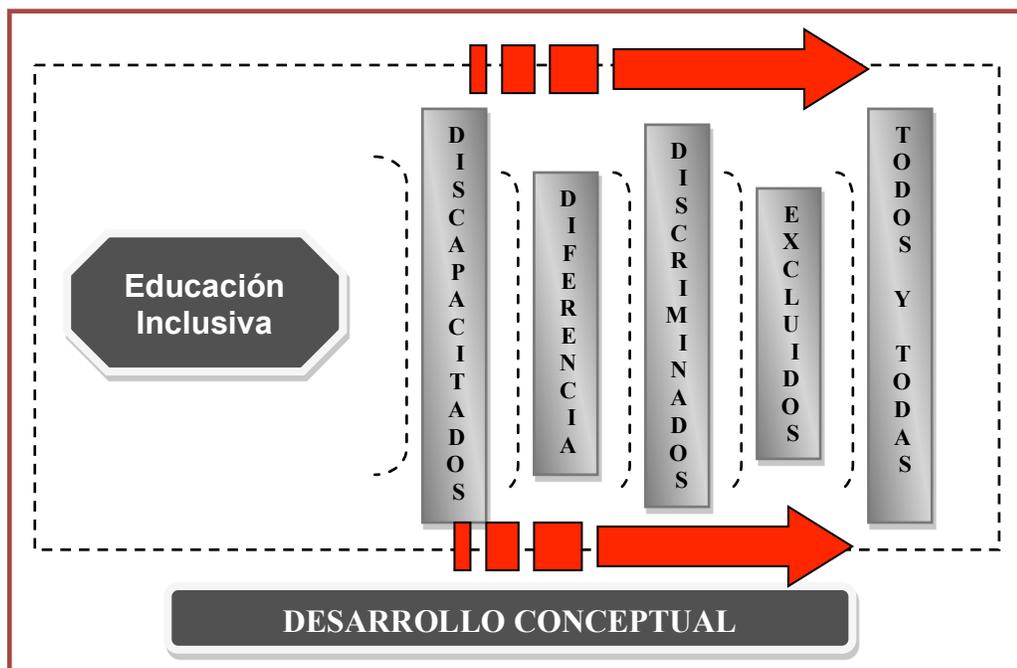
A partir de la amplitud del concepto, se agrupa en cuatro grandes segmentos la información recopilada, para posteriormente, estructurar y construir un concepto de “educación inclusiva” acorde a los requerimientos de menores excluidos e invisibilizados por la marginación y el desplazamiento forzado: 1. De acuerdo con la población objeto de inclusión, 2. Por la característica de inclusión en una estructura mayor, 3. Objetivo de la educación inclusiva y 4. Involucrados en un proceso de educación inclusiva.

3.1.1 Población objeto de inclusión.

El primer fenómeno que se observa en el desarrollo histórico del concepto, - teniendo en cuenta que *“no es lineal ni unidireccional”* (Parrilla, 2002, p.11) - lo constituye el aumento gradual en la identificación de la población que se considera debe ser incluida dentro de la educación inclusiva; cabe aclarar, que este progreso sobre la ampliación de segmentos poblacionales es más consistente en los países desarrollados que en países subdesarrollados.

En la siguiente figura se ilustra la tendencia que ha presentado el fenómeno de la educación inclusiva con respecto al tipo de población que debe ser atendida:

Figura No. 2
Avance de la población objeto de inclusión.
Fuente: Elaboración propia



Cabe aclarar que la educación pública masiva no fue creada para personas con discapacidad (Goodley, 2011), posterior a esta invisibilidad que se mantuvo por siglos, se empieza a hablar de educación integrada y educación especial (Slee, 2012), orientada hacia la integración de un amplio segmento individuos en situación de discapacidad; posteriormente, el concepto se amplió en dos direcciones:

En primer lugar, se establece que la educación inclusiva no tiene que ver sólo con estudiantes discapacitados o alumnos con Necesidades Educativas Especiales S.E.E. (Moriña, 2003); (OEI, Fundación MAPFRE & MINED, 2011), sino que involucra un segmento totalizante que no puede ser diferenciado "*todos los alumnos, sin exclusiones*" (OEI, Fundación MAPFRE & MINED, 2011; p3); "*éxito educativo para todos*" (Amores & Ritacco, 2011, p.90) o la expresión más utilizada: "*Todos y todas*" (Martínez, 2005; Thomas, 2013; Marimuthu & Cheong, 2015).

En segundo lugar, se enfatiza la inclusión a partir del reconocimiento de las diferencias, de la diversidad, no solamente de las carencias o patologías físicas, sino de todo un conjunto de singularidades generadas por otros condicionamientos, dentro de los que se incluyen los intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticos o de otra índole que presentan los individuos (Sierra, 2003; Moriña, 2003; Ainscow, 2005; Espinosa, 2010; Lumby & Morrison, 2010 y Thomas, 2013).

Dentro de estos nuevos condicionamientos que amplían el concepto, se van incorporando al mismo fenómenos sociales contemporáneos como la aparición de flujos migratorios que vienen enfrentando principalmente los países desarrollados, lo que desplegó la cobertura del concepto hacia las personas que eran discriminadas no solo por motivos físicos y cognitivos, sino también, por circunstancias culturales y migratorias, lo que fue originado una agrupación general a la que se denominó "excluidos".

Bajo la categoría de excluidos, se empiezan a enunciar otros segmentos poblacionales como los superdotados y los sectores vulnerables, agrupando en este último a los menores que residen en la calle o trabajan, a los desplazados, a los que forman parte de etnias, culturas o lenguas minoritarias y en general, a los alumnos y alumnas de sectores desfavorecidos (Sierra, 2003).

Dentro de estos aportes, la investigación propende por el enunciado de “*Todos y Todas*” (Montserrat, 2005), (Blanco, 2006), (Martínez, 2005), (Moriña & Parrilla, 2006), o del enunciado “*todos los alumnos – todos, tengan las necesidades educativas que tengan*” (Pujolás, 2008, p.54); sustentando una visión de educación inclusiva en donde concurre la totalidad de la población estudiantil sin ningún tipo de exclusiones, en lo que (Montserrat, 2005) y (Blanco, 2006) definieron como vivir todos juntos, “*dando posibilidades a todos los miembros de la comunidad*” (Colatto, 2010, p.143).

Dentro de la variedad de aproximaciones, cabe aclarar que muchos autores se especializan por su trabajo o ejercicio investigativo en un solo grupo de personas con características homogéneas y de su respectiva inclusión al sistema educativo, actuando de acuerdo con su área de interés (alumnos invidentes, población desplazada, inmigrantes, minorías étnicas, etc.) lo que no significa la separación total del planteamiento de “*todos y todas*”, sino por el contrario, la segmentación del universo para concentrarse en una población específica y ejecutar el concepto.

3.1.2 Inclusión en una estructura mayor

Los diferentes autores que trabajan la educación inclusiva realizan directa o indirectamente, relaciones de inclusión y contención de diversos conjuntos de individuos con características heterogéneas a un sistema general cuyo ideal es la inclusión de los anteriores.

De esta forma, en la literatura relacionada con educación inclusiva se encuentran trabajos que hacen alusión a la recepción y acogida dentro de la comunidad escolar; al derecho de participar en todos los contextos y situaciones sin exclusión alguna (OEI, Fundación MAPFRE & MINED, 2011); a la existencia de comunidades de acogida (UNESCO, 1994) a la cabida y recepción de una mayor diversidad (Cardona, 2006); y hacia la consolidación de un sistema unitario (Mouliá, 2003), que sintetizan relaciones de inclusión de grupos menores a un conjunto mayor.

El concepto de “inclusión” al que se hace referencia y en el que convergen directa o indirectamente sus respectivos autores; se utiliza para indicar la forma como una parte o una relación se haya contenida en otra superior, aduciendo la presencia de algo que se encuentra dentro de sus límites.

La contención a la que hace referencia el concepto lineal de inclusión que se encuentra de manera explícita, encierra una relación de elementos que se explica en el siguiente ejercicio:

$$M = (1,3,5,7)$$

$$N = (2,4,6,8)$$

$$Q = (1,2,3,4,5,6,7,8)$$

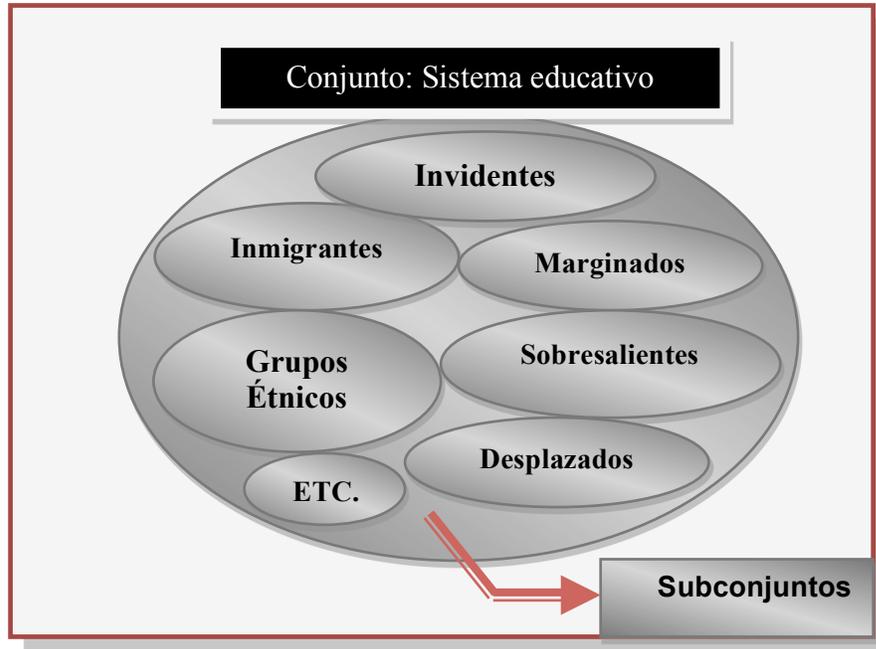
Con base en los anteriores conjuntos, se puede afirmar que $M \subseteq Q$; que simboliza que M está incluido o contenido en Q; al igual que la afirmación $M \in Q$; que simboliza que M pertenece y hace parte de Q. Relaciones básicas que se dan de manera implícita en el interior de las múltiples definiciones sobre educación inclusiva.

Al remplazar los caracteres numéricos por los diferentes conjuntos que simbolizan segmentos poblacionales que se consideran deben ser incluidos en el sistema educativo, se encuentran las siguientes relaciones:

Figura No. 3

Inclusión de algo menor en una estructura mayor

Fuente: Elaboración propia.



Como se describe en la figura, el cuadro macro representa al sistema educativo como un conjunto universal de acogida, donde tienen cabida todos los niños y niñas sin importar su diversidad.

Cabe aclarar que el gráfico necesita dos apreciaciones sustanciales para poder ser incorporado a una filosofía de educación inclusiva: en primer lugar, mencionar que los subconjuntos no pueden ser matizados dentro de la unidad, porque denotaría un reforzamiento de la diferencia y un anclaje de la exclusión en un sistema unificador no necesariamente inclusivo.

En segundo lugar y como se explica más adelante (ver características de la educación inclusiva); el conjunto donde se genera la concurrencia y la contención de la diversidad de elementos, no corresponde únicamente a la incorporación física o integración de los menores a un espacio material (Verdugo & Rodríguez, 2012), sino que además, involucra otros elementos tácitos e implícitos que deben existir para poder hablar de educación inclusiva.

3.1.3 Objetivo de la educación inclusiva

Otro criterio base en el que concuerdan los diferentes autores y que se desprende del anterior razonamiento, es el énfasis de compartir una esencia teleológica y axiológica en el interior de una “gran unidad”, señalando que no solo es necesario compartir en un mismo escenario donde concurre la diferencia, sino que además, es necesario tener un objetivo común, unos valores y unas estrategias que permitan eliminar cualquier reducto de exclusión que se pueda generar.

En contraposición al modelo de educación especial, donde se aísla la diferencia, la heterogeneidad y las múltiples necesidades educativas presentes en la cotidianidad; en la educación inclusiva se trabaja bajo criterios de unidad, de esta forma, se encuentran planteamientos direccionados hacia el vivir y aprender en unidad (Montserrat, 2005), (UNICEF, UNESCO, FUNDACION HINENI, 2000), (Blanco, 2006) y hacia la búsqueda de una educación con éxito para todos los alumnos, sin ningún tipo de exclusiones (OEI, Fundación MAPFRE – MINED, 2011).

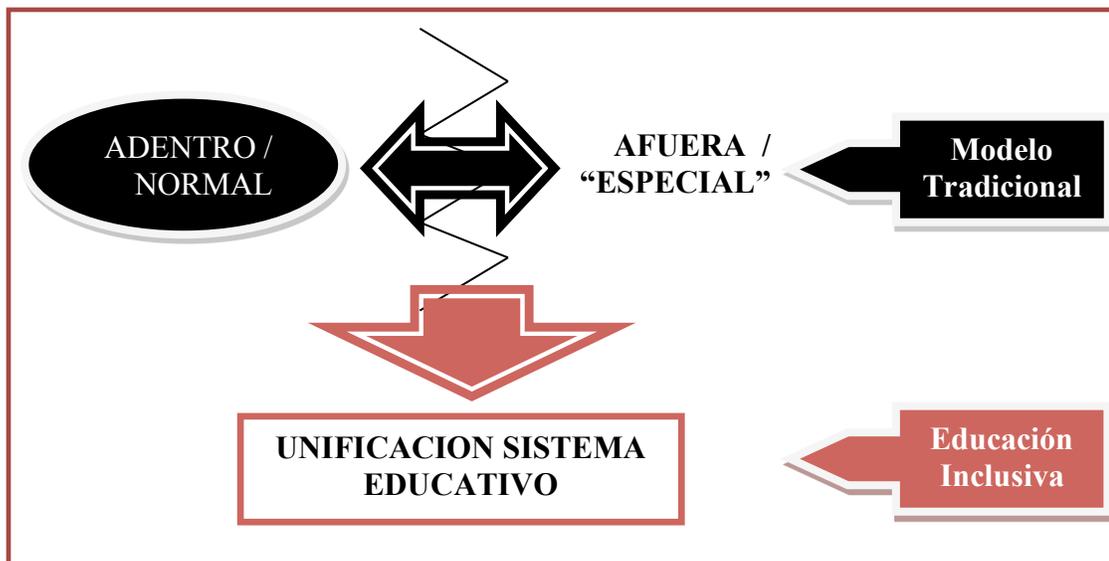
Se busca que los escenarios educativos sean un sistema unitario en donde se elimine la diferencia (Mouliá, 2003); donde existan sentimientos de pertenencia y espacios de participación en términos de igualdad (Parrilla, 2005); la escuela debe ser un punto de encuentro en donde prime la igualdad de oportunidades para todos (Moreno, Barrero, Marín & Martínez, 2009).

Estos planteamientos empiezan a desterrar del sistema educativo las polarizaciones “adentro – afuera” y “normal – especial” que se manejaban en modelos de educación especial, dando origen a un modelo con claros planteamientos de unificación:

Figura No. 4

Objetivo de la Educación Inclusiva

Fuente: Elaboración propia



3.1.4 Involucrados en un proceso de educación inclusiva

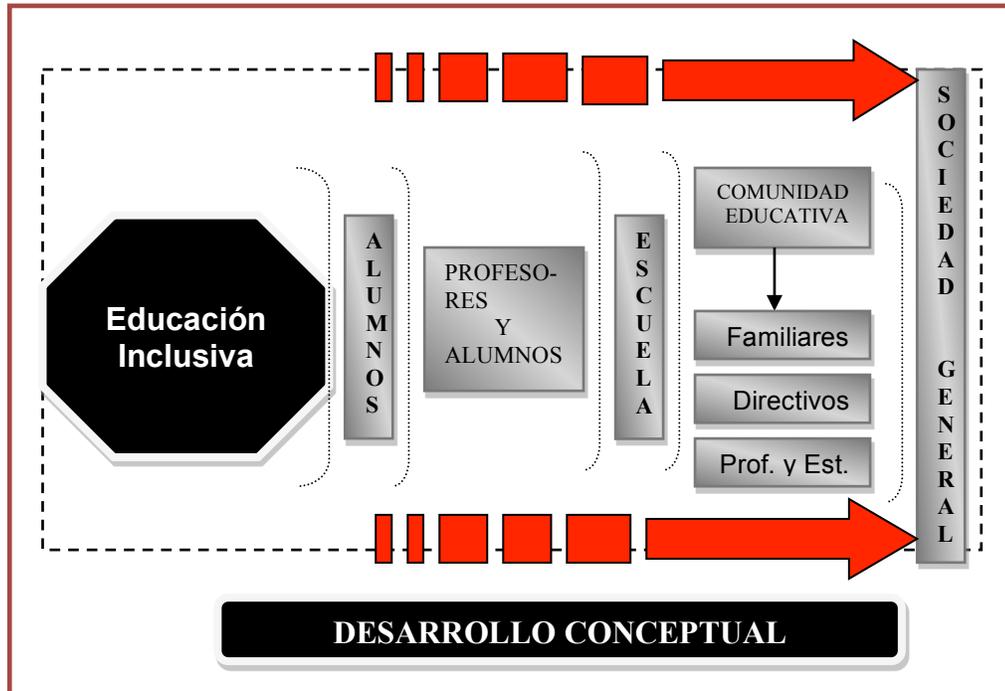
Otro criterio básico que se encuentra inmerso en la constitución del concepto, es el involucramiento de las personas que tienen que ver con la educación inclusiva. Inicialmente, solo se hacía referencia a la mediación de profesores y alumnos; posteriormente, se fue involucrando a la totalidad del centro educativo (directivos y administrativos).

En aproximaciones más recientes, se reafirma la responsabilidad de la sociedad a nivel general, cuando se eleva a la esfera de los derechos humanos, los mínimos vitales y la democracia (Slee, 2012). Se liga su desarrollo a postulados de igualdad y respeto, como un derecho inalienable e irrenunciable que tiene el sujeto de participar en la sociedad a la que pertenece (Echeita & Ainscow, 2011; Escudero, 2012).

Figura No. 5

Personas involucradas en la Educación Inclusiva

Fuente: Elaboración propia



Se puede sintetizar que la educación inclusiva es un modelo contemporáneo que trasciende la comunidad educativa a la sociedad en general (Echeita, Simón, Sandoval & Monarca 2013); que trabaja por la inclusión real de todas y todos en la unidad del escenario educativo en todas las dimensiones del ser humano (físico, psicológico y social).

3.2. ORIGEN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

“Lo que somos hoy en nuestro presente es el conjunto de las posibilidades que poseemos por el hecho de lo que fuimos ayer. El pasado sobrevive bajo forma de estar posibilitando el presente, bajo forma de posibilidad. El pasado pues se conserva y se pierde.”

(Zubiri, 1981:18)

Paradójicamente, el desarrollo de la educación inclusiva es el resultado de posibilidades que se desprenden de largos y continuos periodos de exclusión presentes en la civilización, no en vano, aberraciones como la esclavitud, el racismo, las cruzadas religiosas, el imperialismo, entre otras, han estado latentes a lo largo de la historia.

Pese a la constante lucha por su erradicación, día tras día se encuentran nuevos y cada vez más sutiles procesos de exclusión, los cuales pasan muchas veces desapercibidos y etéreos ante los ojos de la sociedad en general, que aun siendo parte activa del problema, los omite, los invisibiliza y los relega como aspectos secundarios que otros deben solucionar.

La exclusión se presenta entonces, en el interior de la sociedad moderna, de múltiples formas y en diferentes latitudes, no respeta edad, género, religión, necesidad, condición social, etc., se correlaciona directamente con la vulnerabilidad y las restricciones en el acceso a los servicios e ingresos necesarios para tener un nivel de vida mínimo.

Sin embargo, para la delimitación de la presente investigación, habría que distinguir entre la historia de la constante lucha contra la exclusión en todas sus formas y la historia de la educación inclusiva como una de las diversas formas de lucha contra la exclusión social.

Mientras que la primera ha sido un proceso histórico que ha estado presente en la lucha de todos los pueblos durante siglos, la educación inclusiva es un fenómeno reciente que hace parte de esa lucha heroica de la humanidad por vivir armónicamente en sociedad, en este caso, a través del desarrollo y consolidación de un sistema educativo para todos y todas.

Se daría entonces por descontado, la importancia histórica de movimientos y líderes que lucharon contra la segregación racial, de la lucha contra discriminación de personas que profesan diferentes cultos y de las reivindicaciones sociales de amplias minorías que más que excluidos, fueron invisibilizados durante siglos, para enfocarnos en un tema puntual, referente únicamente al sistema educativo.

Dentro del sistema educativo, la exclusión se presenta en la historia de múltiples formas, no siempre se ha visualizado la educación como un derecho de equidad al alcance de todos y todas; históricamente, grandes segmentos de la población no han tenido acceso a la misma y su inclusión es el fruto de largos procesos reivindicativos.

Pese a que la lucha en contra de la exclusión en el interior de los escenarios educativos es tan antigua como la educación misma, el movimiento de educación inclusiva presenta sus orígenes en el replanteamiento de la educación especial y la atención a la diversidad.

Es precisamente en la década de 1990 donde se empieza a consolidar y a difundir de manera formal el movimiento que aboga por la construcción de una educación inclusiva (Parrilla, 2006); (Susinos, 2003). Sin lugar específico, el movimiento se desarrolla simultáneamente en diferentes latitudes: Europa, América, Asia. etc.

Aunque no se puede establecer el origen de un fenómeno social en eventos aislados sin la debida articulación histórica de trabajos desarrollados muchas veces por separado, a continuación se enuncian una serie de eventos puntuales que revisten de gran importancia y fueron trascendentales para la consolidación del movimiento:

En primer lugar resulta decisivo para el movimiento, la Conferencia Mundial sobre *“Educación para Todos: Atender a las necesidades de enseñanza básica”* que realizó la UNESCO en Jomtien, Tailandia en 1990, espacio donde se empieza a debatir el tema de la inclusión en la educación, despertando el interés científico de la comunidad internacional; al igual que la cumbre mundial en favor de la infancia, realizada en Nueva York.; en ambos acontecimientos se aprobó como objetivo central, el consolidar una educación para todos (E.P.T.) antes del año 2000 (Echeita & Verdugo, 2004).

Posteriormente, en junio de 1994 en el congreso de Salamanca (España) y con la participación de casi un centenar de países y 25 organizaciones internacionales (Moriña, 2003; Susinos, 2003 y UNESCO, 1994) se empiezan a definir los principios en los que se sustenta la educación inclusiva y a establecer compromisos concretos entre las partes, conducentes a concretar la iniciativa de una escuela con orientación inclusiva, en ese entonces, la UNESCO (1994) habló de *“una sociedad integradora”* con capacidad de lograr una educación para todos.

El congreso de Salamanca estuvo precedido por una serie de reuniones regionales realizadas entre 1992 y 1993, donde se fueron adelantando investigaciones y proyectos piloto que fueron discutidos en el congreso de Salamanca (Echeita & Verdugo, 2004), por tanto, la importancia del congreso de Salamanca no se simplifica al trabajo académico de un concilio, sino al trabajo multinacional desarrollado en diferentes latitudes, de esta manera, en Botswana se reunieron ocho países de la región; en Venezuela cinco países; en

Jordania seis países; en Austria cinco países y en China, doce países que adelantaron la etapa preliminar al congreso.

Paralelo al desarrollo de congresos y conferencias, en cada uno de los países anteriormente citados, se van desarrollando los trabajos de importantes autores y grupos académicos que van fortaleciendo el movimiento mediante la construcción de soportes teóricos y metodológicos.

El mismo desarrollo se va presentando de manera gradual en otros países, de tal forma que el movimiento se va enriqueciendo y va tomando fuerza a través de su difusión; en este proceso se destacan los congresos realizados por la AEDES (Asociación Española de Educación Especial) en los años de 1995 y 1999 en Murcia y Madrid respectivamente, *“que suponen hitos importantes en su difusión entre la comunidad académica”* (Parrilla, 2006, p.1).

Continuando con el desglose de fechas y eventos importantes para la consolidación del movimiento, se encuentra el año de 1996, catalogado a nivel mundial como el *“año internacional de lucha contra la exclusión”* (Parrilla, 2006), al igual que el *“Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos”* en Dakar (Senegal) en el año 2000; y en Latinoamérica, la *“Conferencia de las Américas para la Educación para Todos”*, realizada en Santo Domingo en el año 2000 y el Foro *“abramos paso a la educación inclusiva”* en Lima – Perú, 2005, entre otros.

Cuadro No. 5

Síntesis del Contexto normativo de la educación Inclusiva

Fuente: (Moreno, Barrero, Marín & Martínez, 2009, p.13).

Fecha	Contexto Normativo
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos, garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita.
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las

	Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
1989	Declaración de los Derechos del Niño, reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien), refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, establecen la igualdad del derecho a la educación y declaran que la educación debe impartirse en “entornos integrados” y en el “marco de las estructuras comunes de educación”.
1994	Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las necesidades educativas especiales, establecen que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.
2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y Objetivos de Desarrollo del Milenio, exigen que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de aquí al año 2015.
2001	La UNESCO - Programa emblemático sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión.
2006	Convención sobre los derechos de social, garantizando la calidad de vida escolar, las personas con discapacidad, que en su artículo 24 establece lineamientos orientados a la educación, con énfasis en ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades, sistema de educación inclusivo a todos los niveles.

Más allá de la importancia de estos eventos, se encuentra la ejecución real de estas ideas *“reducir el trecho entre dichos y hechos, hay que hacer y hacer bien”* (Pantano, 2010, p.114), como lo expresa Susinos (2003), las prácticas en escenarios locales trascienden los trabajos realizados en

congresos y conferencias internacionales, en este caso, las practicas locales en diferentes latitudes prevalecen sobre las declaraciones internacionales dadas en estos eventos, que sirven para lograr adhesión a las ideas inclusivas y la propagación de modelos y teorías, cuyo ideal sería su posterior implantación en las políticas regionales y locales.

Por lo tanto, la historia y el desarrollo de la educación inclusiva debe constituirse en una compilación de experiencias, de “*buenas prácticas*” (Pantano, 2010) y de ejecuciones realizadas que se retroalimenten, se divulguen y se fortalezcan en los eventos académicos.

Cabe aclarar que el proceso histórico no ha sido lineal, al principio el movimiento inclusivo tropezó con el escepticismo, la resistencia y la crítica de diferentes sectores académicos y sociales, que hacen que el proceso de implantación sea más lento y heterogéneo.

En un principio el concepto incluyente estuvo limitado a la integración escolar (Parrilla, 2002); (Moriña, 2003); (Slee, 2012), su accionar se centró básicamente en la asignación de cupos y la generación de políticas de acceso al recinto académico, pese a la bondad y a los principios con los que estaba constituido el modelo, poco a poco se fue replanteando y enriqueciendo hasta consolidar lo que hoy se conoce como educación inclusiva.

La integración escolar como aproximación inicial a la educación inclusiva aún está vigente en diferentes latitudes (Verdugo & Rodríguez, 2012), es el modelo que más se extendió y más replicas tuvo en los contextos locales de países sub -desarrollados que no han alcanzado la cobertura universal y presentan problemas para atender la discapacidad:

En Latinoamérica la perspectiva integracionista se convierte en un modelo efectivo y en fundamento esencial de las políticas de lucha contra la

marginación y acceso a los servicios públicos, aun siendo una concepción que se encuentra distante de lo que se concibe como educación inclusiva.

Ocampo (2015) establece tendencias y/o modelos, no periodos, refiriendo cinco grandes enfoques de trabajo: educación especial, pedagogía de las diferencias, educación inclusiva, enfoque de la diversidad y educación para todos. El mismo autor localiza el modelo latinoamericano desde un enfoque integracionista, aclarando la necesidad de realizar el tránsito hacia un enfoque de educación para todos.

En esta misma línea y sin la determinación de periodos específicos, Parrilla (2002) establece tres grandes etapas que encierran lo enunciado anteriormente, sintetizando los antecedentes que precedieron la educación inclusiva y realizando una clasificación de acuerdo con el segmento poblacional atendido:

Cuadro No. 6.
Evolución y desarrollo de la educación inclusiva
Fuente: Parrilla (2002)

	Clase social	Género	Etnia - cultura	Discapacidad
Exclusión No derecho educación	No escolarización, trabajo infantil	No escolarización, educación doméstica	No escolarización, evangelización	No escolarización, ocultamiento, maltrato
Segregación Educación paralela	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas puente	Escuelas Especiales
Integración Educación común	Comprensión	Coeducación	Integración "compensatoria"/ Multicultural.	Integración
Inclusión Igual derecho a participar				

Muchas veces los procesos de integración anteceden los procesos de educación inclusiva, ya que esta última es *“una nueva forma de concebir la sociedad y la educación, que supone corregir algunos desajustes y defectos atribuidos a la integración escolar”* (Parrilla & Moriña, 2004, p.10); por lo que la educación inclusiva no es un fenómeno completamente novedoso, de aparición repentina y sin antecedente alguno, por el contrario, su origen es la respuesta y el conjunto de posibilidades de un pasado específico.

Ambos movimientos (integración – inclusión) presentan similitudes y comparten puntos en común, sin embargo, es necesario precisar las diferencias que existen entre ambos, lo que permite dar claridad histórica a su trayectoria y aparición: *“el concepto de inclusión es más amplio que el de integración, pone énfasis en la cultura, las políticas y las practicas del sistema educativo y en su deber de dar respuesta a todos los alumnos”* (Fernández & Scaricabarozzi, 2010, p.174). En el siguiente cuadro se sintetizan las diferencias entre ambas corrientes:

Cuadro No. 7.
Diferencia entre Integración e Inclusión
Fuente: (Oliver, 1996 en Susinos, 2005)

Integración	Inclusión
1. Estado: lo que importa es dónde los niños reciben la educación	1. Proceso: lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes etc. para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentada por los alumnos.
2. No-problemático: los asuntos relativos a la integración no son	2. Problemático: la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la

problemáticos y no son cuestionados.	educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación.
3. Los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”: la integración es sólo un problema de extender las habilidades de los profesionales hacia la práctica.	3. Los profesionales educativos adquieren compromiso: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.
4. Aceptación y tolerancia de los niños con discapacidad: la integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anomalía.	4. Valoración y celebración de la diferencia.
5. Normalidad e igualdad de acceso: La integración está dominada por los valores dominantes de lo que es normal en las personas y en los servicios.	5. Reconocimiento de la diferencia: la inclusión reconoce la diferencia de necesidades en cuanto al género, etnia o discapacidad.
6. La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales.	6. La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.

En la misma dirección, Moriña (2003) agrupa en 12 categorías las diferencias entre enfoques:

Cuadro No. 8
Diferencia entre Integración e Inclusión
Fuente: (Moriña, 2003)

	PERSPECTIVA INTEGRADORA	PERSPECTIVA INCLUSIVA
MARCO DE REFERENCIA	Base en la normalización	Derecho humano
OBJETO	Educación especial	Educación general
ALCANCE	Alumnos con N.E.E.	Todos los alumnos
PRINCIPIO	Igualdad	Equidad
FOCO	Se centra en los alumnos	Centro y comunidad
MODELO	Ecosistémico de interpretación de N.E.E.	Sociológico de interpretación de la discapacidad
SERVICIOS	Continuum de integración	Inclusión total
RESPUESTA	Diferenciación curricular	Currículo común
DESARROLLO	Apoyos y recursos	Organización escolar
PROFESIONALES	Profesionales de apoyo	Desarrollo profesional
FINALIDAD	Mejora de alumnos con N.E.E.	Mejora todos los alumnos, profesores y centro
IMPACTO	Integración como cambio o innovación	Inclusión como reforma educativa

De lo expuesto hasta el momento, se establece que no existe una historia lineal y secuencial de la educación inclusiva, por el contrario, se observa el carácter poli- genético del fenómeno en tiempo y espacio; al igual que su recorrido gradual (exclusión – segregación - integración – inclusión) en su transcurrir histórico (Slee, 2012), dando origen de manera escalonada a lo que se conoce en la actualidad como educación inclusiva.

Durante la construcción histórica del concepto, no siempre sus propulsores coincidieron en los mismos planteamientos, ni se aproximaron al fenómeno desde la misma visión, ni siquiera desde la misma área disciplinar, ni enfatizaron sobre el mismo segmento poblacional, por lo que no se puede hablar de una historia de la educación inclusiva, sino de múltiples historias sobre esfuerzos de innumerables personas y organismos por construir una educación para todos y todas.

Es precisamente ese avance gradual del movimiento inclusivo, el espacio donde se van estableciendo compromisos y progresos que van cimentando las bases del movimiento, en la medida en que se va construyendo en la práctica la educación inclusiva como un derecho fundamental de todos los niños y niñas (Escudero, 2012), vinculando al sistema educativo a todos aquellos que no se benefician de una educación universal e igualitaria.

Los antecedentes son constantes y las experiencias están presentes en todas las latitudes, es un movimiento global (Marimuthu & Cheong, 2015) en desarrollo y evolución. Tomlinson (2015) desde una perspectiva sociológica, realiza una comparación de distintos países entre la agenda de inclusión y educación inclusiva promulgada por los gobiernos y las declaraciones internacionales y la práctica educativa, construida dentro de una economía global. A partir de estos planteamientos, se puede observar que el camino de la educación inclusiva aún no tiene límites, máxime en escenarios donde no hay desarrollo económico y donde no hay una cultura inclusiva.

3.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA

Con base en la historia del movimiento y la concepción de educación inclusiva como construcción histórica, en el siguiente cuadro se sintetizan los principales acuerdos y marcos normativos, haciendo referencia al contexto normativo nacional.

Cuadro No. 9

Síntesis del Contexto normativo de la educación Inclusiva en Colombia

Fuente: (Moreno, Barrero, Marín & Martínez, 2009, p.13).

Fecha	Contexto Normativo
1991	Constitución Política de Colombia, en su artículo 67 determina la educación como derecho de la persona y en el artículo 68 reconoce la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, como obligación del Estado.
1994	Ley General de Educación, establece que la educación para personas con limitaciones, es parte del servicio público educativo. Las instituciones educativas deben organizar acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten la inclusión educativa.
1996	Decreto 2082 de 1996, reglamenta la atención educativa de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades excepcionales y reglamenta el establecimiento de las aulas de apoyo especializadas.
1997	Ley 361 de 1997, establece mecanismos de integración social de las personas con limitación, en los artículos 10 al 15 reconoce el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.
2003	Resolución 2565 de 2003, la cual establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con

	necesidades educativas especiales.
2004	Política Pública Nacional de Discapacidad. Conpes 80. Propuso la estrategia de <i>superación</i> que incluye mecanismos que procuran la igualdad de condiciones en términos de lograr la mayor autonomía posible en las actividades que conforman el quehacer cotidiano de las personas.
2006	Ley 1098 de 2006, garantiza a los niños, niñas y adolescentes el pleno desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad. Reconoce el derecho a la igualdad y la dignidad humana. Las instituciones educativas públicas y privadas, deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2007	Decreto 470 de 2007, Política Pública Distrital de Discapacidad, considera la educación como un derecho fundamental y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Reconoce como necesaria la plena inclusión e integración social, garantizando la calidad de vida escolar.

Como se puede apreciar en el cuadro, la educación inclusiva es un hecho tardío en Colombia, los marcos normativos se encuentran orientados principalmente hacia la atención de la discapacidad; tanto las políticas como las acciones presentan más puntos en común con los lineamientos de integración escolar que propiamente con los modelos de educación inclusiva.

Colombia ha suscrito las principales declaraciones de organismos internacionales y viene adoptando los compromisos políticos propios de una agenda internacional, sin embargo, en la práctica la gran mayoría de instituciones educativas no se encuentran preparadas para una educación de todos y todas.

Como se desprende de los estudios realizados (Moreno, Barrero, Marín & Martínez, 2009), ni siquiera dentro de una visión integradora, las escuelas cuentan con las condiciones para atender menores con discapacidad; existe un desconocimiento generalizado sobre el tema por parte de directivos y docentes, paradójicamente, el tema de la educación inclusiva no está en el orden del día ni en el debate nacional.

3.4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS Y DIFERENCIADORES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

A partir de la existencia de un considerable número de variantes y de posiciones para estudiar el fenómeno de la educación inclusiva, existen múltiples vertientes, visiones y aproximaciones del fenómeno social.

En la tarea de desglosar gran parte de las múltiples aproximaciones trabajadas, se encuentra con frecuencia la utilización de diferentes y variados vocablos, que aunque presentan disímil significado, hacen referencia en muchas ocasiones a lo mismo y tienen la misma intencionalidad.

Cuadro No. 10.
Clasificación de denominaciones
Fuente: Elaboración Propia

<i>DENOMINACION EMPLEADA</i>	<i>AUTORES</i>
“Condiciones”	(Pijl, Meijer & Hegarty, 1997); (UNESCO, 1999); (Fernández, 2003); (DuK, 2000); (Guiné, 2001); (Cardona, 2006); (Giangre-co, 1997); (Puigdellívol, 2006). Entre otros.

“Características”	(Giangreco, 1997); (Puigdemívol, 2006); (Ballard 1997).
“Consideraciones” “Elementos” “Factores” “Dimensiones” “Componentes” “Principios” “Puntos en común”	(Arnaiz, 2004); (UNESCO, 2000); (Ainscow; 2005); (Giné, 2001); (Navarro, 2006); (Puigdemívol, 2006); (Booth y Ainscow, 2002); (Gil, 2005).

Una vez sintetizadas las diferentes denominaciones empleadas, se procede a realizar el desglose individual de cada término, de acuerdo con el autor y el año en el que fue empleado, para determinar similitudes en los criterios de agrupación referenciados, de gran utilidad para la construcción de una mirada general que permitan un análisis global y simplificado del fenómeno.

3.4.1 Condiciones de la educación inclusiva

En el siguiente cuadro se clasifican las condiciones básicas e indispensables para la existencia de una educación inclusiva, el cuadro fue realizado de acuerdo con los trabajos que han elaborado diferentes autores que han abarcado el área temática, enunciando la expresión utilizada por el autor y el año en que fue realizada:

Cuadro No. 11.

Condiciones generales de la educación inclusiva clasificadas por autor

Fuente: elaboración propia

Factores	Expresión utilizada por el autor	Autor	Año
<p>Condiciones Externas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Influencia de la política educativa.</i> 2. <i>Financiación y apoyo externo.</i> 3. <i>Colaboración inter-centros y de la sociedad en general.</i> <p>Condiciones Internas: (organizativas de los centros)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Implicación y participación de toda la comunidad educativa.</i> 2. <i>Liderazgo, actitud y papeles de los docentes, aprendizaje colaborativo.</i> <p>Condiciones de aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Concepción y desarrollo del currículo común.</i> 2. <i>Valoración positiva de la diversidad.</i> 3. <i>Organización social del aula.</i> 4. <i>Aprendizaje cooperativo y flexible.</i> 5. <i>Participación activa del alumnado.</i> 	<p>-Condiciones organizativas y características que se dan en los centros educativos con una orientación inclusiva</p> <p>- Dimensiones en procesos de inclusión educativa</p>	<p>Pijl, Meijer & Hegarty en Moraña &Parrilla, 2006</p>	<p>1997</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Mayor autonomía y participación de las escuelas. 2. Desarrollo de currículos oficiales que permiten la universalización de las adaptaciones curriculares. 3. Flexibilización de las prácticas de evaluación. 4. Promoción de la discusión de la atención a la diversidad en el contexto de la educación. 5. Participación de organismos internacionales especialmente de la UNESCO, en la coordinación con los gobiernos locales. 6. Desarrollo de alianzas estratégicas y redes de apoyo entre países. 	<p>Condiciones que permitirán avanzar y perfeccionar los procesos de integración educativa</p>	<p>UNESCO</p>	<p>1994</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Legislación clara y precisa. 2. Flexibilidad Curricular. 3. Autonomía en la gestión escolar. 4. Servicios de apoyo externos a la escuela. 5. Atención temprana. 6. Formación profesional. 7. Formación y capacitación docente. 8. Participación de los Padres de Familia y la Comunidad. 	<p>Condiciones para el desarrollo de una Política integradora</p>	<p>Duk</p>	<p>2000</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interdependencia positiva (participación del profesorado). 	<p>Condiciones para una escuela</p>	<p>Giné (Con base al</p>	<p>2001</p>

<p>2. Origen social del aprendizaje (el aula como comunidad educativa).</p> <p>3. Trabajo colaborativo entre el profesorado.</p> <p>4. Estrategias de enseñanza – aprendizaje.</p> <p>5. Atención a la diversidad desde el currículo.</p> <p>6. Organización interna.</p> <p>7. Colaboración escuela – familia.</p> <p>8. Transformación de los servicios / recursos destinados a la educación especial</p>	<p><i>inclusiva</i></p>	<p>texto de la UNESCO (1995)</p>	
<p>1. Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social.</p> <p>2. La existencia de un proyecto educativo de toda la escuela que contemple la atención a la diversidad.</p> <p>3. La implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>4. La utilización de metodologías y estrategias de respuestas a la Diversidad en el aula.</p> <p>5. La utilización de criterios y</p>	<p><i>Condiciones hacia las cuales es necesario avanzar</i></p>	<p>Fernández</p>	<p>2003</p>

<p><i>procedimientos flexibles de evaluación y promoción.</i></p> <p><i>6. La disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.</i></p>			
<p><i>1. Ofrecimiento de iguales oportunidades de participación.</i></p> <p><i>2. Actitud positiva hacia las capacidades de aprendizaje de todos.</i></p> <p><i>3. Conocimiento de la diferencia.</i></p> <p><i>4. Apoyo de padres y profesores.</i></p> <p><i>5. Aplicación de métodos y procedimientos de adaptación de la enseñanza y diferenciación del currículo.</i></p>	<p><i>Condiciones que forman la base de la educación</i></p>	<p>Cardona</p>	<p>2006</p>

Cuando se hace referencia a condiciones se utiliza para expresar la naturaleza y la propiedad de las cosas; - propiedades - sin las cuales, no se podría hablar de educación inclusiva; la Condición es una situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra, relaciona a los elementos básicos que soportan y hacen posible la educación inclusiva.

Se considera entonces como condición, a todo elemento cuyo cumplimiento es necesario para la eficacia y el desarrollo de la educación inclusiva. En este orden de ideas y de acuerdo con el análisis de los diferentes autores consultados, se construye el siguiente cuadro que sintetiza y organiza la información encontrada:

Cuadro No. 12

Clasificación de las condiciones generales de la educación inclusiva

Fuente: elaboración propia

Origen	Condiciones	Elementos
Externos	Políticas y legislación	- Constitución Nacional - Leyes y Regulaciones
	Financiamiento y apoyo a las instituciones educativas	- Dotación de recursos
	Posición, dinamismo y eficiencia de los diferentes estamentos de la sociedad	- Valores de la sociedad - Compromiso Político
Internos	Condiciones Administrativas	Formación continua de los diferentes estamentos de la comunidad educativa
		Organización y compromiso
		Accesibilidad a la participación
		Establecimiento de mecanismos de control
		Creación de espacios físicos adecuados
	Condiciones Grupales (directivos – profesores – padres de familia – estudiantes – otros profesionales)	Consolidación de redes de apoyo
		Participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa
	ideas y creencias compartidas	

		Compromiso de las partes
		Trabajo en equipo
	Condiciones individuales (de los diferentes integrantes de la comunidad educativa)	Liderazgo
		Actitud y aptitud
		Valoración positiva de la diversidad
		Capacidades y competencias de cada profesor
	Condiciones curriculares	Flexibilización de las prácticas de evaluación
		Estrategias de enseñanza – aprendizaje

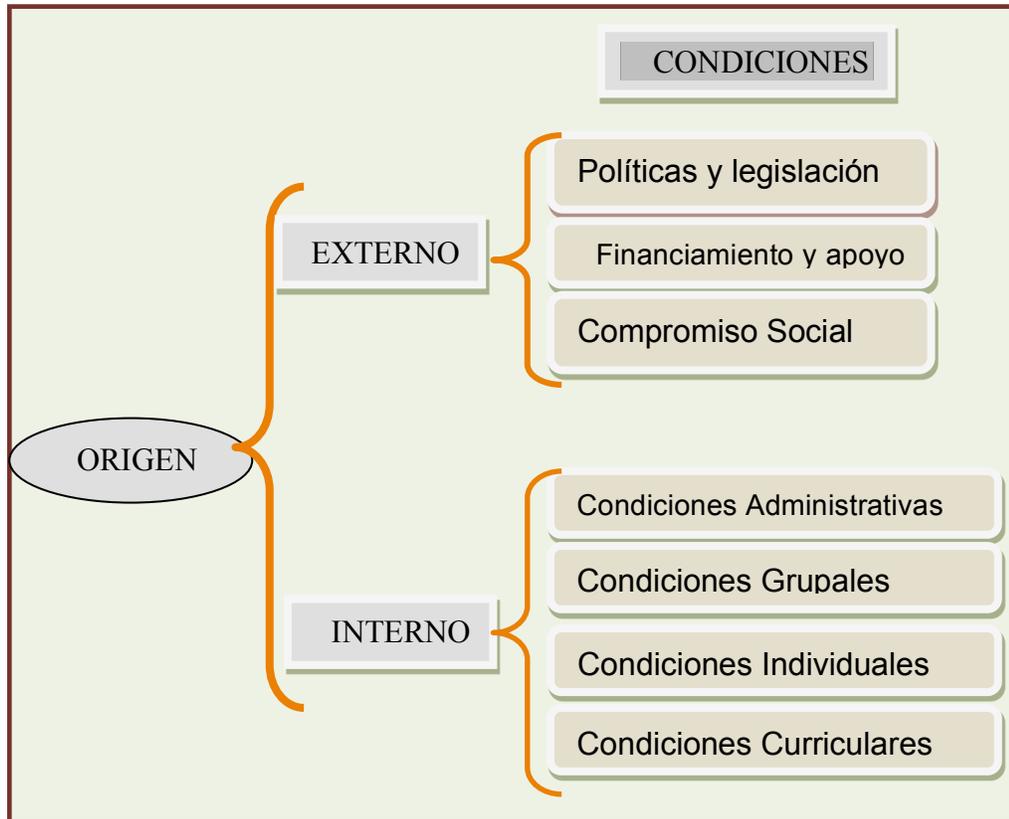
Como se observa en el anterior cuadro, se organizan en dos grandes categorías de origen (externas – internas) las múltiples condiciones de los diferentes autores consultados, siguiendo la clasificación recomendada en (Moriña, 2006) que no excluye la taxonomía de las demás propuestas.

A partir de estas dos grandes categorías de origen (externas – internas); se agrupan las diferentes condiciones que unidas son concausa del fenómeno abordado, buscando crear grupos homogéneos que encierren elementos específicos que se puedan agrupar o sean parte activa de las respectivas condiciones (ver figura).

Figura No. 6

Clasificación de las condiciones según su origen

Fuente: Elaboración propia



3.4.1.1 Condiciones de origen externo

Aquí se agrupan todas aquellas condiciones que no dependen directamente de las instituciones educativas, pero que de una u otra forma, son fundamentales para la existencia, práctica y ejercicio de una educación inclusiva:

- Políticas y legislación
- Financiamiento y apoyo a las instituciones educativas
- Posición de la sociedad - Dinamismo y eficiencia de las diferentes instituciones sociales

Estas condiciones están precedidas por acuerdos internacionales que elevan la inclusión a la esfera de los Derechos Humanos (Crosso, 2010; Escudero & Martínez, 2011; Escudero, 2012), posteriormente cuando los estados y los gobiernos locales se adhieren, se comprometen con estos lineamientos, empiezan a originar políticas, facilitar el financiamiento, la gestión de recursos y hacer posible la educación inclusiva apoyando su implementación.

Al respecto, el punto de partida de la educación inclusiva lo constituye precisamente, el abordaje del área temática dentro del contexto de los Derechos Universales “*la educación es un tema de derechos, no de altruismo generoso y caritativo*” (Escudero & Martínez, 2011, p.90); de tal forma, que la inclusión va más allá de su simple enunciación como principio educativo y se eleva a la esfera de los Derechos Humanos (Echeita & Ainscow, 2011; Escudero, 2012) trascendiendo la responsabilidad del problema educativo al escenario de lo público y lo social.

Al elevarse la inclusión a la esfera de los Derechos Humanos, se superan ampliamente las expectativas de “*integración escolar*” (orientadas a la asignación de cupos y políticas de acceso escolar) abarcando principios y valores universales como la equidad, la justicia social (Ocampo, 2015), el buen nombre, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Referente a esta posición, Echeita & Ainscow (2011) no solo refuerzan la concepción de la Inclusión como un Derecho Humano, señalando su dimensión de universalidad, sino que además, al igual que Nilholm (2006) y Jónsson (2011) lo plantean como un elemento propio de la democracia, bajo los valores de justicia y equidad, ampliando su concepción por fuera de los recintos y escenarios netamente escolares.

Por lo que la exclusión vista desde perspectiva, no es más que una clara violación de los derechos humanos, un sutil elemento de opresión social por innumerables y cada vez más complejas razones que abogan por estándares excluyentes, la eliminación u omisión de la diferencia, el desplazamiento de la aceptación del otro y su constante negación.

Bajo estos parámetros, la educación Inclusiva como elemento fundamentado en el Estado de Derecho, se convierte en una obligación para los poderes públicos del estado, que tendrán que garantizar una enseñanza no segregadora a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales (Mouliáá, 2003).

Como condiciones imprescindibles y universales, los gobiernos locales deberán construir las políticas necesarias y una legislación coherente en materia de inclusión que obliguen al sistema educativo (Dyson & Kerr, 2011); deberán destinar el apoyo y los recursos necesarios para las instituciones educativas y deberán garantizar de manera eficiente y dinámica la optimización de los mismos.

Por otro lado, al abarcar el fenómeno de la educación inclusiva desde lo social y lo colectivo, se fortalece la responsabilidad y el compromiso orientado hacia la consolidación de la inclusión como un proceso integral que amplía los principios básicos de “estar y/o pertenecer” en los que se soportan las intervenciones relacionadas desde la “integración escolar” al sistema educativo.

De esta forma, al reconocerse la inclusión y la exclusión como procesos socialmente contruidos, se fortalecen los principios de participación y comunidad en el análisis del fenómeno, determinando la inclusión como un fenómeno colectivo, generado al interior y sobre el conjunto de la sociedad (Echeita, Simón, Sandoval & Monarca, 2013), que trasciende la sujeción a los recintos educativos en la relación profesor – alumnos y aboga por una

ampliación hacia la comunidad, dando realce a importantes relaciones como las redes sociales, las interacciones y los vínculos interpersonales.

3.4.1.2. Condiciones de origen interno

Como se ilustraba en la anterior figura, las condiciones de origen interno se clasifican en cuatro grupos, esta división encierra en gran parte, la postura de los diferentes autores que han tratado el tema de las condiciones necesarias para consolidar un proceso de educación inclusiva, en su orden son:

- Condiciones Administrativas
- Condiciones Curriculares
- Condiciones Grupales
- Condiciones Individuales

Condiciones Administrativas: la institución educativa al igual que cualquier otro tipo de organización, está constituida por un conjunto de estructuras y procesos que sin ser el objeto misional de la misma, hacen posible el cumplimiento del objetivo principal por el que fueron creadas; en este caso, el escenario educativo se soporta en un conjunto de procesos administrativos que sin estar directamente relacionados con los procesos de enseñanza - aprendizaje, repercuten y afectan los mismos.

Bajo la nominación de condiciones administrativas se agrupa al conjunto de estructuras y procesos que sin ser la esencia misional de la institución escolar, afectan positiva o negativamente los procesos educativos que se dan en el interior de la comunidad educativa.

Dicho de otra manera, cualquier proceso que se adelante dentro de la comunidad educativa, por profesores, alumnos o padres de familia, puede resultar infructuoso ante la ausencia de estructuras y procesos administrativos

que lo faciliten. Lo menos que se puede esperar, es que estos elementos administrativos no impidan ni obstaculicen el desarrollo de las iniciativas que se adelanten en el escenario educativo.

Figura No. 7
Condiciones Administrativas
Fuente: Elaboración propia



Las condiciones administrativas abarcan tres componentes: recursos, procesos y estructuras que deben existir para la consolidación de una propuesta de educación inclusiva; los recursos encierran al conjunto de personas, bienes materiales, financieros y técnicos con los que cuenta una institución educativa para alcanzar unos objetivos preestablecidos.

Los componentes administrativos no se simplifican solamente al componente económico y material (siempre insuficiente – máxime en los países

sub - desarrollados); como lo destacan Zabalza (1996) y Canario (2000), los recursos físicos y económicos no se constituyen en la única condición, ni siquiera se establecen como uno de los máximos determinantes para la existencia de una educación inclusiva en el interior de una comunidad educativa: *“El camino hacia la inclusión en los centros educativos no sólo depende de los recursos de los que se disponga, sino más aún de la actitud positiva y proactiva de sus miembros”* (García, Pastor & Juárez, 2011, p.55).

Los procesos administrativos hacen referencia a la planeación, organización, ejecución y control de los recursos que debe existir para consolidar la propuesta de educación inclusiva; los cuales deben ser gestionados adecuadamente, contribuyendo al cumplimiento de la misión del escenario educativo. Las estructuras organizacionales son las formas en que se dividen las acciones y el trabajo para alcanzar los objetivos propuestos.

Para complementar esta primera condición relacionada con los recursos y redondear la idea de Zabalza (1996) y Canario (2000), es necesario mencionar, que si bien la existencia de recursos para la realización de un proceso inclusivo es importante hasta cierto punto, igual importancia presenta la correcta administración y gestión de esos recursos, de tal forma que pueden ser pocos, pero bien administrados dan efectividad y éxito al proceso inclusivo.

Dentro de esa eficiencia que debe existir en las estructuras administrativas, la gestión de los recursos humanos o del talento humano, debe facilitar y promover los espacios y los recursos necesarios para la formación continua de los docentes, la organización de actividades, grupos de trabajo y como lo establece Fernández (2003), debe tener una estructura que pueda dar apoyo y asesoramiento continuo a la globalidad del escenario educativo.

Estas condiciones administrativas deben conjugar la esencia misional de los escenarios educativos y los requerimientos individuales para hablar de un

verdadero acceso de todos y todas, por ejemplo, en el caso específico de la población con alguna clase de limitaciones físicas, la institución debe contar con los recursos necesarios para la atención de la discapacidad, con procesos administrativos que los involucre y con una estructura adecuada que le permita desarrollar sus potencialidades.

El conjunto de componentes administrativos en su totalidad, debe facilitar y aportar las herramientas y los instrumentos para que los procesos de carácter inclusivo se realicen y perduren en el tiempo. En cuanto a la durabilidad, diferentes autores convergen con Ainscow (2005) cuando afirma que la inclusión debe ser visualizada como una serie interminable de mejoras continuas y con Verdugo (2009) cuando refiere que es un cambio inmediato y a largo plazo, por lo que los proyectos inclusivos deben estar en los lineamientos teleológicos y axiológicos de la institución educativa.

Por tanto, este serial de mejoras continuas, debe ser parte del proyecto institucional del escenario educativo y contemplar no solo la atención a la diversidad, como lo establece Fernández (2003), sino un trabajo continuo en contra de cualquier forma de exclusión (Componente teleológico y axiológico).

También dentro de los componentes de las estructuras y los procesos internos del orden administrativo, es importante señalar, que estos deben propiciar mecanismos de participación a los diferentes miembros de la institución escolar, promoviendo valores como la igualdad y el respeto hacia la diferencia (Cardona, 2006) y la generación de instancias regulares para el diálogo y la integración (Navarro, 2006). En esta dirección apuntan las recomendaciones de la UNESCO (1994) cuando establece la importancia de la promoción de espacios para la discusión dentro del escenario educativo, no solamente para la atención de la diversidad como lo establece el documento, sino para todo lo relacionado con la socialización de los menores:

Condiciones Curriculares: En términos generales, las escuelas desde un enfoque tradicional, han trabajado desde un currículo que se percibe y se imparte desde la perspectiva de una educación general, de un conjunto estandarizado de requisitos curriculares (Stainback & Stainback, 1999), desde una lógica homogenizante que determina lo que todos los alumnos deben cumplir y saber, elaborando una directriz de aprobación o desaprobación, de “pasar la materia” o “reprobar la materia”, que sin duda alguna, aumenta la brecha y la exclusión de los alumnos que no la superan.

Bajo este enfoque tradicional y como lo establecen los mismos autores, los profesores trabajan con base en un currículo estandarizado y no desde la singularidad del sujeto, centrándose en la evaluación de competencias y en el cumplimiento estricto de un currículo que no admite ningún grado de flexibilidad. Generalmente, las escuelas que no han tenido éxito en el terreno de la inclusión, suelen centrarse en este tipo de inflexibilidad curricular (Stainback & Stainback, 1999).

Contrario a estos planteamientos, la educación inclusiva se inscribe en la lógica de la flexibilidad curricular (Duk, 2000), (Ascue, 2005); “*adaptación de los programas de estudios y la pedagogía*” (UNESCO, 1994:70); en el establecimiento de un currículo que da atención a la diversidad, a la diferencia (Giné, 2001; Ocampo, 2015) y a la exclusión; a “*la implementación de un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos*” (Fernández, 2003, p.6).

De esta forma, a través de la educación inclusiva y la construcción mancomunada de un currículo flexible, se contemplan las necesidades y el carácter heterogéneo de la totalidad de los alumnos y no solamente, los requerimientos que fijan las autoridades educativas, en este caso, las directrices del Ministerio de Educación Nacional.

Las condiciones curriculares inclusivas hacen referencia a la forma como el contenido, los ritmos y los procesos de enseñanza y aprendizaje para la adquisición de conocimientos están al alcance de todos.

Es necesario aclarar que la flexibilización del currículo, trae consigo, la flexibilización de las prácticas de evaluación que enuncia la UNESCO (1994) como condición para la existencia de una educación inclusiva; de tal forma que a través de su implantación, se elimina esa lógica de aprobación o desaprobación sobre el aprendizaje de los alumnos que se mencionaba anteriormente.

Condiciones Grupales (directivos – profesores – padres de familia – estudiantes – otros profesionales)

“Es necesario salir de esa cultura individualista de algunas escuelas y luchar por una cultura colaborativa, donde el profesor abra la puerta de su aula y comparta sus necesidades, problemas, dilemas, satisfacciones, etc.... cada vez más, el profesorado va tomando conciencia de la necesidad de abandonar concepciones y formas de trabajo individualistas” (Moriña, 2003: 17)

La educación inclusiva exige la consolidación de un trabajo colaborativo, muchos autores han investigado sobre el tipo de colaboración que debe existir dentro de la comunidad académica para que se presenten procesos efectivos de inclusión; Stainback & Stainback (1999), Cardona (2006), entre otros, van a trabajar de manera detallada sobre los niveles de colaboración que deben existir entre profesionales de diversas disciplinas, enfatizando en que la inclusión es un tema interdisciplinario.

Dentro de esa interdisciplinariedad, un gran porcentaje de los autores que manejan el tema, coinciden en la importancia del trabajo colaborativo entre

el profesorado: Stainback & Stainback (1999), Giné (2001), Moriña (2003), Cardona (2006), entre otros, en la generación e importancia de las redes de apoyo, del vínculo y la cooperación constante para el profesorado. (Amores y Ritacco, 2011), (Echeita, Simón, Sandoval & Monarca, 2013).

Otros autores, no solo investigan sobre el trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino que además, amplían ese horizonte, enunciando la importancia y la necesidad que representan los familiares (Duk, 2000), (Giné, 2001), (Moriña & Parrilla, 2006), (Cardona, 2006) los acuerdos de cooperación entre familias y profesionales (Turnbull & Kathleen, 2009) y la comunidad en general.

La formación de los docentes y la adquisición de herramientas y habilidades para la inclusión es clave para el éxito de las prácticas inclusivas (Yan & Sin, 2014), siendo el trabajo colaborativo entre los profesores un espacio de formación para su propio desarrollo.

En cuanto a la funcionalidad de la colaboración, Moriña (2003) especifica detalladamente en qué consiste el trabajo colaborativo, contestando una serie de preguntas que ella misma se realiza: “*¿Cómo se colabora? ¿En qué consiste la colaboración? ¿Cómo se hace presente?*”(Moriña, 2003, p.18) sustentando en sus respuestas, el tipo de colaboración que debe existir, que va desde la atención y la escucha, hasta procesos avanzados de intervención.

Dentro de la línea del trabajo colaborativo, emergen visiones que en su aplicación lo señalan como un modelo de aprendizaje cooperativo y flexible (Parrilla, 2000), (Moriña & Parrilla, 2006), (Serrano, Calvo & Pons, 2008), entre otros, que plantean y estructuran los procesos colaborativos como una estrategia de aprendizaje, como un modelo de enseñanza grupal, continuo y del alcance de todos los profesores.

El trabajo colaborativo y su aplicación como estrategia de aprendizaje, ha tenido gran aceptación entre la comunidad educativa y es bien visto por los profesores, quienes lo han comprobado como una estrategia que les brinda grandes oportunidades: *“los profesores que participan en esta experiencia, señalan que la colaboración permite así mismo, canalizar y compartir ansiedades, miedos e inseguridades que la propia práctica les genera.”* (Moriña, 2003, p.20).

El trabajo colaborativo no solo es entre profesores, también se puede ampliar a todos los involucrados, entre ellos el de la familia, se requiere del apoyo entusiasta, del compromiso y de la comunicación abierta y fluida de las familias (Kozleski, Yu, Satter, Francis & Haines, 2015); las articulaciones y el trabajo colaborativo entre los integrantes de la familia y la comunidad educativa son vitales para asegurar el éxito de la educación inclusiva (Haines, Gross, Blue, Francis, Turnbull, 2015).

También dentro de las condiciones sociales, presenta gran importancia el grado de participación de los principales protagonistas: los niños y niñas que integran la institución escolar; al respecto, se debe analizar el tipo de interacción que se entabla con ellos dentro y fuera del escenario educativo.

Condiciones individuales (de los diferentes integrantes de la comunidad educativa): si bien hasta el momento se ha enunciado el trabajo en grupo como condición fundamental para la construcción de un escenario educativo inclusivo, es necesario señalar que se requiere adicionalmente, de una disposición y de un conjunto de actitudes (Berlach & Chambers, 2011), (Yan & Sin, 2014), y aptitudes específicas por parte de los integrantes de la comunidad educativa.

En primer lugar, se encuentran aquellas actitudes y aptitudes que debe tener el docente en el desarrollo de su trabajo cotidiano, sumado a ese conjunto de métodos y procedimientos para la enseñanza y la diferenciación del currículo (Cardona, 2006).

Una visión holística del profesor como componente activo del proceso, comprende un variado abanico de roles que debe tener dentro y fuera del aula de clases, que requieren de cierto tipo de habilidades, la aplicación de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción (Fernández, 2003), al igual que de la creatividad y efectividad del conjunto de estrategias y metodologías de enseñanza que utilice (Giné, 2001; Fernández, 2003).

Es necesario mencionar que los cambios con orientación inclusiva dependen principalmente de las personas (Stainback & Stainback, 1999) en este caso del grupo de profesores y tutores, de su capacidad, del emprendimiento, del liderazgo, de la creatividad, energía y entusiasmo con que trabajan, de la vocación de servicio que se tenga, entre otros aspectos.

Se añadiría al debate de las condiciones individuales que se han manejado hasta el momento, que estas no se limitan al cuerpo profesoral, que los diferentes miembros de la comunidad educativa (directivos y administrativos) deben tener una actitud positiva frente a la inclusión (Horrocks, White & Roberts, 2008); (Berlach & Chambers, 2011); (Yan & Sin, 2014), y un conjunto de aptitudes que sumado al compromiso activo y participativo, contribuyan al proceso inclusivo.

Se requiere entonces, que los demás miembros de la comunidad educativa tomen conciencia sobre la inclusión como una actitud mental que atañe a todos y en donde todos deben dar lo mejor de sí; ya que en las comunidades educativas donde existe actitud y predisposición hacia la

inclusión, se observan mejores resultados en la inclusión real de menores (Horrocks, White & Roberts, 2008).

3.4.2 Características de la educación inclusiva

Por característica se hace referencia a la cualidad sobresaliente que distingue al fenómeno de sus semejantes, en este caso, de los elementos que diferencian la educación inclusiva de otros modelos educativos, o de aquellos escenarios escolares que no emplean este modelo.

Aunque guarda un estrecho vínculo con el vocablo “condición”, que hacía referencia a los elementos indispensables y propios de su esencia. En la utilización del vocablo “características” se hace alusión a las cualidades que lo distan de otros paradigmas educativos, como por ejemplo, la educación “integrativa”, la educación “especial” y que generan diferencia entre un escenario educativo inclusivo de otro que no lo es.

Para entender mejor esta diferenciación, en el siguiente cuadro se estructuran las características generales concedidas por los diferentes autores que han abarcado el área temática, enunciando los factores determinantes y el año en que fueron establecidos, para posteriormente, describir las diferencias.

Cuadro No. 13

Características generales de la educación inclusiva

Fuente: elaboración propia

<i>Factores</i>	<i>Expresión utilizada por el autor</i>	<i>Autor</i>	<i>Año</i>
1. Trabajo en equipo colaborativo. 2. Ideas y creencias compartidas. 3. Corresponsabilidad con la familia	Características comunes de los centros en los	Giangreco en Cardona	1997

<p>4. Profesores comprometidos.</p> <p>5. Relaciones claras entre los diferentes profesionales.</p> <p>6. Uso efectivo del personal de apoyo.</p> <p>7. Realización de adaptaciones curriculares.</p> <p>8. Existencia de procedimientos para evaluar la eficacia.</p>	<p>que la educación inclusiva fue próspera</p>	<p>2006</p>	
<p>1. No discrimina la discapacidad, la cultura y la diferencia.</p> <p>2. Implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción.</p> <p>3. Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder.</p>	<p>Características fundamentales de las escuelas más o menos inclusivas</p>	<p>Ballard 1997 en Arnaiz 2002</p>	<p>1997</p>
<p>1. Filosofía de la clase: todos los niños pertenecen al mismo grupo.</p> <p>2. Reglas de aula.</p> <p>3. Enseñanza adaptada al alumno.</p> <p>4. Apoyo en el aula</p>	<p>Características de las aulas inclusivas</p>	<p>Staimback & Staimback</p>	<p>2004</p>
<p>1. Se centra en el grupo y no en el individuo.</p> <p>2. Reflexión compartida de todos los agentes implicados.</p> <p>3. Educación basada en resultados</p> <p>4. Diseño de estrategias para el profesorado.</p> <p>5. Diversidad como valor / Ruptura con un concepto de sociedad</p>	<p>Características de la propuesta inclusiva</p>	<p>Novia salcedo fundación</p>	<p>2005</p>

<p>Homogénea.</p> <p>6. Cambio en la Política Educativa.</p> <p>7. Flexibilidad.</p> <p>8. Apoyo en el marco del grupo.</p> <p>9. No se segrega, aunque sea parcialmente, al alumno.</p>			
<p>1. Incluyen en el aula ordinaria a todo el alumnado.</p> <p>2. Facilitan la adquisición de aprendizajes valorados a todo el alumnado.</p> <p>3. Se basan en un planteamiento global (transformaciones en profundidad).</p> <p>4. Consideran la comunidad como una garantía del carácter inclusivo de la escuela.</p> <p>5. Toman la inclusión como un proceso de mejora de la escuela.</p>	<p>Características de las escuelas inclusivas</p>	<p>Puigdellí- -vol Ignasi</p>	<p>2006</p>

Muchas de las características enunciadas en el cuadro, se entrecruzan con las condiciones externas e internas mencionadas anteriormente; este fenómeno obedece a diferentes fenómenos: problemas de traducción, uso inadecuado de vocablos por parte de los autores o utilización de los mismos como sinónimos.

También se puede presentar el caso de elementos que están presentes en ambos grupos, por ejemplo, el trabajo colaborativo: este elemento se puede considerar como condición porque es indispensable para la existencia de una educación inclusiva, pero también, se puede considerar como una característica propia del modelo inclusivo, que lo diferencia de otros modelos como la

educación convencional y de las instituciones escolares que no aplican este modelo.

En primer lugar, se pueden distinguir dos tipos de características, unas globales, que hacen referencia a las características propias del modelo en comparación con otros modelos y otras más específicas, que hacen relación con las características propias del centro escolar con orientación inclusiva, en relación a otros que no lo son.

Con relación a las características generales del modelo, se encuentran aquellas establecidas por Novia Salcedo (2005): en primer lugar, el énfasis en el trabajo colaborativo que presenta el modelo inclusivo, centrado principalmente en el grupo y la reflexión compartida, no en la individualidad ni en el trabajo aislado de los implicados, que es una característica propia de los modelos clásicos y antagónicos de la educación diferencial.

Otra característica general del modelo que también se constituye en condición fundamental, es la flexibilidad (curricular, evaluativa, estructural, etc.) en contraste con la inflexibilidad que pueden tener los modelos convencionales centrados en la evaluación y la homogenización.

El replanteamiento del discurso sobre diversidad también se encuentra como una característica de la propuesta inclusiva (Novia Salcedo, 2005), vista la diversidad como un elemento enriquecedor propio de la humanidad (Lumby & Morrison, 2010) y como una filosofía del salón de clase (Staimback & Staimback, 2004) y no como un elemento que hay que abordar por separado y externo al currículo y al aula.

En este sentido, no se discrimina la discapacidad, la cultura y la diferencia, todos los estudiantes tienen el mismo derecho de acceso y de

participación propio de una educación para todos. Por el contrario, desde la educación diferencial, cada singularidad tendría su propio sistema educativo.

En cuanto a las características específicas que presentan los escenarios escolares que tienen modelos inclusivos, se resaltan los factores expuestos por Puigdemívol (2006), los cuales se pueden agrupar en dos segmentos: en primer lugar, aquellas características que hacen relación al aula “ordinaria” como escenario natural de aplicación del modelo inclusivo, en este segmento se señalan características relacionadas con la realización de adaptaciones curriculares (Cardona, 2006); (Simon & Montes, 2011) y la aplicación de estrategias y metodologías diseñadas para entender la diversidad de todo el alumnado - coherencia entre el currículo y la educación inclusiva (Casanova, 2011).

En segundo lugar, se encuentran las características que presentan los procesos generales de la institución escolar, donde se promulga por la continuidad, la proyección, la profundidad y el sentido de transformación global del proceso inclusivo (Puigdemívol, 2006); en esta afirmación convergen diferentes autores, que al igual que (Ainscow, 2005) señalan que la inclusión debe ser visualizada como una serie interminable de mejoras continuas.

También se encuentra el trabajo colaborativo que debe existir dentro de la organización escolar - entre profesores y personal de apoyo - (Blanco, 2006) y el uso efectivo de este personal (Cardona, 2006); por otro lado, se enuncia la corresponsabilidad y compromiso de la totalidad de los involucrados.

Arnaiz (2004) sintetiza tres características actitudinales del modelo inclusivo, enunciados como postulados básicos de cualquier escenario educativo que promulga y practica una educación para todos:

- Compromiso por la creación de una sociedad más justa.

- Deseo de crear un sistema educativo más equitativo.
- Convicción y compromiso por la diversidad estudiantil.

3.4.3 Principios, Componentes y Elementos de la educación inclusiva

En este segmento se congregan diversas clasificaciones empleadas bajo vocablos específicos (principios, dimensiones, consideraciones, etc.) Empero, con base al análisis cruzado de los diferentes segmentos de agrupación abordados hasta el momento, se encuentran clasificaciones que se sintetizan dentro de las dos agrupaciones anteriores; de tal forma que se pueden considerar simultáneamente como “condiciones indispensables” y/o como “características sobresalientes” de la educación inclusiva.

Principios: En el caso específico de la utilización del vocablo “principios” se hace mención al conjunto de ideas fundamentales y puntos de partida de la educación inclusiva; las categorías agrupadas bajo esta expresión se relacionan directamente dentro del concepto de “condiciones” vista anteriormente, en referencia a la naturaleza y propiedad de las cosas:

Cuadro No.14

Principios de la Educación Inclusiva

Fuente: elaboración propia

<i>FACTORES</i>	<i>Expresión utilizada por el autor</i>	<i>Autor</i>	<i>Año</i>
1. Clases que acogen la diversidad.	Principios de la educación inclusiva	Arnaiz	1996
2. Un currículo más amplio.			-
3. Enseñanza y aprendizaje interactivo.			2006
4. apoyo a los profesores.			
5. Participación Paterna.			

<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptación y valoración de las diferencias. 2. Desarrollo del sentido de comunidad. 3. Desarrollo de un Currículo flexible. 4. Promoción del desarrollo de inteligencias múltiples. 5. Fomento del aprendizaje constructivo. 6. Focalización del aula como unidad básica donde se desarrollan los aprendizajes entre todos. 	Principios que caracterizan la inclusión	Ascue	2005
---	--	-------	------

Un gran porcentaje de los principios enunciados por estos autores han sido trabajados anteriormente, en su clasificación se encuentran condiciones fundamentales como la flexibilidad del currículo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad, la participación familiar, los procesos cooperativos, entre otros.

Las únicas novedades que se observan en la enunciación de estos principios, se encuentran relacionadas con la implantación de innovaciones en la didáctica y la pedagogía de los procesos educativos, específicamente en la promoción del desarrollo de inteligencias múltiples (inteligencia emocional) y el fomento del aprendizaje constructivo (modelo de aprendizaje).

Componentes y elementos de la educación inclusiva: la utilización de la expresión “componente” cumple la misma función que la del vocablo “elemento”, actúan como sinónimos, corroborándose en el análisis de los autores que las emplearon: Navarro (2006) y Puigdemívol (2006).

La finalidad de estos dos sinónimos, es recoger en un solo vocablo la integración de varias partes significativas que dan sentido a la educación inclusiva; tanto los componentes como los elementos que señalaron estos

autores se encuentran incluidos en la matriz consensuada de condiciones realizada en este trabajo investigativo.

Cuadro No. 15
Componentes y Elementos de la educación inclusiva
Fuente: elaboración propia

FACTORES	Expresión utilizada por el autor	Autor	Año
1. La inclusión es un proceso. 2. La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. 3. La inclusión está relacionada con la presencia y participación los logros de todos los estudiantes. 4. La inclusión hace énfasis en los alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro.	Cuatro elementos de una definición de inclusión en cualquier sistema educativo	Ainscow	2005
1. Componentes éticos. 2. Componentes técnico-políticos. 2.1. Coherencia entre regulaciones, elementos estructurales, recursos, intereses de los actores y objetivos del sistema escolar. 2.2. Instalación de políticas de inclusión y equidad (objetivos nacionales y evaluación de su logro). 2.3. Institucionalización de políticas para la inclusión y la equidad. 2.4. Generación de instancias regulares	Componentes Críticos de una Agenda para el Desarrollo de una Educación Inclusiva	Navarro	2006

<p>para el diálogo y la integración.</p> <p>2.5. Definición y aseguramiento no sólo de oportunidades, sino de trayectorias educativas de calidad.</p> <p>2.6. Reconocimiento y comprensión de la naturaleza multidimensional de la inclusión.</p>			
<p>1. Énfasis en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.</p> <p>2. Énfasis en la clase y en la misma institución. más allá que en el niño o la niña con discapacidad.</p> <p>3. Fomento del sentido de comunidad.</p>	Componentes esenciales de la escuela inclusiva	Puigdellí- -vol Ignasi	2006

Cabe aclarar, que la utilización del término “*elementos*” por Ainscow (2005) hace referencia al conjunto de elementos esenciales para una definición de inclusión en cualquier sistema educativo y no a los elementos de un sistema de educación inclusiva; por lo que la finalidad del autor se encuentra centrada en la conceptualización y no en la generación de una clasificación operativa de elementos constitutivos del fenómeno.

Las categorías de componentes y elementos no traspasan las líneas divisorias entre condiciones y características, de tal forma que se pueden agrupar simultáneamente dentro de las dos, como por ejemplo, las categorías: participación de los estudiantes, trabajo colaborativo entre profesores, reconocimiento positivo de la diversidad, entre otros.

Para concluir, se señala una clasificación dada por UNICEF, UNESCO & FUNDACION HINENI (2000) bajo la figura de conjunto de consideraciones en torno a los escenarios escolares inclusivos; estas consideraciones mezclan

elementos conceptuales del modelo y elementos prácticos para el desarrollo de contextos inclusivos:

Cuadro No. 16
Consideraciones adicionales
Fuente: (Giné, 2001)

FACTORES	<i>Expresión utilizada por el autor</i>	<i>Autor</i>	<i>Año</i>
<p>1. La inclusión no es reestructuración de la educación especial, ni integración.</p> <p>2. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales.</p> <p>3. No es considerado como un objetivo en sí, sino como un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender a todos los alumnos.</p> <p>4. No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.</p> <p>5. Tiene que ver con la capacidad de “construir” una escuela que responda a la diversidad de</p>	<p><i>Consideraciones en torno a la escuela inclusiva</i></p>	<p>UNICEF, UNESCO & FUNDACION HINENI</p>	<p>2000</p>

<p>necesidades de los alumnos.</p> <p>6. Supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.</p> <p>7. Es un proyecto de la comunidad y de la sociedad.</p>			
--	--	--	--

3.5 LA CALIDAD DE VIDA COMO CONDICION DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para continuar en la construcción de una aproximación al estudio de la inclusión y la calidad de vida en el interior de los escenarios educativos informales, se hace necesario indagar sobre la relación entre los dos conceptos, estableciendo los puntos en común, los vínculos y las divergencias que se presentan en su asociación.

En repetidas oportunidades, se ha estipulado que la inclusión integral de niños y niñas en el escenario educativo, no puede ser posible si los menores que la conforman, se encuentran exentos de las dotaciones básicas y complejas a las que tienen derecho, en tal sentido, se puede resumir que no existe ni se puede hablar de educación inclusiva, si se viola tan solo uno de los derechos fundamentales de los menores (alimentación, salud, educación, igualdad, justicia, participación, etc.) o si en el peor de los casos, el espacio educativo termina ahondando las problemáticas y las necesidades que presentan los menores en cuanto a la calidad y dignidad de sus vidas.

En este orden de ideas, la calidad de vida se convierte en componente y condición fundamental de la educación inclusiva, en una propiedad sin la cual no existe el concepto preliminar; por lo tanto, la calidad de vida es un elemento básico e indispensable para la existencia del eje temático, dando soporte y haciendo posible la educación inclusiva *“la educación inclusiva es necesaria pero no suficiente para mejorar la inclusión social ya que hay otros factores que intervienen”* (Varela, 2010, p.154).

La calidad de vida como condición fundamental de la educación inclusiva se refuerza sobre dos pilares: en primer lugar, cuando se parte de la apreciación de la educación inclusiva como una educación para todos y todas, o una forma de vivir todos juntos (en la que concuerdan la mayoría de autores:

Martínez (2005), Montserrat (2005), Moraña (2004), Parrilla (2002), Ainscow (2003), etc.) y no solo para atender a personas con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, se encuentra que la inclusión va más allá de la simple integración al sistema educativo (Verdugo & Rodríguez, 2012), encerrando todo un esfuerzo adicional y convirtiéndose en un tipo de educación que trasciende un método, una moda, una filosofía o un programa de intervención; congregando en su esencia y en su práctica, todo un conjunto de mínimos vitales y unas condiciones de subsistencia sin las cuales no existe tal categoría (Montserrat, 2005).

Por lo tanto, la inclusión de todo niño y niña es un derecho adquirido que se ratifica en el hacer parte activa de un sistema educativo (Escudero, 2012); empero, este derecho se contrae en situaciones de vulnerabilidad social, en estados donde las condiciones, los estilos y los medios de vida son mínimos y precarios, donde se impide el desarrollo de millones de niños y niñas y se imposibilita la existencia plena de una educación inclusiva efectiva.

De allí la importancia de ligar el concepto y la operatividad de la “calidad de vida” como categoría fundamental de una educación inclusiva, máxime en un contexto amplio de marginación, pobreza y exclusión, reproducidas estas últimas en la multiplicidad y variedad de las realidades locales de diferentes latitudes del globo terráqueo.

Se puede sintetizar entonces, que la educación inclusiva es mucho más que la sumatoria de las condiciones, los estilos y los medios de vida, pero ante la ausencia de los mismos – en sus mínimos vitales o estándares sociales, no se puede pretender alcanzar un ideal de educación inclusiva, así esta sea una construcción continua y colectiva.

Esta apreciación se visualiza en la evolución que ha tenido la educación inclusiva en los países desarrollados en comparación con aquellos denominados “*tercer mundo*”; al respecto, Susinos (2003) divide en dos grandes grupos el área temática de acuerdo con las características que presentan los países que trabajan bajo los postulados de la educación inclusiva: en primer lugar, se clasifican bajo el título “*sistemas en cambio*” a los países desarrollados (Unión Europea, EE.UU., Canadá) que han alcanzado el objetivo de la escolarización universal; en segundo lugar, se clasifican bajo la nominación “*sistemas en desarrollo*” a los países (la gran mayoría de naciones del mundo) que se caracterizan por tener “*sistemas educativos enormemente precarios*” (Susinos, 2003, p.7) con deficiencias en calidad y cobertura.

Paradójicamente y como lo referencia la misma autora, la educación inclusiva presenta un mayor despliegue y es más investigada en los países desarrollados que en las naciones restantes, pese a que estas últimas agrupan la mayor parte de la población del planeta y son quienes más necesitan de estrategias para luchar contra la exclusión que genera la marginación y la pobreza.

Las características y singularidades que presentan los dos grupos comparativos, ocasionan que la educación inclusiva sea diferente y varíe en ambos contextos, a pesar de sustentarse en los mismos principios. Por tanto, el estudio en contextos de marginación y pobreza va a generar nuevas perspectivas en la profundización del área temática, mientras que por otro lado, se van a desplegar sobre las comunidades necesitadas (caracterizadas muchas veces por desigualdades y el dominio de unas elites económicas y hegemónicas) los avances y beneficios de la educación inclusiva.

En el caso específico Colombiano, el ejercicio y la práctica de una educación inclusiva deberá estar orientado hacia el conjunto de niños y niñas que históricamente han sido excluidos e invisibilizados, en la mayoría de los

casos, como consecuencia de los procesos de marginación, pobreza, desplazamiento y conflicto armado que se enuncian en el desarrollo de la primera parte del trabajo.

Entre tanto, la vinculación de la calidad de vida al escenario educativo, implica *“adoptar un modelo de calidad de vida para trabajar en un entorno educativo inclusivo y la necesidad de realizar un cambio a nivel social”* (Verdugo, 2009, p.28).

La calidad de vida como eje imprescindible de la educación inclusiva, trae un cambio a fondo, nuevas funciones y roles tanto para las instituciones como para sus actores y protagonistas: en lo institucional, se vislumbra el escenario educativo como el espacio local y específico donde se debe propiciar la inclusión de los menores y por ende, el mejoramiento continuo de su calidad de vida en el sentido más amplio del concepto.

3.5.1 Aproximación al concepto “Calidad de Vida”

“Calidad de vida individual es un fenómeno multidimensional compuesto por dimensiones principales que se encuentran influenciadas por características personales y factores ambientales. Estas dimensiones principales son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en su valor relativo e importancia. Las dimensiones de calidad de vida se evalúan en base a indicadores que sean culturalmente sensibles” (Verdugo, 2009).

Al igual que otros fenómenos sociales, el concepto de *“calidad de vida”* ha sido abordado desde múltiples perspectivas y modelos; para fines prácticos de esta investigación y poder agrupar los múltiples enfoques existentes, se sintetizan en tres (3) grandes grupos epistemológicos las diferentes tendencias encontradas:

Enfoques de tendencia positivista: es claro que el concepto tiene sus orígenes en las ciencias económicas (Maldonado, 2002) de hecho ha sido definido inicialmente a partir de planteamientos económicos y fórmulas matemáticas desde la perspectiva del modelo económico imperante, a través de indicadores como el (NBI) que valora la satisfacción de necesidades básicas y el Índice de Calidad de Vida (ICV). Indicadores incipientes comparados con la magnitud del fenómeno social (a nivel histórico, cultural y multidimensional), e incapaces de relacionar de manera integral las especificidades de los segmentos poblacionales, en este caso, el de niños y niñas que son omitidos y ocultados en la apariencia de las cifras.

En los orígenes económicos del concepto, se resalta su estrecha relación con las teorías del mercado, sustentadas estas últimas, en los pilares clásicos de fijación de precios y la interacción entre oferentes y demandantes; desde este marco microeconómico, tienen cabida la teoría del consumo y del productor; sin embargo, es a partir de la primera, que se desarrolla toda la exposición de los temas concernientes al bienestar y la calidad de vida.

A partir de los lineamientos de la teoría de consumo, los conceptos “necesidad”, “estándar de vida” e “insuficiencia de recursos” adquieren connotaciones singulares: el concepto “necesidad” va a ser referencia a la carencia de bienes y servicios materiales requeridos para vivir y funcionar como un miembro de la sociedad; el estándar de vida, al hecho de vivir en comparación de otras personas; y la insuficiencia de recursos, a la carencia de riqueza para adquirir (entiéndase consumir) lo que una persona necesita (Feres & Mancero, 2000).

Los indicadores de bienestar y calidad de vida con mayor aceptación, han girado históricamente en torno a la satisfacción de ciertas necesidades, el consumo de bienes y el ingreso personal del individuo (Feres & Mancero,

2000); componentes que en su evolución, van a generar modelos como el NBI, la línea de pobreza y la calidad de vida.

En esta dirección, se encuentran los enfoques que relacionan calidad de vida con la utilidad (cuantificable) dada por la persona; por lo que se estructura la “*utilidad*” como un primer indicador capaz modelar las diferentes posibilidades o cestas de consumo, cuantificando el orden de preferencia del consumidor. Sin embargo, dicha noción de utilidad vista como una mera representación numérica de las opciones personales, sólo va a servir para tener una medida superficial de las utilidades y satisfacciones individuales (Sen, 1998).

Otro segmento de economistas replantearon el concepto, asumiendo que lo realmente importante de la utilidad, son las preferencias que describe, es decir, el hecho de preferir una cesta de consumo a otra, mediante la asignación de un mayor valor; por consiguiente, lo importante bajo este enfoque, no es la magnitud ni la cantidad de productos consumidos, sino el orden de preferencia y selección dados por el individuo en un momento dado.

En la homogenización y cuantificación que se desprenden de las vertientes de la utilidad personal, existen dos enfoques para la medición del bienestar: el absoluto y el relativo. El primero hace referencia a la satisfacción individual y personal que se tiene en un momento dado, en este enfoque las necesidades son independientes unas de las otras. En el segundo enfoque, se realiza una comparación del conjunto de las necesidades de los habitantes, por lo que depende del nivel general de riqueza de un contexto específico (Feres & Mancero, 2000), este último enfoque va a estar más próximo a la conceptualización de calidad de vida como constructo social y fenómeno colectivo.

Contrario a este último enfoque, otros autores consideran que el nivel de vida no puede estar dado por una comparación de los niveles de utilidad de las

personas: *“una forma más útil de definir la “utilidad” para analizar separadamente el comportamiento del consumo de cada persona, pero no ofrece en sí mismo ningún procedimiento para realizar una comparación interpersonal de carácter sustantivo”* (Sen, 1998, p.14) y lo expuesto por (Sen, 2002) y (Peart & Levy, 2005) que argumentan que no hay ninguna forma de hacer comparaciones interpersonales.

Entre tanto, otros autores persisten en la idea de buscar diferentes indicadores de bienestar sin abandonar la noción de utilidad; referenciados dentro del Ingreso y el gasto en consumo *“si se considera que la utilidad de las personas depende exclusivamente de su consumo presente, entonces sería posible decir que el consumo corriente es el indicador más apropiado del bienestar desde el punto de vista teórico”* (Feres & Mancero, 2000, p.7) tratando de complementar las limitaciones planteadas anteriormente.

Los indicadores que se desglosan de este enfoque, presentan falencias que originan una serie de discusiones que es importante mencionar: en primer lugar, el ingreso se puede ver alterado de múltiples formas, difícilmente consideradas en los indicadores, en segundo lugar, no necesariamente el ingreso estipulado representa una capacidad de consumo adecuada para suplir las necesidades vitales; en tercer lugar, el conflicto entre el bienestar presente y el futuro (hasta ahora solo se ha abordado el consumo y la utilidad presente); donde el nivel de vida no está determinado sólo por el consumo presente, sino que se va a incluir un nivel esperado de consumo futuro (relevante para su análisis en la infancia).

De este modo, el consumo es inferior al ingreso como indicador de bienestar, la construcción de un indicador que tenga en cuenta este enfoque y toda la teoría desarrollada a partir del concepto de sostenimiento del nivel de crecimiento, va a girar en torno al ingreso y a una mejor distribución del mismo, y con ello, al mejoramiento continuo y progresivo de la calidad de vida.

En primer lugar, se encuentran los indicadores que relacionan ingreso y producción, como antecedentes inmediatos de calidad de vida: “*La primera herramienta analítica fue el Producto Nacional Bruto (PNB)*” (López & Palomino, 1999, p.175); que más adelante sería cambiada por el Producto Interno Bruto (PIB); debido a que la primera es la medición de la riqueza producida por toda la población de un país, incluyendo el ingreso de los residentes nacionales en otros países y sin incluir lo producido nacionalmente por extranjeros; mientras que el segundo es una medida de todo lo producido por un país interiormente.

A partir de ello, tanto el bienestar individual como la distribución del ingreso, van a estar relacionados con el crecimiento económico de los diferentes países, cuantificables a partir del PIB, o el PIB per cápita, asociando una relación de equidad. Sin embargo, el crecimiento económico no siempre ha conllevado a un desarrollo económico ni a una mejor distribución del ingreso; así como existen países con una creciente concentración inicial del ingreso y posterior desconcentración, hay otros que han aumentado desproporcionalmente la concentración desmedida de las riquezas en unos pocos (Milanovic, 2011).

En el desglose de estos indicadores (PIB y PIB Per Cápita), el Ingreso puede ser expresado en niveles totales, cuando se relaciona la totalidad de la población de un país; o en términos individuales (Per Cápita), cuando se distribuye matemáticamente en cada uno de los habitantes. Ambos tipos de indicadores presentan una serie de limitaciones que son necesarias mencionar, para establecer algunos puntos de tensión de las vertientes positivistas.

Dentro de los problemas que presenta el PIB como indicador total, se encuentra que este solo comprende aquellas actividades sociales que tienen un valor económico, omitiendo el conjunto de actividades que no generan valor, por otro lado, pese a que divide la producción por sectores, describe al país

como un todo, lo que impide una aproximación más cercana a los individuos y no permite ningún tipo de comparaciones.

Asimismo, entre las deficiencias que presenta el enfoque individual, se encuentra en primer lugar, que si bien es cierto que el Ingreso Per-cápita es “*la cifra hipotética que le corresponde a cada individuo de la riqueza de su país*” (López & Palomino, 1999, p.175), esta cifra no refleja en ningún momento, lo que realmente tiene cada individuo. Por otro lado, tampoco logra capturar las diferencias entre hogares, relacionadas con el tamaño, la edad, el género, entre otros aspectos de cada uno de sus integrantes, al respecto, Feres & Mancero (2000) establecen un claro ejemplo de esto último: “*un niño gasta menos que un adulto en ropa y un anciano gasta menos en alimentos*”, (Feres & Mancero, 2000, p.8) sin embargo, en el modelo esto no se valora ni se evidencia.

Para contrarrestar estas limitaciones, se propone trabajar en la estructuración de una escala de equivalencia. Una “*escala de equivalencia es un índice que muestra el costo relativo en el que debe incurrir un hogar para gozar del mismo bienestar que un hogar de referencia dado su tamaño y composición*” (Feres & Mancero, 2000, p.9); a partir de la escala de equivalencia, se reconoce la importancia de emplear puntos de referencia que sirvan de comparación entre elementos que presentan diferentes características.

Dicha escala de referencia agrupa dos elementos simultáneamente: en primer lugar, las diferentes necesidades de los miembros del hogar, según la edad, el género u otras características demográficas y de tipo de actividad realizada; en segundo lugar, la existencia de economías de escala, “*caracterizadas por costos marginales decrecientes para alcanzar un mismo nivel de bienestar ante la adición de un nuevo miembro al hogar*” (Feres & Mancero, 2000, p.9); esto último se encuentra relacionado con la existencia de

bienes comunes en el hogar, que puedan ser compartidos sin que haya una reducción del bienestar de las personas (Feres & Mancero, 2000). Como por ejemplo, el hecho de compartir una vivienda no incide con la llegada de un nuevo niño a la familia pero si repercute en aspectos como los gastos en la alimentación, vestuario y educación.

A partir de la década de los sesenta, la calidad de vida se empieza a estructurar a partir de estándares y mínimos vitales, que sirven para comparar las realidades de los diferentes países y zonas geográficas; se parte del establecimiento del nivel de condiciones que tiene cada uno de los núcleos familiares en unas categorías preestablecidas.

De esta forma, en 1961, la OMS, la OIT y la UNESCO proponen nueve componentes en el nivel de vida: *“salud, alimentación y nutrición, educación, vivienda, empleo y condiciones de trabajo, vestido, recreo y esparcimiento, seguridad social y libertades humanas”* (López & Palomino, 1999, p.175); de tal manera que se empiezan a tener en cuenta aspectos que no se reducen solamente a la utilidad brindada por el consumo, sino a un conjunto de elementos universales que incluyen aspectos relevantes para el desarrollo humano.

Luego, a fines de los setenta, La Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) creó un Índice con 33 indicadores para las 24 naciones más industrializadas que hacen parte de ella; en el que se identifican 8 áreas de preocupación primaria y 15 áreas de interés secundario, en donde se incluyen aspectos como *“salud, educación y aprendizaje, empleo y calidad de vida en el trabajo, tiempo dedicado al trabajo y tiempo libre, control sobre los productos y servicios, entorno físico, entorno social y seguridad personal”* (López & Palomino, 1999, p.176). Sin embargo, este índice no fue promovido debido a las dificultades en la medición y a las claras diferencias existentes entre los países industrializados y aquellos que están en vía de desarrollo; más

aún, cuando estos últimos son la mayoría y tienen diferencias económicas y sociales abismales.

Como un aporte importante al estudio de la calidad de vida, se encuentran los trabajos en torno al Índice de calidad física - en donde se tienen en cuenta tres indicadores: la tasa nacional de mortalidad infantil, la esperanza de vida al nacer y la tasa de analfabetismo en adultos (López & Palomino, 1999). Su ventaja radica en la sencillez de sus indicadores y en ser transversal a lo largo del tiempo.

En esta misma dirección, se encuentra el Índice de Progreso Social (IPS) desarrollado a mediados de la década de los ochenta, integrado por 44 indicadores agrupados en 11 variables: educación, salud, condición de la mujer, esfuerzo de defensa, economía, demografía, geografía, estabilidad política, participación política, diversidad (López & Palomino, 1999).

Esta generación gradual de índices se viene presentando en la historia reciente, hasta llegar finalmente a los índices que más se usan en la actualidad: el Índice de Necesidades Básicas (NBI) y el Índice de Calidad de Vida, que se analizarán con más detalle posteriormente.

Sin embargo, a pesar de todos los intentos por consolidar un índice que midiera efectivamente la calidad de vida, ha sido muy difícil alcanzar una visión completa del fenómeno, precisamente porque se han dejado de lado aspectos subjetivos que no son posibles de medir, en términos de Sen: *“las diferencias de edad, género, talento, discapacidad, proclividad a las enfermedades, etcétera, pueden hacer que dos personas que disfrutan de una misma serie de bienes tengan oportunidades radicalmente distintas”* (Sen, 1998, p.14); de tal manera que habría que buscar otros puntos de vista que suplieran los vacíos de las tendencias positivistas.

Pese a las limitaciones del enfoque positivista y su dificultad para abordar elementos intangibles y fundamentales como la cultura, la justicia y singularidad de los individuos, entre otros aspectos, restringiendo el concepto de bienestar netamente al ámbito material, no se puede desconocer su desarrollo histórico y las herramientas que aportan al estudio del fenómeno.

Dentro de los aportes que se desprenden de este enfoque, se encuentra el establecimiento de unos criterios de gran utilidad para las instituciones sociales, relacionados principalmente con el reconocimiento de mínimos universales en los que se debe trabajar, aparte de la facilidad y eficiencia en la obtención de información que proporcionan los indicadores desarrollados hasta el momento.

Enfoques de corte cualitativo: en este segmento se agrupan las aproximaciones que realzan el valor y la interpretación que dan los individuos a lo que ellos consideran como “*calidad de vida*”, a lo que determinan como “*buena vida*” y a la percepción personal de los respectivos elementos que la conforman.

Se determina que son los mismos sujetos los encargados de definir y construir su calidad de vida, su bienestar y por tanto, los encargados de enlistar lo que consideran como componentes básicos: “*la calidad de vida es la percepción que tienen las personas de que sus necesidades están siendo satisfechas, o bien que se les está negando oportunidades de alcanzar la felicidad y la autorrealización con independencia de su estado de salud, o de las condiciones sociales económicas*” (Gómez, 2009, p.5).

Diferentes investigaciones estudian la relación entre elementos de las medidas de bienestar y la evaluación de los factores positivos y negativos que realizan las personas a partir de la experiencia (Kapteyn, Lee, Tassot, Vonkova & Zamarro, 2015). Asimismo, White, Gaines & Jha (2014) realizan un desarrollo

en torno al concepto de bienestar interior que captura cómo las personas piensan y sienten y su validación por escalas, su objetivo primario es medir la satisfacción, felicidad o utilidad (en el sentido económico) para articular con la percepción en diferentes aspectos de su vida.

Si en el anterior enfoque, los indicadores estaban contruidos por los sectores académicos y reproducidos por las instituciones sociales (gobiernos), quienes determinaban cuales eran las condiciones mínimas de bienestar de la población en general; en este enfoque, la calidad de vida es construida por los mismos individuos, que actúan como agentes activos de cambio, *“la calidad de vida... es un concepto abierto, pues existen tantas concepciones como personas y culturas” (Mellizo, 2004)*. Por lo que el papel de la academia estará dado desde el *“reconocimiento de esas condiciones, elementos, representaciones, objetos, espacios, hábitos, costumbres que hacen parte de la cotidianidad de colectivos e individuos y que expresan las distintas nociones sociales sobre lo que a sí mismos consideran como su calidad de vida” (p.227)*.

Dentro de los beneficios que trae este enfoque, se encuentra su trascendencia sobre los aspectos técnico-rationales, limitadas a la medición de los elementos y objetos a los que se les atribuye cierto grado de bienestar en la población general.

Trascendencia que tiene que ver con la exploración del grado de valoración que tienen los individuos de los objetos y aún más allá, de las capacidades de subsistencia y desarrollo humano que necesitan; por lo tanto, el estudio de la calidad de vida deja de ser una manipulación de variables para convertirse en la interpretación de todo un mundo de significados, acciones y manifestaciones que son construidas por los mismos sujetos.

Esto conlleva a desarrollar la “calidad de vida” junto a los conceptos de “percepción” y “representación social”, lo que complementa, aporta y enriquece

la visión tradicional del fenómeno, al dirigir la atención a ese conjunto de valores, significados, supuestos e interpretaciones que hacen los individuos como sujetos activos, culturales, históricos y sociales.

Bajo esta perspectiva, Mellizo (2004) considera propicio que la conceptualización del fenómeno de la calidad de vida no sea una imposición tecnócrata, sino por el contrario, se constituya a partir de una construcción sociocultural, fruto del consenso y resultado de un contrato social que de validez y legitimidad al concepto "*la calidad de vida no se decreta, se construye*" (Mellizo, 2004, p.227).

Las limitaciones que presenta este enfoque, están relacionadas con la inoperatividad que produce la complejidad del estudio del todo y la consecución del consenso, ya que como lo reconoce tácitamente Mellizo (2004) "*existen tantos ideales de calidad de vida como seres humanos*" (p.219) lo que dificulta el acuerdo colectivo y reduce la efectividad de las instituciones (entre ellas el estado) para fijar unos patrones generales que le permitan trazar una hoja de ruta en dirección a su cumplimiento.

Si bien la función social del estado gira en torno al beneficio de las mayorías, paradójicamente, el deseo, el disfrute y la satisfacción personal, visto desde esta perspectiva individualista, podría dificultar y entorpecer el acuerdo colectivo e imposibilitar la función social del estado en su compromiso con las colectividades que están por debajo de los niveles mínimos de calidad de vida (pobreza – miseria).

Al respecto, Scanlon (2002) cuando hace mención a la "*la teoría del deseo actual irrestricto*" sostiene que bajo estos parámetros "*la calidad de vida de una persona en un momento dado, se mide por el grado en que las preferencias que tiene en ese momento son satisfechas*" (Scanlon, 2002, p.247); lo que dificulta y limita la construcción colectiva e institucional de la

calidad de vida ante las preferencias y deseos individuales, muchas veces insaciables e impredecibles.

En su efecto, los modelos alineados bajo "*la teoría del deseo actual irrestricto*" no logran establecer las funciones, responsabilidades y la determinación de la sociedad en general con respecto a las personas que no tienen ni alcanzan los mínimos vitales de calidad de vida.

En el peor de los casos, esta falta de conciencia sobre la dimensión social del concepto, en aras del deseo actual irrestricto y el consumo desproporcionado de bienes satisfactorios, podría conducir al aumento de la inequidad del ingreso, dentro de lo que Cohen (2002) podría tipificar en los límites del bienestar hedonista, reduciendo un concepto social a placeres individuales.

Un enfoque bajo las vertientes del deseo actual irrestricto, en una concepción hedonista e individual de un bienestar basado en el consumo y aplicado al modelo económico que hoy en día se tiene, solo favorecerá a quienes poseen los recursos económicos, a quienes exclusivamente "*están en la posibilidad de acceder a bienes y servicios, satisfacer sus deseos, en coherencia con el enfoque hedonista de calidad de vida que se posee, en el que predomina la inequidad, la injusticia, la alienación, el desplazamiento que prevalece para las mayorías*" (Puerto, 2004, p.83).

Para que este fenómeno no se presente, debe existir en los individuos un consenso que se manifieste a través de un contrato social que establezca los parámetros dentro de los que para el contexto, el periodo y la cultura local, se establezca una concepción, unos elementos y unas estrategias de trabajo en torno al mejoramiento continuo y universal de la calidad vida de sus habitantes.

Enfoques Mixtos: en tercera instancia y ante las limitaciones que presenta la elección unilateral por cualquiera de los dos enfoques (positivista – interpretativo), se agrupan en un segmento más heterogéneo, los estudios que conjugan tanto el pragmatismo del enfoque positivista, como las singularidades del enfoque cualitativo, mostrando un mosaico mucho más abierto, comprensivo y pluralista de la realidad, capaz de tomar elementos de manera conjunta, tanto del paradigma cualitativo como del cuantitativo, de acuerdo con las exigencias y requerimientos de lo que se quiere alcanzar en cuanto a calidad de vida.

En los estudios mixtos o “*multienfoque*” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006) se emplean técnicas e instrumentos de información cualitativos y cuantitativos, tanto al momento de recolectar los datos como al momento de analizarlos, complementando de forma armónica y de acuerdo con los requerimientos del investigador, dualidades que antes eran estudiadas por separado.

Los enfoques metodológicos mixtos son desarrollados con mayor ímpetu al inicio de la década de los ochenta, se originan en contraposición a las críticas y falencias que presentaban los enfoques metodológicos enfrentados entre sí (el cualitativo *versus* el cuantitativo); esta confrontación fue generando un sector de investigadores que empezaron a trabajar en las características positivas y complementarias de ambos enfoques y la posibilidad de unirlos a través del reconocimiento mutuo.

De esta forma, se pueden combinar datos y cifras provenientes de censos y/o estudios estadísticos relacionados con calidad de vida (ICV, NBI, MIP, etc.) y posteriormente, realizar una profundización en el interior de una comunidad específica, en donde se indague sobre las cualidades, singularidades y características del fenómeno social. Sin embargo, este ejemplo de modelo de composición no es único, existen otras formas de combinar lo cuantitativo y lo cualitativo.

Desarrollos nacies se han enfocado en trabajar desde modelos multidimensionales, que incluyen diversos factores individuales para analizar la calidad de vida y que presentan ventajas en cuanto a la medición y predicción de la misma. Bramston, Chipuer & Pretty (2005) utilizan medidas tanto de satisfacción personal como material, tales como salud, productividad, seguridad, comunidad, bienestar emocional, entre otras; construyendo índices agregados que permiten la comparación entre diferentes niveles, la posibilidad de sustitución y la priorización mediante la asignación de ponderaciones a los factores incluidos en el modelo.

Otros modelos multidimensionales incluyen la satisfacción individual residencial, del barrio y de la comunidad en general, como variables que impactan positivamente la satisfacción y la calidad de vida (Potter, Cantarero & Wood, 2012). Asimismo, se ha avanzado en la relación de la calidad de vida con el desempeño ambiental y el crecimiento sostenible al incorporar características como la diversidad económica, el comercio internacional, el ingreso real de la población, el nivel de impuestos, el volumen de ahorros y la infraestructura económica, de una parte; así como niveles de pobreza, desigualdad de ingresos, empleo y desempleo, salario mínimo, esperanza de vida, mortalidad infantil, salud, tasas de criminalidad, de otra parte (Hajduová, Andrejovsky & Beslerová, 2014).

3.5.2 Componentes valorativos de la calidad de vida

De acuerdo con la variedad conceptual de las diferentes vertientes epistemológicas vistas anteriormente, se desprenden múltiples aproximaciones sobre los componentes descriptivos y valorativos que deben ser considerados dentro de la categoría “*calidad de vida*”:

3.5.2.1 Componentes desde los enfoques positivistas

En primer lugar y como derivación natural de las vertientes positivistas, se encuentran las metodologías que se orientan hacia la medición de elementos tangibles y globales para toda la población.

Bajo estos parámetros positivistas, se encuentran los modelos económicos neoclásicos, que son precisamente los más usados a nivel mundial, sobresalen entre ellos, el NBI, el MIP y el ICV; en párrafos anteriores se enunciaron las ventajas, aportes y falencias de estos modelos, en el siguiente cuadro, se enuncian los componentes valorados por cada uno:

Cuadro No. 17

Modelos con influencia de las teorías económicas neoclásicas

Fuente: elaboración propia

Modelo	Componentes
<i>Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Condiciones físicas de vivienda2. Carencia de acueducto o alcantarillado3. Hacinamiento crítico4. Inasistencia escolar5. Alta dependencia económica
<i>Método Integrado de la Medición de la Pobreza (MIP)</i>	Aplicación simultanea de los métodos (NBI) y (LP), bajo el criterio que ambas mediciones son complementarias.
<i>Índice de Calidad de Vida (ICV)</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Educación - Jefe del Hogar2. Educación - personas de 12 y más años3. Asistencia de 12 a 18 años a educación4. Asistencia a primaria5. Material de las paredes6. Material de los pisos

	<ul style="list-style-type: none"> 7. Servicio sanitario 8. Abastecimiento de agua 9. Con qué se cocina 10. Recolección de basuras 11. Niños de 6 o menos años en el hogar 12. Personas por cuarto
--	--

Cuadro No 18

Modelo Social Watch (2004)

Fuente: Social Watch (2004) AER Filipinas (Action for Economics Reforms)

• Educación	• Información, ciencia y tecnología
• Morbimortalidad	• Seguridad alimentaria
• Gasto público	• Agua y saneamiento
• Salud reproductiva	

Comparando ambos cuadros, se observa la ampliación de elementos que se desprenden de los modelos neoclásicos (información, tecnología, salud reproductiva y seguridad alimentaria); empero, como lo reconocen sus creadores, el modelo dista mucho de servir como una herramienta integral de análisis y comprensión de la realidad social, simplificándose su utilidad al seguimiento y diseño de programas gubernamentales.

De los modelos positivistas se exalta su fácil aplicación, su bajo costo y su universalización; presentan una sencillez en su cálculo y un bajo costo para su ejecución, frente a los altos costos y la minuciosidad de encuestas y entrevistas personales que sugieren los modelos interpretativos o mixtos.

3.5.2.2 Componentes desde la articulación Cuantitativo –Cualitativo

Ante las expresas limitaciones de las posiciones neoclásicas, surgen una amplia gama de aproximaciones que buscan una mayor amplitud, orientadas hacia la complementariedad y construcción integral del fenómeno, tomando elementos cuantificables y elementos cualificables de la calidad de vida, entre los que se resaltan:

Cuadro No. 19

Modelo Morales (2005)

Fuente: (Morales, 2005, p.151 - 156)

Dotaciones Básicas	salud, vivienda, alimentación, transporte, recreación
Dotaciones Complejas	sentido de pertenencia, justicia, libertad, autonomía, reconocimiento social

Cuadro No. 20

Modelo Londoño (2004)

Fuente: (Londoño, 2004, p.115)

Cuantitativo - Tangible	Bienes disfrutados
Cualitativo - Intangible	Ideales alcanzados.

Ambas aproximaciones mantienen la combinación de lo cuantitativo y lo cualitativo; “*la calidad de vida es una moneda de 2 caras... es un valor que posee 2 dimensiones: una primera cara, rostro o dimensión que podría llamarse objetiva, que bien corresponde a un análisis de tipo cuantitativo y la otra, básicamente cualitativa*” (Londoño, 2004, p.118).

Cuadro No. 21

Esencia de los modelos complementarios

Fuente: (Brenes & Gutiérrez, 2007)

Elementos Cuantificables	Elementos Cualificables
<ul style="list-style-type: none">• Bienes disfrutados	<ul style="list-style-type: none">• Ideales alcanzados
<ul style="list-style-type: none">• Dotaciones básicas	<ul style="list-style-type: none">• Dotaciones complejas
<ul style="list-style-type: none">• Dimensión objetiva	

Aproximaciones que trabajan en la búsqueda de una conciliación de la polarización existente entre lo “cuantitativo” y lo “cualitativo”, entre lo “objetivo” y lo “subjetivo”, permitiendo un espacio para la confluencia de diversas dimensiones que hacen parte del mismo fenómeno y no se reduzca el estudio de la calidad de vida a la simple confrontación epistemológica que genera la dicotomía expuesta en la historia del fenómeno social.

Para comprender la utilización de los conceptos “objetivo” y “subjetivo” que se mencionan en los dos modelos, se hace referencia a Londoño (2004), quien utiliza la expresión “*cara objetiva*” para definir al “*conjunto de elementos o condiciones materiales que satisfacen las necesidades de las personas*” (Londoño, 2004, p.118); mientras se especifica como “subjetivo” a la “*apreciación o estimación que cada quien realiza de su situación*” (Londoño, 2004, p.118) y por ende, a ese disfrute personal realizado sobre los elementos tangibles.

Para otros autores, la diferenciación de lo “objetivo” y lo “subjetivo” es inapropiada; Erikson (2002, p.113) utiliza los vocablos “*indicadores descriptivos*” e “*indicadores evaluativos*” como componentes complementarios de la calidad de vida, aclarando que no es una simple conmutación de vocablos, aunque mantiene una fuerte tendencia positivista al utilizar la palabra “*indicadores*”.

Lo que se pretende con el análisis de los componentes que se desglosan a partir de la conjunción Cuantitativo – Cualitativo es asumir para el estudio de la calidad de vida la complementariedad, enlazar por un lado, el bienestar visto a través de bienes tangibles y por el otro, el bienestar producto de la apreciación y la satisfacción personal sobre esos bienes; articular por un lado la cantidad y por el otro la calidad de los mismos; conectar las dotaciones básicas y las dotaciones complejas.

En el siguiente segmento se agrupan modelos que superan de forma pragmática la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo; avance que se materializa a través de la medición de elementos de carácter cualitativo, como la seguridad, la recreación y la cultura, entre otras categorías de corte cualitativo. Su objetivo es la construcción, medición y establecimiento de indicadores:

Cuadro No. 22

Modelo Sueco

Fuente: (Erikson, 2002, p.103)

COMPONENTES	INDICADORES
1. Salud y acceso al cuidado de la salud	Habilidades para caminar, síntomas de enfermedad, contacto con enfermeras y doctores
2. Empleo y condiciones de trabajo	Desempleo, exigencias físicas del trabajo, horas de trabajo
3. Recursos Económicos	Ingreso y riqueza, propiedad, cubrimiento gastos inesperados
4. Educación y Capacitaciones	Años de capacitación, nivel de educación alcanzado
5. Familia e integración social	Estado civil, relaciones con amigos y familiares

6. Vivienda	Comodidad, número de personas por habitación
7. Seguridad de la vida y de la propiedad	Exposición a la violencia y robos
8. Recreación y cultura	Actividades en el tiempo libre, viajes de vacaciones
9. Recursos políticos	Valor en las elecciones, ser miembro, habilidad para presentar quejas

Cuadro No. 23

Modelo de Brenes & Gutiérrez

Fuente: (Brenes & Gutiérrez, 2007, p.119)

DIMENSION	TEMA	INDICADOR
Libertad	Asociación y organización	Tasa de sindicalización
	Equidad	Razón de los salarios medios de hombres y las mujeres
		Tasa de desempleo femenino como porcentaje de la tasa de desempleo masculino
Dignidad	Trabajo	Tasa de accidentes laborales
		Tasa de subempleo invisible
	Acceso a la educación	Tasa neta de escolaridad en educación primaria
	Seguridad social	Tasa de cobertura de seguridad social
	Vida saludable	Tasa de mortalidad infantil
		Esperanza de vida
		Porcentaje de días de incapacidad por diagnóstico de causas de índole psicológica

	Ambiente seguro y saludable	Concentración de NO2 en las áreas
		Concentración de CO en las áreas
		Casos registrados de Dengue
		Intoxicaciones por plaguicidas
Seguridad	Económica	Tasa de desempleo
		Tasa de empleo en el sector informal
	Personal	Tasa de delitos contra la vida
		Tasa de delitos sexuales
	Jurídica	Casos entrados en el tribunal secc. Judicial
	Ciudadana	Casos por hurto
		Casos por robo
		Casos por secuestro
Creatividad	Investigación y Desarrollo	Coeficiente de inventiva
		Número de publicaciones nacionales
Solidaridad	Participación en asociaciones de desarrollo comunal	Numero de asociaciones de desarrollo comunal

Estas propuestas empiezan a incorporar elementos de salubridad pública, al igual que indicadores de políticas públicas; la idea es que en su evaluación conjunta, se construya una imagen global de la calidad de vida de sus habitantes.

Cuadro No. 24

Modelo de Schalock & Verdugo

Fuente: (Verdugo, 2009, p.29)

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Bienestar Físico	Estado de salud Actividades de vida diaria

	Ocio
2. Bienestar Emocional	Satisfacción Auto - concepto Ausencia de estrés
3. Relaciones interpersonales	Interacciones Relaciones Apoyos
4. Inclusión Social	Integración y participación en la comunidad Roles comunitarios Apoyos sociales
5 Desarrollo Personal	Educación Competencia personal Desempeño
6. Bienestar Material	Estatus Financiero Empleo Vivienda
7. Autodeterminación	Autonomía/control personal Metas y valores personales Elecciones
8. Derechos	Humanos (respeto, dignidad, igualdad) Legales (ciudadanía, acceso, procesos legales)

Pese a que tanto el modelo Sueco (Erickson, 2002) como el de Brenes & Gutiérrez (2007) y Verdugo (2009) muestran un gran avance en la introducción de nuevos elementos valorativos de la calidad de vida (Seguridad de la vida, Recreación, cultura, creatividad, solidaridad, etc.), también encuentran las limitaciones que presentaban los modelos positivistas para determinar las singularidades individuales.

En este sentido, se limita la posibilidad de determinar la valoración personal sobre los diferentes componentes de calidad de vida y la realización de ejercicios comparativos entre los mismos individuos, *“no existe ninguna forma objetiva o imparcial por la que sería posible decidir cuál de dos hombres esta mejor: si uno de ellos tiene, por ejemplo una salud deficiente, pero mejores condiciones económicas que el otro al respecto”* (Erikson, 2002, p.108), lo que se convierte en una limitación propia de ser investigada.

Por otro lado, resulta bastante restrictiva la medición de categorías como creatividad, dignidad y recreación (por citar algunas) a través de la utilización de indicadores, tasas o coeficientes, lo que conlleva a una reducción de conceptos que revisten de una gran profundidad.

Pese a las limitaciones, estos modelos son una buena alternativa y un intento valido de medición de la calidad de vida en contextos específicos y bastante disímiles entre sí (Costa Rica - Suecia); no obstante, estos modelos se presentan abiertos ante la comunidad académica, al plantearse como un ejercicio preliminar e inconcluso, del que se pueden sacar múltiples elementos y conclusiones.

3.5.2.3 Componentes desde vertientes Cualitativas - Humanistas

En la medida en que se va avanzando en la clasificación de los diferentes modelos y enfoques encontrados durante la revisión literaria, se va ahondando y añadiendo a la discusión nuevos elementos, ampliando el espectro y la capacidad para atender de manera multidimensional el fenómeno.

En este segmento se busca incorporar al análisis integral de la calidad de vida nuevos elementos (relacionados con el hacer y el estar), que no solo reúna los componentes vistos hasta el momento (focalizados en la esfera material - el tener), sino que además integre nuevas dimensiones.

En esta dirección, se resaltan nuevas dimensiones a partir de los modelos que se clasifican en este segmento como “*Vertientes cualitativas-humanistas*”, que avanzan sobre lo existente y complementan los modelos constituidos desde las vertientes económicas clásicas, sin que con ello se niegue su importancia o sus aportes al estudio de la calidad de vida.

Por tanto, más que una posición de calidad de vida anclada en el consumo y la tenencia de bienes y recursos limitados, se trasciende hacia un conjunto de capacidades y elementos que también se constituyen en pilares fundamentales del bienestar del ser humano:

Cuadro No. 25

Modelo Schäfer, Nölting & Illge

Fuente: (Schäfer, Nölting & Illge, 2004, p.5)

Esferas de Calidad de Vida	Dimensiones de Validad de Vida
<p>1. Esfera material (abundancia de bienes materiales)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Activos (Noll, 1997). - Calidad y seguridad Material (Noll, 1997). - Calidad del alimento y la vivienda (Korczak, 1995; Noll, 1997; Nussbaum, 1999; Canadian Policy Research Networks, 2001). - Salud (Noll, 1997; Jacksonville Community Council, 2002). - Calidad del ambiente natural: calidad del agua potable, calidad del aire, calidad del suelo; diversidad de animales y plantas; paisajes naturales (Korczak, 1995; Nussbaum, 1999; Jacksonville Community Council 2002). - Educación, cuidado para los niños, cultura y ocio (Korczak, 1995; Canadian Policy Research Networks 2001; Jacksonville Community Council. 2002).

<p>2. Esfera social (cuidado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vida Familiar (Gatersleben, 2000; Krause, 2000). - Amistad (Nussbaum, 1999; Gatersleben, 2000; Glatzer, 1984). - Amor, atención y afecto. - Sexualidad (Nussbaum, 1999). - Comunidad y redes sociales (Glatzer, 1984).
<p>3. Desarrollo y realización personal (autorrealización y libertad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo (Noll, 1997; Gatersleben, 2000). - Capacidad social para la interacción (Nussbaum, 1999; Gatersleben, 2000). - Aprendizaje (Independent Commission on Population and Quality of Life, 1998; Gatersleben, 2000; Jacksonville Community Council, 2002). - Opciones de participación (Independent Commission on Population and Quality of Life, 1998; Jacksonville Community Council Inc. 2002) - Estima, status y reputación (Gatersleben, 2000). - Humor y juego (Nussbaum, 1999). - Sentido de vida (Nussbaum, 1999; Schmuck/ Sheldon, 2001). - Sentimientos de bienestar y alegría (Noll, 1997; Csikszentmihalyi, 1999; Gatersleben, 2000). - Disponibilidad del tiempo. - Estética (Gatersleben, 2000; Jacksonville Community Council Inc. 2002). - Identidad regional - Estructuras socioeconómicas múltiples
<p>4. Esfera institucional (justicia, Seguridad,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libertad (Independent Commission on Population and Quality of Life, 1998; Krause, 2000; Canadian Policy Research Networks 2001). - Justicia. - Igualdad de oportunidades (Krause, 2000).

participación)	<ul style="list-style-type: none"> - Solidaridad (Glatzer, 1990). - Seguridad (Korczak, 1995; Krause, 2000). - Participación (Krause, 2000; Canadian Policy Research Networks 2001).
-----------------------	---

Cuadro No. 26

Modelo Puerto Guerrero

Fuente: (Puerto, 2004, p.84)

1. Condiciones de vida	Relación del sujeto con los fenómenos, factores y hechos que lo rodean, sin los cuales no pueden existir. (Derechos fundamentales: sociales, económicos y culturales, derechos colectivos y del ambiente).
2. Estilos de vida	Construcciones culturales del ser humano (costumbres, hábitos, Maneras de asumir la vida, etc.)
3. Medios de vida	Ambiente natural, espacio en que se desenvuelven los seres humanos.

Cuadro No. 27

Modelo de Desarrollo a Escala Humana

Fuente: (Max Neef, 1986; 1993)

Necesidades Axiológicas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Subsistencia</i> • <i>Protección</i> • <i>Afecto</i> • <i>Identidad,</i> • <i>Participación</i> • <i>Libertad</i> • <i>Creación</i> • <i>Ocio</i>
--------------------------------	---

Necesidades Existenciales	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hacer</i> • <i>Ser</i> • <i>tener</i> • <i>estar</i>
--------------------------------------	--

Cuadro No. 28

Modelo Allardt

Fuente: (Allardt, 2002, p. 133)

CATEGORIA	INDICADORES OBJETIVOS	INDICADORES SUBJETIVOS
TENER	Nivel de vida Condiciones ambientales	Insatisfacción - satisfacción con las condiciones de vida
AMAR (Necesidades Sociales)	Relaciones con otras personas	Sentimientos de infelicidad -felicidad
SER (Necesidades de desarrollo social)	Relaciones con la sociedad y con la naturaleza	Aislamiento etc.

En este segmento se agrupan cuatro modelos que van a servir de soporte teórico para el desarrollo de la investigación, porque logran integrar una gran diversidad de dimensiones constitutivas del ser humano y porque no son antagónicas con los aportes que se han construido hasta el momento desde las diferentes visiones del fenómeno.

En el desglose de estos modelos, se encuentra el enfoque trabajado por Max Neef (1986; 1993), quien aporta al debate de la calidad de vida nuevos elementos: en primer lugar, logra diferenciar entre necesidades y satisfactores; en segundo lugar, se valoran nuevas dimensiones de la calidad de vida que antes no se tenían en cuenta (“ser” “hacer” y “estar), trascendiendo de la solitaria dimensión

de “tener”, característica propia de los modelos provenientes de las vertientes del ingreso y el consumo.

Se trasciende la dimensión “tener” y se contempla con nuevos elementos de “ser” “hacer” y “estar” que determinan la libertad del individuo para elegir su bienestar; como lo expresa Sen (2002) *“no solo es importante estudiar la “obtención del bienestar” sino también la “libertad para el bienestar” la libertad de una persona para vivir y estar bien es de algún interés en las evaluaciones sociales y personales”* (p.65).

Otro aporte dado por el autor, lo constituye la identificación de una matriz que integra las necesidades axiológicas y existenciales del individuo, siendo aplicable al interior de cualquier comunidad. Esta matriz también se puede utilizar como una herramienta de trabajo, que se puede utilizar durante el diagnóstico en asocio con las colectividades para definir las necesidades.

Cuadro No. 29

Matriz de Necesidades Axiológicas y existenciales

Fuente: (Max Neef, 1986; 1993)

Necesidades según:	categorias existenciales				
categorias axiológicas		SER	HACER	ESTAR	TENER
SUBSISTENCIA					
PROTECCIÓN					
AFECTO					
ENTENDIMIENTO					
PARTICIPACIÓN					
OCIO - RECREACIÓN					
CREACIÓN					

LIBERTAD				
IDENTIDAD				

Por su parte, el enfoque expuesto por Allard (2002) no solo complementa la dimensión de “ser” en la que concuerda con Max Neef (1993) cuando la explica como “*la necesidad de integrarse a la sociedad y vivir en armonía con la naturaleza*” (Allard, 2002, p.130), sino que además, agrega una nueva dimensión: “Amar” en la que describe la importancia del tipo de vínculo que se establece con otras personas, la identidad social, el arraigo y la inclusión dentro de su comunidad.

De los aportes dados por el modelo de Schäfer, Nölting & Illge (2004), se resalta la división en cuatro (4) grandes esferas que los autores realizan, las cuales guardan correspondencia con dimensiones Biopsicosociales constituyentes del ser humano, lo que facilita el proceso de clasificación sin dejar por fuera ninguna de las dimensiones desarrolladas hasta el momento.

A su vez, el modelo se sustenta en una minuciosa revisión literaria por categorías, elementos y autores, que sirve de sustento y consenso en torno a la multidimensionalidad de los componentes de la calidad de vida, enriqueciendo el debate, construyendo un enfoque cada vez más integral.

Y finalmente, se encuentra el modelo de Puerto (2005), que sintetiza y ordena de manera peculiar los componentes básicos de calidad de vida, sin que con ello, se contradigan o se nieguen los aportes dados en los anteriores enfoques.

Es precisamente a partir de este enfoque, que se organiza el análisis del fenómeno en el interior de un escenario educativo informal, previniendo la omisión de los diferentes componentes desarrollados hasta el momento. Por lo tanto, el análisis de la fundación y su ejecución (como se explica más adelante) se

desenvuelve en tres grandes componentes: condiciones, estilos y medios de vida.

3.5.3 El papel del estado en la construcción de la Calidad de Vida para la infancia

Ligado al concepto que se tenga sobre “calidad de vida” y de los componentes que deben ser valorados, se desprenden las funciones y responsabilidades del estado y de las respectivas instituciones que lo conforman; empero, a pesar de la variedad de postulados encontrados, se pueden sintetizar dos vertientes que siendo totalmente opuestas, resumen la función del estado con relación al fenómeno social; de estas dos posiciones, se pueden desglosar múltiples conjugaciones y aproximaciones entre las mismas:

- Vertiente “Laissez Faire”
- Vertiente “intervencionista”

En primer lugar, se encuentran las propuestas que abogan por el “*dejar Hacer - dejar Pasar*” del francés “*Laissez Faire, Laissez passer*”, en donde se cuestiona la intervención del estado en cualquier determinación de la economía y por ende, en los temas relacionados con la calidad de vida en la infancia.

El “Laissez Faire” tiene sus raíces en los defensores de los beneficios del libre mercado y el neoliberalismo, quienes defienden la capacidad y autonomía del sistema para resolver problemas como la pobreza y la exclusión mediante el incremento de los mercados y las bondades del individualismo capitalista, sin la necesidad de las intervenciones del estado.

En este sentido, el mejoramiento de la calidad de vida de las personas de un país estaría ligado a los avances del mercado, a su crecimiento y su posterior generación de inversiones, puestos de trabajo y al aumento de la

capacidad adquisitiva de la clase trabajadora. Por lo tanto, la calidad de vida de los menores estaría ligada al ingreso y a la respectiva capacidad de consumo de sus padres.

En segundo lugar, se agrupan las posturas y los modelos que abogan por el “*intervencionismo*”, en donde el Estado mediante programas de asistencia social y los instrumentos políticos que tiene a su alcance, contribuye activamente en el mejoramiento de la calidad de vida de sus integrantes.

En parte, la concepción de intervención del estado ante la ineficiencia del mercado para asignar y distribuir los recursos de manera adecuada, surge en los años treinta del siglo pasado, durante la época conocida como la “*Gran Depresión*”, en donde de manera explícita se empieza a hablar de calidad de vida, “*como un conjunto amplio de condiciones materiales y espirituales, que determinan el bienestar efectivo de las personas, sus posibilidades y perspectivas individuales, y su lugar en sociedad*” (López & Palomino, 1999, p.172-173).

Es precisamente en Reino Unido, donde se da inicio y se fundamentan los pilares del Estado de Bienestar, caracterizado principalmente por la creación y ampliación de servicios sociales (seguridad social, servicio nacional de salud, servicios de educación, vivienda y empleo, etc.), el mantenimiento del pleno empleo y el pluralismo del bienestar (Algarín, Bernal & Sánchez, 2013).

Estos lineamientos recaen y se encuentran centralizados en la intervención directa del estado, reduciendo el papel del sector privado; la acción estatal sobre el bienestar individual “*Existe un límite entre lo deseable y lo posible, y allí se encuentra la política*” (Torres, 2010, p.1), posteriormente va a ser acogida por las demás naciones (principalmente del continente Europeo) en los temas referentes a la protección social de los individuos.

Por lo que el estado como principal institución política, debe contribuir mediante los instrumentos políticos otorgados democráticamente, a una mejor calidad de vida de sus habitantes (hábitat, educación, salud vivienda, justicia, etc.). Dando estatus de “*publico*” a todo lo relacionado con calidad de vida: *“lograr una calidad de vida con calidad como condición de bienestar, desarrollo y felicidad de los individuos, grupos y colectividades no es un asunto de la vida privada, pues se instala en la esfera de lo público, siendo por ello un asunto colectivo que compromete al estado”* (Mellizo, 2004, p.231).

Dentro de lo público, la intervención del estado se logra a través de diferentes mecanismos: en primer lugar, mediante la aplicación del modelo residual de la política social (satisfacer las necesidades de los sectores más desfavorecidos), en donde el epicentro gira en torno a un estado benefactor marginal, en el cual, mediante actividades del gobierno se corrigen las deficiencias del mercado.

Sin embargo, la intervención del estado no es fácil, también existen versiones encontradas que teorizan con respecto a su accionar en la sociedad, en primer lugar, se resaltan los aportes que establecen que no se puede mejorar a alguien sin desmejorar a otro restante; posterior a esta visión de efecto colateral, se encuentran los postulados de compensación, que añaden que se puede desmejorar una parte de la población, siempre y cuando, los beneficios alcanzados por la parte restante, sean mayores a los costos y repercusiones generadas a la población afectada, de tal forma, que esta pueda ser compensada por los ganadores. Sin embargo, esto en la práctica nunca se da realmente.

Por consiguiente, la calidad de vida de la población infantil es un problema político y público, que debe sufragar en el consenso y en el acuerdo de voluntades, buscando el beneficio en primer lugar, de quienes se encuentran en alto riesgo de vulnerabilidad.

Es imprescindible la política y la acción social del estado en contra de la pobreza y la exclusión frente a mitos como el del “*derrame: visión económica convencional en donde el producido del crecimiento se irá derramando hacia los desfavorecidos y los sacara de la pobreza*” (Kliksberg, 2006, p.97) y mitos como el argumentar que la política social es un gasto y se puede prescindir del estado para alcanzar un bienestar colectivo.

La intervención del estado en el mejoramiento de la calidad de vida, no solo es posible en la medida en que se garantice la dación de bienes primarios, aumentándolos y distribuyéndolos justamente, sino también se torna necesario, trabajar dentro de los principios liberales, en el desarrollo de la independencia, autonomía y dominio del individuo para presidir su propia existencia.

Dentro de las aproximaciones que se establecen entre ambos extremos, Sottoli (2002) establece tres posibles perfiles del estado en política social, en primer lugar, una intervención estatal selectiva y residual con creciente presencia del sector privado y en segundo lugar, establece dos posibles posiciones del estado: una como un estado interventor, asistencialista y principal responsable del bienestar individual - y otro, donde el estado es el garante de derechos fundamentales y de asegurar los mínimos vitales necesarios para la cohesión social (Sottoli, 2002).

3.5.4. Calidad de vida e infancia

Generalmente, las investigaciones que abordan el área temática de la calidad de vida, estandarizan el concepto y los indicadores exclusivamente a la población adulta (Verdugo & Sabeh, 2002), omitiendo las singularidades que presentan los diferentes rangos de edad (jóvenes, adultos mayores, niños, etc.).

Desde este punto de vista, pareciera que todos los segmentos poblacionales compartieran las mismas necesidades y buscaran los mismos

satisfactorios: *“no resulta difícil advertir una fractura en la continuidad de consumos entre generación y generación. Se aprecian modificaciones sustanciales en las formas y tipos de consumo”* (Millán, 1991, p.155), sin contar aun, que existe una variación en el tipo preferencias con relación a la edad y la diferenciación perceptual.

Si anteriormente se enfatizaba en la necesidad de estudiar el fenómeno en contextos específicos, en esta parte del trabajo se aboga por la importancia que presentan los rangos de edad para especificar las singularidades y variaciones que se originan en torno a la calidad de vida en la población infantil.

En este orden de ideas, se trabaja específicamente en la calidad de vida durante la infancia, en la operatividad del concepto en cada uno de los escenarios y ambientes cotidianos en donde se desarrolla esta etapa de la vida, que incluyen la familia, el barrio, el parque y principalmente el establecimiento escolar, objeto del presente estudio.

Al realizarse el abordaje de la calidad de vida desde el interior de la población infantil y al seleccionarse un escenario específico como lo es el establecimiento escolar, se corrige una parte de las falencias y limitaciones vistas anteriormente, al reconocerse la singularidad de la comunidad y permitir la implementación de postulados complementarios y multidimensionales del fenómeno social.

Es precisamente en ese encuentro multidimensional del concepto, donde la calidad de vida se convierte en un elemento esencial de la inclusión infantil, en un componente operativo que muestra el avance de la lucha contra la exclusión. Desde esta perspectiva, no se puede hablar de educación Inclusiva si los menores víctimas de la marginación y el desplazamiento no tienen los componentes necesarios que les permita ser y vivir con dignidad (Morales, 2005); lo que minimiza el impacto de cualquier programa de formación escolar.

Se parte del mínimo de condiciones necesarias para que los niños y niñas puedan alcanzar su desarrollo integral como seres humanos, reconociendo que son justamente los menores de edad los más vulnerables, en quienes aumenta el deterioro de la calidad de vida y sus indicadores socioeconómicos se hacen cada vez más precarios, dificultando aún más el acceso a los derechos civiles y políticos a los que tienen derecho.

3.5.5. Calidad de vida en el escenario educativo

En la búsqueda de un concepto de calidad de vida que relacione e involucre a los menores de edad y establezca su “operatividad” en los múltiples escenarios en los que crecen y se desarrollan los niños y niñas de la sociedad, surge la necesidad de estudiar el fenómeno de la calidad de vida en contextos específicos en donde transcurre la vida de los menores.

Dentro de esos múltiples escenarios en los que se desarrolla la niñez, el establecimiento escolar es uno de los ejes fundamentales donde cohabitan gran parte de su tiempo y donde adquieren las herramientas sociales de la cultura a la que pertenecen.

En este sentido, al enunciar la escuela como un “establecimiento” y como un “escenario”, (Morales, 2005, p.10) se describe a la misma como el espacio donde se desarrollan variadas interacciones sociales y donde tienen lugar las diferentes dinámicas que surgen entre sus múltiples actores: estudiantes, profesores, padres de familia, directivos, administrativos, etc., sin embargo, *“la educación va más allá de la instrucción académica tradicional en el aula, e implica otros aspectos de la vida del alumno que superan el contexto escolar habitual... Por ello, también es necesario que la escuela se centre en las múltiples dimensiones de la vida de cada alumno...Un entorno inclusivo no implica exclusivamente una instrucción académica inclusiva...”* (Verdugo, 2009, p.28).

Sin embargo, la escuela no es el único escenario formativo que existe, se pueden encontrar otro tipo de escenarios como las bibliotecas, las fundaciones comunitarias, los centros de educación popular, entre otros.

Empero, más allá del encuentro y la interacción de sus diferentes actores, el escenario educativo (cualquiera que sea) se vitaliza en la cotidianidad, construida por *“las pequeñas y grandes cosas que constituyen el diario vivir”* (Morales, 2005, p.56) dando espacio a dinámicas y procesos inusitados de socialización, dialogo y creación de vínculos afectivos.

Desde esta posición, lo educativo no se agota en la escuela; ya que este espacio no solo cumple la función de reproducir el sistema cultural y una serie de conocimientos específicos, sino que además de lo anterior, se convierte en un *“espacio donde afloran sentimientos, afectos, conflictos etc.”* (Morales, 2005, p.10) y donde el individuo participa de la sociedad y se desarrolla como ser humano.

El escenario educativo se constituye entonces, como un espacio social y democrático de participación, de convivencia y de construcción de ciudadanía; es aquí donde cobra relevancia el concepto de calidad de vida *“...La meta o misión de la educación debe centrarse en mejorar la calidad de vida de cada alumno...”* (Verdugo, 2009, p.26); como soporte teleológico, axiológico y operacional de la inclusión en el escenario educativo.

Ningún avance curricular y pedagógico sería suficiente frente a los casos donde los menores asisten a cualquier escenario educativo sin la alimentación adecuada, sin las condiciones mínimas de seguridad, durmiendo a la intemperie o en condiciones precarias, si tienen que trabajar después de la jornada académica, si no tienen zonas de recreación adecuadas o en el peor de los casos, si son víctimas de violencia familiar y de abusos sexuales.

Se aumenta por consiguiente, la responsabilidad social de los escenarios educativos “*de trabajar por mejorar tanto su entorno como sus relaciones internas y la urgencia por facilitar el acceso a una mejor calidad de vida de los ciudadanos*” (Morales, 2005, p.11). Pero además de estas dotaciones básicas, ampliamente desarrolladas por los economistas, se encuentran un conjunto de elementos y dotaciones complejas que se agrupan en los enfoques y modelos abordados anteriormente.

Su abordaje en el interior del escenario educativo se puede explorar a través de los tres componentes que establece Puerto (2004), acoplando la aproximación de calidad de vida expuesta por Allardt (2002) de tener, amar y ser; del modelo de Max Neef (1995) de tener, ser y estar; tratando de conjugar armónicamente elementos cuantitativos y elementos cualitativos.

3.5.5.1 Calidad de vida en escenarios educativos informales

Existe una diferencia sustancial entre educación y escolarización, entendida esta última, como la formalización de la educación en el tiempo, en el espacio y en la normatización de los procesos de enseñanza – aprendizaje; sin embargo, existen procesos y espacios educativos que trascienden el escenario escolar, como las bibliotecas, los escenarios de complemento educativo, los lugares culturales, entre otros.

La presente investigación parte del análisis de la educación inclusiva más allá del escenario escolar, buscando indagar sobre la aplicación del fenómeno en un escenario educativo informal, ampliando los horizontes de la educación inclusiva a nuevos escenarios en los que conviven los menores, espacios que no han sido explorados a profundidad.

La importancia que adquieren los escenarios educativos informales en contextos críticos como los que se evidencian en Latinoamérica, catalogados

como “*sistemas educativos enormemente precarios*” (Susinos, 2003, p.7), por los problemas de cobertura y calidad que presentan en materia de escolarización, radica en que muchas veces, estos escenarios educativos informales llegan a donde la escolarización no puede llegar, o terminan complementando el alcance de la educación formal.

Los escenarios educativos informales son también espacios para el desarrollo de los menores, instituciones con buenas intenciones y trabajos estructurados, que muchas veces, llenan el vacío de los escenarios escolares; convirtiéndose en lugares que conviene potencializar para mejorar los procesos educativos de zonas marginales.

Los escenarios educativos informales en contextos críticos de marginación y desplazamiento, brindan una función vital para el desarrollo de las colectividades, de igual forma, se resalta su carácter democrático (acceso sin barreras) que contrasta con el trasfondo inequitativo de la escolarización, ya que en Latinoamérica, la escolarización termina aumentando los niveles de exclusión, privilegiando algunas diferencias culturales y económicas, clasificando a los menores según la capacidad de ingreso y el estrato socioeconómico de sus padres.

De esta forma, se encuentran diferencias abismales en la calidad de la escolarización de acuerdo al nivel socioeconómico de los menores, que frente a la dificultad para alcanzar el objetivo de escolarización universal por parte del estado, aumenta la vulnerabilidad de algunos segmentos poblacionales a los que benefician los escenarios educativos informales.

Por lo tanto, los escenarios educativos informales contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida de los menores y sus familias, al igual que los escenarios escolares, por lo que concurren en ambos, las mismas necesidades de acoger lineamientos de calidad de vida y educación inclusiva.

3.6. LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO (FORMAL O INFORMAL)

Continuando con la articulación temática, es necesario indagar sobre el papel de la colectividad educativa con relación a los fenómenos sociales de la inclusión y la calidad de vida de los niños y niñas que a ella acuden. Sucesivamente, se ha venido enfatizando en que es precisamente el escenario educativo uno de los espacios en los que se desarrolla la mayor parte de la infancia de cualquier individuo, por consiguiente, es un lugar donde se desarrolla física y cognitivamente el futuro ciudadano, de allí la gran importancia que le otorga la sociedad a la institucionalidad educativa.

Consecuente a este papel protagónico que le concede la historia y la sociedad, se torna imprescindible buscar respuestas a las siguientes preguntas que enmarcan de una u otra forma, la función del escenario educativo (formal – informal) en materia de inclusión y calidad de vida: ¿Qué papel debe jugar el escenario educativo con relación a la inclusión y la calidad de vida de los menores? ¿A quién corresponde su desarrollo en el interior de la colectividad educativa? ¿Cómo se pueden construir procesos de inclusión y calidad de vida en el interior del escenario educativo?

Con respecto a la primera pregunta, no cabe duda del papel protagónico que debe tener el escenario educativo con relación a su función de propiciar un ambiente inclusivo y de calidad de vida para la totalidad de sus integrantes, *“la escuela adquiere entonces, un nuevo significado, con la responsabilidad de trabajar por mejorar tanto su entorno como sus relaciones internas y la urgencia por facilitar el acceso a una mejor calidad de vida de los ciudadanos”* (Morales, 2005, p.11). Se entiende entonces, que la función de cualquier escenario educativo, va más allá de suministrar un conocimiento o un currículo, ampliándose aún más, en contextos críticos de marginación y desplazamiento,

donde debe realizar un esfuerzo adicional para el que sin duda alguna, no estaba preparado.

El escenario educativo como componente público y social (formal o informal) en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje y desarrollo, es uno de los ambientes más propicios para generar procesos inclusivos; contribuyendo positivamente al mejoramiento de la calidad de vida de un colectivo de menores; por otro lado, las instituciones educativas en mayor o menor medida, cuentan con recursos, estructuras y dinámicas que se pueden direccionar para promover y garantizar el óptimo desarrollo de sus educandos en todas sus dimensiones.

Una vez sustentada la figura protagónica del escenario educativo en todas sus dimensiones, es necesario contestar la segunda pregunta y señalar quienes son los directos implicados y responsables de su desarrollo en el interior de cualquier proyecto educativo.

En primer lugar, es necesario señalar que debe existir en el interior del escenario educativo, un proceso gradual (no necesariamente lineal) de un estado de exclusión a un estado de inclusión y calidad de vida, a ese proceso, se le denomina en esta investigación: cambio, que es la modificación de la estructura de un sistema social (el establecimiento educativo), en sus diferentes tópicos: valores, modelos de comportamiento, acciones grupales e individuales, pautas culturales, etc. orientado por un propósito previamente definido.

Como la construcción de un escenario inclusivo y con calidad de vida implica un “*cambio*”, las personas que hacen parte activa del proceso inclusivo son la totalidad de los integrantes de la colectividad educativa: “*la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa*” (Barrio de la Puente, 2009, p.26) en los procesos de mejora institucional (gestión, planificación y desarrollo), para que el cambio sea significativo y duradero.

La participación de los diferentes estamentos de la colectividad que se propone para que el cambio sea efectivo, supone la intervención activa de la totalidad de los integrantes en la identificación de los problemas y necesidades, en la planeación y construcción de soluciones y durante la ejecución de lo planeado.

No se puede hablar de inclusión ni de calidad de vida, cuando se omite y se le niega a los mismos integrantes de la comunidad la oportunidad de participar en el cambio, por lo tanto, al reconocerse la capacidad e importancia de los diferentes miembros de la institución, se le está concediendo a los mismos (profesores, padres de familia, directivos y alumnos), un papel incluyente dentro de la comunidad, en oposición a la exclusión que tradicionalmente reciben desde la investigación tradicional.

Pasando a la tercera pregunta: ¿Cómo se pueden construir los procesos de inclusión y calidad de vida en el interior de las diferentes colectividades educativas? la reflexión que se desprende de esta interpelación, gira en torno a conocer la forma como se puede realizar el cambio en el interior del espacio educativo, pasando de un estado de exclusión y marginación hegemónico, a un proceso inclusivo y con calidad de vida para la totalidad de los educandos y demás integrantes de la comunidad educativa.

Si bien la respuesta a este interrogante implica el desarrollo de procesos sistemáticos, muchas veces ligados a las ciencias administrativas (planificación, gestión, dirección, control, etc.) es necesario aclarar que el modelo de cambio que se propone, se diferencia de lo que Calvo de Mora (2004) denomina “*modelo gerencialista*” en alusión a la adopción de un modelo de gestión empresarial; en donde se reduce el espacio educativo al plano empresarial: donde los alumnos son definidos en todo el uso de la palabra como clientes, donde predomina el rendimiento de cuentas y la optimización de recursos, además del continuo desconocimiento de la heterogeneidad y la complejidad que se encuentra en el interior de las instituciones educativas.

En contraposición a esta perspectiva reduccionista, se plantea la utilización de técnicas y herramientas inter - disciplinares (incluidas aquellas que provienen de las Ciencias Administrativas) que de manera sistemática y organizada, faciliten y complementen el proceso inclusivo y el mejoramiento de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad educativa.

En el caso específico colombiano, el proceso de cambio debe facilitar la inclusión de menores que se encuentran en situaciones críticas de marginación y desplazamiento, a partir de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa y la utilización de diferentes técnicas y herramientas, como la planeación participativa, el INDEX, el autodiagnóstico, la gestión estratégica, etc.

Para cumplir con los anteriores objetivos, diferentes investigadores y grupos de trabajo han construido modelos y planes de intervención, con la finalidad de facilitar los procesos de cambio que se realicen para tal fin; de muchos de ellos, se pueden extraer los elementos y los aportes más relevantes, que puedan ser utilizados en procesos inclusivos de un contexto tan específico como el descrito hasta el momento.

Dentro de los modelos que se han empleado, se resalta el plan de trabajo sugerido en el “Index for Inclusión” de Booth & Ainscow (2002), el cual fue realizado en Inglaterra por un equipo de investigadores a partir de los puntos de vista y la participación activa de padres de familia, alumnos y profesores durante aproximadamente tres años; la propuesta en su totalidad, ha contado con gran aceptación dentro de la comunidad académica internacional.

El modelo propuesto por Ainscow & Booth (2002) guarda pertinencia con la presente investigación al desarrollarse bajo los postulados de la Investigación Acción Participativa. Pese a que este fue planteado en otro contexto, es flexible y fácil de aplicar en otros escenarios, e indiscutiblemente, aporta elementos

significativos para la implementación de un enfoque inclusivo en el escenario educativo, por lo que se convierte en punto de referencia vital en la presente investigación.

En la tercera versión del Index (Booth y Ainscow, 2011), se adoptan aportes realizados en otros países (fuera del Reino Unido) que fortalece la versión original, se enfatiza en currículo y en valores inclusivos y se consolida su aplicación para ser utilizada en cualquier contexto.

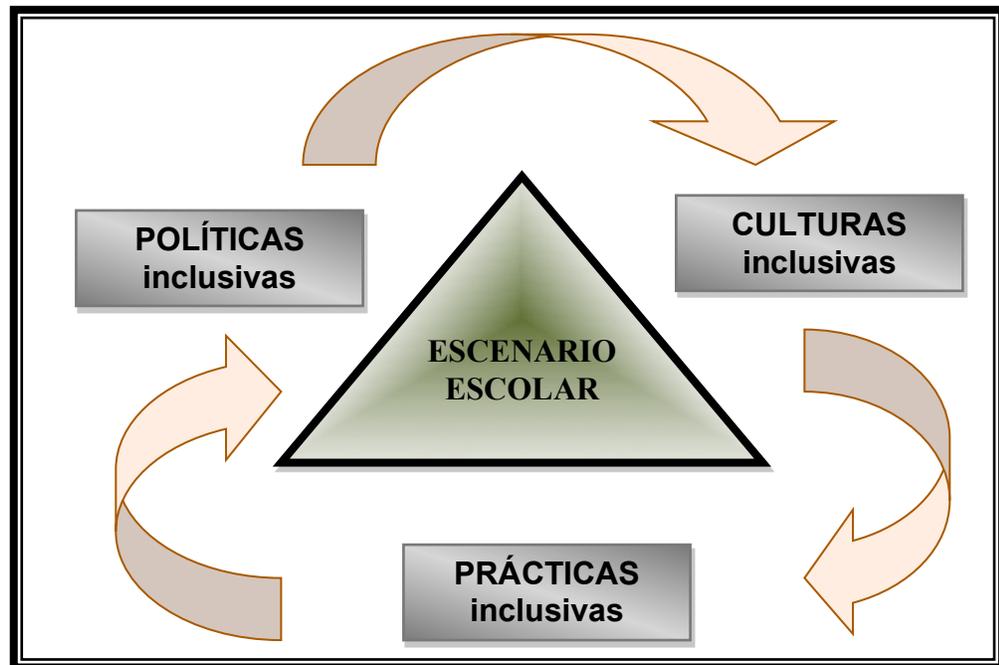
Los autores coinciden en que los procesos de exclusión e inclusión se encuentran relacionados directamente, lo que conlleva a que su cambio se encuentre referenciado por la existencia del otro, por tanto, la exploración e intervención que se propone en el “Index” integra tres dimensiones que los autores establecen claramente:

- 
- Creación de CULTURAS inclusivas
 - Elaboración de POLÍTICAS inclusivas
 - Desarrollo de PRÁCTICAS inclusivas

La conjugación de las tres dimensiones en el interior del escenario educativo (formal o informal) va a generar dentro del mismo, un cambio significativo y duradero, que abarca la totalidad y complejidad de la organización (Gutiérrez, Martín & Jenaro, 2014), sin embargo, para que esto sea posible, se requiere de un proceso, de una secuencia organizada y planeada de pasos y actividades que conlleven al cambio.

El index (Booth & Ainscow, 2011) es un ejercicio de planeación que contribuye al desarrollo inclusivo de cualquier escenario escolar y es una herramienta que proporciona los recursos para su implementación.

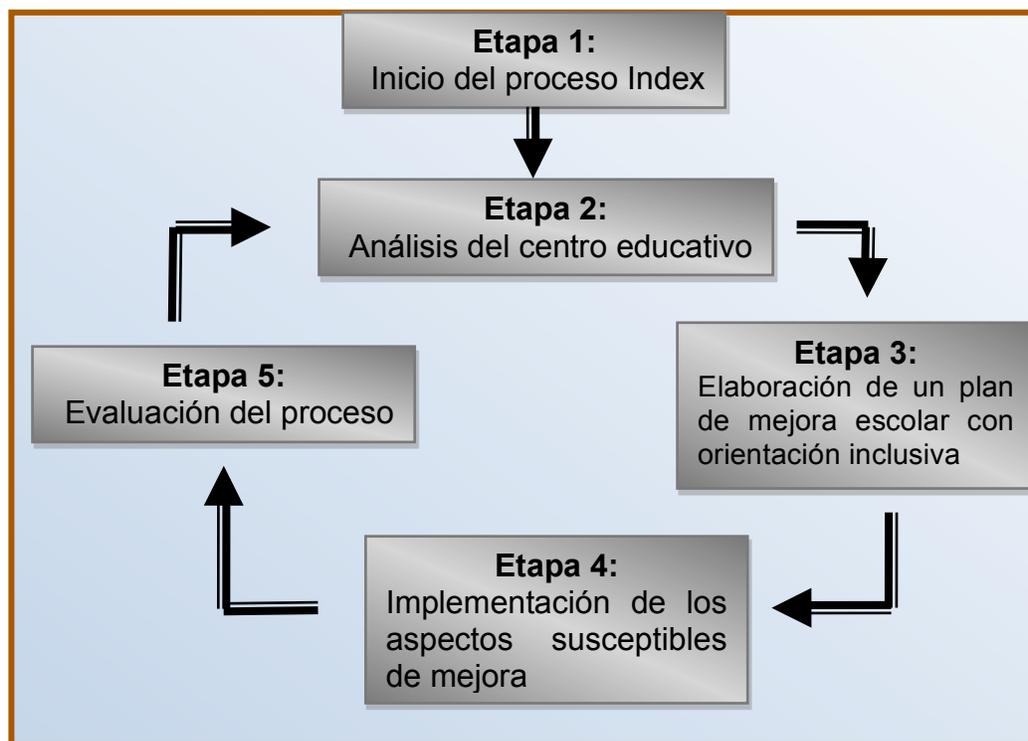
Figura No. 8
Dimensiones del Index for Inclusión
Fuente: (Booth & Ainscow, 2002, 2011)



Estos tres componentes de políticas, culturas y prácticas, se encuentran inmersos en el proceso propuesto por Booth & Ainscow (2002). El Index comprende cinco etapas: Inicio o introducción, análisis, elaboración del plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso, que se pueden sintetizar en la figura 13.

Las políticas abarcan la gestión (directrices, planes y programas) del escenario escolar, las prácticas referencian todo el trabajo en el aula (procesos de enseñanza y aprendizaje) y las culturas describen las relaciones, valores y creencias que soportan las dos anteriores (elementos teleológicos y axiológicos) (Booth & Ainscow, 2011).

Figura No. 9
Ciclo de planificación para la mejora del escenario educativo
Fuente: (Booth & Ainscow, 2002, 2011)



Cada etapa planteada en el Index, contiene un conjunto de especificaciones, talleres, cuestionarios y demás actividades que se encuentran detalladas y que conforman la guía de intervención.

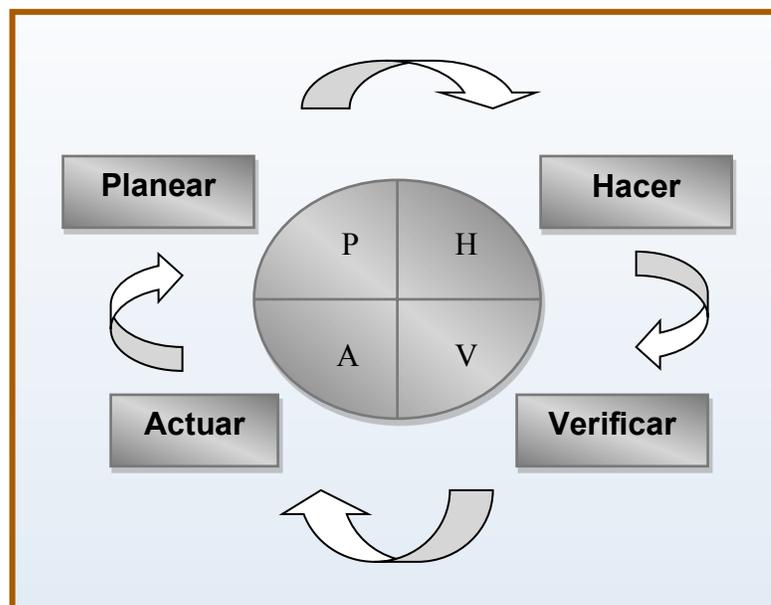
Con relación al componente de calidad de vida, se puede afirmar que la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva que se esboza en el "index", es compatible con los planteamientos expuestos para la respectiva valoración y el manejo integral de la calidad de vida en el escenario educativo; no se visualiza ninguna disyunción entre los dos términos, por el contrario, al ser un componente fundamental de los lineamientos de la educación inclusiva, pueden compartir los mismos postulados de intervención.

En comparación con otros modelos administrativos y funcionalistas, el proceso desarrollado en el Index no es antagónico, por el contrario, terminan siendo compatibles y complementarios, En el caso específico del ciclo PHVA, se observa la forma como el modelo de Booth & Ainscow (2002) comparte los mismos principios y la misma lógica cíclica:

Figura No. 10

Ciclo PHVA

Fuente: (García, Quispe & Ráez, 2003, p.91)



El ciclo PHVA fue planteado inicialmente por Walter Sherward (García, Quispe & Ráez, 2003) y pese a que ha sido modificado y adaptado por diferentes autores de acuerdo con su área de interés, conserva los mismos principios, presenta múltiples aplicaciones y una gran adaptabilidad a cualquier contexto.

Con relación a su aplicación en contextos de exclusión, no existen elementos que se opongan a la utilización del modelo en el desarrollo de una educación inclusiva y en el mejoramiento de la calidad de vida de una

comunidad educativa, por el contrario, es común observar modelos de intervención que se desprenden de esta lógica ampliamente divulgada. Por ejemplo, el modelo de Moraña & Parrilla (2006) establece los siguientes pasos: “*identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo de éste y finalmente, institucionalización del mismo*” (p.19), al que solo resta añadirle la retroalimentación y evaluación del proceso.

En el desglose de actividades de cada una de las fases que presenta el modelo, se evidencia el conjunto de similitudes que guarda el ciclo de Sherward con el “Index for Inclusión” de Booth & Ainscow (2002), con la diferencia que en este último, se encuentran más desarrollados los postulados de participación de la misma comunidad involucrada.

Cuadro No. 30

Desglose del ciclo PHVA

Fuente: elaboración propia

Planear	Definición de objetivos, indicadores, plazos, metas y procedimientos.
Hacer	Ejecución de las tareas.
Verificar	Comparación entre los resultados alcanzados con lo planeado inicialmente.
Actuar	Corrección de falencias presentadas durante las anteriores etapas

Como se puede observar hasta el momento, existen modelos teórico – prácticos, estudios e investigaciones que guían e ilustran la forma de realizar un cambio planificado dentro de la estructura y el funcionamiento de una institución educativa, en este caso, con el objetivo de construir un escenario inclusivo y con calidad de vida para la totalidad de sus integrantes; empero, como se reseña, comparten más puntos en común que diferencias reales.

3.6.1 Apalancamientos y barreras para la incorporación de la calidad de vida y la educación inclusiva en escenarios educativos

El cambio con orientación inclusiva contiene al igual que otros tipos de cambio planificado, un conjunto de obstáculos y barreras que van a dificultar su progreso, al igual que una serie de elementos que van a contribuir a que el proceso se desarrolle de manera efectiva.

Pese a que en ambas categorías (barreras y apalancamientos) se pueden establecer interminables listados, es necesario aclarar que de acuerdo con las características y singularidades que presenta cada contexto, se establecen conjuntamente las barreras y todo aquello que se considere como apalancamiento, sin embargo, existen algunos elementos que se pueden enunciar como fundamentales, por estar presentes en todo proceso inclusivo: *“Aunque está claro que las distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas, comparten en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas”* (Moriña & Parrilla, 2006, p.518).

Ese conjunto de barreras y apalancamientos se estructuran como ejes antagónicos, lo que deduce que la enunciación de un elemento en cualquiera de las dos categorías, va a suponer la negación de pertenencia en la restante. Ainscow (2003) define una serie de factores *“que tienen el potencial de facilitar o inhibir el fomento de prácticas inclusivas”* (Ainscow, 2003, p.28). Los factores definidos por este autor son: definición de inclusión manejada por la institución, liderazgo, actitud, políticas, planificación y procesos, estructuras y responsabilidades, financiación, respuesta ante la diversidad, disponibilidad de especialistas, cooperaciones, recopilación de datos, desarrollo y formación personal.

Para Ainscow (2003) estos factores son variables y cambian de importancia de un contexto a otro *“algunos factores recogidos parecen ser potencialmente más poderosos que otros”* (Ainscow, 2003, p.31), lo que denota cierta flexibilidad para definir los factores que propician uno u otro efecto en un contexto específico. Contraria a esta lógica que plantea el autor, otros investigadores enuncian por separado el conjunto de barreras y el conjunto de elementos que posibilitan el cambio hacia una educación inclusiva.

Dentro del conjunto de barreras que generalmente se enuncian, están todos los referentes a la falta de dinero y recursos, empero, no siempre se presenta esta situación y muchas veces se sobredimensionan los recursos físicos, al respecto, Canario (2000) establece: *“los recursos no son “dados” sino “construidos”, y resultan de la subjetividad y de la acción de los actores”* (p.173) haciendo referencia a la necesidad de construir los recursos y no esperar pasivamente a que estos lleguen.

De hecho, se puede evidenciar que la existencia de recursos físicos y económicos no siempre da garantía de un escenario inclusivo, por lo que el dinero no es un elemento inclusivo sino un mediador que facilita en cierto modo y hasta cierto punto, la consecución del propósito general. Los recursos físicos no son una condición indispensable del cambio, por el contrario y como lo afirma Zabalza (1996) se pueden hacer grandes cosas con escasos recursos.

Ante este fenómeno, muchos autores señalan como barreras, justamente aquellas que no necesariamente están relacionadas con la escasez de recursos físicos. Echeita (2004) a través del análisis que realiza sobre las barreras que dificultan el avance hacia un escenario inclusivo, enuncia otros elementos, como las barreras del entorno (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etc.), pero explícitamente, hace mención a las barreras que presenta un menor con N.E.E. para acceder a un sistema educativo homogéneo, por tanto, habría que separar entre las barreras de acceso a la

educación que se le presentan a los menores y las barreras internas que tienen los escenarios educativos para ser inclusivos.

Por un lado, las barreras de acceso a una “*educación para todos*” son generales y están relacionadas con la sociedad y el desarrollo de la misma, mientras que las barreras que presenta el escenario educativo para construir un proceso progresivo que aumente su carácter inclusivo y mejore la calidad de vida de sus integrantes, se relacionan directamente con la incapacidad que esta tiene como unidad para construir el cambio que se ha propuesto, pueden ser políticas, culturales o didácticas (López, 2011).

Dentro de este último tipo de barreras, se encuentra la falta de compromiso por parte de sus integrantes, la falta de vocación de la institución frente al aprendizaje, la existencia de prejuicios - estos últimos más graves que la existencia de conflictos y tensiones internas (Crosso, 2010) - la carencia del conocimiento necesario y de las herramientas básicas para realizar el cambio, etc.

Contrario a estos elementos que de una u otra forma dificultan la existencia de un escenario inclusivo, se encuentran una serie de elementos que ayudan, favorecen y propician la construcción de procesos inclusivos y con calidad de vida en el interior de los establecimientos educativos, a esos elementos se les denomina en esta investigación: “palancas para el cambio”.

El término “palanca” o “apalancamiento” fue referenciado del trabajo de Ainscow (2005), que bajo el título: “*El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?*” sintetiza una serie de elementos que propician e impulsan su desarrollo en una organización educativa; estas palancas que define el autor, son enunciadas a partir de la experiencia sobre el tema.

Bajo la pregunta *¿Cuáles son las “palancas” que pueden impulsar a los sistemas educativos en una dirección inclusiva?* Ainscow (2005) integra todos aquellos elementos que han sido trascendentales en la construcción de modelos inclusivos exitosos, señalando ese conjunto específico de acciones que cambian duradera y significativamente la organización escolar.

En primer lugar, se resalta el papel protagónico de los *“procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico”* (Ainscow, 2005, p.5) es decir, la actitud que tiene la comunidad de aprender de sí misma y de lo que acontece en su diario trasegar.

En segundo lugar, Ainscow (2005) subraya la colaboración a partir del reconocimiento mutuo, de tal forma que una buena cohesión entre las personas y el trabajo mancomunado, hacen posible la realización de cualquier tipo de cambio de carácter inclusivo (Zabalza, 1996).

El desarrollo del trabajo colaborativo que se enuncia, exige la existencia de experiencias compartidas y a su vez, contiene tácitamente otro elemento: la participación, estos tres componentes originan un nuevo modelo de interacción social en el que se debe solventar un cambio integral y duradero dentro de la institución escolar, *“el modelo de escuela que convendría potenciar debería aspirar a conseguir una institución en la que el consenso, el diálogo, la participación, la discusión, la crítica formasen parte de la filosofía compartida entre sus miembros”* (Murillo, 2000, p.469).

Dentro de la dualidad de barreras y apalancamientos que se viene describiendo, se podrían catalogar precisamente como barreras, los elementos contrarios al trabajo colaborativo, por tanto, la falta de participación, de cohesión, de colaboración y de dialogo, van a generar verdaderas barreras y obstáculos en la aplicación de cualquier proceso de cambio inclusivo que se desarrolle.

Desde otra perspectiva, la Fundación Novia Salcedo (2005), a través de un informe que titula “*Innovación y tendencias educativas: educación inclusiva y nuevas tecnologías en la educación*” sintetiza tres grandes componentes fundamentales para la construcción de una educación inclusiva, señalando las características que debe tener cada uno:

Figura No. 11

Factores que condicionan un escenario educativo inclusivo

Fuente: Novia Salcedo Fundación (2005)



La figura de la Fundación Novia Salcedo (2005) que ilustra los factores decisivos de la educación inclusiva, divide al igual que la clasificación encontrada en (Moriña & Parrilla, 2006) entre la existencia y conjugación de factores externos y factores internos, reconociendo que para que se pueda presentar un cambio inclusivo en el interior del escenario educativo, deben existir ciertos condicionamientos externos.

Bajo este discurso, los condicionamientos se constituyen directamente en apalancamientos de la educación inclusiva; de antemano, las palancas para

el cambio con orientación inclusiva que se han desarrollado hasta el momento, corresponden a las mismas de “condiciones” manejadas anteriormente, entendido este concepto, como el conjunto de elementos básicos que soportan y hacen posible la educación inclusiva.

Otros autores han trabajado el tema de los apalancamientos, bajo la utilización del vocablo “*claves*” (Gil, 2005); (Gallego, 2005); (Parrilla, 2005) o “*factores considerados como clave*” (Gine, 2001) para señalar aquellos elementos que resultan vitales para cualquier proceso inclusivo que se quiera establecer en el interior del escenario educativo.

Cuadro No. 31
Clasificaciones adicionales
Fuente: elaboración propia

Factores	Expresión utilizada por el autor	Autor	Año
<ol style="list-style-type: none"> 1. Partir de la experiencia y conocimientos propios. 2. Convencimiento de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación. 3. Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento. 4. Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa. 5. Trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales. 6. Estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y 	<p><i>Factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva</i></p>	<p>Giné</p>	<p>2001</p>

<p><i>necesidades del alumnado y del profesorado.</i></p> <p><i>7. Colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.</i></p> <p><i>8. Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.</i></p> <p><i>9. Diseñar y promover planes de formación del profesorado.</i></p> <p><i>10. Evaluación de los resultados para generar procesos de cambio.</i></p>			
<p><i>1. Apuesta por la convivencia.</i></p> <p><i>2. El papel del profesorado.</i></p> <p><i>3. La relación con las familias.</i></p> <p><i>4. Liderazgo y compromiso con el antirracismo.</i></p>	<p><i>Claves de una escuela inclusiva</i></p>	<p>Gil</p>	<p>2005</p>

Adicional a las palancas para el cambio inclusivo enunciadas hasta el momento, Ainscow (2005) señala en el mismo documento, la importancia que tiene para la organización, la realización de procesos con proyección en el largo plazo, de tal forma que se estructuren los cambios para que sean duraderos y no terminen convertidos en acciones aisladas y cortoplacistas.

Por otro lado, señala el valor que representa para las organizaciones y para el proceso de cambio, la realización de auto - evaluaciones, estas últimas, orientadas hacia la identificación y corrección de las falencias y los errores que se han cometido durante el proceso, para posteriormente, realizar la respectiva retroalimentación.

Cabe recordar que la auto – evaluación y la retroalimentación que se realiza del proceso, está sustentada en los modelos de operatividad más

representativos que se plantearon para la construcción de un escenario inclusivo, tanto en el “Index for Inclusión” de Booth & Ainscow (2002) como en el ciclo PHVA.

Anterior al documento de Ainscow (2005), el mismo autor había establecido una lista de elementos que impulsaban y promovían las prácticas inclusivas, el informe escrito en el año 2001 se titulaba “*Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Notas y referencias*” y señalaba entre otros elementos, la valoración constante de barreras que impedían la participación de los menores, muchas de ellas generadas en la interacción dentro de las aulas de clase y la existencia de mensajes “sutiles” que transmiten cotidianamente docentes, directivos y demás alumnos.

Dentro del mismo documento se relaciona la importancia y el impacto que presenta la correcta utilización y maximización de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje; la eficiencia que debe existir en la utilización de los recursos (humanos, técnicos, económicos, etc.) y su orientación hacia la promoción de escenarios más inclusivos y solidarios.

3.7 COMPONENTES DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL ESCENARIO EDUCATIVO

De acuerdo a la aproximación que se tenga sobre la calidad de vida para la infancia, dependerá la clasificación de componentes a emplear en un escenario educativo.

El establecimiento de componentes de la calidad de vida en el escenario educativo es un área temática que hasta ahora se está consolidando, ya que como lo reconoce Verdugo (2009): las investigaciones sobre la calidad de vida en menores es reciente y se ha centrado principalmente en la salud, dejando el entorno educativo en un segundo plano.

Sobresalen esfuerzos direccionados hacia el diseño de cuestionarios e instrumentos con su respectiva validación psicométrica, Verdugo (2009) enuncia la evaluación de la calidad de vida en la infancia CVI y el CVIP para padres de familia; el cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes CCVA como orientadores claves para la mejora de las prácticas educativas.

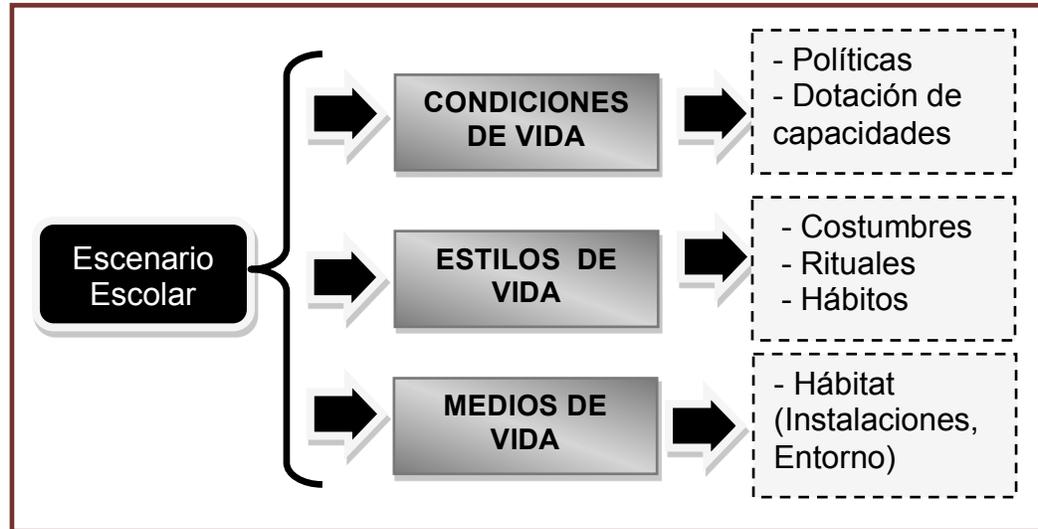
El determinar componentes para realizar una evaluación de los mismos, es un factor importante para planear programas y actividades den función de lograr avances en diferentes niveles: macrosistema (sociedad), mesosistema (escenario escolar) y microsistema (individuos) (Verdugo, Gómez, Arias & Navas, 2012).

En la siguiente figura se estructuran los componentes básicos del modelo adoptado para este trabajo:

Figura No.12

Elementos de la calidad de vida en el escenario educativo

Fuente: elaboración propia – (lectura Puerto, 2004)



En el desglose individual de cada una de las categorías, se pretende caracterizar la calidad de vida de una comunidad educativa, lo que permite describir de manera integral el fenómeno, manteniendo siempre, la amplitud del concepto dentro de la afluencia multidimensional de elementos cuantitativos y cualitativos.

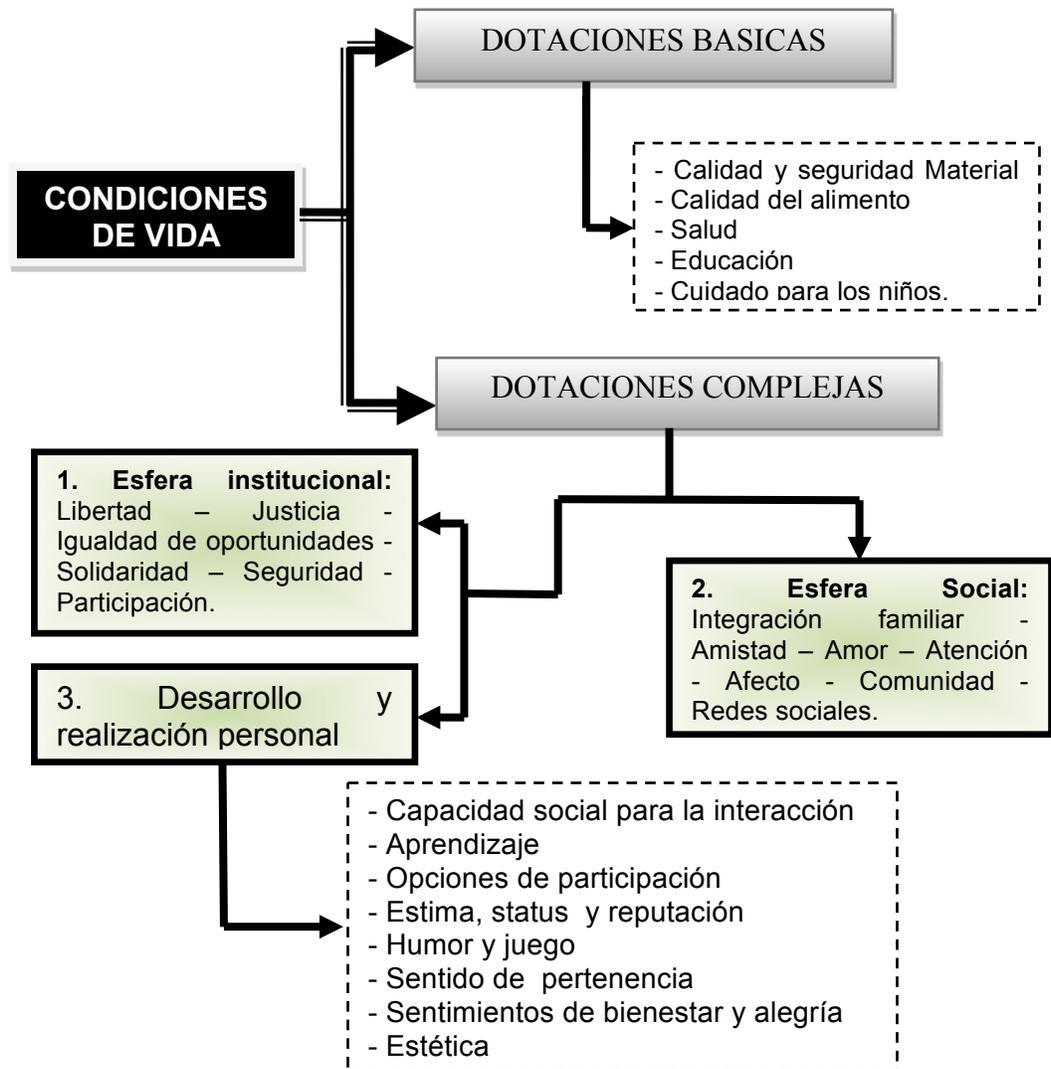
3.7.1 Condiciones de calidad de vida en el escenario educativo:

En condiciones de vida se encierra a todo ese conjunto de elementos del “tener” y del “ser” del individuo, en esta categoría se sintetiza el estado en el que se hallan los diferentes miembros de la colectividad escolar en un contexto específico.

En la construcción integral de las condiciones de vida básicas, se tuvieron en cuenta los aportes de Max Neef (1993) y Puerto (2004) buscando el complemento entre elementos cuantitativos y cualitativos, entre las dotaciones básicas y las dotaciones complejas.

Las condiciones de vida se constituyen en el primer eslabón de la calidad de vida, es el cimiento de los demás componentes:

Figura No. 13
Condiciones de calidad de vida
Fuente: elaboración propia



Dentro de las condiciones de vida, se valoran una serie de elementos tangibles e intangibles sin los cuales el menor no puede vivir; que van desde la determinación de las dotaciones elementales (salud, vivienda, alimentación,

transporte, recreación, entre otras) hasta las dotaciones más complejas (sentido de pertenencia, justicia, libertad, autonomía, reconocimiento social, etc.).

Las dotaciones básicas son el soporte fundamental en el que cimienta la calidad de vida de cualquier individuo, generalmente encuentran soporte constitucional, lo que indica que el estado debe garantizar para todos los ciudadanos las condiciones mínimas en materia de dotaciones iniciales, permitiendo: *“el ejercicio de sus derechos, la plena acción de sus capacidades, y que puedan acceder en igualdad de condiciones a las oportunidades que ofrece la sociedad y el desarrollo económico en un momento determinado de su historia”* (Arcos, 2004, p.127).

Las dotaciones básicas son el preámbulo complementario de las dotaciones complejas, que apuntan en palabras de Londoño (2004) al *“desarrollo de la persona humana en tanto realización de sus múltiples potencialidades en todas las dimensiones de su ser, como individuo y como sociedad, y debe, en consecuencia, entenderse como desarrollo integral. Es decir, no se trata del simple hecho de satisfacer necesidades”* (Londoño, 2004, p.119). Por lo que se relacionan dentro de las dotaciones complejas, la esfera social e institucional del individuo y la capacidad que tiene de realización personal.

3.7.2 Estilos de vida en el escenario educativo:

Los estilos de vida en el escenario educativo hacen referencia al conjunto de hábitos, costumbres, rituales y comportamientos que se comparten en el interior de una comunidad educativa; en su totalidad generalizan todo lo que los miembros de la comunidad hacen (hacer) y comparten en su cotidianidad con cierta periodicidad.

Figura No. 14
Estilos de vida en el escenario educativo
Fuente: elaboración propia



Con la valoración de estos elementos se busca establecer que determinantes de los estilos de vida de la comunidad educativa, afectan (positiva o negativamente) la calidad de vida de sus miembros, valorándose de manera integral, el sistema comunicativo, las relaciones interpersonales, el sistema de roles, la participación de los diferentes integrantes y el protagonismo dentro de la comunidad.

Si bien hasta la anterior etapa se había valorado el “ser” y el “tener” de los integrantes de una comunidad educativa a través de las condiciones de vida que estos presentan; la valoración de los estilos de vida va a caracterizar el “hacer” de la colectividad, dando observancia a lo expuesto en el modelo de Max Neef (1986; 1993).

La literatura enfatiza en los estilos de vida saludable, pero se encuentra poca información de los estilos de vida en los escenarios escolares, centrándose la información en el desarrollo del concepto “*escuela saludable*” haciendo referencia al ámbito salud y no al ámbito escolar.

En esta dirección se encuentran trabajos como los de Brener, Wechsler & McManus (2013) que establecen sistemas de vigilancia a través de perfiles de salud escolar y la evaluación de acciones generadas para mejorar la salud de ambientes escolares; al igual que los estudios de Deschesnes, Drouin, Tessier & Couturier (2014) que analizan componentes esenciales de iniciativas que presentan buenos resultados.

En el plano nacional se resalta el análisis de las políticas públicas en escuela saludable que realizan Campos, Robledo, Arango & Agudelo (2012) donde determinan un estancamiento en las políticas públicas en salud y educación en comparación con organismos internacionales; al igual que un sinnúmero de aplicaciones prácticas que se desglosan del concepto escuela saludable.

3.7.3 Medios de vida en el escenario educativo:

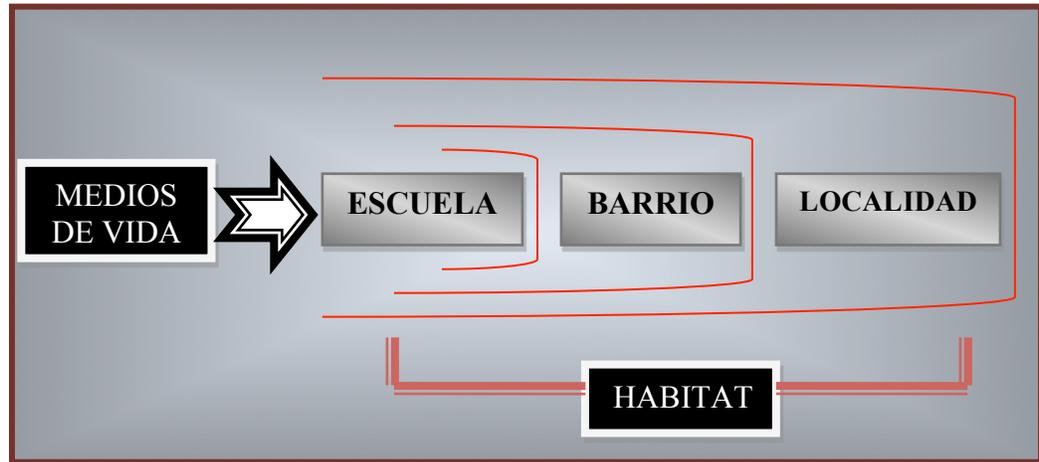
Los Medios de Vida hacen referencia al “*estar*” de las comunidades, al hábitat y al componente espacial en el que se desenvuelve la cotidianidad de las personas; en este sentido, es necesario que el escenario educativo (formal o informal) se encuentre dentro de un hábitat sano, con agua potable, saneamiento básico, servicios públicos, disposición de basuras, desarrollo de proyectos ecológicos, entre otros elementos; que su entorno ambiental sea saludable en cuanto a contaminación atmosférica, auditiva, olfativa etc.

Vicario & Sallán (2014) plantean que la administración educativa debe garantizar la existencia de entornos físicos adecuados y saludables que contribuyan a un escenario emocional y social positivo, al desarrollo pleno de sus estudiantes.

Figura No. 15

Medios de vida en el escenario educativo

Fuente: elaboración propia



Al hablar de entorno, medio, hábitat, o ambiente, se hace referencia al conjunto de elementos físicos, históricos, sociales y culturales, que integran el territorio de una colectividad en su cotidianidad (Cartay, 2004). Lo que encierra factores físicos (Vicario & Sallán, 2014) dentro de los que se encuentran: (clima, substrato geológico, atmósfera, suelo) biológicos (recursos naturales) psicológicos (sensaciones de agrado y bienestar) y sociales (representaciones sociales, culturas urbanas) del fenómeno.

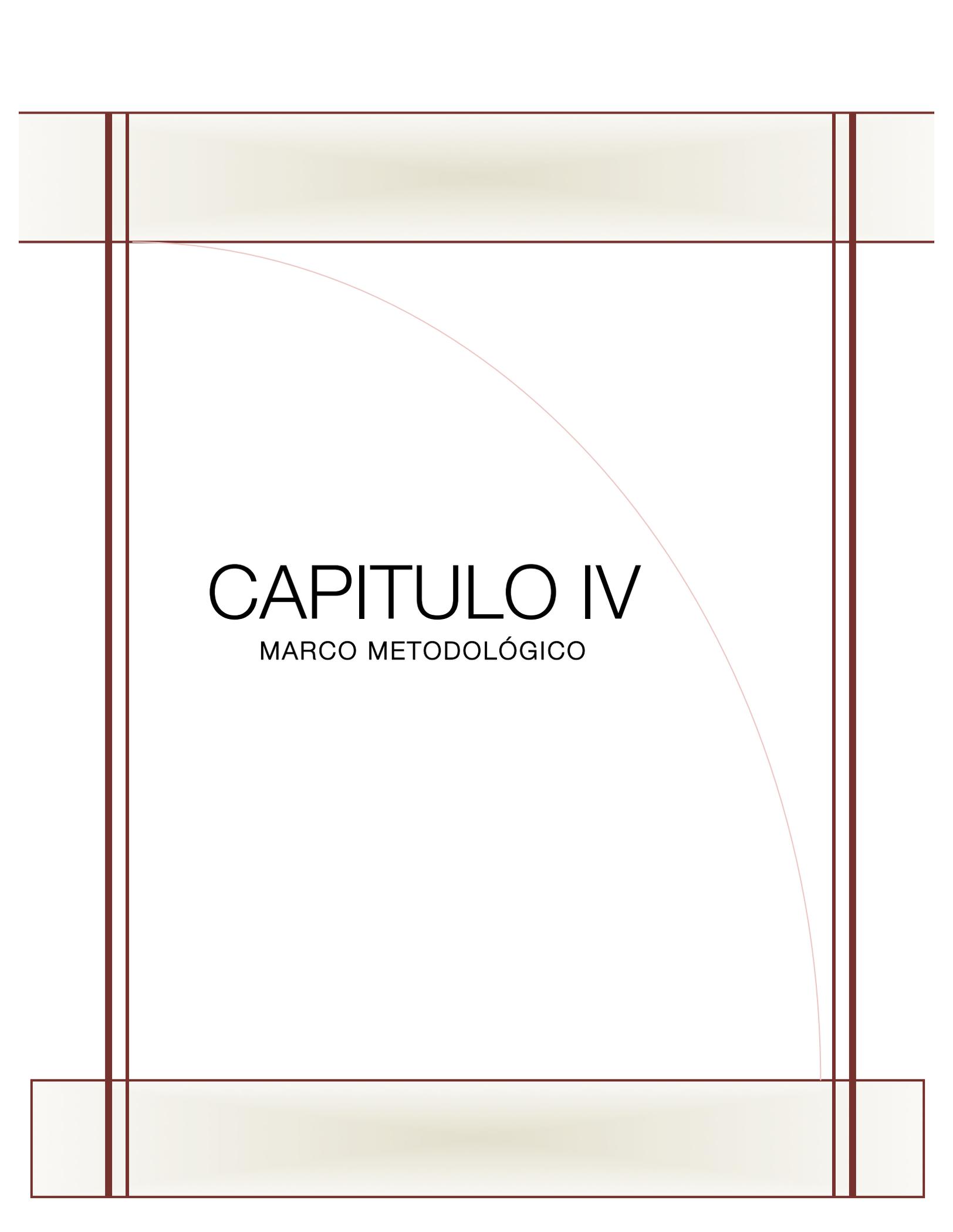
Dentro de los factores psicológicos (Vicario & Sallán, 2014), el concepto encierra el sentido de seguridad que percibe el individuo, en cuanto a la disminución de su vulnerabilidad frente a los riesgos y contingencias que se puedan presentar; específicamente, no se puede hablar de calidad de vida para sus miembros, mientras los escenarios escolares a los que asisten, se encuentran en alto riesgo de inundación, deslizamiento, remoción en masa, etc.

Es común encontrar en el contexto nacional, e incluso latinoamericano, que las escuelas y demás escenarios escolares localizados en áreas geográficas marginales, se vean afectados por la precariedad de su entorno,

caracterizado muchas veces, por la ausencia de servicios básicos como el agua, la luz y la recolección oportuna de basuras, etc.

Esta precariedad en el ambiente, origina inicialmente, que los niños que asisten a estas escuelas no tengan lugares adecuados para la realización de actividades académicas y de esparcimiento, se vean afectados directamente por la ausencia de espacios limpios, sin malos olores y seguros para su propia integridad.

Por lo que la intervención en la categoría medios de vida debe estar orientada hacia el mejoramiento de la calidad ambiental urbana, entendida por Cartay (2004) como la existencia de las condiciones adecuadas que debe tener un espacio específico (el escenario educativo), para que proporcione agrado y bienestar a sus habitantes y visitantes (estudiantes, profesores, directivos, padres, etc.); que contenga no solo el mejoramiento físico y espacial del recinto académico, como bajos niveles de contaminación, accesos pavimentados e infraestructuras adecuadas; sino además, un mejoramiento de su cultura, seguridad e impacto psicológico.



CAPITULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4. MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCION

En este capítulo se hace una descripción general de los diferentes enfoques, estrategias y técnicas de aproximación al fenómeno de la educación inclusiva y la calidad de vida, profundizando y ampliando la información de la metodología que fue seleccionada con base en las singularidades de la población, a los objetivos de la investigación, las características y necesidades del contexto previamente detallado.

El objetivo del marco metodológico es explicar de manera detallada el enfoque, el diseño, el proceso, las técnicas y los instrumentos que se utilizaron en la investigación sobre educación inclusiva y calidad de vida en un contexto crítico de marginación y pobreza, argumentado los criterios de selección y las alternativas contempladas desde diferentes perspectivas en la literatura científica.

Para cumplir con el anterior objetivo, el desarrollo del marco metodológico se encuentra dividido en tres partes, en la primera parte se realiza una aproximación desde los diferentes enfoques (cuantitativo – cualitativo – mixto - emergente) al estudio de la educación inclusiva y la calidad de vida en los escenarios educativos.

A partir de esta aproximación, se profundiza en el enfoque emergente y específicamente, en lo que se denomina como Investigación Acción Participativa (I.A.P.), justificando los criterios de selección que guiaron el ejercicio investigativo; en esta parte del marco metodológico, se describen los

elementos, rasgos, características y ventajas que proporciona este tipo de investigación en los escenarios educativos.

En la segunda parte, se desglosa de manera detallada el proceso en sus diferentes fases, señalando y articulando cada una de las partes que engranan en el trabajo investigativo.

Finalmente, en la tercera parte del marco metodológico se describen las generalidades de la presente investigación: se explican los instrumentos, las técnicas, las categorías de análisis y la selección de la comunidad objeto de estudio.

4.1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN EN ESCENARIOS CRÍTICOS DE EXCLUSIÓN

Toda investigación parte del establecimiento de un objetivo que gira en torno a la indagación y conocimiento de nuevos horizontes; bajo la pregunta ¿Investigar para qué? se desarrolla un esfuerzo de construcción del conocimiento que va a ser capaz de explicar, comprender y aproximarse a un objeto de estudio específico.

Dentro de las motivaciones que encierra el ¿Investigar para qué?, se agrupan múltiples finalidades que circundan entre lo mundano y lo académico; de igual forma, el ¿Investigar para qué? depende en gran medida del tipo de metodología seleccionada.

En este sentido, las metodologías emergentes (que se explicaran en la segunda parte) responden de manera concreta y directa a la pregunta ¿Investigar para qué?, dando como respuesta el mejoramiento continuo de la calidad de vida del ser humano y su colectividad a través de la generación y aplicación del conocimiento.

Bajo estos parámetros, la Investigación educativa es sinónimo de reflexión y concientización, de cambio y transformación de la realidad en pro de su mejoramiento (Mora, 2001). La Investigación educativa en escenarios críticos de marginación y desplazamiento, debe trascender las investigaciones exploratorias y descriptivas; estos contextos críticos demandan de la academia soluciones a las problemáticas vividas.

Este nuevo investigar para transformar y mejorar, abandona la investigación en condiciones ideales, para hacer investigación desde la misma comunidad y en el interior de las disputas de poder que se dan en las sociedades modernas: *“el investigador educativo debe estar inmerso en el objeto de estudio, en una realidad social que continuamente indigna debido a las injusticias y crecientes diferencias sociales, la indiferencia de algunos y la supremacía de otros”* (Mora, 2001, p.180).

4.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe en la lógica del enfoque metodológico emergente (Cardona, 2006), en la medida en que va surgiendo y reconfigurándose durante el transcurso del proceso mismo de investigación, de acuerdo con las necesidades de la misma comunidad; abandonando en parte el método tradicional de contrastar hipótesis y de seguir secuencias lineales.

Por lo tanto, a través de la utilización de esta “nueva opción”, se busca aportarle al estudio de la exclusión infantil una mayor amplitud, orientada hacia la creación de procesos democráticos y participativos dentro de las mismas comunidades educativas, partiendo de ellos y con ellos hacia la aproximación del mismo fenómeno, desde la singularidad de sus realidades y desde sus propias necesidades.

Bajo la nominación de “*modelos emergentes*” se encierran en un mismo grupo a todo el conjunto de propuestas nacientes que se convierten en alternativas para contrarrestar y complementar algunas falencias, debilidades y limitaciones que presentan los modelos que se derogan del positivismo y la investigación tradicional “*La teoría emergente, se ha venido inscribiendo en forma progresiva en un tipo de investigación que toma distancia con respecto al positivismo lógico y combina elementos del enfoque histórico – hermenéutico y de investigación social crítica para desembocar en un tipo de investigación educacional crítica que se presenta con algunos rasgos originales, diferenciadores*” (Picón, 2006, p.62).

4.2.1 Origen de los enfoques emergentes:

Los modelos de investigación emergentes, surgen y se posicionan en las ciencias sociales como consecuencia conjunta de los siguientes determinantes:

- **Como necesidad de responder a las necesidades y problemáticas propias del contexto:** los modelos emergentes se constituyen como un intento continuo en la búsqueda de dar respuestas y soluciones a las contingencias que se desprenden de la realidad social (exclusión, pobreza, violencia, entre otros); la finalidad de este tipo de metodologías propende por la atención de problemas de la más diversa naturaleza (educacionales, culturales, salubristas, económicos, alimentarios, etc.) desde una postura integral de calidad de vida.

De esta manera, los modelos emergentes dan respuesta a la pregunta ¿Para qué investigar?, consolidando una metodología que se despliega en la búsqueda de soluciones a las diferentes problemáticas de la sociedad, desde un carácter participativo y desde la visión de mejoramiento integral de la calidad de vida de segmentos poblacionales específicos.

Como alternativa para la atención y solución de problemáticas y necesidades sociales, los modelos emergentes surgen para convertirse en fuente de poder o fortalecimiento colectivo, para que sean las mismas comunidades las encargadas de controlar su propia vida y el entorno social inmediato que les rodea (Colmenares, 2012); las investigaciones adquieren importancia en la medida en que presentan una utilidad práctica para las colectividades.

- Como replanteamiento de los enfoques tradicionales (cuantitativo – cualitativo): los lineamientos emergentes propenden por una aproximación más democrática y participativa de los fenómenos sociales, en donde se reconozcan no solamente las voces de los excluidos, sino además, se tenga en cuenta su participación en los procesos de diagnóstico e intervención (Susinos, 2005); esgrimiendo con ello, la necesidad de nuevas formas de investigar, de acercarse a la ciencia y de crear conocimiento.

Este replanteamiento de perspectivas tradicionales a partir de perspectivas emergentes, se evidencia mejor a través del siguiente parangón, que desglosa las diferencias cruciales entre ambas visiones:

Cuadro No. 32

Paralelo entre las Perspectivas hegemónicas y emergentes

Fuente: Elaboración propia

Perspectivas Hegemónicas	Perspectivas Emergentes
Protagonismo del Investigador externo.	Protagonismo de las mismas colectividades.
Conocimiento científico objetivo y neutro.	Aproximación al conocimiento desde una posición axiológica, ontológica y subjetiva.
Carácter alienante del conocimiento.	Conocimiento sujeto a la finalidad, la emancipación y el cambio.
Énfasis en el resultado.	Énfasis en el proceso.

- **Como replanteamiento del protagonismo por parte del investigador:** si bien en las metodologías clásicas el protagonismo se centraba en la verticalidad jerárquica del “*científico social*”; dentro de las metodologías emergentes, las investigaciones giran en torno a las colectividades, a una intervención social como proceso llevado a cabo por los mismos integrantes, con la finalidad de mejorar su propia realidad y superar la dicotomía existente entre teoría e intervención.

- **Como posición frente a la objetividad y la neutralidad:** la finalidad que se persigue bajo esta vertiente metodológica (alternativa), no está orientada hacia la elaboración de un conocimiento “neutro”, como tampoco hacia la comprensión e interpretación lineal y aséptica de los diferentes fenómenos sociales (Bustos, 2008); la pretensión de lo emergente se centraliza en la transformación de la realidad social en beneficio de la dignidad y la calidad humana.

Al respecto, Gutiérrez & Cruz (2004) sustentan que los paradigmas para hacer investigación y sus respectivas metodologías no pueden ser considerados neutros; al encontrarse ligados a niveles ontológicos (concepción de la realidad) epistemológicos y axiológicos que de una u otra forma, condicionan la metodología seleccionada por el investigador.

- **Como Finalidad del conocimiento y la investigación:** las metodologías emergentes incorporan nuevos elementos de carácter participativo y emancipatorio, en contraposición al carácter alienante del conocimiento (Oliver, 1992; 1996); se hace relación a la necesidad de aportar soluciones a los problemas sociales ligados a la exclusión.

- **Como metodología con énfasis en el proceso:** en el desarrollo de las vertientes emergentes se trabaja desde una “*espiral de ciclos*” (Chica, 2005)

que amplía la flexibilidad del proceso, para cambiar e involucrar nuevos elementos que van surgiendo en el desarrollo del ejercicio investigativo.

Aparte de la ruptura con lo lineal y lo experimental de la realidad que se expone desde el enfoque positivista, la investigación alternativa (lo emergente) enfatiza en el proceso, sin centrarse solamente en la obtención de un resultado (Cardona, 2006); La investigación concebida de esta forma, es una secuencia abierta y flexible donde participa la misma comunidad, es un proceso adaptativo a las necesidades y características del contexto y una espiral de ciclos que tiene la finalidad de transformar realidades específicas.

4.2.2 Características de las metodologías emergentes

Dentro de las características y finalidades que presentan los modelos emergentes, se recopilan a continuación las más sobresalientes y los rasgos más diferenciadores en relación con otras metodologías:

Protagonismo directo de los involucrados: las metodologías emergentes tienen como característica en común, el trabajo conjunto y directo con los involucrados en la planificación, implementación e intervención del ejercicio investigativo (Blasco & Pérez, 2007); las metodologías emergentes surgen para convertirse en fuente de poder y fortalecimiento social, para que sean las mismas comunidades las encargadas de controlar su propia vida, su bienestar y sean capaces de mejorar su entorno social (Colmenares, 2012).

La participación y el empoderamiento de las colectividades no solo es importante para el proceso investigativo y la transformación, sino para el mejoramiento de la calidad de vida de los mismos involucrados, la participación es comprendida como un: *“proceso mediador para el desarrollo humano por el fortalecimiento que es viable al ejercer el trabajo comunitario y por consiguiente en su carácter mediador el responsable de la consolidación u obtención de la*

calidad de vida de cualquier colectividad” (Castro, Zamorano, Reyes & Ramírez, 2013, p.16).

Construcción desde contextos específicos: Cabe anotar que los métodos emergentes son utilizados en situaciones específicas como una herramienta de intervención; su aplicación se puede llevar a cabo en zonas donde se presentan fenómenos de marginación, conflicto y exclusión, facilitando su funcionalidad respecto a las singularidades del segmento poblacional atendido.

Los modelos emergentes no parten de fórmulas homogenizantes ni preestablecidas, lo que funciona bien en unas comunidades, puede llegar a no funcionar en otros contextos con similares características, en este sentido, cada comunidad es única e irrepetible, por lo que la metodología varía de un ejercicio a otro.

Énfasis en los componentes políticos y axiológicos: los componentes políticos y axiológicos recobran importancia en las metodologías emergentes; estas parten de valores como la justicia, la igualdad, la inclusión, la solidaridad, entre otros; estos valores, se constituyen en parte fundamental para el establecimiento de condiciones mínimas que guían las acciones, las interacciones y el transcurso de los ejercicios investigativos.

En su ejercicio aplicativo, los modelos emergentes inclinan la balanza de la “neutralidad y la asepsia” en beneficio de los grupos que históricamente han sido desprotegidos y excluidos por la sociedad, dando a la ciencia un realce moral y humanista, complementando razón y sentimiento (Fals Borda, 1999) y avanzando hacia una sociedad más justa e incluyente.

4.2.3 Metodologías emergentes en escenarios críticos de exclusión

Las metodologías emergentes vienen siendo aplicadas en ámbitos escolares y contextos críticos de exclusión, es posible encontrar diferentes propuestas y variaciones a las mismas, siendo las más representativas: la investigación colaborativa, la investigación acción participativa (Fals Borda, 1988); la investigación marxista (Oliver, 1990); la investigación emancipadora en disyunción a los modelos de opresor – oprimido (Oliver, 1992; Susinos, 2005; González, 2013) la investigación inclusiva (Pallisera & Puyalto, 2014); (Nind,2014); entre otras; que superan la explicación y/o descripción lineal de los fenómenos sociales que se desprenden de estudios tradicionales de tipo exploratorio, descriptivo, documental, experimental, evaluativos, etc.

La Investigación colaborativa es una modalidad de Investigación – Acción que tiene como objetivo canalizar la investigación como una herramienta para resolver problemas de manera colectiva; en este sentido, la investigación es el resultado directo de la construcción de una red social, del fortalecimiento del tejido humano y la cohesión social.

Es una metodología ampliamente utilizada en escenarios educativos para el desarrollo de profesores, porque conlleva no solo a la consecución de un objetivo específico, sino a que en el transcurso de su ejecución, se consolide un ejercicio de comunidad y se fortalezcan los lazos y vínculos sociales, por estos motivos, es ampliamente aplicada en los procesos de cambio en el interior de las instituciones educativas.

Otra metodología emergente utilizada en contextos de exclusión es la Investigación feminista, que se constituye como una propuesta metodológica con una clara finalidad política que trasciende la dualidad de género, su objetivo se centra en la comprensión crítica de la asimetría social, la opresión de género y en la búsqueda continua de una sociedad más justa y humana.

Este tipo de investigación que se origina como consecuencia directa de la exclusión y las relaciones asimétricas de género y poder, encierra “*La pluralidad de métodos concretos y de enfoques afines incorporables a una metodología feminista, de género, conforme a la complejidad y diversidad de las situaciones de las mujeres*” (Palomo, Martín & Muñoz, 2014, p.41).

Sus estudios encierran la injusticia de género, la inequidad en la calidad de vida, la invisibilización, opresión o subordinación por parte de sociedades (Palomo, Martín & Muñoz, 2014), las relaciones de poder, las representaciones sociales imperantes, el replanteamiento de la sociedad patriarcal, las desigualdades entre sexos, al igual que los procesos de socialización y educativos que acentúan en fenómeno.

Con segmentos poblacionales excluidos y oprimidos se trabaja igualmente la Investigación emancipadora o también denominada Investigación – acción emancipadora (Elliot, Manzano & Pérez, 2005; González, 2013) este tipo de investigación propende por el estudio de las desigualdades que afectan a las personas; a través de nuevos métodos y estrategias de investigación en donde se abarcan e intervienen fenómenos relacionados con la injusticia social, la inequidad y la desigualdad de grupos específicos, principalmente en el área de la discapacidad.

Esta propuesta parte del reconocimiento activo de la praxis liberadora del individuo, de profundos cambios de conciencia crítica y de una acción política como práctica para propiciar el cambio; en esta misma dirección, Barton (2006) establece a través de la función y acción emancipadora, una lucha contra las estructuras opresoras, dando soporte y elementos de juicio que validan el abandonado consciente de los lineamientos de neutralidad e indiferencia en los que soportan los modelos positivistas.

También se encuentran los ejercicios de Investigación Acción Participativa en la Educación IAPE, que se construyen como una modalidad de Investigación – Acción Participativa centrada en los escenarios escolares, sustentada en los pilares de Paulo Freire (Pedagogía del oprimido) sobre la necesidad y la praxis de una práctica pedagógica emancipadora y los lineamientos de Orlando Fals Borda (investigación Acción Participativa) basados en los procesos de transformación local (Flores, Montoya & Suarez, 2009).

4.3 DISEÑO (INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA):

“La crisis de conocimiento emerge cuando lo que se produce queda en lo discursivo; cuando se convierte en una ciencia social de pasarela que no permea la toma de decisiones ni el imaginario de los ciudadanos..... Cuando nos quedamos con sistemas de información o archivos documentales que no afectan la vida ni las instituciones” (Plata C, 2006: 25).

A partir del objetivo central de la investigación, el diseño metodológico se estructura desde la Investigación Acción Participativa (IAP), se propende por una investigación con fines de cambio y mejoramiento de una comunidad vulnerable previamente identificada.

A través de la IAP como diseño metodológico seleccionado, se da apertura a nuevos espacios, de carácter abierto, pluralista y creativo entre la comunidad y el investigador, dando relevancia a elementos como la participación, el empoderamiento, la autogestión y el respeto hacia la singularidad e integridad de los diferentes integrantes de la misma comunidad.

En la medida en que se presenta esta apertura en el diseño, se integran elementos que desde las metodologías tradicionales estaban aislados; superando, como lo explica Chica (2005) las dualidades entre teoría - práctica;

entre investigador – investigado; entre externo - interno y entre investigación - acción, al facilitar la interacción de estos elementos considerados tradicionalmente como antagónicos.

4.3.1 Orígenes de la Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa (IAP) presenta sus orígenes en Latinoamérica, liderada por un grupo de intelectuales locales (sociólogos, economistas, antropólogos, teólogos, comunicadores) que buscaban alternativas de solución a los problemas que afectaban gran parte del hemisferio.

Entre las múltiples propuestas de intervención adelantadas en Latinoamérica, se resalta la aparición y el empleo de modelos que propendían por la participación directa de los implicados en la realización de ejercicios de Investigación – Acción y que más adelante acuñaría el nombre de “*Investigación Acción Participativa (I.A.P.)*”.

Dentro de las propuestas de trabajo que más afectaron y más relevancia tuvieron en esta época y bajo este enfoque Fals Borda (1999) destaca la conformación de la ONG denominada “*la Rosca de Investigación y Acción Social*” una de las primeras ONG de Colombia, “*fundada y liderada por un grupo de profesores que abandonaron el ejercicio docente universitario y empezaron a trabajar directamente con las clases sociales desfavorecidas*” (Fals Borda, 1999, p.72) en contra del sistema económico y social imperante, principalmente contra la existencia del “*latifundio*” como figura hegemónica de producción rural.

También es resalta el trabajo que realiza el Sociólogo Colombiano Orlando Fals-Borda (1925-2008), donde se consolida lo que se conoce hoy en día como (I.A.P). Inicialmente, sus propuestas alternativas emergen de la creación de un centro de investigación y acción social en donde se empezaron

a estructurar los principios de esta nueva opción: *“la inserción del investigador en la comunidad a estudiar, el análisis de las condiciones históricas y la estructura social del grupo, el desarrollo del grado de conciencia de los miembros del mismo, la creación de organizaciones políticas y conjuntos de acción y lo que ellos denominaron: la investigación militante, la cual se caracterizaba por hacer énfasis en la solución de problemas y el compromiso con la comunidad”* (Balcázar, 2003, p.61).

Posteriormente, en el año de 1977 durante la celebración del Primer Simposio Mundial de Investigación Activa, se robustece internacionalmente como una nueva propuesta de trabajo que combina elementos característicos de su esencia, resaltando y concertando dos elementos que se tornan necesarios para atender las problemáticas propias del contexto: lo científico con lo activista y emancipatorio *“En nuestro primer Simposio (1977) ya había dos tendencias: una activista representada por el contingente latinoamericano, y otra de educadores canadienses. A la contribución de los primeros sobre “investigación acción” los segundos añadieron la idea de “participación”, con lo que nació la fórmula combinada de “investigación-acción participativa” (IAP) que dio la vuelta al mundo. Las dos tendencias sobrevivieron separadas hasta cuando la reflexión obviamente aclaró que la participación incluía elementos de acción y compromiso; por lo tanto, la IAP, en el fondo podía verse también como IP”* (Fals Borda, 1999, p.84).

El Simposio de 1977 sirvió para empoderar en los círculos académicos la Investigación Acción Participativa como una alternativa de gran impacto y relevancia social: *“como un método de trabajo que da sentido a la praxis en el terreno. A partir de éste simposio, había que ver a la IP no sólo como una metodología de investigación, sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida”* (Fals Borda, 1999, p.80).

En cuanto a la población objeto de estudio, en sus orígenes la IAP fue una práctica realizada en comunidades excluidas y oprimidas por razones económicas y sociales (Torrego, 2007), casos específicos, el de los pueblos indígenas, las comunidades campesinas, las minorías étnicas, los sectores desprotegidos, los habitantes de la calle, entre otros. Posteriormente, este método se fue adaptando a todo tipo de poblaciones en distintos ámbitos como el laboral y el educativo.

Cuando en el párrafo anterior se hace referencia a colectividades excluidas y oprimidas, se hace mención a relaciones asimétricas de poder donde se presentan fenómenos de explotación, dominancia y subordinación de unas elites despóticas sobre unas clases desprotegidas y desfavorecidas (Balcázar, 2003).

Por esta razón no se puede desprender la historia de la Investigación Acción Participativa de un tiempo, un contexto y un espacio, ya que solo de esta forma, se puede entender como estas variables de tiempo y espacio marcan el rumbo, la esencia y las características de la IAP.

4.3.2 Aproximación conceptual a la Investigación Acción Participativa

Al igual que todos los conceptos manejados hasta el momento, en esta parte de la investigación se agrupan las diferentes aproximaciones que existen y se han trabajado desde diferentes perspectivas sobre “Investigación Acción Participativa”, con el fin de sintetizar y analizar los puntos en común y las diferencias que se pueden establecer desde múltiples trabajos:

Cuadro No. 33

Aproximación al concepto: Investigación Acción Participativa

Fuente: Elaboración propia

Definición	Autor
<i>Proceso por medio del cual los integrantes de un grupo o comunidad oprimida acumulan y analizan información, con el fin de actuar sobre sus problemas encontrándoles una solución y fomentando cambios sociales y políticos.</i>	Selener (1987)
<i>Método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social.</i>	Eizaguirre & Zabala (2000)
<i>Es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales.</i>	Kemmis & McTaggart (1988) en Zapara (2005)
<i>Propuesta metodológica-técnica que se caracteriza por su enfoque de intervención e investigación social.</i>	Zapata (2005)
<i>Es un proceso eminentemente educativo de autoformación y autoconocimiento de la realidad... en el cual las personas que pertenecen a la comunidad tienen una participación directa.</i>	Bernal (2006)
<i>Método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los principios colectivos a</i>	Villasante & Montañés (2006)

<i>investigar.</i>	
<i>Medio para llegar a formas más satisfactorias de sociedad, como una respuesta ante una situación de las sociedades en las que viven, que califican como tétrica, pues se caracterizan por la opresión clasista.</i>	Torrego (2007)
<i>La investigación Acción Participativa (I.A.P) es una teoría del conocimiento (epistemología) y de la acción (metodología).</i>	Arango (2008)
<i>Proceso de análisis de la situación, identificación de problemas y elaboración de estrategias de acción planeadas, llevadas a cabo y sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio. Los participantes en la acción están involucrados en todas las actividades y por las características del proceso se demanda de ellas colaboración, participación real en todas las etapas del proceso, compromiso personal, apertura hacia la actividad humana y responsabilidad</i>	Corpa, Delgado & García (2010)

Como se observa en el cuadro, existen múltiples definiciones y diferentes escuelas de IAP (Villasante & Montañés, 2006); sin embargo, se pueden distinguir tres elementos esenciales del concepto que se reiteran en las múltiples definiciones manejadas hasta el momento: Transformación, Colectivo o grupal y Énfasis en el proceso

- **Transformación:** en los diferentes conceptos se encuentran frases como: “*fomentando cambios sociales y políticos*” (Selener, 1987); “*estimular la práctica transformadora y el cambio social*” (Eizaguirre & Zabala, 2006);

“mejorar situaciones colectivas” (Villasante & Montañés, 2006); *“llegar a formas más satisfactorias de sociedad”* (Torrego, 2007), que dan razón de una finalidad generalizada conducente a la transformación y el cambio de realidades específicas.

Del conglomerado de definiciones manejadas, se puede establecer como común denominador, que la IAP no se encuentra orientada hacia la producción de conocimientos y extensos marcos teóricos, sino por el contrario, a la actuación directa sobre las realidades sociales, con el fin de transformarlas desde el protagonismo directo de los miembros que conforman la colectividad (Zapata, 2005). En este orden de ideas, la transformación se constituye en elemento esencial de cualquier aproximación al concepto, entendida como la mejora de la realidad individual y colectiva de quienes están inmersos en la misma investigación (Zapata, 2005).

Sin transformación no se puede hablar de IAP *“La investigación – acción está destinada a encontrar en forma participativa, soluciones racionales y adecuadas a problemas comunes que pueden tener un grupo, una institución, una comunidad o una organización”* (Rojas, 2009, p. 2).

- **Colectivo o grupal:** el concepto siempre ha estado relacionado con colectividades, en un inicio solamente a comunidades excluidas y oprimidas por razones económicas y sociales (Torrego, 2007), posteriormente, a todo sistema o grupo social; empero, nunca se ha vislumbrado el concepto como una práctica individual, por el contrario, siempre se ha planteado como un sistema abierto, donde todas las personas pueden participar de forma activa, sin importar su grado de educación, ni su posición económica y/o social (Balcázar, 2003) para cambiar su propia realidad.

Lo social encierra los ejercicios dialécticos que se establecen entre los agentes sociales, la interacción continua, la cotidianidad compartida, el diálogo

constante, la visión pragmática del mundo social, que mediante un trabajo mancomunado logra la transformación individual y colectiva: *“En la IAP, se reafirma la importancia del otro para constituir nuestro propio yo personal”* (Torrego, 2007:10).

El sujeto dialógico (Freire, 2005) es por lo tanto, un ser que existe y se desarrolla gracias a las relaciones con los otros, ya que solo existe dentro de un vínculo social; a través de la presencia del otro, tiene la capacidad de generar conocimiento y transformar la realidad, *“El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta”* (Freire, 2005, p.110) sin que esto implique dejar de lado su individualidad y su singularidad.

- **Énfasis en el proceso:** desde sus inicios, la IAP ha sido focalizada hacia el proceso (en todas sus dimensiones) (Torrego, 2007); por lo que más allá de perseguir un resultado, la IAP concentra sus esfuerzos en la forma y el método en que se produce la investigación y el respectivo cambio, logrando una mayor comprensión e interiorización en los individuos para alcanzar mayores niveles de autonomía, responsabilidad y protagonismo (Rekalde, Vizcarra & Makazaga, 2011, p.94).

Se converge en el proceso, que está presente en los análisis del problema, la planeación y la ejecución del plan de acción. (Corpa, Delgado & García, 2010, p.467), centrando su interés en la trayectoria seguida por la colectividad para pasar de un punto predeterminado a un punto ideal que vendría a ser la materialización de la transformación.

El énfasis en el proceso da razón de la finalidad de mejoramiento de la IAP, buscando cambiar una situación negativa inicialmente diagnosticada, por otra mejor: actuar sobre sus problemas encontrándoles una solución (Selener,

1987); estimular la práctica transformadora y el cambio social (Eizaguirre & Zabala, 2006); generar un método de estudio y acción que busque obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas (Villasante & Montañés, 2006).

Dentro de este elemento esencial y diferenciador, Gonsalves & Becker (2006) señalan como un principio fundamental de los modelos que se enuncian como paradigmas emergentes, el replanteamiento de la noción tradicional de “*investigación*” al contemplar el concepto como un proceso con fines de cambio y aprendizaje y no como el resultado de la ejecución sistemática de un conjunto de pasos. Por lo que no se puede concebir la IAP en disyunción a la forma como se presenta y se lleva a cabo el proceso investigativo.

4.3.3 Componentes de la Investigación Acción Participativa.

Como se desprende de su lectura lineal, la IAP es un cuerpo de tres elementos que se presentan en el campo aplicativo de manera entrelazada y conjunta: Investigación, Acción, Participación.

- **Investigación:** si bien el vocablo “investigación” es entendido universalmente como el conjunto de procedimientos que se realizan para llegar a un conocimiento específico de un fenómeno cualquiera; desde la IAP, el vocablo adquiere una connotación especial “*¿Qué significa I? Investigación. Esto exige seriedad, rigurosidad, disciplina en saber investigar, emplear los conocimientos que se han adquirido para saber observar, deducir e inferir de la observación de una manera responsable*” (Fals Borda, 1988, p.198) en la medida en que ese conjunto de procedimientos es realizado por todos sus participantes y se efectúa con una clara finalidad de cambio en beneficio de quienes participan de él.

La IAP es una metodología que como tal, se encuentra orientada a la producción de conocimientos científicos sobre la realidad social (Arango, 2008) utilizando sistemáticamente estrategias, técnicas y procedimientos desde otro ángulo de visión del método científico.

- **Acción:** a través de este componente los participantes del proceso investigativo tienen la oportunidad de elaborar y poner en práctica las soluciones y los planes de trabajo que ellos mismos construyen para atender sus problemas y solventar sus necesidades, utilizando sus propios recursos en un trabajo mancomunado con los demás miembros del colectivo.

En la acción converge la finalidad de transformación y el ejercicio político, subordinando la producción del conocimiento a la realización de acciones que validen el conocimiento producido (Arango, 2008) desde la ejecución de proyectos de desarrollo integral (Vallejos, Ortí & Agudo, 2007). Entendido lo político dentro del componente de acción, como el proceso o actividad que se encuentra orientada hacia el bien común, a la solución de problemas colectivos o el mejoramiento de la calidad de vida de un segmento poblacional.

Desde este ámbito político, la IAP intenta enlazar lo colectivo, lo público y la transformación social (Montero, 2006), buscando a través del fortalecimiento y el desarrollo de las capacidades que poseen las personas, el cambio y el mejoramiento continuo de la calidad de vida de sus integrantes.

- **Participación:** la IAP requiere durante todo el proceso, la participación activa de los integrantes de la comunidad, a través de este mecanismo de acción directa, se logra consolidar el objetivo de transformación de la calidad de vida y el mejoramiento del entorno inmediato de los mismos participantes, produciendo un compromiso recíproco entre agentes externos e internos que convergen en la realidad que se quiere cambiar.

Cabe destacar que este tipo de investigación es un proceso dialógico, dialéctico y de reflexión grupal, que conlleva a procesos de concientización de los mismos involucrados, desarrollando su capacidad creativa y propositiva, ya que la finalidad última de la IAP, es que sean ellos mismos, los encargados de encontrar soluciones a sus problemas y necesidades.

También se resalta del componente participativo de la IAP, el grado de incidencia que tienen las colectividades involucradas en la definición de los problemas concretos que afectan a la misma comunidad; por ende, se entiende como un proceso formador de ciudadanía que fortalece comunidades y grupos, al proporcionarles a los involucrados la oportunidad de opinar y decidir sobre el proceso de una manera crítica y directa (Montero, 2006).

A través de este mecanismo, *“la gente del común”* aprende a conocer más sobre sus propias condiciones vitales, a defender y trabajar por sus intereses, a no dejarse oprimir ni excluir de otros grupos dominantes que ostentan el saber, los recursos, las técnicas y el poder (Fals Borda, 1999); a través de la participación directa, no delegada, el *“individuo del común”* construye su realidad y su futuro en su diario vivir, no lo delega en terceros.

Montero (2006) afirma que la IAP parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad, percibiéndola como un elemento que se construye cada día, que existe porque es construida, reconstruida y muchas veces destruida de diversas maneras por los mismos individuos, razón por la cual, el individuo participante es todo aquel que al relacionarse con el mundo que lo rodea, produce y reproduce conocimiento, convirtiéndose en un agente activo de cambio, en donde de manera cíclica, construye una realidad que lo afecta posteriormente.

Para Balcázar (2003) el grado de participación de los miembros de la comunidad es determinante para definir el éxito y el nivel de intervención de la

IAP, para poder establecer este Nivel, el autor analiza tres componentes: el grado de control que se tiene sobre el proceso de investigación-acción; el grado de colaboración entre los diferentes estamentos de la investigación y el nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos con el proceso de investigación y cambio social.

Para Balcázar (2003) la combinación de estos factores permite clasificar los niveles de investigación-acción-participativa en cuatro grados, como se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 34
Niveles de participación en Investigación Acción Participativa
Fuente: (Balcázar, 2003, p.66)

Nivel de IAP	Grado de Control	Grado de Colaboración	Grado de Compromiso
No IAP	Sujetos de Investigación sin control	Mínimo	Ninguno
Bajo	Capacidad de dar Retro-alimentación	Comité de consejeros	Mínimo
Medio	Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo	Consejeros, Consultores, Veedores con contrato	Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso
Alto	Socios igualitarios, o líderes con capacidad de contratar a los investigadores	Investigadores activos o líderes de investigación	Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación

En el cuadro propuesto por Balcázar (2003) se valoran los componentes de control, colaboración y compromiso para determinar el nivel participativo de los involucrados, a través de este cuadro, se puede establecer si verdaderamente existe un proceso de IAP y que nivel alcanza.

Sin embargo, pese a que se han enunciado los elementos que determinan el nivel de participación, aún falta enunciar los elementos que se necesitan para que la participación propuesta circunde en lo que caracteriza a un proceso de Investigación Acción Participativa, elementos como la confianza entre sus miembros, la participación directa, el empoderamiento y la búsqueda continua de soluciones por parte de los involucrados.

Dentro de estos elementos, se enuncia el protagonismo por parte de los involucrados, quienes alcanzan un posicionamiento directo con voz propia (Balcázar, 2003); (Pallisera & Puyalto, 2014), que va ligado al desarrollo de habilidades y destrezas que les permite trabajar activamente en el proceso de investigación y transformación.

Empero, para que exista una participación activa y directa, es necesario que exista confianza entre los involucrados, al igual que la confianza suficiente en sí mismo por parte de cada uno de los participantes, tanto de su capacidad activa de indagación, como en su capacidad de transformación y emprendimiento de iniciativas.

La participación requerida en IAP necesita de grandes dosis de empoderamiento por parte de las colectividades, de una redistribución del poder y del saber que conlleve a la transformación de la realidad social (Vallejos, Ortí & Agudo, 2007). Por lo tanto, se requiere que los involucrados no solo tengan plena conciencia de la necesidad y oportunidad del cambio, sino que además, tengan el poder necesario que les permita solucionar los problemas y las necesidades que padecen.

La participación es un ejercicio activo de poder constitutivo, con plena capacidad para modificar, construir, replantear y cambiar elementos, circunstancias y paradigmas sociales; en IAP el poder se encuentra a cargo de segmentos poblacionales que tradicionalmente han carecido del mismo.

Finalmente, dentro de los elementos característicos de la participación, se encuentra la finalidad que encierra la acción de participar ¿para qué participar? en donde se acentúa como objetivo primordial, la búsqueda de soluciones que llevadas a la práctica mediante la participación directa de los involucrados, contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la misma colectividad, ya que son los participantes los principales protagonistas de su propia transformación (Arango, 2008).

4.3.4 Características de la Investigación Acción Participativa

Montero (2006) en mención al trabajo de Fals Borda (1988), define la Investigación Acción Participativa como un nuevo paradigma del conocimiento, que presenta unas características propias y diferenciadoras que lo convierten en una alternativa para descubrir y aproximarse a la realidad de los fenómenos sociales:

- Manejo bidireccional de la información: el manejo, administración y creación del conocimiento no se encuentra como uso privativo del investigador externo; por el contrario, se democratiza en la colectividad y su naturaleza es de carácter público.
- Popularización y democratización de las técnicas: la pericia técnica y las habilidades investigativas no son exclusividad del investigador externo; la democratización se materializa en la incorporación de las personas que son el epicentro del ejercicio investigativo y son quienes desarrollan los procedimientos, las técnicas y los instrumentos.

- Énfasis en la formación y el aprendizaje dialéctico: el conocimiento desde la IAP se genera a partir del dialogo entre iguales, entre personas que tienen la facultad de intervenir en el planteamiento y la resolución de la problemática objeto de análisis; se establece una relación de comunicación entre semejantes, un diálogo horizontal, una nueva relación basada en la reciprocidad (Bru & Basagoiti, 2003).
- Flexibilidad Metodológica: la IAP proporciona la posibilidad de utilizar una metodología dinámica y flexible, con una enorme capacidad adaptativa al contexto donde se origina, que le permite superar obstáculos y barreras propias del fenómeno social.
- Participación Directa (no representativa): los involucrados están presentes en todo el proceso, participan de forma activa en la definición del problema, en el diagnóstico, en la estructuración del plan de acción, en su ejecución y en su respectiva evaluación (Colmenares, 2012).
- Replanteamiento de las relaciones de poder asimétricas presentes en la sociedad: esta alternativa parte de la iniciativa de valorar las fuerzas sociales que generan exclusión, marginación y opresión. Una vez identificado este fenómeno social, la IAP contribuye equilibrar esas contradicciones estructurales presentes en las relaciones de poder, la IAP está orientada para otorgar poder a las colectividades, para que estas puedan asumir acciones eficaces para el mejoramiento de su calidad de vida.
- El desarrollo de la capacidad de autogestión: la IAP conlleva a que el colectivo recupere o desarrolle la capacidad de pensar y actuar por sí mismo, emprenda procesos de mejoramiento sin paternalismo alguno; de esta forma, las colectividades empiezan a asumir tareas para lograr una mejor calidad de vida y reivindicar sus derechos socio-políticos.

4.3.5 Beneficios y ventajas de la Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa es mucho más que un método para la creación de conocimientos; sus características dan razón de sus beneficios para la transformación holística e individual (tanto en el individuo como en la cultura), su carácter libertario y emancipatorio se encuentra relacionado con un nuevo paradigma de las ciencias sociales y una finalidad de servicio y proyección social (Fals Borda, 1999).

Una gran ventaja que presenta esta alternativa, es la capacidad que tiene para potencializar las capacidades de las mismas comunidades, propendiendo por el desarrollo de habilidades, el surgimiento y la formación de líderes y el fomento en sus integrantes de valores y practicas positivas como la autoayuda, la solidaridad y la colaboración (Balcázar, 2003), convirtiendo a los involucrados, en agentes facilitadores del cambio y la transformación.

La participación directa de los involucrados (en otrora objetos pasivos) hace que las colectividades desarrollen sus cualidades y habilidades, cambien su óptica crítica frente a la vida *“cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad”* (Freire, 2005, p.131), desarrollando destrezas para solucionar sus problemas y no deleguen las soluciones a terceros como en los modelos de corte paternalista.

Al desarrollar una posición crítica en el colectivo (segunda ventaja analizada), la IAP replantea los paradigmas de dominación y exclusión, ya que el desarrollo del ejercicio investigativo genera simultáneamente una acción-reflexión de la situación real y la situación ideal que se espera construir conjuntamente, mostrando la condición activa y participativa de la investigación, promoviendo un proceso liberador por medio del desarrollo de una conciencia crítica entre los participantes (Balcázar, 2003).

Dentro de ese cúmulo de aciertos y ventajas, se describe en tercer lugar el aumento del sentido de pertenencia por parte de la comunidad en el proceso investigativo, el cual aumenta en función del grado de compromiso y control asumido por la colectividad (Balcázar, 2003), cuando esto se logra, los procesos perduran en el tiempo y se consolidan los resultados.

También se encuentra como una gran ventaja de la IAP, la capacidad que tiene para consolidar redes sociales y fortalecer los vínculos entre los miembros de la colectividad.

Continuando con la numeración de las ventajas, se encuentra el aporte que representa el modelo para la democracia, ya que como lo explican Bru & Basagoiti (2003), la IAP es un enfoque orientado hacia los derechos ciudadanos, que parte de los valores democráticos en la medida en que logra incorporar instrumentos y principios de igualdad, participación directa e inclusión social.

En sexto lugar, se encuentra el beneficio que reporta la IAP para las mismas instituciones, materializada en una mayor eficiencia de la intervención pública, originada como consecuencia directa de la participación, que bien orientada, puede llegar a optimizar recursos y predecir las demandas ciudadanas, antes que éstas se cristalicen en reivindicaciones que pueden producir respuestas apresuradas, escasamente planificadas y probablemente más costosas económicamente (Bru & Basagoiti, 2003).

Como séptima ventaja de este diseño metodológico, se encuentra su carácter inclusivo; frente a las problemáticas de exclusión mencionadas anteriormente, la IAP se presenta como una práctica que se construye en el discurso del excluido; su dinámica parte del escuchar, ya que es este elemento el que refleja el carácter dialógico de la investigación acción participante (Montero, 2006).

En octavo lugar, se encuentra el aprovechamiento de la experiencia y la historia de vida de los directamente involucrados.

Como novena ventaja, la IAP se concibe desde la enseñanza de capacidades y habilidades de dirección y liderazgo; de esta forma, los miembros de la comunidad aprenden a conducir una investigación, adquiriendo los elementos básicos para realizar una adecuada búsqueda de material, realizar diagnósticos y estructurar soluciones y planes de acción.

4.3.6 Limitaciones, falencias y dificultades de la Investigación Acción Participativa:

Al igual que ventajas y beneficios, la IAP también tiene limitaciones y dificultades que son importantes mencionar para precisar sus alcances; para describir estas limitaciones, falencias y dificultades que presenta la IAP, hay que distinguir entre tres grupos:

- Las limitaciones y falencias que describen sus críticos.
- Las limitaciones y dificultades que se presentan en su aplicación.
- Las abarreras, obstáculos y errores que conllevan a una mala aplicación de la IAP.

- **Limitaciones y falencias que describen sus críticos:** Jiménez (1994) realiza un análisis de las limitaciones y falencias que tiene la Investigación Acción Participativa; mediante la elaboración de un parangón entre el componente metodológico y el componente político del modelo; sintetizando por medio de un examen minucioso las falencias y equívocos que la IAP viene presentando desde su origen, entre las que se sobresalen:

- Activismo sin reflexión intelectual ni construcción científica: los procesos de IAP pueden generar activismo político, pero en muchos casos, no necesariamente su accionar conduce a un conocimiento científico.
- Técnica sin método: la IAP no logra integrar de forma coherente la utilización de instrumentos para la recolección de información y evaluación de la misma, como se desprende de las prácticas investigativas tradicionales; no tiene una secuencia homogénea para su aplicación y en muchos casos, funciona desde el experimento-error – experimento - acierto.
- Método sin teoría: La IAP no presenta un marco epistemológico fuerte que le dé sustento, no tiene claridad de sus límites y alcances, cruza fronteras de otras ciencias y adopta el ejercicio teórico a la práctica.
- Predominio del imperativo moral sobre el ejercicio investigativo: la IAP se soporta en elementos axiológicos y políticos ajenos a las finalidades y lineamientos del ejercicio investigativo tradicional.
- Manipulación del ejercicio investigativo por parte del Investigador: se critica la injerencia y el grado de subjetividad en la práctica investigativa de un sujeto que se confunde con el objeto de estudio.
- Coaptación de la propuesta: coaptación quiere decir que cualquier ente investigativo puede tomar la idea o parte de la misma de manera errada, desdibujándola bajo el mismo nombre.
- Extralimitación del alcance de la ciencia: convierte la investigación en una utopía política con fines de emancipación y cambio. Desde este punto, la IAP excede el rol científico al anteponer el cúmulo de creencias propias del componente axiológico del investigador sobre el papel del

científico en la disminución de la injusticia social, como si fuera menester científico el incremento del grado de poder en las colectividades para que puedan modificar aspectos relevantes de su vida, como si la emancipación fuera el fin último del ejercicio investigativo.

- Limitaciones y dificultades que se presentan en su aplicación:

- Ausencia de recursos económicos y materiales: es una limitación que se presenta principalmente en los países subdesarrollados, donde los recursos para investigación son limitados, máxime en modelos emergentes diseñados a largo plazo, en poblaciones vulnerables y con resultados inalcanzables en el corto y mediano plazo.
- La premura del tiempo: las necesidades y problemáticas sociales, muchas veces no dan la espera suficiente que requieren los procesos proyectados en el tiempo; por lo tanto, el afán por la búsqueda de soluciones rápidas, es una dificultad constante con la que debe convivir la IAP.
- Las políticas estatales e institucionales: hace referencia a la existencia de estructuras burocráticas y normativas que en muchas ocasiones entorpecen las iniciativas colectivas y demoran o truncan aún más los procesos.

- Las barreras, obstáculos y errores que conllevan a una mala aplicación de la IAP:

- Utilización de instrumentos, procedimientos y técnicas que no son compatibles con los lineamientos de la IAP: Balcázar (2003) atribuye el fenómeno al escaso volumen de literatura que existe sobre el tema, que

conlleven a suponer que cualquier instrumento o la simple aplicación del mismo es IAP.

- Falta de pericia y actitud en los involucrados: carencia de habilidades y conocimientos para guiar procesos, también fenómenos desfavorables como el desinterés y la apatía generalizada.
- Falta de visión o conciencia crítica entre los involucrados (Balcázar, 2003): fenómeno originado por la existencia de múltiples factores como el fatalismo, la desesperanza, el desconocimiento de una perspectiva de vida diferente y la imposibilidad de concebir posibilidades de cambio.
- Desconfianza y baja autoestima de los involucrados: frente a colectividades que siempre han sido excluidas, es común encontrar entre sus miembros, el desconocimiento y el demérito de sus capacidades, lo que conlleva muchas veces, a que las comunidades conserven una posición de entrega y carezcan de un espíritu de lucha.
- Existencia o aparición de conflictos internos (Balcázar, 2003): en este ítem se engloban las luchas y disputas internas propias del trabajo colectivo, factores como las rivalidades, las envidias, el autoritarismo, las disputas de poder, la falta de comunicación, los intereses encontrados, entre otros.
- Culminación del proceso: la forma en que termine el proceso, o en el peor de los casos, quede incompleto, o se quede en la fase de planificación, puede desatar la frustración de los actores, originando que la población se desmotive del modelo y se lleve la idea que solo es tomada en cuenta a la hora de realizar diagnósticos, pero no a la hora de realizar la intervención.

- Fijación de metas inalcanzables o demasiado laxas: las metas son fijadas por la colectividad al momento de iniciar el trabajo, pueden generar desconcierto si son inalcanzables o conformismo si son demasiado cómodas y laxas en el tiempo.
- Tipo de resistencia o colaboración encontrada: el compromiso y el tipo de participación de cada miembro de la colectividad, son factores vitales para el óptimo desarrollo del proceso, la resistencia prolongada o infundada, al igual que la falta de colaboración, son elementos decisivos para que el ejercicio investigativo no se lleve a cabo.

4.3.7 Fases y etapas de la Investigación Acción Participativa.

Como se enunciaba anteriormente, son innumerables las variaciones procedimentales realizadas sobre IAP (Colmenares, 2012), sin embargo, como se describe a continuación, las múltiples variaciones metodológicas que se valoran como IAP mantienen la misma congruencia y comparten los mismos lineamientos.

A continuación se describen algunas propuestas y variaciones que se han realizado en los últimos años y que sintetizan las fases y las etapas más relevantes en la ejecución de un ejercicio de Investigación Acción Participativa:

En primer lugar, se encuentra la propuesta abordada por Eizaguirre & Zabala (2006), quienes destacan principalmente cuatro fases secuenciales bajo los lineamientos de transformación y participación.

Cuadro No. 35

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Eizaguirre & Zabala, 2006)

FASE	DESCRIPCIÓN
Observación participante	Aproximación e involucramiento con la realidad objeto de estudio.
Investigación participativa	Diseño y elección de métodos, técnicas e instrumentos para la recolección, análisis y sistematización de información por y desde la misma colectividad.
Acción participativa	Ejecución del plan de acción conducente a transformar la realidad.
Evaluación	Valoración de los alcances, cambios y objetivos logrados, al igual que la evaluación del proceso realizado hasta el momento. Esta fase sirve para la redefinición de objetivos y rediseño de los planes de acción.

Manteniendo la misma secuencia, Bru & Basagoiti (2003) establecen cuatro grandes fases en la realización de una Investigación Acción Participativa, la cual es concebida por los autores como un proceso que conduce a transformar el mundo.

En la propuesta de Bru & Basagoiti (2003) se destacan dos fases que no se habían valorado anteriormente: una primera fase que establece la facultad de diálogo y negociación con la comunidad y una fase final que establece un nivel de evaluación continua, lo que induce al carácter cíclico y permanente del proceso investigativo.

Cuadro No. 36

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Bru & Basagoiti, 2003)

FASE	DESCRIPCIÓN
Fase de dialogo-negociación	Realización del cronograma de actividades, de los compromisos y responsabilidades asumidas por las partes.
Fase de recogida de información	Recolección de la opinión de la población afectada.
Diagnóstico y propuesta de acción	Construcción conjunta del estado actual de la comunidad y estructuración del plan de acción.
Ejecución y evaluación continua	Corrección del diagnóstico y de la propuesta de acción.

Continuando con el desglose de diseños y propuestas de Investigación Acción Participativa, se encuentra el esquema expuesto por Balcázar (2003), en donde se destaca su énfasis en la fase de educación, en la que se intenta desarrollar una conciencia crítica en los involucrados.

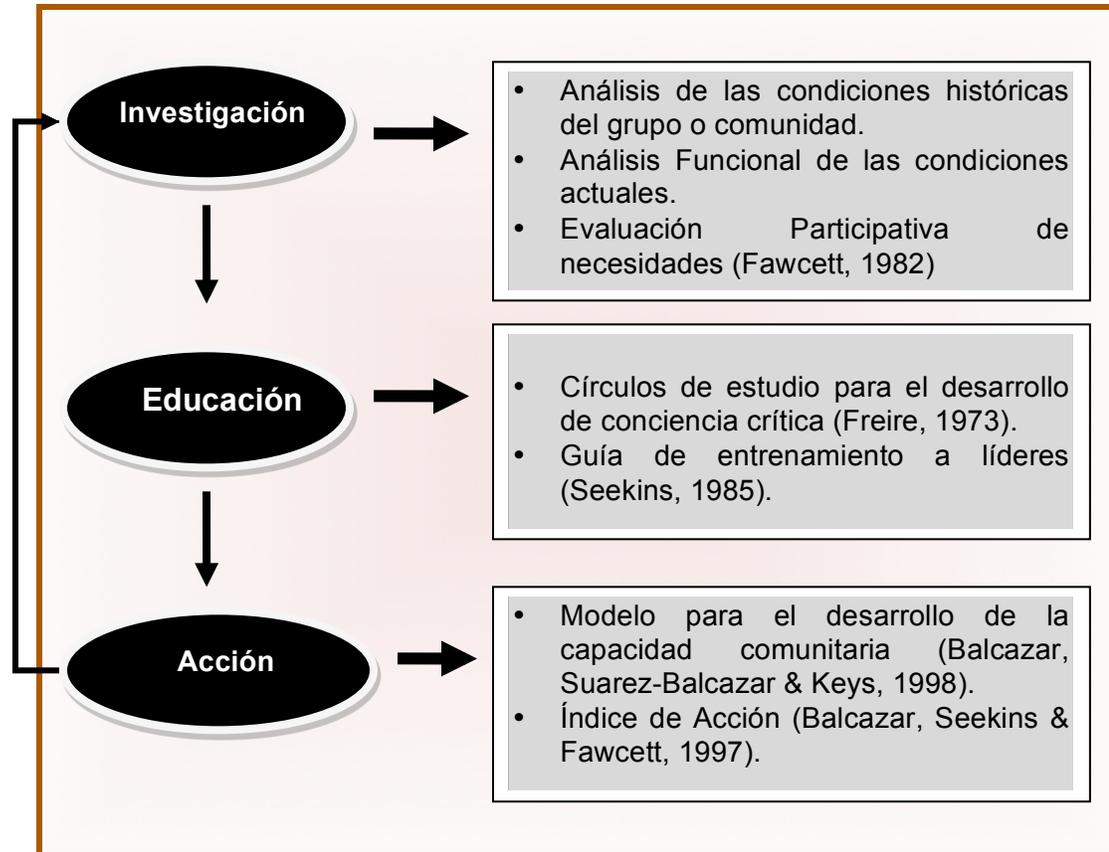
En la fase educativa que se resalta del esquema de Balcázar (2003), se parte de los lineamientos de educación popular de Paulo Freire en sus aportes metodológicos de “*problematización y concientización*” (Arango, 2008) a través de los círculos de cultura o estudio para el desarrollo de una conciencia crítica.

A través de esta metodología se busca promover en los participantes, un conocimiento más ajustado de la realidad y del núcleo problemático (Arango, 2008), anteponiendo el aprendizaje como paso preliminar para la acción.

Cuadro No. 37

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Balcázar, 2003)



En los diferentes ejercicios aplicativos de IAP, se pueden sintetizar las diferentes fases del proceso de múltiples maneras; en el caso explícito del estudio registrado por Sanclemente (2005) en el Valle del Cauca – Colombia, se encuentra un diseño estructurado a través de dos divisiones:

En primer lugar se detallan 3 fases que dan razón del desenvolvimiento metodológico de carácter operativo y posteriormente, se describen 3 momentos que justifican cada una de las fases operativas:

Cuadro No. 38

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Sanclemente, 2005)

Fase	Descripción
Fase Inicial	Presentación de la propuesta y levantamiento de un diagnóstico.
Fase Intermedia	Capacitación de facilitadores y estructuración para el despliegue del programa.
Fase Final	Realización de la evaluación y sistematización de la experiencia.

Cuadro No. 39

Momentos en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Sanclemente, 2005)

Fase	Descripción
Contextualización Sociocultural	Análisis del contexto inmediato, levantamiento del componente histórico y elaboración de un diagnóstico comunitario.
Generación del conocimiento	Constitución de grupos dinamizadores de la comunidad.
Recuperación crítica	Análisis y deconstrucción del proceso.

Arango (2008), otro autor Colombiano de gran reconocimiento en las áreas temáticas de Investigación Acción Participativa y Psicología Comunitaria, expone tres etapas:

Cuadro No. 40

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Arango, 2008)

Fase	Descripción
Recolección de información con la comunidad.	Búsqueda, captura y organización de la información requerida en el ejercicio investigativo.
Discusión de información con la comunidad	Establecimiento de consensos a partir de la información recolectada.
Toma de decisiones y adopción de acciones a realizar	Planificación conjunta y Ejecución del plan de acción.

Continuando con la misma esencia de las anteriores secuencias metodológicas, se encuentra la propuesta desarrollada por Bernal (2006) que integra tres fases:

Cuadro No. 41

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Bernal, 2006:61)

Fase	Descripción
Fase Inicial o de contacto con la comunidad	Aproximación a la comunidad y de motivación para el inicio del proceso investigativo.
Fase Intermedia o de elaboración del plan de acción	Aplicación de las acciones construidas de manera conjunta por parte de la comunidad, con el objetivo de

	transformar la realidad social.
Fase de ejecución y evaluación del estudio	Solución concreta al problema estudiado. Transformación positiva de la calidad de vida de la comunidad estudiada.

Esta secuencia de tres fases también se encuentra establecida desde Zapata (2005), quien establece una aproximación inicial, una identificación de necesidades y una ejecución del plan reacción:

Cuadro No. 42

Fases en el diseño de una Investigación Acción Participativa

Fuente: (Zapata, 2005)

Fase	Descripción
Primera fase	Aproximación a la comunidad y de motivación para el inicio del proceso investigativo.
Segunda fase	Identificación de las necesidades básicas.
Tercera fase	Ejecución del plan de acción.

Como se desprende de las diferentes propuestas abordadas, se encuentran elementos que se convierten en el común denominador de todas las alternativas presentadas: como el levantamiento de la historia y las experiencias de la comunidad, el diagnóstico sistemático de las condiciones actuales, de las problemáticas y necesidades vividas; el estudio de los posibles cambios; las consecuencias e implicaciones de su transformación; la planeación del respectivo proceso de cambio y la ejecución del mismo.

4.3.8 Rol del investigador externo en los ejercicios de Investigación Acción Participativa en los escenarios educativos

El agente externo es generalmente quien inicia la investigación acción participativa (por su experiencia y conocimientos previos), es quien toma la iniciativa y quien impulsa el proceso en sus primeras etapas.

Durante el proceso, el investigador externo se convierte en un agente facilitador de la transformación de la realidad por parte de las mismas comunidades, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica y facilitando la evaluación de las necesidades por parte de la colectividad (Balcázar, 2003), la toma de decisiones, la elaboración y puesta en marcha de los planes de acción.

Este rol es planteado por Balcázar (2003) cuando establece que es el investigador quien define, analiza e interviene el problema junto al colectivo; de tal forma que el investigador externo trabaja conjuntamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en el interior de la comunidad, con el fin de encontrar el camino que conduzca a la mejora de la calidad de vida de la colectividad.

Sin embargo, cabe aclarar que con el transcurrir del proceso investigativo, el papel del investigador externo se debe ir diluyendo, en la medida en que las colectividades se empoderen – redistribución del poder social (Arango, 2008) - y se vuelvan autogestoras de su propio sistema.

Una característica relevante del rol del investigador externo, es su actitud hacia el diálogo, en donde tanto él como los participantes pueden comunicarse efectivamente y escucharse unos a otros, en este sentido, el diálogo lleva al desarrollo de una constante interacción entre todos los participantes.

En este sentido, al trabajar en el interior de una colectividad históricamente excluida, el rol de los investigadores externos gira en torno a incluir y empoderar a través de la confianza y el reforzamiento de la autoestima a los miembros de la comunidad, para que estos puedan transformar exitosamente su propia realidad.

Los investigadores externos deben propiciar espacios y procesos de inclusión y calidad de vida en el interior de los escenarios escolares, sustentada esa construcción, en la posibilidad de cimentar consensos y aunar esfuerzos en torno a unos objetivos de beneficio mutuo.

Desde el componente axiológico, el rol del investigador desde la IAP en el campo escolar va ligado a la construcción de espacios democráticos y de justicia social (Ortiz & Borjas, 2008); por lo tanto, el papel del investigador en el ámbito educativo es el de *“desarrollar estudios, que a partir de un problema detectado y abordado en la práctica, produzcan teorías pedagógicas emancipadoras que incidan en la transformación de la acción educativa generando una praxis práctica consciente y reflexiva”* (Ortiz & Borjas, 2008, p.620).

4.4 PROCESO

A partir de los planteamientos expuestos sobre IAP, se describe el proceso emprendido, dividido en las fases y subfases en las que se fracciona la investigación, teniendo en cuenta que en el transcurso de la misma se presentaron cambios propios de la aplicación de un enfoque emergente (Cardona, 2006).

Cuadro No. 43

Proceso de la investigación

Fuente: Elaboración propia

No.	FASES	SUB – FASES
0.	FASE DE ACERCAMIENTO	Presentación formal de la propuesta
1.	FASE No. 1. Diagnóstico y Planeación Participativa	Revisión documental y bibliográfica sobre los tópicos temáticos, el contexto, la colectividad y la metodología. Recolección, organización y análisis conjunto de información cualitativa y cuantitativa. Construcción y socialización del documento de diagnóstico. Planeación de la intervención. (Escenario, organigrama, costos, etc.). Socialización y difusión del proyecto de intervención ante la comunidad educativa y retroalimentación de la misma.
2.	FASE No. 2. Ejecución Plan de acción	Ejecución de actividades
3.	FASE No. 3. Evaluación	Evaluación conjunta del proceso

Con base en el anterior proceso donde se desglosan las fases y las sub - fases, se realiza el cronograma de actividades, con el objeto de explicar el orden del proceso ejecutado.

Grafica 1

Cronograma de Actividades

Fuente: Elaboración propia

Fase	Actividades	Duración de la Actividad							
		Sem. II 07	Sem. I 08	Sem. II 08	Sem. I 09	Sem. II 09	Sem. I 10	Sem. II 10	Sem. I 11
Fase 0	Presentación formal de la propuesta	■							
Fase 1	Revisión documental y bibliográfica	■	■						
	Recolección, organización y análisis de información		■	■					
	Construcción y socialización del diagnóstico		■	■					
	Planeación y socialización de la intervención			■	■				
Fase 2	Ejecución de actividades				■	■	■		
Fase 3	Evaluación del proceso			■				■	■

Aunque el proceso emprendido tuvo en su ejecución sobresaltos, eventualidades y demoras, mantuvo la estructura y estuvo acorde al cronograma de actividades.

4.4.1 (Fase 0) Fase de acercamiento

Antes de dar inicio al desarrollo de las dos fases de diagnóstico y ejecución, se realizó un acercamiento preliminar con la fundación y con la comunidad, el primer contacto se estableció con la Directora de la fundación (Dra. Ofelia Benavidez), a quien se le explicaron los objetivos y la finalidad de la investigación, los posibles beneficios de la misma y los requerimientos para iniciar y realizar con éxito el ejercicio investigativo.

Frente a la aceptación de la propuesta por parte de la Directora y la exposición de un conjunto de necesidades y problemáticas por parte de la fundación, se acordaron unos espacios y una serie de indicaciones para facilitar las primeras fases de la investigación.

Dentro de este acercamiento preliminar, se realizaron visitas y encuentros informales con diferentes miembros de la fundación, en los que se entablaron pequeños diálogos con el fin de exponer los objetivos del ejercicio investigativo, parte de los alcances, objetivos y expectativas del mismo. El acercamiento se facilitó por el conocimiento y la experiencia previa que se tenía de la zona y por la recomendación de la Directora de la fundación, que tiene gran aceptación y reconocimiento en la localidad.

4.4.2 Fase 1: Diagnóstico y planeación participativa

Como preámbulo al proceso de intervención y transformación social se realizó una fase de diagnóstico preliminar, con el objeto de identificar el estado actual de los fenómenos de educación inclusiva y calidad de vida.

Cuando en esta investigación se hace mención al vocablo “*diagnóstico*” se hace referencia al proceso de diseño y ejecución de un constructo

sistemático, dinámico, complejo e integral que posibilite la identificación, el análisis y una comprensión más detallada de la realidad estudiada.

La construcción de la fase de diagnóstico estuvo acorde a las características y lineamientos propios de la Investigación Acción Participativa; por lo que se habla de diagnóstico participativo en contraste con el diagnóstico tradicional que recae exclusivamente en manos de un especialista externo y “*neutral*”.

El diagnóstico participativo es un proceso social que tiene como objetivos adicionales al de conocer a fondo una realidad social, el generar procesos de empoderamiento, apropiación, organización, capacitación, concientización y movilización social, a través del fortalecimiento del tejido social y el establecimiento de puntos de encuentro, consenso y concertación (Carvajal, 2005).

Inicialmente, se contempló un ejercicio de participación “*ideal*” donde cada uno de los miembros de la colectividad fuera parte activa de cada una de las actividades del ejercicio investigativo por voluntad propia, tuviera la convicción de liderar procesos y actividades, a partir de una perspectiva donde el investigador externo tuviera una posición secundaria (facilitador de herramientas).

En el transcurso del ejercicio investigativo, esta perspectiva de participación “*ideal*” tuvo grandes modificaciones por las siguientes circunstancias: no todos los miembros de la colectividad participaron en el proceso. Algunas participaciones fueron discontinuas. No todas las personas cuentan con las herramientas y las competencias para realizar una aproximación técnica de la realidad (el sentido común prima sobre el conocimiento técnico). En la mayoría de integrantes prima el bien individual por

encima del bien colectivo. No siempre los ejercicios participativos presentan la organización ni la rigurosidad científica deseada.

A partir de estas circunstancias (inicialmente no contempladas), el ejercicio de diagnóstico participativo se fue ajustando gradualmente, replanteando el tipo de participación de los integrantes de la colectividad, convirtiéndose en un ejercicio voluntario.

Dentro de la Fase No. 1: “*Diagnóstico y Planeación Participativa*” se encuentran las siguientes actividades:

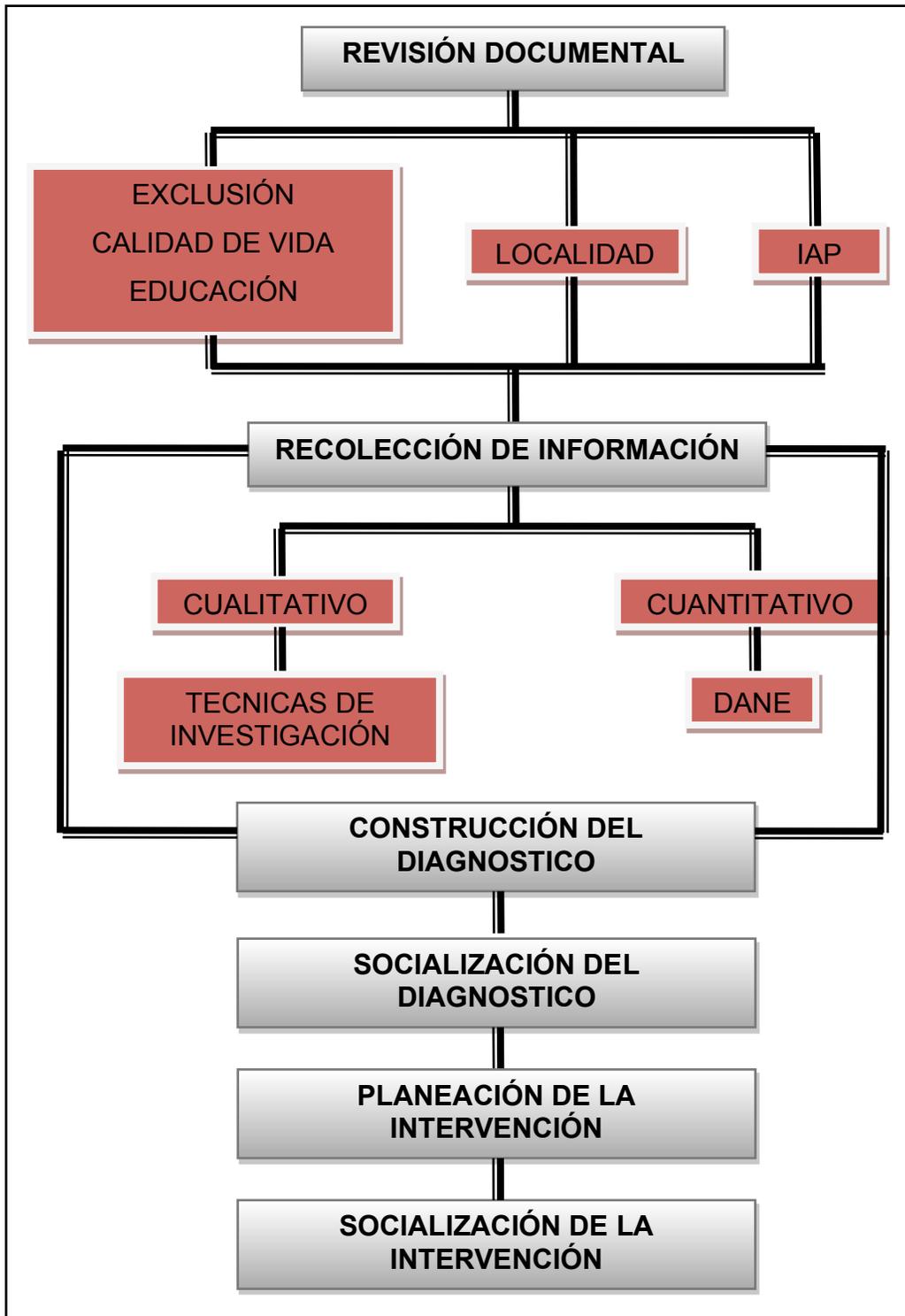
Figura 16
Fase 1 Desglose de la fase 1.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 17

Desglose actividades de la fase 1.

Fuente: Elaboración propia.



Primera actividad: revisión documental y bibliográfica sobre los tópicos temáticos, el contexto, la colectividad y la metodología:

En esta actividad se indaga sobre dos tópicos que interrelacionados constituyen el marco teórico: Educación inclusiva y calidad de vida en la infancia, centrándose en la información relacionada con menores excluidos por problemáticas de marginación y desplazamiento.

Se realiza un levantamiento bibliográfico utilizando en primer lugar, los recursos físicos de las bibliotecas; en segundo lugar, se utilizaron los recursos virtuales de las bases de datos, realizando una búsqueda exhaustiva de libros electrónicos, artículos, revistas e investigaciones pertinentes al área temática; activando sistemas de alertas para obtener información reciente de los respectivos temas en consulta.

Con relación al contexto geográfico, fue necesario realizar una consulta y revisión documental de la información que se encontraba en organismos estatales como la Alcaldía Municipal, Secretarías de Educación y Salud, Gobernaciones y Alcaldías locales; al igual que fueron consultadas las diferentes Organizaciones No Gubernamentales y demás entidades privadas del sector que dan razón de las características de la localidad geográfica y política, del barrio y del escenario educativo (Historia, localización, etc.) respectivamente.

De igual forma, se realiza una revisión documental de fuentes no formales encontradas en diferentes instituciones de la localidad, representadas en actas, comunicados internos, carteles, síntesis de trabajos y ejercicios adelantados por ellos mismos etc.

La consulta de múltiples y variadas fuentes de información fue arrojando nuevos criterios de búsqueda, al igual que mucha información repetida e

información que posteriormente fue corroborada en las entrevistas efectuadas, sin embargo, la variedad en las fuentes garantiza la confiabilidad y pertinencia de la información recolectada.

Segunda actividad: recolección y organización de la información:

Esta etapa da razón de la recolección, organización y posterior análisis de datos, características, propiedades y singularidades que se evidencian en el espacio en el que se desarrolla la cotidianidad educativa (social, geográfico, político e histórico), tanto a nivel general como específico.

La recolección de este tipo de información sobre la comunidad y su respectivo contexto, se divide en dos partes que se integran y se complementan en el ejercicio investigativo (Recolección de Datos Cuantitativos - Recolección de Datos Cualitativos).

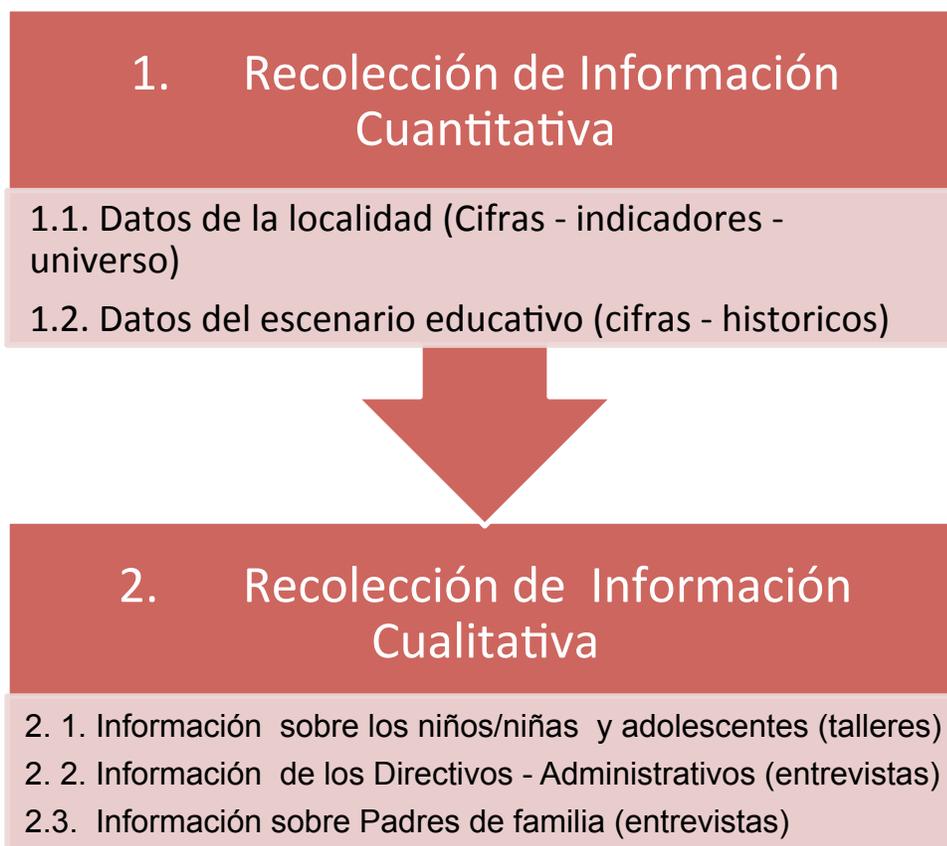
Recolección de datos cuantitativos: aquí se recogen y se analizan datos específicos de la localidad, de las características demográficas presentes, de las condiciones del escenario educativo; se realiza una aproximación superficial de los indicadores en materia de educación, salud y nutrición, además de aspectos relacionados con el desarrollo local, entre otros elementos.

Los datos cuantitativos brindaron una descripción general de problemas y necesidades, estableciendo puntos de comparación de la realidad de una colectividad con los estándares nacionales, algunos de estos datos, marcaron la ruta para la posterior recolección de datos cualitativos.

Grafica 3

Etapas en la recolección de información

Fuente: Elaboración propia.



Recolección de información cualitativa: a través de las diferentes técnicas e instrumentos que se describen en el ítem “*técnicas e instrumentos*”, se registra información detallada suministrada por los diferentes integrantes de la comunidad educativa, especialmente, de menores víctimas de la exclusión por marginación y desplazamiento; al igual que de la cotidianidad escolar y las interacciones entre los mismos sujetos.

Parte de la información de carácter cualitativo se recoge a través de un registro etnográfico (diario de campo), de entrevistas y de trabajos grupales, en donde se transcriben las percepciones, anotaciones personales y memorias propias de la observación y el diálogo con la comunidad educativa.

Grafica 4

Estructura para la recolección de información

Fuente: Elaboración propia.

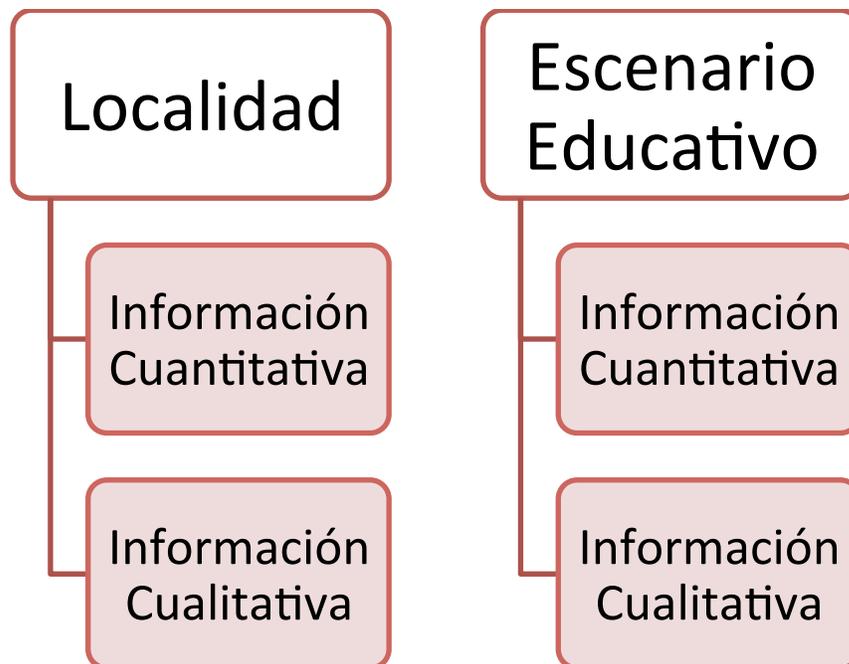


Tanto la búsqueda de información cuantitativa como de información cualitativa se encontraba orientada hacia los temas de calidad de vida y educación inclusiva en los espacios predeterminados al inicio de la investigación, que se detallan en la siguiente gráfica, en donde el escenario educativo está contenido dentro de la localidad con sus respectivas singularidades.

Grafica 5

Estructura para la recolección de información

Fuente: Elaboración propia.



Con base a los lineamientos del marco teórico y al modelo seleccionado, se establecieron para los dos espacios descritos anteriormente, unas categorías generales que guiaron el proceso de recolección de información:

Grafica 6

Estructura de categorías

Fuente: Elaboración propia.

Información Cuantitativa	Información Cualitativa	Unidades de Análisis: Localidad Escenario Educativo
CATEGORÍAS: - Calidad de vida (Exclusión) - Gestión Fundación	CATEGORÍAS: - Calidad de vida (Exclusión) - Gestión Fundación	
SUB - CATEGORÍAS: - Condiciones De vida (Vivienda, Nutrición, Educación, Salud, Recreación, Servicios Públicos, Vestuario, Seguridad, Institucionalidad, Relaciones sociales). - Estilos de Vida - Medios de Vida	SUB - CATEGORÍAS: - Condiciones De vida (Vivienda, Nutrición, Educación, Salud, Recreación, Servicios Públicos, Vestuario, Seguridad, Institucionalidad, Relaciones sociales). - Estilos de Vida - Medios de Vida	
Fuentes para la obtención de información: - DANE - ALCALDIA - GOBERNACION - FUNDACIÓN	Fuentes para la obtención de información: - Menores - Directivos y Administrativos. - Padres de familia	

Se recopiló información cuantitativa y cualitativa de las mismas categorías y sub-categorías en las diferentes fuentes consultadas, buscando complementar la información cuantitativa con la aplicación de instrumentos y técnicas que proporcionaran información cualitativa.

De manera paralela, se recogió información concerniente al proceso emprendido, que complementa la información del diagnóstico que se deriva del contenido de entrevistas, talleres y grupos de discusión.

Tercera actividad: construcción y socialización del documento de diagnóstico.

Con la información recopilada se realizó un diagnóstico social de manera conjunta con algunos miembros de la comunidad, el documento inicial ha presentado modificaciones y varía al presentado en este ejercicio investigativo. En él se describen las falencias y problemáticas que se presentan en el interior de la comunidad educativa no formal, al igual que las necesidades que presentan los menores.

Finalizado el diagnóstico, se emprendió la divulgación del mismo con la participación de algunos integrantes, esta construcción conjunta del diagnóstico, permitió la elaboración participativa del posterior plan de acción, dirigido a mejorar los procesos de calidad de vida, inclusión, desarrollo y formación de los menores excluidos por el desplazamiento y la pobreza.

El diagnóstico construido, socializado y difundido en los diferentes estamentos de la comunidad educativa no formal, fue presentado en primera instancia, ante el cuerpo directivo y asistencial de la comunidad educativa, posteriormente, se fue socializado a los demás miembros de la comunidad a través del desarrollo de talleres diseñados para tal fin.

Cuarta actividad: planeación participativa de la intervención:

Mediante la utilización de instrumentos administrativos (cronograma de actividades - diagramas de flujo), se estructuraron y organizaron conjuntamente las diferentes actividades de intervención, con la finalidad de facilitar la transformación social y participativa de la realidad.

Con la colaboración activa de algunos miembros de la comunidad, se realizó todo el proceso de planeación y elaboración del programa de intervención; esta etapa se realizó con base en la información recolectada y el diagnóstico realizado.

Consecuentemente, la planeación por la que se propende en esta investigación, se define como un proceso conjunto de reflexión que se liga a la visión del “debe ser” acordada entre sus miembros, que genera como producto, un plan de acción orientado al cumplimiento de esa visión compartida.

En este orden de ideas, la planeación participativa trató de colocar a los miembros de la fundación, sin distinto de edades ni conocimientos-, como protagonistas y centro de las decisiones (Carvajal, 2005), dándole voz a quienes en otrora se encontraban excluidos de este tipo de actividades. Desde esta perspectiva, la planeación participativa fue vista como un proceso de reflexión conjunto sobre la problemática de la exclusión desde lo más profundo de sus raíces, limitando cualquier periplo de verticalización jerárquica.

Para lograr este objetivo, se estableció un objetivo (situación ideal); posteriormente, el conjunto de factores (actuales y futuros) con efecto en el objetivo, y tercero, el desarrollo de una secuencia a para lograr el objetivo - qué, cuándo, quién, dónde y cómo - teniendo en cuenta el trabajo de Mosley, Megginson & Pietri (2005).

Cabe aclarar que el procedimiento descrito anteriormente fue un continuo proceso de reflexión, que se fue retroalimentando permanentemente.

Quinta actividad: socialización y difusión del proyecto de intervención ante la comunidad educativa y retroalimentación de la misma.

Pese a que el resultado final de esta fase es producto del trabajo conjunto con la misma comunidad, fue necesario formalizar espacios para la socialización y difusión de los resultados del ejercicio de planeación. Estos espacios formales sirvieron para difundir el trabajo realizado a la totalidad de integrantes, así no hubieran participado, sirvieron para despejar dudas y recibir la retroalimentación por parte de la colectividad que asistió a los encuentros programados, convirtiéndose en un espacio para la reflexión colectiva y en preámbulo de la segunda fase del ejercicio investigativo.

4.4.3 Fase 2: Ejecución del Plan de Acción

Cuando se hace referencia a la expresión “*intervención resolutive*” se hace mención a la ejecución del conjunto de actividades propuestas en el plan de acción (resultado del proceso de planeación). Aclarando que desde los lineamientos de la IAP, existe intervención desde el primer contacto con la comunidad; por lo que este elemento está vigente desde el principio del ejercicio investigativo y no simplemente, como fase final del mismo.

Aquí se establecen la totalidad de acciones emprendidas conjuntamente para cumplir el objetivo de la investigación, la mayoría de estas acciones, son el resultado de la etapa preliminar de planeación, las acciones restantes, son el resultado de las circunstancias del proceso, de la lectura del contexto y de la variabilidad del fenómeno social.

Durante esta etapa se puso en marcha y se implementó el plan de acción; esto originó muchos replanteamientos y modificaciones de acuerdo con la experiencia vivida, se replantearon actividades, estrategias, tiempos y se generaron nuevas ideas.

4.4.4 Fase 3: Evaluación del ejercicio de IAP.

En esta etapa se verificó la pertinencia y efectividad de la intervención y del ejercicio investigativo, comparando los resultados esperados con los resultados obtenidos y el proceso planeado con el proceso efectuado.

Fue un proceso de reflexión conjunta, aquí se identificaron las falencias, debilidades y desaciertos obtenidos, al igual que los avances y las fortalezas encontradas, se reflexionó sobre las mejoras alcanzadas durante el proceso.

4.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La complejidad del problema de la exclusión en contextos críticos de marginación y desplazamiento, exige grandes dosis de creatividad en la selección y utilización de diversos mecanismos para recopilar la información necesaria que permita una mayor aproximación de la realidad.

Esta selección de técnicas e instrumentos guarda pertinencia con el enfoque metodológico de IAP y con la problemática de la comunidad, los criterios de selección no solo estuvieron supeditados a las necesidades teóricas y particulares de la investigación (Castillejo, 2006), sino que además, buscaron el involucramiento y la participación de los mismos miembros de la comunidad en el proceso, ya que en muchas de las investigaciones tradicionales “*el investigado*” no solo no recibe beneficio alguno, sino que además, termina desconociendo el desenvolvimiento final del proceso investigativo.

Con base a estos criterios, las técnicas e instrumentos utilizados en el ejercicio de IAP fueron los siguientes:

TÉCNICAS:
<ul style="list-style-type: none">- Análisis documental- Observación Participante- Entrevista- Taller investigativo
INSTRUMENTOS (SOPORTE FÍSICO):
<ul style="list-style-type: none">- Registros fotográficos y de video- Notas de campo- Cuestionario

4.5.1 Técnicas para la recolección de información

Las técnicas de investigación hacen referencia al conjunto de protocolos, normas, o procedimientos que se utilizan para recolectar la información dentro de la investigación.

La aplicación de técnicas se realizó teniendo en cuenta las características y singularidades de los segmentos poblacionales. Como se describe en la siguiente tabla, no se aplicaron las mismas técnicas para toda la colectividad, partiendo de una aplicación selectiva a partir de los rangos de edad y el perfil o el rol desempeñado dentro de la fundación de cada uno de los integrantes.

Grafica No. 7:
Aplicación de técnicas por segmentos poblacionales
Fuente: Elaboración propia.

	Padres de Familia	Jóvenes	Niños y Niñas	Administrativos y directivos
Análisis Documental	Existe información documental de los diferentes segmentos.			
Observación Participante	X	X	X	X
Entrevista	X	X	X	X
Taller realización de dibujos			X	
Taller de discusión y gestión	X	X		X
Taller de juego		X	X	

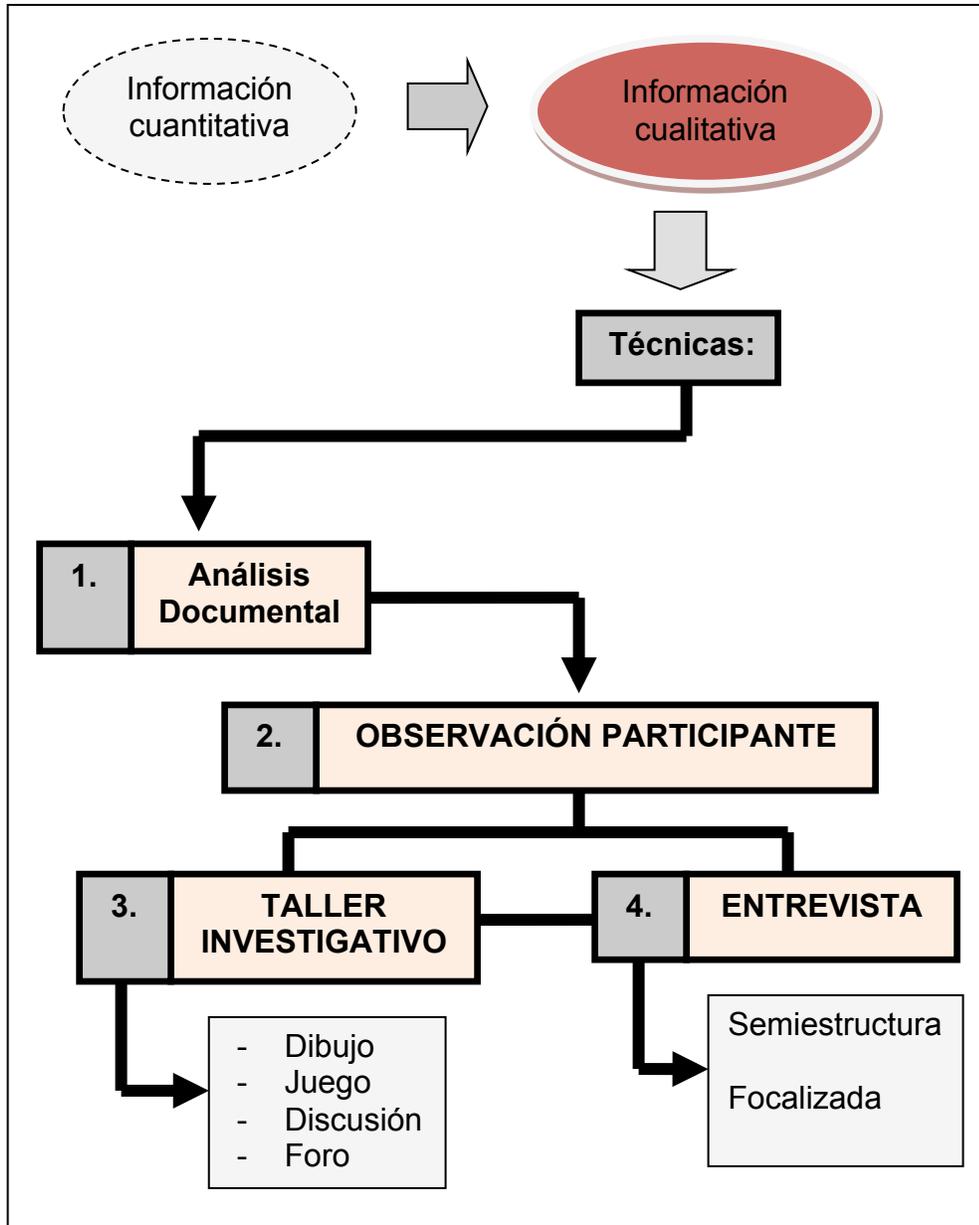
Esta clasificación se realizó con el objetivo de explicar la selección y aplicación de técnicas, cada una acorde a las especificidades de los participantes, de tal forma, que para los menores se diseñaron talleres de dibujo y de juego; mientras que para los adultos, se realizaron trabajos a partir de entrevistas semiestructuradas y encuentros de discusión y gestión.

El procedimiento para los diferentes segmentos poblacionales mantuvo la siguiente estructura:

Grafica 8.

Procedimiento para la recolección de información

Fuente: Elaboración propia.



Previa recolección de la información cuantitativa, se seleccionaron y se aplicaron las técnicas para la recolección de información cualitativa, en su orden fueron: análisis documental de los archivos de la fundación y la localidad, observación participante durante todo el proceso y talleres investigativos acompañados y complementados con entrevistas.

La selección y construcción de este conjunto de técnicas obedeció a los siguientes principios:

- Nivel de alternancia, complementariedad y coherencia entre la totalidad de las técnicas, de tal forma, que todas estuvieran enfocadas hacia la misma dirección.

- Congruencia con las premisas de los modelos de intervención emergente (contacto directo, participación activa, retribución a la colectividad de un beneficio construido conjuntamente).

- Efectividad de cada una de las técnicas para encontrar información propia de la cotidianidad de acuerdo a las singularidades de la colectividad (procesos comunicativos, aspectos culturales, estilos de vida, conflictos, tejido social y el conjunto de acontecimientos inesperados que emergen en su interior).

- Viabilidad de las técnicas para la determinación del individuo como sujeto activo de investigación, nadie mejor que el mismo individuo para analizar, comprender e intervenir su propia vida; incluso, sin importar la edad prematura de la población infantil, ya que estos tienen la capacidad de leer, interpretar y describir su mundo.

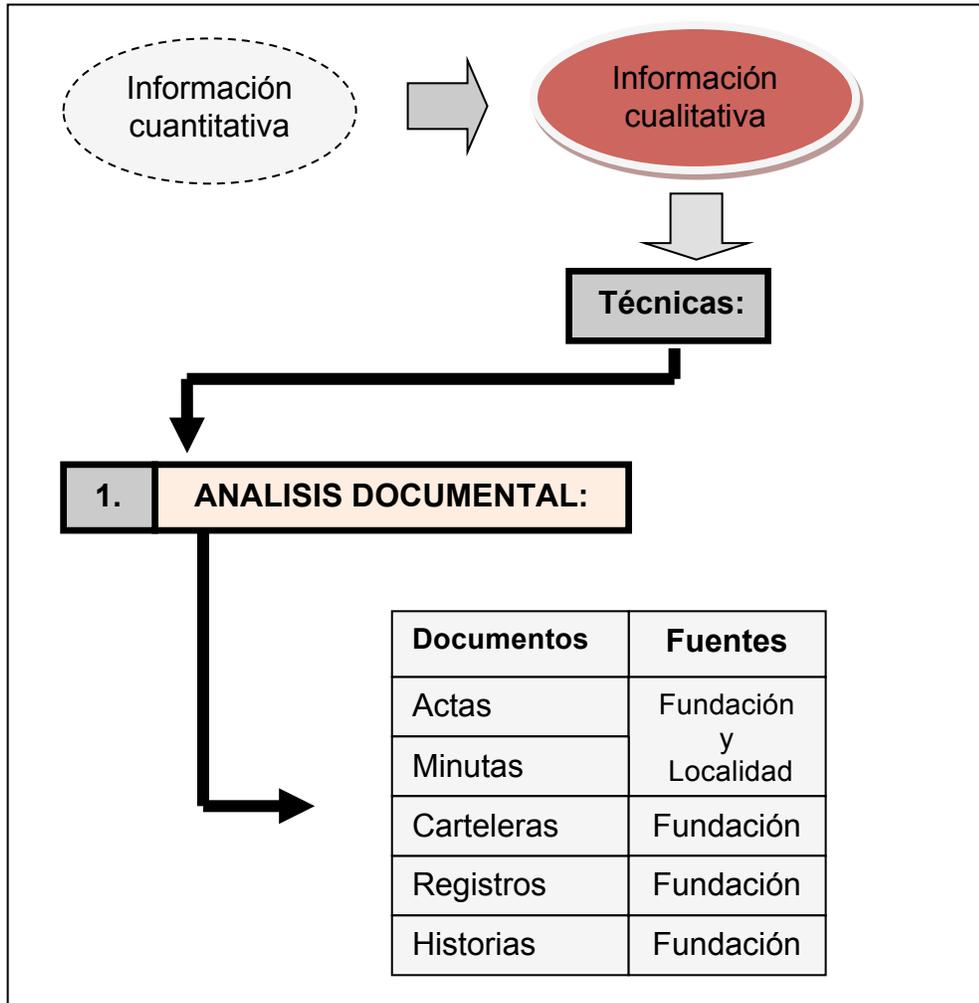
4.5.1.1 Análisis documental

El análisis documental se constituyó en la primera técnica utilizada y en el punto de partida para la recolección formal de información; a través de esta técnica de sencilla ejecución, se levantaron los antecedentes históricos, al igual que todo el componente axiológico y constitutivo de la fundación, se utilizaron datos recopilados en documentos, actas, archivos físicos y magnéticos de la

fundación y de otras instituciones que manejan datos de la localidad y de la misma fundación.

Grafica 9
Estructura del Análisis Documental

Fuente: Elaboración propia.



4.5.1.2 observación participante:

Corbeta (2003) define la observación participante (también denominada participativa) como una técnica de investigación cualitativa caracterizada principalmente por la postura que asume el investigador dentro del grupo social: el investigador entra directa y activamente en la colectividad, compartiendo con

los investigados su contexto, su ambiente natural, interactuando con ellos sus experiencias, su vida cotidiana y su historia de vida.

Esta técnica (utilizada principalmente en las ciencias sociales), permite un acercamiento a la cotidianidad de cualquier comunidad, se denomina participante o participativa porque genera encuentros a través de la inserción del investigador con todos sus sentidos en la colectividad (Angrosino, 2012).

La ventaja de esta técnica radica en la capacidad que tiene el investigador para observar y conocer profunda y directamente desde el interior del mismo colectivo, la información que poseen los sujetos sobre su propia realidad, comprender el origen de las acciones que hacen parte de su cotidianidad y entender las motivaciones que están implícitas en sus actos (Corbeta, 2003).

En esencia, la observación participante o participativa parte del reconocimiento que ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto, logrando una descripción más acertada de grupos sociales y escenas culturales, esto se logra mediante la vivencia de experiencias directas con las personas implicadas en un grupo o institución, penetrando su propia realidad y los constructos que organizan su universo.

Característica que bien manejada, facilita los posteriores procesos de socialización e intervención con el grupo investigado, ya que el investigador externo empezaría a ser reconocido y aceptado por parte de la comunidad como elemento constitutivo, o por lo menos, como alguien no extraño a la colectividad que se sumerge en la misma (Angrosino, 2012); lo que facilitaría sin duda alguna, el ejercicio de la Investigación Acción Participativa.

Bajo la premisa de (Angrosino, 2012), la misión del investigador no es la de renunciar a su propia identidad, asemejándose como uno de ellos, sino por

el contrario, la de ponerse como se dice coloquialmente: “*en los zapatos del otro*”, en su punto de vista, la de navegar en su contexto por medio de una observación pausada que identifique en minucia los elementos de un hecho social sin dejar de ser el mismo.

Como elementos mínimos, la observación participativa o participante requiere de un acuerdo, de confianza entre las partes, de permisividad en el contacto, de intercambio, de una interrelación activa y dinámica con el otro, de cercanía, familiaridad, respeto y tolerancia entre las partes (observador y observados).

De esta forma, se replantea la postura del investigador en el trabajo de campo, a través de su desenvolvimiento en la cotidianidad del colectivo, lo que desencadena que este experimente la realidad personalmente y tenga acceso directo, sin interferencias y con la menor distancia posible del fenómeno estudiado.

Como valor agregado se destaca que la observación participante puede ser alternada con otras técnicas e instrumentos, que pasan a jugar un papel de complemento, como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo.

A través de este contacto directo, se observan dentro del escenario educativo los contenidos de su cotidianidad, elementos y carencias de calidad de vida, aspectos culturales, prácticas y estilos de vida, el hábitat y/o forma de vivir en el que se desenvuelven las relaciones e interacciones que se establecen entre sus miembros, el tejido social y el conjunto de agrupaciones establecidas, sus rasgos diferenciadores, al igual que el conjunto de acontecimientos inesperados y los conflictos que emergen en su interior.

4.5.1.3 Entrevistas Semi - estructuradas

La tercera técnica seleccionada para recopilar información cualitativa fue la entrevista semi-estructurada, que recopila información mediante la formulación de una serie de preguntas que se desprenden de un guión original (Corbeta, 2003); esta secuencia desarrolla un diálogo informal que varía de acuerdo al tipo de respuesta dada por el entrevistado, dando lugar a otra nueva pregunta en busca una mayor profundización; este tipo de entrevistas se aproxima a una conversación cotidiana con una finalidad establecida previamente por el investigador (Valles, 2014).

Grafica 10

Guión de la Entrevista Semi - estructurada por segmentos poblacionales

Fuente: Elaboración propia.

DIRECTIVOS Y CUERPO ADMINISTRATIVO:	
Temas Principales	Ítem de preguntas
La fundación: función social y problemáticas internas	Orígenes de la fundación
	Aspectos relevantes de la fundación
	Función social de la fundación
	Programas de la fundación
	Problemáticas y puntos críticos de la fundación
	Falencias y errores cometidos
	Aciertos y experiencias positivas
	Aceptación de la fundación
El barrio: necesidades y problemáticas colectivas	Problemáticas y necesidades de la localidad
	Intervención y papel del estado
	Organizaciones que hacen presencia en la localidad

	Condiciones, estilos y medios de vida.
Propuestas de acción	
PADRES DE FAMILIA:	
Temas Principales	Ítem de preguntas
La fundación: función social y problemáticas internas	Aportes de la fundación a nivel económico.
	Aportes de la fundación a nivel personal.
	Programas de la fundación
	Problemáticas y puntos críticos de la fundación
	Aciertos y experiencias positivas
El barrio: necesidades y problemáticas colectivas	Problemáticas y necesidades de la localidad
	Intervención y papel del estado
	Organizaciones que hacen presencia en la localidad
	Condiciones, estilos y medios de vida.
Ambiente Familiar	Pautas de crianza
MENORES DE EDAD:	
Temas Principales	Ítem de preguntas
La fundación: función social y problemáticas internas	Experiencias dentro de la Fundación
	Aportes y beneficios recibidos
	Programas de la fundación
El barrio: necesidades y problemáticas colectivas	Problemáticas y necesidades de la localidad
	Condiciones de vida y estilos de vida
	Problemáticas y necesidades a nivel escolar
	Condiciones, estilos y medios de vida.

Ambiente Familiar	Problemáticas y necesidades de la familia
-------------------	---

La técnica deja hablar al entrevistado *“No queremos ser voz de los sin voz, sino escuchar su voz. Nuestra opción metodológica a través de su palabra persigue que sus rostros tomen forma y su interioridad se haga visible”* (Angarita, 2006, p.149) sin desligarse de las áreas temáticas construidas con anterioridad, manteniendo la flexibilidad del ejercicio, quien mediante preguntas, refuerza, profundiza o aclara cuando existen dudas de lo expresado, o encausa la conversación cuando el entrevistado se aparta del objeto de la entrevista.

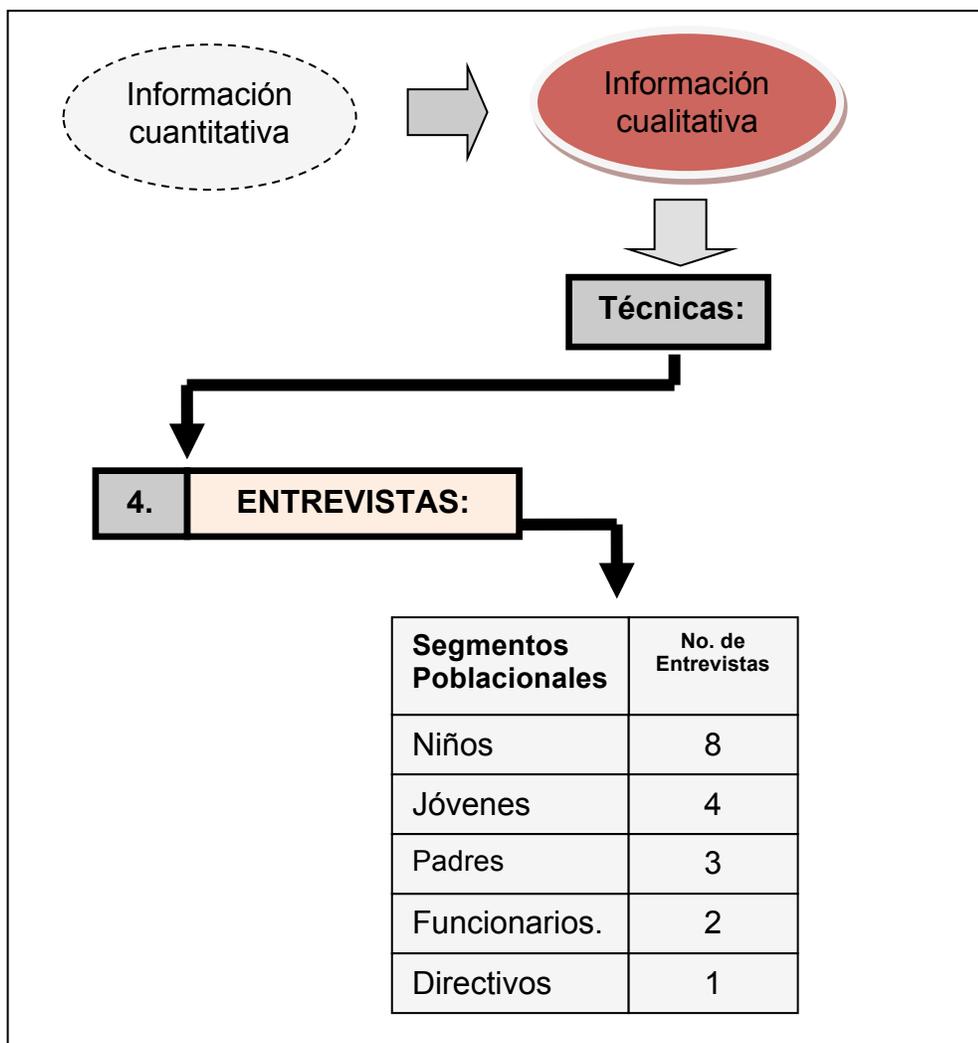
Para casos puntuales se utilizó la entrevista focalizada como continuación de la entrevista semiestructurada, profundizando y aclarando las dudas que salieron a flote después de la entrevista inicial.

“....Dígame una cosa, doctor, todas estas preguntas que usted me hace y ese estudio que va a ser, ¿para qué me sirven?” (Osorio, 2006, p.38)

Guardando pertinencia con el enfoque metodológico seleccionado, el problema implícito de las entrevistas no solo recaería en saber que preguntar y a quien preguntar, sino además, desde la (IAP) recaería en el establecimiento del tipo de participación, control e injerencia del individuo (una vez terminada la entrevista) sobre el proceso mismo y sobre el beneficio que le proporciona.

La finalidad de las entrevistas realizadas desde la IAP sería entonces, retribuir al entrevistado y a su comunidad un beneficio construido conjuntamente, a través de su participación activa y del reconocimiento de su palabra, eliminando cualquier rasgo *“autoritario y vertical”* (Castillejo, 2006, p.86) de las entrevistas convencionales en su estructura jerárquica de investigador – investigado.

Grafica 11
Estructura de las entrevistas
Fuente: Elaboración propia.



Las entrevistas fueron realizadas a las personas que conforman los diferentes estamentos que integran o han integrado la comunidad académica informal (profesores, padres de familia, directivos, alumnos, ex - trabajadores, etc.) su participación fue voluntaria.

Se buscó que los miembros de la fundación y especialmente los niños, constituyeran lo que Susinos (2005) denominó *“arqueología de su propia*

historia”, ya que como se mencionaba en un principio, nadie mejor que el mismo individuo para narrar y sintetizar su propia vida.

Tanto el nivel de calidad de vida como el grado de exclusión de los niños y niñas, se encuentran explícitos en los relatos o historias que ellos mismos narran, en las experiencias de la vida cotidiana, ya que de una u otra forma, la vida personal se encuentra construida por episodios que van marcando la vida de los individuos y logran emerger socialmente a través de narraciones de su propia vida.

Sin importar la edad prematura de la población infantil, estos tienen la capacidad de realizar pequeños relatos, en donde a través de los mismos, narran y describen su contexto, sus necesidades, sus sentimientos, sus problemas, sus concepciones y el mundo que perciben; en donde hasta sus fantasías cobran importancia dentro de la investigación – intervención.

4.5.1.4 Talleres Investigativos

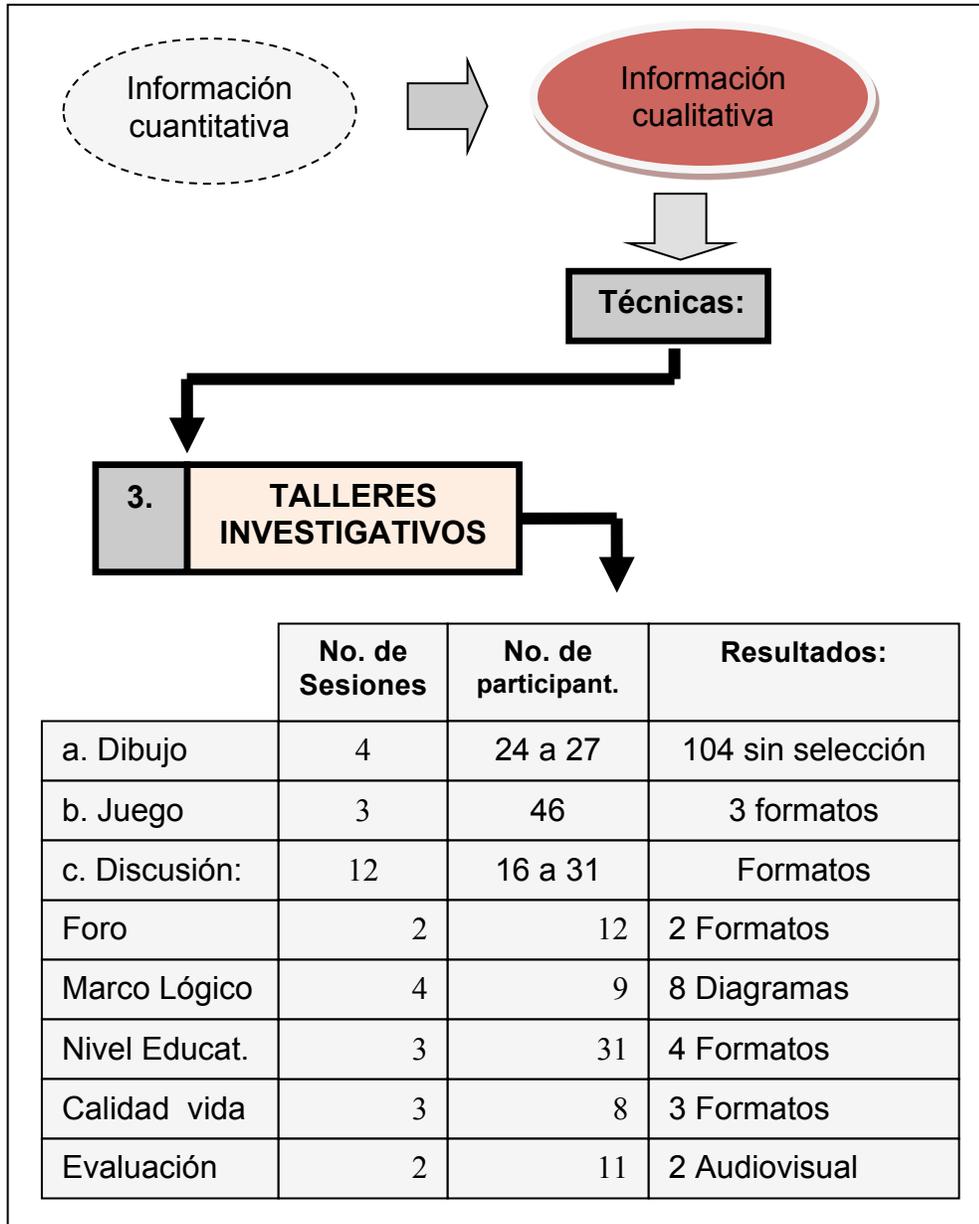
El taller investigativo es una técnica de recolección de información básica y de gran utilidad en los ejercicios de IAP, ya que la construcción conjunta, activa y participativa del conocimiento solo es posible si se establecen los espacios para tal fin; en este sentido, los talleres son una fuente para recopilar información, generar lazos y vínculos de apoyo.

Se diseñaron diferentes tipos de talleres, de acuerdo a las necesidades del ejercicio investigativo, buscando el desarrollo de actividades grupales para la recopilación de información:

Grafica 12

Estructura de los talleres investigativos

Fuente: Elaboración propia.



Talleres de dibujo: a través de este tipo de talleres, se busca resaltar la importancia que tiene el dibujo de los niños y niñas en las investigaciones con comunidades escolares, partiendo de la definición del dibujo como una representación gráfica que elabora el sujeto a partir de un objeto material o inmaterial.

A partir de esta definición, se convierte el dibujo infantil en un canal de comunicación entre el niño y su mundo exterior, en “*un medio grafico comunicativo disponible para los niños*” (Teberosky, 2007, p.17) siendo el dibujo una de las formas de comunicación más antiguas y utilizadas presentes en el desarrollo de la humanidad.

Desde esta representación gráfica, se puede caracterizar el dibujo infantil como una expresión, como un instrumento de comunicación, como una producción intelectual, como una secuencia organizada y organizadora del pensamiento en la búsqueda de orden de un mundo complejo (Goodnow, 2001).

Al ser una expresión e instrumento de comunicación, el trabajo investigativo sobre el dibujo se puede convertir en una puerta que conduce al interior del niño por parte del investigador. El dibujo devela información, evidencia la parte interior del individuo (Molina & Jiménez, 2015) y conlleva a preocuparse no solo por las palabras que se sustraen en una entrevista, sino por las producciones graficas de los investigados (Goodnow, 2001).

Al complementarse con la entrevista, los dibujos pueden llegar a profundizar y evidenciar información que antes no había sido revelada, de tal forma que los niños y niñas pueden describir o narrar una historia acerca de lo que pintaron o contestar las preguntas que se le realicen sobre el grafico que elaboraron.

Se busca encontrar y obtener a través del dibujo de los niños, detalles e información que desde la aplicación de otros medios e instrumentos pueden pasar desapercibidos para el investigador, partiendo de la premisa de (Goodnow, 2001) que compara el dibujo infantil con un *iceberg*, resaltando que los dibujos poseen un gran contenido bajo la superficie que nos pueden revelar mucha información importante.

A través de los dibujos los niños expresan y reflejan sus vivencias, sus emociones, sus intereses, sus creaciones, etc. (Molina & Jiménez, 2015); El dibujo en un niño no sólo es su medio de expresión, sino también un instrumento para su desarrollo en sus diferentes dimensiones (Rojas & Barreat, 2009).

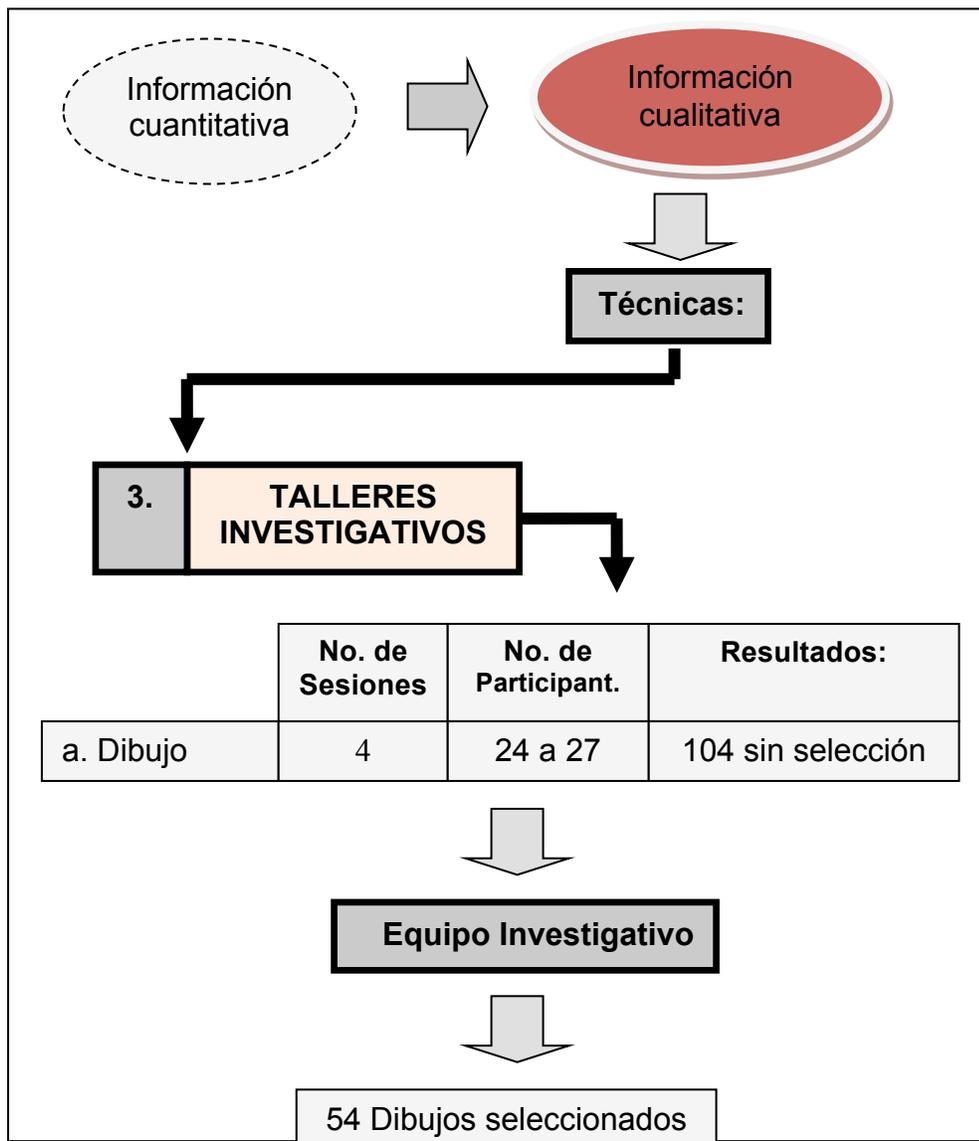
En los escenarios escolares el dibujo se puede utilizar de diferentes maneras, en primer lugar, en la identificación y reconocimiento de las características y elementos propios del individuo (indagación del individuo), muchas veces irreducibles a la expresión oral y escrita de los menores, en la que los docentes pueden observar, escrutar y analizar este valioso material (Rojas & Barreat, 2009).

En segundo lugar, se puede utilizar como mecanismo para la canalización de aprendizajes, la estimulación de la imaginación (capacidad de proyectar situaciones por parte del individuo) y el mejoramiento de la capacidad expresiva; presentando plena utilidad para la ejecución de cualquier tipo de intervención. El dibujo como instrumento de intervención, facilita el desarrollo de los niños, su psicomotricidad, su creatividad, sus habilidades comunicativas y su capacidad para expresar emociones, sentimientos y emociones, etc. A través del dibujo se pueden enseñar valores, autoestima, sensibilidad. etc.

Se puede concluir que el dibujo como técnica investigativa e interventiva en los escenarios educativos, presenta la ventaja de estudiar al niño en sus

ambientes cotidianos (Goodnow, 2001), convirtiéndose en una herramienta propia para su edad y para la comprensión de su mundo. Sin embargo, muchos docentes e investigadores desconocen las atribuciones y las potencialidades del dibujo en el trabajo de los menores (Molina & Jiménez, 2015), utilizando este recurso como una actividad suelta, sin objetivos ni horizontes; sin vislumbrarla como una de las formas de comunicación más utilizada en las primeras etapas de la infancia.

Grafica 13
Taller Investigativo de Dibujo
Fuente: Elaboración propia.



Es precisamente uno de los aportes dados al estudio de la educación inclusiva, la utilización del dibujo como un recurso generador y potencial de información, Incluso, con algunos niños se obtiene más información en el dibujo que en una entrevista convencional; es en el dibujo a través del papel y los lápices, donde los menores pueden expresar de manera más tranquila, fluida, íntima y segura. A través del dibujo se pueden romper las barreras entre el sujeto investigador y estos menores.

Talleres de discusión y gestión: las investigaciones realizadas desde la Investigación Acción Participativa requieren de la consolidación de espacios para la confluencia, en donde los diferentes miembros de la comunidad puedan participar activamente de las discusiones, de la planeación y del respectivo programa de intervención (que solo será posible, como resultado del trabajo realizado por ellos mismos).

Para esto se diseñaron talleres de discusión en donde los diferentes miembros identificaron en primer lugar y de manera sectorial (profesores – estudiantes – padres de familia) problemas y necesidades del escenario educativo no formal; posteriormente, en una segunda etapa, previa sistematización de lo tratado en el primer segmento de talleres, se discutió sobre las soluciones y la intervención de los mismos.

En el transcurso de estos talleres de discusión, se realizó una aplicación del Marco Lógico: esta es una herramienta práctica que facilita la construcción y el entendimiento de los fenómenos a través de la realización del árbol de problemas, el cuadro de involucrados y el árbol de soluciones.

Su construcción esta mediada por el investigador externo, quien facilita los recursos y la información para la realización del mismo, la idea es que mediante una lluvia de ideas se diligencien los diferentes componentes del marco lógico.

Talleres de juego (planeado y dirigido): tradicionalmente se realizan ejercicios investigativos con niños y niñas de la misma forma con que se trabaja con adultos; se realizan entrevistas y se aplican pruebas buscando una adaptación de las mismas para el trabajo con menores, omitiendo la necesidad de consolidar estrategias diseñadas especialmente para trabajar con niños, máxime cuando lo que se busca es la inclusión de los mismos en todos los sentidos y no simplemente desde el deseo y las buenas intenciones.

Dentro de los lineamientos generales de las investigaciones emergentes con menores de edad excluidos, se busca explorar nuevas fuentes para la obtención de información, es en este sentido donde tiene cabida el juego como instrumento para la recolección de información, lo que profundiza, legitima y facilita el trabajo investigativo.

La importancia del juego no solo radica en su estrecho vínculo con las etapas del desarrollo del menor y de su influencia en la construcción de la realidad, el juego es una herramienta muy efectiva para la investigación y la intervención con niños; ya que a través del juego planeado, se indaga y se desarrollan simultáneamente sus habilidades, sus destrezas cognitivas, motoras y comunicativas (Laguía, 2008) se cumplen funciones intrapersonales e interpersonales.

Esta estrategia termina facilitando la función del investigador, por medio del juego se puede obtener una relación más cercana con los niños, ganar su confianza, tener un acercamiento profundo y formar una buena empatía con los menores.

Con la confianza adquirida a través del juego, los niños pueden llegar a expresar de manera directa o simbólica su mundo interior; el juego se convierte en elemento sustituto de la verbalización del niño y en una función comunicativa de los menores.

4.5.2 Instrumentos para la recolección de información

Las herramientas o insumos materiales donde se recogieron los datos fueron los siguientes:

Grafica 14
Aplicación de instrumentos por segmentos poblacionales

Fuente: Elaboración propia.

	Adultos (padres – directivos)	Jóvenes	Niños y Niñas	No. de Aplicaciones
Registro Fotográfico	X	X	X	245
Notas de campo (2 Formatos)	X	X	X	45 paginas
Registro de Video		X	X	2 videos

4.5.2.1. Notas de campo

Las notas de campo son un instrumento útil para la recuperación y conservación de la información, se utiliza para consignar en su interior de manera detallada y pormenorizada la cotidianidad del trabajo de campo; el registro se realiza a través de notas, en donde se precisa quien, como, cuando y donde se efectúa el fenómeno observado.

Con relación a su contenido, este depende en gran medida del criterio y pericia del investigador, quien define el contenido del mismo, sin embargo, se recomienda describir en minucia todo lo que se percibe a través de los sentidos (acciones, olores, sonidos, clima, etc.) señalando cualquier aspecto de interés o elemento crucial presente en la cotidianidad de la colectividad donde se realiza el trabajo de campo.

Grafica 15

Estructura de formato No. 2 – Notas de campo

Fuente: Elaboración propia.

Parte No. 1: Identificación	
	Sujeto de intervención: Campo de Acción: Nodo de acción: Estrategia:
	FECHA DE REUNIÓN: LUGAR: HORA:
Parte No. 2:	Objetivos de la Sesión:
Parte No. 3: AGENDA	
Parte No. 4: DESARROLLO (Resultados, evidencia, aspectos relevantes)	

En la medida en que el investigador define el contenido de las notas de campo, va realizando el respectivo análisis y las interpretaciones sobre lo percibido, señalando tanto aspectos positivos como elementos negativos del trabajo de campo, que le permitan entender como incurrió en ellos y que aprendió de los mismos; de tal forma que el contenido da razón de las transformaciones dadas a lo largo del proceso investigativo.

El contenido de este documento descriptivo e interpretativo varía con relación al criterio del investigador, al fenómeno investigado, a la colectividad donde se desarrolla y al trasegar del ejercicio investigativo, por lo que no existen formas universales ni se encuentran dos registros con similares características.

Con relación a las etapas en las que se desarrollan las notas de campo y con base en la variedad de registros encontrados, se pueden concretar tres partes esenciales:

En primer lugar, se encuentra la descripción o narración detallada de la acción o el fenómeno observado “*basada fundamentalmente en el aspecto empírico, puesto que se describe al pueblo o a la comunidad tal cual se percibe sensorialmente*” (Higuera, 2006, p.60), posteriormente, se encuentran las fases de interpretación de la observación realizada y el respectivo análisis con relación a las categorías establecidas. Las diferentes etapas se desarrollan de forma paralela y simultánea al ejercicio investigativo, con el fin de evitar olvidos o tergiversaciones, generalmente se escribe al final de la jornada de cada sesión del trabajo de campo.

Las fortalezas que presenta el diligenciamiento de notas de campo giran en torno a dos aspectos que se sintetizan en Montero (2006): en primer lugar, se crea el hábito de escribir todo, pero esta convicción va más allá del ejercicio de transcribir un fenómeno específico, permitiendo al investigador leer continuamente recuperar lo escrito cuando se pretenda recordar el pasado, permitiendo desarrollar un pensamiento reflexivo, ya que lo que se plasma por escrito se convierte en la memoria del ejercicio investigativo.

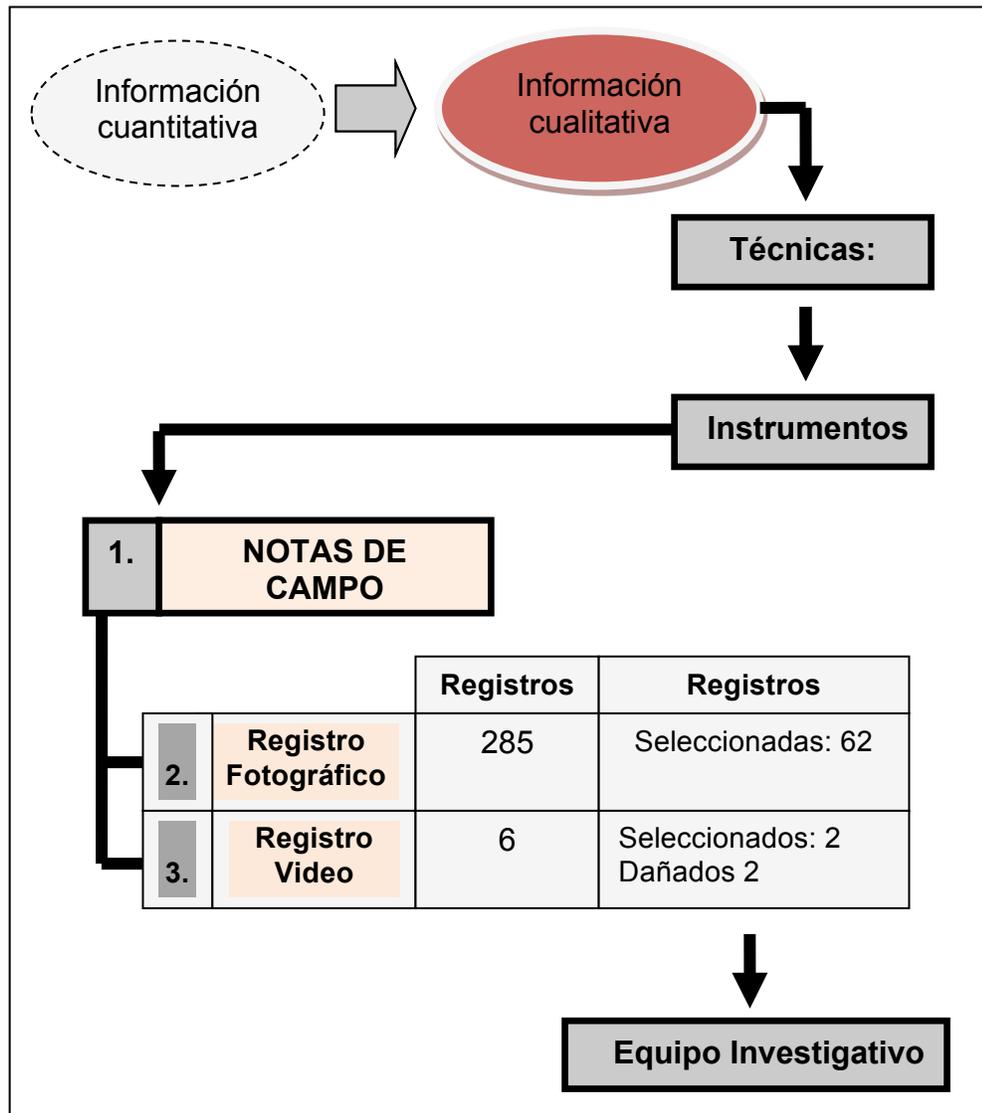
4.5.2.2. Registros fotográficos y de video

Tanto las fotografías como los videos son herramientas válidas para la recolección de información, captando y almacenando eventos, personas y circunstancias del trabajo de campo, se complementan adecuadamente con otros instrumentos, se constituyen en evidencia y trasladan al lector a los escenarios reales donde se ejecutó la investigación.

Grafica 16

Registro fotográfico

Fuente: Elaboración propia.



4.5.3 Validación de técnicas e instrumentos:

Todas las técnicas e instrumentos seleccionados en la investigación se sustentan en los criterios de validez y confiabilidad. La validez hace referencia a la capacidad que tienen para recopilar la información necesaria y sobre la veracidad y oportunidad de la misma.

Grafica 17

Validación de técnicas e instrumentos

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas / Instrumentos		Juicio de Expertos	Prueba Piloto	Triangulación
Técnicas	1. Observación participante	X		X
	2. Entrevista	X		X
	3. Análisis Documental	X		X
	4. Taller Investigativo	X	X	X
Instrumentos	1. Registros fotográficos y de video.	X		X
	2. Notas de campo			

Para garantizar la validez de técnicas e instrumentos se acudió a dos herramientas, siendo la principal el “juicio de expertos”, en donde se trabajó con profesionales (2 externos y 1 interno) de la Fundación, que fueron convocados para evaluar, supervisar y hacer recomendaciones a la estructura, los procedimientos y los contenidos manejados tanto en las técnicas como en los instrumentos.

La validación del ejercicio investigativo se realizó en dos momentos, en primer lugar, se determina la articulación entre el tipo de información requerida con la estructura y secuencia de aplicación de las técnicas e instrumentos:

CRITERIOS DE VALIDEZ

1. Que la aplicación de técnicas y el contenido de instrumentos permitan cumplir con los objetivos planteados en la fase.
2. Que exista una secuencia lógica en las aplicaciones con las fases y objetivos preliminares.

Posteriormente se valora la coherencia, el impacto y la claridad de cada una de las técnicas y de los instrumentos en sí, de manera individual:

CRITERIOS DE VALIDEZ

1. Que cada una de las áreas temáticas de las entrevistas y los formatos indague sobre lo que se pretende indagar.
2. Que los talleres investigativos sean entendibles y acordes para los miembros de la fundación.
3. Que el contenido de los componentes escritos estén redactados con un lenguaje claro y entendible para cada segmento poblacional.

Esta validación se realizó a través del “*juicio de expertos*”, para el que fueron seleccionados tres profesionales: dos externos (experiencia en el área temática) y uno interno de la fundación, a quienes se les entregó información antes, durante y después del ejercicio de campo, incluidos los componentes

generales de la investigación. Este jurado denominado “*equipo investigativo*” contribuyó al ejercicio mediante aportes, sugerencias y correcciones.

En el componente de guías, se formalizó esta validación mediante el diligenciamiento de una lista de chequeo previa revisión y análisis de técnicas e instrumentos, posteriormente, se recibió una retroalimentación directa por parte de quien realizó la validación.

Grafica No. 18:
Guía para la valoración de formatos
Fuente: Elaboración propia.

QUE PRETENDE EVALUAR/ DESCRIBIR	VALIDEZ	JUSTIFICACIÓN	OBSERVACIONES /RECOMENDACIONES

De manera paralela al anterior ejercicio, se fueron realizando aplicaciones o pruebas piloto (segunda herramienta) a los talleres de investigación, para ver su funcionamiento en el escenario real, donde se realizaron cambios buscando su óptimo funcionamiento.

De esta manera se fueron realizando las variaciones correspondientes, hasta que los talleres investigativos (especialmente los de dibujo y juego) cumplieran con los criterios establecidos.

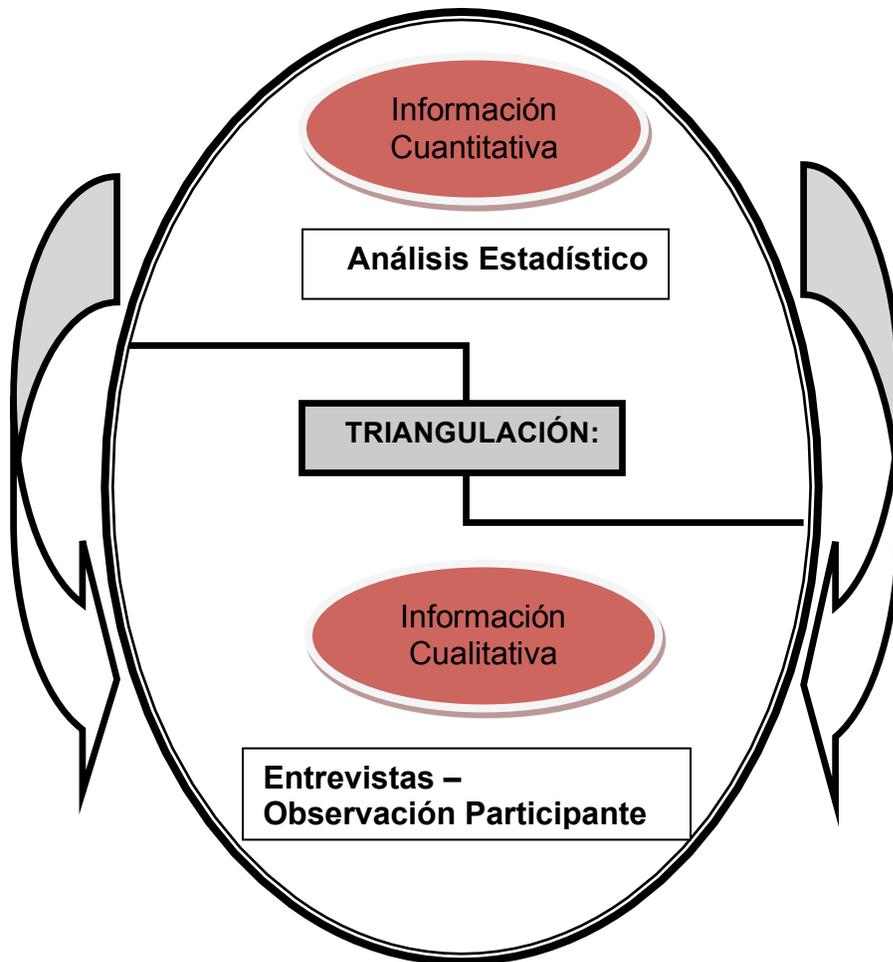
De igual forma, para aportar en la credibilidad de los datos recogidos, se describen los criterios y procedimientos empleados para tal fin:

- **Triangulación de técnicas e instrumentos:**

Grafica 19

Triangulación de lo cuantitativo y lo cualitativo

Fuente: Elaboración propia.

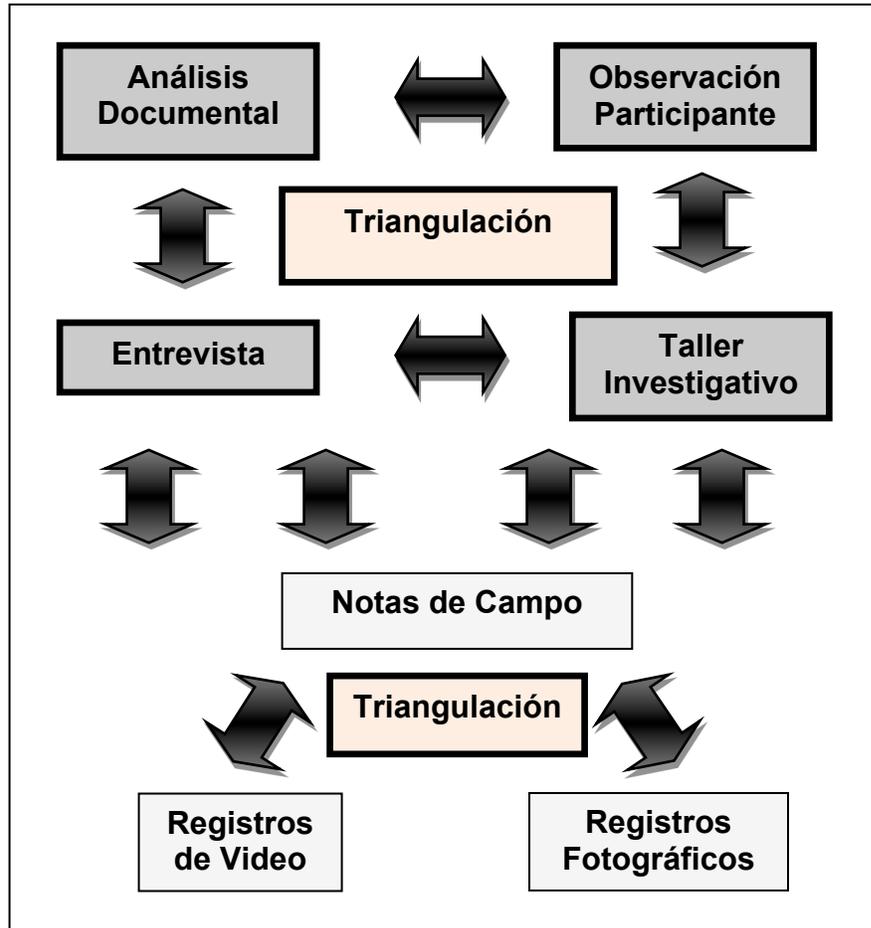


A partir de la triangulación de los datos obtenidos se contrasta la información recogida a través de la aplicación de cada una de las técnicas e instrumentos, comprobando su veracidad desde la poli-génesis de las fuentes de recolección.

Grafica 20

Triangulación de técnicas e instrumentos cualitativos

Fuente: Elaboración propia.



Los datos recogidos de una misma realidad a través de diversas estrategias tienden a ser coincidentes, de tal forma que la información suministrada en entrevistas concurre con la información recopilada en registros fotográficos y notas de campo, que a su vez, pueden estar soportadas en datos estadísticos.

- **Prolongación en el tiempo del trabajo de campo:**

Tanto la investigación en su totalidad como el trabajo de campo, fueron realizados en un lapso de tiempo prolongado - superior a 4 años-, dando la oportunidad de incorporar nuevos elementos, corregir falencias y corroborar la validez de la información recogida, evitando que los datos fueran producto o consecuencia de la coyuntura, al igual que limita las posibles distorsiones que se puedan generar a partir de las primeras impresiones.

4.6 SELECCIÓN DE LA COMUNIDAD

La comunidad seleccionada corresponde a la totalidad de los integrantes de la fundación “Encuentro por la Vida”, colectivo que se encuentra localizado en el barrio Bella Vista, al sur – occidente de la capital de la república, a hora y media del centro de la ciudad por la autopista sur.

La selección de esta fundación y del espacio geográfico, obedece a que es un escenario específico en donde se presencia de forma significativa y a gran escala el problema de la exclusión infantil, principalmente por fenómenos de marginación y desplazamiento.

Se constituye en uno los espacios geográficos que concentra los mayores índices de pobreza urbana del país, convirtiéndose en el hábitat natural de un significativo número de niños y niñas desprotegidos y vulnerables, con precarios índices de calidad de vida y con necesidades vitales insatisfechas.

La localidad se encuentra catalogada como uno de los mayores polos de recepción de personas que se encuentran en situación de desplazamiento (forzado y económico).

Estas dos características del escenario, garantizan que la colectividad seleccionada en esta investigación se encuentre directamente relacionada con el fenómeno objeto de estudio; garantizando la existencia de elementos necesarios para el cumplimiento de los objetivos trazados.

Este escenario se convierte en el espacio ideal para desarrollar lo que Paipilla & Zapata (2004) denominan política de los pequeños pasos, o de las pequeñas reivindicaciones sociales.

4.7 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para la aplicación de técnicas e instrumentos durante el trabajo de campo, se realizó un muestreo por conveniencia, con el objetivo de obtener la mejor información del mayor número de participantes voluntarios posibles sin excluir a ningún miembro que desee participar en el proceso de IAP.

El muestreo de conveniencia o también llamado como muestreo por selección intencionada, se realizó con el objetivo de seleccionar una muestra representativa a partir de la participación voluntaria de cada uno de los miembros de la colectividad que acudieron a los respectivos encuentros programados preliminarmente, por esta razón, el número de aplicaciones en cada una de las técnicas e instrumentos varió entre sí.

Para ser parte de la muestra, los criterios de selección fueron el de ser integrante de la colectividad, el de participar voluntariamente en las actividades propuestas y el de acudir a las convocatorias realizadas.

En su totalidad fue un proceso voluntario al que acudieron los diferentes miembros de la colectividad sin que existiera obligación alguna o se reforzara la participación con algún tipo de contraprestación.

La selección de la muestra se ajustó a los lineamientos de la IAP, buscó agrupar la mayor cantidad de miembros de la fundación que quisieran participar del proceso por interés propio, no excluyó participantes y todos los miembros de la colectividad tuvieron la misma oportunidad de participar en cada una de las sesiones y ser parte de la muestra.

4.8 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información realizado en este trabajo se divide en dos partes: 1. Análisis de contenido de entrevistas y talleres. 2. Análisis del proceso y de los resultados obtenidos.

El análisis de contenido de entrevistas y talleres se realiza a través de unidades de análisis y categorías de análisis. Tanto las unidades de análisis como las respectivas categorías, fueron estructuradas con base al marco teórico y el ejercicio práctico, en ellas se definen los conceptos centrales para el análisis de la información – se encuentran estructuradas en tres grandes áreas: calidad de vida (condiciones, medios y estilos de vida), exclusión y gestión para la inclusión, las cuales contienen sus respectivas subcategorías.

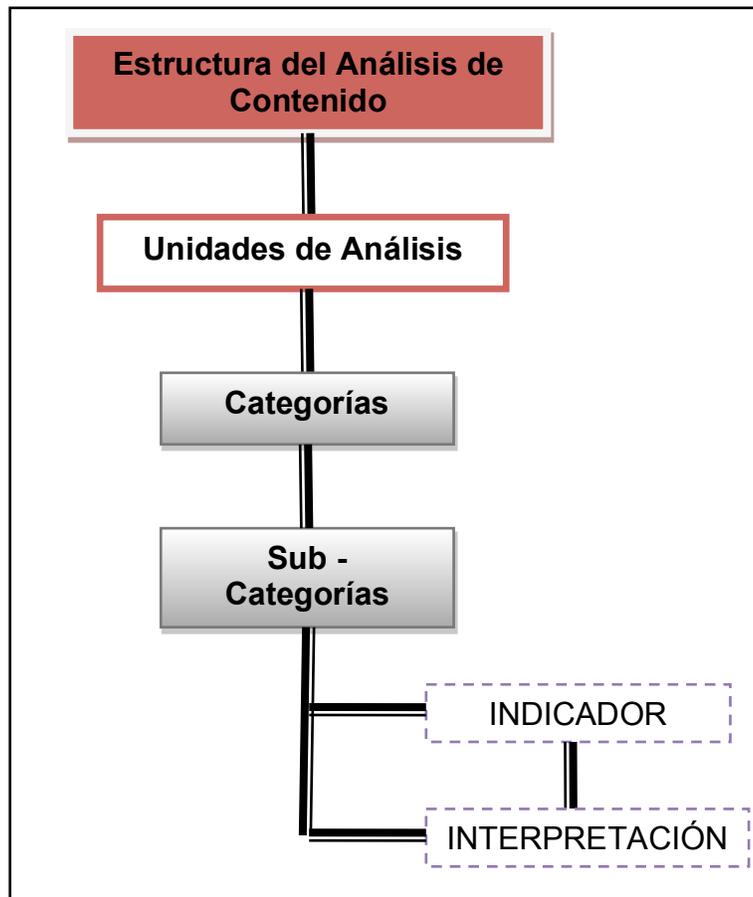
4.8.1 Análisis de contenido de entrevistas, talleres y grupos de discusión

Se realiza un análisis de contenido de tipo cualitativo (Olabuénaga, 2012) interpretativo (manifiesto - latente) orientado a producir un resumen lógico que permita verificar la información obtenida a través del estudio de un conjunto de temas, palabras y conceptos relacionados.

Mediante el análisis de contenido se busca tener de manera organizada el conjunto de opiniones, representaciones sociales, valoraciones e ideas que tienen los diferentes integrantes de la colectividad tanto de los fenómenos abordados como de los procesos emprendidos.

Para el análisis de contenido y previa lectura de los documentos se establecieron tres pasos: establecimiento de las unidades de análisis, generación de categorías y sub – categorías; y descomposición del material tratado en elementos de análisis y la respectiva categorización.

Figura 18
Estructura del análisis de contenido
Fuente: Elaboración propia.



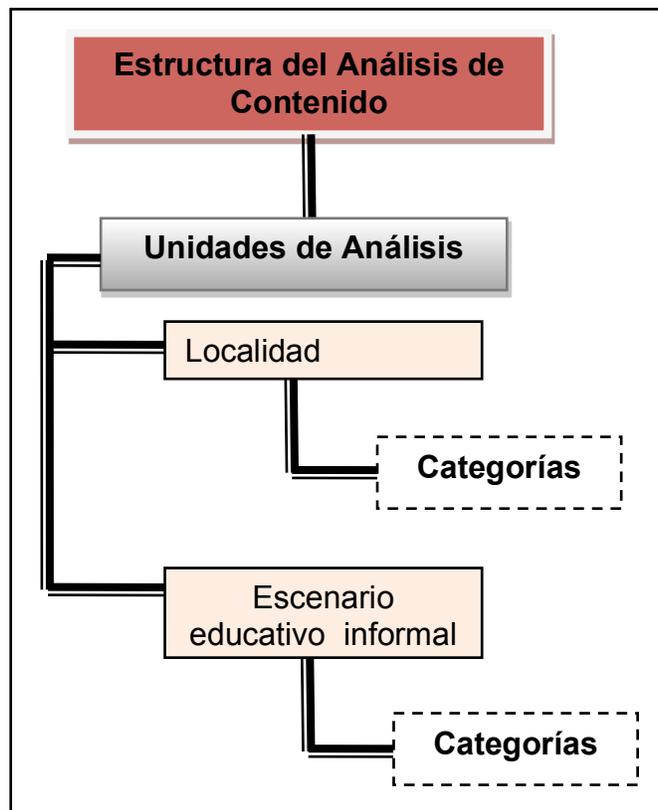
Las unidades de análisis fijan los límites de quienes van a ser parte del ejercicio investigativo, las unidades seleccionadas están ligadas a los objetivos de la investigación, contextualizan el marco teórico y fueron establecidas en las primeras visitas, entrevistas e interacciones preliminares. Para la investigación

se eligieron dos unidades de análisis: La localidad como un espacio global y el escenario educativo como un espacio incluido dentro del primero pero con autonomía y lógicas de producción diferentes.

Figura 19

Unidades de análisis

Fuente: Elaboración propia.



Las unidades de análisis seleccionadas corresponden a un componente mayor o representativo de lo que es el objeto específico de estudio, delimitan la información a una estructura investigativa organizada.

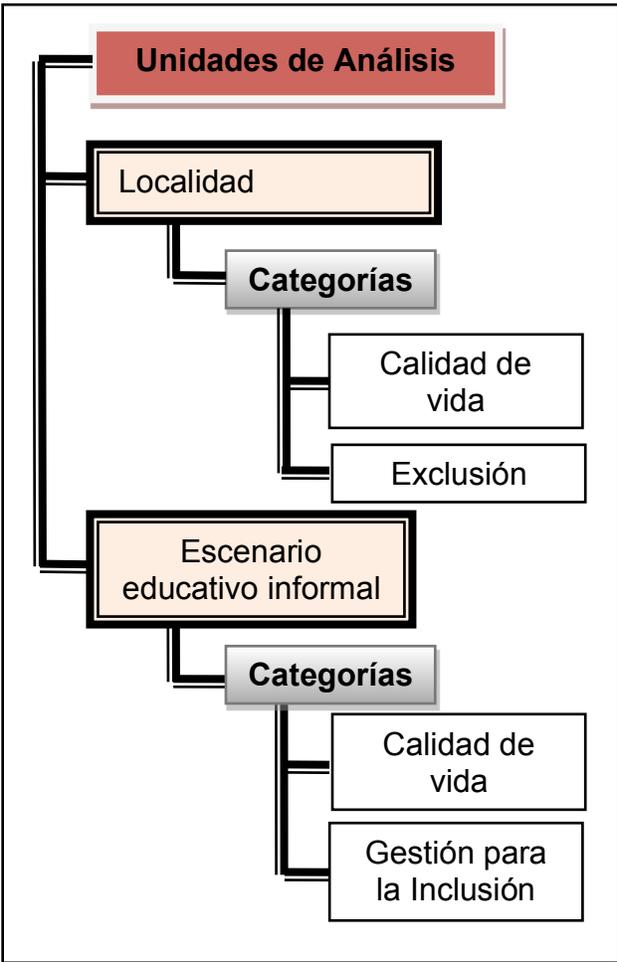
Las dos unidades de análisis se encuentran entrelazadas mutuamente: en primer lugar, la localidad geográfica para establecer el conjunto de necesidades y problemáticas que presenta una población en condición de

desplazamiento y marginación; en segundo lugar, el escenario educativo informal como institución de acogida y trabajo directo con la población infantil.

A partir de las unidades de análisis se construyen las respectivas categorías que van a sintetizar los elementos relevantes y significativos de la unidad de análisis.

Figura 20
Categorías

Fuente: Elaboración propia.

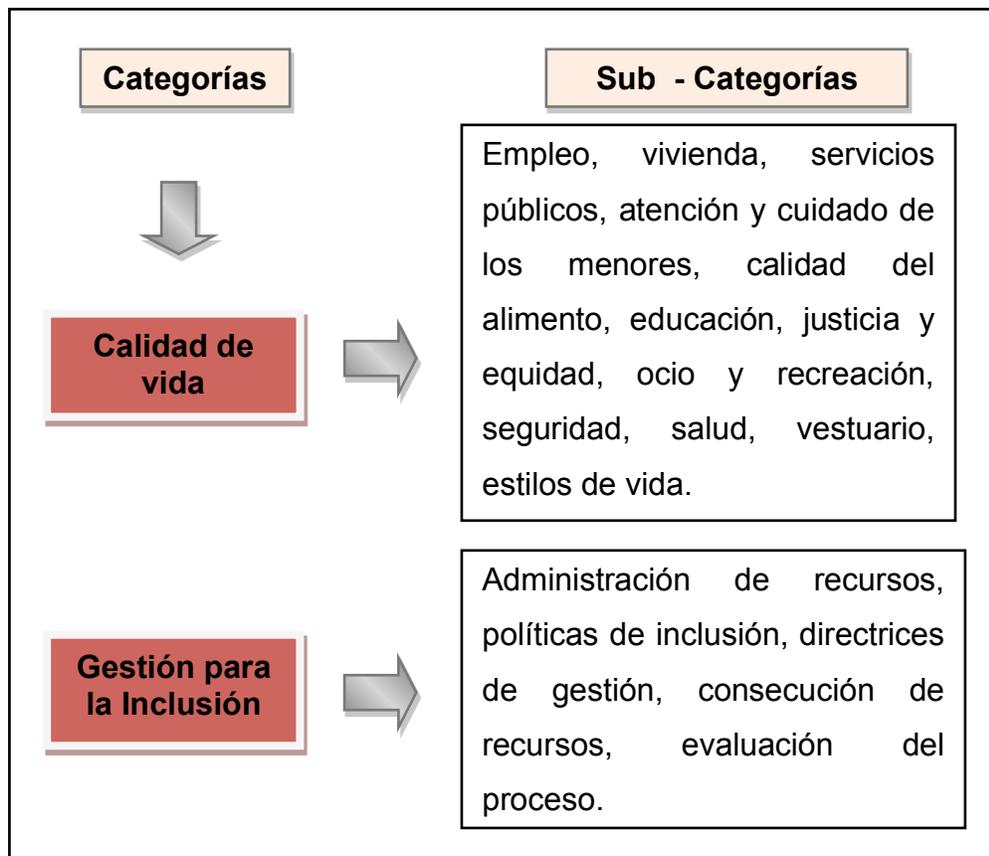


Una vez realizadas estas unidades de registro, se establecen sub – categorías para responder a la amplitud de los conceptos. Cabe aclarar que muchas sub – categorías se establecieron en el proceso y no estaban concebidas inicialmente.

Figura 21

Sub - categorías

Fuente: Elaboración propia.

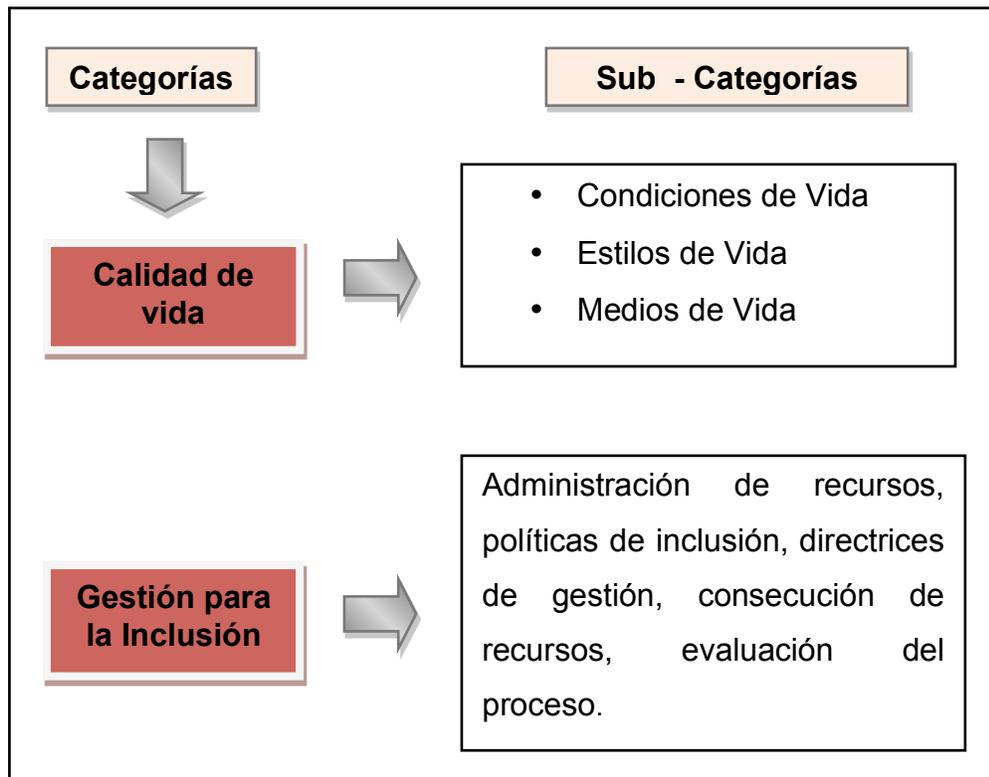


Para facilitar la organización de la información, las sub - categorías fueron reagrupadas en grandes grupos (condiciones, estilos y medios), con el objetivo de sintetizar la información de manera coherente para presentar el informe de las mismas; de igual manera, el énfasis estuvo marcado en como las subcategorías influyen en los menores, así sean propias de los mayores como empleabilidad y administración de los recursos.

Esta Clasificación facilitó el entendimiento del colectivo, porque frente a un sinnúmero de elementos, se definió la calidad de vida y la inclusión de los menores en lo que se tiene (Condiciones) en lo se hace (estilos) y en donde se está (medios).

Figura 22
Reclasificación de las Sub - categorías

Fuente: Elaboración propia.



Una vez establecidas las sub-categorías se van referenciando los indicadores (información recopilada) para posteriormente realizar el respectivo ejercicio de interpretación.

Grafica No. 22:
Relación de categorías y sub - categorías

Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Sub-categoría	Indicador	Interpretación

La información divulgada en la columna “indicador” corresponde a segmentos de entrevistas, fragmentos de cuentos, dibujos y pequeñas partes de los grupos de discusión; como se observa en los anexos.

4.8.2 Análisis del proceso y de los resultados obtenidos

Para sintetizar la información recopilada del proceso de IAP se elaboraron una serie de tablas que organizan la información obtenida en el desarrollo de los talleres, sintetizando los elementos más relevantes del proceso colectivo con relación al fenómeno objeto de estudio.

Grafica No. 23
Análisis de elementos que afectaron el proceso.

Fuente: Elaboración propia.

	ELEMENTOS QUE AFECTARON EL PROCESO:	
	POSITIVAMENTE	NEGATIVAMENTE
Taller 1		
Taller 2		
Taller ...		

A partir del diligenciamiento de esta tabla, se sintetizan los elementos que contribuyeron a la ejecución del ejercicio y aquellos elementos negativos que afectaron, retrasaron o perjudicaron el ejercicio investigativo.

De igual forma, se diseñaron tablas para sintetizar la participación, de cada miembro en los talleres, su contribución, su compromiso y el tipo de participación que tuvo en cada una de las sesiones.

Grafica No. 24:

Análisis de la participación en el proceso

Fuente: Elaboración propia.

Elementos de Análisis	Nivel de Participación	Tipo de participación	Aporte al proceso
Unidad. de Análisis			
MIEMBRO No. 1			
MIEMBRO No. 2			
MIEMBRO No. ...			

Como se puede observar, el objetivo de esta segunda parte del análisis, es sintetizar la información del proceso de IAP que no está explícita en las entrevistas y demás instrumentos empleados, pero que por la naturaleza del ejercicio, es importante sintetizar, organizar y analizar para entender la dinámica y dar razón del proceso de IAP.

CAPITULO V

FASE No. 1: DIAGNÓSTICO Y
PLANEACIÓN PARTICIPATIVA

1. FASE No. 1: DIAGNÓSTICO Y PLANEACIÓN PARTICIPATIVA

INTRODUCCIÓN

La elaboración de un diagnóstico y un ejercicio de planeación participativa, constituye la primera fase del componente operativo de la investigación, esta etapa antecede la fase No. 2 que contiene la intervención y transformación social del escenario educativo.

La primera fase se encuentra estructurada a partir de dos objetivos: 1. La construcción conjunta (con la comunidad) de un diagnóstico preliminar que identifique el estado actual de la colectividad y 2. La elaboración mancomunada de un plan de acción que conlleve a la transformación social y el mejoramiento de la calidad de vida de este segmento poblacional.

El conjunto de necesidades se identifica a partir de los conceptos de inclusión y calidad de vida escolar expuestos en el marco teórico; corresponde a una estructura dinámica, integral y complementaria, que tiene la ventaja de abarcar desde las necesidades más básicas y primarias, constituidas por la precariedad en los alimentos, el vestuario, la salud, las condiciones ambientales etc., hasta elementos más complejos, relacionados con la justicia, la participación ciudadana, la inclusión, entre otros componentes.

Como resultado final, se describe una caracterización de necesidades cuya identificación conlleva a la culminación de esta primera fase de investigación; esta fase se desarrolló en tres partes, en primer lugar, se realiza una caracterización individual del conjunto de necesidades (condiciones básicas y complejas) que presenta cada uno de los miembros, bien sea por la demanda directa o en comparación con los estándares universales.

Para obtener esta información, se trabajó con cada uno de los menores, con los directivos de la fundación, con algunos padres de familia y con el segmento de madres que acompañaron esta fase del proceso de manera voluntaria. Paralelo a este proceso de obtención de información, se escrutaron documentos gubernamentales, en la búsqueda de estadísticas oficiales e información general sobre la localidad.

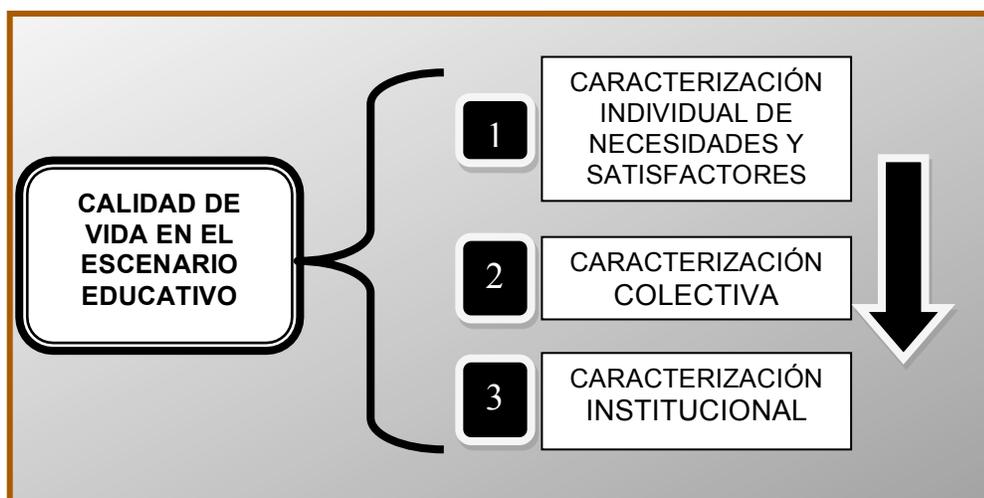
Esta etapa culmina cuando se agrupan y se sintetizan las necesidades en el inventario de satisfactores de cada uno de los individuos, dando inicio a la segunda etapa, que comprende la caracterización colectiva.

La tercera etapa se encuentra focalizada a identificar las capacidades y las características generales que tiene fundación como estamento colectivo e institucional para brindar inclusión y calidad de vida a sus miembros.

Figura No. 23

Proceso para la caracterización de la calidad de vida en escenarios escolares críticos de marginación y desplazamiento

Fuente: elaboración propia



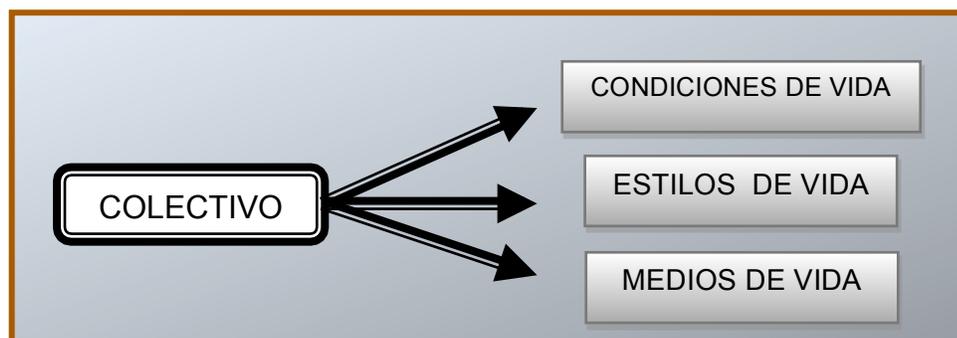
5.1 CARACTERIZACIÓN DE NECESIDADES QUE PRESENTAN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA FUNDACIÓN “ENCUENTRO POR LA VIDA”.

Esta primera etapa abarca el levantamiento de información que se realizó sobre los integrantes de la fundación; se ejecutó con base al modelo de caracterización de necesidades (descrito en el marco teórico), indagando de manera individual sobre sus condiciones, sus estilos y sus medios de vida:

Figura No. 24

Modelo para la caracterización individual de necesidades y satisfactores

Fuente: elaboración propia – (lectura: Puerto, 2004)



La información de esta primera etapa se recopiló principalmente a través de entrevistas, de talleres (de dibujo y juego dirigido) y de grupos focales; el periodo de tiempo en el que se levanta la información comprende los dos semestres de 2007 y el primer semestre de 2008; empero, esta información se fue complementando durante la ejecución de la fase No. 2 de intervención (segundo semestre de 2008 a primer semestre de 2011).

Para presentar los resultados obtenidos de manera organizada, se agruparon las diferentes necesidades encontradas en los tres grandes componentes manejados hasta el momento: La valoración de los tres componentes se realiza a partir de un análisis generalizado de las necesidades individuales que presentan cada uno de los menores, El resultado final es el siguiente:

5.1.1 Condiciones de Vida

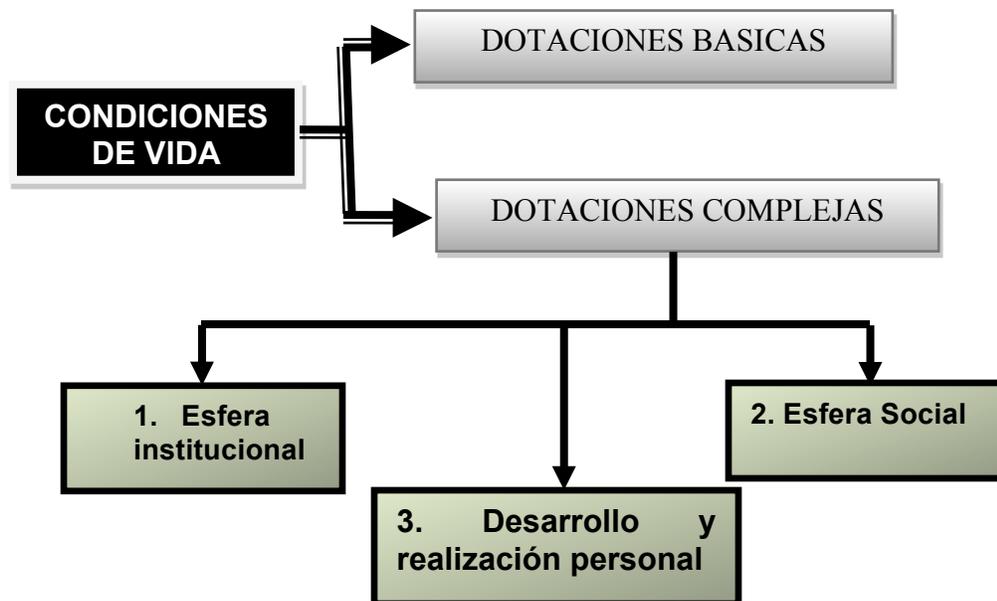
La determinación de las condiciones de vida señala el estado en que se encuentra el conjunto de niños y niñas que hace parte activa de la colectividad estudiada, integra sus dotaciones básicas y sus dotaciones complejas.

De una u otra forma, su construcción es una comparación con estándares sociales, lo que implica un conjunto de exigencias implícitas que se van construyendo como resultado de un proceso.

Figura No. 25

Modelo para la valoración de las condiciones de calidad de vida en escenarios educativos

Fuente: elaboración propia



5.1.1.1 Dotaciones Básicas

5.1.1.1.1. Calidad y seguridad material de la vivienda

El análisis de la vivienda y de los espacios físicos donde se desarrolla la vida de los menores, se constituye en información relevante para el análisis de la calidad de vida de los menores, ya que es su espacio natural. La dimensión vivienda hace referencia al conjunto de *“condiciones, modos y tipos de espacios y ámbitos privados en los cuales se sucede la vida de los sujetos”* (Mellizo, 2004, p.232). En este caso, el espacio donde se desarrolla la cotidianidad de los niños que acuden a la fundación.

En la valoración realizada, se apreció el tipo de espacio, la forma de acceso, el equipamiento, las distribuciones familiares, las características del entorno y los aspectos del hábitat que los menores percibían y describían en sus dibujos y relatos; corroborada la anterior información a través de visitas domiciliarias y registros fotográficos.

Fotografía No. 1

Calidad y seguridad material de la vivienda grupo 1

Fuente: (Elaboración propia)



El tipo de vivienda evidenciado en la investigación, presenta diferentes variedades en la estructura y diversos materiales de construcción: lata y cartón en la parte baja de la localidad, que se denomina comúnmente “*la invasión*” y estructuras de cemento en la parte legalizada (observación participante – registro fotográfico), donde la vivienda presenta una estructura más definida y cumple con las condiciones mínimas para dar albergue a las familias. Sin embargo, muchas familias que habitan en estas casas, no tiene dominio ni propiedad sobre estas viviendas, por el contrario, pagan arriendo y comparten el espacio con otros núcleos familiares.

Basados en esta información, se puede resumir que las condiciones de calidad y seguridad de la vivienda de los habitantes del sector se dividen en dos grandes categorías: en primer lugar, las que presentan estructuras (paredes y techos) construidas con materiales de plástico, cartón, esteras, lata, madera y pisos en tierra.

Fotografía No. 2

Calidad y seguridad material de la vivienda grupo 1

Fuente: (Elaboración propia)



Estas estructuras del primer grupo, carecen de divisiones internas, no presentan espacios para la cocina ni el baño, solo presentan un espacio multifuncional en donde no tiene cabida la privacidad de sus miembros, (no existen habitaciones separadas), estos recintos habitacionales carecen por lo general de conexión a los servicios públicos, comúnmente son denominados por los habitantes de la zona como “ranchos” o “cambuches”.

Un segmento significativo de los mismos se encuentra ubicado en zonas de alto riesgo, reportando un evidente peligro para sus residentes, lo anterior se corrobora con lo ocurrido en el mes de marzo de 2009 (como efecto de la temporada invernal), cuando se desprendió una parte de la montaña que soportaba estas estructuras:

Fotografía No. 3

Seguridad material de la vivienda grupo 1

Fuente: (periódico El Tiempo - 09-03 2009 – Abel cárdenas)

Título: 191 personas, de 47 familias, están sin techo en Soacha tras derrumbe ocurrido el fin de semana



En el segundo grupo se encuentran las estructuras elaboradas con materiales más consistentes, como ladrillo, bloque y cemento; construidas a partir de la legalización de los terrenos y la edificación gradual sobre lotes

invadidos. En este segmento se encuentra la mayoría de los residentes del sector.

Aunque las condiciones no son las ideales, en estas estructuras se empiezan a evidenciar divisiones internas para el baño, las alcobas y la cocina principalmente, sin embargo, en la mayoría de los casos, son estructuras compartidas en condición de arriendo o vivienda multifamiliar.

Empero, a pesar de las mejoras de los materiales de construcción, mantienen los mismos problemas de espacio físico, servicios públicos y vías de acceso que presentan los residentes que se agrupan en el primer segmento.

En cuanto a las rutas de acceso, los habitantes de la localidad cuarta de Soacha, solo cuenta con dos vías de acceso, que se encuentran en avanzado deterioro, que sumado a las características geográficas y montañosas de la zona, dificultan el libre tránsito de sus habitantes.

Estas características de las vías de acceso dificultan los traslados de los residentes, por otra parte, el terreno montañoso ocasiona que el recorrido a cualquier punto del municipio o ciudad (hospital, alcaldía, zonas industriales, universidades) sea distante, lo que amplía el tiempo del traslado.

Vivienda y hacinamiento: De acuerdo con la información recopilada a través de los dibujos realizados por los niños y niñas de la fundación (ver dibujo 1 y dibujo 2) y de acuerdo con lo expresado por ellos mismos en las entrevistas, se evidencia de manera generalizada, la forma como los niños y niñas de la fundación perciben los espacios habitacionales donde residen, señalando aspectos predominantes como el hacinamiento y las condiciones inapropiadas de vivienda.

En el siguiente dibujo, realizado por un menor de la fundación, se evidencia el número desproporcionado de personas que residen en una misma habitación (ocho personas). Algo común y habitual en este sector, en donde en una casa de dos niveles, se encontraron 4 familias de no menos cuatro (4) integrantes cada una (visita domiciliaria).

Dibujo No. 1
Hacinamiento habitacional
Fuente: (Recurso propio)



Este hacinamiento trae problemas paralelos, los menores que conviven en la misma habitación con sus hermanos y sus padres, presencian en muchos casos la intimidad y vida afectiva de sus progenitores; caso específico el de tres menores integrantes de un mismo núcleo familiar (ver anexo), quienes en sus relatos manifestaron dicho fenómeno.

E: ¿duermen en cuartos separados o en la misma habitación?

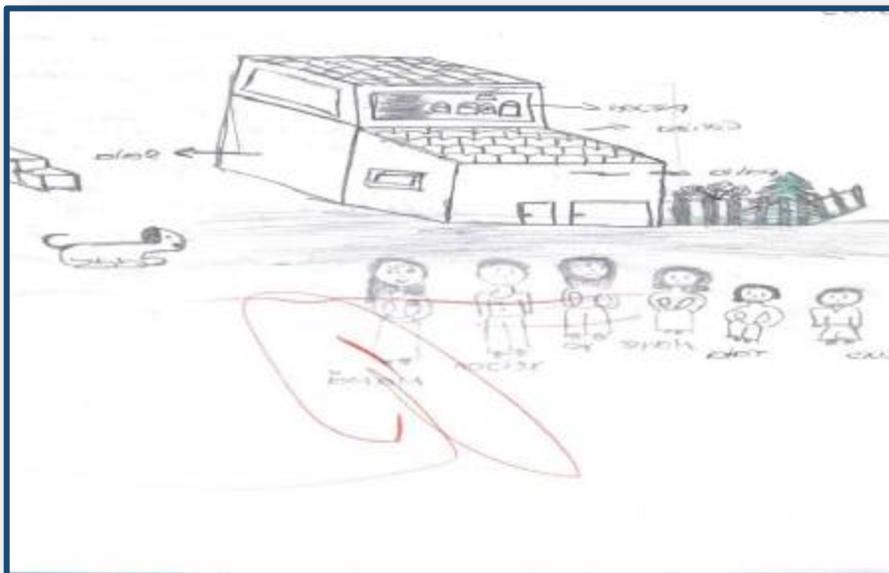
YN8E6: *“dormimos en la misma habitación, en una cama mis papás y nosotras en colchonetas...”*

“...en las noches se quitan la ropa en el cuarto, se acuestan y se quitan la ropa delante de nosotras y se besan debajo de las cobijas...” (YN8E6).

Dibujo No. 2

Hacinamiento habitacional

Fuente: (Recurso propio)



Frente a la inexistencia de espacios para la intimidad de los adultos, uno de los parámetros y referentes básicos de la calidad de la vivienda, se relaciona indispensablemente con la presencia de espacios para la privacidad de todos sus miembros.

5.1.1.1.2 Calidad del alimento y nutrición

Una necesidad generalizada que presenta la totalidad de los miembros de la colectividad estudiada, es la mala alimentación y el hambre que deben soportar frecuentemente, sin embargo, no es un problema exclusivo de los integrantes de la comunidad; en esta localidad, en el 22.29% de los hogares residentes, existe al menos un miembro de la familia que se ha acostado sin consumir alimento alguno por falta de dinero (PNUD & AEIC, 2007).

“...me encontré con una familia que hacía tres días no comía, una familia desplazada y con una compañera decidimos ayudar a esta familia, a partir de ese momento empezamos con esa familia a ayudar en esta zona... luego se unió otra familia y otra, entonces empezamos hacer almuerzos para 17 personas y todos eran desplazados...”. (O44DE3).

Basándose en estos antecedentes, se realizó un chequeo general (talla y peso) a la totalidad de los menores que conforman la fundación (por parte de practicantes de Enfermería de la Universidad Manuela Beltrán) en el que se observaron de manera generalizada, problemas relacionados con el bajo peso y el tallaje de los menores en relación con su edad biológica, ocasionados principalmente por la desnutrición que presentan.

Cabe aclarar que pese a que la fundación da alimento a través de su comedor comunitario, este no es suficiente si se tiene en cuenta que en muchos casos, los niños solo reciben una comida en todo el día: el almuerzo que les suministra la fundación.

“...al menos tienen los niños el almuerzo seguro” (R-33 E2).

“... como el hambre es el mayor motivador de violencia, yo no podía hablar... Dios cuando sabía que tenían hambre. Primero hay que llenar una necesidad física...”
(O44DE3)

“Los niños pobres son los que no tienen que comer”
(N6D1)

Fotografía No. 4

Comedor comunitario de la fundación

Fuente: (Elaboración propia)



Estos problemas de desnutrición que presentan los niños, son generados principalmente por la insuficiencia de un ingreso económico adecuado por parte de la población económicamente activa que mantiene el hogar, ya que como se describe en el análisis demográfico del área detallada, más de la mitad de las familias no alcanza a recibir un salario mínimo legal vigente, por lo que se sitúan debajo de la línea de pobreza (L.P.).

Se constituye en una necesidad apremiante para cualquier tipo de intervención psico - pedagógica, la mitigación del hambre y el fomento de la seguridad alimentaria del respectivo núcleo poblacional, ya que ningún modelo ni programa educativo, puede ser eficaz si persisten los graves problemas de desnutrición y hambre que azotan a los menores que viven en una comunidad determinada.

Lo anterior se evidenció en muchas ocasiones durante el desarrollo de la Fase 2, en donde se presentaron casos en el que los niños y niñas llegaban a los talleres convocados por la fundación sin haber ingerido un solo alimento en todo el día, hecho que dificultaba la realización de las actividades; debido a que en ocasiones, los niños estaban más preocupados por la hora del refrigerio, que por las actividades que se estaban realizando, como lo describió el administrador de la fundación en la entrevista que se le realizó: *“tampoco es un secreto que el alimento convoca, cuando hay actividades en donde se entregan cosas, llegan todos”* (P35E9).

Frente a esta necesidad explícita y básica del alimento, los comedores comunitarios (como el que administra la fundación) se constituyen en una gran ayuda para los niños y niñas de la comunidad, sin embargo, estos no son suficientes para abastecer y menos de manera adecuada (balance nutricional) a la totalidad de los habitantes de este sector; en este planteamiento concurren todas las partes: la fundación, la oficina de Naciones Unidas en el sector, los practicantes y los mismos padres de familia.

No obstante, la dación de alimento no es la única solución al problema, como lo reconocen los organismos internacionales (PNUD & AECI, 2007) y los mismos gestores de la fundación, se deben generar procesos de autogestión dentro de la misma comunidad para la consecución del alimento (proyectos productivos, granjas de auto - sostenimiento, microempresas, etc.).

“...allí trabajan 6 señoras y venían al comedor 200 niños, hoy en día tenemos ochenta niños, se disminuyó porque este año la doctora quiere que sean poquitos y bien alimentados” (G40E4).

Por otro lado, sí bien el trabajo que adelantan los comedores comunitarios es importante, este debe estar acompañado de procesos pedagógicos (hábitos de vida saludables, valores, reforzamiento escolar, etc.) y el fortalecimiento de las redes sociales y los procesos de inclusión de los menores, que no sea simplemente almorzar e irse.

Como lo reconoce el administrador de la fundación: *“nosotros damos el alimento, pero hace falta trabajar en el alma de los niños... en su parte cognitiva...”*, (P35E9). Por lo tanto, el trabajo no solo se simplifica a la satisfacción de necesidades físicas y materiales como el alimento y el vestuario, también debe estar acompañado de un componente pedagógico y psicoafectivo que demandan los niños y niñas.

Este tipo de acompañamiento e intervención psico – pedagógica, fue solicitado con gran insistencia durante la realización de los talleres de *“Diagnóstico Participativo”* por el grupo de madres; de igual forma, los menores reconocen el protagonismo de la fundación en esta labor, lo cual se evidencia en las representaciones sociales que tienen de la misma - que supera en imagen favorable y reconocimiento a otros escenarios de educación formal como lo son la escuela y los colegios privados.

“...Me parece excelente (programas de la fundación), porque así no se dejan a todos chinos haciendo nada, hay muchos de aquí que a los 16-17 años salen del colegio y no los reciben en ningún trabajo... Por ejemplo yo, quiero ayudar en el almacén pero al mismo tiempo meter una miscelánea, abrir todos los días de ocho a cinco, quiero meterle pañalera y hartas cositas, solo que hasta ahora nos estamos organizando...” (G40E4).

EV: “Bien, me gusta venir. Y me gusta mucho pintar con temperas...” (E8-E5).

JA: “Pues, a mí me gusta venir a la fundación a leer, comer, a la recreación que hacen...” (J8-E6).

E: ¿le gusta trabajar en el comedor comunitario?

J: “sí, porque uno puede compartir con más madres y encontrarse problemas con los hijos y eso, además uno puede colaborarles a otros niños que las mamás trabajan todo el día y necesitan hacer tareas” (J45E11n3).

5.1.1.1.3. Educación

“... ya habiendo cubierto una necesidad tan grande como el hambre, es necesario empezar a cubrir la necesidad de la educación”. (O44D E3)

Las necesidades, falencias y problemáticas relacionadas con la parte educativa de los niños que habitan en este sector urbano se pueden clasificar en cuatro grandes segmentos:

- Déficit de cobertura y problemas estructurales

- Deserción e inasistencia escolar
- Calidad académica
- Calidad del espacio en el interior del escenario educativo informal

Estas cuatro categorías que resumen las falencias y necesidades educativas de esta zona geográfica, mantienen y aumentan la exclusión social de los menores, *“La escuela, el sistema educativo en su conjunto, no sólo reproduce y mantiene las desigualdades de la sociedad, es la principal estrategia para el mantenimiento de las mismas. La educación formal es el instrumento que utilizan los "dominadores" para perpetuar las diferencias, para darles un valor legal”* (Murillo, Hernández & Román, 2011, p.4).

- **Déficit de cobertura y problemas estructurales:** en primer lugar, es necesario señalar que el número de planteles educativos en el sector es muy escaso y los pocos colegios que existen, no cuentan con una estructura adecuada para tal fin: en esta localidad hay tres colegios privados, los cuales son edificaciones adaptadas para labores académicas, como se ilustra en la siguiente fotografía, no tienen espacios apropiados ni zonas para la recreación y el esparcimiento.

Fotografía No. 5

Estructura escolar en Ciudadela Sucre

Fuente: (Elaboración propia)



Los dos colegios públicos (departamental y municipal) que existen en el sector presentan sobrecupo, no tienen la capacidad ni la infraestructura para atender la totalidad de la población que habita en la localidad. Ante esta situación, el gobierno departamental brinda auxilios económicos a los padres para que estos puedan mandar a sus hijos a colegios privados.

Frente a la incapacidad de los establecimientos públicos (Departamentales y Municipales) de dar cobertura a la totalidad de la población, la oferta educativa se traslada a los planteles privados, donde la infraestructura es deficiente, no existen instalaciones ni espacios adecuados para el esparcimiento de los menores y en donde la calidad educativa es aún menor.

El déficit de cobertura también se hace evidente para el segmento poblacional que supera los quince años (adolescentes y jóvenes); en la zona no existen programas de educación técnica, tecnológica y superior para quienes terminan la secundaria, por lo tanto, la población en general (adolescentes y mayores entrevistados) no ve la educación como un proceso continuado, sino como un periodo que termina con la finalización del bachillerato y el aprendizaje de un oficio laboral.

“...que me gusta mucho estudiar, ya que cuando sea grande quiero ser una grandiosa enfermera. Pero no tengo plata. Y por eso aprendo lo que me enseñan en el colegio”
(NW11-E8F.ric).

En cuanto a los cupos escolares y los programas de capacitación que se abren para la comunidad, tienen prioridad las familias que han sido víctimas del desplazamiento; este fenómeno se repite con otros beneficios específicos que existen para este segmento poblacional; reportando una mayor cantidad de beneficios el tener estatus de “*desplazado por la violencia*” que ser considerado simplemente como pobre y/o vulnerable.

- **Deserción e inasistencia escolar:** el segundo gran problema que se evidencia, es el abandono y la falta de continuidad en el proceso educativo por parte de los menores, muchos niños y niñas no acuden a los planteles educativos por falta de motivación, de seguimiento familiar e institucional (los colegios), o por asumir funciones ajenas a las de su edad (trabajar, cuidar de los hermanos menores, cuidado del hogar, etc.).

Una de las principales causas de la deserción escolar en los menores es el trabajo infantil, de hecho, algunos adolescentes se han alejado de las actividades que se realizan en la fundación como consecuencia de este fenómeno; durante el trabajo de campo, tres adolescentes que han participado activamente en el proceso investigativo, han tenido dificultades para asistir a la fundación porque tienen que ayudar en el trabajo de sus familiares.

“...el (hermano mayor) trabaja colaborándole a mi tío vendiendo pescado los fines de semana y en las tardes, yo le colaboro a veces a mi mamá en su trabajo en las casas donde la contratan, cuando no, nos quedamos en la casa cuidando a los niños” (NW11-E8F.ric).

Este fenómeno que se observa en los adolescentes: existen dos extremos del ciclo educativo donde se aprecia la deserción e inasistencia escolar de manera más significativa: en primer lugar se encuentra el rango entre los 16 y los 17 años con un 46.26%, que se origina principalmente por variables relacionadas con la necesidad de trabajar, la carencia de recursos y los elevados costos de la educación.

El segundo segmento poblacional donde se evidencia de manera significativa la problemática de la deserción y la inasistencia escolar, comprende las edades entre los 5 y los 6 años y se presenta primordialmente por problemas de extra - edad o inicio tardío de la vida escolar; al respecto, fue

común encontrar en el trabajo de campo, que un alto porcentaje de los menores presenta una edad muy superior al curso que realizan.

El abandono escolar por trabajo infantil mantiene el ciclo de pobreza y exclusión social *“los hogares de los países de ingresos bajos con poco acceso a los mercados de crédito tienen, en algunos casos, más probabilidades de reducir la escolarización de los niños y enviarlos a trabajar para contrarrestar el efecto de la recesión”*(IPEC, 2010, p.65) y en la medida en que los menores abandonan sus estudios escolares limitan sus posibilidades de progreso e inclusión social *“el trabajo infantil perpetúa la pobreza y el subdesarrollo”* (IPEC, 2010, p.13).

- **Calidad académica:** el atraso de los menores con respecto al nivel educativo estándar de la sociedad en general es indiscutible, la mayoría de los menores valorados, no sabe escribir pese a la edad que tienen, presentan una edad muy superior al grado escolar que cursan, sus conocimientos en diferentes asignaturas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc.) son muy precarios.

Esto se evidenció en los talleres de valoración académica y psicomotriz, donde a través de ejercicios prácticos, se indagó sobre diferentes aspectos: las habilidades cognitivas de los menores, su motricidad (gruesa y fina - por medio del diligenciamiento del formato AIEPI /Atención Integrada a las Enfermedades Prevalentes de la Infancia/), se valoró el nivel de lecto-escritura y las competencias matemáticas de los mismos.

La baja calidad de las escuelas y de los colegios que se encuentran localizados en este sector geográfico, se refuerza con la imagen y representación social negativa que se tiene de las instituciones educativas y del profesor en general, las madres de familia consideran que los profesores no están capacitados para enseñar, que no motivan a sus hijos y no realizan un

buen trabajo: *“ponen tareas que después ni siquiera revisan, eso desmotiva a los niños”*; *“no los profesores no enseñan y no saben, no enseñan bien”*(Y8H3NE8). Otras madres, recalcan frecuentemente en sus hijos, sobre la inoperancia e inutilidad de la escuela: *“la mamá le decía que en la escuela no le enseñaban nada y por esta causa, la niña no quiere volver a estudiar”* (P35E9).

Ante este panorama, es propicio aprovechar la buena imagen que tiene la fundación como escenario educativo entre los miembros de la comunidad (evidenciada en el taller de representaciones sociales institucionales – ver anexos) para desarrollar programas educativos que contrarresten las problemáticas relacionadas con la categoría “educación”.

Sin embargo, la educación y los procesos inclusivos no se pueden simplificar a los menores únicamente, como se extrae de la entrevista grupal y de los talleres que se realizaron con las madres cabeza de familia, en donde fueron estas mismas, quienes solicitaron que los procesos educativos los involucraran directa y conjuntamente.

En el taller que se realizó con las madres, estas demandaron herramientas para ayudar con las tareas y los trabajos de sus hijos (la mayoría no tiene educación básica y media) estrategias para motivar y trabajar con sus hijos, aparte de programas de capacitación relacionados con talleres de nutrición, planificación familiar, cerámica y porcelanocrón, entre otros.

- Calidad del espacio en el interior del escenario educativo: continuando con las necesidades referentes a la calidad del espacio, es importante mencionar que el hacinamiento también se hace presente en escenarios educativos como el aula de clases y la fundación en general, donde se evidencia la carencia significativa de espacio: la fundación cuenta con una estructura de 4 salones distribuidos en el segundo y tercer nivel, los cuales

tienen que dar cabida a grupos que en muchos casos superan los 120 menores que llegan allí todos los días a realizar sus actividades.

Fotografía No. 6

Hacinamiento en el escenario educativo

Fuente: (Elaboración propia)



Fotografía No. 6A

Hacinamiento en el escenario educativo

Fuente: (Elaboración propia)



El hacinamiento que se presenta en el escenario educativo, termina afectando la atención y el nivel de concentración de los niños y niñas que acuden a este tipo de espacios. Muchas veces estos escenarios escolares son casas adaptadas y no espacios planificados y estructurados para la realización de actividades académicas.

En el caso específico de la fundación, sus integrantes se quejaron constantemente en los talleres y actividades complementarias, por las continuas interrupciones que causa el constante paso de personal de un salón a otro; por la falta de espacios para la realización de actividades lúdicas y recreativas, aparte del ruido que se transfiere de un salón a otro; esto se debe principalmente, a que la fundación es una casa familiar adaptada para actividades pedagógicas.

Los niños también perciben la incomodidad de los espacios educativos, reconocen la falta de espacios, la falta de puestos (pupitres) y de material para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y formación.

Dibujo No. 3
Percepción de colegio
Fuente: (Recurso propio)



5.1.1.1.4. Salud y acceso a la misma

La población no cuenta con un sistema de salud eficiente que le permita atender las necesidades de este componente adecuadamente, no existen hospitales dentro de esta localidad; en materia de instituciones prestadoras del servicio, tan solo existe un puesto de salud que funciona de 9:00 a 4:00 de la tarde, que es insuficiente en cobertura en comparación con el número de habitantes de esta localidad. Con frecuencia, sus habitantes se quejan de la falta de vacunas, las constantes demoras, las largas filas y la mala prestación del servicio.

Los pobladores desconocen los beneficios de las “Entidades Promotoras de Salud” y el “Plan Obligatorio de Salud”, no hacen uso de los servicios de prevención y no están cobijados por planes integrales de promoción de la salud.

“...las personas que llevan habitando este lugar tienen un recurso del gobierno que se llama Sisben que muchas veces no es utilizado por el poco conocimiento que se tiene sobre este...” (O44D E3).

Entidades privadas y personas naturales contribuyen aisladamente al mejoramiento de la salud frente a las limitaciones del puesto de salud para atender toda la población que reside en esta localidad.

“...básicamente la ayuda proviene de universitarios que están en últimos semestres de su carrera y colaboran con sus conocimiento...” (O44D E3).

“...encontramos apoyo de entidades externas como ONG pero no cubren en totalidad sus necesidades...” (O44D E3).

Los programas de prevención de la enfermedad y promoción de la salud son inexistentes en esta área geográfica, a dudas penas se logran atender las personas que presentan cuadros patológicos con alguna complejidad, con relativa demora y múltiples limitaciones.

Los hábitos saludables no se divulgan ni se aplican dentro de la comunidad, sus habitantes solamente asisten al centro de salud cuando tienen una enfermedad, nunca para prevenir el cuadro patológico.

5.1.1.1.5. Recreación y Esparcimiento

“...en el momento la drogadicción para los muchachos. Faltan más lugares en donde apoyen a los niños, para que no cojan la calles...” (O44D E3).

Los lugares de recreación y esparcimiento son inapropiados e insuficientes; cómo se explica en el ítem “medios de vida”, el terreno resulta peligroso y poco accesible para la recreación y el deporte.

Fotografía No. 7

Espacios para la recreación y el esparcimiento (I)

Fuente: (Elaboración propia)



No existen lugares planeados ni diseñados para la realización de la práctica deportiva y el adecuado desarrollo psicomotriz de los niños y adolescentes del sector, por lo tanto, estos aprovechan cualquier espacio libre, como la calle y la avenida para jugar y compartir con sus congéneres.

Fotografía No. 8

Espacios para la recreación y el esparcimiento (II)

Fuente: (Elaboración propia)

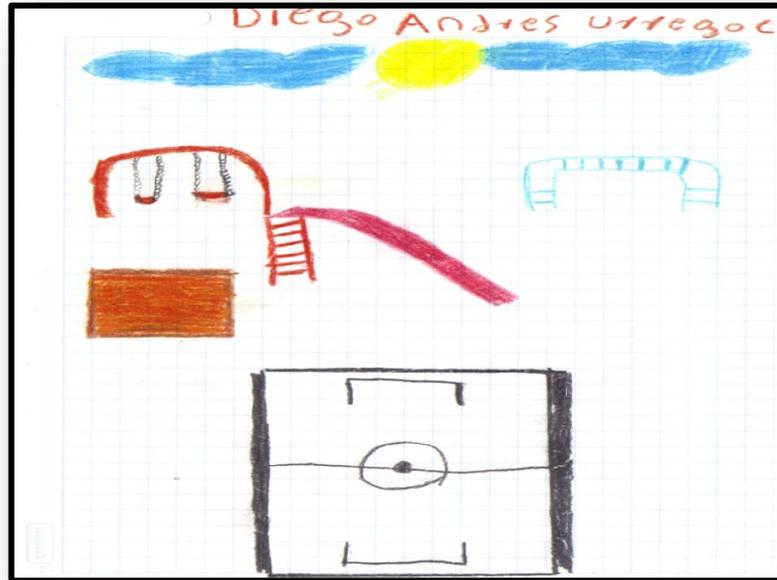


Pese a la precariedad de espacios para la recreación y el deporte, los niños recrean e idealizan el concepto de parque y estructuran los elementos mínimos que deben tener; los niños ambientan parques como selvas, con barcos piratas, con juguetes y muchas otras atracciones que observan en la televisión y que contrastan con la realidad de sus espacios de recreación y esparcimiento.

Dibujo No. 4

Construcción de espacios para la recreación y el esparcimiento

Fuente: (Recurso propio)



5.1.1.1.6. Acceso a servicios Públicos

"...Cuando yo llegué acá, no había ni luz, el agua tocaba cargarla en galones. Donde hoy es el centro de salud había una pileta y si no tocaba cargarla desde San Mateo y ahí era donde todo el mundo íbamos a lavar..." (R33E2)

La falta de agua potable es una necesidad plenamente reconocida por la totalidad de los habitantes, durante los primeros talleres (ver anexos: taller 1 y 2) los diferentes miembros de la comunidad (directivos, practicantes, niños y niñas, padres de familia) coincidieron sobre la necesidad de este preciado líquido, que no está siendo abastecido satisfactoriamente; de hecho, en el taller en el que se realizó el marco lógico para la elaboración de proyectos, se recalcó continuamente sobre esta insuficiencia.

Fotografía No. 9

La población infantil y la ausencia del agua potable

Fuente: (Elaboración propia)



Como lo informan los mismos habitantes, el suministro del agua potable se realiza eventualmente, la ausencia del líquido dura en promedio de quince días a un mes, es común ver a sus pobladores, incluidos los niños y niñas, haciendo filas y cargando galones para almacenar el agua.

Esta necesidad insatisfecha trae perjuicios adicionales para la totalidad de los habitantes de la comunidad, principalmente relacionados con la aparición de enfermedades en la población infantil, ocasionados por la falta de hábitos saludables, la correcta manipulación de alimentos y el consumo de aguas estancadas *“quienes carecen de los servicios residenciales básicos, están expuestos a enfermedades por contacto con aguas contaminadas y excretas”* (FLACSO, MINED & PNUD, 2010 p.70).

La ausencia de agua potable desencadena en Ciudadela Sucre graves problemas sanitarios, ya que el agua es indispensable para el baño, la limpieza personal, el aseo de la vivienda y los diversos escenarios en los que se desenvuelven sus habitantes, lo que trae efectos negativos para la salud de los

pobladores, quienes aumentan su nivel de vulnerabilidad como consecuencia de las precarias condiciones de higiene que subsisten en el barrio.

Las fundaciones y los demás escenarios educativos no escapan a esta problemática; en el caso específico de la fundación “Encuentro por la Vida”, se evidencia en la cotidianidad y en el ejercicio de las labores pedagógicas, el conjunto de dificultades originadas por la ausencia de este preciado líquido en un recinto a donde concurren más de 120 niños; máxime si es un espacio donde se elaboran y procesan alimentos. De igual manera, en muchas ocasiones se dificulta el trabajo pedagógico, ante los problemas de desaseo que presentan los menores, sumado a la ausencia de una ventilación adecuada.

Otro problema de servicio público lo constituye el transporte urbano; por la dificultad en el acceso la prestación del servicio es limitada, lo que origina que sus pobladores terminan pagando costos adicionales, supediten el traslado a un margen de horarios y realicen diferentes tipos de maniobras para llegar a tiempo a sus diferentes destinos.

“...cuando yo llegue en ese tiempo solamente subían unos carritos que eran camperos y lo recogían a uno abajo en el cruce, y lo llevaban a uno hasta San Mateo y allí uno cogía otro, ni siquiera iban hasta Soacha, como al año que yo viviera acá comenzaron las que suben” (R-33E2).

Sin lugar a dudas, el traslado o la movilidad urbana es un componente importante para la valoración de la calidad de vida, es una *“práctica social de desplazamiento diario a través del tiempo y espacio urbano que permite el acceso a actividades personas y lugares”* (Jirón, Lange & Bertrand, 2010, p.24);

por lo que su ausencia, su alto costo y sus restricciones espacio – temporales repercuten negativamente en la vida de sus pobladores.

Esta limitación (acceso diferenciado, desigual y deficiente) genera una exclusión de acceso a bienes, servicios y libertades en el individuo (Jirón, Lange & Bertrand, 2010), por lo que el problema trasciende de las condiciones de la vivienda a la exclusión que genera su ubicación espacial y las limitaciones de movilidad que presenta.

5.1.1.1.7. Vestuario

Dentro del conjunto de necesidades básicas, otro componente estudiado fue el vestuario, que al igual que las anteriores categorías valoradas, se encuentra por debajo de los estándares y los mínimos vitales.

“...niños con solo una dotación de ropa para más de una semana...” (O44DE3).

El vestuario abarca mucho más que el conjunto de prendas que le brindan abrigo a la persona, en el vestido se encuentran latentes elementos de la subjetivación e identidad del ser humano, en él se puede jerarquizar su nivel social, su conjunto de roles y su nivel de inclusión y ciudadanía.

“...Pobreza es una niña que no tiene zapatos, Uno tiene derecho a no estar descalzo...” (N1D1).

Las condiciones de vestuario en este segmento poblacional son muy precarias, por lo que un considerable número de personas voluntarias sule

esta necesidad a través de las donaciones y la venta de ropa de segunda, que no siempre alcanza para todos niños.

“...las condiciones de vestuario no son las indicadas, para la población...” (O44DE3).

“...algunas Organizaciones llevan ropa para donar a fundaciones de la zona...” (O44DE3).

5.1.1.2 Dotaciones Complejas

En cuanto al conjunto de necesidades relacionadas con el segmento de dotaciones complejas que componen las condiciones de vida, se encontraron en los niños y niñas de la fundación “Encuentro por la Vida” los siguientes resultados, de acuerdo con las categorías establecidas:

5.1.1.2.1. Esfera institucional: la presencia del estado en este sector es mínima, lindando con el abandono y el olvido, los niños y niñas que habitan en esta zona periférica de la ciudad no tienen igualdad de condiciones para acceder a un nivel de educación adecuado, ni a las dotaciones básicas mínimas que les permita salir del ciclo de pobreza y exclusión en el que viven.

“... aquí no hay dinero del estado, es doloroso pero es así” (O44DE3).

” El Estado debe dar oportunidades de trabajo, más que ayudar con mercados debe desarrollarlos como seres humanos...” (O44DE3).

El estado no supe las dotaciones mínimas de los menores, lo que incentiva el trabajo infantil en la localidad; un porcentaje significativo de los menores que fueron entrevistados, trabaja por una paga mínima, ayuda en el trabajo de sus padres y en el caso de los hermanos mayores que no trabajan, son los encargados de realizar los oficios y quehaceres de la casa:

“...a veces me lleva para que lo acompañe al trabajo, me compra yogurt y comida y me da plata si yo lo consiento, si no me pega si no lo consiento...” (Y8E8-H3)

E: ¿Qué hacen sus hermanos?

“Algunos trabajan y las otras son amas de casa...” (EV8E5).

“...A veces sí, un día nos tocó hablar con el padre, y mi mami le toco barrer la iglesia para que nos dieran un mercado, a mí me gustaría poder ayudar a mi mami económicamente, no sé cómo pero si me gustaría...” (EV8E5).

“...Yeisson trabaja colaborándole a mi tío vendiendo pescado los fines de semana y en las tardes, yo le colaboro a veces a mi mamá en su trabajo en las casas donde la contratan, cuando no, nos quedamos en la casa cuidando a los niños...”(NW11-E8F.ric).

En franca competencia con su escolaridad, los menores terminan vinculándose a tareas de rebusque y a empleos precarios; quienes no se vinculan a la vida laboral, terminan sustituyendo a sus progenitores en los oficios domésticos y el cuidado de infantes.

El trabajo infantil con su consecuente explotación laboral, viola el derecho a la infancia misma; los menores trabajadores terminan asumiendo diversas funciones y roles ajenos a los de su propia edad, lo que altera el

adecuado desarrollo de esta población infantil y conlleva a graves problemáticas como la deserción escolar.

En términos generales, la participación de estos menores dentro de la esfera institucional es inexistente, no gozan de los beneficios que tienen los demás niños de su edad, son explotados como mano de obra barata, no son escuchados por el estado, lo que los convierte en un segmento poblacional invisibilizado para la misma sociedad.

“...si conozco la internet, “...si, pero casi nunca voy porque por acá no hay internet, yo en mi casa tengo un computador, pero no hay internet porque eso vale mucha plata y no tenemos, y cuando voy a la casa de mi tía me meto en los juegos porque allá nos dan permiso...” (N4D6)

5.1.1.2.2. Seguridad: Otro elemento de esta invisibilización social e institucional, es la inexistencia de garantías para la seguridad de estos menores; el estado y sus diferentes instituciones, no tienen la capacidad necesaria para brindar a esta población infantil una seguridad integral.

“... porque hay mucha gamineria, mucho secuestro, mucha matanza, una vez yo iba por la calle con mi hermana de 15 años y había alguien recostado en el piso, entonces fuimos a mirar que pasaba, entonces vivos que el señor no tenía cabeza y salimos a correr, dure como 10 días con pesadillas, tenía que acostarme con mi mami porque sentía mucho miedo” (EV8E5).

La violencia es un factor generalizado en Ciudadela Sucre, se evidencia tanto a nivel macro social como en los núcleos familiares; en ambas dimensiones, los niños son víctimas y principales espectadores de acciones que logran poner en riesgo su integridad física.

La violencia pone en los menores imágenes inapropiadas, está presente en la cotidianidad de los mismos, en su desarrollo y se filtra en su escala axiológica.

“...las hijas de las señoras de la casa donde vivíamos antes me pegaban, le contaba a mi mamá y ella no me creía, ella casi no me cree, ni me defiende. Me dice que no me la deje “montar de nadie” y que los niños del barrio, todos son unos hijueputas, que por eso le he dicho que no juegue con ellos...” (Y8E8-H3).

“...el problema más grande de esta zona es el desplazamiento y junto a este el hambre... el motivador de este la violencia”. (O44D-E3)

“...si esas señoras le pegaban a mi mamá y un día la amenazaron a cuchillo (llanto en la menor) no dejaban que cocinara en el mesón, la sacaban y por eso no comíamos...” (Y8E8-H3)

Los problemas de seguridad muchas veces terminan obstaculizando las intervenciones resolutivas; la zozobra, las presiones de grupos armados irregulares y la delincuencia común ejercen una presión psicológica sobre quienes trabajan en el sector.

“...los grupos paramilitares muchas veces han tratado de impedir que estemos allá, y me dijeron que la fundación no iba a funcionar. Pero desde este momento esto empezó a ser un reto para mí, esto es lo que me sostiene...” (O44D-E3).

Los menores perciben y terminan absorbiendo esta cotidianidad de inseguridad, crecen y se desarrollan bajo estas condiciones.

“...El mata al otro con una navaja. La violencia es matar a otra persona y se mata por dinero”. (N1D1)

“...Rechazar es cuando se le dice que no quiere ser su amigo por dinero...” (N1D1)

“...La violencia es que la niña llora porque la van matar... y es que un hombre le pega a una mujer” (N3D5)

En algunos casos (no en todos) los menores no solo terminan replicando conductas violentas, sino que además, terminan involucrados en actividades delictivas:

¿QUE DEBILIDADES TENGO?
ROBAR
MENTIR
QUITAR
PESAR GROCERIAS

(JM10-FC8)

“...E: *¿qué hacen tus amigos? (acciones que estos realizan)*

J: *me protegen*

E: *¿de quién o de quiénes?*

J: *de otros grupos.*

E: *¿por qué?*

J: *no responde”* (JM10 –FC8)

5.1.1.2.3. Esfera social: en esta categoría fueron valoradas las sub-categorías: relaciones y redes de apoyo intra y extra familiares (integración, amistad, amor, atención, afecto, comunidad).

- **Relaciones y redes de apoyo familiar:** Un porcentaje significativo de las relaciones familiares giran alrededor de dos características: la desintegración y el maltrato. Gran parte de las familias de los menores que acuden a la fundación, se encuentran sostenidas únicamente por la madre (cabeza de familia), el porcentaje de padres naturales que viven junto a sus hijos no supera el 4%, en muchos casos, la figura paterna es asumida por el hermano mayor o el padrastro.

SI TUBIERAS UNA LAMPARA MAGICA.... Y TE CONCEDE UN DESEO ¿CUAL PEDIRIAS Y POR QUE?

q mi familia fuera mas tranquila por q aveces q conflictos.

(AD13 FC3)

“...El comenzó a pelear con mi mamá, le pegaba y nosotras viendo todo eso, nosotros intentamos calmarlos, nos llevábamos a mi mamá para la pieza y a mi papá le tocaba dormir en el sillón, nos tocaba acostarnos con mi mamá...”

Un día mi mamá se cansó, porque le volvió la cara una nada, y le alisto la ropa, se la dejo encima de la mesa de planchar y que la empacara, entonces mi papá le dijo que él se iba...” (EV8E5).

“...recién paso eso, él me dijo que me los iba a quitar (los niños), pero ahora que esta tan enamorado, ni siquiera se acuerda de llamarlos, yo le dije a él desde que usted me pase mensualmente lo de mis hijos haga usted lo que quiera. Ni usted se mete con migo, ni yo me meto con usted, así es el me pasa mensualmente lo de los niños y listo...” (G40-E4)

Frente a la ausencia total o parcial de la figura paterna, el peso del sostenimiento familiar recae sobre una persona (madre cabeza de familia), quien con escasa preparación académica debe conseguir el sustento diario para su propia manutención y la de sus hijos.

“Cuando ayudaba en la cocina me daban \$ 20.000 semanales (10 dólares)” (R-33E2).

“En el momento ayudo con el almacén” (G-40E2).

“...yo soy vendedora ambulante, trabajo en lo que se me presente, trabajo por el sector, en este momento vendiendo helados,... saldos de ropa y me la dan y yo la vendo,... en este mes yo vendí flores y rosas,... y así según la temporada, aparte de eso yo trabajo en un supermercado,.. en lo que se me presente, con lo que me toque,...” (R-33E2).

Generalmente estas madres dedican gran parte de su tiempo a conseguir el sustento diario de su respectivo núcleo familiar, por lo que el tiempo que pasan con sus hijos es mínimo, (solo en un caso, la mamá no trabaja, de resto, todas las madres de estos niños trabajan y no permanecen en sus casas).

Esta situación origina que no exista un seguimiento adecuado de los niños por parte de sus madres; en muchos casos, no se supervisa la asistencia y el desempeño escolar, la salud y la alimentación de los mismos; de igual forma, ante la ausencia de autoridad, estos niños terminan permaneciendo en las calles del barrio la mayor parte de su tiempo libre, vulnerables a cualquier tipo de riesgo. En los casos donde se delega el cuidado de los menores en terceros, se presentan casos de maltrato físico, verbal y psicológico, de igual forma, tampoco existe un acompañamiento a los mismos.

- **Cuidado de los niños:** como se mencionaba anteriormente, el bajo nivel de ingresos económicos de los habitantes de este sector: en promedio \$191.375 pesos - 80 dólares mensuales - (PNUD & AECI, 2007), sumado a la distancia y los problemas de transporte que afectan a esta localidad, origina que los padres de estos menores pasen alrededor de doce horas diarias en promedio por fuera de su hogar, por lo que el tiempo que dedican al cuidado de sus hijos es ínfimo y de poca calidad, debido a la extenuante jornada, el cansancio y la fatiga del día.

“... ¿Qué hace su mamá?

EV: Ella es doctora de ancianitos.

¿A qué horas sale a trabajar y a qué horas llega?

EV: Ella sale a las 6:00 a.m. y llega a las 7:00 p.m.” (EV8E5).

Es común encontrar que el cuidado de los niños más pequeños, al igual que las funciones y tareas del hogar recaigan en los hermanos mayores, cuya edad promedio circunda el rango de los 11 a los 16 años. El asumir tareas y responsabilidades propias de los mayores, presenta problemas y repercusiones para estos adolescentes, ya que por asumir estos roles, no se desarrollan adecuadamente, de acuerdo al ciclo biopsicosocial característico de su edad.

- **Prácticas de Crianza:** este componente analiza la calidad del conjunto de acciones que los cuidadores primarios realizan sobre las nuevas generaciones, con objetivos de socialización y desarrollo humano. Se observa en el marco de las prácticas de socialización, la prevalencia de la figura “madre cabeza de familia” en la relación diádica madre-hijo/a.

En las mujeres de Ciudadela Sucre recae la totalidad de la responsabilidad de la crianza y el cuidado de los hijos, existe buena voluntad por parte de las madres, pero ante la falta de herramientas y de un proceso de formación adecuado, este no necesariamente se realiza de la mejor manera.

“...Mi mamá no me comprende, cuando llego del colegio voy a un refuerzo para no estar en la casa, porque allá no me dejan hacer nada, me gritan no les gusta jugar... me da tristeza que pelean mucho...” (N5-D7)

Sin embargo, a pesar de las limitaciones y de la gran cantidad de adversidades que encuentran para su rol de madres, algunas de ellas realizan un papel ejemplar donde tratan de dar lo mejor de ellas *“...me califico como buena madre porque hay otras que yo conozco y no han sabido enfrentar sus problemas. Tengo muchas amigas que en el primer problema ellas han dejado solos a sus hijos, con la abuela y así, en cambio, yo no he pensado en regalarlos, ni abandonarlos...” (R-33E2).*

- **Canales de comunicación:** en el análisis de las relaciones familiares se evidenciaron problemas de comunicación entre padres e hijos, sumada a la ausencia total de herramientas adecuadas para la corrección de los menores; en la mayoría de los casos, se reportó el uso del castigo físico (golpes) y verbal (groserías) como mecanismo de gran empleo para el abordaje de los problemas cotidianos.

E: ¿Qué piensa de sus hijos?

R: Silencio. Hay dos que me sacan la rabia.

E: ¿Por qué?

R: Demasiada calle. (R-33E2).

Esta problemática de maltrato infantil se convierte en la segunda característica en común que presentan las relaciones familiares de esta colectividad; cuando se indagó sobre la frecuencia del maltrato físico, muchos menores coinciden en afirmar que el castigo físico es una práctica “normal” entendiéndose cotidiana por parte de sus padres; ante la indagación sobre los elementos con los que se realiza el castigo físico, fueron mencionados por parte de los niños y niñas diferentes elementos, que van desde la mano (palmadas), las piernas (patadas), la correa, hasta llegar a utensilios como los cables y los palos.

- **Relaciones sociales y apoyo extra - familiar:** son todos los vínculos y estructuras secundarias externas al núcleo familiar, estas redes están integradas principalmente por los amigos, compañeros del colegio y vecinos.

En cuanto al tipo de relaciones, se encuentra un predominio de comportamientos agresivos y uso desmedido de acciones violentas por parte de los niños; continuamente, los menores se comportan de manera agresiva y responden con este tipo de ataques ante una posible amenaza o molestia por parte de sus coetáneos. Desde pequeños, son enseñados a solucionar los

problemas de manera violenta, hecho que se evidencia con más contundencia en el escenario educativo.

Me dice (la mamá) que no me la deje “montar de nadie” y que los niños del barrio, todos son unos hijueputas (Y8E8-H3).

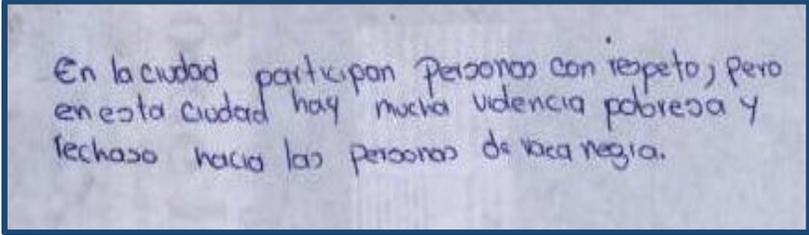
Los menores construyen sus redes de amigos en el barrio, con ellos pasan la mayor parte de su tiempo: juegan, hablan, comparten experiencias, discuten, comparten espacios en común; ante el aislamiento geográfico de la localidad, este tipo de redes es bastante fuerte, entre todos se conocen; estas características facilitan la presencia de pandillas.

- **Apoyo y relaciones vecinales:** en muchos casos, el ambiente vecinal en donde a diario se desenvuelven estos menores, resulta inadecuado para los mismos, debido a la existencia de problemas relacionados con la venta y el consumo de sustancias psicoactivas, de las cuales los niños y niñas ya tienen conocimiento, convirtiéndose en un gran riesgo para la población infantil.

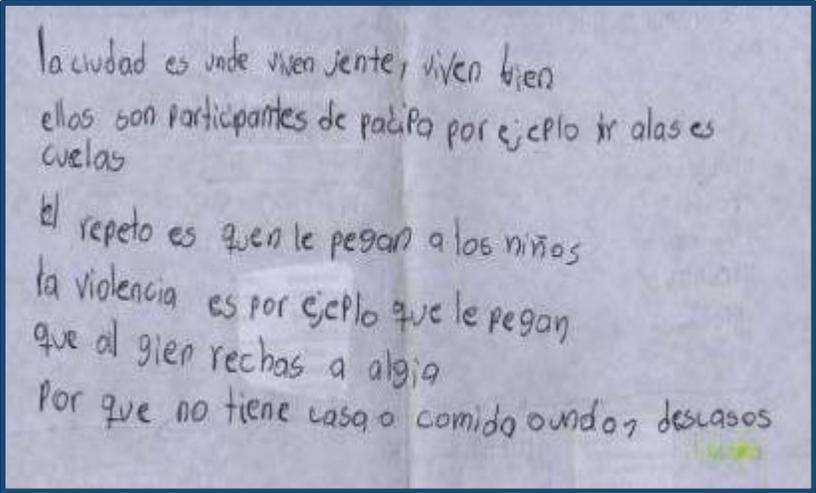
Si sumamos a esta problemática, la falta de control de los padres y la permanencia prolongada de los menores en la calle, es fácil vislumbrar el riesgo no solo del consumo de alucinógenos, sino de la posible influencia de malas amistades, de problemas relacionados con el pandillismo, el trabajo sexual y la delincuencia juvenil.

A nivel de ciudadanía, vista como la identidad de pertenecía y el reconocimiento del individuo por parte de su sociedad, se evidencia un déficit en la adhesión y la inclusión de la sociedad por esta colectividad, producto de la crisis global del Estado de Bienestar.

Los menores perciben la exclusión en el rechazo, se conciben por fuera de la ciudad y alcanzan a distinguir las diferencias en las dotaciones básicas de calidad de vida con relación a otros segmentos poblacionales.



En la ciudad participan personas con respeto, pero en esta ciudad hay mucha violencia pobreza y rechazo hacia las personas de raza negra.



La ciudad es un lugar donde viven gente, viven bien ellos son participantes de pacifica por ejemplo ir a las escuelas
El respeto es que no le pegan a los niños
La violencia es por ejemplo que le pegan que al gien rechas a algia
Por que no tiene casa o comida o unido, descalzos

- **Acompañamiento para el desarrollo:** con base en los bajos niveles de aprendizaje y de competencias básicas evidenciadas en los niños durante la realización de los talleres de “*valoración inicial en psicomotricidad – nivel educativo y condiciones para el futuro*”(3 y 4) y las diversas opiniones sobre la escuela que ellos manifestaron, las cuales fueron corroboradas y reforzadas por sus padres y diferentes estamentos de la comunidad, se evidenciaron serios problemas e ineficiencias relacionadas con el acompañamiento que las instituciones educativas deben prestar como entes socializadores de segundo nivel.

E: ¿y en el colegio? (experiencias en la vida escolar)

Y: “no me gusta....”

E: ¿y por qué no te gusta?

Y: “no los profesores no enseñan y no saben, no enseñan bien...” (Y8E8-H3).

Las escuelas del sector quedan rezagadas frente a la magnitud de las problemáticas que allí se viven; profesores y directivos terminan encerrados en el quehacer pedagógico tradicional, donde el trabajo se termina cuando se acaba la jornada de clases, no se realizan actividades extra – curriculares y no se realiza un seguimiento individualizado.

Este fenómeno se presenta por múltiples causas: en primer lugar, el cuerpo docente no recibe una capacitación apropiada ni ninguna clase de apoyo para poder realizar su labor adecuadamente, en muchos casos, ni siquiera alcanzan a recibir una remuneración digna (el pago no alcanza el salario mínimo legal vigente y se atrasa con frecuencia).

La atención y el acompañamiento académico que brinda la escuela es insuficiente, este es suministrado muchas veces por las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y demás instituciones privadas que allí trabajan; en el caso específico de la fundación “Encuentro por la Vida”, se realiza un acompañamiento específico en el reforzamiento de las tareas pedagógicas, la formación en valores y la orientación psicológica de los menores.

5.1.2. Estilos de Vida de los menores que integran la fundación

Las prácticas, costumbres y los hábitos de esta comunidad están marcados por dos elementos que obstaculizan la construcción de un proyecto educativo inclusivo para estos menores: en primer lugar se encuentran algunos elementos culturales arraigados en la población en general y en segundo lugar, un conjunto de estilos de vida asumidos por los menores que se desprenden directamente de las condiciones críticas del contexto que tienen que afrontar.

En la fase de diagnóstico se encontró en la comunidad como una práctica muy arraigada el individualismo. Frente al cumulo de dificultades que presentan en la cotidianidad para sobrevivir en estos contextos críticos, la gente adopta una postura de pensar exclusivamente en el beneficio propio y no en las oportunidades y las bondades que trae el trabajo en red o en equipo.

Otro hábito muy marcado en esta comunidad es la mendicidad; ante la ayuda humanitaria que existe en estos sectores marginales y los subsidios del gobierno, a muchos de sus pobladores no les interesan los procesos de autogestión ni de cambio social, sino el dinero que reciben de la Oficina de Acción Social por cada niño que tienen. Esto explica en parte, el alto índice de natalidad que existe en Ciudadela Sucre.

“...recibo ayuda de familias en acción...dinero cada dos meses me dan un bono” (R-33E2).

“Se quiere crear conciencia en los habitantes del sector para que trabajen y no se queden mendigando, sino que por el trabajo consigan lo que necesitan para vivir” (G-40E4).

Lo más grave aún, es que estos estilos de vida que presentan los mayores, terminan permeando la conducta de sus hijos y por ende, afectando la cotidianidad de estos en los diferentes escenarios escolares, por tanto, la cultura individualista y el facilismo de la mendicidad, se repliegan sutilmente en el comportamiento de estos menores.

“El año pasado me dieron una cocina, el antepasado un par de patines, cosas así, me dieron lápices, esteros, cuadernos, borrador y tajalápiz” (EV-8 E5).

Lo anterior se evidenció en el desarrollo del trabajo de campo, donde algunos menores acudían muchas veces por la expectativa de recibir un regalo, alimento o incluso dinero, como se describía anteriormente, las ayudas y los regalos materiales convocan más que las propuestas de estudio y trabajo comunal.

De igual forma se encuentra un conjunto de costumbres y hábitos que se presentan como consecuencia natural de habitar en estos contextos críticos, como por ejemplo, aquellos generados por la ausencia de agua: a raíz de esta problemática, se desprenden un conjunto de prácticas y hábitos negativos para la salud de los mismos pobladores, relacionados con el manejo e ingestión de alimentos, el aseo, entre otros elementos.

A raíz de las limitaciones y falencias encontradas en la prestación de los servicios de salud, se desencadena en la totalidad de la población, hábitos negativos relacionados con la prevención de la enfermedad, en tal sentido, solo se acude al médico cuando se tiene un cuadro patológico; sumado a la presencia de representaciones sociales que atentan contra la integridad física (automedicación, chamanismo, remedios caseros); la colectividad no tiene

hábitos saludables (deporte, vacunación oportuna, suplementos vitamínicos, exámenes médicos) que promuevan la salud.

En el campo educativo se presenta el mismo fenómeno, de tal forma que las falencias y limitaciones que muestra el sistema educativo en Ciudadela Sucre, terminan consolidando hábitos negativos y cierto grado de aversión generalizada con respecto al “*estudio*” y la “*escuela*”; por lo tanto, se presenta inasistencia, deserción, ingreso tardío al sistema escolar, desinterés para la continuación de estudios superiores, bajos hábitos de lectura, desaprovechamiento del tiempo libre, entre otros.

Fotografía No. 10

Escenarios académicos y culturales inapropiados

Fuente: (Elaboración propia)



Dentro de las condiciones críticas del contexto que tienen que afrontar los menores, se encuentran los factores de riesgo que conducen a hábitos desadaptativos como el pandillismo, la drogadicción, la delincuencia, las apuestas, etc.

“En el momento la drogadicción para los muchachos. Faltan más lugares en donde apoyen a los niños, para que no cojan la calle, para que ocupen el tiempo libre, y todas esas cosas” (R-33E1).

“nos robaron. El 4 de julio del año pasado se entraron los ladrones y se llevaron todo. Eso de alguna manera duele...” (O44DE3).

5.1.3. Medios de Vida de los menores que integran la fundación

Ciudadela Sucre es el claro ejemplo de la falta de planificación frente al crecimiento demográfico, se constituye en un asentamiento humano sin ninguna clase de políticas sociales de inclusión (Torres & Vargas, 2009), convirtiéndose en un modelo urbano caracterizado por la informalidad, la improvisación y el abandono; siendo un espacio ideal para el asentamiento de colectividades en condición de desplazamiento (Torres & Vargas, 2009).

Este sector geográfico presenta serias dificultades de comunicación e integración vial con el resto de la ciudad, llegar hasta este lugar se convierte en una auténtica odisea; la lejanía y la dificultad en el acceso, origina un alto costo en la prestación del servicio de transporte, que contrasta con la limitación de la capacidad adquisitiva de sus habitantes (observación participante).

“...cuando yo llegue en ese tiempo solamente subían unos carritos que eran camperos y lo recogían a uno abajo en el cruce, y lo llevaban a uno hasta San Mateo y allí uno cogía otro, ni siquiera iban hasta Soacha, como al año que yo viviera acá comenzaron las que suben” (R33-E1).

Por otro lado, el terreno en donde se encuentra situada la comunidad, es un extracto rocoso, árido, y pedregoso, lo que dificulta el levantamiento de viviendas, el desarrollo de programas urbanísticos de calidad y la acometida de los servicios públicos.

Existe una considerable ausencia de zonas verdes, de vegetación, de contacto directo con la naturaleza, de estética, de paisaje, pese a la riqueza y biodiversidad que caracteriza a esta región.

La fundación como escenario educativo informal, se encuentra ubicada en un espacio geográfico de similares características: en un terreno rocoso y lleno de peñascos, propicio para la incidencia de accidentes, lo que atenta contra la seguridad y el bienestar no solo de los niños y niñas, sino de la totalidad de los pobladores.

Fotografía No. 11

Hábitat del escenario educativo informal (I)

Fuente: (Elaboración propia)



El hábitat donde se encuentra ubicada la fundación, carece de espacios para el manejo adecuado de los residuos físicos, razón por la cual, estos se van acumulando en diferentes lugares, en espera de su recolección por parte de la empresa municipal de aseo.

Fotografía No. 12

Hábitat del escenario educativo informal (II)

Fuente: (Elaboración propia)



La falta de estética, belleza, orden y armonía es un elemento que afecta la calidad de vida de la totalidad de sus habitantes, esto se evidencia en la falta de andenes, de parques, de avenidas, de zonas verdes y pintura en las fachadas, que recreen y ocasionen un impacto visual positivo en el individuo (observación participante).

5.2. PROBLEMATICAS DE LA FUNDACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE POBLACIÓN INFANTIL VULNERABLE

Hasta el momento se han logrado identificar las necesidades y los requerimientos que presentan los niños y niñas que integran la fundación, relacionadas con la inclusión integral y la calidad de vida de los mismos; ahora es necesario identificar el conjunto de problemáticas, falencias y debilidades que presenta el escenario educativo informal para atender a esta población vulnerable.

En la identificación conjunta de estos elementos se utilizó la técnica “DOFA”, que mediante su desarrollo en consenso (talleres comunitarios), sintetiza de manera clara y ordenada la información requerida, además, se convierte en el soporte básico para el desarrollo del diagnóstico y la formulación estratégica del plan de acción que posteriormente se enuncia.

La identificación en consenso con los diferentes estamentos de la colectividad, se encuentra justificada en la necesidad de aprovechar la experiencia y trayectoria de todos los miembros de la comunidad, para poder en conjunto, explotar las fortalezas, superar las debilidades, aprovechar las oportunidades y contrarrestar las amenazas que presenta la fundación como totalidad.

Cuadro No. 44

Fortalezas y Debilidades de la fundación “Encuentro por la vida”

Fuente: Elaboración conjunta con la comunidad

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Los integrantes de la fundación: existe voluntad, interés y emotividad por parte de sus integrantes.	Infraestructura física de la fundación: las aulas son muy pequeñas para el número de menores que concurren diariamente.

Existe apoyo y compromiso por parte de las directivas. Existe compromiso por parte de los profesionales y practicantes.	No existen zonas verdes ni de recreo. El problema sanitario del agua en los baños, al igual que la ausencia de papel higiénico y jabones.
Las capacidades de cada uno de los miembros de la fundación y del voluntariado de la misma.	Carencia de una planeación estratégica y una hoja de ruta para el desarrollo del componente pedagógico.
El grupo de directivos, administrativos y profesionales cuenta con experiencia y reconocimiento dentro de la comunidad.	La compensación del personal: (la fundación no tiene la capacidad de ofrecer una compensación adecuada para vincular y retener el personal que necesita).
Capacidad de resiliencia de los diferentes miembros de la colectividad para afrontar con fortaleza las adversidades a las que se ven sometidos.	Aspectos Financieros: los recursos económicos de la fundación son limitados y dependen de las donaciones que realizan las personas.
El liderazgo y la credibilidad que tienen los directivos y el colectivo de profesionales y voluntarios.	Falta de apoyo y continuidad del trabajo pedagógico en los hogares de cada menor.

Las debilidades que la fundación presenta según sus propios integrantes, se pueden clasificar en dos grupos: 1. Factores inherentes a la parte económica (recursos físicos y materiales), como la carencia de una infraestructura física adecuada; de recursos financieros para sufragar los gastos de la fundación; al igual que la parte salarial de sus profesionales 2. Factores inherentes al componente psicopedagógico.

Pese a que el componente económico es una debilidad reconocida y significativa de la fundación, no se constituye en una barrera fundamental para la implantación de un modelo inclusivo y con calidad de vida dentro del escenario educativo; los procesos inclusivos no dependen exclusivamente de los recursos económicos.

En esta misma dirección se encuentran las posturas de los fundadores y administradores de la fundación, cuando afirman categóricamente: “...*la plata finalmente se consigue*” (O44-P35), dejando esta debilidad en un segundo plano, no obstante, no deja de ser una limitante bastante significativa y de mucho peso para la etapa de ejecución del programa.

Adicional a las debilidades relacionadas con el componente económico, se encuentran los factores inherentes al componente psicopedagógico, en donde se encuentran elementos como la carencia de una hoja de ruta para su desarrollo dentro de la fundación y la falta de cooperación en el proceso por parte de los padres de familia.

Las evidencias encontradas relacionadas con el atraso pedagógico y psicomotriz de los menores, resaltan la necesidad de consolidar una hoja de ruta y una planeación estratégica del componente psicopedagógico de la fundación, que tenga la capacidad de desarrollar y estimular las potencialidades cognitivas, motoras, emocionales, valorativas y sociales de los menores.

La identificación de las fortalezas por parte de la comunidad, se realizó con la finalidad que sean los mismos integrantes, los encargados de identificar y explotar aquellas potencialidades que ellos mismos se reconocen.

En primer lugar, se encuentra el factor humano (reconocido por la totalidad de la comunidad); en este caso, el potencial humano se encuentra referenciado más que por su conocimiento, por su voluntad, interés, espíritu de

lucha y capacidad para trabajar en estos escenarios tan críticos. Esta actitud está presente desde la parte superior de las directivas, hasta los integrantes más pequeños de la colectividad.

“...la gente se siente a gusto con las labores que se realizan aquí...” (O44DE3)

Una segunda fortaleza del factor humano de la fundación, es el espíritu de resiliencia que presentan los miembros de la comunidad para afrontar las situaciones traumáticas y difíciles de la cotidianidad, muchas veces, irradiados con una visión optimista, esperanzadora y llena de alegría, principalmente, por parte de los menores.

El optimismo y la actitud positiva en una comunidad, son importantes para la planificación y la realización de un programa de acción, ya que se convierten en propulsores vitales del proyecto de cambio.

Cuadro No. 45
Oportunidades y Amenazas de la fundación “Encuentro por la Vida”
Fuente: Elaboración conjunta con la comunidad

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Tendencias sociales de preocupación por las problemáticas de pobreza, medioambiente y exclusión.	El conflicto armado: la presencia de grupos paramilitares que obstaculizan la intervención en estas localidades.
El altruismo: el aporte económico y de tiempo que realizan grupos empresariales y algunas personas naturales.	El control político: el predominio de enfoques neo – liberales que dejan en un segundo plano la inversión social.
La presión internacional al gobierno	El entorno en el que se ubica la

nacional para que dé soluciones inmediatas al problema del desplazamiento y el conflicto armado.	fundación (pandillismo, drogadicción, delincuencia común, etc.).
	La falta de apoyo estatal y el exceso de burocracia en la realización de trámites para la obtención de ayudas y recursos.

Dentro del conjunto de amenazas, es necesario señalar que el problema de orden público del país y el contexto crítico de la localidad, terminan filtrando los escenarios educativos, convirtiéndose en elementos de gran repercusión para estas instituciones y para la comunidad en general.

Dentro de los problemas de orden público, el fenómeno del paramilitarismo que permea este lugar, termina afectando directamente las diversas estructuras de la comunidad, a través de este grupo armado se van consolidando bloques de financiamiento que giran en torno al pandillismo, la drogadicción, la delincuencia, etc.

“...como economista y funcionaria del gobierno he montado proyectos, pero como no tengo palancas políticas en Soacha, pues aunque son buenos, no han dado resultado”. (O44DE3).

Sumada a esta amenaza se encuentra el abandono del estado, por lo que se hace más visible la necesidad de consolidar un enfoque de política social, comprometido con la inclusión de esta población vulnerable; que obstaculice e impida el avance de las vertientes económicas excluyentes que han imperado y aumentaron significativamente la precariedad y el abandono de estos segmentos poblacionales.

Empero, en contraposición a estas amenazas, surgen como grandes oportunidades que hay que aprovechar, el apoyo de organizaciones y personas naturales (nacionales e internacionales) no solo en la dación de recursos, sino en la búsqueda de soluciones a estas problemáticas. La creciente preocupación por temas relacionados con la inclusión, la sostenibilidad del ambiente, los derechos de los niños y el desplazamiento.

5.3 PLAN DE MEJORA DEL ESCENARIO EDUCATIVO

Para el diseño del plan de mejora con orientación inclusiva dentro del escenario educativo informal, se tomaron en cuenta los diferentes planteamientos expuestos a lo largo del presente trabajo y principalmente, la información recopilada con la misma comunidad en el transcurso de los talleres.

La finalidad del plan de mejora estuvo orientada hacia la construcción de una solución integral y complementaria, que tuviera la facilidad de abordar los problemas de exclusión e invisibilización que azotan a estos menores.

La sencillez de su estructura obedece a la lógica de autoconstrucción por parte de la comunidad, su elaboración se focalizó en el fácil entendimiento y en el lineamiento de estructuras simples que facilitarían la comprensión del plan por parte de todos sus miembros, por lo que se convierte en un documento público y al alcance de todos los integrantes de la fundación.

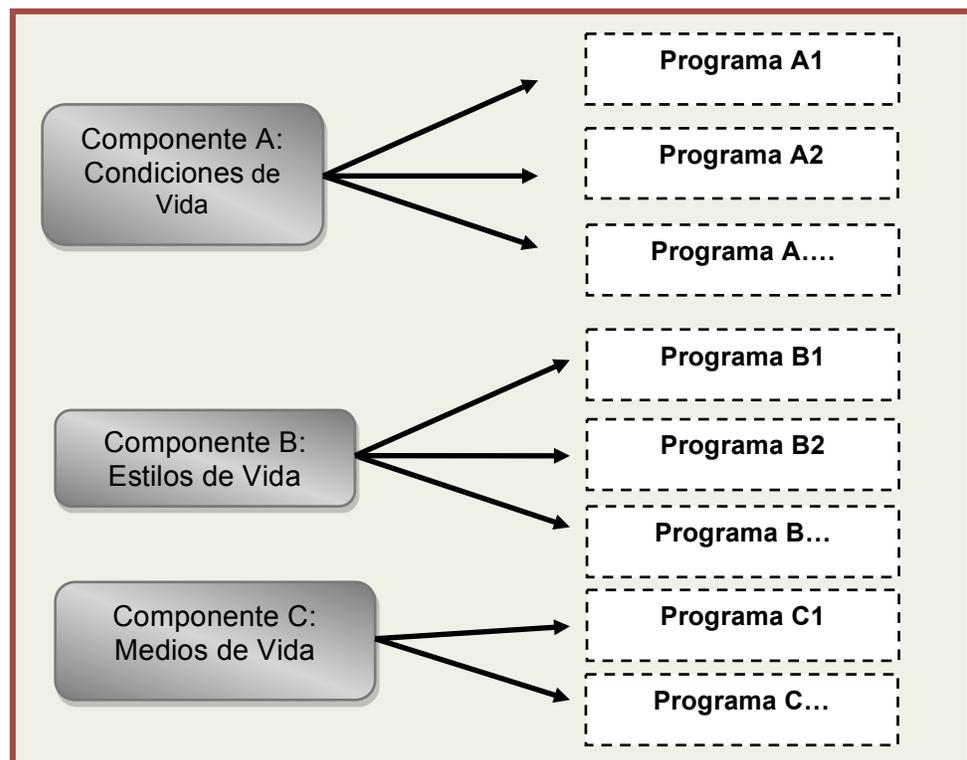
La construcción del plan de acción se divide en dos partes: en primer lugar, se esboza la estructura y el contenido en el que se sintetiza la puesta en marcha del plan de trabajo elaborado con base al diagnóstico participativo.

En esta primera parte, se clasifica la intervención de acuerdo a los tres componentes en los que se conceptualizó la calidad de vida en el escenario

educativo informal, para posteriormente, desglosar los programas de cada uno de los componentes: Condiciones de vida, estilos de vida y medios de vida.

Dentro de cada uno de los componentes del plan de acción, se estructuran programas de intervención específicos, que complementados con otros, mejoran cada uno de los componentes de calidad de vida de los menores que integran el escenario educativo.

Figura No. 26
Componentes de la intervención (estructura)
Fuente: Elaboración propia.



De esta manera, dentro del componente de “condiciones de vida” se plantearon programas de intervención específicos, que abordan de manera integral el conjunto de dotaciones básicas y complejas de los niños y niñas de la fundación. En el siguiente cuadro se sintetizan los programas creados para la atención de las necesidades evidenciadas.

Cuadro No. 46

Inclusión y calidad de vida: condiciones de vida – dotaciones básicas

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa
Dotaciones Básicas	Calidad del espacio en el escenario educativo	Mi segunda casa
	Calidad del alimento y nutrición:	Alimento con valores
	Acompañamiento educativo	Tareas con amor
	Salud	Escenarios educativos saludables
	Recreación y esparcimiento	Centro cultural y de esparcimiento

Cuadro No. 47

Inclusión y calidad de vida: condiciones de vida – dotaciones complejas

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa
Dotaciones Complejas	Participación	Educación para la democracia y la participación
	Cuidado para los niños	Guardería infantil
	Proyecto de Vida	Construyendo camino
	Maltrato	Campaña del Buen trato

Del conjunto de programas estructurados en asocio con la colectividad, un gran porcentaje corresponde a propuestas de intervención que giran alrededor de la estrategia educativa; indicando que lo educativo se encuentra directamente y de manera transversal en los respectivos programas.

Este fenómeno de asociación entre la calidad de vida y la estrategia educativa, se corrobora en la medida en que gran parte de la intervención en condiciones de vida, gira precisamente alrededor del componente educativo, reflejando la importancia de la educación en el tema de la calidad de vida.

Dentro del proceso de retroalimentación de la investigación, los diferentes miembros de la comunidad estuvieron de acuerdo con la síntesis y la clasificación de las propuestas que se trabajaron en los talleres, aunque en el transcurso de la intervención algunas de ellas fueron modificadas.

Cuadro No. 48

Inclusión y calidad de vida: estilos de vida

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa
Estilos de Vida	Ausencia de prácticas saludables.	Escenarios educativos saludables.
	Preparación para la Autogestión.	Educación para la democracia y la participación.
	Maltrato	Campaña del buen trato.

En cuanto al conjunto de estilos, costumbres y hábitos que inciden en la calidad de vida de los menores y la consolidación de un programa de educación inclusiva, la colectividad en conjunto consideró pertinente trabajar en tres

programas, todos relacionados directamente con los componentes educativos e inmersos transversalmente dentro de las condiciones y/o medios de vida.

En su totalidad, los programas que abordan el área denominada “estilos de vida” son factibles en su ejecución y representan un impacto definido para la consolidación de la inclusión y la calidad de vida de la comunidad que conforma la fundación Encuentro por la Vida.

Cuadro No. 49

Inclusión y calidad de vida: medios de vida

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa
Medios de Vida	Contexto de la fundación	Escenarios educativos saludables
	Aseo y cuidado de la fundación	Escenarios educativos saludables

Dentro del componente “medios de vida”, los programas giran alrededor de la consolidación de escenarios educativos saludables; los cuales parten de los mismos principios de los movimientos y programas conocidos como “escuelas saludables” tratados en el marco teórico. Las experiencias de estos programas en contextos similares de marginación y desplazamiento, comprueban la importancia, el impacto y la pertinencia de la aplicación de este tipo de programas.

- **Objetivos de cada programa del plan de intervención:** en la misma estructura cada programa tiene un objetivo, un sustento teórico, una orientación

metodológica y un desarrollo en la práctica, lo que genera un engranaje de la intervención.

Cuadro No. 50

Objetivos de cada programa

Fuente: (elaboración comunitaria)

Nombre del programa	Breve Narración del programa	Objetivo del programa
Mi segunda casa	Construcción de un escenario educativo agradable, llamativo y acogedor para los niños y niñas del sector.	Convertir a la fundación en un escenario educativo acogedor y agradable para sus integrantes.
Alimento con valores.	Acompañamiento de las actividades del comedor comunitario con enseñanza de valores y hábitos saludables, mejoramiento de la calidad del alimento.	Enseñar valores y estilos de vida en los diferentes espacios y encuentros de la comunidad.
Tareas con amor	Acompañamiento y orientación a los menores en la elaboración de tareas y actividades académicas.	Reforzar las tareas y los ejercicios pedagógicos de los niños con afecto y respeto.
Escenarios educativos saludables	Construcción de un ambiente educativo saludable y promoción de estilos de vida saludables.	Promocionar hábitos y ambientes saludables en los miembros de la fundación.
Centro cultural y de esparcimiento	Adaptación de los espacios físicos de la fundación para el desarrollo de actividades	Desarrollar dentro de la fundación, un centro cultural para los niños y adolescentes

	culturales y recreativas.	de la comunidad.
Campaña del buen trato	Realización de campañas para la prevención del maltrato infantil y la reducción de la violencia intrafamiliar.	Prevenir el maltrato infantil y promover el buen trato entre los miembros de la fundación.
Educación para la democracia y la participación	Desarrollo de programas pedagógicos que brinden información y herramientas participativas a los diferentes integrantes de la fundación.	Dotar a los integrantes de la comunidad de conocimientos y herramientas para la participación y la democracia.
Guardería infantil	Apertura de una guardería dentro de la fundación, para el cuidado de niños menores de 12 años.	Brindar cuidado y atención a niños menores de 12 años dentro de la fundación.
Construyendo camino	Realización de un programa pedagógico para la construcción del proyecto de vida de los mismos.	Asesorar y dar herramientas en los procesos de construcción del proyecto de vida de los integrantes de la fundación.

Para construir un escenario educativo cada vez más inclusivo se diseñaron los anteriores programas, que en conjunto, consolidan el plan de mejora de la fundación, estos fueron contruidos desde adentro, a partir de los elementos y necesidades que afectan y repercuten la inclusión y la calidad de vida de los respectivos menores.

Una vez se establecen cada uno de los programas que conforman cada uno de los componentes (condiciones, estilos y medios), se establecen las actividades específicas que contribuyen al logro y avance de los respectivos programas:

Figura No. 27

Sistematización de la intervención

Fuente: (elaboración propia)



De esta manera, las actividades que se ejecuten guardan coherencia y pertinencia con los componentes de calidad de vida enunciados desde el inicio de la investigación. Las actividades se encuentran ligadas a las sesiones realizadas con los respectivos grupos de intervención.

Complementando los niveles de intervención, se ligan a la estructura del plan de trabajo los sujetos de intervención, para este caso específico, las personas que conforman la población, siguiendo los lineamientos de la educación Inclusiva y la Investigación Acción Participativa.

CAPITULO VI

FASE No. 2: EJECUCIÓN DEL PLAN
DE ACCIÓN

6. FASE No. 2: EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

*“De cuanto fue nos nutrimos, transformándonos crecemos
y así somos quienes somos”* *Gabriel Celaya*

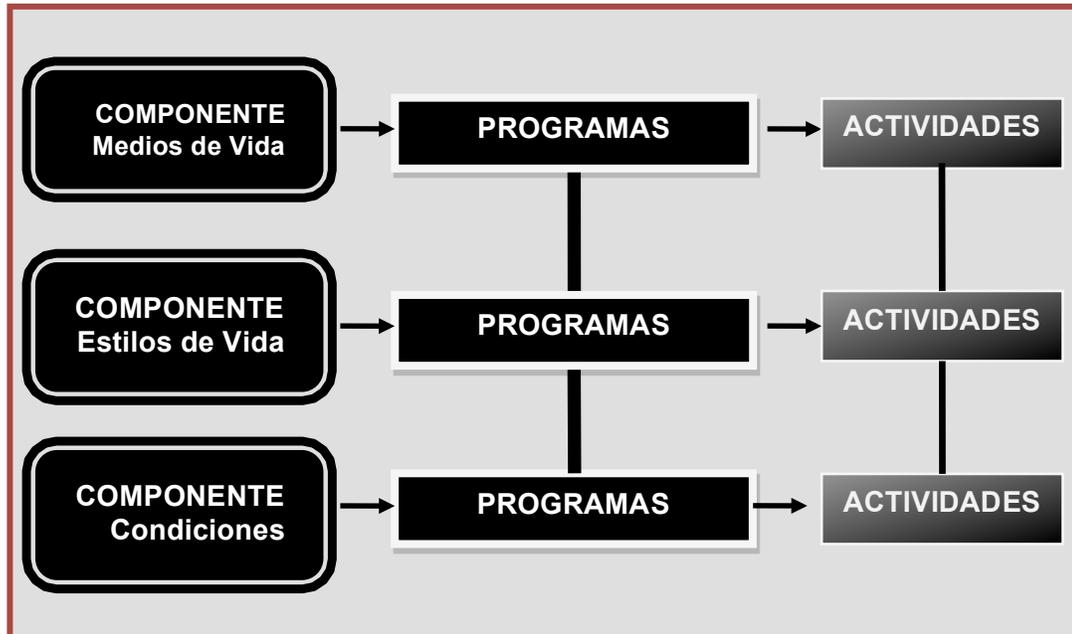
Introducción:

Dentro de los postulados de un paradigma alternativo de investigación emergente, la ejecución o la intervención directa con finalidad de transformación y mejora se convierte en el lineamiento principal del proyecto investigativo, por lo que se torna necesario, describir ampliamente esta fase de la investigación en un capítulo, analizar el proceso no solo por sus resultados, sino además, por lo que fue el transcurso de su ejecución.

En esta fase de ejecución del plan de acción se esbozan elementos estructurales de la intervención: los tiempos, los contenidos y el desarrollo de la misma, posteriormente, en la evaluación del ejercicio investigativo, se analiza la participación de la colectividad durante el proceso: empoderamiento, autogestión y el compromiso de la comunidad durante su ejecución, bajo los parámetros de la IAP.

Siguiendo los lineamientos establecidos en el plan de acción, la intervención se ejecuta de acuerdo con la estructura diseñada para tal fin, en componentes, nodos, niveles, actividades y sujetos de intervención, como lo ilustra la siguiente figura:

Figura No. 28
Componentes y niveles de la acción
Fuente: (elaboración propia)



Los componentes de acción corresponden a (condiciones, estilos y medios de vida), a partir de ellos se crean y se articulan los programas y las actividades de intervención. Los niveles de acción establecen la estructura y la jerarquización de cada una de las acciones (Programas y actividades)

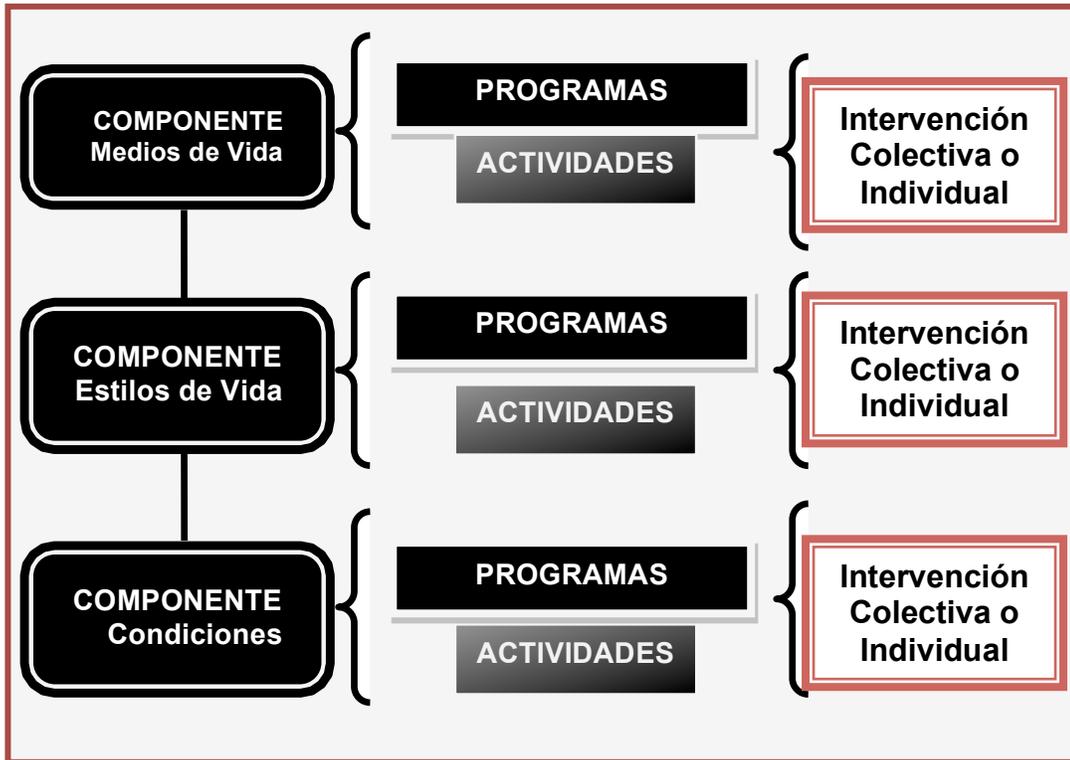
Tanto los componentes como los niveles se encuentran conectados entre sí, lo anterior indica que existen programas y actividades que afectan e involucran a más de un componente.

Por otro lado, los nodos de acción son puntos de intersección entre los componentes, los niveles y los sujetos de la fase de intervención; en los nodos confluyen dos o más elementos de la red interventiva de IAP.

Figura No. 29

Nodos de acción

Fuente: (elaboración propia)



Los nodos de acción se estructuran a su vez en dos tipos de intervención: Colectivo e Individual, de acuerdo con las necesidades y problemas encontrados en el diagnóstico participativo.

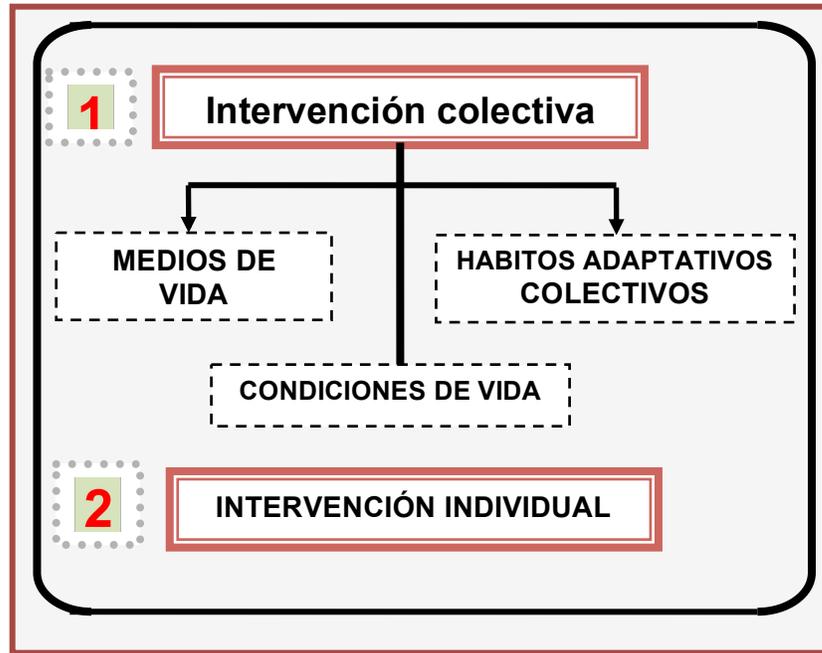
De manera paralela, la intervención colectiva se divide en dos grandes focos:

- Intervención en medios de vida
- Intervención en hábitos de vida.

Figura No. 30

Clasificación de los nodos de acción

Fuente: (elaboración propia)



Los nodos de acción congregan múltiples componentes de calidad de vida (microcomponentes: alimentación, vestuario, justicia, educación, etc.) y diferentes programas con sus correspondientes actividades.

Cuadro No. 51

Focos de intervención

Fuente: (elaboración propia)

Nodos de Acción	Microcomponentes de intervención	Programas de intervención
INTERVENCIÓN EN MEDIOS DE VIDA	Calidad del espacio en el escenario educativo	Mi segunda casa
	Recreación y esparcimiento	Centro cultural y de esparcimiento
	Contexto de la fundación	Escenarios educativos

		saludables
	Aseo y cuidado de la fundación	Escenarios educativos saludables
INTERVENCIÓN EN CONDICIONES Y HABITOS DE VIDA COLECTIVOS	Acompañamiento educativo	Tareas con alegría
	Salud	Educación para el autocuidado
	Afecto y acompañamiento	Campaña del buen trato.
	Calidad del alimento y nutrición:	Alimento con valores
	Proyecto de Vida	Construyendo camino
	Cuidado para los niños	Guardería infantil
	Participación	Educación para la democracia y la participación.
	Afecto	Campaña del buen trato
INTERVENCIÓN INDIVIDUAL (CONDICIONES INDIVIDUALES)	Intervención psicosocial con los miembros que lo requieran	
	Atención y tratamiento a casos específicos	

A continuación se presenta el desglose de cada uno de los nodos y componentes de la ejecución del plan de acción, aquí se sintetizan cada una de las acciones emprendidas en pro de la inclusión real y el mejoramiento de la calidad de vida de los menores que integran la fundación.

6.1 INTERVENCIÓN EN MEDIOS DE VIDA (EL ESCENARIO ESCOLAR)

La fundación como escenario educativo informal debe tener las condiciones básicas que le permitan garantizar la seguridad e integridad de los menores; este factor exige de un conjunto de medios de vida básicos y elementales que deben existir.

Frente a esta premisa y conscientes con las falencias estructurales de la fundación, las directivas y el cuerpo administrativo en consonancia con el trabajo de IAP que se viene estructurando, viene implementando un plan de mejoramiento de las instalaciones de la fundación.

Fue el primer paso que evidenció la actitud y el compromiso de las directivas para el mejoramiento de la situación actual, pese a la limitación de los recursos económicos, se emprendieron trabajos de adecuación de los distintos espacios de la fundación: pisos, paredes, techos y escaleras, que reportaban peligro para la integridad de los menores.

Posteriormente se trabajó en el embellecimiento de los espacios: trabajos de pintura, organización y distribución funcional de los diferentes recintos, se adecuaron los salones (compra de equipos, sillas, mesas, etc.) para la ejecución de trabajos pedagógicos y actividades lúdicas.

Para la ejecución de este nodo, las directivas de la fundación solicitaron ayudas económicas al sector privado (benefactores); fue un trabajo paulatino que duró 2 años aproximadamente. Para su ejecución se tomó en cuenta la información del diagnóstico, se contó con la colaboración de los diferentes integrantes de la fundación y se efectuaron los cambios con el objetivo de mejorar el ambiente y consolidar espacios amigables.

La intervención sobre los medios de vida fue el primer paso ejecutado para la consolidación de los estilos y las condiciones de vida que le aseguren a los menores una inclusión real.

Fotografía No. 13

Mejoramiento del escenario educativo (Antes)

Fuente: (Elaboración propia)



Fotografía No. 14

Mejoramiento del escenario educativo (Después)

Fuente: (Elaboración propia)



Consolidación del escenario educativo como un centro cultural y de esparcimiento: con base en las necesidades detectadas en el diagnóstico preliminar, se direcciona la intervención físico – estructural hacia el fomento de un ambiente tranquilo, armonioso y de sano esparcimiento dentro del escenario educativo informal; con capacidad para brindar a sus integrantes un servicio responsable y eficiente que contribuya a su desarrollo integral.

En una localidad donde no existen espacios para la cultura y el esparcimiento de niños y jóvenes “...*Faltan más lugares en donde apoyen a los niños, para que no cojan la calle, para que ocupen el tiempo libre, y todas esas cosas...*” (R-33E1), surge la propuesta de consolidar un escenario inclusivo de esparcimiento, recreación y cultura.

El objetivo de ampliar un escenario educativo no formal a espacios y funciones de lo cultural y lo recreativo es el de cultivar en los miembros de la fundación su confianza, su potencial creativo, su libre expresión, su autonomía y su desarrollo personal; así mismo, busca promover la construcción de una cultura de paz donde se haga participe la familia y la comunidad.

A través de la consolidación de este tipo de escenario (cultural y recreativo), se busca crear un espacio para la práctica de actividades que complementen las labores académicas de la fundación, refuercen los procesos de participación, arraiguen el respeto y el valor de las expresiones y manifestaciones propias dentro de un marco de tolerancia, convivencia, solidaridad y diversidad, que conlleven al desarrollo físico, social, cognitivo y emocional de los niños y adolescentes de la fundación.

Esta acción se justifica porque los espacios culturales y recreativos estimulan y favorecen el desarrollo integral del niño y el adolescente en un ambiente de seguridad y respeto; el deporte y las actividades de tiempo libre, sirven de refuerzo extracurricular, ayudan en la construcción de su personalidad

y el desarrollo de la psicomotricidad gracias a los juegos, actividades lúdicas y dinámicas debidamente orientadas y dirigidas; además de ser el espacio donde el niño, el adolescente y el joven utiliza constructivamente su imaginación.

El programa da respuesta en la actualidad al problema detectado por los mismos miembros de la fundación, donde se evidenció que muchos de los menores permanecían mucho tiempo solos y/o sin recibir la atención y el cuidado de un adulto responsable; por lo que se hacía necesario consolidar espacios donde se promovieran las actividades lúdico – recreativas, donde se incentivara la convivencia grupal, se favoreciera la comunicación y se mejoraran las relaciones interpersonales de los niños.

Se busca a través de la ejecución de este tipo de actividades educativas y recreativas, inducir a los menores a la producción de experiencias culturales; al desarrollo del acto creativo (a través de la experimentación y convivencia con diferentes materiales); a la estimulación de los órganos de percepción; al igual que facilitar su acceso al mundo de la actividad lúdica.

Este tipo de escenario democratiza la cultura y el esparcimiento, especialmente en los niños de esta localidad marginal, donde la capacidad adquisitiva es limitada para ejecutar cualquier tipo de actividades lúdicas y recreativas.

El plan de trabajo de este programa se ejecuta en cuatro fases; en la actualidad (Marzo 2011) el programa se viene implementando de manera continua, funcionando en la cotidianidad de la fundación de manera autónoma y con los aportes de diferentes instituciones como la Universidad de la Sabana (cine - foro), Unitec y una comunidad religiosa.

Cuadro No. 52

Plan de trabajo:

Fuente: (elaboración propia)

ACTIVIDADES			
FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Indagación semestral con los niños y adolescentes sobre actividades culturales y deportivas que quieran realizar.	Identificación de necesidades insatisfechas con relación a la categoría ocio y esparcimiento. Planteamiento de estrategias para solventarlas.	Planeación de actividades por semestre	Ejecución y evaluación de las actividades programadas.

Las primeras dos fases se realizan de acuerdo con los lineamientos de IAP; con relación a las fases 3 y 4, las actividades fueron seleccionadas teniendo en cuenta la factibilidad económica y la pertinencia con el respectivo segmento poblacional; entre las actividades seleccionadas se destacan las siguientes:

- Actividades culturales: Música, juegos, cine al barrio (inicialmente con la Universidad Manuela Beltrán, posteriormente con la Universidad de la Sabana), danza, teatro, videos, talleres, expresión corporal, disfraces, dibujo, actividades sociales, literatura, plastilina, pintura, entre otros.
- Actividades recreo-deportivas y de actividad física: festival de cometas, deportes (fútbol, baloncesto) ya que algunos adolescentes reportaron el claro gusto por estas dos esferas deportivas.

6.2 INTERVENCIÓN EN CONDICIONES Y HÁBITOS COLECTIVOS

En esta parte se describen todas las acciones que se realizaron con el objetivo de mejorar los hábitos y los estilos de vida de la población referenciada.

La intervención en hábitos adaptativos abarca todos los segmentos poblacionales de la fundación:

- Intervención con padres de familia
- Intervención con jóvenes y adolescentes
- Intervención con niños y niñas

6.2.1 Intervención con padres de familia:

Frente a las problemáticas y factores de riesgo relacionados con la calidad de vida de los integrantes de la fundación, se evidenciaron en el diagnóstico estilos de vida nocivos, vinculados principalmente a la dinámica familiar, como falencias en las pautas de crianza, violencia intrafamiliar, disfunción familiar, carencia de herramientas para la solución de problemas, entre otros.

Frente a este conjunto de problemáticas que afectan a los núcleos familiares, se ejecuta un plan de acción que involucra a los padres de familia, con el objeto de mejorar sus prácticas de crianza, sus habilidades sociales y brindarles herramientas para la resolución de conflictos.

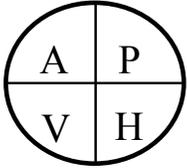
La Intervención con padres de familia presenta las siguientes áreas:

- Proyecto de vida individual y familiar
- Habilidades sociales para la resolución de conflictos
- Prácticas de crianza
- Autoestima

Cada intervención presenta unos elementos específicos: enunciación del componente, sujeto, campo, nodo, programa y actividad en la parte de identificación; un objetivo; una agenda; un desarrollo y unos lineamientos teóricos.

Programa No. 1 – actividad No. 1	
	<p>Componente de intervención: estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Padres y Madres.</p> <p>Campo de Acción: hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Proyecto de Vida</p> <p>Actividad: Taller “auto concepto”</p>

Auto concepto	<p>FECHA DE REUNIÓN :21 DE MARZO DE 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA : 04:00 P.M.</p>
Objetivo de la Actividad:	Identificar y generar reflexión sobre uno de los auto - esquemas que pueden estar afectando la funcionalidad de las madres vinculadas a la fundación Encuentro por la Vida.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la actividad. • Trabajo en grupo – dibujo y explicación de la actividad titulada: “<i>la parte del cuerpo que más me gusta</i>”. • Evaluación del taller por parte de las madres asistentes.

INVITADOS	Asistió	Observación
Gisella	a	
Yineth	a	

Leonor	a	
Neyla	a	
Eloisa	a	
Maryuly	a	

• DESARROLLO DE LA AGENDA

- La actividad inició a las 04:00 pm. el sábado 21 de marzo de 2009.
- Se realiza una actividad con una tira de lana, esta era pasada por los asistentes – al recibirla cada uno se presentaba y comentaba sus expectativas, esta actividad se realizó con el fin de generar empatía y vínculos de confianza entre las madres.
- Se realiza una lectura sobre autoconcepto en donde se deja claro que es, porqué es importante y para que nos sirve.
- Se realiza un conversatorio para redefinir con las madres lo que se entiende por autoconcepto, buscando esta resignificación a través de las experiencias de sí mismas.
- Se realiza la actividad de dibujo, cada uno de los presentes (madres y psicólogos en formación) dibujaban su figura y comentaban que parte del cuerpo era la que más le agradaba - a través de una exposición y retroalimentación conjunta.
- Se realiza el cierre - fin del taller.

• LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

No existe edad para construir un proyecto de vida, sin embargo, en su construcción se debe tener un autoconcepto saludable, positivo y propositivo, los padres de los menores deben trabajar en este sentido para orientar posteriormente a los menores.

El autoconcepto es el conjunto de imágenes, pensamientos y sentimientos que el

individuo tiene de sí mismo, que le permiten al sujeto diferenciarse de los demás; contiene las creencias de sí mismo, la imagen corporal, la identidad social, los valores, las habilidades o los rasgos que el individuo considera que posee.

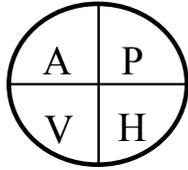
El autoconcepto es un constructo social que parte de la imagen que el sujeto considera que los demás tienen de él, por lo tanto, debe tratarse desde una intervención colectiva. El autoconcepto integra las percepciones y valores conscientes que tiene la persona de sí misma a lo largo de la vida.

Programa No. 1 – actividad No. 2	
	<p>Componente de intervención: estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Padres y Madres.</p> <p>Campo de Acción: hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Proyecto de Vida</p> <p>Actividad: taller en Habilidades sociales</p>

Habilidades Sociales	<p>FECHA DE REUNIÓN : 02 DE MAYO DE 2009</p> <p>LUGAR : Fundación Encuentro con la Vida</p> <p>HORA : 3:00 a 5: 00 p.m.</p>
-----------------------------	--

Objetivo de la Actividad:	Capacitar y generar procesos de autovaloración frente a habilidades sociales y generar procesos de mejora en las madres vinculadas a la fundación Encuentro por la Vida.
----------------------------------	--

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la actividad. • Sustentación del concepto • Participación de las madres con experiencias



relacionadas a la vida cotidiana.

- Evaluación del taller por parte de las madres

INVITADOS	Asistió	Observación
Gisella	X	
Yineth	X	
Leonor	X	
Eloisa	X	
Maryuly	X	

• DESARROLLO DE LA AGENDA

La actividad es planeada de la siguiente manera:

Se expone el tema investigado previa estructuración del marco teórico a través de ayudas visuales (carteleras).

Se ilustra sobre los diferentes tipos de grupos de habilidades sociales.

Se entregan de manera individual papelititos en donde se presentaban los grupos de habilidades para que las madres posteriormente expongan frente a los demás.

Se organizan en dos grupos, para que cada grupo realice una pequeña representación de los grupos de habilidades sociales correspondiente frente a los demás.

• LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas que tiene un individuo para afrontar con éxito un contexto determinado, contienen sentimientos, actitudes, deseos, opiniones del individuo frente a una situación específica.

Las habilidades sociales son aprendidas por el individuo y facilitan su relación con los otros, mejoran su comunicación emocional y la resolución de problemas; su adquisición y mejora es un proceso continuo durante toda la vida.

La búsqueda de información estuvo orientada principalmente hacia el establecimiento de las causas por las que las personas no pueden ser hábiles socialmente, se establecieron las siguientes categorías:

- La persona nunca las ha aprendido porque no ha tenido un modelo adecuado o no tuvo un aprendizaje directo. Ejemplo: individuo que estudio en un internado femenino durante toda su infancia y adolescencia y ahora al hacerse mayor tiene dificultad al comunicarse con el sexo opuesto, ya que nunca tuvo oportunidad de practicar esta habilidad.

- Presencia de factores que inhiben o interfieren con el desarrollo de las habilidades sociales. Ejemplo: existencia de pensamientos negativos que interfieren con la ejecución de habilidades sociales. Ejemplo: manejo inadecuado de las emociones: ansiedad o nerviosismo - "*miedo a hablar en público*".

Clasificación de las habilidades sociales (Fundación Down 21, sin fecha de publicación):

GRUPO I: Primeras habilidades sociales: Escuchar; Iniciar una conversación; Mantener una conversación; Formular una pregunta; Dar las gracias; Presentarse; Presentar a otras personas; Hacer un cumplido.

GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas: Pedir ayuda; Participar; Dar instrucciones; Seguir instrucciones; Disculparse; Convencer a los demás.

GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos: Conocer los propios sentimientos; Expresar los sentimientos; Comprender los sentimientos de los demás; Enfrentarse con el enfado del otro; Expresar afecto; Resolver el miedo; Auto-recompensarse.

GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión: Pedir permiso; Compartir algo; Ayudar a los demás; Negociar; Emplear el autocontrol; Defender los propios derechos; Responder a las bromas; Evitar los problemas con los demás; No entrar en peleas.

GRUPO V. Habilidades para hacer frente al estrés: Formular una queja; Responder a una queja; Resolver la vergüenza; Responder a la persuasión; Responder al fracaso; Enfrentarse a los mensajes contradictorios; Responder a una acusación; Prepararse para una conversación difícil; Hacer frente a las presiones de grupo.

GRUPO VI. Habilidades de planificación: Tomar iniciativas; Discernir sobre la causa de un problema; Establecer un objetivo; Recoger información; Resolver los problemas según su importancia; Tomar una decisión; Concentrarse en una tarea.

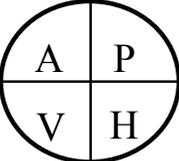
Programa No. 1 – actividad No.3

Componente de intervención: estilos de vida

Sujeto de intervención: Padres y Madres.

Campo de Acción: hábitos y estilos de vida adaptativos

	Nodo de acción: Colectivo Programa: Proyecto de Vida Actividad: Taller - Estilos de Crianza
Estilos de crianza de padres y estrategias de afrontamiento	FECHA DE REUNIÓN : 28 DE MARZO DE 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA : 04:00 P.M.
Objetivo de la Actividad:	<p>Generar concientización por parte de los padres, respecto a cuál es su estilo de crianza y qué influencia tiene en los comportamientos de su(s) hijo(s).</p> <p>Brindar herramientas para el afrontamiento de conflictos de acuerdo con las generalidades de cada caso específico.</p>

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del área temática • Taller colectivo orientado • Mesa redonda sobre los siguientes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Estilo mal - adaptativo de crianza: 2. Estrategias positivas y negativas de afrontamiento 3. Creencias irracionales frente a la crianza de sus hijos

INVITADOS	Asistió	Observación
Gisella	a	
Yineth	a	
Leonor	a	
Neyla	a	
Eloisa	a	

• DESARROLLO DE LA AGENDA

La actividad inicia a las 04:00 pm el día 28 de marzo de 2009 – el orden del día fue de la siguiente manera:

Reflexión sobre el problema más frecuente (1 solo problema) que tiene con su(s) hijos.

Definición del problema en una cartelera central - en pocas palabras el problema más frecuente que presenta con su(s) hijos.

Ejemplo:

Situación problema:

Descripción de la forma más frecuente (1 forma) como los padres manejan este problema y anotarlo al lado que les corresponde:

Ejemplo:

Situación problema:

Descripción de estilos de crianza que suelen tener los padres - cada participante debe ir pensando en cuál cree que se encuentra:

<i>Autoritario</i>	<i>Equilibrado (democrático)</i>
<i>Sobreprotect or</i>	<i>No implicados</i>
<i>Permisivo</i>	

Una vez ubicados en un estilo individual de castigo y modelo de crianza, se debe reflexionar sobre los comportamientos o implicaciones que esto puede tener sobre los hijos.

Se realiza el cierre y se establecen las conclusiones del taller, se da por terminada la sesión.

• LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Frente al número importante de casos en los cuales hay conflicto padre(s) – hijo(s) es relevante permitir el insight o autoconocimiento a cada padre de sus características de personalidad, en los que puede primar determinado estilo, lo cual influye en la relación y en el desempeño emocional de sus hijos.

El estilo de crianza de los padres y la interacción padres e hijos puede generar conductas adaptativas, propositivas y protectoras de futuros trastornos; es decir, el estilo de crianza de cada padre es generador estilos de vida saludables.

Programa No. 1 – actividad No. 4-5-6	
	<p>Componente de intervención: estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Padres y Madres.</p> <p>Campo de Acción: hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Proyecto de Vida</p> <p>Actividad: Taller de autoestima – para el buen trato</p>

Estilos de crianza de padres y estrategias de afrontamiento	<p>FECHA DE REUNIÓN :Junio – Julio de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA : 06:00 P.M.</p>
Objetivo de la Actividad:	Proporcionar algunos medios prácticos para crecer en el desarrollo de la confianza personal.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de la técnica “mí diario” - Taller “como soy yo” - Identificación de elementos básicos y favorables - Actividad de reforzamiento con danza. - Estrategias positivas y negativas de afrontamiento - Retroalimentación

INVITADOS	Asistió	Observación
Gisella	a	
Yineth	a	
Leonor	a	
Neyla	a	
Eloisa	a	

Maryuly	a	
Adelina	a	
Alba lucía	a	
Ana Asunción	a	
Ana Lucía	a	
Arelis	a	
Blanca cecilia	a	
Diana	a	
Doris	a	
Paola Andrea	a	
Rosa	a	
Yuli	a	

• DESARROLLO DE LA AGENDA

La actividad se realizó durante el mes de junio e inicios del mes de julio, contó con la participación activa del grupo de madres; se buscó un horario donde ninguna de las participantes tuviera problemas para asistir.

Se trabajó a partir de estrategias como el dibujo, la danza, la arcilla, la narración oral, que reportaran novedad en su ejecución para las señoras. Cada sesión iniciaba con un ejercicio práctico que posteriormente se reforzaba con una sustentación teórica.

• LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

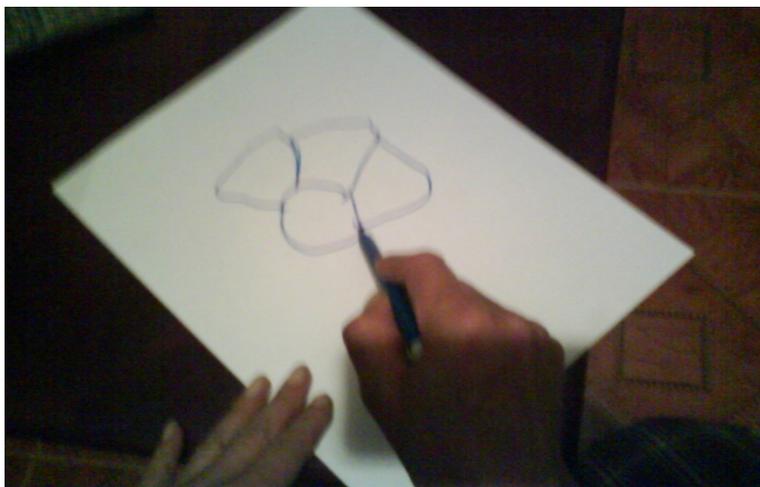
Para que exista una valoración adecuada y positiva de terceros, debe existir un autoconcepto favorable del “yo”, un respeto, un cuidado de sí mismo y un estado de aceptación y reconocimiento personal.

- MATERIAL FOTOGRAFICO DE LA ACTIVIDAD

Fotografía No. 15
Trabajo con madres
Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 16
Trabajo con madres – actividad como soy yo
Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 17

Trabajo con madres – trabajo con greda.

Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 17 A

Trabajo con madres – trabajo con greda.

Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 18

Trabajo con madres – “mi diario”

Fuente: elaboración propia



Pese a que el trabajo de intervención fue diseñado para tratar a padres y madres por igual, el ejercicio práctico se caracterizó por la baja asistencia de los convocados y la ausencia total de los padres; pese a que ellos contribuyeron activamente en la construcción del plan de acción.

Los talleres se vienen realizando cada año previa solicitud de la dirección de la fundación, al igual que un reforzamiento continuo a los que realizaron esta primera parte de intervenciones. Siempre han sido ejercicios voluntarios de participación y la asistencia de padres continua siendo baja en la actualidad.

6.2.2 Intervención con adolescentes

Frente a problemáticas relacionadas con la falta de empleo y oportunidades para acceder a la educación superior por parte de los jóvenes y adolescentes que residen en esta zona geográfica, se dio inicio a un programa de intervención específico de capacitación denominado “*escuela de oficios - semilla*”.

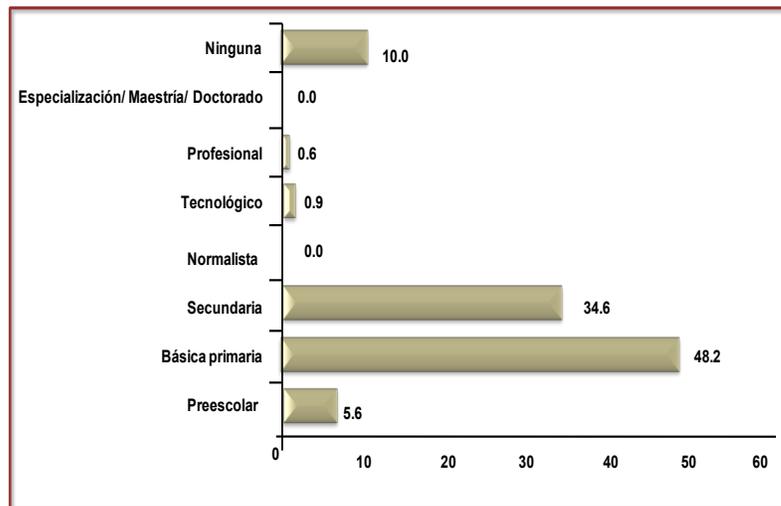
Cabe aclarar que en la fase de estructuración del plan de acción, se propuso trabajar un programa de proyecto de vida con los adolescentes y jóvenes de la fundación denominado “construyendo camino”; pero en la práctica y frente a la necesidad de complementar este taller con algo más útil, se creó la “*escuela de oficios*”.

Como se describe en la fase (1) de diagnóstico, el desempleo y la desocupación es una situación frecuente y de alto impacto por la que atraviesa la juventud en Ciudadela Sucre, que genera múltiples consecuencias sobre el desarrollo y la calidad de vida de este segmento poblacional, además de problemáticas sociales como el pandillismo y la proliferación de grupos delincuenciales.

En el mismo diagnóstico se describía la población de Ciudadela Sucre como una colectividad conformada en una mayoría representativa, por personas menores de veinticuatro años de edad DANE & CEPAL (2004), sin embargo, pese a tener una población joven, ciudadela presenta el nivel educativo más bajo del municipio: los padres de familia en los hogares de esta comuna tienen 5.1 años de educación, 2.2 menos que la media municipal (DANE & CEPAL, 2004) y no existe en sus límites geográficos ningún centro de educación superior.

Como se evidencia en la siguiente gráfica, el 48,2% de la población ha alcanzado el nivel de básica primaria, el 34,6% secundaria; y tan solo el 0,6% ha alcanzado el nivel profesional ante la ausencia de instituciones educativas de nivel superior y la poca oferta de programas educativos en la región:

Grafica No. 25
Nivel educativo en la localidad 4
Fuente: (DANE, 2005)



Para dar solución a esta emergencia social, se estructura el programa “*escuela de oficios – semilla*” para atender principalmente a los adolescentes y jóvenes de la localidad; esta labor se inicia en el mes de febrero del año 2009. Para hacer viable su operatividad, se entablaron una serie de convenios entre la fundación “Encuentro por la Vida” e instituciones privadas como la Universidad Manuela Beltrán y UNITEC, buscando generar propuestas de formación para estas zonas alejadas y de difícil acceso de la capital de la república.

Bajo este convenio se complementa una formación técnica (mantenimiento de computadores y mercadeo) a cargo de UNITEC, con un acompañamiento integral para la obtención del primer empleo y la dación de herramientas para el desarrollo y el crecimiento individual a cargo de la Universidad Manuela Beltrán, relacionadas estas últimas con habilidades

sociales, proyecto de vida y competencias laborales, que se les viene proporcionando a los jóvenes adscritos a la fundación.

La segunda fase (acompañamiento integral) estuvo seguida de la aplicación de pruebas psicológicas, entrevistas individuales y la realización de actividades orientadas al manejo de los diferentes documentos requeridos para aplicar a un empleo, la presentación personal, el desarrollo de habilidades comunicacionales con las que se debe contar para acceder a la vida laboral, además de los diferentes medios a los que se tienen acceso para conocer nuevas oportunidades laborales.

La finalidad del programa de intervención con jóvenes, no solo se basa en la formación en un campo laboral específico, si no que trasciende hacia el desarrollo de competencias y el mejoramiento de las habilidades individuales para que los alumnos puedan acceder al sistema del cual están excluidos.

Los participantes de este programa son en su mayoría jóvenes de 14 a 24 años de edad, residentes del sector y miembros de la fundación, quienes asisten al programa “semilla” en los días y horarios establecidos para tal fin.

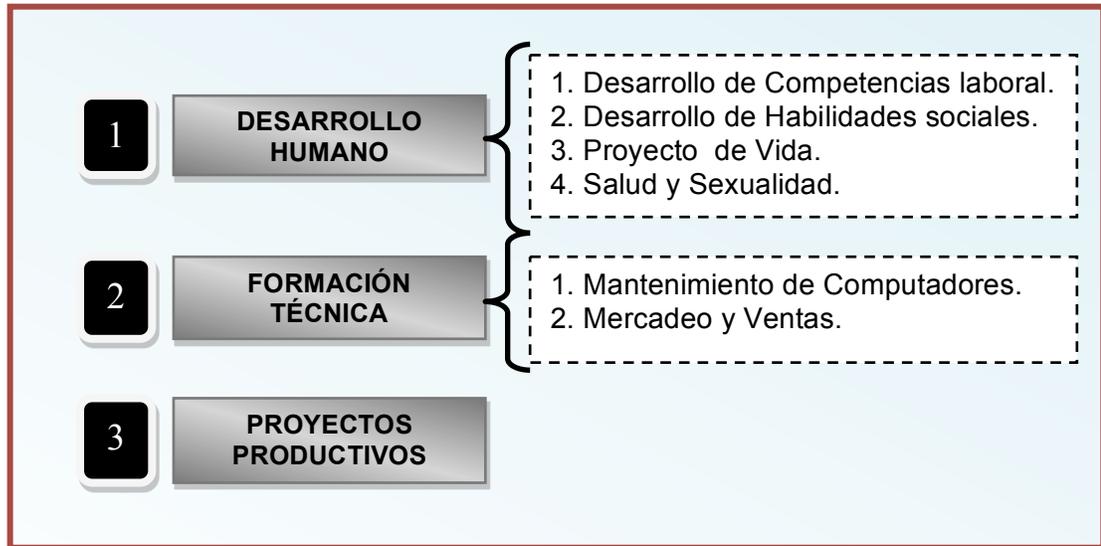
A partir de este programa se busca el mejoramiento integral de las condiciones básicas, como alimentación, vivienda, seguridad social, recreación, entre otros factores, que evite el ingreso de estos menores a grupos al margen de la ley (pandillas); razón por la que se busca articular dentro del programa de capacitación la generación de proyectos productivos y auto – sostenibles .

Bajo estos lineamientos, el programa de capacitación y desarrollo que se viene ejecutando en la fundación, se encuentra dividido en tres componentes:

Figura No. 31

Componentes del programa “semilla”

Fuente: elaboración propia



6.2.2.1 Componente No. 1. Desarrollo humano

Esta primera parte del programa está diseñada con el objetivo de complementar la formación técnica en un oficio específico, con herramientas que le permitan al individuo crecer en la parte personal, elaborar un proyecto de vida y desarrollar un conjunto de habilidades y competencias no solo para la vida laboral sino para su cotidianidad. El componente tiene cuatro áreas temáticas que suman cuarenta horas.

1. Desarrollo de Competencias laborales.
2. Desarrollo de Habilidades sociales.
3. Proyecto de Vida.
4. Salud y Sexualidad.

Área temática No. 1: desarrollo de competencias laborales: el desarrollo del área temática No. 1 denominada competencias laborales se ejecuta en dos partes: la primera hace referencia a las habilidades y conocimientos que se deben tener para un óptimo desempeño en los procesos de selección y la segunda, está orientada hacia el conjunto de herramientas y habilidades que debe tener una persona en el ejercicio laboral, no solo para alcanzar un buen desempeño, sino también, en las competencias básicas que le permitirán ascender dentro de la organización.

La palabra “*competencia*” según el diccionario de la Real Academia Española, alude a la *distribución legítima, función u obligación que incumbe a una persona o entidad en razón de su cargo y condición*; a partir de esta definición, se puede afirmar que el concepto hace referencia al conjunto de aptitudes, a la idoneidad o capacidad que tiene un individuo para hacer algo bien en un cargo específico, en razón de los conocimientos y experiencias que posee.

Bajo la misma perspectiva, se definen las competencias laborales como el conjunto de características personales, habilidades y conocimientos aplicados que originan un rendimiento eficiente en el trabajo, convirtiéndose en una característica individual articulada a un puesto de trabajo.

De acuerdo con las anteriores definiciones, las competencias laborales se encuentran relacionadas con el buen desempeño en un cargo, marcan el conjunto de habilidades personales que se necesitan del empleado y requieren de una preparación previa para la obtención de las mismas.

Esta dotación de competencias, es la finalidad que se pretende alcanzar con los talleres de este módulo, diseñado especialmente para los jóvenes de Ciudadela Sucre que no se han logrado articular al mercado laboral, ya que como se establecía en el árbol de problemas, causas como la poca preparación

académica, la falta de oportunidades, la desinformación y los prejuicios sociales, alejan a esta población de la posibilidad de obtener un empleo digno que logre suplir sus necesidades.

En el cumplimiento de este objetivo, se desarrollan un conjunto de talleres que buscan identificar y potencializar las habilidades laborales que tienen estos jóvenes; los talleres se encuentran divididos en 8 sesiones, cada una de aproximadamente dos (2) horas de trabajo.

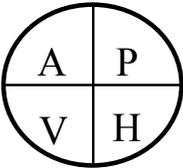
El módulo se construyó en cuatro focos de atención, en el primero se identifican las habilidades de las personas inscritas al curso, con la finalidad de potencializarlas.

El segundo foco acoge la información que se debe tener en cuenta en el momento de buscar empleo; el tercer foco comprende el proceso de selección que incluye hoja de vida, entrevista, pruebas psicotécnicas y de conocimiento. Y por último, el cuarto foco incluye las competencias laborales que se deben tener durante el empleo, con la finalidad de ejercer un buen desenvolvimiento dentro de la compañía.

Contenido del área temática: (Desglose por sesiones)

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 1	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Competencias Laborales</p>

COMPETENCIAS LABORALES	FECHA DE REUNIÓN : Agosto 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	<p>Conocer a las personas que recibirán el módulo y motivar a los asistentes para que terminen el proceso durante las 8 sesiones.</p> <p>Identificar las expectativas de los integrantes frente al curso y construir el concepto de competencias laborales con los asistentes al taller.</p>

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las personas que dictan el módulo y de los asistentes al taller. • Dinámica de integración. (periquito): La actividad busca la integración de los participantes, a través de la repetición de unas estrofas. La actividad dirigida consiste en hacer un círculo con todos los integrantes, el coordinador da las instrucciones de la dinámica y posteriormente, canta las estrofas para que el resto de los integrantes la repitan, se realiza una serie de movimientos que logran el acercamiento físico por parte de los participantes, logrando romper la tensión del primer encuentro. • Dar a conocer las reglas y límites de comportamientos que guiarán el curso, el plan de estudio y las temáticas que se manejarán a lo largo del curso. • Generar confianza con los jóvenes y adolescentes que van a asistir al taller. • Recolección de los datos básicos de las personas inscritas al curso.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

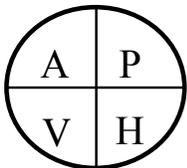
Atmosfera de confianza: Es el término que se utiliza para referirse a una relación agradable entre persona y persona, en este caso, entre los integrantes de la fundación y la población de jóvenes de Ciudadela Sucre, el concepto supone una atmosfera agradable y de comprensión mutua del propósito de la temática, se reconoce como uno de los instrumentos fundamentales en todo proceso de intervención.

Se pretende establecer una relación positiva basada en la comprensión, la sinceridad y el respeto por la integridad del otro; para este caso en particular, se considera esta una herramienta fundamental para lograr una “conexión” con los jóvenes. Esta es una relación fundada en el respeto, la franqueza mutua, la confianza y cierto grado de tolerancia que me permiten conocer al otro y en ocasiones ver y entender su perspectiva.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 2

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área Temática: Competencias Laborales

COMPETENCIAS LABORALES	FECHA DE REUNIÓN : Agosto 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	Evaluación de Competencias Laborales Evaluar las habilidades intelectuales a través de la aplicación de algunas subpruebas de la Escala Wechsler de Inteligencia para adultos WAIS III para así identificar la aplicación a diferentes perfiles laborales. Identificación de rasgos de personalidad a través de la prueba 16 PF y Wartegg.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las subpruebas del Wechsler para adultos WAIS III: semejanzas, retención de dígitos, información y símbolos. • Aplicación del test de personalidad 16 PF. • Aplicación del test de personalidad Wartegg.
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD	
<p>Test de inteligencia WAIS: Wechsler Adults Intelligence Scale</p> <p><i>Objetivo de la prueba:</i> Medir la inteligencia de un individuo entre los 16 y 64 años de edad, a través de las siguientes subescalas: figuras incompletas, vocabulario, dígitos y símbolos-claves, semejanzas, diseño con cubos, aritmética, matrices, retención de dígitos, información, ordenamiento de dibujos, comprensión, búsqueda de símbolos, sucesión de letras y números,</p>	

ensamble de objetos. El resultado de estas subescalas proporciona dos puntuaciones de tipo verbal y ejecución obteniendo de esta el CI (coeficiente intelectual). (Wechsler, 1944).

Los parámetros para la aplicación de la prueba WAIS son: - individuo de cualquier raza, - nivel intelectual, - educación, - origen socioeconómico, - cultural y - nivel de educación básica.

Para el taller de competencias laborales se aplicaron cuatro subescalas con el fin de evaluar el posible desempeño intelectual frente a diferentes perfiles laborales.

Dichas escalas son:

Dígitos y símbolos claves: una serie de números, cada uno de los cuales está apareado con su correspondiente símbolo. Utilizando una clave, la persona evaluada describe el símbolo correspondiente a su número.

Semejanzas: una serie de pares de palabras presentadas de manera oral en la que el individuo evaluado explica la semejanza de los objetos comunes o conceptos que éstos representan.

Retención de dígitos: una de secuencias numéricas presentadas de modo oral y que el examinado repite al pie de la letra para dígitos en orden directo y secuencia contraria para dígitos en orden inverso.

Información: una serie de preguntas presentadas de manera oral que se dirigen a establecer el conocimiento del examinado acerca de acontecimientos, objetos, lugares y personas comunes.

Resultado de los diferentes resultados de CI, se maneja la siguiente clasificación:

CI	Clasificación
130 o más	Muy Superior
120-129	Superior
110-119	Normal Brillante
90-109	Normal
80-89	Subnormal
70-79	Limítrofe
50-69	Deficiente Mental Superficial
49-30	Deficiente Mental Medio
29 o Menos	Deficiente Mental Profundo

Cuestionario Factorial de Personalidad 16PF

Es un instrumento de valoración objetiva, elaborado mediante investigación psicológica, con el fin de ofrecer en el menor tiempo posible una visión muy completa de la personalidad.

Su administración puede ser individual o colectiva con una duración de 45 a 60 minutos, se puede aplicar en adolescentes de 16 años en adelante y adultos con un nivel cultural equivalente al de la enseñanza media, evalúa la apreciación de 16 rangos de primer orden y cuatro de segundo orden de la personalidad.

La visión global de la personalidad que intenta evaluar el 16 PF se basa en 16 dimensiones, funcionalmente independiente y psicológicamente significativas, aisladas.

Los factores que se evalúan en el cuestionario son:

IMPETUOSIDAD	SUSPICACIA	REBELDÍA
RESPONSABILIDAD	IMAGINACIÓN	INDIVIDUALISMO
EMPUJE	DIPLOMACIA	CUMPLIMIENTO
SENSIBILIDAD	SEGURIDAD	TENSIÓN

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
A	RESERVADO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	SOCIABLE
B	MENOS INTELIGENTE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	MÁS INTELIGENTE
C	INESTABLE	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	EMOCIONALMENTE ESTABLE
E	SUMISO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	DOMINANTE
F	SERVO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	IMPETUOSO
G	INDISCIPLINADO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	RESPONSABLE
H	TIMIDO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	EMPRENDEDOR
I	REALISTA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	SENSIBLE
L	CONFIADO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	SUSPICAZ
M	PRACTICO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	IMAGINATIVO
N	ESPONTANEO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	DIPLOMATICO
O	SEGURO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	INSEGURO
O1	LEAL	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	REBELDE
O2	ORIENTADO AL GRUPO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	INDIVIDUALISTA
O3	INCUMPLIDO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	CUMPLIDO
O4	TRANQUILO	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	TENSO

Test de Wartegg:

Es un instrumento proyectivo que a través de la técnica de dibujo libre, proporciona una visión del mundo intrapsíquico del individuo.

El test Wartegg de 8 campos permite identificar aspectos de la personalidad del evaluado a través de la presentación en ocho cuadros de estímulos que deben ser completados por los individuos en un período determinado.

El test permite conocer información relacionada con diversos aspectos, como la vivencia de la propia individualidad, la calidad de las relaciones interpersonales, la capacidad para solucionar problemas, el ajuste al entorno social, entre otros.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 3

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área Temática: Competencias Laborales

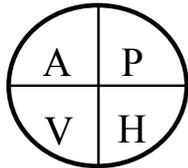
COMPETENCIAS LABORALES

FECHA DE REUNIÓN : septiembre 2009
LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.

Objetivos de la Actividad:

Identificar y apropiar el concepto, la utilidad y la pertinencia de las competencias laborales.

AGENDA



- Explicación magistral del concepto de competencias laborales; enunciación de competencias básicas para conseguir empleo.
- Dinámica de socialización de las diferentes competencias laborales

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Competencias Laborales:) las competencias laborales son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que tiene una persona para desempeñar con éxito un determinado puesto de trabajo.

Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación

determinada. Estas competencias son observables en el trabajo y a través de test, ponen en práctica de manera integrada actitudes, rasgos de personalidad y conocimientos.

Existen evaluaciones que miden las competencias de las personas con relación al perfil del puesto, con una actuación de éxito en un puesto de trabajo; las cuales se pueden sintetizar en cuatro ejes:

Eje I: Dimensiones personales: Afirmación personal, imagen de sí, control de las emociones, energía, implicación.

Eje II: Aspiraciones: orientación a resultados, necesidad de refuerzo, independencia.

Eje III: Trabajo: creatividad, decisión, organización, visión global.

Eje IV: Intercambios: habilidades sociales, flexibilidad y adaptabilidad.

Tipos de Competencias: de acuerdo con estos ejes las competencias se pueden clasificar en dos grandes grupos:

Competencias Genéricas: son fáciles de identificar, muchas veces en forma directa y están comprendidas por:

1. *Conocimiento:* es el grado de información que posee la persona con relación al puesto de trabajo, ya sea por la experiencia vivida o por estudios realizados.
2. *Habilidades y Destrezas:* es la predisposición natural de la persona para realizar determinadas tareas, incluye la facultad de resolver o

ejecutar del mejor modo posible.

Competencias Específicas: corresponden a las competencias psicológicas y por lo tanto se tiene acceso a ellas a través de técnicas y métodos psicológicos como: Test, entrevista y observación.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 4

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área Temática: Competencias Laborales

COMPETENCIAS LABORALES

FECHA DE REUNIÓN : septiembre 2009

LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.

HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.

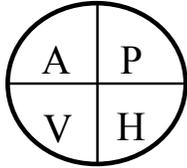
Objetivos de la Actividad:

Elaboración y construcción de Hojas de Vida

- Unificar el concepto que se tiene acerca de la hoja de vida y conocer los diferentes formatos que se utilizan para realizar una Hoja de Vida - Diligenciamiento del formato de hoja de vida 1003- Minerva-.
- Reconocer la información fundamental que se utiliza en un formato personal de hoja de vida y elaborar de manera individual una hoja de vida con base en los

parámetros del mercado.

AGENDA



- Explicación magistral sobre el diligenciamiento y los elementos básicos de un formato de hoja de vida.
- División de los participantes aleatoriamente conformando grupos de trabajo.
- Asesoría por cada grupo dando las indicaciones pertinentes para el desarrollo de los diferentes formatos.
- Exposición de los resultados obtenidos en cada grupo y sus respectivas conclusiones.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

ICONTEC: NTC 4228 Hoja de Vida: En esta norma se relacionan los datos personales, estudios, experiencia y referencias que califican a una persona para el desarrollo de una determinada actividad o labor; le permite a la persona interesada dar a conocer su currículum de manera precisa sin omitir información que pueda ser necesaria para el empleador.

En esta norma técnica Colombiana se muestran los diferentes requisitos, márgenes del documento, componentes (datos personales, estudios, experiencias, investigaciones, referencias, fecha, etc.), al igual que los aspectos generales que se requieren para plasmar una hoja de vida excelente.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 5

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área Temática: Competencias Laborales

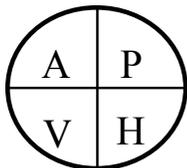
COMPETENCIAS LABORALES

FECHA DE REUNIÓN : septiembre 2009
LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.

Objetivos de la Actividad:

- Aprender las herramientas básicas para presentar diferentes pruebas psicológicas durante los procesos de selección.
- Conocer algunas estrategias esenciales para realizar una buena entrevista laboral, manejar adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal en un proceso de selección y reconocer la importancia de la imagen personal en el momento de la entrevista.

AGENDA



- Introducción magistral sobre las pruebas psicológicas para selección de personal – instrucciones para su diligenciamiento y estrategias para presentarlas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Diligenciamiento de las pruebas por parte de los alumnos. • Listar posibles atuendos para una entrevista de trabajo. • Juegos de roles para manejo del lenguaje verbal y no verbal. • Técnicas de Respiración.
--	---

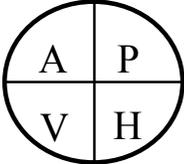
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD
<p>Entrevista Laboral: Es un requisito con el que se enfrenta cualquier aspirante a un empleo. Es uno de los recursos más eficaces para conocer y evaluar la personalidad y preparación profesional de una persona. La entrevista puede revelar información de gran importancia acerca del aspirante; además, le permite a éste conocer y considerar las conveniencias que se le ofrecen al puesto que aspira, así como conocer mediante un trato directo aspectos importantes relacionados con la compañía o institución contratante.</p>

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 6	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Competencias Laborales</p>

--	--

COMPETENCIAS LABORALES	FECHA DE REUNIÓN : octubre 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 4:00pm. - 6:00 pm.
-------------------------------	---

Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los diferentes tipos de contratos laborales que existen, el tipo de documentación que se solicita para la firma de un contrato y la reglamentación legal de contratación.
-----------------------------------	---

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y comprensión de los diferentes tipos de contratos Trabajar sobre el tipo de documentación que se requiere para la firma de un contrato Clase magistral sobre los procesos de contratación público y privado Exposición y comprensión de la reglamentación legal de contratación.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Contrato laboral: Acuerdo verbal o escrito por el cual una persona natural (trabajador) se obliga a prestar un servicio personal a otra persona natural o jurídica (empleador), bajo dependencia o subordinación y a cambio de un salario.

Tipos de contrato: 1. Contrato de Termino Fijo 2. Contrato a Término Indefinido 3. Contrato de Obra: 4. Contrato Ocasional de Trabajo 5. Contrato de Aprendizaje 6. Contrato civil de prestación de servicios.

Tipos de Salario: 1. Salario ordinario 2. Salario mínimo legal (SMLV) 3. Salario integral 4. Prestaciones sociales.

Obligaciones y deberes del contrato laboral. Riesgos Profesionales (ARP), Horas Extras, Prima de servicios, Cesantías Vacaciones.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 7

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área Temática: Competencias Laborales

COMPETENCIAS LABORALES

FECHA DE REUNIÓN : octubre 2009

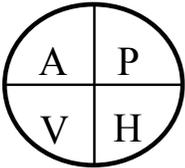
LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.

HORA: 4:00 pm. - 6:00 pm.

Objetivos de la Actividad:

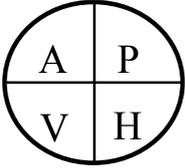
- Identificar las diferentes paginas gratuitas para publicar hojas de vida y buscar ofertas laborales
- Aprender a realizar las diferentes búsquedas de

	<p>empleo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Diligenciar una hoja de vida virtual.
--	---

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso a las páginas de internet: www.empleo.com.co , www.zonajobs.com.co, www.computrabajo.com.co y www.clickempleo.com . • Diligenciamiento de hojas de vida en cada portal web.

Programa No. 2 - Área Temática (CL) – Actividad No. 8	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Competencias Laborales</p>

COMPETENCIAS LABORALES	<p>FECHA DE REUNIÓN : octubre 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 4:00 pm. - 6:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar lugares y alternativas de capacitación de acuerdo con las características socioeconómicas de este segmento poblacional.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresar a los diferentes portales de internet de las instituciones educativas con acceso gratuito o de bajo costo que estén presentes en la región. • Buscar y analizar los programas de las diferentes

	carreras técnicas y universitarias de acuerdo con los intereses que presentan los estudiantes.
--	--

Área temática No. 2: habilidades sociales: dentro del programa de formación “semilla” creado para atender específicamente a la juventud de la localidad, se consolida la formación en habilidades sociales con el objetivo de desarrollar en los jóvenes un conjunto de capacidades, conocimientos y destrezas que le permitan interactuar adecuadamente en su entorno inmediato.

Las habilidades sociales son de gran importancia para el diario vivir de los jóvenes, les permite expresar sus iniciativas, participar activamente en su comunidad, mejorar en el plano personal para disminuir la brecha de indiferencia y segregación social que viven, logrando unas mejores condiciones de vida y ampliando sus mínimos vitales (alimento, vivienda, ocio, recreación, educación), al igual que el cumplimiento, ejercicio y disfrute de todos sus derechos.

Sin lugar a dudas, las habilidades sociales permiten mayores oportunidades a nivel laboral, académico y social, máxime en un contexto de vulnerabilidad donde la hostilidad, la falta de oportunidades, la discriminación, la exclusión y la marginación abundan, dificultando el desarrollo del potencial humano.

Pese a la importancia que presenta el desarrollo de las habilidades sociales en el individuo, su enseñanza ha estado ausente de las instituciones escolares y del núcleo familiar como institución primaria para el suministro de afecto, información y conocimientos. Como se evidencia en la fase de diagnóstico, los jóvenes de Ciudadela Sucre presentan grandes dificultades para expresar sus sentimientos, plasmar sus pensamientos, comunicarse,

expresar su subjetividad y manejar sus emociones; habilidades sociales que han estado ausentes de sus procesos formativos.

La carencia de habilidades sociales se convierte en una evidente limitación para la consecución de muchas metas a nivel colectivo e individual, por lo tanto, se justifica la necesidad de trabajar en el empoderamiento de los habitantes, la autogestión, la dación de herramientas para la participación activa, las transformaciones socio políticas y la emancipación; dilucidando que a mayor dificultad, mayor capacidad de afrontamiento y resistencia debe tener el individuo (Montero, 2006).

En atención directa a estas limitaciones, la presente área temática busca mejorar la calidad de vida de los jóvenes, brindándoles oportunidades en el campo laboral, educacional y social; logrando jóvenes hábiles y socialmente competentes, con capacidad para relacionarse con los demás de una forma eficaz y solucionar los problemas de la cotidianidad.

Esta área temática presenta un alto impacto en la comunidad, en primer lugar, por la participación activa del sujeto capacitado dentro de la población para su auto gestión y desarrollo y en segundo lugar, como contenedor de muchos factores pre - disponentes de daño y violencia mediante encuentros donde reproduzcan lo ya aprendido.

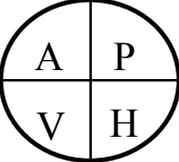
Contenido del área temática: (Desglose por sesiones)

Programa No. 2 - Área Temática HS – Actividad No. 1	
	Componente de intervención: Estilos de vida Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos Nodo de acción: Colectivo

	Programa: Escuela de oficios Área Temática: Habilidades sociales
--	---

Habilidades Sociales	FECHA DE REUNIÓN : 23 de Abril 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.
-----------------------------	--

Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer e identificar a cada uno de los estudiantes. • Dar a conocer las reglas y límites de comportamientos que guiarán el curso. • Dar a conocer el plan de estudio y las temáticas que se manejarán a lo largo del curso.
-----------------------------------	--

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del protocolo del día y la temática a trabajar. • Elaboración de una lista de compromisos y acuerdos que faciliten la comunicación y el dinamismo de las clases. • Teniendo en cuenta la definición de habilidades sociales, se deconstruye conjuntamente con los alumnos el concepto, brindando características del ser y no ser hábil socialmente. • Debate sobre la importancia de las habilidades sociales. • Aplicación del test “habilidades sociales” a cada estudiante, dando los resultados de manera individual y especificando la razón de los resultados. • Retroalimentación de las actividades teniendo en cuenta las opiniones de cada uno de los estudiantes.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Las habilidades sociales son el conjunto de conductas que tiene un individuo para afrontar con éxito un contexto determinado, contienen sentimientos, actitudes, deseos y opiniones del individuo frente a situaciones específicas.

Las habilidades sociales son aprendidas por el individuo, facilitan su relación con los otros mediante el suministro de herramientas para la comunicación emocional y la resolución de problemas. Su adquisición y mejora es un proceso continuo durante toda la vida.

La búsqueda de información se orienta principalmente a las razones por las que las personas se les dificulta ser hábiles socialmente, se establecen las siguientes categorías:

- La persona nunca aprendió un conjunto de habilidades sociales.

- Presencia de factores que inhiben o interfieren con el desarrollo de las habilidades sociales. Ejemplo: existencia de pensamientos negativos que interfieren con la ejecución de habilidades sociales. Ejemplo: manejo inadecuado de las emociones: ansiedad o nerviosismo - "*miedo a hablar en público*".

Clasificación de las habilidades sociales:

GRUPO I: Primeras habilidades sociales: Escuchar; Iniciar una conversación; Mantener una conversación; Formular una pregunta; Dar las gracias; Presentarse; Presentar a otras personas; Hacer un cumplido.

GRUPO II. Habilidades sociales avanzadas: Pedir ayuda; Participar; Dar instrucciones; Seguir instrucciones; Disculparse; Convencer a los demás.

GRUPO III. Habilidades relacionadas con los sentimientos: Conocer los propios sentimientos; Expresar los sentimientos; Comprender los sentimientos de los demás; Enfrentarse con el enfado del otro; Expresar afecto; Resolver el miedo; Auto-recompensarse.

GRUPO IV. Habilidades alternativas a la agresión: Pedir permiso; Compartir algo; Ayudar a los demás; Negociar; Emplear el autocontrol; Defender los propios derechos; Responder a las bromas; Evitar los problemas con los demás; No entrar en peleas.

GRUPO V. Habilidades para hacer frente al estrés: Formular una queja; Responder a una queja; Resolver la vergüenza; Responder a la persuasión; Responder al fracaso; Enfrentarse a los mensajes contradictorios; Responder a una acusación; Prepararse para una conversación difícil; Hacer frente a las presiones de grupo.

GRUPO VI. Habilidades de planificación: Tomar iniciativas; Discernir sobre la causa de un problema; Establecer un objetivo; Recoger información; Resolver los problemas según su importancia; Tomar una decisión; Concentrarse en una tarea.

Programa No. 2 - Área Temática HS – Actividad No. 2

Componente de intervención: Estilos de vida

Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes

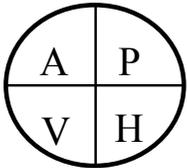
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo

Programa: Escuela de oficios

Área Temática: Habilidades sociales

Habilidades Sociales	FECHA DE REUNIÓN : 30 de Abril 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar información acerca del área temática que se va a manejar de forma clara para que pueda ser entendida por los asistentes al taller. • Relacionar la teoría con ejemplos de la vida cotidiana con el fin de facilitarles el aprendizaje a los estudiantes. • Realizar una actividad con la que los estudiantes practiquen algunas de las temáticas vistas con antelación.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizó un ejercicio práctico de escucha en el aula (un juego de roles) en el cual se hicieron parejas – uno de los participantes escuchaba atentamente y el otro le hablaba de cualquier tema, esto durante 5 minutos; posteriormente se pedía que expresarán si se habían sentido escuchados. • Clase Magistral – Explicación del área temática. • Reflexión del día: ESCUCHAR Y ENTENDER (Nuestro mayor problema).
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD	

PRIMERAS HABILIDADES SOCIALES:

Significado de escuchar: escuchar supone callarse, donar tiempo, aguardar, acoger, querer entender, preguntar, sugerir.

Uno de los principios más importantes y difíciles de todo el proceso comunicativo es el saber escuchar. La falta de comunicación se debe en gran parte, a que no se sabe escuchar a los demás, se está más tiempo pendiente de las propias emisiones.

Escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo, para poder llegar a entender a alguien.

Para una buena comunicación existen varios elementos, siendo la escucha uno primordial. Escuchar es prestar atención a lo que se oye, no es cuestión de inteligencia sino de habilidad y esfuerzo.

Programa No. 2 - Área Temática HS – Actividad No. 3

Componente de intervención: Estilos de vida

Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes

Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo

Programa: Escuela de oficios

Área Temática: Habilidades sociales

Habilidades Sociales		FECHA DE REUNIÓN : 7 de Mayo 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar información sobre la construcción de habilidades sociales avanzadas, manteniendo la dinámica de la sesión anterior, con el propósito de lograr que el tema sea recibido adecuadamente. • Implementar como mecanismo de participación: “El muro de los Pensamientos”, además de una exposición por parte de ellos acerca de fortalezas y debilidades en una autovaloración de sus habilidades sociales. 	
AGENDA		
	<ul style="list-style-type: none"> • Se brinda un panorama teórico del área correspondiente a la presente sesión y se refuerza con ejemplos de la cotidianidad. • En esta sesión se enfatizó en la participación de los jóvenes, así mismo, se elaboró “<i>el muro de los pensamientos</i>” donde cada uno de los estudiantes deberá escribir en el transcurso de cada sesión, algo que este sintiendo o una frase que lo identifique. • Se realiza un ejercicio de reflexión donde cada sujeto debe identificar una debilidad social que ellos mismos tengan y perciban como falencia. 	

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

Participación: El concepto de participación lleva implícito la acción de ser parte de algo, de intervenir o compartir en un proceso. La participación es un proceso que conlleva al empoderamiento y un medio para la transformación de un fenómeno social.

La participación no es un concepto único, estable y referido sólo a lo político. Es una dinámica mediante la cual los ciudadanos se involucran en forma consciente y voluntaria en todos los procesos que les afectan directa o indirectamente.

Dar instrucciones: en la vida cotidiana la mayoría de las instrucciones que los individuos brindan son orales; verbalmente indican a las personas lo que deben hacer y como han de hacerlo. Existen modos autoritarios, cordiales o sumisos de dar instrucciones verbales; son importantes porque se desarrollan tanto en el trabajo, como en el estudio y en el hogar de cada uno de los seres humanos.

Convencer a los demás: la influencia es una de las habilidades más necesarias en la vida cotidiana, es una de las habilidades que más se utiliza en los diferentes ámbitos de participación social, requiere de grandes dosis de empatía.

EVIDENCIAS DEL TRABAJO:

Fotografía No. 19

El muro de los pensamientos

Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 20

El muro de los pensamientos

Fuente: elaboración propia



Fotografía No. 21

El muro de los pensamientos

Fuente: Elaboración propia



Fotografía No. 22

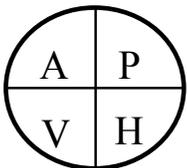
El muro de los pensamientos

Fuente: Elaboración Propia



Programa No. 2- Área Temática HS – Actividad No. 4	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Habilidades sociales</p>

Habilidades Sociales	<p>FECHA DE REUNIÓN : 14 de Mayo 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar un conocimiento teórico sobre inteligencia emocional con la finalidad de transformar y mejorar aspectos personales de los participantes. • Lograr que los jóvenes aprendan no solo a identificar sus propias emociones sino también las emociones de los demás, así mismo, que puedan aprender a manejar y manifestar sus emociones.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se les pide realizar un cuadro en el que identifiquen una emoción extrema que hayan tenido y describan los pensamientos, sentimientos y acciones que tuvieron al respecto. • Se lleva un muñeco que contiene 6 expresiones diferentes en donde se les pide que logren identificar estas emociones y que las relacionen con situaciones de la vida cotidiana. • Se genera un espacio para la discusión acerca de casos cotidianos que los estudiantes vivencian en su contexto

con relación al manejo inapropiado de las emociones.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

La Inteligencia Emocional es una herramienta que le permite a las personas solucionar diferentes clases de problemas, se utiliza desde diferentes ámbitos como la cotidianidad familiar y el contexto laboral.

La Inteligencia Emocional implica mantener el equilibrio entre lo interno y lo externo, brinda herramientas que le permiten al individuo superar circunstancias adversas, mantener relaciones interpersonales saludables y funcionales y mantener una armonía interior.

La Inteligencia Emocional no es algo innato en el individuo, se desarrolla en el transcurso de la vida y los procesos de socialización, se adiestra y se fortalece a través de la experiencia, especialmente durante la infancia y la juventud. Para lograrlo, es necesario poner en práctica ciertas habilidades socio-afectivas. Estas son:

-Auto-conocimiento: conocimiento de los estados internos, auto-evaluación de fortalezas y debilidades personales.

-Auto-control: destreza dominio y manejo de impulsos conductas, emociones y respuestas sociales.

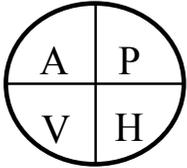
-Auto-motivación: habilidad para establecer metas, objetivos, planes de trabajo.

-Empatía: capacidad para trabajar a partir de los sentimientos, necesidades e intereses de los demás y de ponerse en el lugar del otro.

- Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal.

Programa No. 2 - Área Temática HS – Actividad No. 5	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Habilidades sociales</p>

Habilidades Sociales	
	<p>FECHA DE REUNIÓN : 21 de Mayo 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar herramientas de reconocimiento y resolución de conflictos al interior de los jóvenes, con el fin de generar espacios de reflexión sobre su manejo cotidiano, facilitando el cambio de pautas violentas por alternativas pacíficas y creativas. • Propiciar el reconocimiento del conflicto en la vida cotidiana. • Generar una visión reflexiva frente a las actitudes que se toman en una situación de conflicto. • Lograr que los jóvenes encuentren una manera práctica y comprometida del manejo del conflicto.

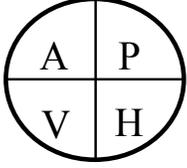
AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente se realiza una sesión magistral donde se ilustran los fundamentos teóricos del área temática. • Se realiza una mesa redonda donde a partir de la teoría brindada se debate o se intercambian opiniones sobre

	<p>vivencias y experiencias personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del taller: “<i>el mejor vendedor de tapetes</i>”, en donde como única materia prima cuentan con papel periódico, con el cual realizaran tapetes para distintos espacios, creando una marca con junta administrativa, donde escogerán el mejor vendedor para vender su marca a los clientes, negociando valores y servicios y elección del mejor vendedor. • Clase Magistral - información teórica acerca de la negociación y tipos de negociación. • Cada uno de los estudiantes dirá un ejemplo de cómo “negocia” en su cotidianidad y para que le sirve, culminando la tercera sesión.
--	---

<p>LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD</p>
<p>Alternativas frente a la agresión:</p> <p>Autocontrol: es la capacidad que tiene el individuo de reconocer sus emociones y sus comportamientos, con el objetivo de regular su propia conducta, le ayuda adaptativamente al individuo a solventar problemas y adversidades; es una herramienta que le permite conocer y regular sus sentimientos, sus comportamientos y sus vínculos con terceros.</p> <p>Negociación: es el proceso por el que las partes interesadas resuelven conflictos, acuerdan líneas de conducta que sirvan a intereses mutuos. Es una forma de resolución alternativa de conflictos cotidianos; la negociación depende de la comunicación.</p>

Programa No. 2 - Área Temática HS – Actividad No. 6	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área temática: Habilidades sociales</p>

Habilidades Sociales	<p>FECHA DE REUNIÓN : 28 de Mayo 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar en los jóvenes de la Fundación, habilidades para solucionar tensiones negativas (estrés) en contextos particulares. • Hacer el cierre del área temática con una retroalimentación del proceso por parte de los jóvenes participantes.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente se parte de una sesión magistral donde se aclaran los conceptos y la reacción biopsicosocial del ser humano frente a las tensiones externas. • Posteriormente, se involucran las experiencias vividas por los adolescentes en circunstancias especiales, combinando el componente teórico con el ejercicio mismo de la práctica para hacer frente al estrés.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se realizó una mesa redonda para hacer el cierre del área temática, donde cada estudiante expresó sus impresiones del mismo.
--	--

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN
<p>ESTRÉS: El estrés es una tensión que actúa sobre el individuo, es una defensa natural del organismo que le sirve para hacer frente a demandas excepcionales y el conjunto de experiencias difíciles que tiene que afrontar en la vida diaria.</p> <p>Eustres y Distres. Estrés positivo o adaptativo – Estrés negativo o desadaptativo. Efectos del Distres en el organismo; pautas y herramientas para afrontar el estrés desadaptativo.</p> <p>Salud Mental - Prevención de la enfermedad y promoción de la Salud.</p>

Área temática No. 3: construcción de proyecto de vida: la construcción de propuestas de trabajo y la estructuración de planes de estudio con comunidades específicas, deben estar ligadas con la proyección futura e individual de cada integrante, de tal forma que la intervención con este segmento de jóvenes debe partir de los objetivos, metas, proyectos e ideales que tiene cada individuo, o ante la ausencia de los mismos, motivar su construcción.

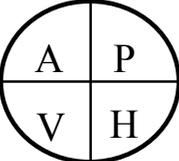
Para cumplir con este lineamiento, la ejecución de la tercera área temática está constituida desde una metodología teórico-práctica, con el fin de generar herramientas que faciliten a cada persona el diseño y la estructura de su proyecto de vida; el objetivo de esta área temática es promover el desarrollo y la reflexión del proyecto de vida en los adolescentes y jóvenes de Ciudadela Sucre desde el auto aprendizaje, con miras a fortalecer su desarrollo personal,

mejorar su identidad personal y contribuir al mejoramiento de su calidad de vida.

La ejecución del área temática busca la interiorización de unas herramientas de reflexión y construcción personal, que diversifiquen las formas de asumir sus realidades, buscando mitigar la vinculación de jóvenes a grupos al margen de la ley o su incursión en actividades ilícitas; direccionándolos a responsabilizarse y a luchar por sus propios proyectos de vida; ya que como se mencionaba en la fase uno de diagnóstico, muchos jóvenes engrosan las filas de grupos paramilitares, guerrilleros, pandillas, o terminan consumados por las drogas y la delincuencia común, por la ausencia de alternativas y la falta de un proyecto de vida.

El área temática se desarrolla en seis (6) sesiones de dos talleres cada una, cada taller tiene una duración aproximada de 45 minutos con un receso intermedio, las sesiones son teórico-prácticas y mantienen una interacción activa con los participantes.

Programa No. 2 - Área Temática PV – Actividad No. 1	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área temática: Proyecto de vida</p>

Proyecto de Vida	FECHA DE REUNIÓN : 25 de abril 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre el concepto “propósito” y examinar los diferentes propósitos que se han hecho cada uno de los participantes del taller, con el fin de recapacitar sobre los ideales y sueños que se tienen y su influencia para la realización personal.
AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al Proyecto de vida. • Presentación personal – Exponer brevemente acerca de algo que quisiera alcanzar –un sueño, una meta, etc. • Explicación general del contenido del área temática • Construcción grupal del concepto “<i>proyecto de vida</i>” y de pasos para construirlo y alcanzarlo. • Ejecución de la actividad “<i>autobiografía</i>” con el fin de conocerse a sí mismos, posteriormente se socializa de forma voluntaria sobre el impacto que a cada uno le genero la actividad. • Ejecución de la actividad “<i>cartelera de pensamientos</i>” donde los jóvenes deben escribir cuáles son sus fortalezas, debilidades y las acciones que deben realizar para generar un cambio, posteriormente se socializa la actividad de manera voluntaria - se indaga de quien depende cada una de las acciones a seguir. • Ejecución de la actividad de <i>¿por qué estoy aquí?</i> dentro de la mesa redonda.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN

- Definición de Proyecto de Vida – elementos para la construcción del proyecto de vida.
- Importancia del proyecto de vida como esquema que facilita el logro de las metas; importancia de conocerse a sí mismo para lograr establecer lo que se quiere hacer en la vida a nivel laboral, personal, sentimental, familiar y espiritual.
- Autoconocimiento

Programa No. 2 - Área Temática PV – Actividad No. 2

Componente de intervención: Estilos de vida
Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo
Programa: Escuela de oficios
Área temática: Proyecto de vida

Proyecto de Vida

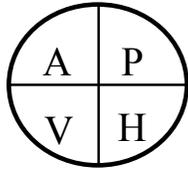
FECHA DE REUNIÓN : 02 de Mayo 2009
LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.

Objetivos de la Actividad:

- Reforzar la construcción de auto - concepto.
- Resaltar en los jóvenes la importancia de los pensamientos positivos y propositivos, buscando soluciones para los obstáculos y las dificultades de la cotidianidad.

AGENDA

- Realización de un ensueño donde se formulan preguntas de reflexión acerca del proyecto de vida que tiene cada



uno.

- Ejecución de una actividad reflexiva en torno a lo familiar y lo social, donde los jóvenes deben describir en un formato sus emociones en dichos contextos.
- Lectura del cuento “*el águila que no quiere volar*” que se articula con las actividades anteriores.
- Reflexión individual bajo la pregunta ¿Quién soy yo? señalando lo que les gusta, lo que no les gusta, actividades cotidianas, personas importantes en su vida, sus sueños, sus miedos, sus fortalezas, sus debilidades, lo que aman, etc.
- Asesoría individualizada a los estudiantes que revisten dificultad en el desarrollo del ejercicio.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN

El Proyecto de Vida es una reflexión individual que se construye con base en la experiencia y la praxis personal-social, abarca todas las dimensiones del desarrollo humano y expresa la apertura de las personas hacia el dominio del futuro.

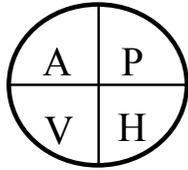
El autoconocimiento y la elaboración de propósitos y direccionamientos facilitan la toma de decisiones vitales, existe una fuerza interna que precede la realización de metas y objetivos del sujeto denominado “*tendencia hacia la realización de sí mismo*”. Esta tendencia impulsa al sujeto, en un proceso de unidad y diferencia entre lo que él desea ser y la imagen que posee del medio, a actuar en dirección de lograr sus proyectos.

El proyecto de vida se articula y se encuentra ligado con la personalidad del individuo, quien se proyecta al futuro y estructura un conjunto de motivos elaborados en una perspectiva temporal a corto, mediano y largo plazo. También

evalúa su significado emocional o sentido personal, incluyendo la prevención de cualquier obstáculo que pueda entorpecer o limitar sus logros proyectados.	
Programa No. 2 - Área Temática PV – Actividad No. 3	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Actividad: Proyecto de vida</p>

Proyecto de Vida	<p>FECHA DE REUNIÓN : 09 de Mayo 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar e identificar los rasgos de personalidad de cada estudiante, para que sean los mismos jóvenes los que puedan fortalecer sus habilidades y mejorar sus propias falencias. • Lograr un reconocimiento individual en los participantes del conjunto falencias que tiene cada uno; al igual que el reconocimiento de los éxitos que han conseguido. • Guiar a los jóvenes en su elección vocacional - teniendo en cuenta sus habilidades, sus gustos y sus preferencias.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización sobre Rasgos de personalidad. • Ejecución de la actividad del día (estrella de ocho puntos) donde cada participante debe poner: sus miedos, sus



metas, lo que ha marcado su vida, las personas de apoyo, sus fracasos, sus éxitos, sus cualidades y sus motivaciones.

- Construcción individual de metas a corto, mediano y largo plazo - socialización de las actividades.
- Aplicación y valoración de los resultados de la prueba de CIP como guía para el joven a nivel profesional.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN

- Construcción teórica sobre rasgos de personalidad, aspectos que se deben tener en cuenta para su identificación.
- Influencia de los rasgos de la personalidad en el desarrollo del proyecto de vida.
- Pruebas de orientación vocacional.

Programa No. 2 - Área Temática PV – Actividad No. 4

Componente de intervención: Estilos de vida

Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes

Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo

Programa: Escuela de oficios

Actividad: Proyecto de vida

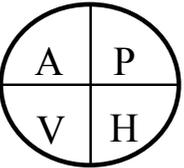
Proyecto de Vida

FECHA DE REUNIÓN : 16 de Mayo 2009

LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.

HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.

Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizar e identificar las características y componentes de la motivación, para que sean los mismos jóvenes los que puedan identificar sus motivaciones y la forma como influyen en sus respectivas vidas.
-----------------------------------	--

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizaciones sobre Motivación – características y antecedentes. • Ejecución de mapas conceptuales por parte de los estudiantes sobre lecturas específicas del área temática de motivación y exposición de los mismos ante sus compañeros. • Mesa redonda - se les pide a cada uno de los estudiantes, que expliquen la manera en que la motivación podría cumplir un papel importante dentro del proyecto de vida de cada uno. • Ejecución de una actividad en la que los estudiantes deben escribir como se ven en 3, 5 y 10 años.

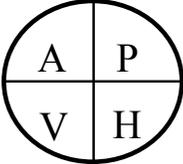
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Marco teórico de Maslow: pirámide de necesidades y escala de autorrealización. • La motivación es un proceso esencial para la elaboración de un proyecto de vida; la motivación facilita la consecución de los deseos y proyectos del individuo. • El interés y la motivación se constituyen en un componente fundamental para poder llevar a cabo cualquier proyecto. • La motivación evita que el proyecto de vida se trunque frente a “distractores” y “obstáculos” que no les permitan llevar a cabo lo que desean y tomen un camino diferente al que inicialmente han trazado.

Programa No. 2 - Área Temática – Actividad No. 5	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Actividad: Proyecto de Vida</p>

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Proyección de un video de concientización y reflexión grupal retomando todas las actividades realizadas. • Evaluación acerca de la temática vista hasta el momento • Entrega de informes de CIP por separado y en asesoría individualizada.

Programa No. 2 - Área Temática PV – Actividad No. 6	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Actividad: Proyecto de vida</p>

Proyecto de Vida	FECHA DE REUNIÓN : 30 de Mayo 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a los estudiantes sobre las diferentes opciones de estudio que existen: instituciones, programas académicos, niveles de estudio y programas financieros.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación Vocacional: se les brindó información acerca de las diferentes carreras, los diversos programas de educación superior, instituciones que están localizadas en Soacha (Universidad Minuto de Dios, Sena, Universidad de Cundinamarca y Universidad Distrital); en esta sesión ellos subrayan a su gusto, las carreras que más le llaman la atención. • Se trabaja en una investigación – reflexión para la elaboración conjunta de los componentes de las carreras que desean y aquellas que más les llaman la atención, • Se reflexiona a nivel individual sobre las virtudes y las debilidades personales, para desde allí, evaluar la viabilidad de la elección de carrera. • Se brinda información sobre instituciones financieras y becas para la formación superior y las oportunidades para adquirir alguna clase de crédito educativo.

• REGISTRO FOTOGRAFICO DEL DESARROLLO DEL ÁREA

Fotografía No. 23

Estructuración del Proyecto de Vida

Fuente: Elaboración Propia



Fotografía No. 24

Estructuración del Proyecto de Vida

Fuente: Elaboración Propia



Fotografía No. 25

Estructuración del Proyecto de Vida

Fuente: Elaboración Propia



Área temática No. 4: Salud y Sexualidad: esta área temática que inicialmente se llamó “*Sexualidad con responsabilidad*”, se encuentra dirigida específicamente al grupo de adolescentes y jóvenes de la fundación, el objetivo central del área gira en torno a determinar representaciones sociales relacionadas con la iniciación sexual, el embarazo en la adolescencia, la prostitución, el aborto y enfermedades de transmisión sexual; para generar espacios de reflexión, hábitos adaptativos de salud y prevenir enfermedades y situaciones adversas para los jóvenes y adolescentes del sector.

El área temática se sustenta en los resultados del diagnóstico y el ejercicio de planeación participativa realizado preliminarmente, donde se describe la zona con un marcado dominio de población joven (periodo donde se da inicio a la vida sexual), alta tasa de embarazos no deseados en adolescentes, desconocimiento y desinformación del tema.

Los cinco (5) talleres que fueron estructurados para atender esta área temática se encuentran divididos en dos fases, en primer lugar, la identificación de las representaciones sociales e imaginarios que tienen los jóvenes sobre el

tema, en segundo lugar, la redefinición de los conceptos sobre iniciación sexual, el embarazo en la adolescencia, el aborto, la prostitución y el contagio por VIH/SIDA u otras ETS, para generar a partir de su reconceptualización, hábitos adaptativos.

Al igual que las anteriores áreas temáticas del componente de Desarrollo Humano, se parte desde una metodología de investigación acción participativa y Educación Popular, donde los adolescentes y jóvenes intervienen activamente a través de su reflexión, interpretación crítica y narración de relatos y sucesos personales sobre aspectos de su cotidianidad, en busca de transformar y redefinir conceptos según las necesidades que ellos mismos plantean.

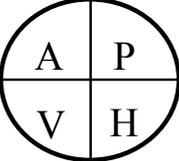
La participación activa y la interacción constante sobre estos temas, aumentan los mecanismos de comunicación y participación de los adolescentes de Ciudadela Sucre, permitiéndoles transformar y redefinir conceptos de sexualidad y bienestar, modificando sus hábitos desadaptativos hacia comportamientos preventivos y saludables.

Una vez finalizadas las cinco (5) sesiones que abarcan las temáticas de salud sexual, se realizan dos talleres sobre consumo de psicoactivos (frente al problema de adicción que se vive en estas localidades), complementando el área temática de promoción de la salud.

Cada uno de los talleres se estructura en 3 momentos, en una primera parte se busca conocer a los participantes y sus expectativas con relación al tema, en un segundo momento se hace un abordaje de los temas a través de casos y experiencias personales y finalmente, se realizan las conclusiones del taller.

Programa No. 2 - Área Temática SyS Actividades No. 1-2-3-4-5	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Área Temática: Salud y Sexualidad - Sexualidad con responsabilidad</p>

Salud y sexualidad	<p>FECHA DE REUNIÓN :</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> Identificar percepciones, representaciones sociales y conceptos relacionados con la iniciación sexual, el embarazo en la adolescencia, la prostitución, el aborto y enfermedades de transmisión sexual.

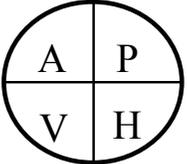
AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria al segmento poblacional de la Fundación. Introducción - explicación de los objetivos y las características centrales del programa. Iniciación de los debates de las respectivas temáticas – (temas propuestos por los adolescentes), se trabajaron sesiones sobre prostitución, aborto y embarazo en

	<p>adolescentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se indaga sobre el conocimiento que los adolescentes tienen de las temáticas y la relevancia que aporta ese conocimiento a su cotidianidad. • Redefinición entre los participantes de los diferentes conceptos manejados, a partir del respectivo contexto y las dinámicas sociales.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones Sociales: origen – construcción, reproducción, elementos. • Representaciones Sociales y Salud. para posibilitar conductas saludables, placenteras y responsables en materia de educación sexual y reproductiva, es necesario desarrollar un proceso educativo, en el que se reflexione sobre los distintos elementos que intervienen en la conformación de las actitudes y los comportamientos. • Iniciación sexual, embarazo en la adolescencia, aborto, prostitución, enfermedades de transmisión de sexual.

Programa No. 2 - Área Temática SyS – Actividad No. 6-7	
	<p>Componente de intervención: Estilos de vida</p> <p>Sujeto de intervención: Adolescentes - Jóvenes</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo</p> <p>Programa: Escuela de oficios</p> <p>Actividad: Salud y sexualidad – Prevención en Psicoactivos</p>

Habilidades Sociales	FECHA DE REUNIÓN : 23 de Mayo 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 2:00 pm. - 4:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar herramientas que le permitan al joven afrontar las problemáticas sociales (drogadicción y alcoholismo) que influyen en su proyecto de vida.

AGENDA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualizaciones básicas sobre Consumo de Sustancias Psicoactivas. • Realización de una mesa redonda y conversatorio acerca de psicoactivos; espacio de socialización para que los estudiantes hablen sobre las drogas que conocen, sobre sus experiencias con los psicoactivos y sobre los efectos que originan. • En la segunda sesión se trabaja sobre el consumo de cigarrillo y alcohol - sin separarlo del consumo de psicoactivos (ilícitos)-, haciéndoles entender que por el hecho de ser “legal” su consumo, tienen los mismos efectos, e incluso, pueden llegar a generar daño crónico e irreversible a largo plazo. • Complementando la clase magistral, se abrió un espacio de socialización para compartir algunas experiencias de personas que vivenciaron episodios de drogadicción y su punto de vista acerca de las drogas y del consumo compulsivo de las mismas. • Se les compartió la experiencia de una persona que tuvo

	<p>una larga vivencia dentro del mundo de las drogas, centrando su narración en los efectos sociales y personales que produjo el consumo compulsivo de las mismas.</p>
--	--

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA INTERVENCIÓN

Se decidió abordar el tema del alcoholismo y la drogadicción en Ciudadela Sucre por petición de los mismos estudiantes, esta es una problemática que ha venido en aumento en este sector y cada vez en un segmento poblacional más joven.

En esta área temática se busca trabajar el fenómeno desde la búsqueda y la construcción de identidad; la cual es entendida como una necesidad básica del ser humano que responde a la pregunta ¿quién soy yo?.

Se busca que cada participante reconozca su identidad y las decisiones que toma con respecto al consumo de drogas y/o alcohol; entendiendo de esta manera, que si no existe una identidad bien establecida en cada uno de ellos, puede llegar a existir dependencia por las drogas, e incluso, el consumo compulsivo de las mismas, logrando de esta manera afectar su propio proyecto de vida.

Se reflexiona sobre la forma en que el consumo compulsivo de drogas puede llegar a afectar los vínculos familiares y afectivos, el compromiso con el trabajo y/o el estudio, entre otras; troncando de esta manera el proyecto de vida que cada uno de ellos ha trazado en el tiempo.

6.2.2.2. Componente No. 2. Formación Técnica

El segundo componente es desarrollado en la actualidad por docentes y estudiantes de la Fundación Universitaria UNITEC; se dictan tres cursos semestralmente:

- .Mercadeo y Ventas
- Mantenimiento de Computadores
- Panadería y pastelería

Dentro de los tres cursos se dicta un seminario de creación de empresa; cada curso tiene una estructura de 40 horas teóricas y 40 horas prácticas, al final del proceso, los estudiantes obtienen un certificado legal del curso por parte de la fundación universitaria con la que se suscribió el convenio.

Dentro de la gestión adelantada, se realizan contactos empresariales para que los estudiantes realicen su pasantía con base en los temas de capacitación, buscando el primer empleo para los jóvenes y una alternativa de ingreso económico; frente a la dificultad de mantener el proceso de capacitación, en la actualidad (marzo 2013) la fundación realiza los contactos para la capacitación de los jóvenes y su vinculación laboral.

6.2.2.3. Componente No. 3. Proyectos Productivos

A la fecha (agosto de 2010) se abrió nuevamente la panadería, pero en esta ocasión, su administración y funcionamiento estuvo a cargo de los mismos estudiantes y egresados de los programas que se imparten en la fundación. El proyecto microempresarial duró un año abierto, cerró por la falta de responsabilidad de los jóvenes con el manejo del local y las utilidades; fue uno de los principales retrocesos del ejercicio de IAP. Otros proyectos no se han iniciado por falta de patrocinadores y recursos de trabajo.

6.2.3 Intervención con niños de la fundación

La intervención en estilos de vida con niños de la Fundación gira en tres ejes específicos, los cuales son producto del diagnóstico y la planeación participativa realizada en las anteriores fases:

- Desarrollo de la psicomotricidad.
- Manejo de la agresividad – inteligencia emocional
- Acompañamiento académico.

6.2.3.1. Eje No. 1. Desarrollo de la psicomotricidad:

De acuerdo con la información recopilada en el diagnóstico, muchos de los menores de la fundación presentan problemáticas y dificultades relacionadas con los componentes de comunicación, escritura, lectura, flexibilidad, coordinación, entre otras, como consecuencia del atraso y/o la falta de estimulación en su desarrollo psicomotriz; por esta razón, es importante explorar e intervenir las problemáticas o dificultades que generan deficiencias en el progreso psicomotriz, especialmente, las desencadenadas desde los mismos escenarios escolares.

El concepto de psicomotricidad que se maneja en esta parte de la intervención, integra los componentes cognitivos, emocionales, biológicos y culturales que le permiten al individuo ser y vivir en sociedad. La psicomotricidad así definida, desempeña un papel fundamental en el desarrollo armónico del ser humano, que se potencializa a través del dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que se establece con el mundo que lo rodea.

Para llegar a conocer y evaluar cuáles son los estados en materia de psicomotricidad en Ciudadela Sucre, se debe analizar el concepto de psicomotricidad en relación con el concepto de calidad de vida, partiendo de la

psicomotricidad como un planteamiento integral de la persona y una función del ser humano que le permite al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea.

El objetivo que se persigue mediante la intervención del desarrollo psicomotriz del menor, es el de Identificar e intervenir oportunamente los componentes psicomotrices que se ven menos desarrollados o con poca estimulación en los niños de la fundación, mediante un trabajo continuo de desarrollo y estimulación temprana; justificando la intervención en la importancia que presenta el desarrollo adecuado de la psicomotricidad en el menor, brindándole la posibilidad de crecer en igualdad de condiciones a sus semejantes, lograr el desarrollo de sus potencialidades y el cumplimiento de sus sueños.

Frente a la identificación y progreso psicomotriz y su importancia en la calidad de vida de los menores, los niños y adolescentes reflejan en su diario trasegar el conjunto de capacidades y potencialidades que poseen, en base a esta premisa, se inicia el programa en psicomotricidad enfocado a la estimulación motora en cada una de las etapas propias del desarrollo de la niñez.

A través del desarrollo de la psicomotricidad, se pretenden ampliar las posibilidades de adaptación del individuo al mundo exterior, no solamente se trata de adquirir equilibrio, control, coordinación y organización del esquema corporal, sino además, alcanzar las herramientas esenciales que garanticen un presente y un futuro con calidad de vida, a través del desarrollo de la creatividad, la libre expresión, el desarrollo de la imaginación y una mejor comunicación.

Para cumplir con el anterior objetivo, se desarrolla en este eje temático un conjunto de talleres focalizados hacia la estimulación de la motricidad de los

niños, por medio de actividades sustentadas en el juego dirigido, para que tengan un mejor dominio y flexibilidad en su desarrollo corporal, promoviendo una mejora sustancial en la motricidad gruesa y fina de un segmento poblacional vulnerable en materia de calidad de vida.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 1	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Psicomotricidad</p>

PSICOMOTRICIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 5 septiembre 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivo de la Actividad:	<p>Identificar e intervenir los componentes Psicomotrices que se ven menos desarrollados o con poca estimulación en los niños de la fundación, trabajando oportunamente en su desarrollo y estimulación temprana.</p>

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación del grupo de niños por edades homogéneas. • Realización del juego denominado “stop” como estrategia de integración con el cuerpo de profesionales - consiste en escuchar atentamente una letra pronunciada por el moderador de la actividad - paso seguido, cada niño debe llenar una serie de palabras que empiezan con la letra

	<p>durante un determinado tiempo; es una estrategia que permite desarrollar agilidad cognitiva y motriz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posteriormente se trabaja el componente de psicomotricidad gruesa con el grupo de 4 a 6 años. La actividad consiste en recibir una pelota que se encuentra en constante rotación, sin dejarla caer; la velocidad de la frecuencia es aumentada gradualmente; el niño que falla en el ejercicio empieza a realizar una serie de movimientos de brazos, piernas, cadera y cabeza de acuerdo con las instrucciones del moderador. • Con una niña de cuatro años que presenta serias dificultades en los diferentes componentes de psicomotricidad, se trabajó el ordenamiento de fichas y colores; esta actividad consistía en ponerla a que observara tanto los colores como las figuras de manera preliminar, para que ella volviera a dejar la figura y los colores como estaban inicialmente.
--	--

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Como se describe en el marco metodológico, un elemento fundamental e importante en la psicomotricidad y en el desarrollo de los niños es el juego.

Por esta razón se considera el juego como algo inherente al desarrollo de la niñez. El juego es vital en la adaptación al mundo, ayuda al desarrollo del menor y facilita la construcción de la realidad por parte del niño; elementos a fortalecer en la fundación “Encuentro por la Vida”, porque a pesar que no hay un espacio determinado para la recreación y el ocio, los niños son felices y aprenden a través del juego.

A través del juego se desarrolla y se mejora el componente psicomotriz, el niño genera nuevos retos y nuevas metas (como ganar o ser campeones), les brinda autonomía, permitiéndoles incorporar nuevas herramientas para adaptarse a su

propio contexto.

Como el juego es toda una experiencia de aprendizaje, la intervención y el desarrollo del componente psicomotriz se basa en el juego, por lo significativo y complementario que resulta para el control físico y cognitivo de la población infantil.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 2

Componente de intervención: Estilos de Vida

Sujeto de intervención: Población infantil

Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo e Individual

Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.

Área Temática: Psicomotricidad

PSICOMOTRICIDAD

FECHA DE REUNIÓN : 11 septiembre 2009

LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.

HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.

Objetivo de la Actividad:

Identificar e intervenir los componentes psicomotrices de sincronización, dominio corporal dinámico en la coordinación general y visomotriz, que se ven menos desarrollados o con poca estimulación en los niños de la fundación para su adecuado desarrollo y estimulación temprana.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- En grupos homogéneos, se les solicita a los menores que

realicen un círculo; uno de los niños se ubica por fuera y otro por dentro, después de contar un determinado número, el menor seleccionado sale corriendo a perseguir al otro con la posibilidad de ser refugiado por sus compañeros dentro del círculo.

- Es un ejercicio básico para trabajar motricidad gruesa y coordinación general, en el ejercicio intervienen todas las partes del cuerpo por medio de diferentes movimientos como: correr, saltar, subir, bajar y rastrear.
- Posteriormente, se aumenta la distancia, la frecuencia y el ritmo de la actividad, agregando objetos y obstáculos a la prueba, con el objetivo de trabajar equilibrio dinámico, agilidad, dominio, fuerza muscular y coordinación visomotora.
- A los diferentes grupos se les hace entrega de 2 laberintos de diferentes grados de dificultad (por edades); los menores tienen que marcar el camino de cada uno de los animales que se encuentran al lado izquierdo sin tocar las líneas del exterior; con este ejercicio se trabaja la capacidad y coordinación visomotora; desde la punta del lápiz que está en movimiento y la adaptación al espacio reducido, precisión para manipular el lápiz hasta la meta.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

La psicomotricidad (gruesa y/o fina), al igual que el conjunto de destrezas individuales se pueden observar e intervenir por medio del juego, sin embargo, para realizar una intervención integral, es necesario definir los lineamientos básicos de la intervención:

Motricidad: conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten el movimiento y la locomoción. Esto se logra a través del funcionamiento y la

interacción de los receptores sensoriales, los músculos, los tendones y diferentes componentes del sistema nervioso.

La motricidad puede clasificarse en Motricidad Fina y Motricidad Gruesa.

Motricidad gruesa (o global): control de movimientos musculares generales del cuerpo; la motricidad gruesa se desarrolla en los primeros años de vida, es la artífice de llevar al menor de un estado de dependencia absoluta a un estado de autonomía e independencia corporal. Se puede clasificar en estos dos componentes:

- Dominio corporal dinámico (desplazamiento; movimientos corporales)
- Dominio corporal estático (equilibrio, postura y control corporal)

Coordinación visomotriz: es el trabajo coordinado entre la actividad motora y la actividad visual; por ejemplo, cuando el menor ante la percepción visual de un estímulo, emite una respuesta motora armónica y voluntaria.

Una correcta coordinación visomotriz permite la adaptación perfecta a la tarea que se va a realizar, además es un prerrequisito esencial para leer y escribir, ya que se necesita una buena coordinación entre la percepción sensorial y la correspondiente respuesta muscular; de ahí la importancia con relación al desempeño académico del menor.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 3

Componente de intervención: Estilos de Vida

Sujeto de intervención: Población infantil

Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo e Individual

	<p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Psicomotricidad</p>
--	---

PSICOMOTRICIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 18 septiembre 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<p>Identificar e intervenir los componentes psicomotrices de dominio corporal estático que se ven menos desarrollados o con poca estimulación en los niños de la fundación para su adecuado desarrollo y estimulación temprana.</p> <p>Conseguir que los niños de 3 a 4 años aprendan a espirar e inspirar correcta y coordinadamente con los movimientos y el control corporal.</p>

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Al segmento de niños de 5 a 7 años, Inicialmente se les solicita la colocación de un objeto con características especiales encima de la cabeza – se les solicita nuevamente pararse en un solo pie por un determinado tiempo, con el objetivo de trabajar en el control que tiene el menor sobre su cuerpo cuando no está en movimiento (dominio corporal estático). • Al grupo de niños con edades entre los 3 y los 4 años, se le suministraron pimpones, con el fin de realizar carreras de arrastre, el procedimiento es que soplen fuertemente sobre las esferas, haciéndolas rodar hasta que estas lleguen a una meta predeterminada, con la finalidad de trabajar su inspiración y espiración, ya que como se

estructura en los lineamientos teóricos, la coordinación de los movimientos está ligada armónicamente con una correcta respiración.

- Ejercicio de Meditación por edades: bajo el sonido de un CD de reflexiones y música de fondo, se realizó un ejercicio de relajación para que soltaran cada una de las partes del cuerpo, con el objetivo de trabajar la relajación global y rítmica del cuerpo durante y después de una actividad física.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Relajación: Para la intervención en estas sesiones, se vio la necesidad de trabajar elementos de relajación y en el reconocimiento de sus propias sensaciones (por parte de los menores), autocontrol corporal y manejo de la carga emocional.

Se busca articular el autocontrol con el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas de Ciudadela Sucre, como punto de partida para propiciar en estos el conocimiento de su cuerpo de una manera armónica y funcional.

La relajación ayuda a controlar la excitación y la ansiedad, mejorando en el niño su capacidad de atención y concentración en el recinto académico.

Dominio corporal estático: Es el autocontrol que tienen los niños y niñas sobre su propio cuerpo cuando no está en movimiento, involucra elementos de respiración y relajación.

Para adquirir el equilibrio estático en la primera infancia, se debe trabajar en la postura y la tensión corporal de los menores (saltando en un solo pie, pararse en un solo pie, fijo en un punto...) alcanzando grados de equilibrio secuenciales.

Como se indicaba anteriormente, la respiración es uno de los componentes fundamentales para una buena coordinación de los movimientos, por lo que se

debe trabajar en la primera infancia ejercicios de inspiración y expiración: tener un ritmo respiratorio es básico para un desarrollo psicológico equilibrado.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 4

Componente de intervención: Estilos de Vida
Sujeto de intervención: Población infantil
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo e Individual
Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.
Área Temática: Psicomotricidad

PSICOMOTRICIDAD

FECHA DE REUNIÓN :25

Septiembre2009

LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.

HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.

Objetivo de la Actividad:

Identificar e intervenir en el componente de motricidad fina el dominio muscular, la flexibilidad y la coordinación tanto del rostro, como de las extremidades superiores al hablar simultáneamente - en los niños de la fundación para su adecuado desarrollo y estimulación temprana.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Imitación del mimo; se realiza una secuencia de muecas, gestos, sonrisas con variación en la frecuencia y en el ritmo de su ejecución en cada uno de los grupos segmentados para la actividad.
- Se realizan juegos y ejercicios básicos en donde los menores tienen que expresarse a través de gestos y

señas, para que el auditorio adivine lo que el compañero está realizando por medio del lenguaje gestual. En el ejercicio se desarrolla la motricidad facial, gestual y manual, donde el dominio muscular le permite al menor comunicar estados de ánimo y adquirir flexibilidad y agilidad en ejercicios de precisión.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Motricidad Fina: El control de las destrezas motoras finas en el niño es parte esencial de su proceso de desarrollo y por lo tanto, de su calidad de vida. Se adquieren de manera gradual a través del tiempo y la experiencia, siendo fundamentales para un adecuado desempeño académico. Por consiguiente, es importante destacar que la estimulación de la motricidad fina (dominio y destreza) es fundamental para los procesos de aprendizaje (especialmente de lectura-escritura).

La motricidad fina es un proceso de mejoramiento en la exactitud, agilidad y control de la motricidad gruesa y es una destreza que viene ligada de la maduración del sistema neurológico que se da en las primeras etapas de la infancia

La motricidad fina implica tres áreas que han de trabajarse de forma coordinada y específica:

Motricidad Facial: es el dominio de los músculos de la cara marcando la expresividad de la persona.

Motricidad gestual: La motricidad gestual es más amplia que la facial y su ejecución implica más actividades y muchas veces menos precisión, es importante favorecer la adquisición y mejora de este lenguaje gestual como apoyo y complemento del componente comunicativo del individuo.

Motricidad manual: es el conjunto de movimientos y el control de los mismos que se ejecutan con una mano y que abarcan muñeca, antebrazo, brazo y hombro, sin que sea imprescindible la utilización de las dos manos a la vez.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 5

Componente de intervención: Estilos de Vida
Sujeto de intervención: Población infantil
Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos
Nodo de acción: Colectivo e Individual
Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.
Área Temática: Psicomotricidad

PSICOMOTRICIDAD

FECHA DE REUNIÓN : 2 de octubre 2009
LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.

Objetivos de la Actividad:

Desarrollar habilidades para el reconocimiento de su propio cuerpo, que además de ocupar y moverse en un espacio, mantiene un ritmo o pauta que determina la velocidad y secuencia temporal de los movimientos.

Trabajar lateralidad y giros (derecha, izquierda) en el componente de motricidad de dominio muscular en los niños de la fundación para su adecuado desarrollo y estimulación temprana.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- Taller de Biodanza: por medio de un conjunto de melodías preseleccionadas, se realizan ejercicios que involucran

las diferentes partes del cuerpo humano, para que los menores (4-7 años) identifiquen las características y los movimientos de las partes de su cuerpo. Posteriormente se les entrega un atlas del cuerpo humano para que identifiquen cada una de las partes trabajadas durante el ejercicio.

- En la misma actividad de danza, se realizan actividades que le brindan al menor la posibilidad de girar y realizar movimientos laterales con diferente grado de inclinación corporal, para que analicen el entorno a partir de considerar que su propio cuerpo representa al eje que divide un espacio, constituyendo un punto de referencia y de distribución espacial que permite analizar el espacio en dos partes - ubicando la derecha e izquierda.
- Frente a la pasividad de la actividad, se concluye con un juego básico que involucra giros, capacidad auditiva, velocidad y coordinación: se ubican los menores alrededor de una silla, posteriormente se les coloca música para que den vueltas en torno a las sillas y en el momento que la música se detenga, deben correr hacia la silla (solo uno de ellos se debe sentar); resaltando de esta forma, la importancia del movimiento en un espacio durante un tiempo y ritmo que determinan la velocidad y la secuencia temporal de los movimientos.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

El trabajo estructurado y secuencial en psicomotricidad le permite al menor conocer de manera concreta su ser y adaptarse a su entorno inmediato para actuar de manera adaptativa. Razón por la que el taller parte de una serie de

ejercicios contruidos para estimular y desarrollar la psicomotricidad en cuanto al esquema corporal de los niños de Ciudadela Sucre.

Esquema corporal: el esquema corporal constituye un patrón de percepciones de posición y colocación. La conciencia del cuerpo le permite al menor controlar y corregir los movimientos; identificando sus límites, sus posibilidades, sus características y sus singularidades.

La segunda parte del taller se construye desde la importancia que presenta el dominio y el reconocimiento de las dos partes del espacio (derecha, izquierda) por medio del eje corporal, los giros, - comprensión y organización de su cuerpo por la presencia de partes dobles (manos, pies, ojos y orejas) haciendo referencia a un eje vertical del cuerpo.

Por último, se trabaja sobre la importancia de moverse durante un tiempo determinado y bajo un ritmo, lo que permite ordenar o pautar los movimientos en el tiempo y en el espacio (paren, sigan) alternando ritmo y tiempo.

Programa: 3 Área Temática: Psmt Actividad No. 6

Componente de intervención: Estilos de Vida

Sujeto de intervención: Población infantil

Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos

Nodo de acción: Colectivo e Individual

Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.

Área Temática: Psicomotricidad

PSICOMOTRICIDAD	FECHA DE REUNIÓN : 9 de octubre 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.
Objetivos de la Actividad:	Identificar e intervenir el componente de percepción espacio temporal de los niños de la fundación para su adecuado desarrollo y estimulación temprana.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con rompecabezas de diferentes grados de complejidad (de acuerdo con los dos rangos de edad homogenizados); en esta parte se tiene en cuenta el dominio en los colores y las formas con la ayuda de las fichas; se trabaja en tres momentos – primero: se desordenan las fichas; segundo: los menores empiezan a ubicar la figura correspondiente en su espacio y tercero: se trabaja en concebir una imagen global y estructurada. • Posteriormente se realiza un ejercicio con la torre de “Hanoi”, en donde los participantes tienen que sacar una de las fichas que están incrustadas en la parte inferior para luego ubicarlas en la parte superior (sin dejarlo caer), - durante un tiempo determinado - estructuración implicada (como comprender, manipular e interiorizar) construyendo el modelo dentro de un espacio y tiempo. • Levantamiento de croquis: orientación espacial donde los menores puedan ubicar geográficamente sus viviendas, la fundación, el batallón, entre otros lugares de interés

común (izquierda, derecha, arriba, abajo).

- Con el grupo de los más pequeños (de 3 a 5 años) se trabaja en actividades relacionadas con la ubicación de objetos y/o personas, estableciendo distancias, reconociendo la simultaneidad de la oscuridad-luz, día-noche, pasado, presente y futuro.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

Por medio de la realización de este taller se busca trabajar la noción de espacio en el desarrollo de los niños, por su importancia para el periodo escolar, ya que facilita el pensamiento lógico matemático en torno a las nociones de espacio y tiempo.

Para que exista un buen desarrollo de la noción de espacialidad debe existir una lateralidad adecuada y a una correcta organización del espacio en relación al esquema corporal, permitiéndole ubicar al menor: adelante-atrás, arriba-abajo, a un lado-al otro en su propio cuerpo, en el de los demás y en los objetos.

A través de los ejercicios de ubicación de objetos (niños de 3 – 5 años) se trabaja en el desarrollo de habilidades temporo-espaciales:

Estructuración espaciotemporal: espacio - campo de acción – tiempo; referencia constante a la vivencia y a la acción.

Orientación espacial: es la capacidad que tiene el menor para localizar su propio cuerpo en función de lo externo, bajo las nociones espaciales del esquema corporal, la lateralidad y la temporalidad.

Orientación temporal: Es la identificación objetiva del paso del tiempo (oscuridad-luz, día-noche).

6.2.3.2. Manejo de la agresividad

De acuerdo con el plan de mejora escolar construido en la primera fase, donde se plasma la necesidad de abordar el tema del maltrato y la agresión entre los diferentes miembros de la fundación (no solo maltrato infantil), se plantea la necesidad de trabajar en la prevención de esta conducta desadaptativa a partir de campañas de buen trato.

Dentro de esta iniciativa que busca mejorar el trato entre los diferentes integrantes de la fundación, se da inicio al trabajo en inteligencia emocional bajo la supervisión de estudiantes de séptimo y octavo semestre de Psicología de la Universidad Manuela Beltrán, quienes realizaron un trabajo académico en esta área específica.

Este trabajo que se encuentra articulado al programa de intervención en población infantil, se estructura con el objetivo de diseñar y aplicar una serie de actividades grupales e individuales que permitan identificar los aspectos familiares, culturales y sociales que influyen en la manifestación de las emociones de los niños y niñas (en edades entre los 4 y los 13 años), para posteriormente, brindarles herramientas y habilidades que conduzcan a un manejo adecuado de las emociones.

Para contrarrestar los hábitos desadaptativos relacionados con episodios de violencia intrafamiliar, agresividad, intolerancia y diferentes formas de maltrato, se recurre al empleo de recursos pedagógicos que le brinden a los menores de la localidad, las herramientas necesarias para manejar sus emociones de una manera adecuada, aprendiendo la naturaleza de las mismas, sin esconderlas ni eliminarlas.

Tanto el maltrato como la agresividad infantil son problemáticas claramente identificadas en el diagnóstico participativo que se realizó con los

diferentes miembros de la fundación, su presencia dificulta la realización de otro tipo de trabajos y se encuentra asociada directamente con el fracaso escolar, la falta de socialización y las dificultades de adaptación, razones por las que debe ser tratada oportunamente desde la primera infancia.

Cuando en el párrafo anterior se habla de violencia y agresividad infantil, se está hablando de toda forma de hacer daño, físico o psíquico a una u otra persona, que abarca patadas, arañazos, gritos, empujones, palabrotas, mordidas, entre otras, que deben ser modificadas por la familia, los escenarios educativos y por los responsables del menor.

Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 1	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 12 y 19 de Septiembre de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las fortalezas y las debilidades que presenta el individuo, como requisito fundamental para reconstruir la autoestima y la diferencia con el otro.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de la temática que se va a desarrollar. • Diseño de un escudo personal donde se escriben fortalezas y debilidades – exposición ante el grupo. • Actividad de recreación dirigida con exposición de reglas de respeto y buen trato.
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD	
<p>Se trabaja a partir del autoconocimiento y el desarrollo equilibrado de las emociones, se pretende que los menores sean capaces de identificar sus estados de ánimo y aumenten el grado de seguridad en sí mismos.</p> <p>El autoconocimiento le brinda a los menores herramientas para afrontar las adversidades y cualquier circunstancia externa; les permite reconocer sus características y singularidades, al igual que les permite superar crisis emocionales de una manera eficiente y saludable.</p> <p>El manejo de las emociones en los menores involucra un conjunto de cogniciones, actitudes, creencias y comportamientos, que deben ser identificados, controlados y regulados por los mismos menores.</p>	

Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 2	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p>

	<p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>
--	---

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 26 de Septiembre de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivos de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer los ejercicios de autoconocimiento - profundizando en la comprensión del propio “YO”, generando reflexión sobre todas sus dimensiones. •

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad lúdica, trabajo con greda - direccionamiento de las emociones a través de la greda y la plastilina. • Explicación temática de la actividad. • Reforzamiento del correcto manejo de las emociones y la forma de expresarlas tanto de manera grupal como individual.
LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD	
<p>El manejo de las emociones incide en las pautas comportamentales y en los hábitos de vida de los niños y niñas de la Fundación, por lo que en el desarrollo del programa se deben dar herramientas para su identificación y para su correcto</p>	

uso, ya que se encuentran directamente ligadas con la salud mental, la construcción de identidad y la resolución de conflictos interpersonales.

Las emociones son estados afectivos que experimentan los menores en su cotidianidad, deben ser comprendidas y manejadas adecuadamente desde las primeras etapas de la infancia, ya que de esto depende el éxito en las interacciones sociales y el desarrollo en comunidad.

El menor debe aprender a reconocer y valorar en su interior la existencia de emociones positivas (aquellas que producen experiencias emocionales agradables, como la alegría, la felicidad o el amor) y emociones negativas (aquellas que producen experiencias emocionales desagradables, como son ansiedad, ira y depresión).

Registro Fotográfico de la actividad:

Fotografía No. 26
Trabajo con greda – manejo de las emociones
Fuente: Elaboración propia



Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 3	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 3 de octubre de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a través de sus propias posturas y del reconocimiento del componente corporal, la sensación de estar físicamente abiertos o cerrados ante los demás.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Formar parejas - uno de los integrantes de la pareja debe cerrar los ojos y en silencio adoptar una postura física lo más cerrada posible (cabeza agachada, puños cerrados, brazos cruzados...) y la otra persona debe abrazarlo y poco a poco ir estirando cada parte del cuerpo. • Posteriormente, los menores deben realizar el ejercicio con otras personas. Al finalizar cada uno debe mencionar como se sintieron en cada cambio de postura, como cambiaron las emociones y sensaciones. • Vendar los ojos de cada uno de los menores presentes en la actividad, colocar sonidos en la grabadora que varíen el

ambiente y puedan modificar los estados de ánimo de los participantes.

- Mesa redonda sobre el desarrollo de las dos actividades.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

La falta de afecto en los menores, la falta de auto - reconocimiento de sus emociones y sentimientos, sumados a los problemas en las pautas de crianza presentes en este sector, inciden en la presencia de la agresión; como se describe en el diagnóstico, la mayoría de los niños permanece la mayor parte del día solos, sus padres o sus acudientes (abuelos, tíos, hermanos) trabajan y no les dedican mucho tiempo.

Sumados al contexto en el que estos niños viven y los factores socioculturales que se convierten en un poderoso reforzador de la conducta agresiva - los niños de Ciudadela Sucre residen en un barrio donde la agresividad es vista como un atributo muypreciado, donde el más “fuerte” gana.

Registro Fotográfico de la actividad:

Fotografía No. 27

Mesa Redonda – manejo de las emociones

Fuente: Elaboración propia



Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 4	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 31 de octubre de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30pm - 3:00pm</p>
---------------------------------	--

Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender herramientas que le permitan al menor controlar sus emociones y los sentimientos negativos más frecuentes, al igual que el conjunto de repercusiones que origina el manejo inadecuado de las emociones en ellos mismos y en quienes le rodean.
----------------------------------	---

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Se le explica a los menores la actividad lúdica llamada variante de trenes ciegos. (Los trenes están formados por jugadores en fila india, se deben vendar bien los ojos y apoyar las manos en los hombros del que esta adelante. Sólo el maquinista, que es el último de cada tren, está sin vendaje. • Se señala el sitio de cada estación, al igual que se dan las instrucciones de la estación final, gana el tren de menores

	<p>que llegue primero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En cada estación, cada uno de los trenes se encontrará con un asistente (psicólogo en formación) el cual explicará una historieta sobre las relaciones familiares, expresiones, roles, afectividad, motivación - cada tren en conjunto debe terminar dicha historieta. • El maquinista dirige el tren presionando el hombro izquierdo o derecho de la persona que tiene delante con la mano y este transmite lo mismo a los demás. El juego es en silencio; si alguno habla, el tren debe volver al punto de partida y comenzar de nuevo.
--	---

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

El autocontrol de las emociones y los sentimientos le permiten a los menores responsabilizarse de las mismas y no ser esclavos de sus fricciones emocionales, elegir como quiere reaccionar y actuar en un momento determinado.

El control de las emociones no significa la represión ni la negación de estas, sino el aprendizaje gradual de un manejo adecuado de las mismas, de tal forma que el menor adapta su actuar y su estado emocional de acuerdo con las circunstancias y las características de su contexto externo.

Mantener control sobre las emociones significa reconocer que el manejo emocional es un aprendizaje gradual y adaptativo del individuo a su contexto (tanto de las experiencias positivas como las negativas).

Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 5	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	FECHA DE REUNIÓN : 07 de Noviembre de 2009
	LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.
	HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.
Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la tensión o la presión mental de los menores a través de la aplicación de la encuesta: <i>“Inventario infantil de estresores cotidianos”</i>.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del test. (ver anexo) • Ejecución de la actividad física planeada (ejercicio de distensión): se ubican a los niños en un círculo, se dan instrucciones sobre movimientos corporales específicos; en el transcurso de los movimientos se explica a los niños sobre las diferentes formas cómo pueden expresar sus

emociones (ira, enfado irritación) mediante estos ejercicios y evitar hacer daño a otras personas.

LINEAMIENTOS TEORICOS DE LA ACTIVIDAD

De acuerdo con el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos aplicado a algunos niños de Ciudadela Sucre, se evidencian altas puntuaciones de estrés en lo relacionado con salud, colegio y familia (ver anexo); los resultados se relacionan con la tendencia y dominancia de emociones negativas en los menores, circunstancia que contribuye a la disminución de los estilos de vida saludables tanto de los menores como de sus familias.

Los estados emocionales relacionados con la ira y las conductas agresivas, se encuentran relacionados con la respuesta individual ante un peligro físico o una amenaza a la autoestima y/o dignidad; son los más complejos para la generación de mecanismos de autocontrol en los menores.

Las respuestas comportamentales relacionadas con la ira y la agresividad tienen sustento en un conjunto de ideas, pensamientos hostiles y procesos cognitivos que alimentan de manera simultánea la ira, lo que puede generar una crisis emocional o una conducta que puede generar graves consecuencias.

El enfado, la irritabilidad y el mal genio se relacionan con estados emocionales difíciles de controlar, debido a las justificaciones internas que se utilizan cuando se enfrentan (mecanismos de defensa, representaciones sociales, pautas de crianza), sin embargo, su manejo depende de las expectativas de eficacia personal y beneficios sociales que se pueden obtener a partir de su autocontrol.

Test Aplicado:

I.I.E.C.

(INVENTARIO INFANTIL DE ESTRESORES COTIDIANOS)

¿Qué eres? (rodea)

Nombre y apellidos: _____



Curso: _____ Colegio: _____ Fecha: _____

niña niño

Señala, por favor, las cosas que te ocurren habitualmente de las que aparecen a continuación, marcando con una X SI o NO.

		¿TE OCURRE ESTO?	
		SI	NO
SALUD			
1	Este curso he estado enfermo varias veces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Con frecuencia me siento mal (dolor de cabeza, náuseas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tengo cambios de apetito (como demasiado o como muy poco)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Me sobresalto por cualquier cosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tengo pesadillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Me paso mucho tiempo sin hacer nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Me preocupa mi apariencia física (me veo muy gordo/a, o muy flaco/a, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me cuesta mucho concentrarme en una tarea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Me canso muy fácilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Me muevo constantemente, no puedo estar quieto/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Mis padres me regañan por comer muchas chucherías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Mis padres me llevan muchas veces al médico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ESCUELA			
13	Tengo poco tiempo para jugar con mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Normalmente saco malas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	He tenido cambios imprevistos de maestro/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Mis maestros/as son muy exigentes conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Participo en demasiadas actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	En el colegio se meten mucho conmigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Las tareas del colegio me resultan difíciles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



FAMILIA			
20	Visito poco a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Paso mucho tiempo solo/a en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Paso poco tiempo con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Mi madre está en paro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Hay problemas económicos en mi casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Mi padre/madre tiene malos hábitos (bebe, fuma mucho, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Recientemente ha fallecido un familiar cercano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 6	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida</p> <p>Sujeto de intervención: Población infantil</p> <p>Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos</p> <p>Nodo de acción: Colectivo e Individual</p> <p>Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida.</p> <p>Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 14 de Noviembre de 2009</p> <p>LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida.</p> <p>HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender herramientas que le permitan al menor controlar sus emociones y los sentimientos negativos más frecuentes.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de entrenamiento en respiración para el manejo de la ansiedad; previa explicación de los tipos de respiración que existen. • Entrenamiento en respiración abdominal; una vez dominada dicha técnica se continúa con un entrenamiento en relajación progresiva (Koeppen), explicando a los niños en qué consiste la técnica y todos los beneficios que se derivan de su empleo. • Durante el ejercicio se utiliza la imaginación de los niños - asociando cada parte del cuerpo con un objeto o un

	<p>animal, de manera que cuando se quiera trabajar con la tensión de las manos – se les pide a los niños que se imaginen un limón en su mano y que intenten sacar todo el zumo posible - tensionando todos los músculos de la mano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de la actividad: “<i>me pongo tus zapatos</i>”. Percibir físicamente la experiencia de colocarse los zapatos de otra persona y reducir la tensión de los niños.
--	---

Programa: 3 Área Temática: IE Actividad No. 7	
	<p>Componente de intervención: Estilos de Vida Sujeto de intervención: Población infantil Campo de Acción: Hábitos y estilos de vida adaptativos Nodo de acción: Colectivo e Individual Programa: Fomentando la plenitud del desarrollo para la calidad de vida. Área Temática: Manejo de la Agresividad</p>

MANEJO DE LA AGRESIVIDAD	<p>FECHA DE REUNIÓN : 14 de Noviembre de 2009 LUGAR: Fundación Encuentro por la Vida. HORA: 1:30 pm. - 3:00 pm.</p>
Objetivo de la Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender (Diferente a aprender) herramientas que le permitan al menor controlar sus emociones y los sentimientos negativos más frecuentes.

AGENDA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

- En parejas los participantes serán amarrados por los pies, (previo vendaje de los ojos) - Saliendo del punto de partida los menores tendrán que ir en pareja hasta el otro punto donde están ubicadas las letras con las que formaran una frase sobre el buen trato (frases que no exceden las 6 palabras).
- En el camino se encontraran una serie de obstáculos que deben superar (solo con la ayuda del guía), el grupo estará compuesto por ocho integrantes, de los cuales solo una pareja podrá ver y será quien oriente al resto del grupo para traer las letras y formar la frase, la pareja guía será la que decida cómo se reparten el trabajo (teniendo un tiempo límite para formar esta frase).
- Al finalizar la competencia se reúnen todos los equipos y se socializa la actividad.

Reglas:

Los participantes no podrán usar palabras tales como: idiota, bruto malo, etc. En el momento en que alguno de los participantes utilice una palabra de estas - bien sea en contra suyo o de alguno de sus compañeros o de los demás competidores - el equipo será descalificado y multado.

La pareja guía no podrá tocar las letras, ni a sus compañeros, solo los guiara verbalmente, tanto para ir por las letras como

	<p>para formar la frase.</p> <p>Todos deben participar activamente en el evento</p> <p>El espacio entre un punto y otro, al igual que los obstáculos a superar, varían de acuerdo a lo que decida el moderador y las características físicas de los participantes.</p>
--	--

La planeación de los talleres y el material ejecutado quedaron para la fundación, su estructura y organización se pueden ejecutar y mejorar cada vez que se considere necesario, el material de apoyo quedo registrado en los archivos de la fundación al alcance del personal de la fundación.

CAPITULO VII

FASE No. 3: EVALUACIÓN DEL
EJERCICIO DE IAP

7. FASE No. 3: EVALUACIÓN DEL EJERCICIO DE IAP

De acuerdo con los lineamientos de IAP, el proceso de cambio inclusivo parte de una metodología cíclica, que requiere de una evaluación permanente.

Dentro de este ciclo de cambio, en esta fase se valora el impacto de la intervención, el sostenimiento del proceso, los mecanismos de participación y autogestión y el logro de los objetivos propuestos; generando un ejercicio de introspección sobre los alcances y logros obtenidos a una fecha de corte.

Cuadro No. 53

La evaluación en la Investigación Acción Participativa

Fuente: (Eizaguirre & Zabala, 2006)

Fase	Descripción
Observación participante	Aproximación e involucramiento con la realidad objeto de estudio.
Investigación participativa	Diseño y elección de métodos, técnicas e instrumentos para la recolección, análisis y sistematización de información por y desde la misma colectividad.
Acción participativa	Ejecución del plan de acción conducente a transformar la realidad.
Evaluación	Valoración de los alcances, cambios y objetivos logrados, al igual que la evaluación del proceso realizado hasta el momento. Esta fase sirve para la redefinición de objetivos y el rediseño de los planes de acción.

Este proceso guarda coherencia con los lineamientos del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar) como estrategia para el mejoramiento continuo de un problema definido preliminarmente; tanto el ciclo como el ejercicio de IAP fueron expuestos anteriormente como mecanismos para la implantación y ejecución de los conceptos de calidad de vida y educación inclusiva.

La evaluación del proceso de cambio (mejoramiento) realizada en el ejercicio investigativo comprende dos momentos:

- Una primera etapa efectuada durante las diferentes fases de planeación y ejecución de la intervención “*ex ante*” (Cohen & Franco, 2000), donde se realiza un análisis de la construcción del proceso desde sus inicios hasta la fecha de corte.
- Una segunda etapa, realizada previa finalización de la fase de implementación del plan de acción (cambio) “*ex post*” (Cohen & Franco, 2000) donde se evalúa el impacto y el alcance de la Investigación Acción Participativa IAP.

De la misma forma que la evaluación tiene dos momentos, presenta dos tipos de valoraciones: Intraorganizacional y extraorganizacional, en la primera se valora la visión de los integrantes de la fundación y en la segunda se referencia a evaluadores externos.

7.1 EVALUACIÓN “EX ANTE” DEL PROCESO

Por tratarse de un enfoque de investigación emergente, el éxito de la misma no depende de manera exclusiva del impacto y de los resultados finales, sino de la forma, el proceso y el camino recorrido para llegar al objetivo final.

Es de recordar que uno de los elementos esenciales de los enfoques emergentes o alternativos como IAP es su trascendencia sobre el resultado, dando valor y realce a todo lo que fue el proceso empleado para su consecución.

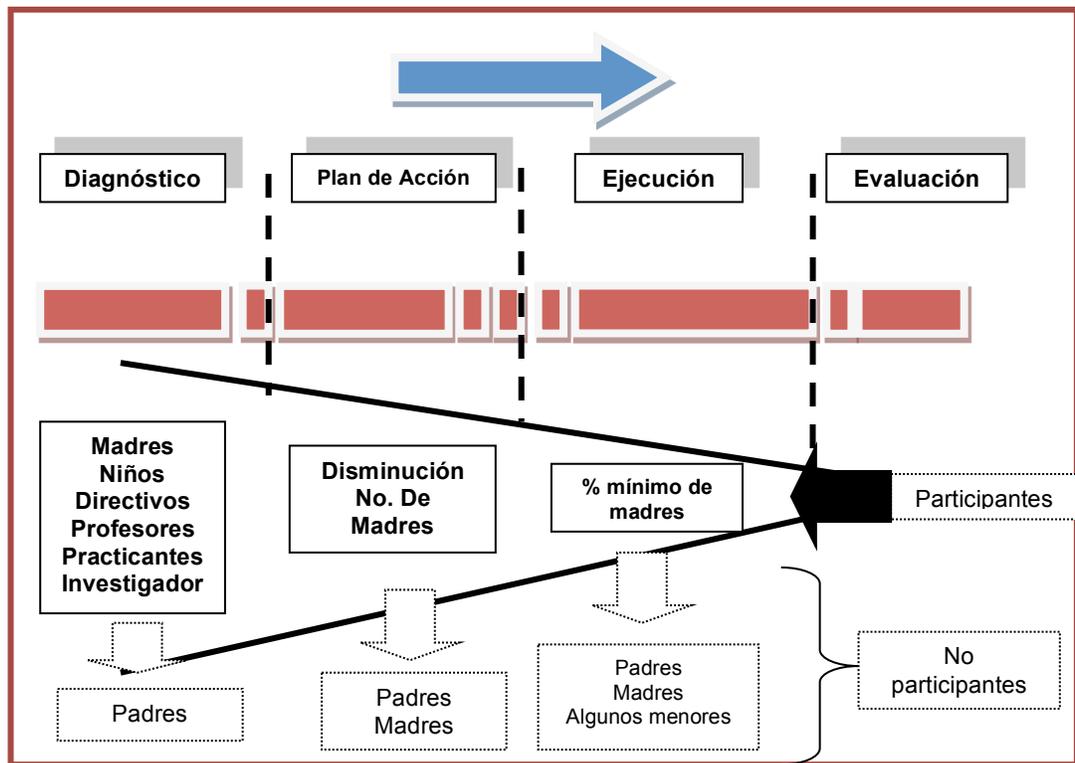
En este orden de ideas, la evaluación analiza el proceso en las siguientes categorías, señalando los aspectos positivos y negativos por las que atravesó la planeación y ejecución del programa de intervención:

- Participación y Trabajo Grupal
- Autogestión y autonomía
- Cohesión del segmento poblacional
- Respuesta y motivación de la misma colectividad

7.1.1 Participación y trabajo grupal de la comunidad

La participación no fue la que se esperaba antes comenzar el ejercicio, no fue homogénea ni continúa en el tiempo; durante todo el proceso (diagnostico, ejecución y evaluación) varió en intensidad e impacto entre los diferentes integrantes de la colectividad, en el tiempo y con relación al objeto de unidad, en la siguiente figura se visualiza la fluctuación y el grado de participación alcanzado:

Figura No. 32
Evaluación del grado de participación
Fuente: (elaboración propia)



Como se resalta en la figura, los padres nunca asistieron ni participaron en el proceso, en aproximadamente tres años que duró la investigación en su fase de ejecución, solo un padre participó activamente en tres sesiones y cuatro se acercaron en busca de información y solución de problemas puntuales, se esperaba al inicio del proceso - contar con al menos ochenta padres, otro número de padres (no más de 12) solamente participaron en algunas esporádicas actividades de manera discontinua.

Fenómeno similar se evidenció con las madres de familia, se iniciaron trabajos con aproximadamente 15 a 20 mujeres (fase de diagnóstico), de las cuales, solo seis fueron constantes en todo el proceso (diagnostico, ejecución y evaluación), otras tantas no fueron persistentes (fluctuaron en la participación) y unas pocas (2) participaron inicialmente y no volvieron a participar jamás;

aproximadamente 14 madres solamente participaron en algunas actividades de la fase de ejecución de manera discontinua, es de recordar que la participación era voluntaria y no se reforzaba con ningún tipo de estímulo material o económico más allá que el propio deseo de cambio.

Frente a la indagación por la baja asistencia, los diferentes miembros de la colectividad manifestaban como principales causas, la falta de tiempo y la falta de motivaciones materiales; como correctivo durante el proceso, se modificaron los horarios, buscando la mayor participación posible.

Con los menores se presentó un fenómeno de alta rotación en la asistencia a los programas, por problemas de traslados, desplazamiento de los padres (por motivos económicos), entre otros, este segmento poblacional cambió significativamente año tras año; también influyo en esta rotación, las políticas de la administración, como la de no brindar alimentación de manera gratuita y no atender a los menores pertenecientes a familia que tenían deudas con la fundación (superiores a seis meses); pese a la alta rotación, la participación de los menores en todos los eventos superó en promedio los 40 menores.

Los adolescentes participaron activamente en promedio de 12 integrantes en todas las fases (diagnostico, ejecución y evaluación) y en programas específicos. Los otros participantes llegaron directamente a la fase de ejecución y se beneficiaron de estas actividades, estos rotaron por los diferentes programas y fue uno de los segmentos donde mayor impacto se evidenció.

En segundo lugar, se valoró el nivel y el tipo de participación de cada uno de los segmentos que conforman la comunidad, al igual que el aporte que estos dieron en conjunto al proceso.

Cuadro No. 54

Análisis de la participación en el proceso

Fuente: (elaboración propia)

Elementos de Análisis	Nivel de Participación	Tipo de participación	Aporte al proceso
Unidad. de Análisis			
Menores involucrados	Alto – un gran porcentaje de los menores estuvo presente durante la totalidad de los talleres.	Fueron los protagonistas del proceso; todo giró alrededor de ellos.	Aportaron información para la construcción del programa.
Directivos	Alto – la disposición y el nivel de colaboración y apoyo estuvieron presentes durante todo el proceso.	Facilitaron las herramientas, los espacios, los recursos; suministraron toda la información solicitada.	Aportaron información, recursos, espacios, Apoyo y respaldo.
Profesionales	Alto – estuvieron presentes durante todo el proceso y fueron coparticipes del plan de trabajo.	Lideraron el proceso: convocaron, organizaron y motivaron el proceso de inicio a fin.	Liderazgo, conocimiento y orientación.
Practicantes	Alto – facilitaron la orientación de la totalidad de la comunidad en	Colaboraron todo el tiempo, aplicaron instrumentos, realizaron	Aportaron trabajo, dirigieron los procesos de

	todos los talleres.	entrevistas.	orientación y capacitación.
Padres de familia	Bajo – salvo un pequeño grupo de madres; los padres brillaron por su ausencia.	Los pocos que colaboraron, brindaron la información requerida y ayudaron en algunos talleres.	Mínimo, salvo la colaboración de un conjunto de madres, que colaboró con información y apoyo logístico.

Este cuadro sintetiza el nivel, el tipo y el aporte generalizado que hizo cada segmento poblacional durante las diferentes etapas que se ejecutaron en el ejercicio de IAP. Sobra decir, que dentro de las generalidades hay excepciones y singularidades, sin embargo, se concentra la posición mayoritaria del segmento poblacional.

La evaluación del grado de participación se realiza para definir el éxito y el nivel de intervención de la IAP; se hace a partir de los siguientes lineamientos:

1. Grado de control que se tiene sobre el proceso de investigación-acción: el control sobre el proceso solo se evidencia en un segmento de la población bastante reducido y próximo a la fundación; el gran porcentaje de la colectividad solo conoce partes y contenidos del proceso sin tener injerencia sobre el mismo.

2. Grado de colaboración entre los diferentes estamentos de la investigación: a lo largo del proceso se evidencia un alto grado de colaboración entre los miembros de la fundación, es una de las fortalezas que se resaltan de la colectividad.

3. Nivel de compromiso por parte de los participantes de la comunidad: el compromiso y el espíritu de unidad se evidencia en un segmento de la población bastante reducido y próximo a la fundación, tanto en el proceso de investigación como en el de cambio social; la unidad se preserva principalmente por los beneficios que se reciben, de esta forma, un núcleo familiar puede recibir beneficios de muchas instituciones a las cuales pertenece y con las cuales construye lazos de identidad.

Frente al análisis de estos tres componentes que establece Balcázar (2003) para evaluar el grado de participación real, se sintetiza en el siguiente cuadro la combinación de los mismos, para clasificar el nivel de investigación-acción-participativa:

Cuadro No. 55
Niveles de participación en Investigación Acción Participativa
Fuente: (Balcázar, 2003, p.66)

Nivel de IAP	Grado de Control	Grado de Colaboración	Grado de Compromiso
No IAP	Sujetos de Investigación sin control	Mínimo	Ninguno
Bajo	Capacidad de dar Retro-alimentación	Comité de consejeros	Mínimo
Medio	Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo	Consejeros, Consultores, Veedores con contrato	Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso
Alto	Socios igualitarios, o líderes con capacidad de contratar a los investigadores	Investigadores activos o líderes de investigación.	Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación

De acuerdo al anterior cuadro, el nivel de participación y de IAP que se realizó con los miembros de la fundación encuentro por la vida se sitúa en la escala de “bajo”, caracterizándose por procesos básicos de retroalimentación, participación activa en comités y talleres; en este nivel se asume por parte de la colectividad un compromiso básico de asistencia y participación, la generación de propuestas y el desarrollo de iniciativas es mínimo.

7.1.2 Autogestión y autonomía.

El segundo componente a evaluar dentro del proceso, lo constituye el grado de autogestión y autonomía que existió y queda presente dentro del ejercicio de IAP, siendo uno de los principios y características fundamentales de los modelos emergentes, centrados en el empoderamiento de la comunidad.

Al constituirse un proceso emergente, se buscaba que el empoderamiento de la colectividad emergiera y trascendiera sobre los tradicionales modelos “paternalistas” que se desarrollan desde afuera y desde arriba, por lo tanto, al igual que el cumplimiento de una meta, era importante que esta fuera el resultado de la autonomía y la autogestión.

Frente a esta premisa, los resultados son aleatorios dependiendo del segmento poblacional evaluado; a nivel de directivas y cuerpo administrativo, se empiezan a evidenciar procesos autónomos de planeación y ejecución de actividades; se observan iniciativas en la búsqueda de recursos propuestas por ellos mismos y pertinencia en la identificación de problemáticas y planteamiento de soluciones.

En el segmento poblacional de adolescentes no se evidencian procesos de autogestión y autonomía como unidad social, pero si existen procesos personales en los que se observa crecimiento y desarrollo individual como

resultado de un esfuerzo personal. En los menores no se evalúa este componente.

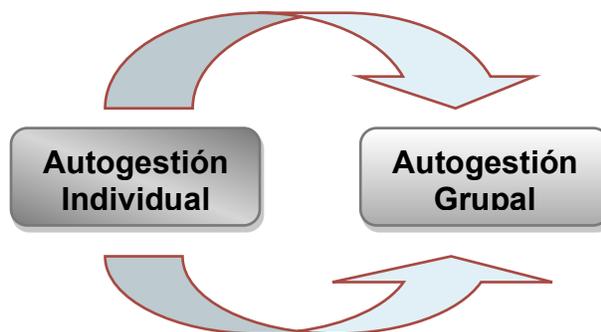
Esta misma dinámica se repite en el segmento poblacional de padres de familia, aún no se evidencia dentro de la comunidad estudiada, avances significativos relacionados con la construcción de procesos de autogestión colectivos establecidos por ellos mismos como unidad social, aun se depende del liderazgo de las directivas y agentes externos a la fundación.

Para que el proyecto perdure en el tiempo y tenga un impacto trascendental en la reducción de las problemáticas derivadas de procesos de exclusión; es necesario continuar empoderando a los sujetos no solo como componentes individuales, sino como unidades sociales, para que sean ellos mismos como colectividad, los responsables de su desarrollo.

Figura No. 33

Aumento de la autogestión grupal

Fuente: Elaboración propia.



Para que existan procesos de autogestión grupal, deben existir procesos y componentes que fortalezcan y prevalezcan la unidad social, por lo que se deben maximizar las premisas de cohesión y colaboración intragrupal, quedaron faltando más intervenciones que fortalecieran los procesos grupales para el desarrollo mancomunado.

El desarrollo de ejercicios de Investigación Acción Participativa conlleva a que la gente recupere o desarrolle la capacidad de pensar y actuar por sí misma emprendiendo procesos de mejoramiento sin paternalismo alguno; de esta forma, las colectividades empiezan a asumir responsabilidades y tareas para lograr una mejor calidad de vida y reivindicar sus derechos socio-políticos.

7.1.3 Cohesión del segmento poblacional

Frente a un segmento poblacional que históricamente ha sufrido los efectos de la exclusión, los ejercicios de IAP propenden no solo por hacer partícipes a los diferentes miembros de la colectividad del proceso de cambio, sino por el mejoramiento y establecimiento de procesos de integración y cohesión social que impidan el avance de nuevas y sutiles formas de exclusión.

La cohesión del segmento poblacional como unidad social, solo es posible en la medida en que se fortalezcan los vínculos, los procesos de interacción y confianza dentro de la colectividad, a través de la construcción de relaciones colaborativas entre sus miembros (Nicholls, 2014).

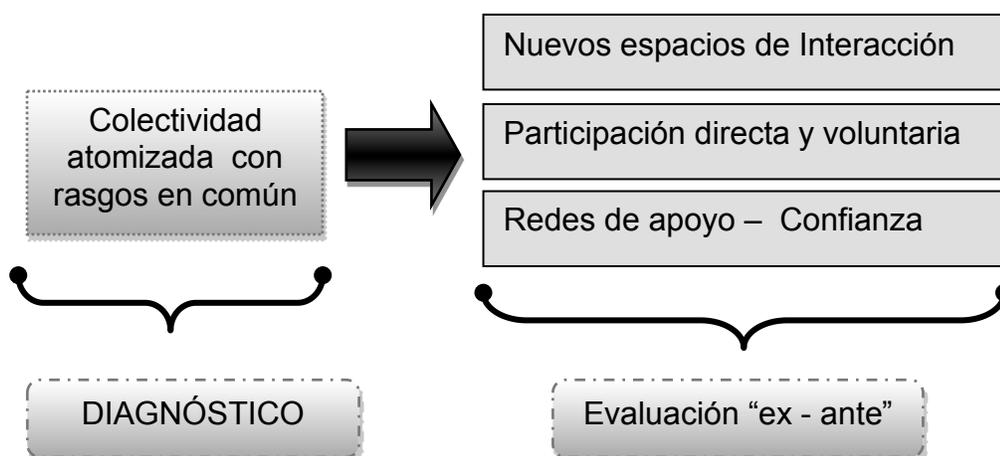
Por lo tanto, el desarrollo del ejercicio investigativo, la planeación y ejecución de talleres, reuniones, grupos de trabajo y formas asociativas de integración, sirvieron para aunar esfuerzos, establecer lazos comunicativos y aumentar el reconocimiento como integrantes de la misma comunidad, no se desconocen los conflictos intrapersonales que están presentes en todo grupo.

Este tipo de actividades grupales sirvieron como espacios y excusas para el intercambio y la interacción social; se articularon para construir relaciones colaborativas entre sus miembros, para conformar pequeñas redes de apoyo, para volver cotidianos nuevos vínculos y espacios de interacción, bajo los lineamientos de la cohesión, la unidad social y el trabajo colaborativo para la mejora mutua (Nicholls, 2014).

Figura No. 34

Valoración de los avances en cohesión grupal

Fuente: Elaboración propia.



De esta forma, el ejercicio de IAP desarrollado en el interior de la colectividad durante los últimos años, abrió nuevos espacios para la socialización y la potencialización de las capacidades grupales, incrementando el nivel de participación y buscando la unidad entre sus integrantes, convirtiendo a los involucrados, en agentes activos del cambio y la transformación.

Sin embargo, la cohesión grupal no es un estado estático, sino un proceso dinámico de mejoramiento continuo, aún falta integrar a grandes segmentos que han permanecido apáticos al proceso y continuar fortaleciendo los lazos de unidad social de este segmento poblacional; aún falta trabajar en el manejo de los conflictos, en reconocer que las posiciones encontradas y las diferentes formas de pensar y actuar no pueden afectar el trabajo en equipo dentro de la fundación.

7.1.4 Respuesta y motivación de la misma colectividad

En esta categoría se evalúa en términos generales la fuerza, el compromiso, el entusiasmo y la calidad de la participación de los integrantes de la colectividad en el ejercicio de IAP.

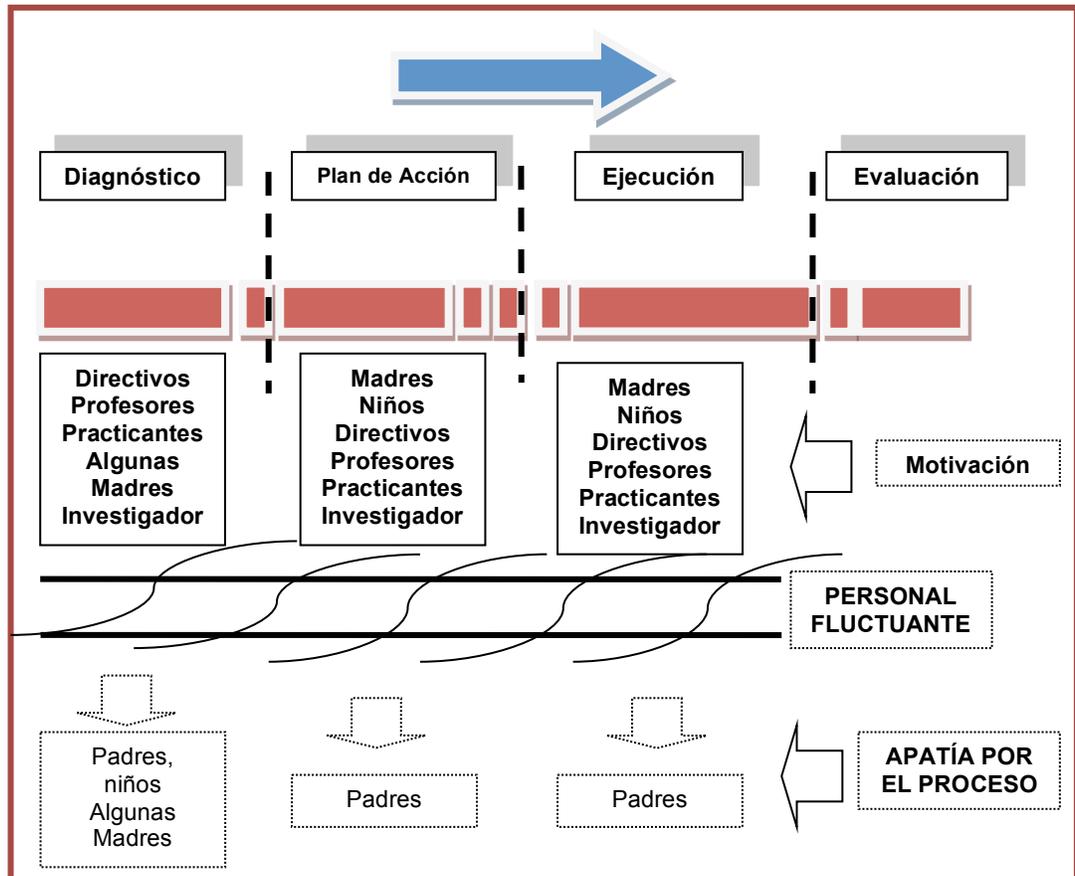
Aunque factores como la motivación, el compromiso y el entusiasmo son elementos intrínsecos, subjetivos y de difícil acceso, son elementos importantes para el proceso y sirven como “apalancamientos” (Ainscow, 2005) para propiciar e impulsar el desarrollo de un modelo inclusivo dentro del escenario educativo.

En primer lugar, es necesario mencionar que las motivaciones, las respuestas y el entusiasmo fueron elementos heterogéneos y fluctuantes, variando con relación a las etapas del proyecto, a los intereses individuales y al grado de participación de los diferentes integrantes.

Como elementos antagónicos de la motivación y el entusiasmo por el proceso, se reconoce la apatía, el desinterés y la indiferencia de los integrantes de la colectividad que dificultan y limitan el ejercicio de transformación.

Como se describe en la figura, salvo el conjunto de padres, que siempre estuvo apático al proceso, la colectividad restante fluctuó en episodios de entusiasmo y compromiso, sobre todo en la parte de ejecución del proyecto, donde se beneficiaron directamente de los cursos y talleres que se ofertaron, sin embargo, es de resaltar que no fue una motivación constante en todo el proceso, ya que en los procedimientos administrativos de planeación y logística, muchos perdían el entusiasmo por el ejercicio y se ausentaban, o se escondían frente a tareas tediosas que también eran parte del proceso.

Figura No. 35
Evaluación de la respuesta y el grado de motivación
Fuente: (elaboración propia)



A pesar que la motivación no fue constante, es de resaltar que en el desarrollo de los talleres y reuniones, siempre se contó con una buena disposición, aceptación y colaboración por parte de cada uno de los segmentos participantes.

Se destaca del tipo de respuesta y motivación de la colectividad, que fue un proceso autónomo y libre de estímulos o compensaciones materiales, caracterizándose por una participación voluntaria, a conciencia y sin ningún tipo de presiones.

7.1.5 Caracterización del proceso.

En esta parte de la investigación, se realiza un análisis del proceso desarrollado hasta el momento, en el que se describen los elementos que facilitaron o dificultaron su ejecución, a través de un recuento de elementos relevantes, que afectaron de manera positiva y/o negativa las diferentes fases del proceso investigativo llevado a cabo:

Cuadro No. 56

Elementos que afectaron el proceso

Fuente: (elaboración comunitaria)

ELEMENTOS QUE AFECTARON POSITIVAMENTE EL PROCESO	ELEMENTOS QUE AFECTARON NEGATIVAMENTE EL PROCESO
La disposición de los niños a los talleres y actividades que se están realizando.	La ausencia de aulas o espacios adecuados para la realización de las actividades y los talleres.
La disposición de directivos, practicantes y profesionales de la fundación y el grado de colaboración de la comunidad en general.	La falta de apoyo por parte de los colegios y escuelas de la zona.
La aceptación que ha tenido la investigación dentro de la comunidad.	La falta de apoyo y acompañamiento por parte de los padres de familia.
La creatividad para sortear contingencias y problemas durante la realización de los talleres.	La falta de recursos económicos para solventar los gastos del proyecto investigativo.
	La gran cantidad de niños que acude a la fundación, dificultando el trabajo personalizado con cada menor.

7.2 EVALUACIÓN “EX POST” DEL PROCESO

La evaluación “expost” se realiza una vez se encuentra implementado o con un avance significativo el ejercicio de IAP, se realiza en una fecha específica y determinada previamente (para este caso se inicia en los meses de mayo - junio de 2010). Este tipo de evaluación es una verificación a corte del ejercicio de intervención.

La evaluación “expost” se divide en dos partes:

- Impacto cuantitativo del ejercicio de IAP
- Impacto percibido para sus vidas

7.2.1 Impacto cuantitativo del ejercicio de IAP.

A la fecha de corte (mayo - junio de 2010) la población atendida en la fase de ejecución en el ejercicio de IAP supera las 500 personas, distribuidos de la siguiente forma:

Cuadro No. 57

Población atendida en el ejercicio de IAP

Fuente: (elaboración propia)

SEGMENTO POBLACIONAL	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	TOTAL
Niños	150	120	80	355
Jóvenes y adolescentes	8	34	47	89
Madres y padres de familia	22	15	6	43
Directivos y administrativos	8	9	4	21

Por componentes y programas de intervención, la población atendida se distribuye de la siguiente manera:

Cuadro No. 58

Inclusión y Calidad de Vida: Condiciones de vida – Dotaciones Básicas

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa	No. De beneficiarios
Dotaciones Básicas	Calidad del espacio en el escenario educativo	Mi segunda casa	92 (últimos 2 años)
	Calidad del alimento y nutrición:	Alimento con valores	210
	Acompañamiento educativo	Tareas con amor	110
	Salud	Escenarios educativos saludables	92 (últimos 2 años)
	Recreación y esparcimiento	Centro cultural y de esparcimiento	92 (últimos 2 años)

Cuadro No. 59

Inclusión y Calidad de Vida: Condiciones de Vida - Dotaciones Complejas

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa	No. De beneficiarios
Dotaciones Complejas	Participación	Educación para la democracia y la participación	152
	Cuidado para los niños	Guardería infantil	3 niños

	Proyecto de Vida	Construyendo camino	89
	Maltrato	Campaña del buen trato	134 (últimos 2 años)

Cuadro No. 60

Inclusión y Calidad de Vida: Estilos de Vida

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa	
Estilos de Vida	Ausencia de prácticas saludables.	Escenarios educativos saludables.	92 (últimos 2 años)
	Preparación para la Autogestión.	Educación para la democracia y la participación.	152
	Maltrato	Campaña del Buen trato.	134 (últimos 2 años)

Cuadro No. 61

Inclusión y Calidad de Vida: Medios de Vida

Fuente: (elaboración comunitaria)

	Problemática evidenciada	Nombre del programa	
Medios de Vida	Contexto de la fundación	Escenarios educativos saludables	507
	Aseo y cuidado de la fundación	Escenarios educativos saludables	507

Los resultados cuantitativos que se describen en los anteriores cuadros, dan razón del proceso de cambio y cobertura sobre una población inicialmente diagnosticada, las cifras son resultados fiables y útiles para analizar el impacto en la cobertura y la atención de este segmento poblacional.

7.2.2 Impacto percibido para sus vidas

El objetivo de esta parte de la valoración se centra en determinar el grado de reconocimiento, aprobación y utilidad que tuvo el ejercicio de IAP en los diferentes miembros de la colectividad objeto de estudio.

Pese a que las percepciones frente a un mismo fenómeno no siempre concuerdan, en este segmento se sintetizan algunas expresiones, comentarios y apreciaciones de la colectividad intervenida frente al ejercicio investigativo de cambio.

Se describe el impacto percibido para sus vidas, se recopilan segmentos de entrevistas que hacen alusión a elementos como el apoyo social, el trabajo en equipo, los aprendizajes emanados, las prácticas transformadoras y de cambios sociales alcanzados por los diferentes integrantes de la colectividad. En primer lugar se recopilan una serie de relatos sobre el conjunto de aprendizajes y competencias adquiridas durante el proceso:

“...Por supuesto que sí, porque por lo menos, pues no es mi caso, pero compañeros que tenían cierta timidez la perdieron y adquirieron nuevas capacidades como por lo menos hablar en grupo, socializar expresarse como tal...” (E EVAL GRUP 3).

“...Aprendimos a tolerarnos, respetarnos compartir como grupo con personas que prácticamente no conocíamos...” (E EVAL GRUP 3).

“...Lo que somos cotidianamente, como manejar nuestras emociones tener un control sobre ellas, lo que somos, lo que expresamos, lo que sentimos y vivimos diariamente...” (E EVAL GRUP 3).

*“...Aprendimos a conocernos más, a saber que más podíamos alcanzar hacer, qué más podemos hacer...”
(E EVAL GRUP 3).*

*“...Como ahorita en el último proyecto que hicimos, lo que hicimos nosotras sobre lo de los papás, como mi papá, mi papá toma mucho, y a mí lo único que me causaba es mal genio porque me daba rabia porque él llegaba a pegarle a mi mamá y a mí no me gusta eso, y ahora lo que aprendí es que uno también para que él pueda mejorar tiene uno que también ser pacífico...”
(E EVAL GRUP 3).*

Esta selección de comentarios realizada por algunos miembros de la colectividad, resaltan los beneficios del ejercicio de IAP en relación a los procesos de aprendizaje y desarrollo personal, sin embargo, no dan razón de los procesos de aprendizaje colectivos.

En ningún momento se expresan elementos aprendidos como colectividad, o el mejoramiento de aspectos grupales; por lo que es indispensable para una segunda parte, trabajar en el fortalecimiento de la unidad grupal.

CAPITULO VIII

CONCLUSIONES, ALCANCES Y
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

8. CONCLUSIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones que se desprenden de esta investigación se dividen en cuatro partes: en primer lugar, se encuentran las conclusiones que se derogan del área temática de la educación inclusiva y su aplicabilidad en contextos críticos de marginación y desplazamiento; en segundo lugar, las relacionadas con la construcción, ejecución y evaluación del plan de mejora en un escenario educativo informal; en tercer lugar, las conclusiones que se derivan del ejercicio de Investigación Acción Participativa y finalmente, los alcances y limitaciones de la investigación.

8.1 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA EN CONTEXTOS CRÍTICOS DE MARGINACIÓN Y DESPLAZAMIENTO

En primer lugar, la investigación muestra la factibilidad de ejecutar e integrar el concepto de “calidad de vida” a los lineamientos de “educación inclusiva”, a través de la ejecución de un plan de acción en una colectividad específica y real que padece unas problemáticas previamente identificadas.

En segundo lugar, la consolidación y articulación de los dos conceptos dentro de un escenario educativo informal, evidencia la complementariedad en la práctica de los dos conceptos, no solamente en escenarios escolarizados, sino también, en escenarios educativos informales, especialmente, en aquellos que conviven bajo contextos críticos de marginación y desplazamiento.

De acuerdo con las diferentes fases del proceso ejecutado, se demuestra el vínculo existente entre el concepto educación inclusiva y la categoría integral que muchos investigadores encierran dentro de la complejidad del concepto

calidad de vida y que comprende todo un conjunto de condiciones, estilos y medios de vida que repercuten y afectan directamente sobre el escenario educativo.

En tercer lugar, al examinarse el fenómeno de la educación inclusiva desde la perspectiva de un concepto integral de calidad de vida, se articula al estudio de los escenarios educativos una serie de componentes armónicos e indisolubles (inseparables uno del otro) que surgen de la apropiación práctica del concepto calidad de vida (Verdugo, 2009; Verdugo & Rodríguez, 2012).

De esta forma, se aporta al estudio de los escenarios educativos inclusivos, una serie de determinantes (condiciones, estilos y medios de vida) que complementan y enriquecen el tema de la educación inclusiva y lo posibilitan en contextos críticos con graves problemas de exclusión como los evidenciados en esta investigación.

Por lo tanto, las soluciones a los problemas de exclusión infantil en contextos críticos de marginación y desplazamiento, adquieren nuevos horizontes, más allá de los escenarios escolarizados; al igual que la aproximación al estudio de la calidad de vida adhiere un nuevo elemento para su análisis, porque no se puede hablar de calidad de vida si los menores no disfrutan de un componente educativo de carácter inclusivo.

Una vez establecido y demostrado el vínculo conceptual entre “educación inclusiva” y “calidad de vida” desde su aplicación a contextos críticos de marginación y desplazamiento, la investigación corrobora los planteamientos de Pérez (2003) y (Powdthavee, Lekfuangfu & Wooden, 2015) (abordados en el marco teórico) sobre la repercusión y directa influencia de los componentes valorativos de calidad de vida en los menores y sobre el mismo escenario educativo.

Como se describe en la primera fase de la investigación (Diagnóstico), la ausencia de componentes esenciales de calidad de vida (condiciones, estilos y medios) inciden en la deserción escolar y la exclusión de los menores, por prácticas directas como el trabajo estudiantil y la ausencia de pautas de crianza funcionales y adaptativas, así como en la disminución del rendimiento escolar de quienes continúan el proceso pedagógico bajo circunstancias críticas.

A partir de esta doble correspondencia observada en contextos críticos y específicos de marginación y desplazamiento, la construcción de un escenario educativo inclusivo desde los componentes de calidad de vida, trasciende la linealidad del aumento de cobertura y la absorción de los menores por parte de la institucionalidad como salida al problema de la exclusión.

En el caso específico de Ciudadela Sucre, se evidencia que bajo circunstancias críticas donde el promedio del ingreso familiar raya con la indigencia y en donde no se suplen las necesidades básicas de la comunidad en general, como el agua y el alimento, resulta inoficioso e inoperante hablar solamente de integración al sistema escolar (como estrategia inclusiva), cuando en los demás componentes son excluidos la totalidad de los menores.

De tal forma que los problemas de exclusión e invisibilización infantil no se pueden solucionar solamente a través de la generación de cupos o la integración a un escenario educativo (Verdugo & Rodríguez, 2012), sino que requieren de una visualización y una filosofía integral que trascienda de la apertura y la dación de un cupo educativo.

Por lo tanto, al concebirse el abordaje del fenómeno desde el binomio en discusión, se supera la visión lineal de integración al sistema educativo, ya que como lo evidencia la investigación, el incremento de cupos escolares no garantiza la inclusión de estos menores a la sociedad, ni siquiera a los escenarios educativos mismos.

8.1.1 Ampliación conceptual y práctica de la educación inclusiva en contextos críticos

El abordaje de la educación inclusiva en contextos críticos de marginación, pobreza y desplazamiento a partir de los componentes de calidad de vida (Condiciones, Estilos y Medios) supera los modelos endógenos de intervención centrados netamente desde el ámbito educativo.

En primera instancia, al establecerse el origen de los procesos de exclusión de menores de edad como consecuencia directa de fenómenos ajenos a ellos como la pobreza y el desplazamiento que nacen y se mantienen dentro de la realidad nacional, los procesos de inclusión que se realicen deben también partir de las causas que generaron la exclusión y que fueron ajenas a la existencia de los menores.

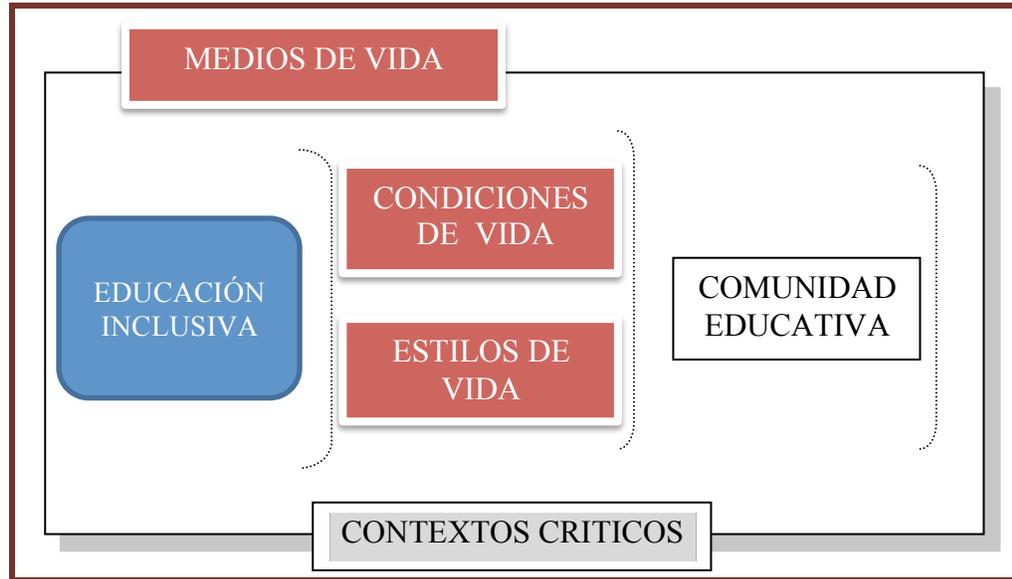
Como se evidencia en las fases de diagnóstico e intervención de la investigación efectuada en Ciudadela Sucre, las intervenciones inclusivas que parten de los lineamientos de calidad de vida, terminan ampliando su margen de acción sobre el escenario educativo para consolidar una inclusión real del segmento poblacional; en este caso específico, se amplió el espectro a la atención de los padres, de directivas e incluso, miembros del barrio que se vieron beneficiados de la fase dos de la investigación.

Esta amplitud en complejidad y operatividad del vínculo conceptual: educación inclusiva – calidad de vida que se deriva del ejercicio de IAP, trasciende de la inclusión endógena que se encierra en los procesos pedagógicos profesor - alumno, dentro de un escenario físico, estático y convencional como lo constituye la escuela.

Figura 36.

Operatividad de la educación inclusiva en contextos críticos

Fuente: Elaboración propia



La inserción a los escenarios educativos desde la perspectiva de inclusión, no constituye el fin último de la intervención, desde la noción de calidad de vida se convierte en tan solo un componente que complementa una totalidad para estos menores, que en conjunto con otros componentes, conllevan a una inclusión real de estos niños y niñas a la sociedad.

La investigación coloca la inclusión (por tanto la educación inclusiva) en binomio con la calidad de vida y eleva a mínimos vitales el conjunto de condiciones, estilos y medios que necesitan los menores para su formación y desarrollo, superando no solo el modelo de integración al sistema educativo, sino articulando y elevando de manera práctica, el fenómeno a la esfera de los Derechos Humanos.

Desde este binomio, la finalidad de la educación inclusiva trasciende la dación de conocimiento, la didáctica y los ejercicios del salón de clases,

convirtiéndose en un eslabón más, para el desarrollo con democracia y justicia social (Ocampo, 2015), que ayude a mejorar la calidad de vida de quienes en otrora se encontraban excluidos o invisibilizados, con soluciones dadas desde las mismas colectividades, como la trabajada en la Fundación Encuentro por la Vida.

En el abordaje de la educación inclusiva desde los componentes de calidad de vida, las soluciones están inmersas dentro de las especificidades de las mismas colectividades, por lo que la intervención es multidimensional y particular para cada núcleo poblacional.

El abordaje de la educación inclusiva desde la perspectiva de calidad de vida que se realiza en este ejercicio de IAP para abordar contextos críticos, brinda elementos para la inclusión de menores de poblaciones marginales y/o desplazadas (por motivos económicos o por consecuencia del desplazamiento), siendo de gran utilidad y aplicabilidad como ejemplo para los escenarios educativos que enfrentan este tipo de emergencias sociales.

Se presenta como ejemplo metodológico alternativo, en la medida en que va replegando los parámetros tradicionales de investigación e intervención que ligan la educación inclusiva de los menores exclusivamente a la funcionalidad de la escuela convencional, vista esta última, como un escenario formal cerrado e independiente al contexto social, histórico y político de su entorno; por lo que la investigación establece la educación inclusiva como un ejercicio único, dinámico y flexible, como un componente cualificado que complementa los múltiples elementos que encierra un concepto integral de calidad de vida en la población infantil.

Al constituirse como un proceso único, dinámico y flexible a las singularidades de la colectividad, se convierte en una práctica positiva, en un estudio de caso, en una buena práctica y en punto de referencia para futuras

intervenciones en contextos con similares características, más no en un modelo de homogenización e implantación lineal.

De igual forma, la intervención parte de la singularidad de todo lo que encierra la Fundación Encuentro por la Vida, pero retoma elementos positivos de otras buenas prácticas, de intervenciones realizadas anteriormente y acoge algunas experiencias tanto positivas como negativas en su aplicación, sin perder de vista las especificidades que hacen de cada caso algo único.

El ejercicio investigativo en sus tres fases (Diagnostico, Ejecución y evaluación) da razón de la educación inclusiva como un proceso que parte de lo existente, del establecimiento de un punto de partida fijado por la misma colectividad, al igual que el establecimiento del punto de llegada (a donde se pretende llegar) y de un puente (camino que se debe seguir) en acciones para llegar al punto final.

En comunidades agobiadas por fenómenos como el desplazamiento y la miseria, como la referenciada en esta investigación, se parte necesariamente de una situación única (punto de partida) que requiere de soluciones (acciones específicas) que se construyan desde su interior y que puedan perdurar en el futuro a partir de la autogestión para la generación de espacios y procesos incluyentes.

Frente a las especificidades de las problemáticas, las soluciones no son exógenas a las colectividades; las acciones de mejora como las trabajadas en la fase dos (intervención), partieron de las limitaciones, singularidades, potencialidades y demás recursos de la misma población, que se extraen a través de la Investigación Acción Participativa.

8.2 PROCESOS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESCENARIOS EDUCATIVOS INFORMALES (PLANEACIÓN, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN)

El plan de acción y la intervención que se deriva de la presente investigación, no solo es el resultado del proceso emprendido, sino que además, se convierte en el punto de convergencia y aplicabilidad de los fenómenos estudiados (educación inclusiva – calidad de vida) dentro de un escenario real que pone a prueba sus bondades, sus falencias y sus límites.

Bajo la prueba de un escenario real bastante exigente, las fases de planeación e intervención son el reflejo de innumerables contingencias que repercutieron en el ejercicio investigativo; concluyendo con base a estas y a su efecto (positivo y/o negativo) sobre el cambio, que la educación inclusiva no es un proceso sin tropiezos, que pueda ser transitado con límites temporales de corto y mediano plazo, bajo la inflexibilidad de la linealidad del calendario y la certeza.

De hecho, fueron innumerables los tropiezos, los días malos, las frustraciones, los retrocesos, los cambios de planes y los intentos fallidos que tuvo el proceso en sus tres etapas, que afectaron el cronograma inicial, que generaron demoras y que agregaron nuevos elementos que no se tuvieron en cuenta en las fases preliminares (ver la fase de evaluación).

A partir de estas dinámicas que generan la no linealidad y la atemporalidad (al menos la de corto tiempo) del proceso, se evidencia a través del ejercicio investigativo, la importancia de trabajar a partir de la adversidad, de rescatar la cotidianidad, la imprevisibilidad de las intervenciones, la necesidad de aprovechar y sacar oportunidades de los momentos de crisis y de ver el tiempo como un instrumento reflexivo de trabajo y no como un derrotero cortoplacista.

Este direccionamiento de la educación inclusiva como un proceso cíclico de constante búsqueda y mejoramiento sin límites de tiempo, conlleva a la permanente reflexión de la colectividad y por tanto, a una inclusión real del individuo a la sociedad, cuando se estructura un proceso orientado a garantizar la construcción de un bienestar permanente en los menores.

Los procesos de educación inclusiva enfocados desde los componentes de calidad de vida no son lineales, ni constantes de mejoramiento continuo ascendente; como se evidencia en la fase de evaluación, es un proceso imperfecto construido por personas fluctuantes, con diferentes motivaciones y diferentes intereses, que habitan en contextos difíciles y bajo circunstancias que afectan el proceso, interrumpiendo su continuidad y afectando su normal desarrollo dentro de las fechas estipuladas en el calendario estipulado en el anteproyecto.

Los procesos que dan vida a la educación inclusiva y calidad de vida constituyen un ejercicio investigativo de reflexión, de cambio y acción permanente, como se sustenta en las vertientes emergentes: el mejoramiento continuo e integral de comunidades específicas debe constituirse en el fin último de constante investigación y análisis.

Esta constante de reflexión y acción se concreta en las diferentes etapas del ejercicio investigativo (planeación, ejecución, verificación) dentro del escenario educativo, sustentada en los tres pilares de la construcción del conocimiento: teoría práctica y realidad, cuya elaboración con un lenguaje sencillo y una estructura simple, canaliza la participación y el modo de pensar de sus gestores (integrantes de la comunidad), mostrando las bondades de las metodologías participativas.

Estas dinámicas de desarrollo y progreso continuo que se establecen desde la educación inclusiva, evidencian de manera explícita, que la inclusión

debe estar acompañada de hechos y acciones reales que trasciendan y lleven a la práctica los marcos teóricos. Empero, estos hechos y acciones reales, deben estar precedidos de dos elementos fundamentales dentro de los modelos emergentes: la participación y la multidimensionalidad.

El resultado del ejercicio en sus tres fases, da razón de la estructuración de procesos sencillos (no simplistas), que surgen desde el interior de las mismas colectividades, desde su participación, en los cuales, el único resultado que se busca, es el bienestar de los menores. Si bien la participación y la autogestión de los involucrados dista de ser la esperada, tienen que existir para que exista una transformación de fondo; en el caso de la Fundación Encuentro por la Vida, con grandes imperfectos estuvo presente en la elaboración y ejecución del plan de acción; dándole un sello personal intransferible que da sustento a su esencia.

Bajo esta dinámica participativa en la que se sustenta el cumulo de acciones para el desarrollo de la colectividad, se trasciende de lo unidimensional de las intervenciones ejecutadas a partir de los modelos tradicionales de supra - especialización del conocimiento, por modelos flexibles y multidimensionales, orientados siempre, desde el desarrollo y el progreso de las comunidades bajo la perspectiva de calidad de vida.

Por lo que el desarrollo y el progreso en la educación inclusiva, solo es posible en la medida en que a través de la participación, se abarquen las diferentes dimensiones (condiciones, estilos y medios) que están presentes en la cotidianidad de las colectividades.

8.2.1 La operatividad de la educación inclusiva en escenarios específicos

La investigación evidencia la factibilidad de desarrollar prácticas de educación inclusiva en escenarios independientes al escenario escolar preconcebido formalmente, al incursionar en espacios y en contextos (críticos de marginación y desplazamiento) que antes no habían sido explorados. Esta incursión se convierte sin lugar a dudas, en una prueba importante para el modelo de educación inclusiva.

Su ejecución en un escenario diferente a la escuela tradicional, genera la ampliación del espectro de la educación a tiempos y espacios diferentes a los del aula escolar y la jornada académica, por lo tanto, el discurso de la educación inclusiva no se centra en la escuela, sino que se hace operativa en todos los escenarios educativos posibles (formales e informales) y en los diferentes momentos de la cotidianidad del menor.

Lo importante para la educación inclusiva no es el espacio ni el momento en el que se da un proceso, sino la capacidad y la disposición que se tiene para poner en la práctica y aplicar en profundidad todo lo que se encierra bajo los conceptos de educación inclusiva y calidad de vida.

La aplicabilidad de los conceptos en contextos reales y específicos, contribuye a consolidar una amplitud conceptual mediante su interiorización y anclaje, la singularidad de las poblaciones y de los procesos en sí, aumentan y fortalecen el área temática. La educación inclusiva se construye a partir de la operatividad y aplicabilidad del concepto en escenarios específicos.

8.3 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y SUS APORTES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA CALIDAD DE VIDA

La aproximación al fenómeno de la educación inclusiva desde los lineamientos de Investigación Acción Participativa genera una propuesta de cambio real desde la misma colectividad y con el apoyo de esta, basada en los componentes de planear, ejecutar y evaluar que se articulan en la solución de problemas previamente identificados.

El impacto que genera el abordar el fenómeno de la educación inclusiva desde un proceso de Investigación Acción Participativa en un escenario real, se establece a partir de los resultados obtenidos y su sostenibilidad en el tiempo, en la medida en que los resultados evidencien que la investigación continúa prosperado en el tiempo, haga parte de la fundación y mejore la inclusión y calidad de vida de la población infantil, se podrán establecer que si existieron beneficios, ventajas y aportes de la IAP en el abordaje de estos temas.

Los resultados que se enuncian en el capítulo de evaluación dan razón del ejercicio efectuado en materia de educación inclusiva y calidad de vida en la Fundación Encuentro por la Vida; la operatividad de los conceptos dan evidencia de la pertinencia de la metodología empleada, del proceso de cambio y su aplicabilidad en contextos críticos de marginación y pobreza.

De igual forma, se comprueba en la práctica que el ejercicio de IAP es coherente, funcional y adaptativo al Index para la Inclusión, modelo que sirvió de guía para la realización de la investigación, al igual que guarda compatibilidad con el ciclo PHVA, ambos lineamientos descritos en el marco teórico y soporte de referencia para el trabajo adelantado.

El otro impacto que se generó a raíz de la aplicación de la IAP, es el aumento de la inclusión real a través de la participación de un segmento

poblacional que históricamente venía siendo ignorado y excluido; el solo hecho de que esta investigación otorgara un estatus participativo a todos los integrantes de la comunidad, quienes se convirtieron en actores y protagonistas de su propio proceso, bajo una metodología en donde su relato tuvo validez y donde no fueron tratados como simples objetos para la investigación y el investigador, generó un ejercicio inclusivo y coherente con el objeto planteado en la investigación.

A través de esta metodología participativa, se empezó a estructurar dentro de los miembros de la colectividad, el cambio hacia una mentalidad propositiva, en contraposición al discurso de quejas, peticiones y requerimientos que tradicionalmente manejaban.

En el desarrollo de la investigación, el protagonismo de estos actores estuvo presente en las tres fases (planeación, ejecución y evaluación), no de manera ideal (que todos participaran activamente en todo momento), por el contrario, con todas las imperfecciones que implica el trabajo comunitario; con diferentes niveles de compromiso que asumían frente al fenómeno en estudio, pero sin lugar a dudas, desde el intento por una construcción social y participativa.

La participación y la oportunidad en igualdad de condiciones de participar, son de hecho un ejercicio de inclusión real, máxime en contextos críticos de marginación y desplazamiento; se resalta el grado de aceptación y acogida que se tuvo dentro de la comunidad; el compromiso e involucramiento de un segmento de la colectividad y la cercanía que se tuvo con la problemática local, que desde una posición exógena, tendría más limitaciones.

En las tres etapas del proceso, se lograron construir lazos de confianza, al igual que el reconocimiento de todas las partes, dando surgimiento a la consolidación de redes de apoyo y de un reconocimiento de la colectividad.

Con los anteriores avances, se corrobora la utilidad de los ejercicios de IAP para la atención de este tipo de problemáticas: rescatando ventajas como su accesibilidad para cualquier persona, la simpleza organizativa y sobre todo, la cercanía con las problemáticas reales que afrontan las personas. Máxime en escenarios educativos donde los recursos económicos y materiales son tan limitados e insuficientes.

Al establecerse la educación inclusiva como un continuo ciclo de planear, hacer, verificar y actuar (Index para la Inclusión), se constituye como un proceso en permanente construcción, con finalidad constante en el tiempo, con intervalos continuos (con oscilaciones internas) y en constante dinámica.

La educación inclusiva vista de esta forma, deja de ser un estado de utopía y se convierte en una realidad que se construye con voluntad "*es posible reducir la exclusión de los alumnos y alumnas del sistema educativo cuando existe la voluntad para hacerlo a nivel macro, meso y micro*" (Bersanelli, 2008, p.69), generando dinámicas en el día a día, en la cotidianidad de los menores que viven en medio de la adversidad, ya que los fenómenos que se supeditan en la relación "excluido" – "incluido" no son espacios absolutos perennes en el tiempo.

8.4 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Posterior al desglose de las conclusiones, es necesario especificar el alcance y las limitaciones del proceso investigativo desarrollado hasta el momento:

En primer lugar, el alcance de la investigación viene referenciado desde la selección metodológica empleada para el abordaje del fenómeno; al ser establecido desde una posición emergente, la investigación no tiene la finalidad de la generalización del caso, ni de la universalización de un conocimiento que se construyó en un contexto específico.

El alcance de la investigación por lo tanto, se determina en el mismo objetivo de cambio y transformación de una comunidad específica y claramente identificada; eso no significa que el plan de mejora no pueda ser utilizado como modelo para otros escenarios educativos que convivan en contextos críticos de marginación y desplazamiento y quieran iniciar un proceso de similar envergadura.

Por otro lado y a pesar de no ser el objetivo central de una investigación emergente, el estudio contribuye y profundiza conceptualmente sobre el fenómeno social; como se aprecia en las conclusiones y los resultados que arroja la investigación.

El estudio de este caso singular, termina ampliando y complementando los postulados de la educación inclusiva a los escenarios educativos informales que conviven en contextos críticos de marginación y desplazamiento; lo que indica que pese a la visión y el alcance específico de la investigación, se crean importantes fuentes de conocimiento desde espacios singulares, que tienen la capacidad de complementar y cuestionar un fenómeno universalmente estudiado.

Es necesario señalar que el estudio se realizó en un contexto específico, de singularidades exclusivas y bajo un diseño emancipatorio, por lo tanto, el modelo que se desprende del estudio no es aplicable de manera lineal, ni universal a otros escenarios educativos, por el contrario, es una aproximación que sirve como experiencia y buena práctica para que otros planteles construyan su propio modelo y lo mejoren de acuerdo con sus propias circunstancias.

Por otro lado, dentro de los parámetros de flexibilidad que ofrece la metodología de Investigación Acción Participativa que se ha empleado hasta el momento, este trabajo investigativo se encuentra sustentado dentro de los lineamientos de credibilidad y confiabilidad propios de todo quehacer científico.

Revisando paso a paso el desarrollo del trabajo investigativo y analizando los criterios establecidos, es pertinente destacar que la credibilidad de la investigación se sustenta fundamentalmente en cinco elementos:

- Prolongación del trabajo de campo en el tiempo (más de cuatro años)
- Participación e involucramiento de los diferentes estamentos de la colectividad.
- Utilización de múltiples estrategias, herramientas e instrumentos para la recolección de la información.
- Recolección de la información en diferentes momentos del proceso.
- Recolección de la información de manera descentralizada y realizada por diferentes personas.

Aparte de estos elementos, el trabajo investigativo se llevó a cabo en un escenario real, donde se evidencian claramente las problemáticas objeto de estudio, sirviendo como evaluador natural de los planteamientos expuestos durante el ejercicio investigativo.

Sumado a la exigencia del escenario real, se encuentra también su prolongación en el tiempo (más de cuatro años), lo que evita que los resultados fueran producto o consecuencia de la coyuntura, al igual que limita las posibles distorsiones que se puedan generar a partir de las primeras impresiones.

En segundo lugar, la participación de los diferentes estamentos que conforman la fundación durante todo el proceso, garantiza que la investigación no quede sesgada a un solo punto de vista, sino que contemple por el contrario, las diferentes apreciaciones y opiniones que convergen sobre el fenómeno.

Los tres elementos restantes guardan estrecha relación con los procesos de triangulación, que sirven como medio para contrastar los datos e interpretaciones que se obtuvieron en el desarrollo del trabajo de campo.

Es necesario señalar que existe en la investigación una triangulación de métodos e instrumentos a través del empleo de múltiples herramientas; de igual forma, se trabajaron con diferentes fuentes potenciales de información; al igual que se recolectó información en diferentes periodos de tiempo.

Este conjunto de elementos conciben que el trabajo se sustente en el principio universal de la credibilidad, por lo tanto, las descripciones e interpretaciones de la problemática estudiada que se establecen en la investigación, tienen consistencia y reflejan lo que ocurre realmente en el escenario educativo no formal con respecto al tema de estudio.

De la misma forma en que la investigación tiene un alcance claramente establecido y sustentado de acuerdo con los lineamientos de credibilidad y confiabilidad, también tiene un conjunto de limitaciones propias que se producen como resultado de la aplicación de este tipo de metodologías, que son importantes mencionar para nuevos estudios.

En primer lugar, es necesario señalar que las investigaciones que se realizan desde metodologías emergentes, implican la consolidación de procesos a largo plazo, así como la colaboración y el compromiso activo de la totalidad de la comunidad directamente relacionada con el problema. Por lo que el trabajo no concluye con la presentación de un resultado, sino debe continuar y perdurar en el tiempo para que el ejercicio de IAP cumpla con su objetivo, que no necesariamente es el mismo del ejercicio académico.

En segundo lugar, la implicación multidimensional del fenómeno es de por sí muy amplia y compleja; por lo que se convierte en una gran limitación para el estudio de la problemática, la imposibilidad de trabajar en profundidad todas y cada una de las categorías que se identificaron. El trabajo no alcanza a profundizar en cada uno de todos estos aspectos que fueron tratados.

En cuanto a los elementos relacionados con el desplazamiento, la presente investigación establece un esbozo descriptivo de sus causas, consecuencias y situación actual, sin profundizar sobre la misma; partiendo del objetivo de constituir una intervención específica para los escenarios educativos que conviven con estas características; no busca dar una solución que evite propiamente el desplazamiento y disminuya la victimización de la población civil.

En tercer lugar, se encuentran las limitaciones propias generadas por el contexto mismo en el que se desarrolla el escenario educativo, en este sentido las presiones externas, la situación de orden público, las dificultades

relacionadas con la seguridad, la cultura de la mendicidad y la lástima, entre otros fenómenos, terminan afectando el proceso investigativo de múltiples formas (sobre todo en la parte de recolección de información), limitando el campo de acción y la eficiencia de la Investigación – Acción - Participativa.

Frente a esta limitación es necesario aclarar que pese a que en el estudio del fenómeno inclusivo se retoman elementos emancipatorios, participativos y muchas veces cargados con un componente político, la presente investigación guarda distancia de los actores armados que hacen parte activa del conflicto interno que vive el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Guztientzako Eskola (Eds.), *Congreso La Respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Algarín, E., Bernal, J., & Sánchez-Serrano, J. (2013). La deconstrucción del Estado de bienestar: cambios en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales y aumento del voluntariado social. *Cuadernos de trabajo social*, 26(1), 115-126.
- Allardt, E. (2002). Tener, amar, ser: una alternativa al modelo sueco de investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 126-134). México: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica (3ra Ed.).
- Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2005). Efectos de un programa de atención integral a la infancia en el desarrollo de niños de sectores pobres en Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 13(1), 60-77.
- Amores, F., & Ritacco, M. (2011). Evaluar en contextos de exclusión educativa. Buenas prácticas e inclusión social. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 4(1), 90-108.
- Angarita, C. (2006). Subjetividad e historia de vida: opciones metodológicas y éticas. Un caso desde el Magdalena Medio colombiano. En M. Bello

(Coord.), *Investigación y desplazamiento forzado*. (pp. 143-151). Bogotá: Redif – Colciencias.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Arango, C. (2008). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Universidad del Valle.

Arcos, O. (2004). Calidad de vida y exclusión. En C. Morales & W. Mellizo, (Eds.), *Calidad de vida, enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.

Arnaiz, P. (2002). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Murcia: Educar en el 2000.

Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.

Arnaiz, P. (2006). *Atención a la diversidad*. Programación curricular. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia - Euned.

Ascue, S. (2005). Educación inclusiva: apuesta y desafío. En Consejo Nacional de Educación (Eds.), *Foro: Abramos paso a la educación inclusiva. Experiencias y política* (pp. 50-58). Lima: Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo.

Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa: aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, 7-8, 59-77.

- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barton, L. (2006). *Overcoming Disabling Barriers: 18 Years of Disability and Society*. New York: Routledge.
- BAYER LUDOTECA NAVES. (2009). *Preocupante situación de la niñez en Soacha*. Disponible en: <http://universia.net.co> – Consultado el 10 de agosto de 2009.
- Bello, M. (2006). Implicaciones éticas y metodológicas de la investigación contratada. En M. Bello (Coord.). *Investigación y desplazamiento forzado*. Bogotá: Redif – Colciencias.
- Berlach, R., & Chambers, D. (2011). Interpreting inclusivity: an endeavor of great proportions. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 529-539.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson educación.
- Bersanelli, S. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 58-70.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 4(3), 1-15.

- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the english competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No.4. Pág. 337 - 355.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bramston, P., Chipuer, H., & Pretty, G. (2005). Conceptual principles of quality of life: an empirical exploration. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (10), 728-733.
- Brener, N., Wechsler, H., & McManus, T. (2013). How school healthy is your state? A state-by-state comparison of school health practices related to a healthy school environment and health education. *Journal of School Health*, 83(10), 743-749.

- Brenes, H., & Gutiérrez, E. (2007). Propuesta de un índice para la medición de la calidad de vida en Costa Rica. *Revista de ciencias sociales*, (116), 113-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rcs.v0i116.11199>
- Bris, M., & Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una educación para todos”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(3), 120-138.
- Bru, P., & Basagoiti, M. (2003). La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración sociocomunitaria. *Publicación periódica del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria*, (6), 1-9.
- Bustos, G. (2008). Las polémicas por la científicidad en las ciencias sociales: de la neutralidad ideológica a la objetividad científica. *Sincronía. A journal for the humanities and social sciences. University of Guadalajara*. Recuperado de <http://sincronia.cucsh.udg.mx/bustosfall08.htm>.
- Buvinic, M. (2004). La inclusión social en América Latina. En M. Buvinic (Eds.), *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina* (pp.3-35). New York: IDB Bookstore.
- Calvo de Mora, J. (2004). Procesos de construcción de la confianza social en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (37), 1-28. Organización de Estados Iberoamericanos - Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1062Calvo.pdf>
- Cáceres, N. (2006). Experiencia perceptiva de sí mismo, de su familia y comunidad en un grupo de jóvenes del barrio el Vergel de la Comuna 13 de Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 149-168.

CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. (2004). La emergencia social en Bogotá. *Observatorio Social No. 6*.

CAMARA DE COMERCIO DE BOGOTÁ. (2004). Pobreza y calidad de vida en Bogotá. *Observatorio Social. No. 14*.

Campos, A., Robledo, R., Arango, J., & Agudelo, C. (2012). Evaluating public policy regarding the concept of healthy schools in Colombia: the formulation phase (1999-2006). *Revista de Salud Pública, 14(5)*, 744-754.

Canario, R. (2000). Los alumnos como factor de innovación. En *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 179-198). Sevilla: Secretariado de Publicaciones.

Cardona, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva – enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Educación.

Cartay, B. (2004). Consideraciones en torno a los conceptos de calidad de vida y calidad ambiental. *Fermetum, 14(41)*, 491-502.

Carvajal, A. (2005). *Planeación participativa*. Cali: Editorial Universidad del Valle – Facultad de Humanidades.

Casanova, A. (2011). Evaluación para la Inclusión educativa. *Revista iberoamericana de evaluación educativa, 4(1)*, 78-89.

- Castillejo, A. (2006). Las texturas del silencio: violencia, memoria y los límites del arte de la antropología. En M. Bello (Ed.). *Investigación y desplazamiento forzado* (pp. 73-90). Bogotá: Redif -Colciencias.
- Castro, A., Zamorano, M., Reyes, R., & Ramírez, D. (2013). Un modelo de participación psicosocial. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS*, 4(1), 77-94.
- CIDH. (2002). Informe anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Capítulo cuarto. Washington: OEA/Ser.
- CODHES. (2003). Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento – ONU - *Boletín Número 44*, 28 de abril de 2003.
- CODHES. (2006). Conferencia Episcopal de Colombia y la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, - *Boletín de prensa No. 2*, - 10 de febrero de 2006.
- Cohen, E. & Franco, R. (2000). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo 21.
- Cohen, G. (2002). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 27-53). México: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica (3ra Ed.).
- Colatto, A. (2010). El aprendizaje y la construcción del conocimiento en el contexto escolar. En A. Crespo (Comp.). *De la educación especial a la inclusión social*. Buenos Aires: Letra Viva.

Colmenares, A. (2012). Investigación Acción Participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción, *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

CONTRALORIA DELEGADA PARA EL SECTOR DEFENSA, JUSTICIA Y SEGURIDAD. (2005). *La política pública sobre desplazamiento forzado en Colombia: ¿Sólo buenas intenciones?* Informe final. Bogotá: Contraloría General de la República.

Corbeta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

Corbett, J., & Norwich, B. (1997). Special needs and client rights: the changing social and political context of special educational research *British Educational Research Journal*, 23(3), 379-389. DOI: 10.1080/0141192970230309

Corpa, E., Delgado, P., & García, J. (2010). La investigación – acción participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 28(3), 464-474. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215721017>

Corredor, C. (1999). El problema de la pobreza: una reflexión conceptual. En C. Corredor (Coord.) *Pobreza y desigualdad*. Bogotá: Cinep; Colciencias; Universidad Nacional de Colombia.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

- Chica, F. (2005). *Investigación Acción Participativa. Teoría y Práctica*. Bogotá: Universidad Santo Tomas. Consejo editorial.
- DANE – DAPD. (2003). *Encuesta de calidad de vida 2003*. Bogotá: DANE – DARP.
- DANE – CEPAL. (2004). *Así son los hogares en Soacha*. Bogotá: DANE – CEPAL.
- DANE. (2005). *Censo General*. Bogotá: DANE.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Deschesnes, M., Drouin, N., Tessier, C., & Couturier, Y. (2014). Schools' capacity to absorb a healthy school approach into their operations: insights from a realist evaluation. *Health Education*, 114(3), 208-224.
- Dyson A., & Kerr K. (2011). *Taking action locally: schools developing area initiatives*, Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- DNP. (2005). *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del milenio 2015*. Documento Conpes social. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación
- Duk. C. (2000). *El Enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN. En Fundación INEN. Recuperado de www.inclusioneducativa.cl consultado el 21 de marzo de 2007.

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., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Echeita, G., Simón C., Sandoval, M., & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Málaga: Editorial Eduforma.

Echeita, G., & Verdugo, M. (2004). *¿Cómo se organizó la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad?* En Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales - 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INCO.

Eizaguirre, M., & Zabala, N. (2006). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Madrid: Icuria Editorial.

Elliot, J., Manzano, P., & Pérez, Á. (2005). *La Investigación – Acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Quinta edición).

Erikson, R. (2002). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 101-120). México: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica (3ra Ed.).

- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Escudero, J., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Espinosa, N. (2010). *Convivencia democrática e inclusión social. Una aproximación desde el liderazgo*. Buenos Aires: FLACSO; AECID.
- Fals Borda, O. (1988). La investigación acción participativa y la psicología. En C. Arango, (Coord.). *Psicología comunitaria de la convivencia*. Cali: Universidad del Valle.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político* No. 38. IEPRI, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. UN.
- Feres, J., & Mancero, X. (2000). *Enfoques para la medición de la pobreza. Breve Revisión de la Literatura*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital UMBRAL 2000*, (13), 1-10. Recuperado de: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Fernández, E., & Scaricabarozzi, R. (2010). Hacia un nuevo paradigma. En A. Crespo (Comp.). *De la educación especial a la inclusión social*. Buenos Aires: Letra Viva.

- FLACSO, MINED, PNUD. (2010). *Mapa de pobreza urbana y exclusión social, volumen .1 conceptos y metodología*. San Salvador: MINED.
- Flores, E., Montoya, J., & Suarez, D. (2009). Investigación – Acción Participativa en la Educación Latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 289 -308. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004013>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI. (Segunda edición).
- FUNDACIÓN CORONA. (2003). Reporte anual. Una estrategia del sector privado para expandir el desarrollo de base en América Latina. Bogotá: Fundación Corona.
- FUNDACIÓN NAVARRA. (2010). *Diagnóstico de la exclusión social en Navarra. Las personas en situación de exclusión social o en riesgo de estarlo y la respuesta social*. Navarra: Departamento de asuntos social, familia, juventud y deporte.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Gallego, M. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, (13), 10-12.
- García, D., Pastor, L., Juárez, G., & García, M. (2011). Evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. *Educación y Diversidad*, 5(1), 45-57.

- García, M., Quispe, C., & Ráez, L. (2003). Mejora continua de la calidad en los procesos. *Industrial Data*, 6(1), 89-94.
- Gil, I. (2005). Radford primary school: las claves de una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 617 – 628.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Actas del III Congreso “*Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*”. Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INCO).
- Gómez, E. (2009). Un recorrido histórico del concepto de salud y calidad de vida a través de los documentos de la OMS. *TOG revista en internet*, 6(1), 1-10. Recuperado de: <http://www.revistatog.com/num9/pdfs/original2.pdf>
- Gómez, G., & Romero, J. (2009). *Desigualdad y exclusión social en Centroamérica. Alternativas de políticas públicas*. Caso de Nicaragua. Managua: Centro Interuniversitario de Estudios Latinoamericanos y Caribeños. CIELAC –UPOLI.
- Gonsalves, J., & Becker, T. (2006). *Investigación y Desarrollo Participativo – Facilitando Investigación y desarrollo participativo*. Lima: Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo (IDRC).
- González, L. (2013). Investigando con personas con dificultades de aprendizaje. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (2), 77-94
- Goodley, D. (2011). *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. Los Angeles: SAGE.

- Goodnow, J. (2001). *El dibujo infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento, ALAI*, (462), 1-20.
- Gutierrez, M., & Cruz, J. (2004). ¿Investigación Cuantitativa o Cualitativa? en C. Morales & W. Mellizo (Eds.). *Calidad de Vida (enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto)*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.
- Gutierrez, M., Martin, V., & Jenaro, C. (2014). El index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.
- Haines, S. J., Gross, J. M., Blue-Banning, M., Francis, G. L., & Turnbull, A. P. (2015). Fostering Family–School and Community–School Partnerships in Inclusive Schools Using Practice as a Guide. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 227-239.
- Hajduová, Z., Andrejovská, P., & Beslerová, S. (2014). Development of quality of life economic indicators with regard to the environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (110), 747-754.
- Hann, D. (1999). Exclusión social en la política y la investigación: operacionalización del concepto. En C. Corredor (Coord.). *Pobreza y Desigualdad*. Bogotá: Cinep; Colciencias; Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana. (Cuarta Edición).

- Hernández, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69(3), 607-626.
- Higuera, A. (2006). *Trabajo de Campo. Antropología en acción*. México D.F.: Universidad Autónoma de Quintana - Roo Plaza y Valdés editores.
- Horrocks, J., White, G., & Roberts L. (2008). Principals` attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal Autism Dev Disord*, (38), 1462-1473.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/136031.
- Hurtado, D. (2004). Globalización y exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última Década*, (20), 107-120.
- IPEC. (2010). *Acción contra el trabajo infantil 2008-2009: avances y prioridades futuras del IPEC*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil.
- Jiménez, B. (1994). Investigación ante acción participante: una dimensión desconocida. En Montero, M. (Ed.), *Psicología social comunitaria* (pp. 103-137). Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara.

- Jiménez, L., & Brugé, R. (2003). *Perfiles y alcance de la exclusión social*. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá - Octubre de 2003. Panamá: CLAD.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Jirón, P., Lange, C., & Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: Retrato desde la movilidad cotidiana. *Revista invi*, 25(68), 15-57.
- Jónsson, Ó. (2011). Democracy, justice and education. Considering the conditions of humanness. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Juárez, J. (2007). *Una nueva cultura para la paz, la tolerancia, la convivencia y la comunicación efectiva*. Sextas Jornadas de Educación en Valores. Caracas: Fundación Konrad Adenauer Stiftung; Universidad Católica Andrés Bello.
- Kapteyn, A., Lee, J., Tassot, C., Vonkova, H., & Zamarro, G. (2015). Dimensions of subjective well-being. *Social indicators research*, 123(3), 625-660. DOI 10.1007/s11205-014-0753-0
- Kliksberg, B. (2006). *Más ética, más desarrollo*. Sexta edición. Madrid: INAP.
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A Never Ending Journey Inclusive Education Is a Principle of Practice, Not an End Game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226.

- Laguía, M. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Londoño, O. (2004). Calidad de vida: surgimiento del término y aplicación al estudio del hábitat. En C. Morales, & W. Mellizo, (Eds.). *Calidad de vida (enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto)*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.
- López, E. (2003). Algunas reflexiones sobre el llamado círculo vicioso de la marginalidad. *Cuadernos de Nuestra América*, 16(31), 73-94.
- López, G., & Palomino, B. (1999). Nota Crítica: reflexiones sobre la calidad de vida y el desarrollo. *Región y sociedad*, 9(17), 171-185.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Lumby, J., & Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership and Management*, 30(1), 3-17.
- Macarulla, I., & Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Editorial Grao de Irif.
- Maldonado, C. (2002). ¿Es posible hablar de evolución o de progreso de la calidad de vida? En C. Morales, & W. Mellizo (Edits.). *Calidad de Vida*

(*enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto*). Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.

Marimuthu, S., & Cheong, L. (2015). Inclusive Education for Social Transformation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 172, 317-322.

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista Currículo y formación del profesorado*, 9(1), 1-31.

Massiah, E. (2006). Discapacidad e inclusión: datos, educación, desarrollo urbano y transporte. En M. Buvinic, (Ed.). *Inclusión social y desarrollo económico en América* (pp. 65-92). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana*. Santiago de Chile: CEPAUR.

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria.

Meléndez, L. (2005). *La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución*. San José: EUNED.

Mellizo, W. (2004). Nociones y prácticas de calidad de vida en la extensión universitaria, una mirada desde la los derechos humanos. En C. Morales & W. Mellizo (Eds.). *Calidad de vida. (Enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto)*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.

Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis Doctoral. Universidad de salamanca.

- Milanovic, B. (2011). Más o menos: la desigualdad del ingreso ha aumentado en los últimos 25 años, en lugar de disminuir como se había previsto. *Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial*, 48(3), 6-11.
- Millán, R. (1991). Calidad de vida: noción cultural y derivación política. *Revista Mexicana de Sociología*, 53(1), 153-165. DOI: 10.2307/3540832
- Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 167-182.
- Moncada, L., & Pinilla, A. (2006). Investigación en educación. *Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 54(4), 313-329. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v54n4/v54n4a10.pdf>
- Montserrat, R. (2005). *Estudiantes con discapacidades en las aulas universitarias - estudio sobre la atención a la diversidad dentro las aulas universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Estudios y Análisis.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos aires: Editorial Paidós.
- Mora. C. (2001). La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas. En C. Torres (Comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.
- Morales, C. (2005). *Escuela como centro de calidad de vida*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.

- Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y., & Martínez Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico, Revista de la Universidad Manuela Beltrán*, (14), 8-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415059002>
- Moriña, A., & Bascon, R. (2003). Formándonos en la diversidad: hacia prácticas colaborativas. *En Aula de Innovación Educativa*, (121), 60-66.
- Moriña, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo. *Revista de educación*, (332), 171-182. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=776728>
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en ciencias de la educación. Universidad de Sevilla.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Moriña, A. (2005). Una propuesta de formación para el profesorado en atención a la diversidad. *Temáticos Escuela Española*, (13), 29-31.
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (339), 517-539.
- Mouliáá, L. (2003). La inclusión de las personas con discapacidad visual: reflexiones personales y profesionales. Dirección General de la ONCE. En *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una*

escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Estola Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003.

Mosley, D., Megginson, L., & Pietri, P. (2005). *Supervisión*. Ciudad de México: Thomson. (Sexta edición).

Muñoz, M. (1999). Los indicadores de pobreza utilizados en Colombia: una crítica. En C. Corredor (Coord.). *Pobreza y desigualdad*. Bogotá: Cinep; Colciencias; Universidad Nacional de Colombia.

Murillo, J., & Hernández, C. (2011). Una evaluación justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-6.

Murillo, J., Hernández, C., & Román, M. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.

Murillo, P. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Naicker S. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1), 1-15. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm

Navarro, L. (2006). *Componentes críticos de una agenda para el desarrollo de una educación inclusiva (o las bases para una educación justa y de calidad para todos)*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/cops/seminars/venezuela/Agenda_for_Inclusive_Education_L_Navarro_Sp.pdf. Consultado el 28 de marzo de 2007.

- Nicholls, G. (2014). *Collaborative change in education*. Routledge.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525-540.
- NOVIA SALCEDO FUNDACIÓN. (2005). *Innovación y tendencias educativas: educación inclusiva y nuevas tecnologías en educación - primer informe NSF al gobierno Vasco*. Departamento de Educación, Universidades e investigación Bilbao, Julio de 2005. Disponible en <http://www.noviasalcedo.es>. Consultado el 29 de marzo de 2007.
- OCAMPO, A. (2015). *Fundamentos para una educación inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica*. En *Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. Asociación Española de Comprensión Lectora y el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- OEI, FUNDACIÓN MAPFRE, MINED. (2011). *Programa iberoamericano para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. San Salvador: MINED.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*, (15). Universidad de Deusto.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.

- Oliver, M. (1992). Changing the Social Relations of Research Production Disability. *Handicap & Society*, 7(2), 101-115.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From Theory to Practice*. London: MacMillan.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Osorio, F. (2006). "Dime con quién andas y te diré de qué lado estás" relaciones, alianzas e investigación social en contextos de guerra. En M. Bello (Coord.). *Investigación y desplazamiento forzado*. Redif – Colciencias.
- Ospina, R., & Giraldo, O. (2005). Aproximación a los conceptos de pobreza y distribución del ingreso. *Semestre económico*, Volumen 8, Numero 15, enero - junio. Universidad de Medellín.
- Paipilla, Ó. & Zapata, B. (2004). ¿Cómo se construye calidad de vida en escenarios locales? Una aproximación sistémica desde las narrativas de dolor crónico, salud mental y conflictos familiares. Una experiencia de investigación acción. En C. Morales, & W. Mellizo (Eds.) *Calidad de Vida (enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto)*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.
- Palomo, M., Teresa, M., & Muñoz J. (2014). Epistemología, metodología y métodos. ¿Qué herramientas para qué feminismo? Reflexiones a partir del estudio del cuidado. *Quaderns de psicologia*, 16, 35-44.
- Pallisera, M., & Puyalto C. (2014). La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones

inclusivas. *Revista Internacional y Nacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 84-97.

Pantano, L. (2010). Buenas prácticas en materia de discapacidad. De los dichos a los hechos. Acortar el trecho. En A. Crespo (Comp.). *De la educación especial a la inclusión social*. Buenos Aires: Letra Viva.

Parrilla, Á. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 3(2), 39-55.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, *Revista de educación*, (327), 11-29.

Parrilla, A. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. En Gobierno vasco (Eds.), *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva* (pp. 115-145). Basauri: Gobierno Vasco.

Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Fletcher (Eds) *Policy, experience and change: cross cultural reflections on inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books.

Parrilla, A., & Moraña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, (284), 10-14.

Peart, S., & Levy, D. (2005). From cardinal to ordinal utility theory Darwin and differential capacity for happiness. *American journal of economics and sociology*, 64(3), 851-879.

Pérez, C., & Eizaguirre, M. (2000). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Barcelona: Icaria editorial - segunda edición.

- Pérez, F. (2003). Pobreza y exclusión: principales actores de la problemática educativa latinoamericana y caribeña. *Cuadernos de Nuestra América*, 16(31), 95-126.
- Picón, G. (2006). Una teoría y un método para investigar y promover el cambio en la educación. *Revista de Investigación*, (60), 47-64.
- Plata, J. (2006). Investigación reciente sobre violencia en Colombia: un contexto para la política pública sobre desplazamiento forzado. En M. Bello, (Coord.). *Investigación y desplazamiento forzado*. Bogotá: Redif – Colciencias.
- PNUD – AECI. (2007). *Mesa de trabajo interinstitucional de trabajo – Ciudadela Sucre – plan de trabajo* (paper).
- Potter, J., Cantarero, R., & Wood, H. (2012). The Multi-Dimensional Nature of Predicting Quality of Life, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (50), 781-790
- Powdthavee, N., Lekfuangfu, W. y Wooden, M. (2015). What's the good of education on our overall quality of life? A simultaneous equation model of education and life satisfaction for Australia. *Journal of behavioral and experimental economics*, 54, 10-21.
- Puerto, H. (2004). Calidad de vida y salud. Problemáticas y desafíos. En C. Morales, & W. Mellizo (Eds.). *Calidad de vida (enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto)*. Bogotá: Unibiblos - Universidad Nacional de Colombia.
- Puigdemívol, I. (2006). *Una escuela para todos y todas*. Segundas jornadas de educación. Velilla de San Antonio. Madrid. Abril de 2006. Disponible en

jccm.es/ du/ cpr/ almansa/ extra/ Una_escuela_para_ todos_y_ todas.IP.doc consultado el 27 de marzo de 2007.

Pujolás, P. (2008). *Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Editorial Grao.

Rekalde, I., Vizcarra, T., & Makazaga, A. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación – acción participativa. *Aula Abierta*, 39(1), 93-104. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/8839>

Rhon, F. (2011). Presentación. En F. Rojas & A. Alvarez. (Comps). *América latina y el caribe: Gobernabilidad democrática. Política, ciudadanía, exclusión, memoria y demografía*. Buenos Aires: Teseo; FLACSO; AECID.

Rojas, A. (2009). La investigación – acción en el aula. *Reflexiones de Profesionales de la educación*, 1-8. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf>

Rojas, M., & Barreat, Y. (2009). Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as. *Educere*, 13(45), 509-517.

Rojas, M. (2011). Pobreza y exclusión social: conceptos y diagnósticos. Madrid: Consejería de empleo, mujer e inmigración – Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación.

Ruff, L. (2010). *Special and general high school education teachers`attitudes and perceptions towards inclusión in the classroom in limited resource environments*. A Master`s research Project. Ohio University.

- Sanclemente, A. (2005). Recreación saludable una experiencia en Investigación Acción Participativa en el Valle del Cauca. *IV Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación/ Fundible/* mayo 19-21 de 2005 Cali – (Memorias).
- Scanlon, T. (2002). El valor, el deseo y la calidad de vida. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 245-264). México: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica (3ra Ed.).
- Schafer, M., Nölting, B., & Illge, L. (2004). Bringing together the concepts of quality of life and sustainability. In W. Glatzer; S. Below, & M. Stoffregen, (Eds.), *Challenges for Quality of Life in the Contemporary World: Social Indicators Research Series*, 24, 33-43.
- Sen, A. (1998). Teorías del Desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 73-100.
- Sen, A. (1999). *Romper el ciclo de la pobreza. Invertir en la infancia. Conferencias magistrales*. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Desarrollo Social. Washington D.C., Estados Unidos.
- Sen, A. (2002). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 54-83). México: The United Nations University, Fondo de Cultura Económica (3ra Ed.).
- Serrano, J., Calvo, M., Pons, R., Moreno, T., & Lara, R. (2008). Training teachers in cooperative learning methods. Trabajo presentado en *Cooperative learning in multicultural societies: critical reflections*. Torino, Italia.

- Sierra, J. (2003). *La escuela inclusiva: evaluación e investigación - Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)* en - La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Estola Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre de 2003.
- Simón, J., & Montes, E. (2011). Eficacia del programa educativo de técnico superior en Administración. Un auto diagnóstico a través del modelo CIPP. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 168-200.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.
- SOCIAL WATCH. (2004). *Herramientas metodológicas para el seguimiento de las situaciones de pobreza y desigualdad de género*. Avance de Investigación. Montevideo: Disponible en http://choike.org/documentos/sw_gender2004.pdf. Consultado el 15 de mayo de 2007.
- Sottoli, S. (2002). La política social en América Latina: diez dimensiones para el análisis y el diseño de políticas. *Papeles de Población*, (34), 43-63.
- Susinos, T. (2003). Panorama internacional de la integración escolar. En R. Cano, (Ed.). *Bases Pedagógicas de Educación Especial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Escuela Española*, (13), 3-6.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. (1992). Toward inclusive classroom. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.). *Curriculum considerations in*

inclusive classrooms: facilitating learning for all students (pp. 3-17).
Baltimore: Paul H. Brookes.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea ediciones.

Stainback, S. & Stainback W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de vivir y enfocar el currículo*. Madrid: Narcea ediciones.

Teberosky, A. (2007). Aprendiendo a escribir. *Cuadernos de Educación*. No. 8. Editorial Horsori.

Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.

Tomlinson S. (2015) Is a sociology of special and inclusive education possible?, *Educational Review*, 67:3, 273-281, DOI: 10.1080/00131911.2015.1021764

Torrego, L. (2007). IV Congreso Internacional Sobre Investigación -Acción Participativa *¿Se necesita la investigación-acción participativa hoy?* - 18,19 y 20 de octubre de 2007. Valladolid. (Memorias).

Torres, C. (2010). Vivienda y Hábitat en Colombia una perspectiva de derechos. *Cuadernos electrónicos*, No. 6.

Torres, C. & Vargas, J. (2009). Vivienda para población desplazada en Colombia. Recomendaciones para la política pública y exigibilidad del derecho. *Revista Invi*, 24(66), 17-86.

- Turnbull, A., Turnbull, R., & Kathleen, K. (2009). Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusión: a United States of America perspective. *Revista de Educación*, (349), 69-99.
- Vallejos, A., Ortí, M., & Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Madrid: CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Varela, G. (2010). *Los aprendizajes en los procesos de inclusión e integración educativa*. En Crespo, A. (2010). Compilador. *De la educación especial a la inclusión social*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Velásquez, O. (2010). El barrio y la ciudad, espacios en conflicto: entre la exclusión y la autoexclusión. *Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/08/ovm.htm>
- Verdugo, M., & Sabeh, E. (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicotherma*, 14(1), 86-91. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714112>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23-43.
- Verdugo, M. A., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.
- Verdugo, M. A., Gómez, L., Arias, B., & Navas, P. (2012). *Evidencias de validez del modelo de calidad de vida de ocho dimensiones y aplicación de la*

escala integral en distintos países. En Verdugo, M.A. (2012) (Compilador) Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral. Salamanca: Publicaciones del INICO.

Vicario, A., & Sallán, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Cataluña. *Revista Iberoamericana de educación*, (66), 189-206.

Villasante, T., & Montañez, M. (2006). *La investigación acción participativa*. Barcelona: editorial Viejo Topo.

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. París: UNESCO. (Memorias).

UNICEF. (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006: Excluidos e Invisibles*. Nueva York: UNICEF - Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF, UNESCO, FUNDACION HINENI. (2000). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Revista de Educación / Nueva Época (11).

Watson, C. (2011). Attitudes of secondary school principals toward inclusión of students with disabilities in general education classes. Tesis Doctoral. Georgia Southern University.

White, S., Gaines, S. y Jha, S. (2014). Inner wellbeing: concept and validation of a new approach to subjective perceptions of wellbeing – India. *Social indicators research*, 119, 723-746. DOI 10.1007/s11205-013-0504-7

Yan, Z., & Sin, K. F. (2014). Inclusive education: teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85.

Zabalza, M. (1996). Dimensiones organizativas de la Innovación escolar. En F. Machío; C. Marcelo & P. Murillo (Coord.). *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla: Dpto. Publicaciones Alcalá de Guadaira.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico*. Ciudad de México: Editorial Pax México:

Zubiri, X. (1981). *Naturaleza, historia y dios*. Madrid: Editorial Nacional.