

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

**INTERCULTURALIDAD: UNA RESPUESTA EPISTEMOLÓGICA PARA LA
GESTIÓN DEL CICLO DE LA ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO
FORMAL EN ESPACIOS EDUCATIVOS NO FORMALES CON PERSONAS
MIGRANTES**

**Informe Final del Proyecto de Graduación presentado ante la Escuela de
Administración Educativa para optar al grado de Licenciatura en
Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la
Educación No Formal**

Ana Cristina Ceciliano Piedra A81565

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2021

Dedicatoria

A mi vida pasada.

Agradecimiento

A Adelita, por el apoyo constante y creer en mí de manera tan decidida durante toda la licenciatura y esta investigación.

A tita y a mami, por ser y estar.

A la profesora Adilia Solís Reyes, por el apoyo, el cariño y el respeto durante este proceso.

A la profesora Cecilia Díaz Soucy y al profesor David Quesada García, por el tiempo dedicado a la lectura y las observaciones de este documento.

A la profesora Marianela González Zúñiga, por la cálida y comprometida “bienvenida” y “despedida” como estudiante de la licenciatura.

Al personal del SIBDI, Bibliotecas Carlos Monge Alfaro y Luis Demetrio Tinoco, por la ayuda pronta de digitalizar todos los documentos que se necesitaron para el desarrollo de esta investigación.

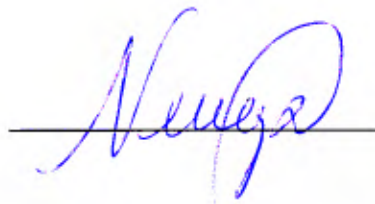
A Diego, Karen, Evelyn, Shirley y María Esther, por ser luz, amor y apoyo en mi vida.

A las personas expertas, por la disposición y el tiempo tomado para compartir sus experiencias y conocimientos.

Y a las personas participantes representantes de Alianza VenCR, Casas de la Alegría, SEPROJOVEN, Fundación Mujer y Cenderos, por confiar en este trabajo y abrir sus corazones para apoyar este proceso.

Tribunal Examinador

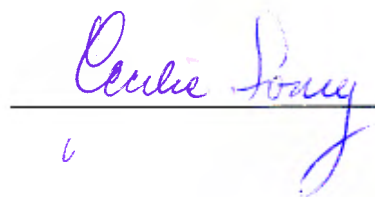
Dra. Adriana Venegas Oviedo
Directora
Escuela Administración Educativa



Dra. Adilia Solís Reyes
Directora del Proyecto



Dra. Cecilia Díaz Soucy
Lectora



MSc. David Quesada García
Lector



Licda. Marianela González Zúñiga
Profesora invitada



Sustentante

Ana Cristina Ceciliano Piedra

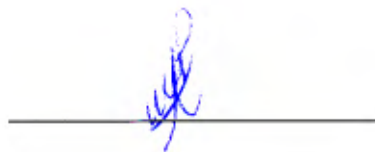


Tabla de Contenidos

Resumen Académico.....	xii
Capítulo I.....	1
1.1 Introducción.....	1
1.2 Justificación.....	4
1.3 Estado de la cuestión.....	9
1.3.1 Trabajos finales de graduación.....	9
1.3.2 Artículos y publicaciones académicas.....	15
1.3.3 Libros.....	26
1.3.4 Principales hallazgos de la revisión.....	27
1.4 Problema de investigación.....	28
1.5 Objetivos de la investigación.....	29
1.5.1 Objetivo general.....	29
1.5.2 Objetivos específicos.....	29
Capítulo II: Referentes teóricos conceptuales.....	31
2.1 Interculturalidad.....	31
2.2 Educación no Formal.....	34
2.3 Gestión de la Educación no Formal.....	35
2.4 Gestión del ciclo de la administración de la Educación no Formal.....	35
2.5 Persona mediadora o facilitadora.....	37
2.6 Persona migrante.....	39
2.7 Epistemología.....	40
2.7.1 Procesos educativos o de aprendizaje.....	40
Capítulo III: Estrategia metodológica.....	42
3.1 Enfoque de la investigación.....	42
3.2 Tipo de estudio.....	44
3.3 El método.....	45
3.4 Delimitación espacial y temporal de la investigación.....	46
3.5 Organizaciones participantes: unidades de muestreo, población y muestra.....	47
3.5.1 Selección de la muestra y criterios de inclusión.....	47
3.5.2 Manual de organizaciones y programa seleccionado.....	55
3.5.2.1 Alianza VenCR.....	55
3.5.2.2 Casas de la Alegría.....	57
3.5.2.3 Servicios de Educación y Promoción Juvenil, SEPROJOVEN.....	60
3.5.2.4 Fundación Mujer.....	61
3.5.2.5 Centro de Derechos Sociales del Inmigrante, Cenderos.....	63

3.5.3 <i>Manual de personas participantes de las organizaciones</i>	65
3.6 Fases de la investigación.....	67
3.7 Técnicas e instrumentos.....	69
3.7.1 <i>La entrevista a profundidad</i>	72
3.7.2 <i>El cuestionario</i>	76
3.7.3 <i>La observación no participativa</i>	76
3.7.4 <i>La revisión documental</i>	78
3.8 Análisis de la información.....	79
3.8.1 <i>Sistema de códigos y manual de codificación</i>	83
3.9 Alcances o limitaciones del estudio.....	99
3.10 Consideraciones éticas.....	102
Capítulo IV: Educación y cultura en Costa Rica: enmarcando el recorrido histórico, jurídico e institucional de una construcción simbiótica.....	103
4.1 Una mirada desde la base jurídica nacional.....	104
4.2 Costa Rica como Estado ratificador de instrumentos políticos y legales internacionales.....	106
4.3 Leyes y Políticas Nacionales: derechos culturales, educativos y sociedades libres de violencia.....	110
4.4 Una mirada desde la atención a la población estudiantil en el sistema educativo formal y público.....	116
4.5 Una mirada desde la educación superior.....	120
Capítulo V: Educación no Formal e interculturalidad: la experiencia desde cinco organizaciones.....	121
5.1 Las organizaciones y los programas o proyectos seleccionados.....	121
5.1.1 <i>Alianza VenCR</i>	122
5.1.1.1 Las Jornadas de Orientación Migratoria.....	124
5.1.1.2 Actividad observada.....	126
5.1.2 <i>Casas de la Alegría</i>	129
5.1.2.1 Programa completo.....	130
5.1.2.2 Actividad observada:.....	132
5.1.3 <i>SEPROJOVEN</i>	133
5.1.3.1 La Liga FEM.....	134
5.1.3.2 Actividad observada.....	137
5.1.4 <i>Fundación Mujer</i>	138
5.1.4.1 El Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas.....	140
5.1.4.2 Actividad observada.....	141
5.1.5 <i>Cenderos</i>	142

5.1.5.1 Escuela Itinerante de Comunicación Popular.....	143
5.1.5.2 Actividad observada.....	144
5.2 Interculturalidad: un proceso desde las personas.....	145
5.2.1 Definiciones, saberes, teoría y práctica de la interculturalidad.....	145
5.2.2 Importancia, consecuencias y ausencias de la interculturalidad.....	153
5.2.3 Fenómenos complementarios: la interculturalidad no existe aislada.....	155
5.2.4 Ir en busca del otro y la otra diversa: el encuentro como actitud y acción medular.....	161
Capítulo VI: ENF y la Gestión del Ciclo de la Administración de la ENF.....	163
6.1 Educación no Formal.....	163
6.1.1 Aprendizaje y conocimiento.....	164
6.1.2 ¿Qué resulta de la ENF?.....	166
6.1.3 Relación con otras educaciones: una diversidad de posibilidades.....	167
6.2 La Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal.....	171
6.2.1 El ciclo de la administración de la ENF: detalle por etapas y retos.....	172
6.2.1.1 Planificación.....	173
6.2.1.2 Organización.....	179
6.2.1.3 Ejecución.....	184
6.2.1.4 Control.....	187
6.2.1.5 Evaluación.....	190
6.2.1.6 Retos.....	192
6.2.2 ¿Quién es la persona que hace ENF?.....	195
6.2.2.1 La persona.....	196
6.2.2.2 La persona profesional.....	198
6.2.2.3 ¿Cómo se comunica la persona mediadora o facilitadora de los espacios educativos no formales?.....	201
6.2.2.4 ¿Quién es esa persona facilitadora o mediadora? Una mirada desde las personas expertas.....	202
6.2.3 ¿Quién participa de los procesos de ENF?.....	204
6.2.3.1 ¿Cuántas personas participan de los procesos y programas de ENF?.....	205
6.2.3.2 ¿Quiénes son las personas participantes de los programas de ENF?.....	207
6.2.3.3 ¿Cómo se comunican estas personas participantes?.....	210
Capítulo VII: Una propuesta desde la gestión del ciclo de la administración de la ENF y la interculturalidad.....	212
7.1 Guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF.....	212
7.1.1 Principales hallazgos relacionados con la interculturalidad.....	215
7.1.2 Principales hallazgos relacionados con la ENF.....	217
7.1.3 Gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF.....	218

7.1.4 Gestión del perfil de la persona mediadora o facilitadora.....	222
7.1.5 Gestión del perfil de la persona participante.....	225
7.2 ¿Cómo interpretar o leer la guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF?.....	227
Conclusiones.....	230
Recomendaciones.....	236
Referencias.....	239
Anexos.....	253

Índice de Tablas

Tabla 1. Listado de Organizaciones Participantes, Grupo Etario de Atención y Programa o Proyecto Seleccionado.....	52
Tabla 2. Listado de Personas Expertas Participantes, Instancia Laboral y Fecha de Entrevista.....	53
Tabla 3. Ficha de Identidad: Alianza VenCR.....	56
Tabla 4. Ficha de Identidad: Casas de la Alegría.....	57
Tabla 5. Ficha de Identidad: SEPROJOVEN.....	60
Tabla 6. Ficha de Identidad: Fundación Mujer.....	62
Tabla 7. Ficha de Identidad: Cenderos.....	64
Tabla 8. Manual de Identificación de Personas Participantes por Código de Sujeto, Género (como se identifican), Función Organizacional y Fecha de Entrevista.....	66
Tabla 9. Fases del Trabajo Investigativo y sus Actividades.....	67
Tabla 10. Técnicas de Recolección, Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información.....	70
Tabla 11. Manual de Codificación de Tema: Interculturalidad.....	85
Tabla 12. Manual de Codificación de Tema: Educación no Formal.....	87
Tabla 13. Manual de Codificación de Tema: Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal.....	88
Tabla 14. Manual de Codificación de Tema: Persona Mediadora/Facilitadora.....	95
Tabla 15. Manual de Codificación de Tema: Persona Participante.....	97
Tabla 16. Hoja de Ruta de la Gestión de las Etapas del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal con Etapa, Elemento y Duración.....	220
Tabla 17. Hoja de Ruta de la Gestión del Perfil de la Persona Mediadora o Facilitadora con Elemento, Asignación y Notas.....	224
Tabla 18. Hoja de Ruta de la Gestión del Perfil de la Persona Participante con Elemento, Asignación y Notas.....	225

Índice de Figuras

Figura 1. Unidades de Muestreo.....	48
Figura 2. Población de Estudio.....	49
Figura 3. Muestra.....	51
Figura 4. Síntesis de Acciones por Fase de Trabajo Investigativo.....	69
Figura 5. Categorías de Análisis Finales.....	81
Figura 6. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Interculturalidad..	215
Figura 7. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la ENF.....	217
Figura 8. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Ciclo de la Administración de la ENF.....	218
Figura 9. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Perfil de la Persona Mediadora o Facilitadora.....	222
Figura 10. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Perfil de la Persona Participante.....	225
Figura 11. Representación Gráfica de Pasos y Uso de la Guía de Ruta Intercultural de Gestión.....	229

Índice de Abreviaturas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados
CCSS	Caja Costarricense del Seguro Social
CECUDI	Centro de Cuido y Desarrollo Infantil
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
CECUDIS	Centros de Cuido y Desarrollo Infantil
CSE	Consejo de Educación Superior
CV	Currículum Vitae
DEI	Departamento de Educación Intercultural
DGME	Dirección General de Migración y Extranjería Costa Rica
ENF	Educación no Formal
FIFA	Federación Internacional de Fútbol
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
GAM	Gran Área Metropolitana
INIE	Instituto de Investigación en Educación
IIP	Instituto de Investigaciones Psicológicas
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
MEP	Ministerio de Educación Pública
MS	Ministerio de Salud
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PANI	Patronato Nacional de la Infancia
PCSH	Programa Conjunto para Mejorar la Seguridad Humana de Migrantes Temporales Ngöbe Buglé en Costa Rica y Panamá
RAE	Real Academia Española
SIBDI	Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información
SICA	Sistema de Integración Centroamericana
TCU	Trabajo Comunal Universitario
TFG	Trabajo Final de Graduación
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional
UPONIC	Universidad Popular de Nicaragua

Resumen Académico

Ceciliano, A. (2021). *Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

La siguiente es una investigación de enfoque cualitativo, del tipo exploratorio que tuvo como objetivo evidenciar los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal, en espacios educativos no formales donde participan personas migrantes.

A través de una estrategia metodológica de recolección de la información por medio de entrevistas a profundidad, observaciones no participativas y revisión documental, se trabaja desde la mirada de cinco organizaciones participantes: Alianza VenCR, Casas de la Alegría, SEPROJOVEN, Fundación Mujer y Cenderos.

Posterior a la recolección de la información, se lleva a cabo el análisis de la misma por medio de categorías de análisis; para finalmente, presentar una propuesta de guía de ruta intercultural para la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal, desde las etapas del ciclo de la administración de la educación no formal y desde los perfiles de las personas mediadoras o facilitadoras y participantes.

Palabras claves: interculturalidad, diversidad cultural, educación no formal, gestión de la educación no formal, ciclo de la administración de la educación no formal, persona facilitadora o mediadora, persona participante.

Directora del TFG: Dra. Adilia Solís Reyes

Capítulo I

1.1 Introducción

La presente, es una investigación de enfoque cualitativo que nace de un proceso de Trabajo Final de Graduación (TFG) y que define sus bases y reconoce sus alcances, en una construcción teórica sobre los aportes de la interculturalidad en los procesos educativos no formales donde participan personas migrantes.

Se parte así, de la interculturalidad como fenómeno liberador de “la amenaza de ser diferente”, para convertir a la disciplina de la Educación no Formal (ENF) y su gestión, en una oportunidad de aprendizaje y libertad como lo propone Fonet-Betancourt (2006), donde la diversidad libera mundos y voces (p. 65).

La investigación es un estudio del tipo exploratorio, por lo poco estudiado que ha sido el fenómeno en el contexto específico que se presenta. Mismo que se desarrolla desde la mirada de cinco organizaciones participantes; Alianza VenCR, Casas de la Alegría, SEPROJOVEN, Fundación Mujer y Cenderos, y que desarrollan procesos y programas de ENF donde hay participación de población migrante.

La construcción del estudio, se realiza a través del desarrollo de capítulos específicos, donde se inicia con uno relacionado a las razones que justifican el planteamiento de la misma, para pasar a un análisis específico sobre el estado de la cuestión y que denota el trabajo previo realizado sobre la temática.

Se continúa con el planteamiento de la pregunta de investigación y los objetivos que mediarán el desarrollo de las acciones, a la vez que preceden

el inicio de la construcción del marco teórico o de referentes teóricos relacionados con la investigación y que buscan dar respuesta a la pregunta y el objeto de estudio mediante el trabajo a realizar con categorías de análisis determinadas.

Seguidamente; y como parte del desarrollo de la investigación, se plantea todo lo referente a la estrategia metodológica. Al ser esta una investigación que responde a una modalidad de tesis de graduación, se opta por la triangulación de la recolección y posterior análisis de la información, desde un planteamiento epistemológico que precisamente permita la teorización del problema de investigación.

Se brinda así detallada información sobre todas las acciones realizadas a lo largo del estudio, donde se especifica desde la selección de la muestra poblacional, la definición de las categorías de análisis previas e iniciales, hasta lo referente a los instrumentos e insumos de las técnicas de investigación seleccionadas. De igual manera, se esbozan las diversas acciones que se llevan a cabo desde tres fases de trabajo que se establecen y que reconocen una primera fase previa a la recolección de la información, una segunda sobre la recolección propiamente, para finalizar con una tercera, relacionada con el análisis de la información y la interpretación de hallazgos.

Con la base metodológica presentada, se procede a realizar una construcción del desarrollo de una relación que se considera simbiótica en Costa Rica en materia de historia, legislación y contexto: la de la educación y la cultura, para así dar paso a los capítulos referentes al trabajo que se realiza de la mano de las cinco organizaciones participantes ya mencionadas.

Se inicia de este modo, un recorrido por la interculturalidad como fenómeno de dinámicos emancipadores en la ENF, para continuar luego con el reconocimiento propio de la ENF desde esa concepción.

Seguidamente, se detalla todo lo relacionado con la gestión del ciclo de la administración de la ENF, partiendo de un proceso cíclico de cinco etapas: planificación, organización, ejecución, control y evaluación, para continuar con el reconocimiento de los retos o desafíos que median ese ciclo y proceder así, con lo relativo a los “perfiles” tanto de las personas mediadoras o facilitadoras de los espacios educativos no formales, como de las participantes de los mismos.

Se finaliza entonces esta investigación, con una propuesta de una hoja de ruta como insumo o herramienta de guía de gestión para los procesos educativos no formales, que idealmente propone tomar en cuenta una amplia variedad de elementos reconocidos y desarrollados de las etapas de gestión del ciclo de la administración de la ENF, en los procesos que se reconocen como de ENF e interculturales.

No se quiere dar inicio al documento, sin hacer una última mención en cuanto a la particularidad que ha mediado el desarrollo de toda esta investigación y que ha tenido repercusiones en todas las etapas de la misma. Desde el mes de diciembre del año 2019 y hasta la fecha en que se presenta este documento, a nivel mundial y nacional se ha presentado un contexto de salud pública complicado ocasionado por la pandemia del COVID-19.

Se hace acotación de lo anterior desde este punto de partida, pues a lo largo de la construcción del documento se ven señalados los retos y desafíos de desarrollo de la investigación bajo estas condiciones, pero también se apunta lo que esta pandemia ha significado para las organizaciones participantes, su trabajo diario y sus programas de ENF.

1.2 Justificación

La pertinencia investigativa de un estudio como este, sienta sus bases en tres elementos justificantes: la misma responde al tipo de investigaciones que promueve la Universidad de Costa Rica (UCR), brinda un insumo de gestión del ciclo de la administración de la ENF desde la interculturalidad y responde a la relevancia que la ENF está tomando a nivel internacional, por la gran cantidad de personas migrantes y en movimiento a quienes se le violenta su derecho a la educación. Es decir, la pertinencia de la misma se presenta desde un nivel académico, pero también desde uno educativo y uno poblacional.

Abordando la justificación desde la óptica académica, pensar en la interculturalidad como categoría epistemológica, responde a los procesos educativos humanísticos y con conciencia crítica planteados desde el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (1974, p. 29). Es así como la investigación genera valor para la concepción de la Universidad como centro de estudio, enseñanza y formación de profesionales respetuosos de la diversidad, a la vez que responde a la realidad mundial y nacional sobre la población migrante.

Desde la ENF y siendo esta la disciplina propiamente que compete al estudio, la misma puede encontrar en esta investigación, un insumo que no existe en Costa Rica y que es capaz de guiar la gestión de los procesos educativos no formales donde participan personas migrantes y donde la interculturalidad sea tomada en cuenta. De igual forma, la investigación brinda un insumo de planteamiento teórico de la ENF que tampoco existe.

Partiendo de la poca producción académica sobre el tema y el contexto específico que presenta esta investigación, se hace evidente la necesidad de la existencia de un “diálogo de situaciones entre sujetos concretos que

hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 18), y ese diálogo es el que se quiere propiciar en esta investigación. Un diálogo que promueva un ejercicio de escucha y creación conjunta entre las partes.

Es así, como se toma principal importancia en la indagación profunda sobre los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal que se llevan a cabo en las organizaciones.

Como ya se ha mencionado, y al contar con las 5 organizaciones previamente identificadas y que desarrollan programas educativos no formales, se entiende que las mismas han tenido que gestionarse y gestionar estos programas. Es desde esas acciones que precisamente se justifica un estudio como el presente, donde se pueda conocer y entender esa gestión desde el ciclo de la administración de la ENF realizado desde la interculturalidad.

Ahora bien, para dar espacio al contexto mundial y lo que sucede a nivel internacional, Zambrano y Pietro (2008) por ejemplo, señalan que en tiempos como los actuales, en que se reconoce una crisis de violencia, intolerancia e inequidad social y económica, la educación pensada desde el respeto, la igualdad de derechos y la justicia social (p. 5), sienta las bases para brindar oportunidades a poblaciones vulnerables como la migrante.

La realidad es que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en promedio, 1 de cada 30 personas en el mundo vive en un país distinto al de su nacimiento, y que 1 de cada 8 personas, lo hace fuera de la región o provincia donde nació (2019, p. 4). Bajo este contexto, es que se reconoce también que si bien la educación es un factor decisivo a la hora de migrar (2019, p. 6), este derecho humano

inherente a todas las personas muchas veces es violentado para estas poblaciones, reafirmando que las personas migrantes, refugiadas e internamente desplazadas son las más vulnerables del mundo. (UNESCO, 2019, p. iii)

Este derecho violentado que socava la diversidad de culturas, de experiencias y saberes, lo viven millones de personas en el mundo. Prueba de esto, es que para el año 2019, existían más de 70 millones de personas desplazadas a la fuerza en el mundo, siendo 25 millones de estas refugiadas y más de la mitad de las mismas, niños, niñas y jóvenes de menos de 18 años de edad. Esos niños y niñas en edad escolar, son quienes en una cantidad mayor a los 7 millones de ellos y ellas, vieron negado su derecho de ir a la escuela (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, 2019, p. 51).

Es desde estos números y estadísticas que organismos homólogos a la UNESCO, como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), han comenzado a ver la ENF como una herramienta de integración y una ruta hacia la educación formal. Prueba de esto, es la creación e implementación de programas y proyectos de ENF que se han desarrollado en lugares como la República Libanesa, donde la ENF da la oportunidad a niños y niñas que hayan estado fuera de las aulas por más de 2 años, o que nunca hubieran estado, a “nivelar” sus conocimientos, a aprender el idioma y a participar en programas de alfabetización (ACNUR, 2019, p. 19).

El anterior es solo un ejemplo de muchísimos programas que se han convertido en la única opción para que las personas migrantes puedan continuar con sus estudios en muchas otras partes del mundo. Si bien el proyecto que antes se detalló es uno que se puede categorizar como

complementario a la educación formal o uno que prepara para la inserción de las personas en el sistema educativo formal, la realidad es que esto no puede verse como la norma, o como un elemento que encasille la ENF como una complementaria de la formal. Lo que se quiere es señalar que la ENF está tomando protagonismo como una opción para las personas migrantes, los gobiernos y la sociedad civil en general.

Retomando esa idea de complementariedad o de respuesta a las carencias del sistema educativo formal, es importante comenzar a visualizar el papel que juega la interculturalidad en estos procesos. A pesar de esfuerzos como el mencionado en el Líbano, no se puede dejar de aludir que como señala UNESCO, a pesar de que se logre la integración de las personas migrantes a los centros educativos de los países de acogida, el idioma y la manera en que se imparte la enseñanza, así como la discriminación, pueden alejar a estos grupos de las escuelas (2019, p. iii).

Si bien este es un ejemplo de un contexto de educación formal, se admite lo alejada que puede estar la interculturalidad en procesos como estos donde un estatus migratorio o un país de origen solamente exacerban un prejuicio, aumentan estereotipos y propician la discriminación y el acoso escolar por parte de compañeros, compañeras, profesores y profesoras (UNESCO, 2019, p. 72).

Es así como la ENF, permite construir una opción educativa donde se valoren los mundos diferentes y donde medie la sensibilización hacia un fenómeno como es la migración y el desplazamiento. La ENF es un aspecto crucial pero ignorado de la creación de sociedades resilientes, con opciones de derecho y cercanía (UNESCO, 2019, p. 92).

Ahora bien, no se podría visualizar un impacto total en las poblaciones migrantes con números tan alarmantes como los ya mostrados, si no se

contextualiza a lo que sucede a nivel nacional. La investigación justifica su desarrollo en los números que se desprenden de la cantidad de personas migrantes que viven en Costa Rica y el impacto poblacional de la misma. Según la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), la población migrante en Costa Rica representa el 9% de la población total del país y más de 40.000 niños y niñas acuden a las escuelas públicas del país (2018, párr. 3).

Quizás en este punto sería importante ampliar y mencionar lo que se establece desde el Ministerio de Educación Pública (MEP). Valga aclarar que más adelante se ahonda en el desarrollo de un capítulo completo, la construcción de la relación educación y cultura en Costa Rica y donde se detalla el posicionamiento del sistema educativo formal de Costa Rica. En ese sentido, solo se dirá que las políticas públicas en materia de educación deben alinearse con la necesidad de la existencia de espacios de ENF y su diversidad de programas.

Sumando a eso y según el X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011 del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), la cantidad de personas migrantes en el territorio nacional contabilizada en ese momento era de 385.899 personas: 51,77% mujeres y 48,23% hombres. Nicaragua, Panamá (migración estacional indígena mayoritariamente) y El Salvador; en ese orden, se identificaron como los principales lugares de donde provenían esas personas.

Solo para mostrar datos más actuales y visibilizar la cantidad de personas que se siguen movilizando y llegando a Costa Rica, para los primeros cuatro meses del 2018, y según datos de ACNUR en Costa Rica, se recibieron 1.369 solicitudes de refugio de personas venezolanas, lo que representa un 55% del total de solicitudes de todas las nacionalidades recibidas, siendo las

otras de personas colombianas, nicaragüenses y del triángulo del Norte: Guatemala, Honduras y El Salvador (2018, párr. 1).

Como se puede ver, el impacto poblacional de una investigación como esta, donde se trabaja con una población en vulnerabilidad que crece día a día en el mundo y en Costa Rica, justifica de sobremanera proponer espacios educativos de convergencia y diversidad, que sienten además un precedente de impacto en las personas.

1.3 Estado de la cuestión

Para conocer el trabajo investigativo previo realizado sobre la temática, así como vacíos y tendencias del mismo, se lleva a cabo una revisión de investigaciones y experiencias académicas que se han desarrollado a lo largo de los años. De dicha actividad de revisión, se constata que existe producción desde tres niveles: el académico, el relacionado con Trabajos Finales de Graduación y el asociado a producción de libros.

1.3.1 Trabajos finales de graduación

Partiendo de la particularidad arriba anotada, se presenta el Estado de la Cuestión iniciando a nivel nacional, desde la revisión que se lleva a cabo de Trabajos Finales de Graduación. Para esta, se toman en cuenta las investigaciones realizadas y producidas desde la Universidad de Costa Rica y desde una pluralidad de carreras y grados (licenciaturas y maestrías), denotando que el tema de la interculturalidad ha sido abordado desde diferentes disciplinas, mas no así necesariamente desde los espacios de ENF.

En el año 2008, Carbonell Ramírez para optar por el grado de Licenciatura en Administración de Programas de Educación no Formal, presenta una

investigación de índole cualitativo realizando una *intervención de ENF* para la atención de necesidades psicosociales y educativas de la población migrante que asiste a la escuela Ricardo Jiménez Oreamuno, ubicada en San José. A través de diversas técnicas de investigación, la autora realiza talleres grupales, entrevistas, un cuestionario y un grupo focal con una muestra de 21 profesores y profesoras, 7 madres de familia y 28 estudiantes: 15 migrantes, 5 hijos de migrantes y 8 costarricenses.

Dicha investigación arroja la importancia social y conjunta de la ENF para apoyar y fortalecer procesos educativos formales. Esto, pues la autora reconoce que las herramientas que la ENF puede brindar, son potenciadoras para espacios alternativos que contribuyan a un desarrollo integral de la niñez y adolescencia. (p. 110).

De igual manera, la autora concluye que hay connotaciones negativas en el lenguaje utilizado en el aula, así como en la *ambivalencia racial*¹ que genera “lesiones” en la comunidad migrante.

Lobo y Rodríguez (2009) para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias Políticas con énfasis en Gobierno y Políticas Públicas, desarrollan un estudio sobre las percepciones de la juventud migrante nicaragüense en relación a la educación intercultural como derecho humano. La misma se lleva a cabo en el Liceo de San José y en el Liceo Julio Fonseca.

Mediante la recopilación bibliográfica, entrevistas, un grupo focal y un cuestionario estructurado (p. 26), los investigadores trabajan con las directoras de los centros educativos mencionados y con 53 estudiantes de entre los 13 y 17 años de edad (27 del Liceo de San José y 26 del Liceo Julio Fonseca) (p. 190). De la labor llevada a cabo en ambos centros, se reconoce que los y las estudiantes se sienten avergonzados de su origen por las burlas

¹ Término utilizado por la autora del TFG y que se transcribe como tal.

y opresión a su cultura y tradiciones, que genera el sistema educativo formal (p. 193).

Para optar por el grado de Licenciatura en Educación Primaria, Araya et al. (2010) realizan un estudio de enfoque cualitativo y descriptivo, para estudiar el abordaje de la diversidad cultural desde la interculturalidad en centros educativos con población inmigrante. El mismo se lleva a cabo en 6 centros educativos: 2 privados y 4 públicos, 5 de los cuales se ubican en zona urbana y 1 en zona rural (p. 101).

Por medio de observaciones directas no participantes, entrevistas estructuradas y encuestas al grupo del o la niña participante, se trabaja con una muestra de 11 niños y niñas, los y las docentes de los mismos, así como con sus padres de familia. Para el desarrollo del estudio, las investigadoras proponen ocho categorías de análisis tales como la educación intercultural, las características sociodemográficas, el conocimiento en tema de derechos de la niñez, percepción de identidad cultural, entre otras.

Del estudio, se concluye que hay desconocimiento por parte de los y las docentes en relación con la educación intercultural por la poca formación en el tema. Se reconoce además que una de las principales razones para migrar son la búsqueda de mejorar las condiciones de vida en temas como seguridad y trabajo, así como se denota que la xenofobia y discriminación se da en mayor grado hacia los estudiantes nicaragüenses e indígenas.

Mesén (2013) para optar por la maestría profesional en Administración Educativa, realiza un estudio de gestión educativa de la interculturalidad en lo referente a la implementación de estrategias pedagógicas y de procesos curriculares que integren estudiantes extranjeros y de ascendencia extranjera al sistema educativo nacional. El mismo, es realizado en la escuela con categoría de atención primaria Luis Demetrio Tinoco Castro en Los Cuadros.

A través de una metodología cuantitativa y descriptiva, la autora utiliza un cuestionario semiestructurado y autoadministrado para el personal docente de la institución y su directora. De la información recabada, se concluye la necesidad de reforzar las estrategias pedagógicas orientadas a la inclusión adaptando los currículos, así como la promoción de la participación familiar para propiciar la visibilización de los valores y costumbres de la población migrante y la necesidad del fortalecimiento de las estrategias de comunicación positiva en el aula.

Para optar por el mismo grado de maestría profesional en Administración Educativa, Obando (2013) realiza un análisis de las estrategias que el área de administración de las escuelas Arturo Volio Jiménez y de Quircot en Cartago, llevan a cabo para promover la interculturalidad. El estudio cuantitativo y del tipo descriptivo, se realiza con la población total de los y las docentes de las instituciones (12 y 14 respectivamente), así como con el director de cada una.

Como parte de las acciones investigativas, la autora realiza un abordaje de análisis transversal entre los lineamientos en el Plan de Mejoramiento Institucional para promover la interculturalidad, contrastados con las acciones del personal docente en el aula y los procesos de incorporación de las familias a los centros educativos. De dicho ejercicio, se concluye que en la escuela Arturo Volio Jiménez no hay objetivos pertinentes a la interculturalidad a pesar de que se sigue un cronograma de prioridades, se promueve la igualdad de oportunidades en el aula y las actividades para promover la interculturalidad. Se propone, además, propiciar oportunidades para tomar en cuenta a los padres y madres de familia, así como la creación de espacios para “recibir y presentar” a esas familias migrantes en la comunidad educativa.

Para el centro educativo de Quircot, la investigadora enfatiza en la existencia de objetivos definidos para el trabajo de mejoramiento, así como en el trabajo ordenado por comisiones que siguen un cronograma de metas. La autora hace referencia también a cómo los y las docentes son considerados agentes de cambio, a la utilización de un lenguaje igualitario y de tolerancia, aunque en el aula existen pocos espacios para favorecer la convivencia entre pares. En cuanto a la relación con los padres y madres de familia, se halla que hay actividades de acercamiento regulares, que se fomentan proyectos de ayuda y se hace una evaluación diagnóstica para conocer necesidades y dificultades del o la estudiante que se incorpora a la escuela.

Álvarez y García (2013) para optar por el grado de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua, desarrollan una reseña bibliográfica y teórica del tema de interculturalidad en el aprendizaje de un idioma como segunda lengua. Mismo que genera en repetidas ocasiones la curiosidad hacia la “inmersión” en esa segunda o nueva cultura a la que se enfrentan los y las estudiantes.

Las personas investigadoras proponen 10 unidades didácticas con sus actividades, para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de español provenientes de Estados Unidos. Lo anterior, a través de la tolerancia y el respeto en el contexto de los fenómenos migratorios.

Del trabajo desarrollado, se llega a la conclusión de que la gran cantidad de bibliografía sobre la temática responde al reto de las sociedades multiculturales de tener una convivencia desde el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Esta necesidad se ve reflejada en las aulas también, donde muchas veces la competencia intercultural debe ser adquirida o reforzada dentro de la capacitación en la nueva lengua, por lo que la propuesta proporciona materiales y actividades que ayuden al desarrollo de dicha competencia en el contexto nacional (p. 201).

Para optar por el grado de Licenciatura en Trabajo Social, Castro y Medina (2019) presentan un estudio cualitativo con carácter exploratorio que mediante entrevistas, observaciones, grupos lúdicos de discusión y revisión documental, analiza el tema de la integración de las juventudes migrantes y refugiadas nicaragüenses en Costa Rica. Lo anterior desde el trabajo de dos organizaciones: Red de Jóvenes sin Fronteras y Jóvenes Madiba.

Las autoras establecen de manera concluyente y luego de todo el trabajo de campo y análisis, que la labor de las organizaciones mencionadas ha sido un proceso que ha debido adaptarse a la volatilidad de los momentos que han vivido desde su creación, pero sin embargo, a través de distintas estrategias han logrado contribuir y propiciar la integración de los jóvenes que son o han sido parte de las mismas.

Se señala como punto importante, que la integración es mediada por discursos desde tres actores: los oficiales, los de los medios de comunicación y los alternos como los que desarrollan las organizaciones en cuestión. Se reconoce también, la importancia del diálogo y la construcción de espacios desde la colectividad, lo que tiene correlación con que la integración “es un proceso que se construye de manera colectiva” (p. 457).

Desde la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación no Formal, Aguilar, López y Vindas (2019) realizan un abordaje de la diversidad cultural sobre el tema afrocaribeño, desde los planes de estudio de las asignaturas de Estudios Sociales y Cívica, Español, Educación Artística y Educación Musical. Esto en la Educación Pública General Básica de Costa Rica y con miras a la construcción de una propuesta socioeducativa desde la interculturalidad y los derechos humanos.

Partiendo mayormente de la revisión documental, las autoras realizan entrevistas semi-estructuradas y observaciones participativas en algunos centros educativos del país, principalmente contrastando lo que sucede y se interpreta en centros educativos del Caribe (Cahuita, Limón) y centros educativos del Valle Central (Heredia y San José) (p. 75). Para esto, las investigadoras trabajan tanto con estudiantes como docentes de dichos centros.

La propuesta de las investigadoras incluye generadores temáticos afrocaribeños como lo son la música, la gastronomía y la lectura. Mismos que son la base fundamental para el planteamiento de talleres de diversas sesiones que se planifican y desarrollan en el documento.

1.3.2 Artículos y publicaciones académicas

Continuando con la producción de artículos y publicaciones a nivel académico, se explora el escenario nacional e internacional. En relación con el primero, se denota que, si bien existen algunas producciones del tema, este se hace de igual manera desde otros contextos no necesariamente desde espacios de ENF con población migrante.

Smith-Castro, Araya y Peña en 2009, publican los hallazgos obtenidos de una investigación sobre las representaciones que las personas costarricenses tienen sobre las formas que consideran adecuadas para convivir con inmigrantes. Con la participación de 337 estudiantes costarricenses de la Universidad de Costa Rica, de 278 miembros de distintas comunidades de las provincias de San José y Guanacaste, así como de 321 estudiantes de algunos colegios de San José, Cartago y Alajuela (p. 520), las investigadoras plantean el estudio utilizando cuestionarios estructurados como técnica de investigación y desde la

percepción de los y las participantes sobre población nicaragüense y colombiana.

Del estudio, las investigadoras concluyen que la apreciación de las personas participantes es que la población migrante “inunda” la sociedad receptora y que existe una diferenciación y distanciamiento cultural entre los y las costarricenses y las personas migrantes de ambos países. Aunado a esto, el estudio muestra la existencia de sentimientos de desconfianza y amenaza hacia la población migrante, así como se demuestra también el poco contacto o convivencia que tienen las personas participantes con estas personas migrantes de Nicaragua y Colombia.

Contrastando con lo anterior, las autoras demuestran que, a pesar de ese poco contacto, quienes lo tienen, pueden desarrollar una percepción más positiva del inmigrante, lo que cambia la percepción hacia las diferencias culturales (p. 531).

Rivera, Obando y Gaete (2012), como parte del equipo de personas investigadoras del Departamento de Estudios e Investigación Académica del MEP, en el año 2011 desarrollan una investigación cualitativa y exploratoria en 12 centros educativos del país que pretendía mostrar algunas de las competencias que poseían docentes de primaria, en relación con la atención educativa de la diversidad cultural, y que aplican en los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 2). Lo anterior, con la necesidad de identificar áreas de mejora o vacío, que se puedan atacar en los momentos de formación inicial de los y las docentes en las universidades públicas.

Con la participación de docentes, personas directoras institucionales y los y las estudiantes de los centros educativos rurales y urbanos participantes, las personas investigadoras plantean y aplican la técnica de entrevistas semiestructuradas y el grupo focal.

Dentro de los principales hallazgos obtenidos del estudio, se mencionan la poca (o nula) formación que reciben las personas docentes en las universidades sobre el tema de la diversidad cultural, así como la presencia de ciertas actividades que la persona docente desarrolla, pero principalmente, a un nivel extracurricular con los y las estudiantes. De igual manera, se menciona el reto que significa gestionar la diversidad lingüística y la presencia aunque “en crudo” de las competencias interculturales de los y las docentes (p. 76).

Gómez (2010) en referencia a un sistema educativo homogenizador como el nuestro, analiza algunos aspectos de la pedagogía en Costa Rica desde una construcción teórica de la epistemología, la ética y la política. Esto, utilizando como referencia la pedagogía intercultural que se propone desde el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA).

El autor expone una reflexión crítica, profunda y que pone en evidencia aspectos aún por trabajar y mejorar de la interculturalidad en las aulas del sistema educativo formal, al igual que la necesidad de hacer énfasis en lo político de la misma. La postura del investigador se ve así enfocada en la interculturalidad como herramienta pedagógica de la vida y para la vida, que reflexiona y problematiza la realidad cultural (p. 84).

Méndez (2016) por su parte, presenta desde un artículo académico, la diversidad de pedagogías que desafían las prácticas educativas y con ello, las muchas maneras que existen para aprender. Dentro de estas, el autor hace mención a las narrativas, las musicales, las experienciales, las del carnaval, las de protesta, las sociales y las de rituales y litúrgicas que dan paso a una construcción diferente de los espacios educativos.

El autor no desarrolla directamente el tema de la interculturalidad en esta producción, pero presenta opciones pedagógicas diversas para espacios inclusivos y contextuales, lo que debilita “la violencia epistemológica y la “colonialidad del poder”” (p. 151).

Carmona y Carmona (2018) por su parte, presentan desde una serie de relatos de diversidad cultural y con enfoque social, un análisis del contraste entre el hogar natal de 23 estudiantes indígenas de distintos grupos (Bribí, Ngäbe, Cabécar, y Maleku) y su residencia en el campus Sarapiquí de la UNA. A través de narraciones orales y escritos de la cosmovisión propia de los y las estudiantes, los investigadores presentan las diferencias sociales, culturales y espirituales permitiendo conocer aquellos aspectos de la vida en la Universidad que se consideran positivos para la población, así como aquellos que pueden mejorarse.

La UNA ha integrado a través de sus programas de “salvaguarda” indígena, a una serie de jóvenes indígenas al sistema educativo superior con el afán de expandir el acceso al derecho a la educación, así como a una educación intercultural que propicie la interacción entre todas las personas (p. 394).

La investigación es tipificada por los investigadores como cuantitativa descriptiva, pues se trabaja con datos (respuestas) que son procesados para obtener información válida que responda a los objetivos y que se analiza a través de pesos estadísticos.

Como parte de un proyecto de investigación de la UCR, Brenes, Herrera, Méndez, Morales y Rodríguez (2019) publican parte de los resultados obtenidos de un estudio sobre el reconocimiento de la diversidad desde el enfoque intercultural y el aporte que el mismo da al quehacer profesional de la disciplina de la Orientación.

Dicho estudio del tipo cualitativo se lleva a cabo en tres instituciones educativas del cantón de Palmares. A través de entrevistas a profundidad a profesionales en Orientación y Administración Educativa, así como grupos focales con población estudiantil de quinto y sexto grado, se busca comprender y reconocer la importancia de la diversidad y su abordaje desde un enfoque intercultural.

De la investigación se concluye la necesidad de asumir protagonismo por parte del profesional en Orientación en el tema de la migración, a la vez que se señala la importancia de su rol en el desarrollo de una educación primaria de calidad que promueva valores y brinde información que reconozca la diversidad. De igual forma, se hace énfasis en el compromiso y liderazgo que la persona profesional debe tener para trabajar desde ese enfoque.

Desde una serie de actores educativos, políticos e internacionales como la UNESCO, el MEP, la UCR (Cátedra de Estudios de África y el Caribe y el Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP)), se presenta el informe final sobre la Primera Encuesta Nacional sobre Actitudes hacia la Diversidad Cultural y hacia las Poblaciones Indígenas y Afrocostarricenses en Estudiantes de Colegios Públicos de Costa Rica (2019).

Este fue un estudio de corte transversal y descriptivo realizado a nivel nacional que buscaba medir las actitudes interculturales de los y las jóvenes que asistan a los colegios públicos de nuestro país, para comparar así sus visiones sobre las poblaciones indígenas y afrocostarricenses. Se contó con una muestra de 1200 personas estudiantes de 37 colegios distribuidos en todo el territorio nacional y con un cuestionario autoadministrado como técnica de investigación.

Dentro de los hallazgos del estudio, se muestra una sociedad costarricense dividida por una diversidad de causas, siendo la riqueza, las preferencias

sexuales y los valores las tres primeras. Además, las escasas oportunidades de encuentro y contacto con las personas afrocostarricenses e indígenas desde las actividades académicas, de ocio, deportivas, familiares o en la comunidad.

Del estudio se evidencian también las señales de posición social de “inferioridad” de las personas afrocostarricenses e indígenas comparadas con las personales y propias de cada persona participante, así como la persistencia de estereotipos de las poblaciones como personas pobres, violentas, supersticiosas, feas, arrogantes, entre otras.

En algunas conclusiones más positivas, pero a la vez contradictorias, se muestra una actitud favorable ante recibir personas provenientes de otros países con distintos colores de piel o culturas, así como una actitud pragmática hacia la diversidad étnica al estar de acuerdo en apoyar la conservación de tradiciones y costumbres.

A través de un ensayo publicado, Bell (2020) presenta cómo la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad no han logrado su propósito para el caso de las personas afrocostarricenses. Por medio de una extensa revisión documental y de algunas entrevistas a actores políticos de la educación intercultural costarricense y pertenecientes al MEP, la autora profundiza en los conceptos de educación intercultural bilingüe e interculturalidad para luego contextualizar la educación bilingüe en América Latina.

La investigadora caracteriza a la persona afrocostarricense, a la vez que evidencia su ausencia en los discursos nacionales actuales en relación con la educación. Mismos que no procuran una pedagogía hacia la diversidad cultural y lingüística en Costa Rica

Con el desarrollo del estudio, la autora concluye que la educación al ser un catalizador social debe implementar la Interculturalidad y los programas interculturales bilingües que no sigan reproduciendo los patrones de exclusión académica, económica y socio-cultural que acallan voces de niños y niñas afrocostarricenses, al “notarse ausentes en el texto” (sección de Apuntes Finales, párr. 2). La investigadora finaliza el estudio también, señalando que Costa Rica está muy lejos de cumplir el objetivo de la interculturalidad.

Continuando ahora a nivel internacional, Diez (2004) plantea una discusión sobre los alcances y límites de la interculturalidad como proyecto educativo. Se parte de la contextualidad que se da en los espacios políticos y sociales cuando hay presencia directa o indirecta de personas con identidades culturales diversas, para presentar una respuesta a las prácticas hegemónicas del sistema educativo.

El ejercicio de campo realizado por la investigadora es parte del Programa de Educación Secundaria para Áreas Rurales y de Frontera del Proyecto Huascarán del Ministerio de Educación de Perú. El mismo contó con la participación de 100 comunidades rurales multiétnicas y plurilingües de la costa, la sierra y la selva peruana, teniendo por objetivo cubrir las brechas educativas existentes entre los jóvenes de ámbitos urbanos y los de áreas rurales. La propuesta de dicho programa era definir la interculturalidad como “eje transversal” que atravesara el diseño curricular y la propuesta pedagógica para satisfacer la necesidad de incluir a todos y todas las estudiantes con la diversidad cultural y lingüística que poseen (p. 204).

Dentro de las conclusiones a las que llega la autora, se encuentra la poca articulación entre los proyectos educativos y demás “dimensiones” de la vida, así como la evidencia de que la difusión de los proyectos interculturales se da mayormente en espacios rurales y no en los urbanos. Diez concluye

también sobre el predominio de nociones restringidas de cultura y saberes locales, evidenciando el poder de la población blanca occidental sobre la población indígena (p. 208).

Sobre esto también hace mención Walsh (2006), cuando publica en un ensayo teórico que los representantes han sido siempre los criollos y blancos-mestizos, dejando por fuera a los pueblos indígenas y afroamericanos. La autora hace puntual referencia sobre el poder colonizado que ha usado la raza como excusa para manejar permanentemente el poder desde “el eurocentrismo y el occidentalismo como modelos únicos del conocimiento” (p. 30).

Como parte de su trabajo, la investigadora es capaz de identificar la decolonización como contraria al Estado colonial y parte esencial del trabajo que se puede hacer con el poder de las personas. Es lo anterior, la base para la propuesta de crear nuevas condiciones de pensamiento y conocimiento como lo es la interculturalidad.

Fernández (2008) por su parte, presenta lo que ella llama “discursos de la diferencia”, pero desde la óptica liberadora de Paulo Freire. Dichos discursos son el humanista de la igualdad, el de la diferencia, y el de la relación diferencia- semejanza. Estos, son proyectos que se plantean desde una reforma “ideológica” que busca la construcción y difusión de nuevas estrategias pedagógicas contra la desigualdad (p. 344).

La autora presenta además la función decolonizadora de la interculturalidad, siendo esta presentada como la educación emancipadora que propicia la reflexión sobre las personas y su relación con el mundo. Accionar que permite problematizar la vida de la persona educadora y la y el educando, haciendo así eco de la educación emancipadora de Paulo Freire para el propio reconocimiento de ser protagonistas de la liberación (p. 346).

Con miras a la mejora de un centro educativo en la Ciudad Autónoma de Ceuta en España, Hidalgo e Hidalgo (2008), presentan un estudio de la gestión de la calidad (evaluación diagnóstica) de un centro educativo de secundaria catalogado como “multicultural”. Las autoras reconocen una “evolución de la sociedad”, misma que se ve reflejada también en los centros educativos que a raíz de los flujos migratorios reciben personas de diversas procedencias sociales, con sus creencias y manifestaciones culturales propias (p. 597).

En dicho estudio se trabaja con un cuestionario “colaborativo” construido no solo por las investigadoras, sino también con el aporte de la misma comunidad de profesores y profesoras de la institución. La muestra del estudio es de 35 profesores y profesoras, 31 estudiantes y cinco padres y madres de familia.

De dicha experiencia investigativa se reconoce que las actitudes de los y las profesoras y las expectativas que manifiesta hacia los y las estudiantes son cimientos fundamentales para una escuela multicultural, donde las diferencias culturales y lingüísticas puedan ser un recurso instructivo a utilizar y no un problema. Es decir, el profesor y la profesora son vistos como la herramienta propia del cambio.

Dentro de las ideas concluyentes del estudio, se reconoce que para lograr una verdadera educación intercultural entre las personas alumnas, la persona docente debe promover el cambio tanto en la organización, como en la metodología y el currículum en general (p. 598). Se señala también que las particularidades geográficas de la ciudad y su cercanía con Marruecos han permeado la tradición de ser una comunidad con diversidad religiosa, cultural, lingüística y de nacionalidad, lo que requiere mejoras en áreas como la comunicación, las relaciones con los padres de familia, la necesidad de

incorporar estrategias que fomenten la interculturalidad y la imperante necesidad de formación de los y las profesoras en educación intercultural.

Mediante un ensayo de tres partes, Walsh (2016) retoma en una más reciente publicación su entendimiento sobre la interculturalidad y la relación de la misma con la decolonialidad. Continúa con la manera en cómo se puede hablar del tema en los contextos actuales y por último, acude a sus ya características inferencias de “grietas” en el orden del sistema para sembrar nuevas posibilidades.

La autora hace énfasis en los proyectos que desde la interculturalidad y la lucha política indígena en países como Colombia y Ecuador se ha gestado, al margen de la sombra de los organismos internacionales. Organismos que han tomado el término para ponerlo al lado de las políticas públicas no solo en estos países, sino en muchos otros con población indígena como lo son México, Perú y Brasil.

Iño (2017) por su parte, presenta la aproximación al paradigma indígena basado en la epistemología pluralista a través de una interculturalidad emancipadora, que se traduce en un horizonte también emancipador que no niega “lo ajeno” (p. 111). Es entonces que esta epistemología se vuelve una herramienta investigadora descolonizadora que reconoce la pluralidad de conocimientos y saberes entre las personas investigadoras y las personas participantes de la misma.

El autor señala que a nivel de espacios académicos, es necesario ver la interculturalidad como una forma no tradicional de hacer investigación y que permite transformar las formas de poder y dominación para generar espacios de “interconocimiento”, donde se tome el control del conocimiento que se quiere producir (p. 123).

Dentro de las reflexiones finales del autor, se mencionan la necesidad de problematizar el conocimiento desde cómo se piensa, desde la descolonización científica y desde la posibilidad de generar una interculturalidad académica universitaria que permita la subjetividad en la manera en que se hace investigación.

Novaro, Diez y Martínez (2017), presentan una visión de los resultados obtenidos desde su trabajo de campo en un barrio hortícola de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Este tiene un alto porcentaje de población proveniente de Bolivia y cuenta con dos escuelas públicas primarias y dos secundarias.

Iniciando con una reseña histórica de la migración y la educación en Argentina, las investigadoras continúan esbozando lo que han encontrado del uso de conceptos como lo son integración e inclusión en los sistemas educativos formales y en el desarrollo de políticas públicas. Finalizan luego con la falta de atención y agenda que el tema de la interculturalidad tiene para el Estado.

Dentro de los hallazgos y conclusiones de las múltiples intervenciones que las investigadoras han realizado en la comunidad a lo largo de varios años en que han trabajado en ella, reconocen que los términos de inclusión e integración se suelen usar como sinónimo de presencia de esos niños, niñas y jóvenes bolivianos más no así como un proyecto de continuidad, acceso y permanencia real de ellos en los centros educativos. Concluyen también que la etnicidad de la población migrante boliviana parece que “no entra” en lo que el Estado argentino define como indígena pues se nota la invisibilización e invalidez de las lenguas indígenas de estas poblaciones en las escuelas.

Se reconoce además que en el barrio donde se ha llevado a cabo la labor de campo, las fiestas nacionales bolivianas son la manera más directa de

preservar las tradiciones, aún se tenga un carácter binacional en las mismas al tener, por ejemplo, danzas argentinas y bolivianas. Ahora bien, de lo observado dentro de los centros educativos, es que en las escuelas se hace el intento de incluir y garantizar presencia de población boliviana, así como de docentes de Bolivia. En los colegios por su parte, se presenta la problemática de que gran parte de la población estudiantil migrante trabaja en el campo y termina abandonando los estudios.

1.3.3 Libros

Para efectos de la presente investigación, se considera también importante mencionar dos textos publicados, uno a nivel nacional y otro internacional.

Méndez (s.f.) publica “Educación Intercultural y Justicia Cultural” con el objetivo de fundamentar desde un programa de transformación intercultural de la filosofía, un proyecto educativo alternativo. Uno que pueda entender los procesos educativos bajo una praxis educativa que responda a las exigencias de justicia cultural (p. 6).

El autor inicia con una compilación de momentos relevantes de la historia de la educación, demostrando cómo los modelos económicos han a lo largo de los años, dictado la manera en que se rigen las políticas públicas y la educación desde el sistema formal, para la conveniencia de dichos modelos económicos. Continúa luego realizando una amplia reflexión en torno a la justicia cultural que necesitan los países latinoamericanos, iniciando desde la educación escolar.

Termina luego, valorando el nuevo proyecto filosófico propuesto por el filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt, quien es propulsor de la transformación intercultural de la filosofía para una propuesta de educación alternativa desde la perspectiva intercultural y desde lo que el autor reconoce

como la intencionalidad de la misma. Intencionalidad que va de la mano del dinamismo continuo que caracteriza cualquier proceso educativo.

Por su parte Fonet-Betancourt (2006), publica “La Interculturalidad a Prueba” que reúne una diversidad de ensayos que en su mayoría son textos de ponencias que el filósofo e investigador ha realizado en distintos momentos a lo largo de los años. A través de dichas ponencias, el autor construye capítulos que “perfilan la interculturalidad como el hilo conductor de una práctica de verdadera universalización humanizante” (p. 4), y que toca la educación en América Latina para que esta pueda también responder a la diversidad cultural de nuestro continente.

1.3.4 Principales hallazgos de la revisión

A manera de síntesis y como respuesta a la amplitud de información que se encuentran en el desarrollo de esta sección, se procede a enlistar a continuación los principales hallazgos de la revisión:

- ✓ Tanto la producción investigativa nacional como la internacional en el tema de la interculturalidad, es orientada hacia la educación formal (contextos y espacios) y los sistemas educativos gubernamentales de la misma.
- ✓ Si bien el desarrollo de trabajos sobre la temática es amplio a nivel teórico, no existen gran cantidad de proyectos, estudios o metodologías que analicen el tema desde la práctica: recursos, materiales y actividades, por ejemplo.
- ✓ La necesidad de espacios alternativos a la educación formal se menciona en repetidas investigaciones; sin embargo, estos espacios no se reconocen o denominan como espacios de ENF.

- ✓ Se nota un patrón de producción de contenido de interculturalidad enfocado en población indígena o afrocaribeña, no así en cuanto a población migrante.
- ✓ El planteamiento de las investigaciones si bien toman en cuenta la interculturalidad como modular, esta suele quedarse en una definición o un contexto teórico de las investigaciones.
- ✓ Si bien se encuentran algunas investigaciones relacionadas con la interculturalidad y poblaciones vulnerables desde la ENF, no hay producción específica o detallada sobre la gestión en sí de esos procesos educativos no formales, por lo que se muestra de manera más concreta, la importancia de llevar a cabo el presente estudio.

1.4 Problema de investigación

La necesidad de llevar a cabo esta investigación y que se evidencia en los apartados desarrollados anteriormente, brinda el precedente para plantear la pregunta de investigación que guía la misma. Siendo entonces, la siguiente:

¿Cuáles son los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal en espacios educativos no formales con personas migrantes?

De dicha pregunta central, surgen otras que apoyan el desarrollo de la investigación, y permiten el desarrollo de los objetivos específicos como lo son:

¿Cuáles son los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal que se llevan a cabo en las organizaciones?

¿Cuáles son los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal llevados a cabo por parte de la persona encargada de los programas y de mediar o facilitar los espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?

¿Cuáles son las características del perfil de la persona mediadora o facilitadora de espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?

¿Cuál sería la definición de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?

¿Cuál sería la ruta de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal mediada por la interculturalidad, para espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general:

Evidenciar los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

1.5.2 Objetivos específicos:

1.5.2.1 Indagar los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal realizado por la persona mediadora o facilitadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.

1.5.2.2 Identificar las características del perfil de la persona mediadora o facilitadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.

1.5.2.3 Construir una definición, desde la epistemología, de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales con personas migrantes.

1.5.2.4 Diseñar una guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal para espacios educativos no formales con personas migrantes.

Capítulo II

Referentes teóricos conceptuales

Si bien la presente investigación parte de una temática y un contexto específico como lo es la interculturalidad en los espacios educativos no formales, es importante entender que se han definido una serie de categorías de análisis iniciales que enmarcan el objeto de estudio y guían la labor investigativa. De estas categorías iniciales, se precisa llevar a cabo una aproximación teórica y conceptual que permitan establecer relaciones de correspondencia o relación entre los fenómenos.

Las categorías iniciales que se han establecido son: interculturalidad, educación no formal, gestión de la educación no formal, gestión del ciclo de la administración de la educación no formal, persona mediadora o facilitadora, persona migrante, epistemología y proceso educativo o de aprendizaje. Se hace imperante señalar en este punto, el carácter variable de estas categorías iniciales dado el tipo de investigación que se lleva a cabo.

Para las categorías que por alguna razón “sufren” algún cambio o modificación en el avance de la investigación, el mismo se señala en el desarrollo de los siguientes capítulos.

2.1 Interculturalidad

Para comprender el desarrollo y surgimiento de un término como lo es el de la interculturalidad, es necesario notar los diferentes contextos y momentos en que se ha ido gestando. Reconociendo la amplia producción investigativa publicada sobre la interculturalidad desde las diversas disciplinas, se toma como base un artículo académico publicado por Verónica Hidalgo (2005) donde se parte de la cultura como término predecesor del que compete a este estudio.

✓ Cultura:

La autora mencionada presenta el término cultura desde su surgimiento en Alemania a finales del siglo XVIII y como parte de estudios de “historia universal”, en donde se buscaba reconstruir la historia de la humanidad y de las sociedades partiendo de sus orígenes (2005, p. 74). Con esto, se reconoce a las ya desaparecidas sociedades “monoculturales” que dan paso a sociedades con fenómenos migratorios presentes, lo que demanda la evolución de términos.

Kroeber (citado en Hidalgo, 2005) indica que la cultura es orgánica e individual, pues aún siendo esta llevada y producida por otros individuos pertenecientes a ella, también puede ser adquirida y mediada por el aprendizaje (p. 74). Méndez (s.f.), complementa lo anterior al presentar a la cultura como un proceso auto-crítico, dinámico y contextual que hace referencia a la materialidad y al sentido generador de cotidianidad de la vida (p. 51).

✓ Multiculturalidad:

Así entonces, Hidalgo continúa ahondando sobre la multiculturalidad identificándola como un conjunto articulado de culturas, de elementos relacionados en forma de pensar, sentir y actuar que dan a los diversos grupos, grados de cohesión (2005, p. 77).

¿Cómo entonces se evoluciona de hablar sobre multiculturalidad a interculturalidad? Hidalgo se refiere sobre esto:

El término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda

más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas. Sin embargo, el prefijo “inter” va más allá, haciendo referencia a la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas. (2005, p. 78)

✓ Interculturalidad:

Partiendo de esa relación e intercambio que menciona la investigadora, la interculturalidad “supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 12).

Se denota entonces que la interculturalidad va más allá de la coexistencia de distintas culturas como señala Besalú (citado en Ruiz, 2009), pues se centra en una interacción de igualdad real que trae consigo reflexión y crítica (p. 9).

Sobre esto, confirma Dietz (2020):

[...] la perspectiva intercultural enfatiza no la composición de los grupos, sino el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad. Por lo tanto, aquí no se distingue a la minoría de la mayoría en términos demográficos ni cuantitativos, sino en términos de poder –el poder de definir quién pertenece a una mayoría y quién es estigmatizado como minoría. (p. 21)

Ahora bien, lo anterior sienta las bases de lo que se conoce o denomina “educación intercultural”, siendo esta la que propone que los procesos de aprendizaje se vuelvan de encuentro, de reflexión y de resistencia ante la educación que valida una sola lógica, la de los grupos dominantes.

Méndez (s.f.) invita así a pensar en una educación desde el propio contexto y “de la convicción de que todos los contextos nos dan insumos para reaprender “a pensar”, y para superar así los dinamismos de construcción de conocimiento homogenizantes e irrespetuosos de la diversidad” (p. 135).

2.2 Educación no Formal

Conviene ahora, precisar y delimitar la *ENF* y su campo de acción en la administración y la gestión de la misma. Díaz (2010) reconoce:

La Educación no Formal se ha visto como el espacio para enfrentar el vacío de los actuales sistemas de Educación Formal, relacionados con la realidad de los jóvenes, adultos e, incluso niños que están, al margen del sistema escolar, debido a que en ninguna política o acción que se gestione en los distintos niveles del sistema educativo, se puede obviar el panorama económico y social más amplio que permea la sociedad contemporánea. (p. 4)

Siendo así también tipificada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, cuando reconoce que “la característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida” (2019, párr.1). Visión que es “ampliada” por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación de Uruguay (2006) que la señala como la que “va más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.” (p. 24).

Ahora bien, dice Luján (2010) que “la dimensión administrativa y la socioeducativa son fundamentales para comprender integralmente el quehacer de la educación no formal.” (p. 107). Siendo esta dimensión

administrativa señalada por el mismo autor, como la encargada de las etapas y procesos de planificar, organizar, ejecutar, monitorear, evaluar y sistematizar las acciones educativas que se lleven a cabo con miras a brindar opciones de formación a la mayor cantidad de grupos sociales posibles (p. 107).

2.3 Gestión de la Educación no Formal

En contraste con esta dimensión y teorización que presenta Luján (2010), hay una acción que propicia estas etapas y procesos desde un paradigma diferente: la *gestión de la ENF*. Huergo (s.f.) define que “la palabra gestión proviene directamente de “gestio-onis”: acción de llevar a cabo” (p. 1) y que la misma se relaciona con el arte de “hacer posible un rumbo y alcanzar una meta en medio de dificultades” (p. 5).

2.4 Gestión del ciclo de la administración de la Educación no Formal

Gestionar espacios de ENF, iría entonces de la mano del ciclo de la administración. El mismo es definido por Ramírez (2009) como un modelo de acción que se lleva a cabo como una totalidad, como un mecanismo por medio del cual se realiza la función de gestionar y que “se repite dentro de cada proceso y en sí mismo en la ejecución de las funciones específicas, en las subfunciones y en las actividades técnicas o especializadas” (p. 158).

El verbo gestionar, según el diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (RAE) es la acción que lleva adelante alguna iniciativa o proyecto (2014). Es por esto, que en esta investigación se presenta la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal, no solamente la administración del ciclo en sí. Lo anterior porque se entiende que si bien la administración hace referencia a seguir una cantidad de pasos para llegar a cierto resultado, la gestión lo hace tomando en cuenta las

“dificultades” o retos que se puedan presentar en las acciones, lo que se adecúa más a la realidad de los procesos socioeducativos.

En cuanto a las etapas del ciclo, Robbins y Coulter (2000) definen las mismas más como funciones administrativas siguiendo la teoría del siglo XX expuesta por Henri Fayol. Para los autores, 4 son las funciones básicas que se hacen al administrar: planificación, organización, dirección y control (p. 11).

Sin embargo, y para los efectos de esta investigación, se hace un compilado de las funciones expuestas por Robbins y Coulter (2000), así como de las de Ramírez (2009). De esta manera, se trabaja bajo un ciclo de 5 etapas que se enlistan y definen a continuación:

- ✓ Planificación: Según la RAE (2014), planificación es un “plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado”. Este plan incluye la definición de metas, las estrategias y el desarrollo de las mismas bajo acciones específicas para coordinar las actividades (Robbins y Coulter, 2000, p. 11).
- ✓ Organización: La RAE (2014), define organizar como “establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando las personas y los medios adecuados.” Robbins y Coulter por su parte, señalan la acción de organizar como la que se encarga de determinar las tareas a llevar a cabo, la agrupación de las mismas, y la identificación de las personas que las realizarán y las que deberán dar cuenta de las mismas (2000, p. 11).
- ✓ Ejecución: Esta etapa o función, es la encargada de “ejecutar, llevar a la práctica, realizar.” (RAE, 2014).

- ✓ Control: Vigilar las actividades para asegurar que se realicen según lo planeado, es lo reconocido en esta etapa (Robbins y Coulter, 2000, p. 12). La RAE (2014) por su parte, también reconoce la acción como la “comprobación, inspección, fiscalización, intervención”.
- ✓ Evaluación: La RAE (2014) señala la acción de evaluar como la que se encarga de “estimar, apreciar, calcular el valor de algo”, lo que evidencia la necesidad e importancia de tener esta última etapa dentro de los procesos de ENF.

2.5 Persona mediadora o facilitadora

Desde el marco de referencia de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), se reconocen una serie de habilidades, competencias, saberes y características que “debe” tener una persona docente.

Para reconocer y recopilar dichas características, se establece de manera conjunta por parte de los países pertenecientes al Sistema, un “perfil docente” de cinco dimensiones (2018, p. 23). Las mismas se detallan a continuación:

1. Capacidades personales: Estas hacen referencia a conocimientos y habilidades de lectura comprensiva, comunicación efectiva, manejo de un segundo idioma, escucha activa y desarrollo del pensamiento lógico matemático, así como a actitudes y valores para ejercer la profesión como lo son el respeto, los valores democráticos, la responsabilidad, la colaboración, la actitud positiva ante la docencia, entre otros (p. 15).

2. Conciencia ética y planetaria: En relación a la interiorización de que la conciencia humana requiere la protección y conservación de la vida del

planeta mediante el desarrollo de actitudes y valores hacia esa conservación (p. 17).

3. Dominio disciplinar y pedagógico: Hace referencia al dominio de los conocimientos propios del área disciplinar propia del o la docente, así como la pedagogía y las neurociencias para el aprendizaje (p. 17).

4. Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje: Todo lo referente al “proceso de planificación y ejecución eficiente de las acciones pedagógicas relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el acompañamiento docente y la interacción entre iguales durante el proceso de aprendizaje” (p. 18).

5. Liderazgo colaborativo: Relacionado a la eficacia y el mejoramiento de los centros educativos, así como la predominancia de relaciones positivas con la comunidad estudiantil y la adaptabilidad a los cambios (p. 19).

Si bien este marco, dimensiones y perfiles para la persona docente son orientados al sistema educativo formal, es desde estas cinco categorías que se consideran las características personales y profesionales de la persona que facilita o media los espacios de ENF que en esta investigación se han definido inicialmente.

Además de las particularidades arriba descritas, Díaz y Hernández (citados en Parra, 2014) señalan que la persona docente es quien organiza y media el encuentro del o la estudiante con el conocimiento, a la vez que guía la actividad mental constructivista del mismo (p. 157). Lo anterior, con la intención de pensar, sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar el entorno (Ferreiro, 2006, p. 69).

2.6 Persona migrante

Conviene ahora delimitar cómo se ha entendido el concepto de *persona migrante*. Para esto, se utiliza el término definido por la Organización de Naciones Unidas (ONU), siendo este:

Cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia. (2019, párr. 4)

Complementario a lo anterior, se amplía con la delimitación de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM):

Término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Este término comprende una serie de categorías jurídicas bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objeto de tráfico; así como las personas cuya situación o medio de traslado no estén expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales. (2019, párr. 1).

Sobre el término particular, se toman ambos posicionamientos ya descritos, pues se reconocen ambas organizaciones internacionales como referentes en el reconocimiento de dichas poblaciones y sus “características”.

2.7 Epistemología

Elizalde (2010) delimita de manera puntual la epistemología como “una toma de conciencia acerca del proceso de crear o justificar conocimiento” (p. 32). Y desde esa conciencia es que Najmanovich (2009) decide cuestionar las “fronteras” de la epistemología al comprender que el conocimiento no es “una colección de verdades eternas divididas en “disciplinas” que pueden ser “transmitidas,” unas independientemente de las otras” (p. 15).

Bajo esa línea, y con una perspectiva epistemológica ya desde la ENF, el Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental de Uruguay, la señala como la “apuesta a la construcción de un conocimiento colectivo emancipador en relación a modos de pensar y significar la realidad” (2006, p. 23).

2.7.1 *Procesos educativos o de aprendizaje*

Partiendo de las posiciones epistemológicas ya mencionadas, se reconoce el entrelace que existe entre la epistemología y los procesos educativos o de aprendizaje. Us Soc (citado en Araya y Hernández, 2011) lo define como un “modelo incluyente que reconoce la diversidad como un derecho, propicia el reconocimiento mutuo, respeta y valora la diferencia y busca la convivencia armónica” (p. 13) y desde donde Salas (2012) añade la confluencia de aspectos sociales, psicológicos y comunicacionales (p. 12).

Najmanovich (2010) sobre esto, sostiene que:

[...] aprender ya no es sinónimo de apropiación pasiva de verdades universales y eternas sino una actividad poiética, productiva y creativa en la que interviene además la interacción entre los sujetos en un

medio ambiente en permanente transformación. Desde este lugar, ¿tiene sentido seguir pensando en términos de un sistema educativo mecanizado y estandarizado si el mundo en que nos toca vivir es el de la diversidad, las redes y la complejidad? La escuela puede convertirse en un gigantesco laboratorio de nuevas posibilidades cognitivas y convivenciales. (p. 22)

Sobre lo anterior, para Maldonado (2014) “el proceso de aprendizaje puede ser visto tanto como un fenómeno que sucede de abajo hacia arriba –bottom-up–, como multinivel, en paralelo o también horizontal” (p. 12), lo que para según el autor es la manera más adecuada de entender que estos no son procesos rígidos, jerárquicos o centralizados (p. 12), si no por el contrario y muy de la mano de su formación como biólogo, son como un sistema vivo (p. 21).

Es importante enfatizar que tomando como referencia el marco de la presente investigación, y por la población a impactar, en el tema de migraciones y movilidad es importante entender la obligatoriedad de las instituciones educativas en el reconocimiento de la diversidad. Dietz (2020) hace énfasis sobre esto “como una oportunidad de aprendizaje, como un recurso pedagógico, así como una competencia-clave para la convivencia pacífica en sociedades que siguen siendo sumamente asimétricas, discriminatorias y excluyentes.” (p. 45).

Capítulo III

Estrategia metodológica

Para el diseño metodológico y el desarrollo de la presente investigación, se han tomado en cuenta los pasos para ordenar la actividad científica, así como las técnicas para la recolección de la información. El método a utilizar busca así dar orden a esos pasos, por lo que el trabajo se estructura por fases que serán detalladas más adelante.

Siendo esta una investigación que se plantea desde las etapas iniciales del diseño como un proceso ordenado y con cierta estructura lineal, se vuelve vital en este punto dejar claro que la estrategia metodológica si bien funcionó como guía, esta tuvo que ser reconstruida y repensada en múltiples ocasiones. Lo anterior, como respuesta necesaria para continuar con el proceso aún en un contexto de salud pública como el que ya se ha mencionado.

La narración de lo sucedido es lo que plasma este capítulo: desde la realidad cambiante y atípica en la que ha tocado vivir este TFG, hasta los cambios y modificaciones necesarias que se tuvieron que pensar, analizar y llevar a cabo para lograr llegar a la meta.

3.1 Enfoque de la investigación

La aproximación que se utiliza en el desarrollo de la investigación, así como algunos de los conceptos, términos, bases y paradigmas de esta investigación de enfoque cualitativo se explican a continuación.

El abordaje de un fenómeno social como el que aquí se presenta y desarrolla, y la construcción de metodologías y técnicas de investigación que tratan los fenómenos sociales como supuestos, son las principales dos características

que permiten identificar este estudio como uno perteneciente al enfoque cualitativo (Abarca, Alpízar, Rojas y Sibaja, 2013, p. 5).

Denzin y Lincoln (citados en Gurdíán-Fernández, 2015) logran identificar la investigación cualitativa como un campo interdisciplinar, transdisciplinar y contradisciplinar. Esto, pues la misma se reconoce como muchas cosas al mismo tiempo al estar construida por muchas posiciones éticas y políticas (p. 34).

Sobre esto también concuerda Gurdíán-Fernández (2015) cuando distingue que el paradigma cualitativo no olvida que además de la situación, problema o fenómeno a investigar, existe un mundo de conocimientos, el cual constituye una realidad histórica y cultural en la cual están inmersos la persona investigadora y aquello que se investiga (p. 52). Es así, que se reconoce un fundamento epistemológico como un proceso que “se ocupa principalmente de las relaciones entre las personas en sociedad” (Abarca et al., 2013, p. 11).

Ahora bien, es importante enfatizar en la información obtenida o producida por la investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (citados en Abarca et al, 2013) enfatizan en que la investigación produce datos descriptivos a través de las palabras, escritas o habladas, de las propias personas; así como, de la conducta que se observa (p. 11). Sobre esto, Flick (2007) reconoce que la misma “pretende acercarse al mundo de “ahí afuera”” y así lograr entender y explicar los fenómenos sociales“ (p. 12).

Lo anterior, es base para entender la flexibilidad y subjetividad que los diseños de las investigaciones cualitativas poseen como característica fundamental para encarar el mundo empírico o poco estudiado. Por esta razón, es que se menciona al inicio de este capítulo que, si bien hay una guía lógica y lineal, el proceso es mucho más que eso, y los retos de llevarla a

cabo terminan por confirmar de manera práctica esta realidad. Esto, sin embargo, no quiere decir que no haya interés o preocupación en la precisión de los datos, pues el análisis cualitativo no es informal ni superficial (Taylor y Bogdan, 1987, p. 22).

3.2 Tipo de estudio

Este se trata de uno del tipo exploratorio, dado que la temática en el contexto específico que se presenta, ha sido poco estudiada (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 91). Sobre la acción de explorar como verbo, la RAE (2014) la asocia con el acto de reconocer, registrar o averiguar con diligencia alguna cosa.

González (citado en Castro y Medina, 2019), fundamenta que la investigación del tipo exploratorio se apoya en la búsqueda de datos, objetos o información que se encuentren relacionados a algún hecho (p. 104).

Aunado a lo poco estudiado del fenómeno, la presente investigación se orienta en la construcción de un marco teórico novedoso, que presente información pertinente y ampliada sobre el tema y que brinde un aporte a la disciplina educativa, específicamente a la ENF y a sus diversos campos de estudio. Lo anterior, sin dejar de lado a cualquier otra disciplina que trabaje con población migrante y que pueda verse beneficiada con los hallazgos que se encuentren.

Además de lo anterior, es necesario hacer énfasis en que, desde el planteamiento inicial de la investigación, se busca el beneficio que a través de los resultados conseguidos, puedan obtener las organizaciones participantes.

3.3 El método

Cada investigación tiene su forma particular de desarrollarse, lo que obliga a la persona investigadora a encontrar la mejor vía para llegar a la meta. Lo complejo y dinámico del proceso y como ya se ha mencionado, del entorno, significa un reto y dilema para seleccionar el método idóneo.

Gurdián-Fernández (2015), lo expone claramente: “El método a utilizar nos debe permitir identificar y definir cuidadosamente la situación, la naturaleza del tema u objeto que se evalúa, la selección de las técnicas de recolección y análisis, así como explicar los fines que se persiguen” (p. 134).

Ahora bien, entendiendo que el método y las acciones derivadas del mismo deben ser la guía o el norte al que llegar para asegurar la validez científica de los hallazgos, es importante centrarse en la perspectiva que se considera es correspondiente a esta investigación: la dialéctica.

La perspectiva dialéctica aboga por un estado auto-reflexivo de conocimiento donde toda la actividad investigativa se orienta a la producción de conocimiento que pueda transformar el sistema social (Gurdián-Fernández, 2013, p. 135). La presente investigación, con sus características propias de diseño y modalidad de proyecto, pretende que del proceso de autoconocimiento y reflexión que surja por parte de las personas participantes y la persona investigadora misma, se transforme en un trabajo conjunto y participativo.

Parafraseando a Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu (2015) la perspectiva dialógica reconoce la construcción de conocimiento mediante un intercambio de información e ideas entre todas las personas actoras (p. 48). Es precisamente lo anterior, lo que soporta el hecho de que la participación de todas las personas involucradas debe idealmente no limitarse a un

ejercicio de preguntas y respuestas; sino por el contrario, a la generación de contextos de reflexión.

En referencia a las técnicas de investigación, y retomando la transformación u acción social como una orientación del presente estudio, conviene decir que “poco servirán elecciones metodológicas que operen sobre técnicas meramente descriptivas o ajenas al carácter performativo de la investigación.” (Francés et al., 2015, p. 14). Sobre las técnicas de investigación seleccionadas y su respectivo desarrollo, se dedica una sección exclusiva en este documento, más adelante.

3.4 Delimitación espacial y temporal de la investigación

Es importante reconocer que toda investigación debe tener una delimitación espacial y temporal, para entender la forma en cómo se van presentando los hechos. Es por esto que es necesario especificar que al iniciar la acción investigativa y luego de trabajar el tema de la muestra; mismo que se desarrolla ampliamente a continuación, la muestra inicial contemplaba la participación de ocho organizaciones, las cuales fueron todas contactadas e invitadas a participar. (Ver Anexo 1)

Sin embargo, y muy de la mano de la ya mencionada realidad cambiante que una investigación como esta, se acaba trabajando con una muestra final de cinco organizaciones.

Se menciona lo anterior, pues este particular delimitó el espacio y el tiempo de trabajo de la investigación como un todo, así como el propio trabajo con cada una de las cinco organizaciones. La delimitación espacial “física” de la investigación por el contexto de la pandemia, se presenta desde un trabajo completamente virtual, que genera una aplicación de todos los instrumentos

desde esa particularidad y que más adelante es ampliado en el desarrollo de las técnicas de investigación utilizadas.

3.5 Organizaciones participantes: unidades de muestreo, población y muestra.

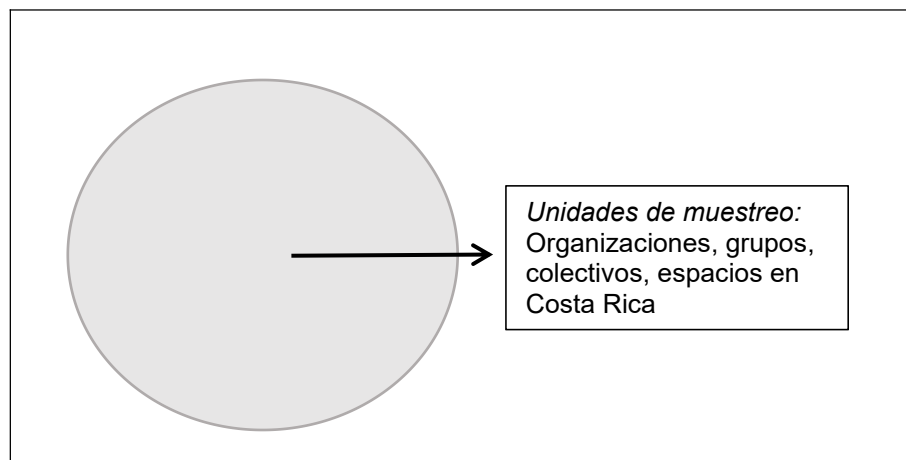
3.5.1 Selección de la muestra y criterios de inclusión

Dada la particularidad de la investigación, el tipo de la muestra seleccionada corresponde a la conocida como no probabilística o muestra dirigida que responde a las características y propósitos de la persona investigadora y del estudio mismo (Hernández et al., 2014, p. 176).

Para efectos de identificar y definir la muestra, se establecieron tres grandes momentos en el trabajo de este aspecto. Primeramente, se concentrarán las acciones en definir las unidades de muestreo o análisis (ver Figura 1), para luego continuar con la definición y delimitación de la población (ver Figura 2), y terminar por último, con la selección de la muestra inicial y la final o definitiva (ver Figura 3).

Iniciando con las unidades de muestreo o análisis, se definen estas como las organizaciones, grupos, colectivos y espacios que tienen presencia en Costa Rica. Por la particularidad del proceso, se entiende que estas unidades de muestreo delimitan a su vez la población, sobre lo que se desarrollará más a fondo seguidamente.

Figura 1. Unidades de Muestreo



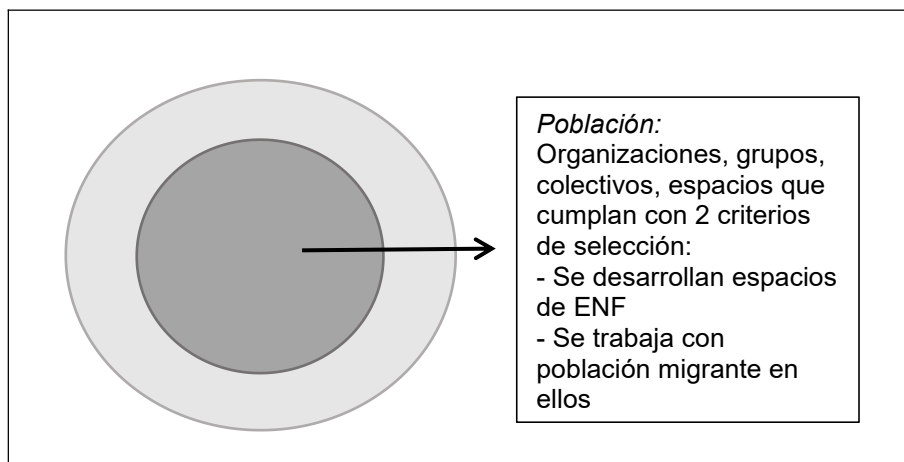
Nota: Elaboración propia, 2020. Representación gráfica de definición y consideración de unidades de muestreo correspondientes al estudio.

Al ser esta una pesquisa que no pretende investigar todas y cada una de las organizaciones, grupos, colectivos y espacios que existen en Costa Rica, la población de estudio se enmarca entonces en las que cumplen con los siguientes dos criterios de inclusión definidos:

- ✓ Son organizaciones donde se desarrollan espacios de ENF; y,
- ✓ Son organizaciones que trabajan con población migrante en esos espacios.

Para precisar así la población del estudio, se inicia el proceso con la creación de una base de datos creíble, confiable y válida. La construcción de la misma, se da como resultado de una búsqueda exhaustiva y un "barrido" de las organizaciones, grupos, colectivos y espacios en el país, que cumplieran con los dos criterios definidos arriba. De dicha acción, se contabilizaron 38 organizaciones que cumplían con estas pautas establecidas y que puede consultarse en el Anexo 2 al final de este documento.

Figura 2. Población de Estudio



Nota: Elaboración propia, 2020. Representación gráfica de definición y consideración de población correspondiente al estudio, con criterios de selección.

Ya para la muestra propiamente, es importante reconocer primero que en un proceso investigativo cualitativo y exploratorio como el que aquí se presenta, la misma se define como el “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población” (Hernández et al., 2014, p. 173).

Tal cómo lo determinan Hernández et al. (2014), la muestra debe intentar ser lo más representativa. Esto, pues los hallazgos o resultados de la misma, idealmente deberían poder ser generalizados o extrapolados a las demás organizaciones, colectivos, grupos y espacios que sean parte de la población (p. 173). Así también, la misma debe responder al planteamiento del problema y permitir una amplitud y riqueza de la información a la hora de la recolección de la información.

Es precisamente lo antes comentado lo que conlleva a definir el uso del criterio de conveniencia en la selección de la muestra pues como señala

Battaglia (citado en Hernández et al., 2014), este criterio determina muestras formadas por casos (y personas) a las cuales se tiene acceso (p. 390). Gómez (1998) agrega, que el criterio permite la selección de “unidades o elementos que estén disponibles o que sean más fáciles de conseguir” (p. 10).

Sumado al criterio de conveniencia, para la selección de la muestra se toman en cuenta además, las siguientes tres premisas señaladas por Hernández et al. (2014):

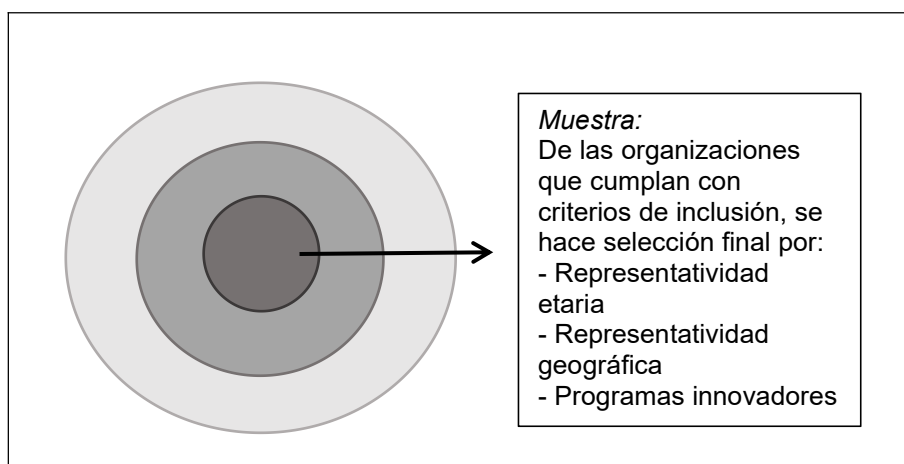
1. “La capacidad operativa de la recolección y análisis”, que es la capacidad real de manejar tantos casos como sean seleccionados.
2. “El entendimiento del fenómeno”, que deriva de una muestra que permita la pregunta de investigación sea respondida.
3. “La naturaleza del fenómeno”, que responde a la accesibilidad y tiempo con el que se dispone. (p. 384)

Es por lo anterior, que adicional a los criterios y premisas ya mencionados, se toman en consideración los siguientes tres puntos finales:

- ✓ Representatividad etaria: En relación a una “cobertura” de población por grupo de edad, que tome en consideración el acceso poblacional de cada grupo a las organizaciones y a los programas desarrollados por las mismas.
- ✓ Representatividad geográfica: Es decir, que las organizaciones seleccionadas se encontraran y tuvieran presencia y acción en diversas partes del país, no solamente en el Gran Área Metropolitana (GAM).

- ✓ Programas innovadores o únicos: Que las organizaciones desarrollaran programas socioeducativos innovadores o que fueran particularmente distintos de los realizados por otras organizaciones similares.

Figura 3. Muestra



Nota: Elaboración propia, 2020. Representación gráfica de selección muestral correspondiente al estudio, con criterios de inclusión.

De dicho proceso, y aún a pesar de ser esta una muestra no probabilística, conviene mencionar que la muestra final de las cinco organizaciones, representa más de un 13% de la población total arrojada por la construcción de la base de datos.

En este punto, es relevante mencionar que adicionalmente a la muestra de las organizaciones que ya se desarrolló, se plantea una estrategia *paralela* de muestreo mixto. Esto pues si bien se reconoce que la población se ha delimitado, al igual que la muestra final participante, la visión de las personas expertas es también necesaria y frecuente en tipos de los estudios exploratorios (Hernández et al., 2014, p. 387).

Para el trabajo con las personas expertas, a las invitadas a participar se les envía un documento resumen de la investigación y que puede ser consultado

en el Anexo 3 de este documento. Señalar que al igual que en la selección de la muestra, se hace un “barrido” de selección por conveniencia, donde se invitan 10 personas, para finalmente contar con la muy valiosa colaboración de cuatro de ellas.

A continuación, se presentan las listas correspondientes a las muestras finales participantes, tanto de las organizaciones como de las personas expertas. Se hace la acotación, que sobre las organizaciones participantes también se señala el programa o proyecto seleccionado y para las personas expertas, el día específico en que se conversa con ellas.

Tabla 1

Listado de Organizaciones Participantes, Grupo Etario de Atención y Programa o Proyecto Seleccionado

Organización	Grupo Etario de Atención	Programa o Proyecto Seleccionado
 Alianza VenCR	Personas adultas y adultas mayores	Jornadas de Orientación Migratoria
 Casas de la Alegría	Niñez	Programa completo

Organización	Grupo Etario de Atención	Programa o Proyecto Seleccionado
 SEPROJOVEN	Niñez, adolescentes, jóvenes y persona adulta joven	Liga FEM
 Fundación Mujer	Adolescentes, jóvenes, persona adulta joven, personas adultas y adultas mayores	Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas
 Cenderos	Adolescentes, jóvenes, persona adulta joven, personas adultas y adultas mayores	Escuela Itinerante de Comunicación Popular

Nota: Elaboración propia, 2020. Imágenes tomadas de las páginas web o redes sociales oficiales de las organizaciones.

Tabla 2

Listado de Personas Expertas Participantes, Instancia Laboral y Fecha de Entrevista

Persona Experta	Instancia Laboral	Fecha Entrevista
Adriana Jiménez Rodríguez	Docente e investigadora de la Universidad de Costa Rica. Profesora del curso LM-1481 Comunicación Intercultural de la Escuela de Lenguas	1 de octubre de 2020

Persona Experta	Instancia Laboral	Fecha Entrevista
	Modernas, Universidad de Costa Rica.	
José Mario Méndez Méndez	Filósofo, docente, escritor e investigador de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional.	2 de octubre de 2020
Vanessa Smith- Castro	Psicóloga e investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIP), Universidad de Costa Rica.	7 de octubre de 2020
Nancy Torres Victoria	Docente del curso FD-0260 Educación Intercultural de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica, investigadora y coordinadora de la Maestría en Educación Rural Centroamericana del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.	9 de octubre de 2020

Nota: Elaboración propia, 2020.

Para finalizar esta sección, se quiere hacer una última pero importante salvedad sobre el proceso de construcción de la muestra y los elementos (algunos como el método, las unidades de muestreo, la población y los tipos de muestreo) que se han considerado para la misma.

Si bien es común encontrar algunas de las prácticas y metodologías que aquí se utilizaron en investigaciones que se consideran o categorizan como del enfoque cuantitativo, la acción medular de la construcción de una muestra con los elementos que se tomaron en cuenta, se presenta pues la investigadora considera ésta la forma de mayor precisión y concreción de seleccionar las organizaciones y personas expertas participantes. Esto,

resultando en la mayor concordancia de selección con las premisas de la investigación planteadas desde un inicio.

Sumando a lo anterior, la investigadora posee una base de conocimiento estadístico que de manera directa permea las decisiones que se toman a la hora de estructurar el trabajo de este apartado, desde el análisis propio que realiza la autora.

3.5.2 Manual de organizaciones y programa seleccionado

El presente apartado expone el detalle de las organizaciones participantes y pertenecientes a la muestra final con que se trabajó. A través del uso de una “ficha de identidad” y de un pequeño texto introductorio sobre las mismas, se construye un “manual” de referencia.

Es preciso mencionar de igual forma, que la información presentada en esta sección responde al trabajo realizado previo a la etapa de recolección de la información directa con las organizaciones y con lo obtenido de las páginas web oficiales de las organizaciones y sus distintas redes sociales. Es así como lo que aquí se apunta no es un desarrollo extenso de otros aspectos importantes y relevantes para la investigación, que se abarcan en los siguientes capítulos.

3.5.2.1 Alianza VenCR

✓ Ficha de identidad

La siguiente es una tabla que muestra los datos identitarios de mayor relevancia sobre la organización participante: Alianza VenCR.

Tabla 3

Ficha de Identidad: Alianza VenCR

Alianza VenCR				
<i>Tipo de organización</i>	<i>Teléfono</i>	<i>Correo Electrónico</i>	<i>Página web oficial</i>	<i>Redes Sociales</i>
Organización sin fines de lucro	N/A	alianzavencr@gmail.com	www.alianzavencr.org	Facebook: CasasdeLaAlegria Instagram: casasdeLaAlegria
<i>¿Quiénes son? Misión, visión, etc.</i>	“Facilitar una inserción exitosa de venezolanos en Costa Rica como una comunidad integrada, productiva, autosustentable y solidaria que agrega valor al pueblo costarricense.” ²			
<i>Población con la que trabaja</i>	Personas migrantes venezolanas en Costa Rica.			
<i>Programa/s de ENF que desarrolla</i>	Las acciones socio-educativas se llevan a cabo desde un marco temático que incluye área legal, laboral, salud y comunicación. ³			

Nota: Elaboración propia a partir de página web y redes sociales consultadas, 2020.

✓ Generalidades sobre la organización participante: Alianza VenCR

Alianza VenCR es una organización sin fines de lucro creada en el año 2017, por personas venezolanas viviendo en Costa Rica. La misma tiene por misión, “responder a las necesidades de la creciente población migrante de compatriotas [venezolanos y venezolanas] hacia este país [Costa Rica]” (AlianzaVenCR, 2020, párr. 1).

A través de distintas líneas de trabajo, como la información legal, la inserción laboral, el acceso a herramientas que promuevan la salud, la responsabilidad y la comunicación, la organización busca una inserción exitosa de la comunidad venezolana a la vida en Costa Rica.

El programa de la organización seleccionado para el desarrollo de la investigación es el relativo a las Jornadas de Orientación Migratoria. Si bien

² Tomado de <http://alianzavencr.org/que-hacemos/index.html>

³ Ídem.

estos son espacios dónde se informa y guía sobre los distintos procesos, medios y opciones migratorias que tiene la población, los mismos tienen un sentido de solidaridad y apoyo entre la población misma, que se considera merece un profundo análisis.

3.5.2.2 Casas de la Alegría

✓ Ficha de identidad:

La siguiente es una tabla que muestra los datos identitarios de mayor relevancia sobre la organización participante: Casas de la Alegría.

Tabla 4

Ficha de Identidad: Casas de la Alegría

Casas de la Alegría				
<i>Tipo de organización</i>	<i>Teléfono</i>	<i>Correo Electrónico</i>	<i>Página web oficial</i>	<i>Redes Sociales</i>
Programa público privado	2784-0101	casasdelaalegria@gmail.com	N/A	Facebook: CasasdeAlegria Instagram: casasdelaalegria
<i>¿Quiénes son? Misión, visión, etc.</i>	"Las Casas de la Alegría-Jamigara ayudó jüe son centros de cuidado para niños y niñas, hijos de recolectores de café, que durante la temporada de cosecha del grano, se movilizan a las fincas y viven dentro de ellas. De esta forma las Casas de la Alegría se convierten en una especie de guardería donde se promueven los derechos de la niñez migrante temporal que ingresa durante las cosechas agrícolas." ⁴			
<i>Población con la que trabaja</i>	Niños y niñas de 0 a 12 años de edad.			
<i>Programa/s de ENF que desarrolla</i>	Se promueve "una educación informal donde para los más pequeños exista opciones de estimulación temprana y el desarrollo de actividades grupales y educativas promoviendo la transmisión de su cultura y fortaleciendo el lazo con sus tradiciones." ⁵			

Nota: Elaboración propia a partir de página web y redes sociales consultadas, 2020.

⁴ Tomado de https://www.facebook.com/pg/CasasdeAlegria/about/?ref=page_internal

⁵ Ídem.

✓ Generalidades sobre la organización participante: Casas de la Alegría

Las Casas de la Alegría *Jamigara Ajudo Jüe*, es una iniciativa público-privada que nace en el año 2014 como resultado del Programa Conjunto para Mejorar la Seguridad Humana de Migrantes Temporales Ngäbe y Buglé en Costa Rica y Panamá (PCSH) de UNICEF, para la atención de niños y niñas migrantes indígenas temporales, de edades entre los 0 y 12 años. Las Casas de la Alegría son centros de cuidado que funcionan durante los meses de la cosecha de café (entre los meses de setiembre y enero de cada año), que es cuando el país recibe esta migración temporal.

Según datos del Área de Salud Coto Brus, para 2015 se contabilizaba una población indígena altamente móvil de entre 12 mil y 15 mil personas en época de recolección de café, provenientes principalmente de la comarca Ngäbe-Buglé en Panamá (UNICEF, *s.f., s.p.*). Según datos del Gobierno de Panamá (2010), esta comarca fue establecida en 1997 y en ella habitan casi 155 mil personas (párr. 1).

Dada la recurrente migración de la población indígena que se traslada con sus niños y niñas, se reconoce la necesidad de contar con lugares de cuidado y atención para que todos esos niños y niñas no tengan que estar en los cafetales mientras padres y madres realizan la recolección del grano.

El proyecto inicia así su operación con cinco casas en 2014, todas en ese momento en el Cantón de Coto Brus. El crecimiento ha sido exponencial, ya que para 2020, se contabilizan diecisiete casas distribuidas en cuatro distritos de Coto Bus (Pittier, Gutiérrez Brown, San Vito y Sabalito), cuatro casas en La Zona de los Santos (Tarrazú, Alto San Juan, Guadalupe y San Gabriel de Tarrazú), y una casa en Grecia.; lo que genera atención para más de 700 niños en Coto Brus (TV Sur Canal 14, 2019), y más de 140 niñas y niños en Los Santos (Coopetarrazú, 2020, párr. 4).

Al ser esta una alianza público-privada, en la operación del proyecto intervienen los dueños de las fincas e instituciones gubernamentales como el Ministerio de Salud (MS), la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS), el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), las Municipalidades, las Áreas de Salud y las Cooperativas respectivas. (UNICEF, *s.f., s.p.*)

Por ser un programa integral, los y las niñas que se encuentran en las Casas, reciben atención primaria en salud, nutrición y educación. El programa propone un enfoque de pertenencia cultural pues responde a las realidades y necesidades de la población en aspectos como el idioma y la inclusión de cuidadoras Ngäbe en los centros. (UNICEF, *s.f., s.p.*)

En cuanto al tema de la educación, la organización reconoce que se busca dar una “educación informal donde para los más pequeños exista opciones de estimulación temprana y el desarrollo de actividades grupales y educativas promoviendo la transmisión de su cultura y fortaleciendo el lazo con sus tradiciones.” (Casas de la Alegría, 2018, *s.p.*)

Aún a pesar de que el programa fue planteado en primera instancia para esas migraciones temporales indígenas, en los últimos años, se ha abierto el acceso a los servicios a otras poblaciones que de igual manera y cómo requisito, deben estar en la zona solamente de manera temporal y por el trabajo en las fincas. Tal es el caso de movilidad de personas nicaragüenses y costarricenses incluso (TV Sur Canal 14, 2019).

3.5.2.3 Servicios de Educación y Promoción Juvenil, SEPROJOVEN

✓ Ficha de identidad:

La siguiente es una tabla que muestra los datos identitarios de mayor relevancia sobre la organización participante: SEPROJOVEN.

Tabla 5

Ficha de Identidad: SEPROJOVEN

Servicios de Educación y Promoción Juvenil, SEPROJOVEN				
<i>Tipo de organización</i>	<i>Teléfono</i>	<i>Correo Electrónico</i>	<i>Página web oficial</i>	<i>Redes Sociales</i>
Organización de la sociedad civil	2430-4482	info@seprojovent.org	www.seprojovent.org	Facebook: seprojovent Instagram: seprojoventasociv
<i>¿Quiénes son? Misión, visión, etc.</i>	“Generar y desarrollar capacidades organizativas, autogestionarias y de desarrollo en las comunidades, que permitan la defensa de los derechos humanos, la equidad de género y la justicia social. Lo anterior mediante el uso de herramientas pedagógicas orientadas por el arte, el deporte y la recreación.” ⁶			
<i>Población con la que trabaja</i>	Personas jóvenes viviendo en vulnerabilidad social, comunidades urbanas y rurales, indígenas y migrantes y mujeres adolescentes.			
<i>Programa/s de ENF que desarrolla</i>	“SEPROJOVEN hoy día es una organización especializada en el acompañamiento a procesos de desarrollo personal y grupal de niños, niñas y jóvenes, y a la promoción de sus derechos humanos mediante la generación de experiencias formativas y estrategias innovadoras que favorezcan su desarrollo humano, entre ellas la promoción del fútbol como herramienta educativa y de desarrollo.” ⁷			

Nota: Elaboración propia a partir de página web y redes sociales consultadas, 2020.

✓ Generalidades sobre la organización participante: SEPROJOVEN

La organización Servicios de Educación y Promoción Juvenil; SEPROJOVEN, nace en el año 2004 como una organización de la sociedad civil y sin fines de lucro. La misma se gesta con el deseo de “contribuir a la elaboración y

⁶ Tomado de <http://www.seprojovent.org/quienes-somos>

⁷ Ídem.

ejecución de propuestas de intervención social que promuevan la participación activa y protagónica de la infancia y la juventud en la creación de alternativas reales de promoción de sus derechos humanos” (SEPROJOVEN, s.f., párr. 4).

Siguiendo esta línea de participación activa, a partir del año 2009 la organización introduce el fútbol como herramienta educativa y de desarrollo, generando proyectos y programas de participación de personas indígenas, migrantes, campesinas y pobladoras de zonas urbanas en vulnerabilidad social. (SEPROJOVEN, s.f., párr. 7). Esto, pues la organización plantea metodologías que buscan generar espacios de equidad de género, interculturalidad y de respeto y responsabilidad con los derechos humanos y el ambiente (SEPROJOVEN, s.f., párr. 1).

A lo largo de los años, la organización ha tenido presencia y ha desarrollado proyectos en diversas comunidades como Guararí de Heredia, Los Cuadros, Purral, la León XIII y 18 territorios indígenas.

La LIGA FEM es el programa de la organización seleccionado para desarrollar en el estudio. El mismo es un programa socioeducativo de transformación social que utiliza el fútbol y la metodología de fútbol tres para generar cambio e impacto social, educativo y de liderazgo en niñas y jóvenes de algunas comunidades vulnerables del GAM.

3.5.2.4 Fundación Mujer

✓ Ficha de identidad:

La siguiente es una tabla que muestra los datos identitarios de mayor relevancia sobre la organización participante: Fundación Mujer.

Tabla 6

Ficha de Identidad: Fundación Mujer

Fundación Mujer				
<i>Tipo de organización</i>	<i>Teléfono</i>	<i>Correo Electrónico</i>	<i>Página web oficial</i>	<i>Redes Sociales</i>
Fundación	2253-1661	info@fundacionmujer.org	www.fundacionmujer.org	Facebook: FundacionMujer cr Instagram: fundacionmujer. cr
<i>¿Quiénes son? Misión, visión, etc.</i>	<p>“Contribuir de forma individual o colectiva al desarrollo personal, social, económico y ambiental de personas – con énfasis en la mujer – mediante proyectos de innovación, que incluyen servicios financieros y complementarios en la región latinoamericana.”⁸</p> <p>“Propiciar e impulsar el desarrollo socio-económico de la mujer mediante su promoción, organización y capacitación, orientada a su autorrealización como ente productivo capaz de generar ingresos, que le permitan mejorar su condición de vida y la de su familia.”⁹</p>			
<i>Población con la que trabaja</i>	Mujeres, personas refugiadas y solicitantes de refugio.			
<i>Programa/s de ENF que desarrolla</i>	<p>“Fundación Mujer brinda herramientas oportunas a través de procesos de valoración y capacitación que fomenten su competitividad y/o desarrollo en el país, así como espacios que promueven de manera estratégica el acceso de las personas de interés a los programas de desarrollo del Estado.”¹⁰</p> <p>Lo anterior en el marco del “Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas” de ACNUR y la Fundación.</p>			

Nota: Elaboración propia a partir de página web y redes sociales consultadas, 2020.

✓ Generalidades sobre la organización participante: Fundación Mujer

Fundación Mujer nace en el año de 1988 y como resultado de un proyecto piloto llevado a cabo en las zonas rurales de Cartago y Guápiles para la capacitación de mujeres trabajadoras del sector agrícola y alimenticio (Fundación Mujer, 2020, párr. 1). Dicho programa, se desarrolla gracias a un fondo concursable del *Overseas Education Fund International que otorga la Union of International Organizations (UIA)*.

⁸ Tomado de <https://www.fundacionmujer.org/mision>

⁹ Tomado de https://www.facebook.com/pg/FundacionMujerCR/about/?ref=page_internal

¹⁰ Tomado de <https://www.fundacionmujer.org/proyecto-eai>

La Fundación actualmente funciona como una organización no gubernamental y busca contribuir al desarrollo económico, social y ambiental de las personas; enfocado en mujeres principalmente. Esto, a través de servicios y productos financieros, así como proyectos innovadores (Fundación Mujer, 2020, párr. 1).

La Fundación en la actualidad, es uno de los socios implementadores de los proyectos y programas de ACNUR en Costa Rica. El proyecto Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas, es uno de esos programas que implementa la Fundación, y que “responde a la necesidad de generación de ingresos y autosuficiencia económica de las personas refugiadas y solicitantes de refugio” (Fundación Mujer, 2020, párr. 1).

Al enfrentar grandes dificultades para lograr la inserción laboral en nuestro país, se implementa este proyecto “brindando capacitación y fomentando la empleabilidad y el emprendedurismo de las personas refugiadas.” (ACNUR, 2020, párr. 6).

Ante esta realidad, la Fundación busca dar las herramientas necesarias como capacitaciones y procesos valorativos de ideas de emprendedurismo, lo que fomenta su competitividad y les permite de igual manera, acceder a los programas de desarrollo que tiene el Estado (Fundación Mujer, 2020, párr. 2). Es precisamente desde este Programa, que se considera Fundación Mujer como parte de la muestra participante.

3.5.2.5 Centro de Derechos Sociales del Inmigrante, Cenderos

✓ Ficha de identidad:

La siguiente es una tabla que muestra los datos identitarios de mayor relevancia sobre la organización participante: Cenderos.

Tabla 7

Ficha de Identidad: Cenderos

Centro de Derechos Sociales del Inmigrante, Cenderos				
<i>Tipo de organización</i>	<i>Teléfono</i>	<i>Correo Electrónico</i>	<i>Página web oficial</i>	<i>Redes Sociales</i>
Organización no gubernamental, sin fines de lucro	2248-0424	cenderos@cenderos.org	www.cenderos.org	Facebook: cenderos.org
<i>¿Quiénes son? Misión, visión, etc.</i>	<p>“Somos una organización social de mujeres, pionera y referente en la defensa de los derechos humanos de migrantes, solicitantes de refugio y personas que habitan las fronteras, en particular a las mujeres jóvenes, niñas y niños. Esto lo logramos a través del fortalecimiento de capacidades, organización e incidencia política para el pleno disfrute de una vida digna.”¹¹</p> <p>“Creemos que las personas migrantes somos sujetos y sujetas de derecho. Creemos que la organización y participación activa de la población migrante es vital para lograr una vida mejor.”¹²</p>			
<i>Población con la que trabaja</i>	Personas migrantes, solicitantes de refugio y personas que habitan las fronteras. Particularmente con mujeres, jóvenes y niñez.			
<i>Programa/s de ENF que desarrolla</i>	La organización promueve programas socio-educativos que van desde bibliotecas itinerantes, escuelas de comunicación popular, programas de alfabetización digital, liderazgo comunal, talleres de temas diversos como acoso escolar, xenofobia, violencia de género, cursos de arte y expresión gráfica, entre otros.			

Nota: Elaboración propia a partir de página web y redes sociales consultadas, 2020.

✓ Generalidades sobre la organización participante: Cenderos

Fundado en 1999 por mujeres nicaragüenses y como una organización no gubernamental, El Centro de Derechos Sociales del Migrante; Cenderos, nace del “Programa de Formación para el Trabajo” que la Universidad Popular de Nicaragua (UPoNic) llevó a cabo en Costa Rica en 1998. (Cenderos, 2009, párr. 1).

A través de los diversos programas y proyectos que desarrolla la organización, se promueven los derechos humanos, sociales y económicos

¹¹ Tomado de <https://cenderos.org/article/mision-y-vision/>

¹² Tomado de https://www.facebook.com/cenderos.org/about/?ref=page_internal

de la población transfronteriza y migrante, en particular de las mujeres jóvenes, niñas y niños (Cenderos, 2009, párr. 1).

Lo anterior, con un “enfoque sistémico, participativo, de género, generacional, intercultural que busca involucrar a los actores sociales de la comunidad como una forma de lograr el empoderamiento de la población migrante” (Cenderos, 2009, párr. 3).

La Escuela Itinerante de Comunicación Popular es el programa desarrollado por la organización para el análisis respectivo competente a esta investigación. Dicho programa se llevó a cabo en el año 2019 en diversas comunidades del distrito de San José de Upala y desde el cual se trataron temas como el derecho a la comunicación y la importancia de la misma en los diversos procesos comunitarios desarrollados en las comunidades.

3.5.3 Manual de personas participantes de las organizaciones

Como se ha especificado a lo largo del presente capítulo, las organizaciones antes detalladas son las participantes del estudio. Sin embargo, para el trabajo con las mismas y para la obtención de la información requerida para el desarrollo de la investigación, el trabajo debe realizarse de manera directa con personas específicas que trabajen en las organizaciones y que, a su vez, tengan a su haber la información requerida para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Es por esto, que, así como en el punto anterior sobre las organizaciones, se hace necesario crear de igual manera un tipo de “manual” que facilite el reconocimiento de estas personas participantes a lo largo de los siguientes capítulos. Si bien la participación de estas personas se dio bajo la confidencialidad de un consentimiento informado (ver Anexo 4), a cada una

de ellas se les asigna un código como “sujeto”, que permite seguir trabajando con el mismo en el desarrollo de la información.

Tabla 8

Manual de Identificación de Personas Participantes por Código de Sujeto, Género (como se identifican), Función Organizacional y Fecha de Entrevista

Sujeto	Género (se identifica como)	Función Organizacional	Fecha de Entrevista
S1	Hombre	Encargado del programa o proyecto y facilitador	9 de julio de 2020
S2	Hombre	Encargado de la organización y programas o proyectos	13 de julio de 2020
S3	Hombre	Encargado de la organización, programa o proyecto y facilitador	16 de julio de 2020
S4	Mujer	Encargada de la organización, programa o proyecto y facilitadora	21 de agosto de 2020
S5	Mujer	Encargada del programa	11 de setiembre de 2020
S6	Hombre	Encargado del programa o proyecto y facilitador	No aplica

Nota: Elaboración propia, 2020.

La información anterior es solamente una guía de referencia para identificar a la persona que se cita en las páginas que continúan. Lo referente al perfil específico de las personas, será información analizada cuando se aborden a profundidad los hallazgos y lo relacionado con las características o perfiles de las personas encargadas de los programas y espacios de ENF.

3.6 Fases de la investigación

Para el cumplimiento de los objetivos y teniendo en cuenta el tiempo de trabajo para la elaboración de la investigación, se definieron tres fases de desarrollo con las respectivas actividades a llevar a cabo en cada una de ellas. Para una estructura y orden, las tres fases se han definido como una inicial y previa a la recolección de la información, siguiendo con la orientada a la recolección de la misma y finalizando con la referente al análisis de la información recolectada.

Para visualizar este planteamiento por fases, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 9

Fases del Trabajo Investigativo y sus Actividades

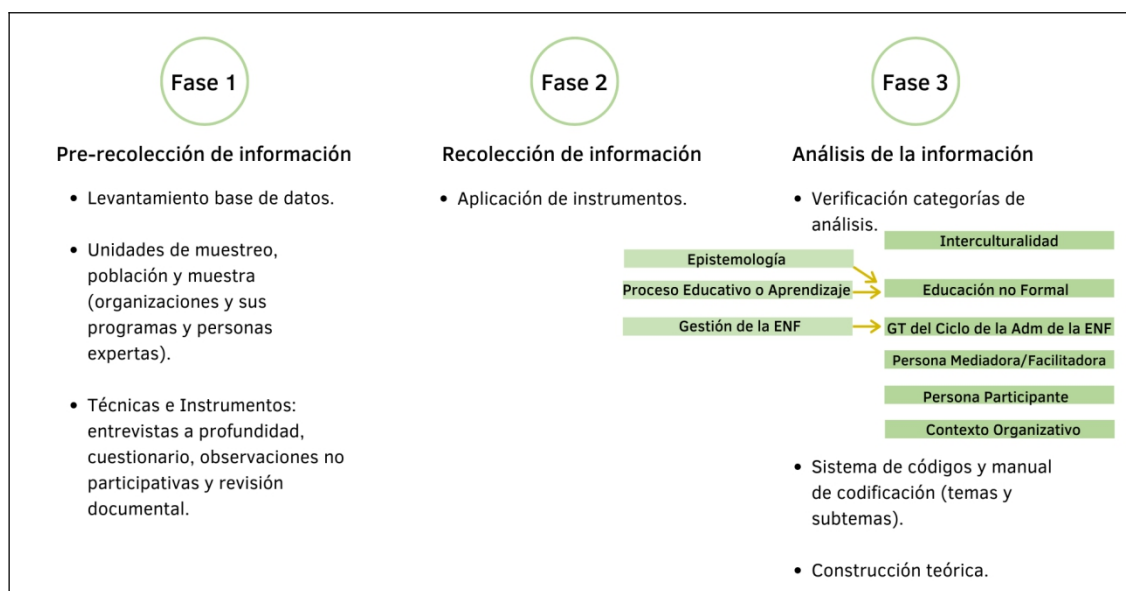
Fase	Actividades
Fase 1: Pre-recolección de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda exhaustiva de organizaciones, grupos, colectivos y espacios donde se realice ENF con personas migrantes. 2. Levantamiento de una base de datos de estas organizaciones y espacios. 3. Establecimiento de criterios de inclusión para selección de la muestra. 4. Selección de la muestra de organizaciones. 5. Selección de la muestra de personas expertas a consultar. 6. Contacto las organizaciones, grupos y espacios para la selección de personas a entrevistar y actividades, mecánicas o espacios a observar. 7. Construcción de las guías de observación, los guiones de entrevistas y la bitácora de análisis para la consulta

Fase	Actividades
	<p>documental.</p> <p>8. Contacto con las personas expertas participantes.</p> <p>9. Construcción de la guía de entrevista para las personas expertas.</p>
<p>Fase 2: Recolección de información</p>	<p>1. Aplicación de instrumentos de técnicas de recolección observación no participativa y entrevistas a profundidad en los espacios de muestra seleccionados.</p> <p>2. Aplicación de bitácora de análisis en la revisión documental exhaustiva.</p> <p>3. Aplicación de instrumento de entrevista a profundidad con las personas expertas participantes.</p>
<p>Fase 3: Análisis de la información recolectada</p>	<p>1. Verificación de categorías de análisis.</p> <p>2. Digitalización de toda la información recolectada manualmente (transcripción de audios, bitácoras, notas, etc.).</p> <p>3. Establecimiento de un orden documental para codificar toda la información recolectada.</p> <p>4. Codificación de la información recolectada.</p> <p>5. Integración de la información bajo las categorías de análisis planteadas (y cualquier otra que haya emergido de la aplicación de las técnicas de recolección).</p> <p>6. Construcción teórica conceptual del objeto de estudio y las distintas categorías de análisis.</p> <p>7. Construcción de guía de ruta intercultural de gestión.</p>

Nota: Elaboración propia, 2020.

Complemento de la tabla anterior, y para una síntesis gráfica de las principales acciones llevadas a cabo en cada una de las fases mencionadas, se ilustra la siguiente figura:

Figura 4. Síntesis de Acciones por Fase de Trabajo Investigativo



Nota: Elaboración propia, 2021. Síntesis gráfica de principales acciones por fases de trabajo investigativo en estrategia metodológica.

Adicionalmente, para la consulta de un cronograma más detallado y desglosado en tiempo (meses y años) en que se llevaron a cabo las actividades de cada fase, ver Anexo 5.

3.7 Técnicas e instrumentos

Se desarrolla ahora lo referente a las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio y que buscaron la consecución de los objetivos planteados. Para esto, es importante señalar como lo hace Cuevas (citado en Hernández et al., 2014), que a la hora de elegir las técnicas y diseñar los instrumentos, se deben analizar siempre las ventajas y desventajas de cada uno, así como el

grado de pertinencia que puedan tener los mismos con el tipo de investigación. (p. 417)

Es por esto, que es recomendable en la medida de lo posible, desarrollar una estrategia de triangulación de datos e información mediante el uso de distintas fuentes y métodos de recolección. Esto con el objetivo de lograr hallazgos que se complementen y se reconozcan las relaciones, similitudes, patrones y tendencias entre todos.

Para especificar los insumos directos necesarios seleccionados para la recolección de la información, la siguiente tabla presenta no solo esas técnicas, sino también los instrumentos y la información respectiva al análisis de la información a ejecutar en su planteamiento.

Tabla 10

Técnicas de Recolección, Instrumentos de Recolección y Análisis de la Información

Técnica	Instrumento	Análisis de la información
Entrevistas a profundidad	Transcripciones, con Guión de la Entrevista	Análisis de Categorías
Observación no participante	Diario de Campo, con Guía de Observación Estructurada	Análisis de Categorías
Revisión o análisis documental	Bitácora de Análisis con Guía de Categoría de Análisis	Análisis de Categorías

Nota: Elaboración propia, 2020.

Como referencia inicial, se parte desde el diseño del estudio de las tres técnicas ya mencionadas y desde una base teórica y conceptual sobre las mismas. Dichas referencias iniciales se presentan a continuación:

- ✓ Entrevistas a profundidad: La entrevista cualitativa puede definirse como una conversación que se da en un espacio de reunión, entre dos o más personas: la persona entrevistadora y la o las personas entrevistadas (Hernández et al., 2014, p. 403).

- ✓ Observación no participante: Para Hernández et al. (2014), la observación “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” (p. 252). Se selecciona el tipo no participante por las particularidades teóricas de la investigación. Esto, pues se busca identificar conductas y procesos que ya se llevan a cabo en los espacios seleccionados, evitando cualquier sesgo derivado de una participación.

- ✓ Revisión, análisis documental: La técnica de revisión y análisis documental con una bitácora de análisis permite “documentar el procedimiento de análisis y las reacciones del investigador al proceso” (Hernández et al., 2014, p. 425). Mediante una revisión documental que busca identificar qué se quiere decir, quiénes son los destinatarios de eso que se dice y las intenciones y la intensidad del documento (Abarca et al., 2013, p. 200), se pueden determinar y seleccionar unidades de análisis en el contexto desarrollado.

Al igual que otros de los aspectos de la estrategia metodológica fueron modificados o replanteados, lo relacionado con las técnicas de investigación y sus respectivos instrumentos, no fue la excepción. Las bases teóricas de trabajo para las mismas fueron ampliadas, pero sobretodo, las técnicas y los instrumentos debieron ser repensados y desarrollados desde y para una ejecución virtual.

Esa virtualidad implicó en igual medida, contemplar la aplicación de todos los instrumentos a través de alguna plataforma tecnológica y la consideración de algunos aspectos que en un inicio no habían sido contemplados. Así, tomaron protagonismo de acción aspectos como el acceso real a Internet y a las plataformas como *Zoom*, *Skype* o *Google Meets* de las personas participantes, así como la opción de cuestionarios en línea o llamadas telefónicas para lograr esa aplicación de los instrumentos y la consiguiente recolección de la información.

Medidas un tanto más complicadas y extremas se tuvieron que tomar en cuenta en relación con las observaciones no participativas. Esto, pues no se tenía certeza si las mismas podían llevarse a cabo de manera también virtual por el reto tecnológico, pero mayormente por la poca seguridad de que las organizaciones siguieran desarrollando los programas seleccionados bajo esta modalidad. Sobre esto, se detalla más adelante.

3.7.1 La entrevista a profundidad

Instrumento: Entrevista a profundidad, con guión de preguntas y guía temática.

Sobre las entrevistas a profundidad como técnica de investigación, estas buscan la comunicación directa entre la persona investigadora/entrevistadora y el sujeto bajo estudio. Las mismas buscan una comunicación que propicie apertura, flexibilidad y fluidez en esa conversación (Gaínza, 2006, p. 221).

Las entrevistas que se plantearon para la presente investigación, si bien buscaban esa profundidad y perspectiva desde los sujetos que solo una entrevista como esta puede propiciar (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré, 2016, p. 101), las mismas se pensaron y desarrollaron también desde el apoyo de una guía de preguntas y temas. Lo anterior, pues

se debió tomar en cuenta no solo las particularidades del contacto; sino también, los beneficios de tener una estructura que permitiera recolectar la mayor cantidad de información, sin dejar de lado en ningún momento las preguntas que soportaran esa recolección de información medular.

Suele ser más común que este tipo de apoyo se vincule con una entrevista del tipo semiestructurada y no necesariamente con la del tipo “a profundidad”. Para Hernández et al. (2014), las entrevistas semiestructuradas se basan en esa guía con preguntas, pero que siempre permiten que la persona entrevistadora tenga la libertad de hacer preguntas adicionales con miras a ampliar o precisar conceptos e información (p. 403).

Dicho esto, es importante aclarar que, si bien se contó con la guía de temas y preguntas a tratar durante las entrevistas, la finalidad de las mismas siempre fue el diálogo espontáneo, concentrado y que permitiera la construcción de una entrevista con las perspectivas de la persona investigadora, pero mayormente con las de la persona entrevistada (Gaínza, 2006, p. 219).

Para el desarrollo del instrumento, se estructuró el guión de la entrevista con ciertos ejes temáticos a tratar que permitieran dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados. Sumado a esos ejes, se plantearon preguntas pensadas con antelación que fungieran de hilo conductor del espacio de entrevista y que como señala Valles (citado en Fàbregues et al., 2016), no se utilizaron obligatoriamente en un orden estructural rígido durante las conversaciones (p. 113).

Se aclara lo anterior, pues es necesario apuntar que existieron otras particularidades que se tomaron en cuenta en relación a la de justamente realizar los contactos con las distintas organizaciones. De la acción de contacto y gestión previa al inicio de la recolección de la información, se

lograron reconocer distintos escenarios que podrían surgir y que se muestran seguidamente.

- ✓ Escenario 1: Que el primer contacto sea con la persona encargada de la organización (o persona administrativa), pero que no sea la persona encargada del programa o proceso, ni tampoco sea quien lo medie.
- ✓ Escenario 2: Que el primer contacto no sea con la persona encargada de la organización (o persona administrativa), pero que si sea la persona encargada del programa o proceso. Esta persona puede que no sea tampoco quien facilite o medie.
- ✓ Escenario 3: Que el primer contacto no sea con la persona encargada de la organización (o persona administrativa), tampoco del programa o proyecto, pero que, por el contrario, si sea la persona facilitadora o mediadora.

Las permutas anteriores se plantearon en el entendido que todos los escenarios expuestos podían darse, y que la particularidad de cada uno, dictaría la cantidad de entrevistas o contactos a realizar. Con esto se entiende el por qué tanto el guión de la entrevista como el planteamiento de los ejes temáticos, debía ser pensado y articulado desde cualquiera de estos escenarios.

Para una lectura más sencilla y que sintetice los escenarios y los distintos tipos de contactos, se crea un guión de entrevista que incluye esos escenarios posibles, los ejes temáticos, las respectivas preguntas derivados de los mismos y que se localiza en el Anexo 6 al final del documento.

Paralelo a ese documento, se muestra en el Anexo 7 uno enviado a cada una de las personas participantes previo a la entrevista y que brinda información general sobre el instrumento y qué esperar del mismo.

Instrumento: Entrevista a profundidad a personas expertas, con guión de preguntas.

Para las entrevistas a profundidad con las personas profesionales y expertas, se han establecido dos criterios paralelos de selección. Lo anterior, pues la persona entrevistada puede ser experta en el tema que se desarrolla concretamente en el estudio; es decir, la interculturalidad; pero también, puede ser una persona experta en el trabajo con población migrante, o bien experta en ambos rubros.

Al igual que con las entrevistas a profundidad planteadas para las personas pertenecientes a las organizaciones participantes del estudio, se establece un guión de preguntas. Previendo cualquier inconveniente de contacto, a la persona experta se le presenta también la opción de trabajar con un cuestionario en línea si así lo prefiere.

Propiamente en cuanto al guión utilizado, este se construye identificando y clasificando las preguntas a realizar a la persona experta según la pertinencia de su experiencia, área de trabajo y si ha sido contactada por su relevancia con el tema de la investigación, o bien por su trabajo con población migrante. Importante en este punto es hacer la salvedad de que, si una persona experta seleccionada cumple ambos criterios, no habría selección de preguntas, se procedería al planteamiento de todas ellas.

Al igual que con el guión de preguntas establecido para las entrevistas a las personas de las organizaciones, en el Anexo 8 se encuentra el utilizado específicamente para el trabajo con esta muestra de personas expertas.

3.7.2 *El cuestionario*

Si bien el desarrollo y aplicación de un cuestionario como técnica de investigación no fue considerado en el planteamiento del estudio, las particularidades de salud pública que mediaron en la investigación, influyeron en la necesidad de presentar un cuestionario como opción para las personas participantes.

El tipo de cuestionario planteado fue del tipo abierto. Para la construcción del mismo, se tomó como base el “guión” de preguntas desarrollado para las entrevistas a profundidad virtuales o telefónicas y que ya se explicaron anteriormente.

Es importante reconocer el uso de ese guión con las interrogantes, porque precisamente al conjunto de preguntas planteadas para “interrogar”, es a lo que se le conoce como cuestionario. (Abarca et al., 2013, p. 128).

Dicho cuestionario fue construido en la plataforma de *Google Forms* y pensando mayormente en ser la opción ideal para las personas participantes que por alguna razón no pudieron realizar la entrevista de manera virtual ni vía telefónica. Sin embargo, es importante mencionar que el mismo fue utilizado solamente por una de las personas participantes, por lo que este se orienta y contextualiza a las particularidades de la organización, y que toma en cuenta cierta información de la que ya se disponía (ver Anexo 9).

3.7.3 *La observación no participativa*

Instrumento: Observación no participativa, con guía de observación no participativa y diario de campo.

La observación no participativa para el estudio que se desarrolla, busca dar una mirada orientada a descubrir lo que sucede en los espacios de ENF llevados a cabo por las distintas organizaciones; y que por la situación de salud pública que se presenta, obliga a realizar las mismas desde la no presencialidad. El uso de la tecnología como medio y como espacio socioeducativo en una investigación exploratoria como la presente, llama con más fuerza a aceptar la subjetividad humana para validar la mirada “desde dentro” y reconocer que la realidad es dinámica y cambiante (CLACSO, 2015, p. 122).

Es desde esta misma realidad dinámica, que se requirió una guía de observación que permitiera recolectar la información relevante para el estudio, con la idea clara de que esta pudiera utilizarse posteriormente para transformar lo observado en datos. Siendo estos los orientados a dar respuesta a la pregunta de investigación.

Bajo estas premisas es que se construye una guía que presenta elementos propios de los llamados “cuadernos de campo” utilizados en registros escritos por algunas otras disciplinas de las ciencias sociales. Para el caso que aquí compete, también resultan necesarios para lograr comprender lo que sucede y poder así hacer ejercicios de interpretación.

Conviene señalar que estos cuadernos pueden ser tan amplios como la persona investigadora lo desee, pues se “relatan-describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros.” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 190).

El reto supone tener presente que la observación no participativa es un ejercicio que, aunque puede parecer “distante”, es uno que involucra todos los sentidos y que se rige por “filtros” que actúan sobre ese registro. Para Rosato (1999), “vemos y oímos sólo la parte limitada que nuestros filtros

sociales e individuales nos permiten comprender. Y esos filtros sólo se nos pueden hacer evidentes, manejables, comprendidos, a partir de lo que registramos.” (p. 20), aún este registro sea la apreciación de un mundo virtual.

Para la presente investigación y tomando como referencia lo anterior, se decide trabajar con un diseño de cuaderno de campo con las tres variables de anotaciones propuestas por García y Casado (2008): descriptivas, teóricas y metodológicas (p. 66). Se construye así la respectiva guía para realizar simultáneamente la observación y el registro de las interpretaciones propias y que se encuentra en el Anexo 10.

Así también, el Anexo 11 corresponde al documento facilitado a las organizaciones previo a las observaciones y que presenta el ejercicio y qué esperar del mismo.

3.7.4 La revisión documental

Instrumento: Revisión documental, con bitácora de análisis

Como ya se mencionó previamente, la técnica relacionada con la revisión y análisis documental propicia un trabajo sobre los registros documentales que se consultan y a los que se han tenido acceso. Para la presente investigación, es oportuno mencionar que, si bien se da una revisión documental sobre el tema específico en sí, también se hace una extensa revisión de los recursos bibliográficos -aunque pocos y mayoritariamente producidos a nivel internacional- que aportan visión teórica sobre la ENF como disciplina.

Sumado a lo anterior, la revisión documental se da también desde la documentación organizacional a la que se ha tenido acceso y que mayormente fue facilitada por las propias organizaciones participantes. Es decir que, si bien se da esa revisión sobre la temática y algunas de las

categorías asociadas a la misma, también se da desde lo que las organizaciones aportan para entender el fenómeno desde sus acciones y que ha sido producido y desarrollado desde el interior de las mismas.

Ahora bien, para registrar esas reacciones mencionadas y de las que habla Hernández et al. (2014), se lleva de manera paralela a la revisión documental, el desarrollo de una bitácora que no es más que un cuaderno designado para ello, el mismo contiene apuntes importantes que se consideran relevantes, interesantes y generadores de indagación y estudio a lo largo de todo el proceso. Lo anterior quiere decir que dicha bitácora no es solo es una guía para el proceso de revisión documental, sino es también un espacio que registra las reacciones que se van suscitando a la hora de que se va revisando la bibliografía.

3.8 Análisis de la información

“La información se produce, no se recoge”

La frase anterior expuesta por Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu (2015), señala de manera puntual el tratamiento que se le da a la información que se obtiene de la fase de recolección de la información. Para los autores, la etiqueta de “dato” en ese mar de información, se da solamente cuando la persona investigadora logra identificar que el mismo representa un aspecto de la realidad que se investiga y que tiene interés para el análisis (p. 13).

Es decir, se convierte en información relevante lo que es conceptualizado por la persona investigadora y que mediante una representación propia, se le infiere un sentido particular con el que se intenta explicar o dar razón a la realidad social y educativa que se investiga. Este hecho otorga a todo el proceso, una naturaleza interpretativa sin lugar a dudas (p. 13).

Aunado a la presencia de la interpretación que se menciona antes, es importante tener claro que, en las investigaciones cualitativas, la recolección y el análisis son acciones que ocurren prácticamente de manera paralela y que su desarrollo no es un proceso estandarizado, por el contrario es un devenir de acciones propias (Hernández, 2014, p. 418).

Desde esta premisa, es que se reconocen dos momentos claves en el análisis paralelo que se lleva a cabo, y que mencionan los autores: la inmersión inicial y la inmersión profunda. De la primera, se reconoce su presencia pues a la hora de ir ordenando, transcribiendo y sintetizando la información, se toman las primeras notas en relación con los patrones, similitudes o tendencias que se van encontrando.

En cuanto a la inmersión profunda, esta se reconoce al momento en que se parte de la estructura de matrices en que se distribuye la información. De esta acción, deviene la relectura, la depuración y el reajuste o reorganización de la información relevante y útil para el estudio. Si bien puede ser un reto “desgranar” esta información, esta es una acción necesaria y conveniente para continuar luego con el proceso relacionado a la construcción de códigos y su respectivo manual de codificación.

Retomando el proceso de análisis de la información en sí, conviene recordar que el mismo se realiza a partir del análisis de las categorías que nacen del objeto de estudio. Se recuerda que las categorías iniciales y que se plantearon desde la propuesta de la investigación, fueron las siguientes:

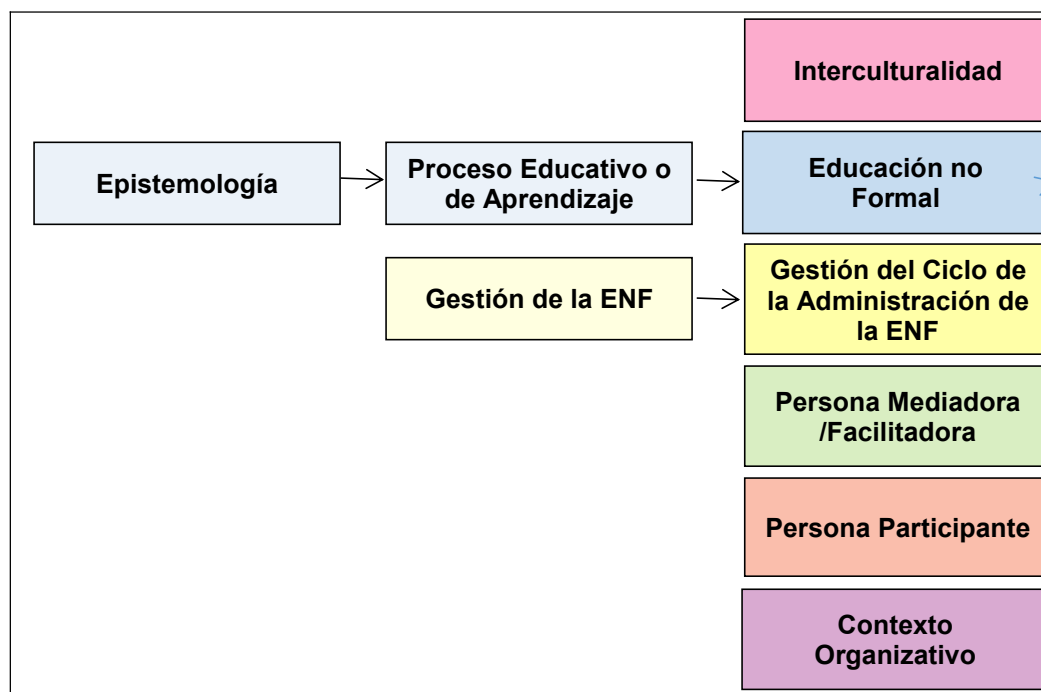
- ✓ Interculturalidad
- ✓ Educación no formal
- ✓ Gestión de la educación no formal
- ✓ Gestión del ciclo de la administración de la educación no formal
- ✓ Persona mediadora/facilitadora

- ✓ Persona migrante
- ✓ Epistemología
- ✓ Proceso educativo o de aprendizaje

Como se hizo hincapié en el capítulo anterior y en el desarrollo del marco teórico de referencia para cada una de las anteriores, el carácter variable de las mismas se hace evidente desde la etapa de diseño de la investigación. Tanto de los guiones utilizados en el desarrollo y aplicación de las técnicas de investigación, como de la información recolectada y su respectivo “procesamiento”, transcripción y primeras notas tomadas (inmersión inicial), se logra hacer un encuadre de categorías de análisis donde se dan cambios necesarios, pues se comienzan a avizorar temas y subtemas.

A continuación, un esquema visual de la transformación de las categorías de análisis:

Figura 5. Categorías de Análisis Finales



Nota: Elaboración propia, 2020.

De la imagen anterior, se denotan las siguientes modificaciones:

- ✓ Las categorías de análisis denominadas “Epistemología” y “Proceso educativo o de aprendizaje”, pasan a formar parte de la categoría “Educación no Formal” como subtemas de la misma.
- ✓ La categoría “Gestión de la Educación no Formal” pasa a formar parte de la denominada “Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal”.
- ✓ La categoría planteada en lo previo al estudio bajo el nombre de “Persona Migrante”, se modifica a “Persona Participante”. Esto, pues si bien la investigación está planteada desde evidenciar los aportes de la interculturalidad en espacios educativos no formales donde participen personas migrantes, es necesario mostrar que esos espacios no necesariamente son espacios exclusivos de población migrante. Mayormente estos espacios también cuentan con participación de población nacional por lo que, si bien con esto no cambia la particularidad de la presencia de población migrante en los espacios, las personas que participan de los procesos socioeducativos en cuestión, justifican ampliar el reconocimiento para todas las personas que participan.
- ✓ A las categorías de análisis se agrega una relacionada con el “Contexto Organizacional”. Lo anterior pues se reconoce que las particularidades en que las organizaciones trabajan, va sumamente ligado a las experiencias de las mismas en la gestión de los programas educativos no formales.

Una vez se terminan de definir las categorías de análisis, se procede a iniciar el orden y procesamiento de la información obtenida. Para ese efecto, se

decide trabajar a través de matrices que permitan visualizar los datos de manera ordenada para cada una de las categorías, que, a su vez, se convierten en los respectivos temas (ver Anexo 12).

Una vez se procede al acomodo de la información recolectada a través de las técnicas de recolección: entrevistas, observaciones y análisis documental, se inicia con el proceso de codificación y la construcción del sistema de códigos.

3.8.1 Sistema de códigos y manual de codificación

La codificación y categorización son “formas de análisis que se pueden aplicar a todo tipo de datos y que no se centran en un método específico de recogida de datos” (Flick, 2013, p. 137). La codificación como proceso, busca agrupar la información que se ha recolectado en las categorías establecidas (que aún en este punto pueden verse modificadas nuevamente), de manera que la información pueda ser visibilizada en temas, ideas o conceptos similares.

Para lograr agrupar e identificar estas ideas, temas o conceptos similares, se crean las denominadas “etiquetas”. Estas le permiten a la persona investigadora organizar y encontrar de una manera más rápida y ágil, “los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular.” (Hernández, 2006, p. 4); lo que, a su vez, es básico para plantear conclusiones.

Patton (citado en Hernández, 2006) lo explica más detalladamente:

Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué

es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas. (p. 5)

En el caso particular de este estudio; y de manera que se asegurara que la información obtenida fuera clasificada y codificada lo más apta posible, se da inicio a las acciones de códigos y categorías desde una exhaustiva y ampliada revisión bibliográfica sobre las categorías de análisis finales. Esto, pues se considera vital responder a “qué información va en qué categoría”, y así partir desde un marco de referencia más robusto.

De esta forma, se logra desarrollar el manual de codificación de la manera más ordenada, estructurada y detallada posible por categorías, temas y subtemas y que se presenta seguidamente:

Tabla 11

Manual de Codificación de Tema: Interculturalidad

TEMA	Interculturalidad		
Código	I		
Categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?	Sub-categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?
I-DEF	Definición de interculturalidad. Relacionado con lo que cada fuente consultada entiende, define o asume sobre el concepto de interculturalidad.		
I-TEOR	Teoría de la interculturalidad. Particularidades del fenómeno que se definen, tratan o explican desde una posición o término teórico.		
I-PRACT	Práctica de la interculturalidad. En referencia a lo que las fuentes consultadas señalan sobre el hacer práctico de la interculturalidad en los distintos espacios y sus experiencias.		
I-CULT	Cultura. Mención de la palabra en los distintos contextos. (CULT es fuente de I → Relación de Procedencia)		
I-IMPT	Importancia de la interculturalidad. Relacionado con lo que se considera importante del fenómeno de la interculturalidad en los distintos contextos y para las distintas fuentes.		
I-CONSEC	Consecuencias de la interculturalidad. En referencia a lo que sucede o resulta de la existencia o presencia de la interculturalidad en los distintos procesos y programas.		
I-AUSEN	Ausencia de interculturalidad. En relación a lo que sucede en los espacios y procesos cuando hay ausencia o falta de la misma. (AUSEN es la negación de I → Relación de ausencia)		
I-EJEM	Ejemplos. Referencias varias de acciones y experiencias en la práctica y vivencia de los espacios y proyectos interculturales.		

I-COMU	Comunicación. Lo relacionado con "comunicación intercultural" y las distintas formas o maneras de comunicar.		
I-POSC	Posicionamiento. Relacionado con la manera en que se actúa, piensa o hace respecto a la interculturalidad.	I-POSC-CRE	Creencia. En referencia a la creencia conforme que se tiene sobre algo relacionado con la interculturalidad.
		I-POSC-PERCEP	Percepción. En relación a la comprensión o conocimiento sobre la temática de la investigación.
I-ENCUENTRO	Encuentro. En referencia a toda acción, sentido, importancia, beneficio y características del encuentro. (Encuentro es propiciador de I → Relación de causa)		
I-COMPL	Ideas o fenómenos complementarios. Relacionado con fenómenos que se reconocen complementarios de la interculturalidad.	I-COMPL-INTEG	Integración. Mención de la palabra en los distintos contextos. (INTEG es fuente o complemento de I → Relación de Procedencia o Complementariedad)
		I-COMPL-INCLU	Inclusión. Mención de la palabra en los distintos contextos. (INCLU es fuente o complemento de I → Relación de Procedencia o Complementariedad)
		I-COMPL-DIVERS	Diversidad cultural. Mención de la palabra en los distintos contextos. (DIVERS es fuente o complemento de I → Relación de Complementariedad o Correspondencia)

Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 12

Manual de Codificación de Tema: Educación no Formal

TEMA	Educación no Formal
Código	ENF
Categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?
ENF-CONST	Construcción de conocimiento conjunto. Referencia al posicionamiento epistemológico por fuente consultada sobre la construcción de conocimiento colectivo y participativo. (Ver Marco Teórico)
ENF-IMPT	Importancia de la ENF. En referencia a lo que se considera importante de la ENF, espacios y contextos de la misma.
ENF-CONSEC	Consecuencias de la ENF. En relación a lo que sucede o resulta de la existencia o presencia de la ENF en los distintos procesos y programas.
ENF-APREN	Aprendizaje. Mención de la palabra en los distintos contextos, bajo también las palabras "enseñar" o "transmitir conocimientos".
ENF-COMPL	Complementariedad. Sobre relaciones de la ENF con los otros tipos de educación: Formal (Ministerio de Educación Pública), Universitaria.
ENF-POSIB	Posibilidades. En referencia a la visibilización y mención de las diversas y distintas opciones de aprendizaje bajo el marco de la ENF para personas, comunidades, gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales, entre otros.

Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 13

Manual de Codificación de Tema: Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal

TEMA	Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal				
Código	GT				
Categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?	Sub-categorías (Nivel 1)	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?	Sub-categorías (Nivel 2)	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?
GT-CIC	Gestión del Ciclo de la Administración de la ENF. En relación con todas las acciones realizadas en la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la administración de la ENF como etapas de dicho ciclo.	GT-CIC-PLA	Gestión del ciclo: Etapa PLANIFICACIÓN. En referencia a las acciones y labores a llevar a cabo dentro de la etapa inicial de los procesos educativos no formales.	GT-CIC-PLA-JUST	Justificación. El "¿por qué?". En referencia a las razones que propician la creación de los programas o proyectos, pero también de las organizaciones en algunas ocasiones.
				GT-CIC-PLA-DIAG	Diagnóstico. Sobre ejercicios realizados para recopilar información y analizar la necesidad real de los programas o proyectos, que a su vez justifica su existencia y desarrollo.
				GT-CIC-PLA-OBJ	Objetivos del programa. Lo referente a los objetivos de los distintos programas de las organizaciones participantes.

			GT-CIC-PLA-TEM	<p>Temas/Temáticas. En relación a la mención de los temas o temáticas que se desarrollan en los programas. En complemento con la subcategoría GT-CIC-PLA-CONT, se toman ambas como de lo general a lo específico.</p>
			GT-CIC-PLA-CONT	<p>Contenidos del programa. En relación a la mención de los contenidos que se desarrollan y establecen para los programas. En complemento con la subcategoría GT-CIC-PLA-TEM, se toman ambas como de lo general a lo específico.</p>
			GT-CIC-PLA-EST	<p>Estructura del programa. En relación con la forma en cómo se ordenan temas, contenidos y acciones o actividades que derivan de ellos.</p>

				GT-CIC-PLA-MOD	Modalidades del programa. Se entiende como la forma en que se llevan a cabo las acciones: de manera presencial, virtual o mixta.
				GT-CIC-PLA-MET	Metodologías. En referencia a la manera (forma) en qué se realizan las acciones de los programas.
				GT-CIC-PLA-ACT	Actividades. Conjunto de acciones que se hacen como parte de los programas para la consecución de objetivos.
				GT-CIC-PLA-REQ	Requisitos de participación. Condiciones necesarias establecidas para la participación de las personas en los programas.
				GT-CIC-PLA-CONV	Convocatoria. En referencia a labores, estrategias o acciones orientadas a la convocación de personas para participar de los programas.

			GT-CIC-PLA-INF	Influencia de la comunidad. Relacionado con la influencia externa directa o indirecta que pueda tener la comunidad dónde se lleva a cabo el programa, en el desarrollo del mismo.	
			GT-CIC-PLA-ALZ	Alianzas. Todo lo relacionado con las alianzas de las organizaciones y sus programas o proyectos.	
		GT-CIC-ORG	Gestión del ciclo: Etapa ORGANIZACIÓN. En referencia a la coordinación, manejo, acciones y todo lo relacionado con la utilización de los distintos recursos con los que se cuenten (o necesiten) para el desarrollo de los programas o proyectos.	GT-CIC-ORG-DUR	Duración. En relación a la duración de los programas o sesiones. Gestión del tiempo como recurso en el desarrollo de las acciones.
				GT-CIC-ORG-ESP	Espacios. Relacionado con el recurso de espacio físico o virtual, en donde se llevan a cabo las acciones de los programas.
				GT-CIC-ORG-FIN	Financieros. Relacionado con los recursos económicos de financiamiento organizacional y de los programas.

			GT-CIC-ORG-MAT	Materiales. En referencia los diversos recursos materiales necesarios para el desarrollo de los programas.
			GT-CIC-ORG-DID	Didácticos. En relación a recursos del tipo didáctico y que se utilizan, o se buscan utilizar, en el desarrollo de los programas aquí analizados.
			GT-CIC-ORG-RH	Recursos humanos. Respecto a las personas y los equipos de trabajo relacionados de manera directa e indirecta con las organizaciones y los programas.
	GT-CIC-EJEC	Gestión del ciclo: Etapa EJECUCIÓN. En referencia a las acciones llevadas a cabo en momento real.	GT-CIC-EJEC-ENC	Encuadre. Relacionado con el panorama general del espacio educativo no formal: qué se espera aprender, cómo se desarrollarán las actividades, reglas generales o específicas, agenda o cronograma para el desarrollo del espacio.

			GT-CIC-EJEC-AMB	Ambiente. En relación con el "ambiente" del espacio educativo no formal: calidad del sonido/audio, calidad de la imagen, problemas de conexión y manejo de cualquier otra interrupción.
			GT-CIC-EJEC-AJU	Ajustes. Referenciado a cualquier modificación o cambio necesario para la consecución de objetivos.
	GT-CIC-CONT	Gestión del ciclo: Etapa CONTROL. Relacionado con cualquier acción a llevar a cabo para asegurar cumplimiento de acciones, objetivos, resultados, etc.	GT-CIC-CONT-MON	Monitoreo. Sobre las acciones para supervisar o inspeccionar el desarrollo de los programas. Labor continua de revisión.
			GT-CIC-CONT-SEG	Seguimiento. En relación con cualquier acción que dirija el programa por donde se ha establecido. Acciones que propician la atención a las acciones de todas las personas involucradas.
			GT-CIC-CONT-MEJ	Mejoramiento. Acciones, métodos o planes que permitan el desarrollo del programa de una mejor manera. Modificar para mejorar.

					Continuidad del programa. En relación con las acciones a llevar a cabo que permitan continuar los programas a lo largo del tiempo (o periodos establecidos).
		GT-CIC-EVAL	Gestión del ciclo: Etapa EVALUACIÓN. Todo lo referente con señalar el valor o cumplimiento de los objetivos de los programas o proyectos.	GT-CIC-EVAL-CONT	
				GT-CIC-EVAL-RESULT	Resultados del programa. Referencia con lo obtenido como consecuencia de los programas y sus actividades.
				GT-CIC-EVAL-IMPC	Impacto del programa. Consecuencias del programa desde un cambio estructural o de mayor peso y alcance.
GT-RET	Retos, limitaciones o limitantes. Cualquier mención sobre situaciones que representen un reto o límite para el trabajo o labor de las personas encargadas de los programas, en cualquier etapa del ciclo.				

Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 14

Manual de Codificación de Tema: Persona Mediadora/Facilitadora

TEMA	Persona Mediadora/Facilitadora		
Código	FM		
Categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?	Sub-categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?
FM-PROF	Perfil profesional. En relación con la formación de cualquier tipo que la persona mediadora o facilitadora de los procesos posea.		
FM-EXP	Experiencia. Relacionado con la práctica de labores relacionadas con los contextos del programa o proyecto.	FM-EXP-LAB	Experiencia laboral. Cualquiera relacionada con trabajo previo o actual.
		FM-EXP-TEM	Experiencia con/en la temática. Cualquiera relacionada con prácticas realizadas en la temática investigativa, en sus labores actuales o previas.
		FM-EXP-POB	Experiencia con la población. En relación con las prácticas de experiencias previas con población migrante, realizadas por la persona mediadora o facilitadora.
FM-POSC	Posicionamiento. Relacionado con la manera en que se actúa, piensa o hace respecto a la manera de facilitar o mediar espacios de ENF donde participan personas migrantes.	FM-POSC-PER	Posicionamiento personal. En referencia a las opiniones personales y de sentir propio, que expresa la persona facilitadora o mediadora en relación al trabajo que lleva a cabo; así como sobre los procesos.
		FM-POSC-EPIS	Posicionamiento epistemológico. En referencia al aprendizaje y conocimiento que se realiza o genera en los espacios que facilita o media.
FM-COND	Condición socio-económica. En relación con los factores sociales y económicos de vida de la persona facilitadora o mediadora.		
FM-PER	Perfil personal. Sobre quién es la persona facilitadora o mediadora como persona, rasgos personales que la caracterizan y son propios de ella.		

FM-MOT	Motivación. Relacionado con las razones de interés que propician el accionar de la persona facilitadora o mediadora.		
FM-BEN	Beneficios o aportes. En referencia a los aportes o contribuciones de la interculturalidad en los procesos que generan, así como a la persona facilitadora o mediadora a nivel personal y profesional.		
FM-MOD	Modalidad de apoyo o contratación. Específico sobre la manera en que se ha establecido el tipo de apoyo o contratación de la persona para facilitar o mediar los procesos.		
FM-LAB	Labores y responsabilidades. En referencia con las acciones que lleva a cabo la persona facilitadora o mediadora como parte de su trabajo o apoyo a la organización y al programa o proyecto.		
FM-COMU	Comunicación. Relacionado con la manera en cómo se comunica la persona facilitadora o mediadora (forma de hablar o expresarse, expresiones que utiliza).		
FM-CAPAC	Capacitación. En cuanto a la formación y capacitación que la persona facilitadora o mediadora requiere y solicita; así como a la que recibe como parte de su trabajo.		

Nota: Elaboración propia, 2020.

Tabla 15

Manual de Codificación de Tema: Persona Participante

TEMA	Persona Participante		
Código	PP		
Categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?	Sub-categorías	¿A qué hace referencia? ¿Con qué se relaciona?
PP-CAN	Cantidad. En relación a la cantidad de personas participantes en el programa, en cualquier momento del desarrollo del mismo.		
PP-CAR	Características. En referencia a las cualidades o particulares de las personas participantes del programa o proyecto.	PP-CAR-ORI	Origen. Relacionado con el país o lugar de origen de la persona participante; así como de la población a la pertenece.
		PP-CAR-EST	Estatus migratorio. Sobre la situación de condición migratoria en que se encuentra la persona participante.
		PP-CAR-ETA	Grupo etario. En relación a el o los grupos de edades al que pertenecen las personas participantes.
		PP-CAR-GEN	Género. Relacionado con la identificación de género de las personas participantes.
		PP-CAR-PROF	Perfil profesional. Referente a la formación de cualquier tipo que las personas participantes tienen.
		PP-CAR-LAB	Situación Laboral. Relacionado con la situación laboral o de integración al mercado laboral que tienen las personas participantes.
		PP-CAR-COND	Condición socio-económica. En relación con los factores sociales y económicos de vida de las personas participantes.
		PP-CAR-OTRS	Otras características. En referencia a cualquier otra característica o cualidad considerada de las personas participantes.

PP-MIG	Razón de migración. En referencia a el o los motivos propiciadores de la movilidad de las personas participantes.		
PP-PERC	Percepciones. Relacionado a la comprensión o conocimiento sobre la población participante, desde la posición de la persona entrevistada (persona facilitadora o mediadora, o persona encargada de la gestión del programa o proyecto).		
PP-COMU	Comunicación. Relacionado con la manera en cómo se comunican las personas participantes (formas de hablar o expresarse, expresiones que utilizada).		

Nota: Elaboración propia, 2020.

3.9 Alcances o limitaciones del estudio

Es importante tener claro que cualquier investigación puede presentar retos grandes que se deben sortear en la pluralidad de sus etapas.

Sin embargo, existen alcances o reflexiones que, de un estudio como el presente, pueden surgir. Para la temática que se desarrolla, uno de gran importancia es el impacto que puede tener una investigación como esta en relación a la cantidad de personas y espacios que pueden verse integrados y partícipes de los procesos. Los números y datos presentados desde el primer capítulo así lo demuestran.

En referencia a las limitaciones, y pensando precisamente en los retos que se presentan, es necesario tener claro que los mismos se dan tanto en las etapas tempranas como tardías. Se reconocen desafíos desde la selección y contacto de las organizaciones, hasta la poca producción bibliográfica, académica, teórica y práctica que se encuentra a nivel nacional e internacional, sobre la interculturalidad como parte de los procesos socioeducativos no formales.

Ahora bien, la complejidad de realizar toda la recolección de la información de manera virtual, con los desafíos que esto supone para la persona investigadora como para las organizaciones y las personas expertas participantes, muestra que al ser esta una investigación desarrollada en un contexto mundial atípico, con una “labor de campo” virtual amplia y exhaustiva, el trabajo resultó pesado y con grandes retos a sortear cada día.

Desde las etapas de planteamiento de la propuesta, se consideró que la recolección de la información a través de la recolección en el campo podía arrojar muchos y variados tipos de datos que, si no eran categorizados y depurados, se presentaría un trabajo casi interminable. Sin embargo; y a

pesar de tenerlo tan claro, la realidad es que la virtualidad generó igual o más cantidad de datos e información que significó meses de trabajo con los mismos.

Finalmente, y si bien el contexto pandémico ya fue mencionado, se considera necesario especificar algunas otras limitantes que se encontraron en el camino como resultado propio del mismo:

- ✓ Bibliotecas cerradas. El no acceso a las bibliotecas de la Universidad se tradujo en un acceso limitado de los recursos bibliográficos físicos a consultar como las tesis y los libros. Si bien gran cantidad de lo requerido fue digitalizado y enviado por parte del Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI), no se tuvo acceso completo por ejemplo a todas las tesis detalladas en la sección del Estado de la Cuestión.
- ✓ Conexión a Internet. Si bien se contó con acceso a Internet desde el hogar, en diversas ocasiones se tuvo problemas de conexión que generaron vacíos de audio o video en las entrevistas u observaciones.
- ✓ La pantalla como “barrera”. En este punto, se quiere hacer énfasis en el obstáculo que significó tener una pantalla como medio entre las personas entrevistadas, pues al no poder tener una interacción presencial, no se pudieron tomar en cuenta elementos claves como el lenguaje corporal de la persona, sus señas o gestos. El sentir generalizado en el proceso fue que las pantallas no transmiten como el encuentro real y presencial.
- ✓ “Comentarios del Observador”. Durante las observaciones realizadas, se distó de manera muy evidente sobre la cantidad de información que se pudo generar desde esos comentarios propios de la persona investigadora. Esto, por cuanto se trabaja desde plataformas como *Zoom*,

es sumamente difícil observar con detalle a todas las personas y el foco recae mayormente en la persona que está haciendo uso de la palabra. Sobre decir que, si las cámaras están apagadas, con mayor peso esa observación se vuelve humanamente imposible.

- ✓ Coordinación virtual. Las labores de coordinación y comunicación con algunas de las personas de las organizaciones participantes se tornaron complicadas por elementos como el uso y acceso a las plataformas tecnológicas o los cambios de horarios de reunión. En lo referente a las observaciones no participativas que, aunque de parte de la persona investigadora no hubo participación alguna por la particularidad de la técnica, por parte de las personas de las organizaciones no se coordinó con antelación con las personas facilitadoras de las sesiones, por lo que fue imposible no dar algún detalle de la presencia de la persona investigadora.
- ✓ Correo electrónico como medio de comunicación. El proceso de comunicación directo con las personas representantes de las organizaciones y la mayoría de las personas expertas participantes, se dio por medio de correo electrónico. Si bien a todas las personas se les facilitó el contacto telefónico, la coordinación vía correo significó un reto de comunicación más “impersonal”, donde se reconoce que hay información que se puede “perder” o que tenga que repetirse (escribirse) varias veces por falta de claridad.

3.10 Consideraciones éticas

Aunque la presente investigación por la particularidad de su modalidad no supuso intervención directa con la población migrante y participante de los procesos y programas socioeducativos de las organizaciones, es imperante notar que desde la propuesta de la misma se toman en cuenta los elementos relacionados con parámetros éticos y de respeto. Algunas de las referencias que se siguieron fueron las siguientes:

- ✓ El procedimiento de elaboración, aplicación y recolección del consentimiento informado para las personas participantes y representantes de las organizaciones.
- ✓ Toma de decisiones y acciones ejecutadas de manera consciente y asegurando el uso de la información solamente para los efectos de la investigación.
- ✓ Previsión desde las etapas tempranas, sobre el destino final de todos los datos e información recolectada durante el proceso.
- ✓ La naturaleza de la investigación obliga a no olvidar el beneficio que la investigación puede tener para las organizaciones participantes; así como el conocimiento que puede darse como resultado de la misma (UCR, 2016, p. 12). Lo anterior, se utiliza como fundamento para recordar que los resultados obtenidos deben beneficiar a la sociedad y que, si bien no se considera un riesgo de participación, en ningún momento este podría ser mayor que el beneficio (UCR, 2016, p. 1).

Capítulo IV

Educación y cultura en Costa Rica: enmarcando el recorrido histórico, jurídico e institucional de una construcción simbiótica

La relación entre educación y cultura parece haber existido siempre en Costa Rica. Este capítulo pretende así, desarrollar desde una construcción contextual, histórica, jurídica e institucional, esa relación.

Se parte desde una idea de relación simbiótica; y hasta idílica si se quiere, pues es lo que muestra el marco referencial de la correspondencia entre la educación y la cultura como elementos presentes en la construcción de la vida en sociedad.

No se quiere así iniciar este recorrido, sin indicar que relacionado con el “componente” educativo, se parte desde la educación formal, pues es la que se plasma como precedente. Sin embargo, vale notar que se encuentran ya algunos vestigios de ENF o “informal” en el trabajo de algunas instituciones, así como el vínculo con la interculturalidad y las relaciones interculturales.

La falta de una orientación o enfoque práctico de la relación en sí, es otro aspecto a señalar en el desarrollo del capítulo. Esto, pues esa relación simbiótica puede ser pensada y ejecutada desde la ENF y la interculturalidad precisamente, como así lo propone este TFG.

Para iniciar, este recorrido parte de una mirada a la base jurídica nacional referente a la materia. Continúa con una sobre la ratificación de instrumentos internacionales, para terminar con una específica a las políticas públicas y de atención a la población estudiantil migrante en el país.

Se decide finalizar el capítulo con una pequeña pero puntual reseña de una mirada de educación superior, pues desde ese contexto que se enmarca esta investigación.

4.1 Una mirada desde la base jurídica nacional

✓ Constitución Política de la República de Costa Rica

Se inicia este recorrido desde el artículo primero de la Constitución Política de Costa Rica de 1949, que textualmente expresa: “Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural. (Así reformado por el artículo único de la Ley N° 9305 del 24 de agosto del 2015)”

Dicha reforma es una del tipo constitucional que “establece el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica” (Artículo 1). Es decir, que el reconocimiento de esa diversidad que caracteriza a Costa Rica es apenas constitucionalmente evidenciado hace menos de seis años, con las implicaciones que esto ha podido tener en la legislación previa y actual en el país.

Si bien esta no es una sección que corresponda a la legislación nacional en materia de diversidad cultural o étnica propiamente, es importante sentar esta base constitutiva de inicio, para la referencia de la legislación que si compete a la educación y la cultura.

Ya en relación a materia educativa específicamente, la Constitución Política tiene a su haber un artículo y un título más que se consideran relevantes. El artículo 67 declara: “El Estado velará por la preparación técnica y cultural de los trabajadores.”, a la vez que el Título VII es alusivo al binomio que aquí se trata.

En el Título “La Educación y La Cultura” ya mencionado, se aluden aspectos relacionados con la lengua oficial del país, la integralidad del proceso educativo y su división por ciclos, la obligatoriedad y gratuidad de la educación preescolar, general básica y diversificada pública; así como el derecho al acceso a la tecnología. En dicha sección se menciona también la educación para personas adultas y su enfoque en combatir el analfabetismo y “proporcionar oportunidad cultural a aquéllos [sic] que deseen mejorar su condición intelectual, social y económica.” (Artículo 83).

✓ *Ley Fundamental de la Educación*

Continuando con el marco de acciones jurídicas, se tiene como referencia la Ley Fundamental de la Educación, Ley 2160. Dicha Ley data de 1957 y es considerada un marco base de la educación en Costa Rica pues desde su artículo 1, reconoce el derecho a la educación que tiene toda la persona habitante de la República y la obligación del Estado para ofrecerla de la manera más amplia y adecuada posible. Esto, sin dejar de fomentar “el aprecio por el ejercicio de los derechos humanos y la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país.” (Artículo 1).

Con lo establecido desde este primer artículo mencionado de la Ley, se muestra una correspondencia con el artículo homólogo de la Constitución Política de la República y con la formación de personas ciudadanas que reconozcan con responsabilidad, respeto y sin discriminación, el país multiétnico y pluricultural que es Costa Rica.

Al ser la Ley Fundamental de la Educación el máximo referente para la educación del país, se destacan otros artículos que se comentan. El artículo 9 por ejemplo, reúne lo relacionado a los planes y programas de estudio y aprendizaje, mismos que idealmente deberían plantearse y llevarse a cabo tomando en consideración aspectos de necesidades e intereses específicos

de una sociedad multiétnica y pluricultural hacia la búsqueda de relaciones de interculturalidad. Con este artículo se inicia a reconocer el contexto de los entornos como herramientas claves de la interculturalidad y el respeto a la diversidad.

Continuando con la misma Ley, el artículo 30 reconoce la labor del Estado en ofrecer a las comunidades programas “tendientes a elevar el nivel cultural, social y económico de sus miembros”. Se hace alusión de este artículo, pues el mismo tiene un sentido de ENF implícito y que se relaciona con los programas de las organizaciones participantes del estudio que realizan en las comunidades.

Finalizando con la Ley en asunto, se quiere mencionar el artículo 48 que establece algunas de las funciones que le corresponden al MEP en relación al planteamiento y ejecución de programas comunitarios adecuados. Estos, se especifica, deben permitir elevar el nivel cultural de las comunidades, la protección, conservación y desarrollo del patrimonio natural, histórico y artístico, la estimulación de la creación y funcionamiento de las bibliotecas públicas, entre otros.

Como se puede notar, esta es una Ley que claramente regula la educación formal en el país y que como se señaló al inicio del capítulo, es el tipo de educación desde la cual se ha construido la relación entre educación y cultura.

4.2 Costa Rica como Estado ratificador de instrumentos políticos y legales internacionales

Se concreta la importancia de entender que muchos de los elementos conceptuales de legislación en materia educativa y cultural nacional, son el

resultado de instrumentos, declaraciones y convenciones internacionales a las que Costa Rica se ha suscrito a lo largo de los años.

Es desde ese punto, que se presentan algunos que tienen relación directa con el capítulo, iniciando con la Declaración Universal de Derechos Humanos.

✓ *Declaración Universal de Derechos Humanos*

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) como referente en la materia para los Estados Miembros de la ONU, proclama que individuos e instituciones “promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos” (sección de Preámbulo, párr.10).

Como se puede ver desde los primeros párrafos de la Declaración, la educación se plantea como un garante de los derechos humanos de todas las personas. De igual manera, desde el artículo 26 de la misma, se reconoce que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe ser gratuita en niveles elementales y fundamentales. Dicho artículo subraya adicionalmente:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (s.p. 1948)

Sumado al artículo anterior y en relación a la cultura, el artículo 27 denota el derecho libre que las personas tienen para tomar parte en la vida cultural de

sus comunidades. El artículo 22 por su parte, exalta la obligatoriedad del Estado en la satisfacción de los “derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad” de todas las personas en concordancia con el respeto más inherente al desarrollo de cada persona, sin ningún tipo de discriminación o exclusión.

✓ *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*

Continuando con la relación que se revela en este capítulo, la Ley 8916 de aprobación y ratificación de Costa Rica de la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la UNESCO, con fecha de 2005, establece como sus objetivos textuales:

- a) proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales;
- b) crear las condiciones para que las culturas puedan prosperar y mantener interacciones libremente de forma mutuamente provechosa;
- c) fomentar el diálogo entre culturas a fin de garantizar intercambios culturales más amplios y equilibrados en el mundo en pro del respeto intercultural y una cultura de paz;
- d) fomentar la interculturalidad con el fin de desarrollar la interacción cultural, con el espíritu de construir puentes entre los pueblos.

Este es un listado que menciona de manera contundente y clara, las acciones que vienen de la mano del fenómeno de la interculturalidad. Si bien se reconoce la diversidad cultural como una característica esencial de la humanidad, se esbozan otras premisas que son sumamente importantes para pensar en esa educación del encuentro y la interacción respetuosa.

Dentro de las premisas de dicha Convención ratificada; y por ende Ley de la República, se reconoce también el papel que la educación tiene en la protección y promoción de la cultura. Desde el artículo 10 se esclarece la necesidad de propiciar y fomentar el entendimiento de la importancia de proteger la diversidad cultural mediante los programas educativos, recurriendo una vez más al binomio educación y cultura para identificar a la primera, como “vehículo” de la segunda.

Finalmente, la Ley presenta una definición de interculturalidad, referida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.” (Artículo 4)

✓ *Convenciones sobre Refugiados y Apátridas*

La Ley 6079, relacionada con las Convenciones sobre Refugiados y Apátridas (entiéndase la adhesión de Costa Rica a la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Ginebra, 1951), Convención sobre el Estatuto de los Apátridas (New York), 1954), Convención para Reducir los Casos de Apátridas (New York, 1961) y el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (New York, 1967)), en su artículo número 22 sobre la educación pública, establece que los estados contratantes deben dar un trato igualitario a las personas refugiadas en consideración con los nacionales en lo que respecta a la enseñanza. Esto, desde el trato más favorable posible y nunca el menos favorable al concedido a los extranjeros en general.

4.3 Leyes y Políticas Nacionales: derechos culturales, educativos y sociedades libres de violencia

Retomando ahora la materia legislativa nacional, se traza un trayecto también por los instrumentos que desde las políticas nacionales se han establecido. De estos instrumentos, se reconocen los derechos culturales, educativos y a la no violencia que tienen las personas en Costa Rica.

✓ *Política Nacional de Derechos Culturales y Proyectos de Ley*

La Política Nacional de Derechos Culturales 2014-2023 del Ministerio de Cultura y Juventud, presenta en sus páginas el plan de acción de dicho Ministerio para los años ya especificados. Si bien es un documento extenso y que presenta un plan de trabajo más administrativo, es importante mencionar cuatro puntos sobre el mismo que competen de manera directa a la relación que se muestra:

1. El documento reconoce la importancia de las relaciones interculturales, mas sin embargo, reconoce de manera más directa que dichas relaciones no son siempre simétricas. Esto, pues “están atravesadas por relaciones de poder, sujeción, exclusión y discriminación” (p. 14), lo que se señala la importancia de que el Estado realice acciones capaces de crear relaciones más equitativas, inclusivas y respetuosas entre los seres humanos (p. 14).
2. La política reconoce el enfoque de la interculturalidad como eje de acción y gestión de modelos capaces de suscitar interacción, intercambio, diálogo y encuentro desde el reconocimiento y respeto mutuo (p. 32).
3. Dicho documento identifica situaciones o problemas sobre los que se deben trabajar, a la vez que señala una línea de acción y solución común:

la necesidad de fortalecer relaciones entre el sector educación y cultura que permitan mejorar la educación de las personas desde los enfoques de derechos culturales, interculturalidad y diversidad cultural (p. 39).

4. En la Política se mencionan ya otras instancias educativas “informales” y no formales como aliadas para el desarrollo de programas educativos que enaltezcan las expresiones culturales diversas. Todo esto, dentro de espacios de convivencia y respeto mutuo e interculturalidad (p. 56). En este sentido, se habla también de programas y acciones en comunidades que fomenten diálogos e intercambios que reconozcan y visibilicen las identidades y expresiones culturales en todas las regiones del país (p. 41).

Complementando esta Política, es de consideración mencionar que en años anteriores se han propuesto proyectos de Ley desde la Asamblea Legislativa para contar con una Ley General de Derechos Culturales. Por ejemplo, en el proyecto de Ley presentado por los diputados José Cambroner y Olivier Jiménez en 2016, se detalla sobre la normativa que a ese momento regía la gestión pública de la cultura en Costa Rica. A la vista saltan datos relevantes y justificantes como los siguientes:

a) Solo un treinta y dos por ciento (32%) de las normas que comprendían el marco jurídico nacional vigente en el momento de la propuesta de Ley, promovían o garantizaban de forma explícita el acceso y la participación en la vida cultural.

b) Solo un diecinueve por ciento (19%) de las normas en ese mismo momento, eran explícitas respecto al reconocimiento y la afirmación de la diversidad cultural.

c) En dicho marco jurídico, solo un once por ciento (11%) refería explícitamente a medidas de atención a las poblaciones indígenas, un cinco por ciento (5%) a otros grupos étnicos o culturales, un cuatro por ciento (4%) a personas en condición de migración, y un tres por ciento (3%) a personas afrodescendientes. (p. 3)

En dicho proyecto de ley, se consideran criterios de interpretación que se avocan a la ley desde uno enfocado en la diversidad cultural y la interculturalidad. Este enfoque y para la particularidad de la investigación, se presenta por los proponentes del proyecto basándose en la diversidad humana, el reconocimiento de la misma y la necesidad de respetar identidades culturales de las personas y de la interacción intercultural desde la igualdad y el enriquecimiento mutuo (p. 8).

✓ *Política Nacional para para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación y Xenofobia 2014-2025*

Paralelo a los recursos jurídicos aquí esbozados, se menciona la Política Nacional para una Sociedad Libre de Racismo, Discriminación y Xenofobia 2014-2025. La misma tiene por ideal convertir a Costa Rica,

[...] en una sociedad más respetuosa de los derechos de las personas, inclusiva, sensible a la diversidad sociocultural y étnica, regida por principios democráticos en favor del bienestar de las personas y la búsqueda de la mayor armonía social, la convivencia pacífica y coexistencia de culturas, personas y grupos de orígenes diferentes. (2013, p. 3)

Esta Política busca traducir a la práctica, acciones que mejoren las condiciones de vida de las personas migrantes y refugiadas, indígenas y afrodescendientes, a la vez que se reconocen sus derechos desde el ámbito

normativo. La Política expone también la necesidad de accionar con un enfoque particular, contextual y con las características propias de cada uno de los grupos antes mencionados, como grupos en alto grado de vulnerabilidad y riesgo (p. 3).

Como se puede constatar de esta política, la población migrante se reconoce como un grupo en gran vulnerabilidad y que requiere el desarrollo de procesos contextualizados. En relación con el ámbito educativo, por ejemplo, la misma es catalogada como en estado “crítico” al mostrar que casi un 50% de las personas migrantes con edades de entre los 5 y 24 años, no se encuentran insertas en la educación regular (p. 18).

Esta Política posee también un enfoque de interculturalidad que plantea la necesidad de reconocer las diversidades sociales y culturales de un país como Costa Rica. Si bien con este enfoque se promueve la convivencia pacífica y respetuosa, también se propone “conocerse, comprenderse, alimentarse mutuamente bajo un intercambio entre las diferencias.” (p. 49).

Finalmente, esta Política menciona como uno de sus ejes de objetivos específicos el derecho a la educación y la cultura. El eje particulariza la realidad nacional arrojada del Censo de 2011 del INEC, donde se evidencia abiertamente la brecha en el tema de la educación que viven las poblaciones vulnerables como la migrante, entre otras cosas, por la falta de currículos desarrollados desde la contextualidad y cosmovisión de esas poblaciones, generando el no reconocimiento de las diferentes identidades (p. 55).

✓ *Eliminación de la Discriminación Racial en los Programas Educativos y los Medios de Comunicación Colectiva*

Para finalizar esta sección y aún en el campo de la legislación nacional, la Ley 7711, Eliminación de la Discriminación Racial en los Programas

Educativos y los Medios de Comunicación Colectiva que data de 1997, tiene como objeto ser un instrumento de desarrollo integral de las personas que conviven en la sociedad en igualdad de oportunidades y condiciones sin prejuicio del origen étnico o cultural de la persona, así como de sus derechos y libertades fundamentales.

Con esta Ley justamente es que se establece la prohibición de difusión de mensajes con contenidos discriminatorios por los motivos ya citados. Para este efecto, en el artículo 5 de la misma, se reconoce la obligación del Consejo Superior de Educación (CSE) de incluir en los planes de estudio “los principios de igualdad de oportunidades, la eliminación de prejuicios, estigmatizaciones y todo hecho o disposición que promueva segregación de cualquier tipo.”

✓ *Política Educativa y Política Curricular*

En relación ya propiamente con la Política Educativa y Curricular del MEP, se presenta una particularidad necesaria de mencionar.

La Política Educativa encontrada como más reciente y señalada como tal en la página web oficial del Ministerio, es la presentada en el periodo 2014-2018 bajo la directriz de la ex Ministra de Educación, Sonia Marta Mora Escalante. Luego de una exhaustiva búsqueda no solo en la página web oficial del Ministerio, sino también en las del Gobierno de la República y del CSE, no se encuentra un documento específico de dicha Política con fecha más reciente, con las preocupaciones y contrariedades que eso puede representar.

Relacionado con la Política Curricular, y de la labor de búsqueda sobre la misma, tampoco se encuentra un documento específico; sin embargo, si se encuentran decretos, noticias y rastros de una Política Curricular actual con

fecha del año 2020, y desde el despacho de la actual Ministra, Guiselle Cruz Maduro.

Ahondado ahora sobre dicha política, la Educativa denominada “La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad”, asume la calidad de la educación como el núcleo que articula otros principios como lo son:

[...] la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la igualdad de género, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores (CSE, 2017, p. 10).

Esta Política a su vez, define seis ejes que guían las acciones del ámbito educativo, entre los que se encuentran la educación centrada en la persona estudiante y su proceso de aprendizaje, la educación basada en los derechos humanos y los deberes de cada persona ciudadana.

Ahora bien, en referencia a la Política Curricular, en la Circular DM-0004-01-2020 la ministra Cruz señala el año 2020 como uno de transformación curricular bajo el título: “Año 2020: transformación curricular, una apuesta por la calidad educativa”.

En dicha circular se hace énfasis en el planeamiento de la labor docente como acción elemental de diseño metodológico contextualizado. Esto, con la necesidad de tomar en cuenta las características, intereses, deseos, necesidades y entornos socioculturales de la población estudiantil de cada centro educativo (MEP, 2020, p. 2).

Lo anterior demuestra nuevamente el valor de contar con acciones contextualizadas y particularizadas para las poblaciones estudiantiles, mas no así con un cúmulo de acciones homogeneizadas.

Así como para la Política Educativa se establecen ejes de acciones, la Política Curricular presenta trece habilidades específicas a alcanzar de la mano de la misma. Dentro de estas habilidades se encuentran algunas como el pensamiento sistémico y crítico, la resolución de problemas, la ciudadanía global y local y la responsabilidad social y personal (MEP, 2020, p. 3).

4.4 Una mirada desde la atención a la población estudiantil en el sistema educativo formal y público

Entrando en detalle con las acciones del MEP, se hará referencia a ciertas instancias, reformas y directrices que, si bien son claramente dirigidas para el sistema educativo formal de nuestro país, son un referente que no puede dejarse de lado al ser precisamente, de las pocas referencias existentes.

Es importante decir en este punto, que los documentos a mencionar contextualizan la relevancia de sus contenidos en relación con la atención de la población migrante, refugiada, o cualquier otra en estado de movilidad, sobre el acceso a la educación en Costa Rica.

✓ Departamento de Educación Intercultural (DEI)

Se inicia hablando sobre el Departamento de Educación Intercultural (DEI), perteneciente a la Dirección de Desarrollo Curricular del Viceministerio Académico del MEP, por la pertinencia del mismo con la temática de la investigación.

Este nace en el año 1994 bajo el nombre de “Departamento de Educación Indígena” y como resultado de un proceso que inicia en los años 70 con la creación de los primeros centros educativos bilingües en la zona indígena de Talamanca. Dichos centros educativos se crearon con el fin de consolidar la pertinencia cultural y reafirmar la identidad de la población indígena (MEP, 2012, p. 39).

Posteriormente entre el año 2010 y 2011, el Departamento cambia su nombre a Departamento de Educación Intercultural, mismo que mantiene hasta la actualidad y que dirige sus acciones no solo a la extranjera, sino también la indígena y afrodescendiente dentro del sistema educativo formal. El DEI tiene por misión:

[...] promover la formación de ciudadanas y ciudadanos plurales, respetuosos y promotores de los derechos humanos, capaces de transformar los contextos comunales, locales, nacionales y globales mediante el diálogo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural de carácter étnico, nacional y generacional (MEP, 2019, p. 37).

A través de procesos pedagógicos contextualizados y de pertinencia cultural, el departamento apuesta a una transformación social que favorezca la convivencia respetuosa, a la vez que se fortalezcan las identidades étnicas y culturales de la población educativa (p. 37).

Según Decreto Ejecutivo No. 38170 del año 2014, y sobre la organización administrativa de las oficinas centrales del MEP, son algunas de las funciones del DEI, promover la formación de personas ciudadanas plurales, respetuosas y promotoras de los derechos humanos capaces de contribuir a la transformación de los contextos locales, nacionales y globales valorando la diversidad cultural, así como fomentar el respeto y el fortalecimiento de las

costumbres, tradiciones y valores culturales de las comunidades, etnias, nacionalidades y las distintas generaciones.

Es también responsabilidad del Departamento, fomentar el diálogo abierto y analítico de las diferencias culturales, conducir el diálogo entre las instituciones, la academia y la sociedad para generar propuestas desde el marco de la educación intercultural con la implementación, contextualización, seguimiento y evaluación de las mismas, así como coordinar con las instituciones de enseñanza superior para la formación de personas docentes desde la educación intercultural (MEP, 2019, p. 37).

✓ *Regularización migratoria, derecho educativo y espacios libres de discriminación*

Iniciando con la normativa más reciente, con fecha del mes de febrero del año 2021, donde en labor conjunta del MEP y de la DGME, se emite la resolución N° DJUR-0028-02-2021-JM. La misma dicta temporalmente y de manera diferenciada, los requisitos para la regularización migratoria de las personas menores de edad migrantes que se sean parte del sistema educativo público formal. Esto, con el objetivo de lograr una permanencia regular y realizar o continuar con los estudios primarios y secundarios, así como el otorgamiento de la categoría especial de estudiante.

Con el reconocimiento precisamente de que en los centros educativos del país se encuentran insertos gran cantidad de personas migrantes, el MEP ha desarrollado cierta normativa y documentos para la atención de esta población que es la que compete al estudio.

Muestra de lo anterior, el documento “La educación, un derecho de todos y todas: Compendio de normas acerca del derecho a la Educación de la población migrante y refugiada”, se señala el “acceso, irrestricto, al derecho

de la educación de todos los niños, niñas y adolescentes migrantes” (MEP, 2013, p. 8). Lo anterior, con miras a formar ciudadanos y ciudadanas capaces de reconocer y valorar la diversidad cultural de cualquier tipo (MEP, 2013, p. 6).

Ahora bien, para finalizar el recorrido y por ende el capítulo, se quiere mencionar una de las Directrices del MEP encontradas y que refleja de manera más precisa y tajante, a la opinión de la persona investigadora, el rechazo a la discriminación para las personas de otras nacionalidades que habitan de manera permanente o temporal en Costa Rica. La Directriz N° DM-45-08-2018-MEP de manera contundente, dispone un “rechazo absoluto a cualquier expresión o acto discriminatorio y promoción de los centros educativos como espacios libres de discriminación” (MEP, 2018, p. 3).

Dicha instrucción se encarga de informar al personal del Ministerio; pero principalmente a la persona docente, que toda manifestación que busque mediante la hostilidad, la discriminación y la violencia el perjuicio hacia una persona o grupo de personas por pertenecer a un grupo social o demográfico, constituye un discurso de odio (MEP, 2018, p. 4).

Contrario a estas actitudes, se insta a la promoción del enfoque de educación intercultural que valore el “conocimiento de otras raíces socioculturales y el combate a la xenofobia y discriminación hacia las personas extranjeras, migrantes, refugiadas y solicitantes de refugio” (p. 8) y al desarrollo de actividades que fomenten actitudes de amabilidad, compañerismo, apertura y comprensión hacia las nuevas personas estudiantes que recién migraron (p. 9).

4.5 Una mirada desde la educación superior

Se hace una rápida pero complementaria mención sobre la relación entre educación y cultura ahora desde la UCR, como institución de educación superior. Si bien esta institución no es la única en el sistema de enseñanza superior del país, se quiere utilizar la misma de referencia por el aporte que la investigación puede tener a la institucionalidad de la misma, y a la disciplina de la carrera que compete.

Para estos efectos, se cita lo que se estipula desde el Estatuto Orgánico (1974) vigente, pues la Universidad no solo se reconoce como una institución de educación superior y cultural, sino que cuenta con una serie de “principios orientadores” del quehacer de la misma.

Es labor de la Universidad y según el cuarto principio (“Respeto a la diversidad de etnias y culturas”), “reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico-cultural.” (p. 1).

De esta manera, queda claro que si bien la Universidad es una institución educativa por sí misma, también establece bases que guían el accionar desde la relación simbiótica que se desarrolla en este capítulo. Esto queda validado en la procura que tiene la institución para que “en los planes de estudio de todas las carreras se incluyan programas de integración de la cultura” (p. 28).

Desde este TFG se reconoce que no solo la persona investigadora, pero si toda la comunidad universitaria, está inmersa en ese ir y venir idílico de la relación entre educación y cultura al formar parte de la Universidad.

Capítulo V

Educación no Formal e interculturalidad: la experiencia desde cinco organizaciones

5.1 Las organizaciones y los programas o proyectos seleccionados

El presente capítulo pretende analizar la experiencia en ENF e interculturalidad desde la visión, acción y operación de las cinco organizaciones participantes. Si bien anteriormente en el Capítulo III se identificó la muestra y por consiguiente las organizaciones con las que se realizó la labor investigativa, en este punto se quiere ampliar y profundizar en aspectos de índole contextual tanto de las organizaciones, como de los programas o proyectos específicos seleccionados de cada una de ellas.

Lo anterior, pues como también se ha señalado, se reconoce que las particularidades en que las organizaciones trabajan, va sumamente ligado a las experiencias de las mismas en la gestión de los programas educativos no formales.

Se considera este un momento oportuno para hacer notar que la mayoría de los programas y proyectos de las organizaciones, han debido hacer cambios y reestructuraciones profundas dada la situación de salud pública nacional y mundial. Es por esto, que en las siguientes páginas se notará que parte de los hallazgos muestran información de la historia y desarrollo de los programas en momentos “no pandémicos”, extrapolados con los detalles de lo que ocurre en el año 2020, siendo este el año en el que se realizó la recolección de la información.

No se quiere dejar de mencionar esta particularidad, por si en algún momento del desarrollo del capítulo se hace confusa la linealidad de lo que se menciona.

Aunado a lo anterior, y para efectos de este capítulo (y los siguientes), se recuerda que la fase relacionada con la recolección de la información se llevó a cabo contando con la ayuda y participación de personas específicas que laboran o forman parte de las organizaciones. Es por esto, que a cada una de esas personas se les identificó con un “código” de sujeto, siendo este el que se verá citado y que desde su voz y lo que compartieron en esa fase, se construyen los hechos relevantes para cada una de las organizaciones.

5.1.1 Alianza VenCR

La organización de la sociedad civil llamada Alianza VenCR, lleva por nombre la unión de las iniciales de los países que tienen implicación directa en la misma; uno como país de salida, y otro como país de llegada. Así de utópico es su nombre y la razón por la que formaron parte de este estudio.

Alianza VenCR es una organización relativamente novel, pues nace aproximadamente hace 4 años para brindar atención a la población venezolana migrante viviendo en Costa Rica. A esa justificación, se le suma el deseo de crear una organización que se convirtiera en una respuesta previsoría a algunos hechos ocurridos en Panamá contra migrantes venezolanos. Sobre esto, desarrolla S1:

[...] en vista de las marchas y de las manifestaciones xenofóbicas que ocurrieron en ese momento (...) en Panamá, debido a la alta migración venezolana que ocurrió durante esos años específicamente hacia Panamá (...) [y los] movimientos para colocar visas a los venezolanos que llegaban a Panamá (...) un grupo de personas panameñas se empezaron a manifestar en contra de los venezolanos que estaban allá y empezaron a haber ataques xenofóbicos. Nosotros estando en Costa Rica, un país tan cercano a Panamá, nos preocupó mucho

debido a que eran acciones que quizás podían repetirse acá. También teníamos conocimiento de otros [ataques] en Perú, en Colombia, etcétera, y básicamente lo que queríamos era evitar esa percepción negativa en cuanto a la comunidad venezolana que había migrado a Costa Rica. (comunicación personal, 9 de julio de 2020)

Al inicio de las labores, la organización avocó sus esfuerzos a proveer de información, guía y acompañamiento a las personas venezolanas en el tema migratorio y legal, para continuar luego ofreciendo apoyo en tema psicosocial y laboral. Esto, pues la organización reconoce que “el enfoque principal o inicial de la organización ha sido atender población venezolana ya que no existe en Costa Rica ninguna otra que lo haga” (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020).

A lo anterior, se quiere agregar que Alianza VenCR parece ser la única organización de personas venezolanas organizadas en el territorio nacional. Esta situación se constata desde etapas iniciales de la investigación cuando se realiza el barrido de organizaciones que cumplieran con los criterios de selección, y que forman parte de la base de datos poblacional que ya se compartió en los capítulos iniciales (ver Anexo 2).

Es importante comentar que el impacto y alcance de la organización se traduce a 30 mil solicitudes en sus pocos años de operación. Se habla de solicitudes, pues es el dato que se maneja en cantidad de participaciones y tomando en cuenta que la misma persona, puede ser alguien que haya participado en una Jornada de Orientación, pero también de un taller de apoyo psicosocial, por ejemplo (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020).

5.1.1.1 Las Jornadas de Orientación Migratoria

Las Jornadas de Orientación Migratoria nacen de manera paralela con la creación de la organización en sí. Como ya se mencionó, la necesidad de brindar información, acompañamiento y atención a la población migrante venezolana en Costa Rica, fue la primera razón para su creación.

Aún el poco tiempo de existencia de la organización y de las Jornadas propiamente, son múltiples las transformaciones que han surgido con el paso de los años como se verá a continuación.

En un inicio, las personas fundadoras tenían claro que a las personas venezolanas lo que les interesaba era la práctica, saber cómo era el proceso, a dónde debían ir, qué debían hacer, y dejar de lado la teoría que no solo no les permitía conocer la realidad de una situación de refugio, si no tampoco la del país en sí (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020).

Esto fue comprobado en numerosas ocasiones por S1, pues desde su experiencia personal comenta:

[...] conocía gente y siempre veía el común denominador que era que “no sé qué hacer” o “¿qué pasa si hago esto?”, o “ni siquiera sé por qué estoy aquí”, entonces yo empecé a investigar por mi propia cuenta todos estos temas y empecé a verificar que era algo generalizado realmente. (comunicación personal, 9 de julio de 2020)

Con esa idea clara, así inician las Jornadas de Orientación Migratoria en espacios físicos y con la presencia de las personas interesadas. Durante 40 minutos a una hora, se tocaban diversos temas relacionados con los trámites migratorios en una metodología de mesas de trabajo con personas abogadas

especialistas en refugio, en migración u otras especialidades. La primera Jornada señala S1, tuvo una participación de más de 100 personas.

La información compartida en estos espacios, se realizaba de manera “generalizada”. Es decir, que el enfoque de instrucción se llevaba a cabo bajo un concepto de casos o procesos lineales, cuando estos precisamente distan de ser homogéneos.

Con el paso de los meses y las experiencias previas, la organización comienza a percatarse de esta situación. Se inicia así a considerar la diversidad de escenarios posibles y a pensar en darle un giro al enfoque de las Jornadas.

Al aparecer el COVID-19 en Costa Rica, la organización se ve en la necesidad de recurrir a la virtualidad para continuar con el desarrollo no solo de las Jornadas Migratorias; sino también de los talleres, charlas y capacitaciones que realizaban en las diversas áreas de atención. Es por esto, que la organización decide hacer uso de algunas redes sociales para hacer transmisiones “en vivo” y que pudieran ser vistas por las personas interesadas.

Sin embargo, la heterogeneidad de casos y la diversidad de preguntas que hacen las personas asistentes a estos espacios en redes sociales, obligan a una vez más repensar y replantear la forma en que las Jornadas se llevaban a cabo desde la virtualidad.

Es así como al momento de la recolección de la información, las Jornadas de Orientación Migratoria se realizaban 100% de manera virtual, con una periodicidad semanal, de manera individualizada, con una duración máxima de 30 minutos por persona y con un “aforo” duplicado. La virtualidad permite así que la organización llegue a más personas, incluso a aquellas que viven

en otras provincias y que por desplazamiento y distancia, no hubieran podido participar de las Jornadas presenciales.

Ahora bien, ¿cómo se logra realizar una Jornada de Orientación Migratoria individualizada, y desde la virtualidad? Con el uso de medios y plataformas electrónicas como *WhatsApp* y *Gmail*, se coordina todo el trabajo entre las personas interesadas en asistir y la organización.

Para cada una de las Jornadas se establece una cantidad específica de “citas” individualizadas, en las que la persona venezolana interesada consulta de manera directa con una persona profesional en derecho sobre su situación y caso particular. Por un lapso de 30 minutos, la persona puede realizar todas las consultas que necesite, a la vez que la persona abogada asignada a su caso va resolviendo las mismas.

Para iniciar el proceso, la persona interesada en participar de la Jornada expresa a través de un correo electrónico su deseo de obtener una cita. Seguidamente los personeros de la organización le envían un formulario donde debe informar sus datos personales y hacer un pequeño resumen sobre su caso, para así determinar la persona profesional en derecho que le será asignada.

Una vez se confirme la disponibilidad de espacio con la persona profesional idónea para el caso, se asigna un día y hora específica para que por medio de una videollamada de *WhatsApp*, se lleve a cabo la asesoría.

5.1.1.2 Actividad observada

La actividad formativa desarrollada por Alianza VenCR y con el nombre de “¿Cómo actualizar tu *Curriculum Vitae*?”, fue la actividad en la que se llevó a cabo la observación no participativa. Si bien la misma desde su nombre se

entiende que se trata de una formación para trabajar el *Currículum Vitae* (CV), se quiere iniciar mencionando que en dicha actividad también se desarrollaron de manera complementaria, algunos puntos referentes a las entrevistas de trabajo.

La acción formativa mencionada se llevó a cabo de manera virtual a través de la plataforma de videollamadas *Microsoft Teams*, el día 3 de setiembre de 2020. La misma se desarrolla en un horario de 6:00 p.m. a 7:20 p.m., aunque esta estaba programada para 1 hora de tiempo total.

Ahora bien, si el programa que se seleccionó para participar del estudio fue el correspondiente a las Jornadas de Orientación Migratoria, ¿por qué se observa una de las acciones formativas del área laboral?

Pues por varias razones, la primera y la de mayor peso: las Jornadas, como ya se mencionó, son individualizadas y en ella participan solamente la persona interesada y la persona abogada encargada de su caso pues se comparte información sensible y de relevancia legal para la persona participante. Como segunda razón, por la particularidad del contexto en que se trabaja de manera directa con las organizaciones, los talleres y charlas para el área laboral y psicosocial son disponibles bajo modalidad de virtualidad.

Profundizando en la actividad en sí, al inicio de la misma no se tiene referencia alguna sobre el objetivo de la formación ni sobre una agenda de desarrollo de la actividad, tiempos o “reglas” sobre la misma. Es lo correcto en este punto mencionar que en los primeros minutos de la actividad se presentaron problemas de conexión por lo que no se tiene certeza si esos detalles fueron mencionados mientras no se tuvo el acceso.

En relación con las preguntas o consultas que las personas participantes podían tener, se menciona que idealmente las mismas se atenderían al finalizar la sesión. Sin embargo, durante el tiempo de exposición y desarrollo del tema hay constantes interrupciones para la realización de las mismas. Adicionalmente, al final de la actividad se toman 10 minutos para la evacuación de más consultas por parte de las personas participantes.

Más que un taller, la actividad es una de carácter expositivo donde la persona facilitadora se encarga de mediante el uso de una presentación de *PowerPoint*, exponer los contenidos.

A pesar de lo anterior, se puede notar una planificación previa pues existe esa presentación de *PowerPoint* y se menciona que la facilitadora ha recibido los currículos de los y las participantes de la sesión. Particularidad que le ha permitido conocer un poco sobre los perfiles profesionales de los y las mismas.

A razón de la temática, la palabra integración laboral es la más mencionada. Dentro de los aspectos que se desarrollan en el taller, se presenta la posibilidad de adecuar el CV a los empleos de interés que cada persona tiene como parte de una diferenciación y aumentar las posibilidades de atención de la persona reclutadora.

Finalmente, se quiere hacer énfasis en un aspecto recurrente durante la sesión y que es mencionado no solo por la facilitadora; sino también por las personas participantes. La frase diferenciadora entre “lo que sucede en Costa Rica” y por el contrario “lo que sucede en Venezuela” se convierte casi en un hilo conductor de todos los aspectos, propiciando una relación si se quiere, disruptiva.

5.1.2 Casas de la Alegría

Casas de la Alegría es una iniciativa público-privada que nace en el año 2014, como resultado del “Programa Conjunto para Mejorar la Seguridad Humana de los Trabajadores Temporales Gnöbe Buglé de Costa Rica y Panamá”, de varias de las Agencias de la ONU en Costa Rica; entre ellas, UNICEF como agencia responsable (Borge, Cortez, León, Pereira y Zamora, 2014, p. 43).

Las Casas de la Alegría responden a la necesidad de garantizar la atención, cuidado, protección y desarrollo integral de los niños y niñas indígenas migrantes, hijos e hijas de los trabajadores agrícolas temporales recolectores de café, que año a año migran de Panamá a Costa Rica en los meses de cosecha.

Años previos a la creación de Casas de la Alegría, era común encontrarse en las visitas a las fincas cafetaleras, situaciones como la narrada:

[...] por ejemplo en algunos casos, los papás para que los chiquillos no se le salieran, los amarraban de un pie o algo así a un mueble que fuera pesado y que no pudieran mover y de esa forma no se escapaban y les dejaban un plato de arroz en el centro. Osea, cosas como esas era para la perspectiva de ellos de poder cuidarlo. El asunto es que obviamente eso atentaba contra la seguridad de los niños porque implicaba que sus necesidades las tenían que hacer ahí donde estuvieran y pasar sucios todo el día, solo tenían una comida al día, y era arroz. (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020)

Junto con situaciones como la anterior, era también común encontrar a esos niños y niñas al cuidado de otro niño o niña en situaciones riesgosas en el cafetal propiamente.

Es por esto que luego de un proceso de consultorías y evaluación de opciones, se crean las Casas de la Alegría bajo la modalidad de “centros de cuidado”, con la atención interinstitucional que esto requiere, pues se reconoce que “todas las instituciones del Estado que les correspondería atender a estos menores de edad tienen que estar en la mesa interinstitucional, más el sector privado, para poder coordinar acciones conjuntas.” (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020). Dentro de las instituciones del Estado involucradas, se encuentran el IMAS, el PANI, el MS, entre otras.

Para el año 2019, se contabilizaban un total de 20 Casas de la Alegría: 15 de ellas en la zona de Coto Brus, 4 en la zona de Los Santos, y 1 en Grecia. UNICEF (2019) por su parte, traduce el impacto de estas 20 casas en la atención de aproximadamente 3000 niños y niñas, entre los años 2014 y 2019 (p. 7).

5.1.2.1 Programa completo

Para el caso de Casas de la Alegría, se decide tomar como parte del estudio el programa completo por varias razones. Primero, cada Casa de la Alegría es por sí misma un espacio de ENF no solo para los y las niñas que asisten, sino también para quienes trabajan en ellas y están a cargo de la operación diaria. Segundo, la administración de las Casas y la labor que realiza la persona encargada de las mismas si bien se basa en principios básicos y de orden administrativo, la perspectiva del ciclo de la administración como tal, puede ser tomada como un referente para lo competente a la gestión de ciclo de la administración de la educación no formal.

Es decir, la manera en que muchas de las acciones y labores que se llevan a cabo por parte del personal de las Casas, brinda un panorama que ayuda a

entender, analizar y “desgranar” un proceso tan completo como es la gestión del ciclo ya señalado.

Se ha decidido de esta manera también ver la iniciativa como un todo, pues las acciones educativas más evidentes para la población son las referentes a la estimulación temprana que han recibido en años anteriores, pero que no es un programa fijo para todas las Casas ni para todas las cosechas. De igual forma y en relación con las capacitaciones que idealmente debieran tener o llevar las personas que se encargan de las labores de cuidado, preparación de alimentos y gestión diaria de cada casa, algunas no han podido ser completadas por cuestiones de acceso, traslado hacia los lugares de formación, entre otras que se han presentado a lo largo de los años.

Para el momento en que se realiza la recolección de la información, no hay Casas operando pues no se está en los meses específicos de cosecha. A la vez, la situación del COVID-19 no permite seguridad en cuanto a la cantidad de Casas que se tendrían abiertas en ese periodo, así como lo relacionado con la migración segura en la materia de salud para los niños y niñas.

Se hace esta salvedad, pues como ya se mencionó para Alianza VenCR, el momento en que se realiza la recolección de la información es uno de gran incertidumbre porque las labores de cuidado, alimentación y educación para ya de por sí una población vulnerable, invisibilizada y marginada, con la situación de pandemia se agrava.

Para efectos de esta investigación, es prudente en este punto conocer cómo funciona el programa. Es importante iniciar recordando que Casas de la Alegría es una alianza público-privada, que opera con presupuesto del Gobierno de la República a través del IMAS, quien ha establecido una categoría especial de subsidio llamada “Casas de la Alegría” para cada niño y niña que utiliza los servicios de las Casas.

En lo referente al inmueble y al espacio en la finca recolectora de café utilizada para albergar la Casa, esto es proporcionado por el productor y dueño de la finca en sí.

Este modelo de programa y de Casas de la Alegría se ha enfocado en café; sin embargo, es importante reconocer que este es un subsidio que se ha establecido para otros productos agrícolas que requieran recolección estacional como lo son la caña, la pina o la naranja, y donde se tenga presencia de trabajadores agrícolas temporales. Esta particularidad significa que el modelo podría ser replicado en otras partes del país.

Ahora bien, hay un tercer actor que conecta la triada de instituciones participantes, y es la cooperativa de productores de café. Para el caso de Coto Brus, es CoopeSabalito R.L. quien se encarga de administrar los fondos en sí provenientes del subsidio del IMAS ya mencionado, para canalizar a través de las Casas, la atención de los niños y niñas.

5.1.2.2 Actividad observada:

Para el caso específico de Casas de la Alegría, no se logró asistir o presenciar ninguna de las actividades de la organización por varias circunstancias: como ya se mencionó, la etapa de recolección de la información no coincidió con los meses de cosecha, por lo que las Casas no se encontraban operando, además de la poca movilidad que estaba permitida en ese momento en el país por la situación de pandemia, habría complicado posiblemente el desplazamiento desde Cartago (lugar de residencia de la investigadora) hasta la Zona Sur del país.

5.1.3 SEPROJOVEN

La organización de la sociedad civil sin fines de lucro; SEPROJOVEN, nació en 2004 por iniciativa de un grupo de personas provenientes de la academia y del área de las Ciencias Sociales. La previa experiencia que estas personas tenían en el trabajo comunitario utilizando herramientas como, el juego, el arte y la recreación, propiciaron su creación (SEPROJOVEN, *s.f.*, párr. 6).

El deseo de contribuir a la creación y ejecución de propuestas de intervención social con la participación activa de niños, niñas y adolescentes en las comunidades, impulsa el establecimiento de la organización que actualmente utiliza el fútbol como herramienta educativa, de desarrollo y cambio social (SEPROJOVEN, *s.f.*, párr, 4).

Una serie de eventos durante los primeros 10 años de existencia de la organización, propician lo que se reconoce como un momento de clave disyuntiva: o se continuaba con la labor, o la organización desaparecía.

Es así como a finales del año 2015 y principios del año 2016, se toma la decisión de transicionar no solamente un cambio de líder de la organización, sino también modificar la figura jurídica constitutiva de la misma, para convertirse en una “Asociación Civil” (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Con lo anterior, se propicia una continuidad y nuevos bríos a los proyectos que la organización tenía a su haber, así como a generar nuevos proyectos y programas socioeducativos “que tuvieran un eje transversal del deporte para el desarrollo” (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

SEPROJOVEN es una organización que a lo largo de sus más de 15 años de existencia ha desarrollado proyectos de gran impacto y gran participación. Se quieren mencionar algunos otros proyectos como “La Copa Indígena”, siendo esta un proyecto de trabajo directo con los y las jóvenes de las distintas comunidades indígenas de Costa Rica. Este fue un proyecto que se realizó de manera constante durante varios años y donde se reunían los diversos pueblos originarios a “disputar” la copa.

Sumado a la Copa Indígena, SEPROJOVEN ha logrado unirse a algunas otras asociaciones y organizaciones que trabajan directamente con población migrantes en algunos otros países de Centro América y en comunidades vulnerables de México, Guatemala y El Salvador.

De igual manera, SEPROJOVEN cuenta con un programa de voluntariado internacional con una organización homóloga en Alemania. Este es una alianza que permite no solo recibir jóvenes de ese país europeo en Costa Rica y que de manera voluntaria trabaja en los proyectos de la organización por espacio de un año, sino que también brinda la oportunidad de que las jóvenes participantes de los proyectos del país, puedan ir a Alemania a hacer su voluntariado allá con todos los gastos incluidos y por los meses estipulados.

5.1.3.1 La Liga FEM

La Liga FEM como proyecto, nace en el año 2012 bajo el nombre de “Liga FEM, la cancha para nosotras”. Este es un proyecto de fútbol pensado para la participación de niñas y mujeres jóvenes de comunidades en condición de vulnerabilidad del GAM, siendo Rincón Grande de Pavas la comunidad en donde se inicia. Se incorporan luego y de manera paulatina, León XIII, Los Cuadros y Guararí.

Con el paso de los años, este ha sido un proyecto que ha enfrentado grandes cambios que se materializan en la actualidad no solo con la llegada de la forzada virtualidad; sino también, por causa de situaciones complejas en las mismas comunidades. Negociaciones con otros grupos legitimados para el acceso y uso de los espacios públicos y canchas, los altos índices de criminalidad y violencia en las comunidades, problemas en procesos de cambios generacionales para ampliar edades de participación, y situaciones en torno a erróneas percepciones de las comunidades en el tema del deporte, mujeres, orientación sexual y lesbianismo, son algunos de los retos que el programa ha enfrentado.

En este punto, se quiere hacer énfasis en que todas las situaciones mencionadas han generado problemas de continuidad del programa en las distintas comunidades, lo que se muestra en que actualmente, la única comunidad que sigue constante es Guararí. Sobre esto, S3 destaca:

En el caso de Guararí, todo este proceso que te estoy hablando si se logró porque; si bien habían críticas que estaba promoviendo alguna orientación sexual, no eran tan fuertes, ellos podían observar resultados específicos, tangibles, en los liderazgos de las chicas, en las notas de las escuelas, en todos esos procesos, entonces pues al final el que ha sido realmente exitoso todo el proceso hasta el día de hoy que lo mantiene, es Guararí. (comunicación personal, 16 de julio de 2020)

En relación con el funcionamiento del proyecto y las sesiones semanales, es importante mencionar que las actividades del proyecto se llevan a cabo 3 días a la semana: miércoles, viernes y sábado. Las mismas se dividen en dos grupos según las edades de las participantes: las niñas de 5 a 12 años tienen un horario de 5:00 p.m. a 6:30 p.m., mientras que las participantes de edades entre los 13 y 24 años, entrenan entre las 6:30 p.m. y 8:00 p.m.

Al utilizar la metodología de fútbol 3, las sesiones se dividen en 3 “tiempos”. Así, así cada sesión inicia con un espacio para el diálogo, para luego pasar a una sesión de juego cooperativo y recreativo, y finalizar con un espacio de evaluación y retroalimentación (S4, comunicación personal, 21 agosto 2020).

Para pertenecer al programa, el único requisito que se ha establecido desde la organización, además de la edad, es que todas las participantes deben ser estudiantes. Sobre lo que comenta S4: “tienen que estar dentro de alguna formación académica: sea nocturna, sea diurna, lo que sea, pero tiene que estar dentro de una formación académica.” (comunicación personal, 21 de agosto de 2020).

A partir de enero de 2021, la organización inicia el trabajo con los niños de la comunidad de Guararí dos veces por semana. En el proyecto se habla de la importancia del trabajo conjunto y familiar que se puede hacer, es por esto que además de abrir un espacio para trabajar con niños, las madres de familia con el paso de los años han tomado un papel esencial en el desarrollo de las actividades y los esfuerzos de continuidad. Sobre esto, señala S4:

Siempre pensamos que el trabajo con las mamás es fundamental, porque de nada sirve si trabajás las ramas, pero no trabajás el tallo. Entonces hay que comenzar a educar desde la base sólida verdad, que es el fundamento, las mamás, o la persona encargada para ir teniendo frutos positivos. (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020)

Es por lo anterior, que el inicio del trabajo virtual también procuró incluir a las madres de familia al implementar acciones como enviar los ejercicios de entrenamiento a ellas también, a pensar en el baile como una actividad

recreativa y de movimiento que se tradujo en sesiones semanales a través de las redes sociales de la organización.

Aunado a esto; en lo referente a las sesiones de talleres o charlas, se implementaron las llamadas en *Zoom* u otras plataformas, con la gran limitante de acceso a Internet y a dispositivos tecnológicos por parte de las niñas y jóvenes. Este carente acceso, significó adecuar el planteamiento de las sesiones, el modo de comunicarse y la cantidad de acciones a desarrollar.

5.1.3.2 Actividad observada

Retomando el tema de los cambios que la virtualidad ha obligado a las organizaciones a realizar, la formación que se logra observar por parte de SEPROJOVEN, es una que de inicio no se reconoce por nombre. Esta es una actividad dictada por una persona de la UCR, sobre algún tema del área de nutrición.

La observación no participativa se lleva a cabo el día 14 de octubre de 2020, a través de la plataforma *Zoom* y en horario de 1:30 p.m. a 2:50 p.m., aunque se da inicio oficial a la 1:40 p.m. para dar unos minutos de tiempo y esperar que más personas se conecten.

Al inicio del taller tampoco se reconoce un objetivo específico para la sesión; sin embargo, por contexto y al pasar algunos minutos, se identifica que esta es la segunda sesión de una serie de sesiones sobre nutrición y buena salud alimentaria denominada “Nutri FEM”.

En los primeros minutos de la sesión hay poca participación de las jóvenes conectadas. Conforme pasan los minutos, se nota un cambio activo por parte de las participantes e incluso se “animan” a presentar lo que parece son asignaciones o “tareas” de la sesión anterior (la sesión inicial) y obviando

cualquier inconveniente de conexión que tengan por la poca o mala conexión a Internet.

Del avance de la sesión, se conoce que “Nutri Fem” es una formación que es parte de un TFG desarrollado por la estudiante facilitadora para optar por el grado de Licenciatura en Nutrición. El mismo denota una planificación robusta: se cuenta con una presentación de *PowerPoint*, se hace uso de otras herramientas interactivas como la llamada *Kahoot* para otras actividades de aprendizaje, se cuenta con el apoyo tecnológico de una tercera persona, se habla de "próximas actividades a realizar" y del uso de un chat de *WhatsApp* para conversar sobre aspectos por mejorar o que más han gustado a las participantes, mostrando que la evaluación de la sesión se ha tomado en cuenta.

Durante las horas que dura la reunión virtual, la formación es completamente interactiva. Una vez que las jóvenes comienzan a participar y que son motivadas por la persona facilitadora y la persona a cargo del apoyo tecnológico, no hay un solo momento en que no lo hagan.

No se establece el tiempo para hacer las consultas o preguntas; sin embargo y como ya se mencionó, no se tuvo la manera de identificar si en la primera sesión se realizó el encuadre pertinente sobre estos particulares.

5.1.4 Fundación Mujer

Fundación Mujer es fundada el 4 de julio de 1988 como resultado de un proceso iniciado entre 1985 y 1988 por el Fondo Internacional para la Educación Extraterritorial del OEF y donde a través de diversas capacitaciones y asistencia técnica, se le brindaba a mujeres emprendedoras del sector agrícola, herramientas para el mejoramiento de sus organizaciones (Leguizamón, 2007, p. 90).

Si bien en sus inicios la misma continúa con los procesos de capacitación, se decide incursionar también el área de los microcréditos para esas mismas mujeres participantes de los programas. Leguizamón (2007) señala que la coyuntura nacional, internacional y los propios conflictos a lo interno de la organización, le generan a la Fundación algunos años “tumultuosos” entre 1997 y 2005 (p. 92).

Es así como con más de 30 años de operación, Fundación Mujer cuenta con amplia experiencia en la atención de las necesidades financieras de “población ubicada en zona urbana, rural y marginal” (Fundación Mujer, *s.f.*, párr. 1). A lo largo esos años, se han desarrollado “procesos de empoderamiento, formación, capacitación, asesoría técnica y acompañamiento en el campo a las microempresas financiadas, con miras al desarrollo integral y autonomía económica de las personas, con énfasis en la mujer.” (Fundación Mujer, *s.f.*, párr. 1).

Fundación Mujer tiene una “Asamblea de Patrocinadores” quienes se encargan de elegir la Junta Directiva, quien a su vez es la responsable de dictar las normas y políticas que serán operativizadas por la Dirección Ejecutiva y la Oficina de Proyectos. Dicha oficina tiene actualmente cuatro proyectos en ejecución, incluido el participante de esta investigación (Fundación Mujer, *s.f.*, párr. 6).

De manera más directa con lo que interesa para este estudio, es fundamental mencionar que la Fundación cuenta con el “Centro de Formación Integral de Fundación Mujer”, desde donde muchas de las acciones formativas se coordinan y ejecutan. Es decir, la Fundación tiene a su haber un cúmulo de acciones educativas no formales, desde un centro de formación no formal específico.

5.1.4.1 El Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas

Fundación Mujer como socio implementador de ACNUR en Costa Rica, tiene a su cargo el Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas, desde hace tres años. Este proyecto tiene el objetivo de “acompañar el proceso de generación de ingresos e integración en Costa Rica” de las personas refugiadas y solicitantes de refugio provenientes de diversos países del mundo (S5, comunicación personal, 11 de setiembre de 2020).

A través de procesos de empoderamiento, formación y capacitación, se buscan fortalecer las capacidades de las personas participantes para enfrentar los retos del mercado costarricense. Para esto, se trabaja desde un equipo interdisciplinario y de la mano de entes gubernamentales como los gobiernos locales, la DGME, las organizaciones de la sociedad civil, el sector privado y académico.

El trabajo de Fundación Mujer con el Proyecto en cuestión, ha también tenido que fortalecer las acciones que desde la virtualidad se llevaban a cabo. En este punto, se quiere notar que de la información que se pudo recabar y a la que se tuvo acceso, se constató que lo referente a los montos de recarga para todas las personas participantes de los diversos cursos virtuales, los asume la Fundación y que los mismos varían claramente según la cantidad de horas que tenga por duración cada capacitación, sesión, charla o taller.

Entrando un poco en la operatividad de las acciones, semanalmente se cuenta con una planificación y calendarización de las diferentes actividades formativas que se ofrecen a la población participante. Las mismas, desarrolladas desde el Centro de Formación Integral de Fundación Mujer, o por medio de alianzas con otras entidades.

Es importante mencionar que la formación no se centra o dirige solamente para personas en el GAM, las opciones de capacitación se dan también para población de la Zona Norte.

A manera de ejemplo y para referencia, como parte del Proyecto de Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas se imparte formación en áreas como manipulación de alimentos, contabilidad, administración de bodegas e inventarios, alfabetización, estilismo, teatro, servicio al cliente y otros relacionados por ejemplo con el CV y la entrevista de trabajo.

Es precisamente sobre este último que se realizó la observación correspondiente a Fundación Mujer, y que se pasa a detallar a continuación.

5.1.4.2 Actividad observada

El 19 de octubre de 2020, se participa en una de las formaciones programadas para esa semana específica por parte de Fundación Mujer, para realizar la observación no participativa correspondiente.

El taller “El currículum y la entrevista laboral: ¿qué debo saber?”, se lleva a cabo de manera virtual a través de la plataforma *Zoom*, en horario de 10:00 a.m. a 11:20 a.m., aunque el mismo estaba programado para 1 hora de tiempo total.

Dicha actividad es una no ejecutada por parte del Centro de Formación Integral de Fundación Mujer; por el contrario, es dictada por la Asociación Cámara de Comercio de Costa Rica. La misma presenta un objetivo de aprendizaje específico que se comparte y muestra al inicio de la sesión, así

como se presentan algunos otros lineamientos a considerar principalmente en lo que a las consultas o preguntas de los participantes se refiere.

La sesión resulta ser una actividad expositiva, donde se utilizan una serie de documentos no aplicables al contexto nacional o latinoamericano incluso. El facilitador utiliza un documento base de exposición de un gobierno local español (el Ayuntamiento de Alcobendas en Madrid, España) y una plantilla de un CV alemán.

Otro aspecto a mencionar y por la temática que se desarrolla en el taller, es la reiteración del tema de la integración al mercado laboral de las personas refugiadas participantes y que paralelamente a este taller, realizan una formación con Fundación Mujer en “Técnico/a en Inglés”.

Como actividad final de la sesión, se habilita un espacio para que una de las personas participantes muestre su hoja de vida y pueda recibir comentarios y retroalimentación del facilitador. Lamentablemente, los comentarios parecen más una sesión de motivación que una profesional y formal.

Para concluir, la sesión no presenta o menciona ninguna actividad evaluativa del taller específicamente. Se desconoce, sin embargo, si al finalizar las capacitaciones, talleres, charlas o formaciones, Fundación Mujer cuenta con instrumentos para esa retroalimentación.

5.1.5 Cenderos

Cenderos es una organización con más de 20 años de experiencia en trabajo con poblaciones migrantes, de frontera y solicitantes de refugio en Costa Rica. A través de un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, se promueve la participación protagónica de las poblaciones con que trabaja, en sus propios procesos (Cenderos, 2019, p. 1).

Dentro de los territorios donde la organización tiene presencia, se conocen las comunidades transfronterizas de la Zona Norte de Costa Rica y cantones como Guatuso, Upala y La Cruz (Cenderos, 2019, p. 1). Dichos territorios se caracterizan por los altos índices de pobreza, el poco acceso a la educación y por la discriminación y violencia que enfrentan las personas migrantes en tema de empleo o explotación laboral.

5.1.5.1 Escuela Itinerante de Comunicación Popular

La Escuela Itinerante de Comunicación Popular fue un programa de 36 horas de formación que se llevó a cabo entre los meses de julio y diciembre del año 2019 en distintas comunidades del distrito de San José de Upala. La Escuela fue un proyecto desarrollado por Cenderos, en conjunto con otros dos proyectos específicos de la UCR: un Trabajo Comunal Universitario (TCU) y un proyecto de la Vicerrectoría de Acción Social.

A través de un programa de seis sesiones de un día de duración cada una, se abordaron distintas temáticas relacionadas con la comunicación popular comunitaria, los derechos comunicacionales, la participación ciudadana y una serie de herramientas de comunicación popular. Esto, con miras a fortalecer y visibilizar las labores, proyectos e iniciativas que se desarrollan en las comunidades.

Con la participación propiamente de las 30 personas asistentes a las sesiones de la Escuela, se generan distintos proyectos para el interés y uso de sus comunidades. Es así como por medios de grupos de trabajos organizados por cercanía geográfica comunal, se crean cinco grupos (Jomuza, Linda Vista, Villa Nueva, El Delirio y Los Ledezma; Cartago Sur, Villa Hermosa, La Unión y La Victoria; San José de Upala Centro; La Colonia y Santa Lucía y Fátima), para desarrollar ese proyecto final y donde se

presentaron propuestas para la gestión de residuos, creación de redes sociales para visibilizar los proyectos de las mujeres de las comunidades, fomento de la participación juvenil comunitaria, entre otros.

Es mediante la representación comunal mencionada, que se observa que se cuenta con una participación de las diversas comunidades de la zona, lo que le permite a la Escuela el calificativo de itinerante y la posibilidad de “rotar” por diversas localidades.

Utilizando un enfoque de género, derechos humanos e interculturalidad, la escuela toca el tema central y comunicacional desde la realidad de las personas migrantes, solicitantes de refugio y refugiadas, desde el intercambio cultural y con un énfasis en temas de prevención de violencia de género y discriminación de otras minorías.

Algunas de las acciones y actividades que se llevaron a cabo en las seis sesiones de duración de la Escuela, fueron la grabación de videos, audios, “programas de radio”, toma de fotografías, dramatizaciones, dibujos, murales, creación de cuentos o canciones, entre otras.

5.1.5.2 Actividad observada

Al haber sido la Escuela Itinerante de Comunicación Popular un programa desarrollado unos meses antes de iniciar el trabajo investigativo de campo, no se contó con la posibilidad de observar alguna de las actividades, sesiones u encuentros llevados a cabo.

5.2 Interculturalidad: un proceso desde las personas

5.2.1 Definiciones, saberes, teoría y práctica de la interculturalidad

“Tratar de decir qué es la interculturalidad, es contrario a la interculturalidad”

José Mario Méndez Méndez

La cita de inicio de esta sección, resonó como un tumbo despertador en el preciso momento que se escuchó mientras se conversaba con el experto. La misma hace eco en este momento con abrumadora fuerza para guiar la síntesis sobre algunos de los hallazgos importantes que se encontraron sobre la interculturalidad, desde lo que las personas entienden, conocen y sienten.

Es difícil entender y descifrar algo que se puede percibir como un fenómeno, un intangible, o una teoría. La interculturalidad no se puede más que experimentar desde un sentido vivencial y desde un sentido humano.

¿Qué es la interculturalidad?, se preguntó. La respuesta de Méndez fue igual de impactante que la cita ya mencionada. La pregunta “¿qué es?”, según el experto, es una “muy propia de las pedagogías dominantes, de las pedagogías que quieren controlar el objeto de estudio y que pretenden tener respuestas válidas.” (comunicación personal, 2 de octubre de 2020).

Es desde esta posición que se quiere presentar con igual validez, las distintas ideas relacionadas con los hallazgos interpretados para la interculturalidad en términos de definiciones, saberes, teoría y práctica.

Este es un ejercicio que se hace desde el posicionamiento de las personas que participaron como parte de las organizaciones, pero también desde las

personas expertas consultadas. Se hace así, pues el común denominador de la interculturalidad, son las personas.

✓ La interculturalidad puede envolver un discurso de poder

Cuando la consigna del intercambio entre dos o más culturas se propicia desde una cultura dominante o desde el “lo mío es mejor”, las barreras y consecuencias para el proceso son sin duda letales.

La experta consultada Adriana Jiménez Rodríguez, señala que “en la interculturalidad median discursos de poder y eso no siempre se toma en cuenta” (comunicación personal, 1 de octubre de 2020). La experta lo expone desde un particular que de manera directa se relaciona con la investigación y que reconoce la nacionalidad como “diferenciador” en los procesos educativos no formales.

La interculturalidad según la investigadora, se asume muchas veces desde la transnacionalidad o desde el supuesto de que la interculturalidad sucede solo porque hay presencia de personas extranjeras en un espacio.

El pensar la interculturalidad como algo inherente a una nacionalidad, se asume un discurso de poder al restringir o invisibilizar por ejemplo las múltiples realidades de otros contextos. Contextos como la realidad nacional donde hay diversidad de subculturas y microculturas que se muestran muchas veces dentro de las aulas:

[...] cuando usted tiene un estudiante de Limón, eso es otra cultura, es otro mundo y a ellos les cuesta un montón la cultura aquí de San Pedro-UCR; por decirle de alguna manera, y son cosas que no se toman en cuenta en la manera de enseñar. (A. Jiménez Rodríguez, comunicación personal, 1 de octubre de 2020)

Otra de las “variantes” que podrían asociarse con ese discurso de poder, es lo que sucede por ejemplo cuando las personas se ven obligadas a dejar de lado la cultura propia para “adoptar” procesos ajenos y lejanos a los propios. (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Es precisamente desde el área de la psicología denominada “Psicología del Contacto Intercultural y la Aculturación” que se estudia el fenómeno de “adaptación” antes mencionado.

La investigadora del IIP consultada, Vanessa Smith-Castro, explica que esta “es un área de la psicología que trabaja cuáles son los cambios que tienen los sujetos cuando entran en contacto directo con personas de otra cultura, de otra tradición cultural, de otro grupo étnico”, a la vez que investiga cuáles son las consecuencias psicológicas de un cambio cultural cuando por ejemplo, una persona se traslada a vivir a otro país y tiene que lidiar muchas veces con fenómenos como el racismo y la discriminación (comunicación personal, 7 de octubre de 2020).

Sobre esto, también se reconoce desde la organización participante Cenderos, que la “asimilación” de la nueva cultura como herramienta de cohesión y poder, bloquea el enriquecimiento cultural que la diversidad propicia (2019, p. 4).

✓ La interculturalidad es una relación grupal

Se entiende que no existe ni la remota posibilidad de la existencia de la interculturalidad, si no existe una relación entre personas y un grupo de estas.

Como grupo, se reconoce que hay expectativas en cuanto a la manera en cómo las personas pertenecientes al mismo se ven. Desde la psicología, esto

es lo que se conoce como relaciones interétnicas, interculturales e intergrupales (V. Smith-Castro, comunicación personal, 7 de octubre de 2020).

- ✓ La interculturalidad por sí misma es un proceso de aprendizaje y una herramienta generadora de conocimiento

Como punto de importante relevancia para esta investigación, la temática y la disciplina que competen, se acepta sin más el hecho de que la interculturalidad no solo propicia el intercambio que genera conocimiento, sino que es un proceso de aprendizaje por sí misma. La interculturalidad es epistémica.

“Los procesos interculturales son procesos de aprendizaje, son procesos de aprendizaje recíprocos en donde se entiende que las otras personas tienen saberes” (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020). Tal como señala el participante de la organización, la interculturalidad como proceso de aprendizaje es uno que de manera recíproca y podría decirse que cíclica, propicia la construcción de conocimiento desde esos otros saberes y desde la diferencia y la diversidad.

Las experiencias que desde la diversidad y la interculturalidad se dan en las personas, son valiosas pues generan un aprendizaje profundo. Esto lo ejemplifica claramente otra persona perteneciente a una de las organizaciones participantes, cuando toma un ejemplo de lo que sucede con su compañera de trabajo en un distinto lugar geográfico que el suyo y donde su labor diaria no implica de manera directa el trabajo con personas indígenas solamente. Sobre esto comenta:

[...] yo te puedo hablar de la realidad indígena porque es la mayor cantidad de gente que atiendo, pero digamos, la compañera que está

en Tarrazú me decía: “(...), es que con los nicaragüenses si hay ciertas cosas que son un poco diferentes a lo usual en niños ticos, pero en general, el comportamiento es parecido, similar a los ticos. (...), ¿cómo hace usted con los indígenas con esto, esto y lo otro?”... y entonces me decía: “si, es diferente totalmente”. (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020)

La situación antes descrita no solo muestra un aprendizaje directo para la persona que se enfrenta a la realidad de “lo diferente”, sino que genera lazos de apoyo que a la vez se convierten en procesos de aprendizaje recíprocos e interculturales para ambas personas trabajadoras.

✓ La interculturalidad puede ser pedagogía desde una mirada más teórica

Desde el análisis que se realiza de la información recolectada, se logra identificar que hay una parte del estudio de la interculturalidad que suele ir de la mano de un sentido más académico y teórico. El fin de esta investigación no pretende determinar si un posicionamiento que puede sentirse más distante es válido o no, pero si entender y visibilizar que las “corrientes” de estudio del fenómeno; y por ende la manera en que se entiende y asume, son diversas.

Dentro de las definiciones que se encontraron, algunas señalan a la interculturalidad como un enfoque pedagógico o de posicionamiento crítico para reconocer y valorar la diversidad (S5, comunicación personal, 11 de setiembre de 2020).

Específicamente sobre lo anterior, se quiere mencionar la posición directa de Nancy Torres, otra de las personas expertas consultadas. La investigadora y profesora apunta a la interculturalidad como una propuesta teórica y una corriente pedagógica que busca entender y proponer la inclusión de “algo

que no se parece a lo mío”, desde una vivencia más que un currículo (comunicación personal, 9 de setiembre de 2020).

Torres señala que *la natura* de la interculturalidad es la teoría, que luego se lleva a la práctica y que es capaz de brindar metodologías y propuestas para que quienes desean dedicarse a la enseñanza, tengan herramientas teóricas que fundamenten su labor. La experta lo señala así: “Cuando uno no tiene la teoría, ¿qué se encuentra en la práctica? Gente trabajando desde la buena voluntad”

✓ La interculturalidad es percepción y costumbres

No se quiere; ni puede, dejarse de lado que la interculturalidad como fenómeno intrínsecamente relacionado con personas, se construye desde las percepciones y costumbres propias de esas personas y desde la visión grupal que se tenga, como ya se mencionó.

Entender cuáles son las razones culturales por la que las personas actúan de alguna manera, es clave para sensibilizar los procesos. Aún cuando no necesariamente se esté de acuerdo, el respeto es necesario como base sólida de la interculturalidad (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020).

Es desde este punto que se hace necesario hablar de costumbres propias. Cuando se asumen posicionamientos dicotómicos como “bueno y malo”, se descarta la inmensa cantidad de posibilidades, razones, modos de vida y modos de acción. Lo que muchas veces podría catalogarse como algo “raro”, no es más que un posicionamiento lejano a la interculturalidad y a la realidad diversa del mundo.

Es así como se entiende desde una iniciativa como Casas de la Alegría y su trabajo con las personas indígenas: “Hemos tratado de trabajar desde otro

posicionamiento: no es que yo lo analice desde la cultura dominante, es que yo lo analice de cómo son ellos en su normal vivir” (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020).

Cuando la percepción es dicotómica también, y se califica desde lo positivo y lo negativo, se asumen realidades sobre lo que acontece en el día a día de las poblaciones migrantes. Sobre esto comenta un participante:

Estamos en Costa Rica, hay poquitos venezolanos y por dicha los costarricenses nos quieren mucho, tienen una percepción positiva de nosotros, realmente en general es así. Aquí no han habido ataques xenofóbicos, no ha habido discriminación en contra de los venezolanos, (...) pero si contra otras nacionalidades. Entonces, “estamos en Costa Rica, pero ustedes se imaginan a los venezolanos que no estén en Costa Rica, que están en Colombia, que son casi 2 millones de personas, o sea 2 millones de venezolanos en Colombia”, es la cantidad más grande que hay, “y ustedes recuerdan cuándo había más de 1 millón de colombianos en Venezuela, ¿cómo era también esta percepción?” Era una percepción parecida a la que hay acá con los nicaragüenses: los que roban, los que matan. (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020)

✓ La interculturalidad es disposición y exposición

Se ha dejado de última esta idea o concepción de la interculturalidad, no porque se crea es la menos importante para el enfoque que ha guiado este estudio; por el contrario, el hallazgo mismo en sí brinda la base para el siguiente capítulo, donde se rescata lo relacionado con ENF y su gestión.

La disposición personal hacia la interculturalidad y hacia las otras personas, no es necesariamente contraria a lo que se analiza desde la teoría, o la base

teórica de una carrera como educación, por ejemplo. Podría ser esta más bien la “otra cara de la moneda” o la “otra cara del espejo”, la relación idílica real y consciente que no solo se vive, se siente. Sobre la interculturalidad como una disposición se refiere Méndez:

La considero como una disposición que me hace sentir, que me vierte al otro, que me hace reconocer al otro en su diversidad y me hace reconocer, sobre todo, los límites de quedarme solo con mi perspectiva cuando quiero entender el mundo. Es decir, es el reconocimiento de que necesito el diálogo, el encuentro y los saberes de las otras personas si quiero comprender mejor, si quiero comprenderme yo mejor, si quiero comprender el mundo en que vivo y mis relaciones. (Comunicación personal, 2 de octubre de 2020)

Complementaria a la disposición de la que habla el investigador y autor, se asoma en sigilo la exposición. Si ya antes se habló sobre los discursos de poder que muchas veces median la interculturalidad, la exposición personal se considera es el arma contraria a ese poder y la propia acción de desmantelamiento de una cultura dominante.

“Quedar expuestos y expuestas” como señala Méndez, tiene la fuerza de mostrar una debilidad que nos enfrenta a la realidad de nuestros prejuicios hacia las personas. Quedar expuestos y expuestas solo puede ser el camino para la disposición de la que ya se habló, pues es desde la misma que la interculturalidad encuentra; y citando a Catherine Walsh, la grieta para un mundo de relaciones distinto.

5.2.2 Importancia, consecuencias y ausencias de la interculturalidad

“Tenemos una gran responsabilidad de no lastimar a ningún estudiante,
pero más allá de eso, de construir un espacio seguro,
que tiene que ver mucho con la interculturalidad”

Adriana Jiménez Rodríguez

Sumado a lo expuesto en la sección anterior sobre las distintas formas en que la interculturalidad es asumida desde las personas, se quiere continuar detallando sobre la importancia que tiene la misma para los distintos espacios de encuentro, pero mayormente para los espacios educativos. Esta importancia, se considera va de la mano con lo que se puede reconocer como consecuencias de la misma, así como el escenario contrario, lo que sucede en su ausencia.

La cita de la profesora e investigadora Jiménez Rodríguez con que se inicia la sección, es una también de fuerte impacto para este estudio. El daño del que habla la experta, se reconoce en la ausencia de un espacio de respeto y de intercambio real en un aula universitaria. Sin embargo, la realidad es que las “bondades” de la interculturalidad no se limitan o restringen para un espacio educativo universitario, el sentir de la profesora aplica sin la menor duda a los espacios como los competentes a esta investigación.

Complementando lo citado por Jiménez Rodríguez en relación con los espacios seguros, Torres señala que pensar diferente es también diversidad, y por eso, ningún profesor o profesora debería ir a las aulas sin entenderlo, “porque se hace mucho daño al silenciar las voces” (comunicación personal, 9 de octubre de 2020).

¿Cómo podría entonces ser ese espacio seguro del que hablan las expertas?
Un espacio intercultural seguro tiene una base sólida en el respeto de las

diferencias, en la diversidad de saberes y en la responsabilidad de todas las personas de actuar desde los derechos humanos.

Veamos, en casos como el de organizaciones como Casas de la Alegría, es un derecho de las personas que utilizan los servicios, contar con los mismos pensados y adecuados según pertinencia cultural. Otra de las organizaciones participantes, SEPROJOVEN, es clara al reconocer que si bien se ha dicho que todas las personas son iguales, la realidad es que todas las personas son diferentes, relativas y subjetivas.

Es así, como se identifica que el respeto por las otras culturas y por los distintos saberes es confeso, importante y consecuente de la existencia de la interculturalidad en espacios educativos.

Para organizaciones como SEPROJOVEN, la responsabilidad de la que se hablaba anteriormente, se nota al reconocer que se tiene la posibilidad de que con base a los esfuerzos que realizan, las organizaciones puedan promover y defender conceptos sobre la diversidad de saberes y como “las otras personas nos pueden enseñar cosas nuevas, cosas diferentes” (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

Como se puede notar de lo anterior, los espacios educativos no formales son también espacios que pueden; y deben, reconocer la importancia de exaltar la diversidad de saberes. Misma responsabilidad que conlleva un sentido de revertir tendencias como las señaladas por Méndez: dejar de creer que el papel de las personas educadoras es transmitir saberes sin reconocer que las otras personas tienen saberes distintos a los propios, así como dejar de hablar y aprender a escuchar.

Profundizando en lo antes señalado, el experto recuerda que las otras personas tienen saberes “que adquirieron en otros lugares que se llaman

comunidad, que se llaman los caminos recorridos, transitados, los encuentros, las memorias comunitarias, las experiencias políticas, religiosas, todo eso son saberes que las otras personas tienen y que yo no tengo” (comunicación personal, 2 de octubre de 2020). En cuanto a lo referente con “dejar de hablar”, señala:

Una cosa importante de la interculturalidad es dejar de hablar, dejar de pronunciar la palabra, o tener el control de la palabra. Y eso es muy común en la academia, en la academia vamos a enseñar, vamos porque tenemos saberes que transmitir y los otros no saben. (M. Méndez Méndez, comunicación personal, 2 de octubre de 2020)

Es desde estos posicionamientos que se reconoce otra relevante importancia de la interculturalidad: la interculturalidad que es tratada desde el diálogo y la conversación, propicia el reconocimiento de las diversidades.

Finalmente, en ausencia de la interculturalidad y del respeto propio de la diversidad, se escuchan cosas tan tristes y despectivas como: “esta paisa”, “esta nica”, “ah, es que está jugando Granada, por eso van perdiendo”, “ah, es que está jugando Managua, por eso van perdiendo” o “vea, eso que usted me está preguntando yo se lo contesto distinto si tiene que ver con nicas y con extranjeros”.

5.2.3 Fenómenos complementarios: la interculturalidad no existe aislada

“La diversidad cultural no es un aporte, es una realidad.

Lo que es el aporte, es reconocer que es la realidad”

Vanessa Smith-Castro

Tres fenómenos complementarios a la interculturalidad se encontraron en esta investigación: la integración, la inclusión y la diversidad cultural. Si bien esta investigación no se trata sobre ninguno de los tres, es necesario por el

nivel de asociación encontrado, dar algunos detalles sobre la relación entre dicha triada y la interculturalidad.

De esta relación encontrada es que se puede entender que la interculturalidad no existe aislada, no es un fenómeno que ocurre sin la precedencia, fuente o complementariedad de los fenómenos ya mencionados.

✓ Integración

Para iniciar, se parte del fenómeno de la integración y de que la misma es o una fuente o un complemento de la interculturalidad, existiendo así una relación de procedencia o complementariedad respectivamente.

Relacionado con los distintos hallazgos sobre integración e interculturalidad, se quiere iniciar remarcando, en relación contextual con la información recolectada, procesada y analizada para este estudio, que se encuentra que la integración como proceso se entiende, o se piensa, en gran mayoría desde un sentido laboral. Es decir, las menciones sobre integración que se hacen son desde la integración laboral de las personas migrantes.

Surge en ese sentido un cuestionamiento sobre lo observado. Si se considera la integración como un fenómeno integral que debería asegurar posibilidades a las personas migrantes en educación, recreación, salud, cultura: ¿por qué solamente se considera el tema laboral como uno competente a la integración?

Continuando con algunas otras percepciones sobre la integración que se encontraron, se retoma lo que en páginas anteriores se mencionó sobre el tema de la aculturación y la tendencia a pensar la interculturalidad como el “abandono” de la cultura propia, para “tomar” otra. Sobre esto, se encuentra un posicionamiento que llama la atención: “Nosotros tenemos que

aterrizarlas [a las personas migrantes] a la realidad costarricense, explicarles cómo son los procesos y que también aprendan a integrarse” (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020).

Posiciones como la anterior, hacen que surjan algunas otras interrogantes en relación con la integración: ¿será que para integrarse hay que dejar de ser? ¿la única opción para integrarse es olvidar una cultura y tomar otra? ¿hay que “aprender” a integrarse?

De la labor investigativa se encuentran otros hallazgos que muestran una realidad también desde el trabajo investigativo de otras personas expertas como Vanessa Smith-Castro. Desde la gran amplitud de trabajo realizado por la investigadora desde el IIP de la UCR, y en alianza con el ACNUR, hace unos 15 o 20 años, comienzan una serie de investigaciones que intentaban conocer el proceso de integración local de personas refugiadas y los procesos de adaptación a la sociedad costarricense.

En ese momento, la investigadora trabaja con niños, niñas y adolescentes que “contaban sus temores, sus ansiedades, sus preocupaciones” (comunicación personal, 7 de octubre de 2020). Es así como se quiere tomar esta realidad que presenta la experta, pues parece ser esta la más cercana a una de las ya presentadas sobre la interculturalidad: cualquier debilidad que una persona esté dispuesta a mostrar, se reconoce como una fortaleza de la interculturalidad.

✓ Inclusión

La inclusión como fenómeno complementario se ha seleccionado bajo el mismo parámetro que se utilizó sobre la integración. Se reconoce un sentido de fuente o complementariedad entre las mismas, pues la inclusión no es solo la no discriminación, es la inclusión real de todas las culturas y

microculturas como es repetido a lo largo de las intervenciones de la experta Jiménez Rodríguez.

A lo señalado por la experta, se adiciona la posición que se tiene para un proyecto como la Liga FEM y las ideas que desde el equipo de liderazgo se comparte con las niñas y jóvenes participantes del programa: “OK chicas, aquí no aceptamos discriminación de ninguna forma, aquí no nos importa su religión, su orientación sexual, su nacionalidad, aquí todas son bienvenidas y bienvenidos, aquí todo es en un ámbito de respeto” (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020).

✓ Diversidad cultural

De los 3 fenómenos aquí tratados, el de la diversidad cultural parece que es el de mayor cercanía o relación con la interculturalidad. Es claro que sería imposible propiciar un intercambio de culturas, de formas de vida y de pensar, desde espacios no diversos.

Tal cual una analogía, la existencia de la diversidad cultural al ser inherente a las personas y la interculturalidad a las relaciones entre personas, la diversidad cultural siempre estará presente en esos espacios donde compartan personas. Incluso en esos espacios donde se cree que todas las personas son iguales, hay diferencias y, por ende, diversidad.

Es por lo anterior, que la diversidad cultural se asume como el más complementario de los tres fenómenos. Con esto no se quiere decir que uno es más o menos importante, si no que definitivamente sin diversidad cultural, no podría existir la interculturalidad. Se denota casi como relación simbiótica.

Desde este punto, se retoma la idea de posiciones dicotómicas en relación a las diferencias y la diversidad: “no es que sea bueno, o que sea mejor, o que

sea malo, o que sea peor; sino que es diferente.” (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020). La diversidad es real y como se detalla en la cita de la experta Vanessa Smith-Castro al inicio de la sección, ahí es que reside precisamente lo valioso.

Adicionando a lo anterior, se quiere ahondar la diversidad cultural desde la cultura extranjera o migrante, pero también desde las micro y macroculturas que existen dentro de la misma. Dentro de los grupos de personas migrantes, existen otro sin número de culturas, lo que obliga a pensar sobre la diversidad dentro de la diversidad.

Reconocer la diversidad que nos conforma y la existencia de la misma, es la base de una sociedad más justa y que puede propiciar el rompimiento de los esquemas mentales. Sobre esto agrega Méndez: “yo soy el resultado de la confluencia de muchas historias, de muchas memorias, de muchas biografías, de muchas travesías, de quienes me precedieron y yo las he recogido.” (comunicación personal, 2 de octubre de 2020).

Para finalizar esta sección, se quiere presentar lo que se considera el término antagónico de la diversidad cultural: la homogeneidad. Esta ha sido quizás una de las armas más peligrosas y de mayor letalidad contra la interculturalidad, es por eso que se considera importante complementar lo que hasta aquí se ha señalado, pero desde ese otro sentido.

Lo relacionado con esta homogeneidad si bien se presenta desde lo que sucede en el ámbito académico, propiciar un espacio en este documento para pensar en esos procesos violentos y que imponen formas de conocimiento, es igualmente válido y aplicable para cualquier otro espacio educativo, incluido el no formal.

Sobre lo anterior, se encuentra que todas las personas expertas participantes lo señalan desde sus distintas trincheras, pero en estrecha relación con lo que sucede desde la Universidad. El conocimiento llamado “científico”, es la primera forma de violencia hacia la diversidad que conforma la comunidad educativa universitaria, inicia señalando Méndez.

Interesante complemento es el que la investigadora Smith-Castro apunta: “Es que estamos colonizados, estamos colonizados. Nos vendieron la idea de la homogeneidad y el gran capital está aprovechando la diversidad y nosotros no” (comunicación personal, 7 de octubre de 2020).

Homogenizar los espacios es absurdo, es algo que no se puede hacer porque la realidad es que “todos podemos existir en la diversidad”, señala tajantemente la profesora Jiménez Rodríguez. Se agrega la posición de la investigadora del IIP: “hemos construido una narrativa de los seres humanos obviando que somos exactamente esos diversos; es más, si la especie no es diversa se extingue. O sea, si no hay intercambio de diversidad genética, biológica, cultural, se extingue.” (V. Smith-Castro, comunicación personal, 7 de octubre de 2020).

Se ha querido dar fin a este apartado con las ideas anteriores pues, aunque las mismas se basan en un contexto académico formal y superior, el análisis y los cuestionamientos que surgen, son “trasladables” a los espacios de ENF, lo que sienta la base para lo que se presenta en el siguiente capítulo, entrando de lleno con la ENF y la gestión de la misma.

5.2.4 Ir en busca del otro y la otra diversa: el encuentro como actitud y acción medular

“El encuentro les expuso a algo, les hizo ver los límites que tenían frente a la pretensión de comprender el mundo”

Mario Méndez Méndez

El encuentro como propiciador de contacto o intercambio, se reconoce en esta investigación como una acción imperante para que la interculturalidad pueda llevarse a cabo. La potencialidad de esa acción en el desarrollo de relaciones diversas entre las personas; y de la mano de los aspectos que ya se han mencionado en todo el desarrollo previo, colocan al encuentro bajo ese estatus de preponderante.

Es desde esta visión, que de igual manera la investigación presenta al encuentro como acción propiciadora de un verdadero aprendizaje y un verdadero reconocimiento del otro y la otra. Lo anterior desde cualquier espacio educativo, y más para lo que compete a este estudio en los espacios educativos no formales y en lo referente a los procesos socioeducativos y su desarrollo.

De la mano de los programas que desarrollan las organizaciones participantes del estudio, se evidencia la importancia del encuentro cuando hay un posicionamiento que, por ejemplo, marca la necesidad de ir a las comunidades y aprender con las personas de esas comunidades. Lo anterior incluso en situaciones o escenarios tan retadores como compartir procesos con comunidades indígenas donde se hable otro idioma (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020).

A manera de síntesis y con el encuentro como parte necesaria de un proceso intercultural, se enlistan a continuación algunos de los hallazgos (o posicionamientos) que más llamaron la atención y que justifican pensar y vivir

la interculturalidad desde esa acción. Con el encuentro presente, las personas pueden:

- ✓ Sentir y experimentar las propias limitaciones frente a los y las otras.
- ✓ Encontrar que frente al otro y la otra, no se puede ser indiferente.
- ✓ Abandonar la comodidad de “vivir en una burbuja”.
- ✓ Reconocer que la diversidad es un potencial de crecimiento y que el encuentro mismo brinda las herramientas para reconocerlo.
- ✓ Disipar los prejuicios frente a las otras personas, hacia las personas migrantes.
- ✓ Potenciar desde intervenciones afectivas, relaciones de amistad y crecimiento.

Capítulo VI

ENF y la Gestión del Ciclo de la Administración de la ENF

A lo largo del presente capítulo, y siguiendo la línea de presentación de los hallazgos, se quiere en este punto desarrollar de manera específica lo referente a la ENF y la gestión del ciclo de la administración de la ENF.

Se considera importante recordar que algunas de las categorías de análisis sufrieron modificaciones a lo largo de la investigación. Este fue el caso de las dos competentes en este capítulo, pues desde el análisis de los hallazgos y la interpretación de los mismos, se reconoce un lazo y una corresponsabilidad innegable.

Es desde esta relación, que se fundamenta que para comprender la ENF como un proceso educativo, se necesita entender a la vez, la manera en que esta se gestiona para alcanzar los objetivos previstos desde cualquier programa socioeducativo.

En las siguientes páginas, se ampliará entonces sobre los hallazgos relacionados con la ENF, para luego continuar con lo referente a la gestión del ciclo de la administración de la ENF y finalizar con una idea global de una propuesta que permita ser una guía intercultural de un proceso de ENF que como tal, debe tomar en cuenta una amplia cantidad de elementos.

6.1 Educación no Formal

En relación a la educación no formal, se han establecido tres puntos importantes sobre los cuáles profundizar y presentar los distintos hallazgos relacionados con la misma.

Se inicia retomando uno de los puntos ya desarrollados desde la interculturalidad en el capítulo anterior, ampliando lo relacionado con los procesos de aprendizaje y de generación de conocimiento. Seguidamente, se tratará lo que compete a las consecuencias que pueden derivar de los procesos y espacios educativos no formales, para terminar, señalando la complementariedad que la ENF tiene con los distintos tipos de educación y cómo esto, se traduce en la múltiple diversidad de posibilidades que la disciplina presenta desde trabajos conjuntos.

6.1.1 Aprendizaje y conocimiento

✓ *Construyamos juntas y juntos: el aprendizaje cooperativo y vivencial es inherente a la ENF.*

Una práctica educativa activa y cooperativa desde la ENF crea de manera sistemática, intervenciones importantes y de impacto cognitivo. (V. Smith-Castro, comunicación personal, 7 de octubre de 2020). Es así como desde una disciplina como la psicología, se reconoce no solo la importancia de las acciones conjuntas y de cooperación entre las personas, sino que se proponen grupos de acción donde la diversidad también sea considerada.

Contar con la participación de personas de distintos contextos, con diferentes experiencias, posiciones y perspectivas, brinda un espectro de reconocimiento de las diversidades que es necesario para un encuentro realmente intercultural y de aprendizaje múltiple.

Es desde este punto que la experiencia en acciones como las desarrolladas por organizaciones como SEPROJOVEN y su proyecto de Liga FEM, llevan de la teoría a la práctica lo mencionado: “Que las chicas nos enseñen, por ejemplo, cómo bailan en Nicaragua, nosotras los bailes de Costa Rica, cómo bailamos los ticos” (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020).

Las acciones desde ese baile propio, pero también algunas otras experiencias desde otros particulares con otros elementos como la comida y la comensalidad de los distintos países de donde provienen las jóvenes participantes, muestra el mundo de posibilidades que a partir del encuentro y de la diversidad de las participantes, se puede propiciar desde un espacio de ENF.

✓ La ENF desde la acción y la práctica horizontal

La acción práctica expande el conocimiento, es por esto que es necesario que los procesos se lleven a las personas. La ENF si bien puede ser teoría y tener una base sólida de acción desde la planificación y las demás etapas de su ciclo, la misma es acción posibilitada por prácticas y diálogos horizontales.

Para comprender mejor lo anterior si se quiere, se ha pensado en una construcción analógica: a más acción práctica educativa, mayor cantidad de personas a las que la ENF puede llegar.

Se considera que solo así, se pueden propiciar procesos educativos no formales donde las personas participantes sean capaces de reconocer el poder de lo aprendido y la cantidad de acciones que pueden derivar de él. Prueba de esto, es por ejemplo lo que se reconoce por parte de procesos como la Escuela Itinerante de Comunicación Popular de Cenderos donde el equipo facilitador al hacer la pregunta “¿Cómo puede aplicar lo aprendido en el curso en su trabajo en organizaciones comunitarias?”, se encuentran respuestas como las siguientes: “enseñar lo que he aprendido en los talleres, promover la participación, [promover la] comunicación asertiva, realización de actividades, concientizando a las personas, afiches, organización de grupos, trabajando en equipo.” (Cenderos, 2019, s.p.)

6.1.2 ¿Qué resulta de la ENF?

Los resultados en los procesos y en las personas que derivan de la ENF, se pueden también entrelazar desde lo detallado en relación a la interculturalidad. Esta posibilidad de entretejer los hallazgos, es evidencia pura sobre el telar que la interculturalidad debe ser para cualquier programa educativo no formal.

Es desde este hecho, que se reconoce que no tendría mucho sentido para esta investigación pensar en educación no formal separada de la interculturalidad pues no solo sobre la temática sería contradictorio, sino que precisamente es la interculturalidad la respuesta epistémica para lo resultante de los diversos procesos.

Dicho esto, a continuación, se enlistan algunos puntos relevantes que de manera repetitiva y clara aparecieron en la labor de campo y que se identifican como consecuencias reales de experimentar procesos educativos no formales desde la interculturalidad:

- ✓ Se pueden evitar y disminuir algunas actitudes atroces como la xenofobia, la discriminación y la intolerancia entre las personas.
- ✓ Hay un reconocimiento de aptitudes y actitudes de respeto, solidaridad, liderazgo personal y grupal y en algunos casos, el rendimiento académico desde el sistema formal puede verse impactado positivamente.
- ✓ Beneficios de índole personal no solo para quienes participan de los espacios educativos no formales y sus programas, sino también para quienes tienen un papel de mediación o facilitación. (Sobre estos particulares se ahonda en la siguiente sección sobre el ciclo de la gestión de la educación no formal propiamente.)

- ✓ Se muestra el respeto hacia la otredad desde el encuentro y desde las miradas diversas de los distintos saberes.

6.1.3 Relación con otras educaciones: una diversidad de posibilidades

La ENF no es un tipo de educación que se pueda pensar aislada, única o soberana. Eso no solo sería contrario a la temática que aquí se desarrolla, sino que dejaría un rastro de corte educativo formal y hasta superior.

Si bien esta investigación tampoco es una sobre la educación formal ni la universitaria, la misma muestra que la ENF tiene algo que ofrecer a las otras. Lo que la ENF puede proponer al sistema educativo de los países, abre un mundo de posibilidades.

En el desarrollo del Capítulo IV, se hizo la construcción de la relación que ha existido a lo largo de los años en Costa Rica entre la educación y cultura. Es desde las leyes, reglamentos, convenios internacionales y en general desde las políticas públicas, que se evidencia que esa relación se ha construido siempre desde un enfoque de educación formal y que, por ende, lo que aquí se presenta toma una visible importancia para reconocer que la ENF es una que puede proponer acciones válidas y necesarias.

Se hace eco de lo anterior pues esta idea de que la ENF puede ser complementaria y propositiva para las otras, se reconoce también. Evidencia de esto, es lo referido por Torres (2007) al mencionar que “un tipo de educación puede verse reforzado y favorecido por algunos recursos de los otros tipos de educación.” (p. 15)

Retomando lo relacionado con los hallazgos del análisis de la información recolectada, se identifica como una constante la relación que puede; y debería existir, entre la ENF, la educación del sistema formal y la

universitaria. La experta consultada Nancy Torres, lo esclarece mejor cuando declara que “la ENF le aporta tantísimo a la educación formal, pero esta ni cuenta se ha dado” (comunicación personal, 9 de octubre de 2020).

Ahondando sobre las diversas posibilidades que la ENF desde la interculturalidad, puede llegar a ofrecer a los otros tipos de educaciones, se reconoce el cambio que desde la academia se puede propiciar.

Si desde la educación universitaria las personas que se convertirán en educadores y educadoras, escuchan discursos hegemónicos, uniformadores y que presentan a la educación formal como la única posible, esos son los discursos que replicarán en las aulas. Sobre esto hace énfasis Jiménez Rodríguez: “no le pueden seguir hablando a los estudiantes y a las estudiantes como si todo mundo fuera igual, como si todo mundo viniera de los mismos lugares, como si todo mundo tuviera los mismo contextos” (comunicación personal, 1 de octubre de 2020).

Es así como la base educativa que no parte de la diversidad y de acciones propiciadoras de relaciones interculturales, acaba convirtiéndose en un ejercicio profesional que promueve la xenofobia, el machismo, la misoginia, la homofobia, y un sin número de acciones violentas.

Desde los hallazgos de esta investigación, se reconoce este como un ejemplo claro de lo que sucede en las aulas de las escuelas y colegios en Costa Rica, pero principalmente, se reconoce la necesidad de la interculturalidad como “arma” epistémica contraria a esas violencias.

Ahora bien, continuando con la relación que existe entre la ENF y la educación formal, se presenta a través de las vivencias de las organizaciones y dos de los programas participantes específicamente, la complementariedad mencionada. Se inicia con Casas de la Alegría que

presenta un fenómeno particular por detallar, para comentar luego lo que sucede en la Liga FEM de la organización SEPROJOVEN.

Al contar Casas de la Alegría con una población beneficiaria en edad escolar, a partir del año 2017 el MEP es incluido en la mesa interinstitucional de entidades del Estado encargadas de la atención integral de los niños y niñas. Se inicia en ese momento un proceso que si bien identifica que los niños y las niñas debían recibir educación *in situ*; es decir, en la Casa de la Alegría propiamente, la logística para convertirlo en realidad comienza a presentar una serie de retos para el MEP y para dos de los actores vinculados en la gestión de las Casas: el finquero o finquera y CoopeSabalito como cooperativa a cargo de la administración.

Luego de amplios intercambios entre las partes sobre si Casas de la Alegría tenía la obligación de abrir los espacios para una formación educativa formal por no ser Centros de Cuido de Desarrollo Infantil (CECUDIS), así como al no contar con una infraestructura adecuada para esos efectos (aulas separadas por sección), no se ha logrado la implementación de un programa educativo formal.

Si bien se reconoce que contar con un programa de lectoescritura es necesario, pues muchos de estos niños y niñas no van a la escuela tampoco en Panamá, parece que la continuidad hacia las iniciativas que se han propuesto no han sido las más efectivas. Es desde esas iniciativas que han pretendido dar opciones viables y sencillas de implementar, como por ejemplo, una propuesta desde un TFG de la Escuela de Arquitectura de la UCR.

Esa propuesta desarrolló un modelo de “aulas móviles” que pudieran armarse y desarmarse de manera sencilla en las fincas, pero sin dejar de ser propiedad del MEP. No se entrará en este punto a determinar si la

separación por aulas es lo correcto o no, pero si se quiere dejar muy claro que al ser las Casas de la Alegría un espacio ya por sí mismo uno de ENF, la cantidad de programas, iniciativas o procesos que se podrían llevar a cabo desde la ENF son innumerables. Así como innumerables pueden ser los y las participantes de los mismos, incluyendo no solo a los niños y niñas, sino también los padres y madres de familia, las cuidadoras de las Casas, las coordinadoras, el personal administrativo de la Cooperativa y hasta las personas finqueras.

El otro caso a rescatar que se quiere mencionar es el referente a la Liga FEM. La organización reconoce el trabajo “aliado” que han desarrollado a lo largo de los años con los centros educativos de las comunidades a los cuáles las niñas y jóvenes asisten. Como ya se desarrolló ampliamente en la sección específica de contexto de la organización, el requisito para pertenecer al programa es uno de índole académico y de estar inserta la niña o la joven en el sistema educativo.

La organización da un seguimiento periódico al rendimiento académico que las participantes van presentando a lo largo de los cursos lectivos, para brindar atención y ayuda en caso de que las mismas necesiten tutorías en alguna materia. Sin embargo, es desde este punto que en repetidas ocasiones y al encontrar algún bajo rendimiento académico, que el equipo de la organización se da cuenta de que la niña o la joven puede estar sufriendo alguna otra situación que requiera un abordaje desde otras disciplinas como violencia intrafamiliar, *bullying* o acoso, ataques homofóbicos, entre otros.

Ahora bien; y para finalizar, conviene preguntarse qué sucede desde la educación pública superior en un particular que podría analizarse desde la ENF como lo es la necesidad de capacitación docente. Méndez señala: “si nuestra comunidad universitaria está conformada por una diversidad de procedencia, de memorias y de formas de saber, nuestra universidad es un

lugar violento porque impone una forma de saber que no respeta las diversidades” (comunicación personal, 2 de octubre de 2020).

La posición de otra de las expertas consultadas y en concordancia con lo expuesto por el experto anterior, es la de la profesora Jiménez Rodríguez quien apunta: “Debería haber un entrenamiento obligatorio de tema de derechos humanos, de tema LGBT, de tema de racismo, de migración y clasismo” (comunicación personal, 1 de octubre de 2020).

Solo con capacitación para el personal docente; reconoce la experta, se podría llegar a tener espacios seguros y de respeto en las aulas universitarias. Con este reconocimiento de la necesidad de capacitación que hace la profesora Jiménez Rodríguez, se quiere enfatizar que no se pretende de ninguna manera determinar que una “capacitación” conocida con ese nombre sea necesariamente sinónimo de ENF, pero sí de entender que, dentro de un espacio formal y superior, también caben espacios no formales donde se puedan contrarrestar las violencias y generar espacios de formación desde la interculturalidad como base.

6.2 La Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal

Profundizando ahora en lo relacionado con la operación, acción o gestión de la ENF, se desarrolla en este apartado lo referente a la gestión del ciclo de la administración de la ENF. Recordando el planteamiento definido desde los capítulos iniciales y más específicamente desde la construcción del marco teórico, se quieren resaltar dos referentes importantes para esta sección.

El primero es que, para el análisis respectivo sobre la gestión del ciclo, se parte de un ciclo de cinco etapas, siendo estas la planificación, la organización, la ejecución, el control y la evaluación. El segundo, relacionado con el uso de la gestión como acción, desde este planteamiento se toman en

cuenta los retos que del proceso en sí pueden surgir en cualquiera de estas etapas.

Sobre los modelos mecanicistas de actuación, señala Colom (1998) que el enfoque de gestión implica no sólo una visión global y sistemática de las acciones que se realizan desde la ENF, sino también una flexibilidad acorde a la que los procesos en las comunidades demandan (p. 172). Se ha querido mencionar esta posición, pues representa fehacientemente lo que se ha visualizado en los procesos de las organizaciones participantes y el irrefutable protagonismo de los retos en el desarrollo de los mismos.

Ahora bien, cada una de estas etapas del ciclo a su vez, reconoce ciertos aspectos de gestión que le corresponden y que debieran ser tomados en cuenta como parte del proceso. La serie de pasos para llegar a ese punto deseado, lo prueba.

Una vez se concluya lo relacionado a la gestión del ciclo de la administración de la ENF, sus retos y los hallazgos pertinentes, se procede a desarrollar lo concerniente con la persona mediadora o facilitadora, para concluir dando espacio a los detalles sobre las personas participantes de los programas en sí.

6.2.1 El ciclo de la administración de la ENF: detalle por etapas y retos

Como se mencionó previamente, el esquema de ciclo que se determinó para esta investigación, presenta un total de cinco etapas. Todas y cada una de ellas se reconocen como necesarias, complementarias y sumativas. Sin embargo, es importante señalar aunque se considera que el orden de las mismas es recomendable desde un punto de vista operativo, no es así como sucede siempre en la realidad y en las vicisitudes que se le presentan a las organizaciones.

A continuación, para cada una de las etapas se presentan los elementos que se han establecido como constitutivos de ellas y que para la perspectiva de esta investigación, se establecen ciertos hallazgos.

6.2.1.1 Planificación

La planificación es una de las acciones que se considera más importante y necesaria en la ENF y en el ejercicio profesional de la misma. Colom se atreve hasta decir, que no podría existir la ENF sin planificación (1998, p. 165)

La realidad es que más allá de esta afirmación del autor, la planificación requiere considerar un amplio número de aspectos importantes y de influencia en los procesos dirigidos a la acción.

Desde un plano más teórico y bibliográfico, se observa que usualmente la planificación responde a ciertas interrogantes como: ¿para qué?, ¿a quién va dirigida la formación?, ¿qué se necesita? y ¿cuánto dura? (Bonell, 2003, p. 197). Lo que sucede con esto, es que por más simple que parezca dar respuesta a estas preguntas, cada una debería responderse tomando en cuenta todos esos elementos que intervienen en la etapa correspondiente.

Se aprovecha este punto, para hacer una salvedad en cuanto a que la planificación suele ser asignada como la encargada de los aspectos relacionados con los recursos necesarios para llevar a cabo los programas. Para efectos de esta investigación, los mismos se toman en cuenta dentro de la etapa de organización y sobre lo cual se ampliará más adelante.

Partiendo entonces desde la planificación como etapa inicial del ciclo en cuestión, se presentan los hallazgos más notables encontrados y lo concerniente a los elementos claves que forman parte de la misma. En

relación a estos últimos, se recuerda que los elementos que se identificaron y seleccionaron para cada etapa, así como el significado de cada uno de ellos y la manera en que se interpretaron, se muestra en el Capítulo III, bajo la construcción del Manual de Codificación.

Como última nota aclaratoria, se quiere indicar que debido a la gran cantidad de información que deriva de la labor de campo y porque esta investigación no es una específica sobre el ciclo de la administración de la ENF, lo que se avizora en estas secciones es el trabajo de identificar patrones, relaciones de temas y posiciones; así como cualquier particular al que haya dirigido el análisis de la información y su interpretación.

Dicho esto, se procede a presentar lo relacionado con la etapa de planificación:

- Las *razones* por las que nacen los programas de ENF (y las organizaciones incluso) son tan variadas, como diversas son las personas. Desde un enfoque de protección, reconocimiento y respeto de los derechos humanos, nacen los programas de ENF; es por esto que el derecho a la información, a la integración, al cuidado, a la educación, a la comunicación, a la recreación, a la alimentación, son protagonistas. Es así como la *justificación* como acción del proceso de planificación es imperante: los programas de ENF deben tener una razón de ser sobre la cual sienten las bases de sus acciones y trabajo durante todo el ciclo de la administración de la ENF y su gestión.
- En relación con la acción del *diagnóstico* y para el caso de esta investigación, solamente desde una de las organizaciones es que se reconoce el mismo como parte no solo de la planificación, sino del proceso completo y que es mencionado directamente bajo el nombre de diagnóstico. Es en este punto que se quiere reconocer la

importancia del diagnóstico para conocer las necesidades específicas que tienen las poblaciones y las personas metas que participarán de los programas. Identificar intereses, deseos, y necesidades desde la conciencia de los y las participantes, no desde la demanda, es parte fundamental de un diagnóstico orientado a proceso socioeducativo alejado de la oferta y la demanda (Baráibar, 2003, p. 113).

Además de lo anterior, es interesante mencionar que en algún punto del trabajo de campo se reconoce cierta asociación entre el diagnóstico y las acciones donde “se ajusta el contenido y el desarrollo de la capacitación a las necesidades de la población” (S5, comunicación personal, 11 de setiembre de 2020).

- Continuando ahora con lo relacionado a los *objetivos* y su naturaleza conductora medular de los programas y las acciones para la obtención de los resultados e impactos planificados, los mismos presentan una amplia lista de verbos iniciales: generar, promover, impulsar, fortalecer, formar, acompañar, reflexionar, acercar, propiciar y fomentar, fueron algunos de los encontrados. Estos en particular, pueden revelar que los objetivos son un reflejo de la acción conjunta básica en la ENF y el sentido profundo de cambio social que muchos programas poseen. Por último, sin ese o esos objetivos, los programas de ENF tienen poco sentido pues habría que preguntarse cuál sería entonces la razón por la que algún programa de ENF se crea o plantea.

- La diversidad en las *temáticas*; y, por ende, de los *contenidos*, es igualmente incuestionable, así como incuestionable es la inherente relación entre estos y la planificación. Cada programa necesita tener establecida la temática, los contenidos y la manera en que estos serán desarrollados. Lo hallado desde la labor de campo, muestra que los programas pueden ir desde temas relacionados con la diversidad sexual, la

participación ciudadana, la inserción laboral, el CV y las entrevistas de trabajo, salud, alimentación, prevención de los diferentes tipos de violencia y la inclusión de personas migrantes y refugiadas en los distintos procesos.

- La *estructura* de los programas brinda un sentido consciente de las acciones a realizar y de optimización del proceso.

El requisito de “estructurar” los programas permite tener espacios ordenados y con una lógica de manejo de las acciones donde los horarios, agendas, calendarios o encuadres de las sesiones, guíen el desarrollo de todo el proceso. Sumado a esto, esa estructura de orden permite también simplificar labores de compilación o sistematización que eventualmente sean necesarias en otras etapas como la relacionada con la evaluación.

- La previa planificación tomando en cuenta la *modalidad* en que se van a desarrollar las iniciativas es también muy importante. Ya sea desde la virtualidad, la presencialidad o la mezcla de ambas, la planeación de todo el programa debe pasar por esta particularidad pues los aspectos a considerar sobre una u otras son diferentes.

Como una gran prueba de lo anterior, fue lo ocurrido en el año 2020 con relación a la pandemia por COVID-19, misma que obligó no solo a la readecuación de la estructura, las actividades y las metodologías de los programas, sino que también mostró las carencias y desigualdades en acceso a la tecnología y a la conectividad de las personas participantes de los procesos de ENF.

La situación de salud se reconoce como uno de los retos más importantes a los que tuvieron que enfrentarse las organizaciones, sus trabajadores y participantes. Sobre esta particularidad, se extenderá más adelante en la sección, una vez se hayan visualizado todas las etapas del ciclo que aquí se desarrolla.

- Visualizando nuevamente la diversidad en las maneras en que se gestiona el ciclo de la administración de la ENF, aparecen las *metodologías* y las *actividades* innumerables que desde la ENF se pueden desarrollar. Participativas, lúdicas, constructivistas, inclusivas, desde la otredad y actividades como intercambios interculturales, sesiones de baile, de comida y comensalidad, giras educativas, entrenamientos deportivos, charlas, conversatorios, entre otra cantidad igual de sorprendente, son algunas que arroja la investigación y que propician y generan conocimiento.

“*The Privilege Walk*” (o “La Caminata del Privilegio”) y “*Blue Eyes, Brown Eyes*” (o “Ojos Azules, Ojos Cafés”), son algunas otras actividades que surgen de la labor de campo y que son orientadas desde la interculturalidad, según la opinión de las investigadoras Jiménez Rodríguez y Smith-Castro.

- De necesitar algún *requisito* específico de participación, es también desde la planificación que debe definirse. De esta manera, se asegura una correcta comunicación o socialización sobre el mismo, con la intención de asegurar la mayor oportunidad posible a todas las personas.

Es usual que una carta de compromiso o algún acuerdo de responsabilidad por las partes sea utilizado.

- De la mano de los requisitos se presenta lo vinculado con la *convocatoria*. La misma podría ser una que utilice canales de comunicación masiva como redes sociales, otras que quizás sean más “cerradas” por ser orientadas a un grupo de personas específico, o bien que a través de acciones conjuntas con personas que conocen a los grupos y a las comunidades, puede llegarse a las personas de interés. La convocatoria es parte esencial de la planificación, porque

visibiliza el programa o acción socioeducativa y asegura que las personas se enteren sobre el programa y puedan formar parte del mismo.

- Se quiere finalizar lo relacionado con la planificación de la mano de dos aspectos prioritarios a considerar en esta etapa. El primero en relación con la *influencia comunitaria* y el segundo, con el tema de las *alianzas*.

Tener en cuenta en la planificación la influencia de la comunidad, brinda la oportunidad de identificar y comprender que hay fenómenos que suceden en las comunidades que, de manera directa o indirecta, tienen influencia e incidencia en los programas y en las personas participantes. Situaciones como violencia, asesinatos, asaltos, robos o cualquier otro tipo de acciones delictivas, son riesgos necesarios a considerar para asegurar que el desarrollo del programa no exponga a ninguna persona.

“Hay que tener cuidado hoy, porque el barrio anda un poco alzado”, como comentan las jóvenes participantes de la Liga FEM de la organización SEPROJOVEN, debe ser una alarma de atención y prevención siempre.

Cualquier otro fenómeno como los climatológicos o de desastres temporales son igualmente importantes a considerar.

Por último, pero definitivamente no menos importante, se reconoce que los programas de ENF no existen ni sobreviven solos. Y si bien esto va sumamente relacionado a un tema de recursos económicos y financiamiento (sobre el que se detalla en el desarrollo de la próxima etapa del ciclo, relacionada con la organización), también se identifica un tema de “unir fuerzas” para desarrollar programas que generen mayores impactos. Las instituciones del estado, los organismos internacionales, las organizaciones de la sociedad civil, la academia,

entre otros, son aliados en la continuidad y sostenibilidad de los programas de ENF.

6.2.1.2 Organización

Como previamente fue señalado, lo relacionado con los recursos necesarios para desarrollar un proceso educativo no formal, suele tomarse en cuenta como parte de la planificación. Así se evidencia por ejemplo desde lo que señala Colom (1998), cuando dentro de lo que él llama “mecanismos orientadores básicos” de la labor de planificación, se mencionan elementos como: ¿cuándo se quiere llegar a cabo el programa?, ¿quiénes lo llevarán a cabo? y ¿con qué recursos materiales o financieros? (p. 167).

Sin embargo, por una cuestión de orden y atención a los detalles es que se decide establecer la organización como una etapa aparte. Veamos, la trascendencia de ampliar la visión de la importancia a otros aspectos de la organización como los lugares y los materiales sin centrarse solamente en los recursos financieros, ha dejado de verse como una tarea rutinaria como bien acotan Mingorance y Sánchez (2007, p. 530).

Esta “división” en las etapas, genera también que se permita un espacio de visibilización a la acción de considerar con mayor precisión los recursos, las personas y los materiales, con miras a asegurar que estos sean los suficientes y los adecuados, según las características propias de los programas y las personas participantes. Asimismo, con esta acotación se puede considerar con mayor atención los recursos que las comunidades poseen y la posibilidad de utilización de los mismos (López, Sola y Álvarez, 2007, p. 467).

Al igual que en lo referente a la planificación, en el desarrollo de esta segunda etapa se presentan las interpretaciones correspondientes a la

misma. Para esto, se toman como base los elementos que se establecieron como pertenecientes a la etapa desde el manual de codificación nuevamente.

- El *tiempo* y las herramientas de gestión del mismo, se consideran elementales en el desarrollo de los programas educativos no formales. Este es un recurso de orden y de método que se considera no solo a la hora de llevar a cabo las distintas sesiones que forman parte de los programas, sino también en lo que refiere a la definición de horarios, periodicidad y el desarrollo de aspectos de planificación como el referente a las actividades a realizar.

Tomar el tiempo como recurso no solo permite darle el valor que tiene desde las etapas previas a la ejecución de los programas, sino que también podría traducirse en un compromiso de respeto a la puntualidad y al cumplimiento de cronogramas y agendas.

- Pensando ahora en los *espacios*, podría presentarse cierta ambigüedad. Desde esta investigación, el espacio se considera no solo como el lugar físico o virtual donde se llevan a cabo los programas, sino que también considera el espacio en el mundo en que se encuentra inmerso el programa. Con esto lo que se quiere decir es que igualmente en este sentido, los programas no pueden estandarizarse, pues no es lo mismo organizar un proceso educativo no formal en el GAM, que uno en una comunidad de una zona fronteriza, por ejemplo. Los elementos espaciales a considerar deben ser los que el contexto presente y bajo una mirada distinta.

Sumado a esto, es significativo dimensionar que los lugares físicos en sí, pueden ser espacios de ENF por su propia naturaleza. Un museo, una biblioteca o espacios como las Casas de la Alegría, así lo muestran.

No se puede en este punto dejar de mencionar lo relativo a los espacios virtuales, mismos que a raíz de la pandemia por COVID-19

adquieren papeles principales. Las modificaciones a las que los programas fueron sometidos con la implementación del uso de una computadora, un celular, una tableta o una pantalla como espacios de acción, muestran que las particularidades de los mismos deben también tomarse en cuenta para prever cuestiones de acceso, uso, optimización, entre otras.

- Continuando con lo relacionado a los *recursos financieros*, se reconoce nuevamente lo ya expuesto desde el elemento de las alianzas y la proporcionalidad entre estas y el acceso real a los recursos financieros. Es decir, ha mayor cantidad de alianzas con otras organizaciones o entidades, así será la cantidad de opciones a las que se pueda optar para acceder al financiamiento necesario para la propia gestión.

Sobre esto, se quiere utilizar como referencia lo que ha sucedido en el programa de la Liga FEM de SEPROJOVEN, cuando una de las personas participantes comenta sobre el tema de acceso y uso de financiamiento: “Hay una frase que dice: “coyol cogido, coyol comido” o una cosa así, es algo similar” (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020).

A lo que se añade:

[...] el otro proyecto que es el de Liga FEM (...), ese proyecto en un principio también fue financiado si no me equivoco por la Cooperación Europea, que eso fue como por ahí del 2011. Para el 2012 ya logramos otro financiamiento por medio de la FIFA, (...) eso estaba pensado para un año. Lo que la FIFA hace es que genera 2 propuestas de convocatorias: una que es proyectos comunitarios por un año y proyectos comunitarios por 2 años; sin embargo, los fondos son realmente limitados. Estamos hablando que para un año puede ser alrededor de

unos 20 mil dólares máximo y para dos años es 40 mil dólares. Osea, en realidad esto no es nada para un proyecto de este tipo, pero con la FIFA hemos logrado (...) mantener una continuidad. (S3, comunicación personal, 16 de julio de 2020)

Es así como la perspectiva que se presenta, muestra la realidad de muchas organizaciones y los esfuerzos que año a año se traducen en la continuidad de los programas.

Contrastando con la situación de organizaciones como la detallada, se encuentran otras realidades que la extrapolan. Tal es el caso por ejemplo de lo que sucede en Fundación Mujer, quien recibe los fondos para el Proyecto Medios de Vida e Inclusión Económica para Personas Refugiadas desde un organismo internacional, como lo es ACNUR. Así, el acceso al recurso podría percibirse algo más “estable”. El caso de Casas de la Alegría tendría importante consideración en este elemento de igual manera. Esto, pues al contar con una estructura de financiamiento estatal y una categoría especial de subsidio específico para el mismo, se genera una cierta seguridad, aún sabiendo que cuando hay recortes presupuestarios, los proyectos de atención social son directamente afectados.

- Relacionado ahora con los recursos *materiales* necesarios para desarrollar las actividades, es modular considerar algunos elementos como las sillas, mesas, artículos de oficina, artículos de limpieza, entre muchos otros. La particularidad de esta investigación, sin embargo, quiere prestar particular atención a los materiales que se reconocen bajo la categoría de *didácticos*.

Estos materiales pueden ser identificados como los “conductores” o la guía necesaria para impulsar el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo. Un dibujo, una foto, un afiche con palabras en ngöbere, juguetes, juegos de mesa, las herramientas tecnológicas

como las plataformas de videollamadas o presentaciones de *PowerPoint*, libros, revistas, videos con ejercicios de entrenamiento; son solo algunos de los ejemplos de materiales didácticos que se pueden utilizar en un programa de ENF y que deben ser también tomados en cuenta desde esta etapa.

Se considera que la escogencia o selección de estos recursos requiere importante atención y una acción consciente.

- Para finalizar, el *recurso humano* será al que se hará alusión en este momento y que se refiere al relacionado con la o las personas que tienen injerencia de algún tipo en la gestión del ciclo de la administración de la ENF desde los distintos programas o proyectos. Sobre este punto, hay diversos aspectos que interpretar y que merecen atención:

1. Los equipos de trabajo son diversos. Diversos en profesiones y profesionales, en nacionalidades y si algo queda claro, es que la diversidad es parte del ser humano, por lo que los equipos son también culturalmente diversos.

La interdisciplinariedad como fenómeno presente, tiene un sentido de realidad y necesidad para la gestión propiamente de los equipos. Sobre esto, complementa Smith-Castro:

En los equipos de investigación la diversidad existe. La diversidad es importante para la ciencia, osea para que la ciencia produzca mejor conocimiento es importante la diversidad. (...) creo que la gente; de nuevo, lo ve como un favor que nos hacen a los diversos, pero en realidad es un favor que le hacemos a la ciencia. En realidad, es un privilegio tener diversidad en tus equipos de investigación. (Comunicación personal, 7 de octubre de 2020)

Aunque la anterior es una observación desde la óptica de un equipo de investigadores e investigadoras, aplica sin ninguna duda a los equipos de trabajo en general.

2. Es necesario considerar el trabajo voluntario como un apoyo importante para la realización de las tareas. En el caso de necesitarlo o idealmente disponer de él, es importante valorar el apoyo del mismo en la consecución de los objetivos de los programas.
3. Es preponderante identificar, establecer y delimitar labores, funciones y responsabilidades para todas las personas que formen el equipo de trabajo y que tengan intervención a lo interno o a lo externo.
4. Los equipos de trabajo gestionados desde un trabajo participativo y colaborativo, pueden ser una red de apoyo sumamente importante que se puede “consultar” entre quienes han manejado los procesos y han sido parte de los programas.

6.2.1.3 Ejecución

Siguiendo el referente desarrollado en relación a las dos primeras etapas de la gestión del ciclo de la administración de la ENF, se continúa con la ejecución y el análisis de los elementos que se establecen como parte de ella.

Para esta etapa en particular, se toma en cuenta la recolección de la información realizada desde las entrevistas a profundidad y cuestionario, pero también, lo referente a las observaciones no participativas. Si bien en el Capítulo V se hizo una amplia mención sobre las mismas, hay algunos elementos que se retoman en esta etapa.

- Se inicia con lo relacionado al *encuadre*. Para efectos de esta investigación, el encuadre se toma como las “reglas” o lineamientos a seguir en el momento justo en que se desarrolla la sesión, la actividad o la formación en sí.

De esta manera, se parte de una concepción en que el encuadre permite tener un claro y conciso panorama sobre la sesión y permite colocar a las personas en un esquema de organización. En los componentes a participar en este encuadre se encuentran algunos tales como lo que se espera aprender, cómo se desarrollará la sesión, qué actividades se realizarán, las reglas generales o específicas de participación o uso de la palabra, de los materiales, u otras tan específicas como la agenda con sus tiempos y horarios establecidos, las horas de recesos o espacios para hacer pausas, por nombrar algunos.

Como se puede observar, muchos de los elementos que generan el encuadre son precisamente los que establecen en las dos primeras etapas previamente desarrolladas, particularidad que ayuda a continuar visualizando la estructura cíclica de las acciones y la continuidad de las mismas.

A manera de ejemplo de un encuadre en una sesión donde se trabaja desde la interculturalidad, es el mencionado por la persona participante de una de las organizaciones:

[...] siempre se mencionan en las capacitaciones, tanto a las personas que facilitan como al grupo mismo, que participan personas de diversas nacionalidades, y se solicita siempre que prime el respeto a opiniones o ideas, aunque no sean compartidas, más bien verlas como riqueza. (S5, comunicación personal, 11 de setiembre de 2020)

- Existen algunos otros elementos que a la hora de la ejecución en sí pueden presentarse y que quizás por más previsiones, no se hayan tomado en cuenta o no se puedan controlar. Es así como el *ambiente* muestra especial necesidad en considerar particularidades desde la virtualidad obligada como lo son el sonido, las “interrupciones” que se puedan dar, el micrófono y el audio, las imágenes y la nitidez de las mismas, entre otras.

Hay algunas otras particularidades que entendiendo que el ambiente está intrínsecamente relacionado con el lugar físico también, se debe de verificar que en la acción directa no se tengan situaciones como temperaturas o ruidos extremos que dificulten el desarrollo de los espacios educativos no formales.

- El *ajuste* se contempla como elemento de gran importancia en el desarrollo de los espacios. La acción en sí de ajustar, es sinónimo de aceptar que por más robusta que haya sido la planificación y la organización de los recursos, la realidad es que la ENF es acción vivencial y los imprevistos forman parte de los mismos.

Es así como un vestigio de los hallazgos que se dan desde la interculturalidad y la ENF, repiten desde este aspecto. Esto porque las soluciones conjuntas y participativas, son un aprendizaje por sí mismas para todas las personas involucradas.

Visibilizando desde la realidad un ejemplo de ajuste, se presenta el realizado desde las organizaciones participantes de la investigación como respuesta a la situación ocasionada por el COVID-19 y que vislumbra la necesidad del ingenio como facultad para resolver. Desde esta perspectiva, se comparte lo vivido desde una de las personas participantes:

Yo en algún momento me la ingenié y dije: “bueno *diay*, voy a grabarme, voy a hacer hoy, no sé: “¿cómo aprender a bailar

salsa?"". Entonces *diay* me grabé, hice los pasos, paso a paso, poco a poco y mandé el video (...). Luego fue como: "bueno, voy a hacer una sesión de funcionales para ver cómo nos va, verdad", entonces ya yo me grababa y les mandaba el video. (...) pero estrategias así, lo que hemos estado manejando son videos que yo mando, rutinas de ejercicios que se mandan también. He estado usando la aplicación esta de *Zoom* y hacer entrenamientos por acá, o video llamadas por *WhatsApp* que ha sido también como una técnica que ha sido un poco más fácil, entonces ahí me las voy ingeniando verdad. (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020)

La actitud admirable de la participante, permite asociar el ajuste a una actitud de compromiso, de encontrar maneras creativas de hacer las cosas y de intentar cuantas veces sea necesario, obtener los resultados.

6.2.1.4 Control

Para la etapa específica sobre el control, se quieren hacer ciertas salvedades de manera que no se malinterprete el significado literal de la palabra y lo que realmente se ha trabajado y entendido por la misma.

El control como etapa sienta sus bases en las acciones que desde los programas pueden realizar las personas que tienen cierta injerencia sobre los mismos. Esto con relación a los procesos de mejoramiento y de procedimiento para la siguiente y última etapa del ciclo de la administración de la educación no formal; la evaluación.

Pensar en control como acción a gestionar en un espacio que se fundamenta desde la diversidad, las relaciones de respeto, el encuentro y el trabajo en

equipo, puede sonar contradictorio. Sin embargo, se reconoce que sin esta labor de monitoreo, seguimiento y mejoramiento, es poco probable que los programas lleguen a un término con los mejores resultados para las personas.

El control es más una acción que implica tener una mirada detallada de lo que sucede, y de lo que no.

- El *monitoreo* es una acción intrínsecamente relacionada con observar. Es estar pendiente de cualquier situación que requiera atención y acción en el momento, así como un modo de verificar que las acciones estén siendo realizadas por la o las personas que tienen la responsabilidad.

Es común encontrar en el monitoreo una herramienta de análisis que, en diversos casos a través de indicadores, puede ser decisiva en materia de financiamiento y continuidad. Por ejemplo, en un proceso como el llevado a cabo por Casas de la Alegría, se reconoce que una herramienta de análisis como lo es una orden de compra, permite ver el tema financiero, el costo de la atención y cómo se manejan los recursos; a la vez que se monitorea el trabajo de las personas encargadas de los pedidos de alimentos, por considerar una acción de ejemplo (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020).

- Ahora bien, el *seguimiento* como otro elemento de la etapa de control, requiere también una profunda observación, sensibilización y hasta intuición, sobre la diversa cantidad de situaciones que pueden suceder dentro de los programas de ENF.

De igual forma, el seguimiento en escenarios donde ya se han identificado acciones de mejora, asegura una implementación y desarrollo más constante de la misma, aún incluso se tengan retos de distancia geográfica, por ejemplo, como es el caso de Casas de la

Alegría. Sobre esto, se comenta en los casos particulares en que alguna de las instituciones realiza una recomendación de mejora:

Lo que pasa es que, al tener 15 Casas tan dispersas, yo no puedo visitar las 15 Casas todos los días, no puedo (...) entonces, si no puedo volver en una o dos semanas a esa Casa, si no lo hicieron bien, tengo graves problemas porque yo no las estoy viendo de manera permanente. (S2, comunicación personal, 13 de julio de 2020)

Es de lo anterior, que se permite realizar otra interpretación importante sobre el seguimiento y es que el mismo, muchas veces debe ser un proceso creativo. Esa creatividad puede convertirse en un “aliado” de corrección de las situaciones, pero también, de ingenio y acción ante situaciones que por alguna razón no se hayan tomado en cuenta en las etapas anteriores y sobre las cuales ya se profundizó.

- El *mejoramiento* como la misma palabra lo indica, pretende mejorar o exponenciar lo positivo de las experiencias desde los programas educativos no formales. Algunas veces, mejorar como acción se toma en cuenta como un elemento de evaluación; sin embargo, el mejoramiento desde esta investigación se asocia con la etapa de control, pues se reconoce la necesidad de mejorar desde el mismo momento en que se presenta la oportunidad.

Sumado a lo anterior, se quiere señalar que el mejoramiento es esencial a tomarse en cuenta en programas de formación donde se tengan dos o más sesiones. Esto, porque lo que sucede en una sesión y pueda mejorarse para la siguiente, debe procurarse siempre.

Es habitual en los espacios de ENF, utilizar la pregunta como elemento generador de insumos para identificar esos aspectos que se pueden mejorar. “¿Qué te gusta de Liga FEM?, ¿qué no te gusta?,

¿qué cambiamos?, ¿qué mejoramos?” (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020), son algunas de las preguntas que desde el proyecto Liga FEM se hacen al finalizar cada una de las sesiones semanales de trabajo.

6.2.1.5 Evaluación

Para finalizar (y volver a iniciar) el ciclo de la administración de la ENF, se tiene como última etapa la relacionada con la evaluación. Reconociendo la complejidad de poder medir algo de naturaleza tan diversa y donde intervienen una gran cantidad de variables como lo es la ENF, se parte de una evaluación que visualiza el programa como un todo.

Autores como Sarramona, han dividido la evaluación de la ENF en cuatro fases: evaluación del contexto, de la planificación, del proceso y de los productos o resultados (1998, p. 201). Sin embargo, al no ser esta una investigación propiamente sobre la evaluación de los procesos educativos no formales, se aclara que los hallazgos del caso se presentan de manera contextualizada al programa como un todo, y no necesariamente desde la puntualidad de la subcategorización que presenta el autor.

No se ha querido dejar de señalar esta particularidad, pues la visualización de la cantidad de niveles inherentes a la evaluación, muestran la importancia de una etapa que algunas veces se deja en segundo plano. Mejor lo señala Sarrión (2015): “la evaluación es un proceso que favorece la identificación, recolección, análisis e interpretación de la información relativa a la implantación o ejecución de una acción, con el fin de facilitar la toma de decisiones para su mejora.” (p. 173).

Habiendo aclarado la posición sobre la cual se presentan los hallazgos de la evaluación en esta investigación, se detallan a continuación tres elementos

resultantes de la labor de campo y del trabajo de análisis de la información recolectada de las diversas interacciones con las personas pertenecientes a las organizaciones participantes.

- La *continuidad* como elemento clave de la evaluación, ha permitido que los programas identifiquen posibilidades reales de mantener los programas según diversos elementos. El financiamiento, la capacidad de medir el alcance de los indicadores por cumplir, la capacidad de fortalecer y crear alianzas, los resultados positivos en auditorías internas y externas y una labor de constancia y perseverancia, son algunos de los puntos necesarios a considerar para asegurar la continuidad precisamente.
- Los *resultados* también juegan un papel protagónico. Si hay algo seguro es que cualquier programa de ENF tendrá resultados que se pueden identificar. Claro, la meta es que los mismos sean percibidos como positivos para el proyecto; pero más aún, que sean beneficiosos para las personas, las comunidades y la sociedad en sí.

La medición de los resultados usualmente puede ser tomada bajo un indicador. Mediante un conjunto de características, información o datos, los indicadores pueden comprobar la idoneidad, eficacia y eficiencia de las acciones formativas (Sarrión, 2015, p. 184). Sin embargo, en este aspecto lo que se quiere decir con ahínco, es que los resultados obtenidos son realidades impactadas en las personas y de ahí su importancia.

Por último, es necesario tener siempre presente que los resultados obtenidos son a su vez, el resultado de las labores que puedan hacerse desde la etapa del control y que ya ampliamente fueron abordadas. Sin embargo, no se quiere dejar por fuera un aspecto fundamental que permite la visualización de resultados y es una base de la evaluación: la retroalimentación. Sobre esto, es puntual S4:

[...] esa retroalimentación nunca nos puede faltar, porque para nosotros es importante que hay que irse actualizando y cosas que las chicas tal vez necesitan, pero si no las escuchamos, no nos vamos a dar cuenta. Entonces ahí siempre esa retroalimentación, siempre ha sido muy muy importante y en cualquier espacio donde estemos: sea un partido, o simplemente sea tirar la bola 10 veces, siempre les preguntamos: “¿qué te pareció?”, “¿qué no te gustó?”, “¿cómo te sentiste trabajando con tu compañera?”, “¿cómo te sentís trabajando sola?”. Entonces siempre existe esa retroalimentación. (comunicación personal, 21 d agosto de 2020)

- La huella profunda que marca el cambio, se conoce como *impacto*. El desarrollo de liderazgos en las personas participantes, el resultado consciente de un proceso de reconocer las propias necesidades de las comunidades, la participación de niñas en jóvenes en proyectos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), la posibilidad de representación nacional en otros proyectos fuera del país, el mejoramiento en la calidad de vida de la niñez a través del respeto al derecho al cuidado y la alimentación, la integración económica y laboral a través del desarrollo de un propio emprendimiento, son solo algunos de los impactos que se reconocen de la labor de campo y de los aspectos tan significativos que los programas participantes han desarrollado desde la ENF.

6.2.1.6 Retos

Al partir del posicionamiento de gestión que ya se ha detallado y pensando en esa acción como la medular para conducir las etapas y acciones propias del ciclo de la administración de la ENF, es que se continúa con el tema

relativo a los retos y desafíos que enfrentan las organizaciones, los programas y las personas que forman parte de las mismas.

Para iniciar esta sección, se quiere resaltar que, si la labor de campo propia de esta investigación no se hubiera llevado a cabo en el año en que se hizo, muy probablemente los retos identificados habrían sido de otra índole.

La virtualidad, el poco o nulo acceso a Internet, a los aparatos tecnológicos y a la señal telefónica incluso, fue el reto más mencionado. Lo anterior, por motivos de índole estructural y reajuste de los programas, así como también por los problemas de continuidad que tuvieron las personas participantes.

De la mano de este reto tecnológico, se denota uno mayor incluso: ¿cómo se puede tener un proceso de comunicación y darle “seguimiento” a las acciones cuando no se cuenta con la comunicación presencial? Adicional a esto, ¿cómo establecer esa comunicación con las personas participantes para conocer lo que les sucede, si no tienen acceso a Internet y las sesiones presenciales eran su lugar seguro?

Complementando lo antes expuesto, se identificaron algunos otros retos a mencionar que, mediante el reconocimiento de los mismos, se puede tener una idea más amplia de la cantidad de situaciones que pueden presentarse en los programas y proyectos de ENF.

Por ejemplo, la carga laboral y de responsabilidades por cumplir, puede ser extenuante para una sola persona o para un equipo de trabajo reducido. Esta situación puede tener una repercusión directa en la cantidad y calidad del trabajo, pero también a un nivel de afectación personal.

Otro caso, es el que se genera cuando por algún factor externo a las personas participantes, a la organización y al programa, se suscita la

necesidad de “flexibilizar” el encuadre, o los elementos que se han establecido como límites de los espacios. Esta flexibilización no solo se nota en escenarios de problemas de acceso a la virtualidad; sino también en cualquier momento en que se presenten situaciones que requieran llevar a cabo ajustes o cambios.

Uno más de tipo cultural y contextual, es el que se identifica cuando alguna acción o acciones repercuten en el programa por una particularidad sumamente específica. Tal es el caso que se señala desde una de las organizaciones al preguntarse cómo reaccionar o qué debería hacerse cuando en una Jornada de Orientación Migratoria la persona abogada costarricense que colabora, atiende a la persona venezolana con un vestido o camisa color roja, siendo este un color aversivo para muchas personas por un tema de implicación política.

Otras de las interrogantes que surgen como retos señalan: ¿cómo se puede optimizar un programa que tiene acciones en distintos lugares geográficos y por la lejanía, las personas encargadas no pueden estar en todos los lugares todos los días? o bien, ¿qué acciones se pueden implementar cuando en un espacio de ENF se manifiestan actitudes xenófobas, racistas, machistas, homofóbicas y en general cualquier actitud contraria al respeto, al encuentro y al aprendizaje colaborativo que promueve la interculturalidad, pensada como la base de la formación?

Es por todo lo anterior, que se reconoce que la cantidad de escenarios y retos posibles es interminable. La gestión de un programa que requiere el manejo de una cantidad así de grandes de etapas y cada etapa de elementos, es muestra de esto.

Ahora, a pesar de esta complejidad innegable, se quiere señalar que un manejo consciente y responsable de cada etapa, puede ayudar a “minimizar”

los restos o a desescalar la magnitud de los mismos. De ahí es que radica la importancia de tomar en cuenta todos los elementos de gestión en el ciclo de la administración de la ENF.

6.2.2 *¿Quién es la persona que hace ENF?*

¿Quién es la persona mediadora o facilitadora de los espacios? ¿Qué piensa? ¿Qué la motiva? ¿Cuál considera es la importancia de su labor? ¿Cuál es su experiencia en el área? ¿Cuál es su experiencia trabajando con personas migrantes? ¿Qué considera es lo más gratificante del trabajo que realiza? ¿Cómo habla? ¿Cómo se comunica?

Estas son solo algunas de las interrogantes que se plantearon en los instrumentos desde el desarrollo de las técnicas de investigación, para el trabajo relacionado con conocer a la persona que lleva a cabo los procesos educativos no formales. La realidad es que ni todas las preguntas del mundo habrían propiciado imaginar respuestas como las obtenidas, unas llenas de compromiso, amor y respeto.

Esta sección, pretende dar respuesta mayormente a entender el perfil de la persona que tiene injerencia en los espacios educativos no formales donde participan personas migrantes, desde la mediación o facilitación de los mismos. No obstante, si bien este fue el planteamiento inicial de la investigación, a lo largo del desarrollo de la misma se descubre que tanto el perfil de esa persona mediadora como el de las personas que forman los equipos de trabajo en general, son sumamente importantes.

En la sección anterior en relación con el recurso humano, se desarrolló ampliamente sobre las características diversas de los equipos de trabajo, así como sobre la colectividad de los procesos de ENF. Por más pequeño que sea el equipo de trabajo, este es una parte fundamental también.

Estos procesos de ENF se reconocen entonces, como procesos que usualmente se desarrollan en conjunto, siendo probable que la persona que facilita o media, no sea necesariamente la misma persona que realiza, por ejemplo, las actividades de planificación y organización.

Dicho esto, en esta sección se toma en cuenta el particular de todas las personas que participaron como representantes de las organizaciones. Esto pues las acciones tanto de las personas facilitadoras o mediadoras, como de las personas coordinadoras o responsables de los programas, también brindan un impacto directo en entender quiénes son las personas que hacen ENF.

Para este efecto, y siguiendo la línea de interpretación de los hallazgos obtenidos en la labor de campo, se procede a realizar el análisis desde tres elementos claves: la persona, el o la profesional y la manera en que se comunica. Lo anterior, viéndose complementando con las ideas y opiniones de las personas expertas.

6.2.2.1 La persona

- La *forma* o la *razón* por la que las personas llegan a las organizaciones, parece tener estrecha relación con cómo las mismas también realizan o tienen influencia en los aspectos de las etapas del ciclo de la administración de la ENF. Es decir, su propia “historia” y experiencia personal termina permeando por ejemplo el hecho de ser una persona refugiada y realizar procesos de coordinación y ejecución de Jornadas de Orientación Migratoria, o haber crecido en un hogar con un papá y una mamá deportista y acabar siendo la entrenadora en un proyecto como la Liga FEM.

- Paralelo a esa razón, sin duda viene la *motivación* acompañando. Sobre los factores que de manera directa determinan el accionar de estas personas y el impacto de los mismos, se reconocen frases como: “la relación con la población enriquece y amplía mucho mi perspectiva profesional y de la vida misma” o “yo no nací para trabajar en una organización que no se preocupe por las personas, o sea no me interesa si yo tengo solo 3 niñas, pero estoy modificando la vida de esas 3 niñas”.

- Se reconoce ahora en este perfil de persona, que está presente también un *posicionamiento*. Este posicionamiento, se toma desde dos puntos: uno personal y otro epistémico. El primero se denota en relación a la manera en que la persona puede pensar y su manera de responder ante cualquier acción, y el segundo en relación a la concepción que tienen las personas sobre el conocimiento y los procesos de aprendizaje que se propician en los espacios de ENF. Se considera preponderante entender que ambos están ligados y que siempre, cada persona tendrá una posición específica sobre cualquier situación. Sobre este punto, se encontraron también ideas tan importantes como: “nosotros lo hablamos también desde la experiencia que hemos vivido y desde los procesos propiamente, como sucede en la práctica” (S1, comunicación personal, 9 de julio de 2020), o bien:

Mi lema de vida es que yo soy formadora de las chicas, no me gusta que me vean como profesora, no me gusta que me vean como la persona que sabe más; si no como formadora, que acompañe el proceso de las chicas. (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020)

- Los procesos de ENF tienen injerencia directa en todas las personas que participan de ellos, por lo que cada persona facilitadora, mediadora, coordinadora o encargada en general de cualquier acción propia del proceso, puede percibir *beneficios y aportes* a su vida. “Cada sesión, es un espacio para ellas y para mí”, “ser una persona de un corazón noble, ser una persona que (...) trata de ponerse en los zapatos de los demás, para entender verdaderamente de qué está hecho este mundo”, “me ha permitido ampliar mi perspectiva y me ha exigido estar actualizando mis conocimientos, especialmente de los saberes que vienen de la misma población” o “me ha hecho ser humano, me ha hecho ser una mejor persona, una mejor profesional, y siempre a tener un corazón abierto a aprender de las personas y aprender con las personas”, son algunas de las intervenciones que de la labor de campo se comparten y que muestran la significancia en la vida de las personas.

6.2.2.2 La persona profesional

- El *perfil profesional* es solamente un reflejo concreto sobre la multidisciplinariedad de los equipos de trabajo que ya se apuntó ampliamente. Tan diversos son los campos profesionales de las personas, que en las organizaciones se encuentran personas con títulos o preparación académica en derecho, trabajo social, educación física, derechos humanos, educación, orientación, comunicación, relaciones internacionales, recursos humanos y educación no formal. Los niveles de formación son igualmente diversos pues hay personas que cuentan con maestrías, bachilleratos, especialidades, o algunas otras que como mostró la labor de campo, pueden ser estudiantes inclusive.

Con lo anterior, se quiere decir que mucho del trabajo se está realizando como parte de las acciones de otras carreras u otras áreas

disciplinarios. No se quiere con esto señalar si esta poca presencia de profesionales en ENF propiamente sea positiva o no, lo que si se quiere es reafirmar desde este punto, que la ENF no es una disciplina que pueda realizarse aislada de otras disciplinas.

- Un aspecto importante de señalar, es que las personas que están generando los programas y trabajando en ellos, presentan *modalidades de contratación* diversas. Estas van desde las personas que realizan las labores de manera voluntaria, a las que son empleadas por las organizaciones propiamente, pero también las que por una modalidad de subcontratación se encargan de por ejemplo, de dictar talleres, charlas o capacitaciones en los distintos temas y áreas. Es así como, por ejemplo, la persona encargada de facilitar una de las actividades que se pudo observar, es la Directora de Recursos Humanos de una empresa trasnacional que voluntariamente forma parte de la organización.

- Otro aspecto a señalar, es el referente a la *experiencia profesional* que presentan las personas. Para efectos de la investigación que compete, se identificó que la experiencia profesional se toma desde tres puntos: la experiencia laboral en general, la experiencia en la temática de interculturalidad y, por último, la experiencia que puedan tener con la población en cuestión; es decir, el trabajo con personas migrantes. Se reconoce esta subdivisión, porque la diversidad vuelve de nuevo a ser evidente en este particular, ya que las personas que están trabajando en estos procesos, tienen la mayoría, amplios procesos de experiencia laboral en diversas áreas, pero no necesariamente en ENF o con la población en cuestión. Es así como se puede ver una disparidad entre una persona que tiene experiencia en trabajo con personas indígenas migrantes de más de 10 años y otra que reconoce la única experiencia previa a la actual, las prácticas universitarias. O

bien, otros casos de experiencia en la temática con otras organizaciones como RET Internacional o la OIM, en contraste con alguien que tiene 4 años trabajando con personas migrantes.

- El reconocimiento de las *labores y responsabilidades* de las personas en los equipos, muestran nuevamente amplitud. La diversidad va de la mano de los programas y, por ende, se entiende que no puede existir un esquema de labores general o sistemático porque todos los programas son diferentes.

Lo que se quiere mostrar con lo anterior, es que las labores son tan diversas que pueden ir desde enviar formularios de inscripción, coordinar horarios de atención, asignar casos de atención para cada persona, verificar que se cuente con los materiales necesarios para la operación diaria, verificar las capacitaciones que han llevado o vayan a llevar las personas encargadas de los procesos, solicitar la atención de otras instituciones en casos de abuso, enfermedad o cualquier otro que requiera una supervisión externa, asegurarse de que los permisos de funcionamiento estén al día, realizar la planeación completa de las sesiones de los programas, enviar entrenamientos por Internet, realizar labores de oficina en coordinación conjunta con otras personas, realizar capacitación a personas voluntarias, dar entrevistas, apoyar en el desarrollo de proyectos complementarios, elaborar informes y documentos resumen de las acciones, programar sesiones y coordinación de acciones en las comunidades, seguimiento a las labores de trabajo grupal, coordinación de giras, recopilación de resultados de acciones ejecutadas, coordinación de alianzas y del trabajo conjunto, creación de protocolos; y así la lista, sería interminable. Pensando en esa cantidad larga y diversa de acciones, labores y responsabilidades, es que se trabajó en la construcción de las etapas del ciclo de la administración de la ENF de manera que los elementos identificados como parte de cada una de ellas, sean ese

norte del proceso a seguir, para así tomar en cuenta la mayor cantidad posible de elementos y que las labores y acciones puedan desde las primeras etapas, ser identificadas y distribuidas entre las personas responsables.

- La *necesidad de capacitación* de las personas mediadoras y facilitadoras, fue un particular constante en varias de las intervenciones. Con esto, se recuerda el posicionamiento de la experta Jiménez Rodríguez cuando recalca que los cambios necesarios en materia de diversidad no se podían lograr sin capacitación.

El mismo análisis de la investigadora, se considera puede ser replicado en lo relacionado a las capacitaciones que requieren las personas facilitadoras o mediadoras. Sin esa capacitación constante, necesaria y que es incluso solicitada por las personas mismas, los procesos de ENF puede que no den los resultados esperados, mucho menos desde un enfoque de interculturalidad.

6.2.2.3 ¿Cómo se comunica la persona mediadora o facilitadora de los espacios educativos no formales?

La comunicación como punto relacionado con el perfil de las personas mediadoras o facilitadores, se toma en este estudio, como la forma verbal y no verbal en que la persona encargada de la facilitación o mediación, tiene contacto con las personas participantes del programa y las acciones. En este punto, sin embargo, se quiere decir una vez más que la situación de trabajar desde la virtualidad, no permitió el acceso real a por ejemplo, el lenguaje corporal de la persona a la hora de realizar las observaciones que se detallaron en el Capítulo V.

Partiendo de lo anterior, se notó una tendencia marcada a utilizar un lenguaje formal y con términos profesionales. Se observó el uso de palabras en inglés,

sin la traducción instantánea del caso, y el uso de palabras y frases propias de la cultura del país específico, como en el caso de la actividad observada de la organización Alianza VenCR.

La formalidad percibida presenta, por ejemplo, casos en que las personas participantes tienen que preguntar los significados, pues no los conocen o no los comprenden. Así se muestra la importancia y necesidad de utilizar un modo de comunicación que sea lo más sencillo posible, para que todas las personas puedan entender el o los mensajes que se están queriendo compartir.

6.2.2.4 ¿Quién es esa persona facilitadora o mediadora? Una mirada desde las personas expertas

Para finalizar esta sección, se quieren retomar algunas de las ideas compartidas por las personas expertas consultadas. Esto, al plantearles las interrogantes sobre el perfil, o las características que idealmente deberían tener las personas encargadas de mediar o facilitar espacios educativos desde el reconocimiento de la diversidad y partiendo de ella para realizar un planteamiento y acción intercultural.

Se ha decidido finalizar con este ejercicio, porque las respuestas compartidas por las personas expertas mostraron un sentido propio y profundo de una labor educativa desde las personas. Quien se encarga de facilitar o mediar, es un ser humano que también vive un proceso de aprendizaje.

La particularidad de que todas las personas expertas hicieran referencia a aspectos de índole humano; sobre la persona propiamente, y no de índole profesional, tuvo sin duda, un impacto en querer mencionarlos.

A continuación, y con la base de las ideas compartidas por estas personas, se enlistan las características de ese perfil:

- Ser una persona que haya trabajado en ella misma y en temas de diversidad. Así lo señala de mejor manera Jiménez Rodríguez: “si una persona no ha trabajado esos temas muy difícilmente, (...) la capacitación, los ejercicios de concientización, ejercicios de generar empatía verdad, esos profesores machistas que dicen cosas misóginas en media clase: ¿cómo va a ser eso un espacio inclusivo?”.
- Ser una persona autocrítica de su persona y de la institución que representa.
- Ser capaz de revisar sus propias tradiciones pedagógicas y de formación para cuestionar su capacidad de aceptar lo diverso. Méndez lo ha puntualizado: “creo que eso es lo primero, ser una persona capaz de hacer un ejercicio de autocrítica, de revisión de sí mismo con respecto a sus disposiciones frente al otro”.
- Para Méndez, debe también ser una persona capaz de a través de los procesos de autocrítica y revisión de las disposiciones, revertir roles.
- Smith-Castro por su parte, señala que la persona debe “desarrollar una cierta habilidad, sensibilidad, capacidad para interactuar en ambientes culturales distintos, (...) saber cómo interactuar con personas de otras culturas.” Para esto, la investigadora apunta la importancia de ciertas habilidades como las comunicativas y las empáticas para ponerse en el lugar de las otras personas, así como también la experiencia en otros idiomas y viajes que haya podido tener.
- Idealmente, debe ser una persona con flexibilidad cognitiva, lo que se traduce en la apertura a nuevas experiencias para “asombrarse por lo nuevo y no rechazarlo *ad portas*”, como lo señala la investigadora del IIP. A lo que agrega también:

[...] creo que para todo en la vida es apertura, esa capacidad de asombro, es ser como un antropólogo (...) que llega a los lugares y dice: “¡Ay qué es esta maravilla! Voy a vivir aquí unos años para ver cómo esta tribu hace las cosas”. (Comunicación personal, 7 de octubre de 2020)

- Una persona ávida del saber, capaz de dejar espacio para la incertidumbre y desechar la certeza, de valorar la experiencia y no solo la teoría y que entienda que no lo sabe todo; son algunas de las características que señala la profesora Torres. Así también, ella enfatiza en la importancia de que la persona docente reconozca que tiene limitaciones en la comprensión de la realidad, que debe aprender a desaprender sobre lo que sabe y aprender sobre todo lo que pasa a su alrededor.

Como se puede ver, las ideas compartidas por las personas expertas consultadas propician la concepción de una persona que genera espacios educativos distintos, porque es ella precisamente una persona distinta. Es una persona capaz de pensar en la vida de otra forma y de a través de mucho trabajo propio y de mucha introspección, valorar y comprender el impacto que su propia persona tiene sobre los espacios que media o facilita.

6.2.3 ¿Quién participa de los procesos de ENF?

Recordemos que la categoría sobre persona migrante participante sufre una transformación en el planteamiento de la misma. Esto, porque se reconoce que la persona que participa en los procesos de ENF con personas migrantes, no son todas necesariamente migrantes. Es decir, la generalización de persona migrante no propicia la apertura a que algunas de las personas que participen de los procesos sean, por ejemplo, también nacionales.

Es por lo anterior, que se decide pasar a pensar en la categoría y, por consiguiente, en el tema, determinando la participación en los procesos de ENF, de todas las personas. Se entiende que contextualmente esto no cambia el hecho de que se tome la particularidad de personas migrantes en cuenta, pues hay certeza de que las organizaciones y los programas seleccionados desde la muestra, cuentan con esta población.

Una vez aclarado esto, esta sección presenta algunos de los hallazgos encontrados sobre las personas participantes. Así como anteriormente se habló de un “perfil” de la persona que facilita o media los espacios de ENF, en esta sección se quiere hacer una construcción similar, pero desde la población beneficiaria.

Esta identificación de las personas se quiere hacer por dos razones principales: primero, para conocer quiénes son las personas que participan y a quiénes van dirigidas las acciones de ENF; y segundo, para reconocer particularidades que puedan ser útiles para las organizaciones participantes o para cualquier otra organización, disciplina o campos de estudio.

Tres elementos son los que se han establecido para esta construcción: la cantidad de personas participantes, las características propias de las mismas y, por último, la forma en que se comunican y que se puede analizar desde las observaciones no participativas.

6.2.3.1 ¿Cuántas personas participan de los procesos y programas de ENF?

En relación con la cantidad de personas participantes de los programas, se muestra una variabilidad abismal entre los proyectos. Claro está que las capacidades de atención de las organizaciones son diferentes y no significa que exista una cantidad “correcta”.

Lo que aquí se quiere mostrar, es una tendencia que con el paso de los años, los proyectos puedan aumentar su capacidad y despertar interés en las personas para querer unirse. Pero también, la constancia en la asistencia puede ser variable cuando los programas tienen sesiones de trabajo con una periodicidad más seguida.

Como evidencia de lo anterior, se tiene el caso del programa Liga FEM que inició sus acciones en el año 2012 con 16 jóvenes, y hoy contabilizan 120 niñas y jóvenes participantes. A su vez, el proyecto presenta una considerable variabilidad de asistencia a las distintas sesiones semanales de 40 a 25 participantes de un día a otro, por ejemplo.

Otro caso es el de Casas de la Alegría, que con el paso de los años y con el aumento cosecha a cosecha de la cantidad de Casas establecidas, para el año 2019 se registran un total de más de 1100 niños y niñas atendidas. Las Jornadas de Orientación Migratoria de Alianza VenCR por su parte, muestran que, con el contexto de la virtualidad, han podido duplicar la cantidad de atenciones en la materia.

Se encuentra también, que cuando los programas tienen un tiempo establecido de duración, es usual que la asistencia sea más constante. La Escuela Itinerante de Comunicación Popular de Cenderos, muestra así que tanto la asistencia a las sesiones como al cumplimiento completo del programa, no sufre más que un par de variaciones en la cantidad de participantes durante los meses de duración. Importante notar que este fue un proyecto que realizaba una sesión al mes, por lo que probablemente esto también influyera en que pocas personas se retiraran.

6.2.3.2 ¿Quiénes son las personas participantes de los programas de ENF?

Diversos puntos que perfilan quiénes son las personas que participan de los programas de ENF, se encuentran a lo largo de la labor de campo y del análisis de la información encontrada. Se presentan así los dichos puntos:

- El *origen* tan diverso de las personas participantes, confirma la confluencia de nacionalidades tan grande que ocurren en Costa Rica. Personas de Nicaragua, El Salvador, Venezuela, Honduras, Colombia, Panamá (personas indígenas Ngöbe Buglé) Cuba, República Dominicana, República Democrática del Congo, Rusia, Ucrania, Nigeria, Argentina, Haití, Burundi, Kazajistán, Guatemala, México, Holanda, Togo, Siria y personas apátridas, muestran un abanico inimaginable de procedencias de las personas participantes.
- Lo relacionado con el *estatus migratorio* de las personas participantes, así como la *razón por la que migran* es igualmente diverso. Sobre el estatus migratorio, se reconoce que algunas personas se encuentran en estatus migratorios irregulares, algunas otras son refugiadas o solicitantes de refugio. Así también, se encuentran razones de movilidad como la necesidad de trabajar y mejorar sus condiciones de vida en otros países, las crisis sociopolíticas de los países como Venezuela y Nicaragua y algunos que se movilizan temporalmente como las personas indígenas Ngöbe Buglé, quienes durante 6 meses trabajan en Costa Rica, para sobrevivir los restantes 6 meses del año en sus lugares de origen.
- Si bien fue algo que se intenciona desde los criterios de selección de la muestra, la edad o *grupo etario* al que pertenecen los y las participantes, es una característica necesaria a considerar. Se retoma así este punto, pues se reconoce que no existe una edad única a la

que las personas puedan ser parte de procesos de ENF; por el contrario, se pueden encontrar desde bebés de meses, hasta personas adultas mayores, pasando por niñas, niños, jóvenes y personas adultas.

En este punto, sin embargo, se quiere rescatar que todos los programas presentan un rango de edad establecido para sus participantes. Casas de la Alegría, por ejemplo, ha establecido la atención para niños y niñas de 0 a 12 años, Fundación Mujer para personas de 17 años en adelante, La Liga Fem de SEPROJOVEN para niñas y jóvenes de los 6 a los 25 años y en su momento, la Escuela Itinerante de Educación Popular de Cenderos lo hizo para personas de 16 años en adelante. Con esto, se denota que la edad es usualmente tomada como uno de los requisitos de participación.

- En cuanto al *género* y el enfoque del mismo que se pueda tener en las organizaciones y los programas, vale decir que para los programas participantes, no se encuentran rastros grandes de disparidad en participación. Sin embargo, en este punto más incluso que en cualquier otro, es necesario recordar que no hay programas ni situaciones que se presenten en todos los espacios como iguales. No se quiere que lo que se presente desde estos programas, sea visto como una norma.

En un programa por ejemplo como la Escuela Itinerante de Comunicación Popular de Cenderos, se contó con una participación de 83% mujeres y 17% hombres (2019, s.p.). Ahora bien, para el caso de las observaciones en que se pudo participar y tras la posibilidad de confirmar el género de las personas participantes, se encontró una participación de 2 mujeres por cada 4 hombres en la sesión de Alianza VenCR, y 9 mujeres por cada 10 hombres en la actividad observada de Fundación Mujer.

- De manera muy amplia, se evidencian las diversas *condiciones socioeconómicas* que enfrentan las personas participantes. Sobre este punto, se encuentran situaciones como población en vulnerabilidad, en condiciones de pobreza o pobreza extrema, inmersas en situaciones de violencia intrafamiliar, desempleo, escasez de recursos, negligencia en el cuidado, trabajo infantil, problemas de acceso a la tecnología y muchas otras.

Se quiere, sin embargo, hacer un recuento de algunas de las consecuencias de vivir en esas condiciones socioeconómicas y lo que resulta para la vida de las personas participantes.

- El poco o nulo acceso a internet y las herramientas tecnológicas, ha dificultado el cumplimiento de las obligaciones escolares y colegiales, así como también ha favorecido a la deserción.
- La carencia de recursos económicos ha significado también un factor determinante de la deserción escolar. No tener dinero para pagar el transporte público o el almuerzo todos los días, propicia el abandono.
- Las personas migrantes que llegan al país y cruzan las fronteras, usualmente no tienen redes de apoyo. Muchas no tienen donde vivir, no cuentan con acceso a trabajo justo y remunerado y están expuestas al racismo, la xenofobia y la explotación.

Las situaciones antes expuestas, tienen repercusión directa en el desarrollo de los programas, pues las mismas juegan un papel preponderante en la participación y asistencia. Así se señala justamente desde una de las organizaciones:

Tenemos problemática también de alimentación. Para nadie es un secreto que las chicas llegan a las sesiones y quizás solo han tenido el desayuno en la escuela, entonces ya cuando llega

la sesión a las 5 de la tarde, ya las chicas andan descompuestas del hambre. (S4, comunicación personal, 21 de agosto de 2020)

- Para el caso particular sobre la *situación laboral* y el acceso al mismo de las personas participantes de los procesos, se reconoce por ejemplo lo que sucede con la población migrante indígena: “Las malas condiciones de trabajo, el no reconocimiento de los derechos laborales y la seguridad social de esta población han sido ampliamente documentados.” (Borge, et al., 2014, p. 12)

Paralelo a situaciones tan críticas como la anterior, se encuentra lo relacionado con el *perfil profesional* de algunas de las personas migrantes como las venezolanas. Desde la organización Alianza VenCR y como se pudo constatar en la observación no participativa realizada, estas son personas que tienen profesiones o carreras técnicas que van desde la pediatría, la enseñanza de idiomas, las telecomunicaciones, la hotelería, la administración y la atención al cliente.

Otro similar es lo que sucede desde Fundación Mujer, donde reconocen que trabajan con personas “con escolaridad desde universitaria completa y posgrados hasta personas que están aprendiendo a leer y escribir”.

6.2.3.3 ¿Cómo se comunican estas personas participantes?

Aunque se realizara solamente un número pequeño de observaciones a causa de la virtualidad y las labores desarrolladas por las organizaciones en el momento de la etapa de la recolección de la información, lo hallado en el particular a la comunicación de las personas participantes de los programas, se considera sumamente valioso.

De las tres observaciones realizadas, se encuentra un patrón de lenguajes sencillos, no formales y con el uso de palabras de la cotidianidad. No se encuentra el uso de palabras técnicas o teóricas, como si se percibió en la manera en cómo se comunicaban las personas encargadas de la facilitación de los espacios.

Aunado a lo anterior, se percibió en todas las observaciones y por parte de las personas participantes, el uso de un tono de respeto, atención y agradecimiento.

En relación con el particular sobre las palabras “propias” de los países y las culturas, esto se observó en mayor medida en la actividad de Fundación Mujer. A través del chat de la plataforma *Zoom*, se notó una amplia participación de las personas con palabras como “chévere”, “*thanks*”, “*ready*”, entre otras.

Capítulo VII

Una propuesta desde la gestión del ciclo de la administración de la ENF y la interculturalidad

El presente capítulo, responde a una propuesta de construcción de una guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF, que permite orientar las acciones que se realizan desde la ENF.

Es así como a través de una guía de ruta simple y concisa, se pretende brindar una herramienta que muestre el camino de gestión del ciclo de la administración de la ENF, para ser utilizada como insumo de gestión y desarrollo en los diversos programas y espacios educativos no formales.

7.1 Guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF

La guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF, contempla tres elementos modulares, a saber: el relacionado con *la gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF*, el referente a *la gestión del perfil de la persona mediadora o facilitadora* y el indicado para *la gestión del perfil de la persona participante*.

De esta manera, la herramienta desarrollada utiliza tres cuadros guías o plantillas (ver Tabla 16, Tabla 17 y Tabla 18, respectivamente), que identifican los elementos participantes de la gestión de cada uno de los antes mencionados, y que pretende que todos (o al menos la mayoría), pueden ser tomados en cuenta en el desarrollo de los programas o proyectos.

Reiterando lo abordado en el Capítulo VI de este documento, la gestión como proceso reconoce la existencia de los retos y desafíos en cualquier momento del desarrollo de los programas educativos no formales. Esto

permite entender que al ser los mismos inherentes a los procesos, la flexibilidad es también un componente de dichos procesos.

Esta flexibilidad como tal, forma parte fundamental de la aplicación y de la dimensión que se le dé a la guía de ruta y sus hojas o tablas de trabajo. Esta guía es un apoyo de gestión y un modo de visualizar de manera más simple el proceso, sin pretender nunca ser un modelo considerado como inalterable.

Sumado a lo antes dicho, en secciones anteriores del desarrollo de esta investigación, se evidenció ampliamente que no todos los programas y procesos de ENF son iguales. Todos lidian con distintas vicisitudes y de ahí la importancia de reconocer que la propuesta no encasilla la gestión, porque eso sería justamente contrario a la interculturalidad.

La combinación de elementos epistemológicos desarrollados en todos los capítulos de este estudio, son quienes dan como resultado la propuesta en sí. Es por esto que para la presentación de la misma, y para una más sencilla comprensión, se muestran en las siguientes secciones, algunos elementos gráficos a modo de síntesis y complemento del amplio trabajo investigativo realizado.

Se inicia para tal caso, presentando la propuesta con un pequeño recorrido sobre los principales hallazgos relacionados con el tema de la interculturalidad y la ENF, para continuar con lo correspondiente a la gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF y con lo competente a los perfiles de las personas mediadoras o facilitadoras y de las personas participantes. Lo anterior, sin dejar de exponer los respectivos instrumentos u hojas de gestión para cada uno de los mencionados, a través de las tablas construidas para este fin y que ya se han citado.

Para dar fin al desarrollo del capítulo, se especifica lo relacionado con la lectura, interpretación y usos de la guía y sus respectivos instrumentos. De esta manera, se busca puntualizar y ampliar sobre los pasos de uso pensados e indicados para tal efecto.

Por último, no se quiere dejar de llamar a la atención de la persona lectora de esta investigación dos particulares. Primeramente, entender que, si bien el desarrollo de las representaciones gráficas que se muestran a continuación contemplan de manera general algunos de los principales hallazgos, para lograr un completo entendimiento de cada uno de los mismos, se recomienda siempre la consulta directa de los capítulos de desarrollo correspondientes al profundo análisis trabajado.

Misma recomendación de consulta se hace como segundo detalle a considerar por parte de la persona lectora. Al trabajar con cada uno de los elementos que forman parte de la gestión y que se han incluido dentro de las hojas de trabajo específicas, se insta a consultar los capítulos anteriores para conocer con mayor detalle la referencia que se hace sobre cada uno de los mismos, desde la posición y desarrollo del estudio.

7.1.1 Principales hallazgos relacionados con la interculturalidad

Figura 6. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Interculturalidad



2

Importancia, consecuencias y ausencias de la interculturalidad.

- Respeto de las diferencias.
- Diversidad de saberes.
- Actuar desde los derechos humanos.
- Evitar silenciar voces.

4

Ir en busca del otro y la otra diversa: el encuentro como actitud y acción medular.

- Encuentro como acción propiciadora de un verdadero aprendizaje.
- Intervenciones afectivas.
- Reconocimiento de mis propias limitaciones.

3

Fenómenos complementarios: la interculturalidad no existe aislada.

Integración

- Fenómeno integral: ¿por qué solamente lo laboral?
- ¿Dejar de ser? ¿La única opción es olvidar una cultura y tomar otra?

Inclusión

- No discriminación
- Inclusión real de todas las culturas

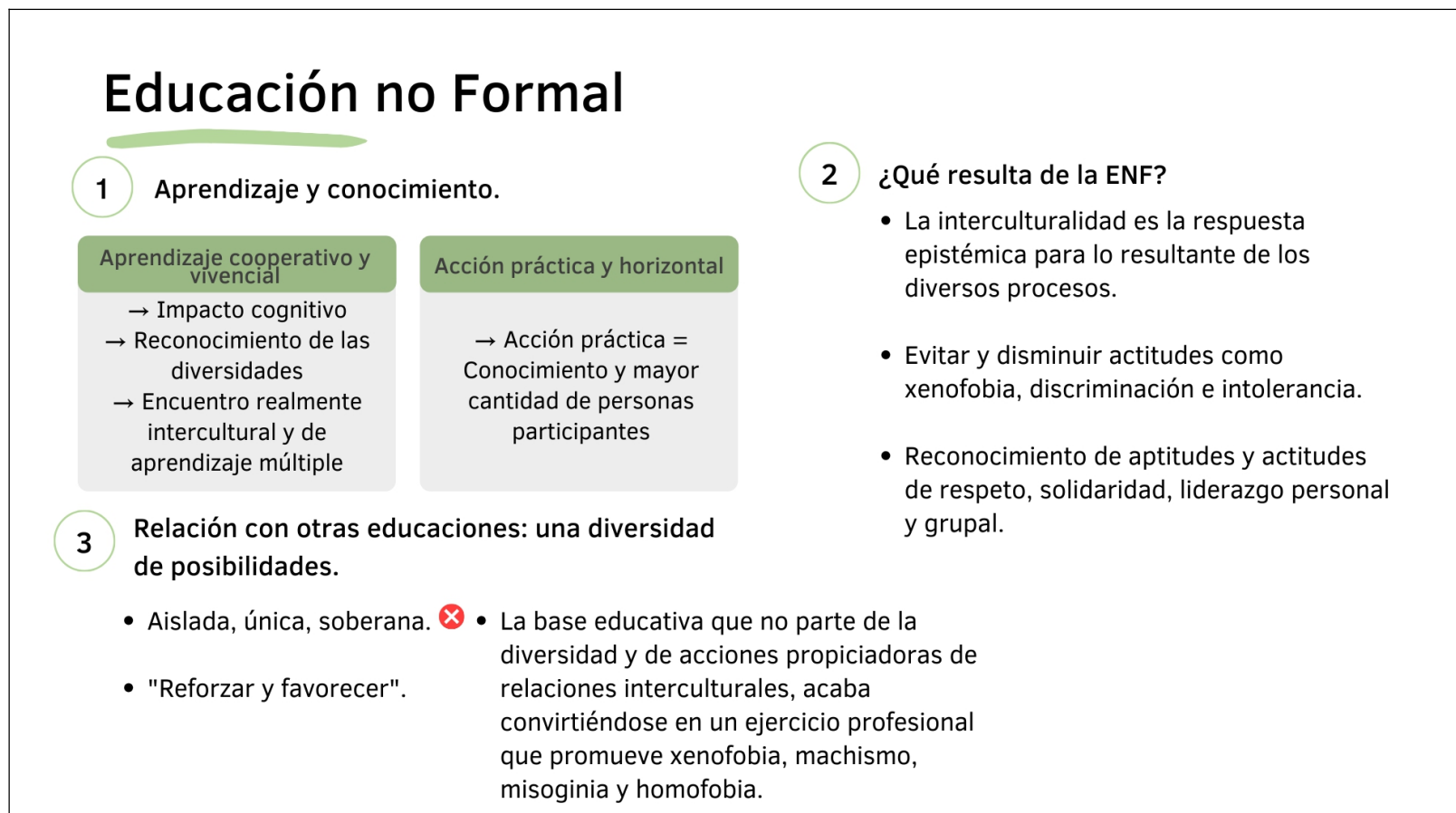
Diversidad Cultural

- Relación simbiótica
- Homogeneidad
- Existir en la diversidad

Nota: Elaboración propia, 2021.

7.1.2. Principales hallazgos relacionados con la ENF

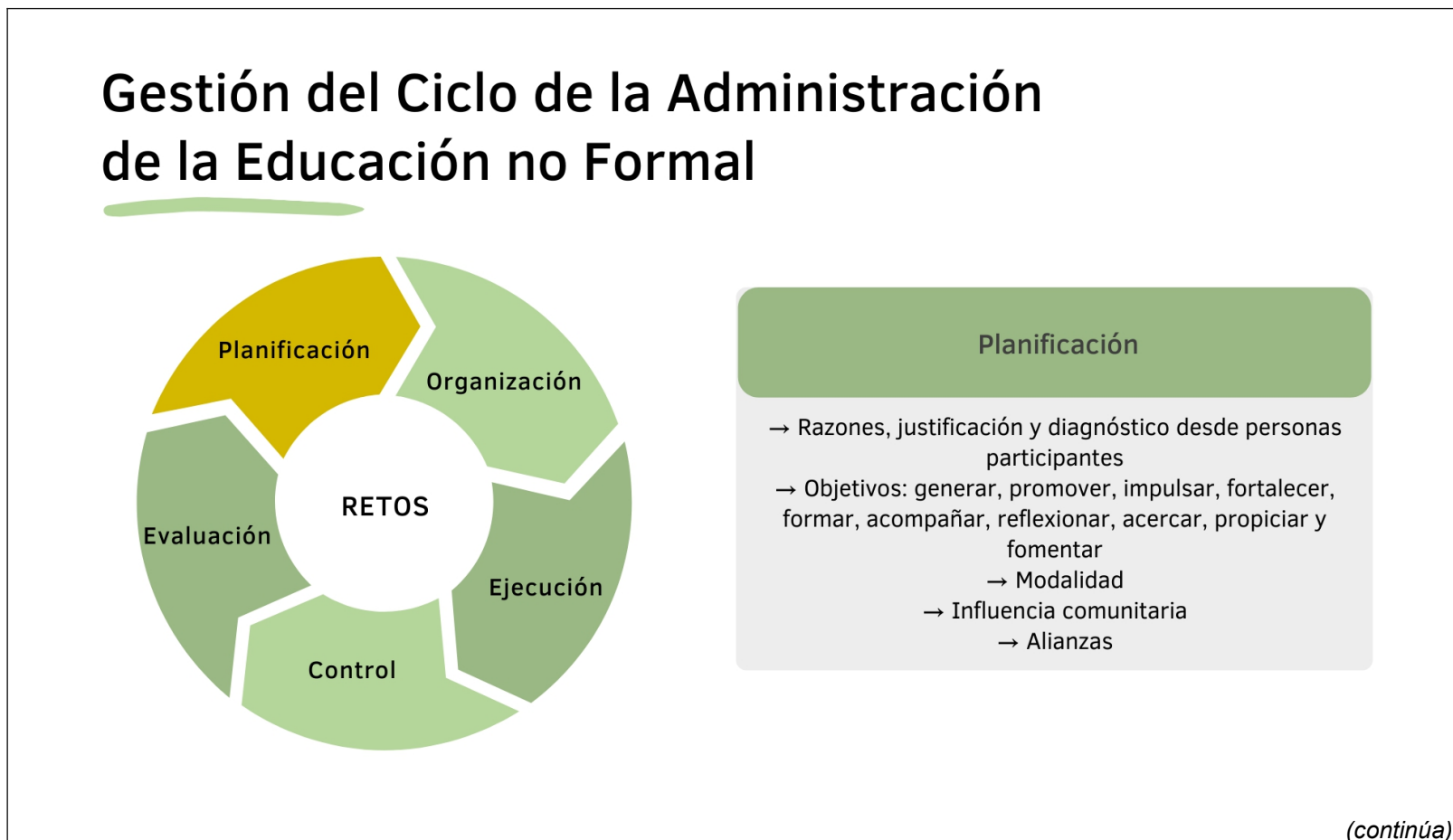
Figura 7. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la ENF

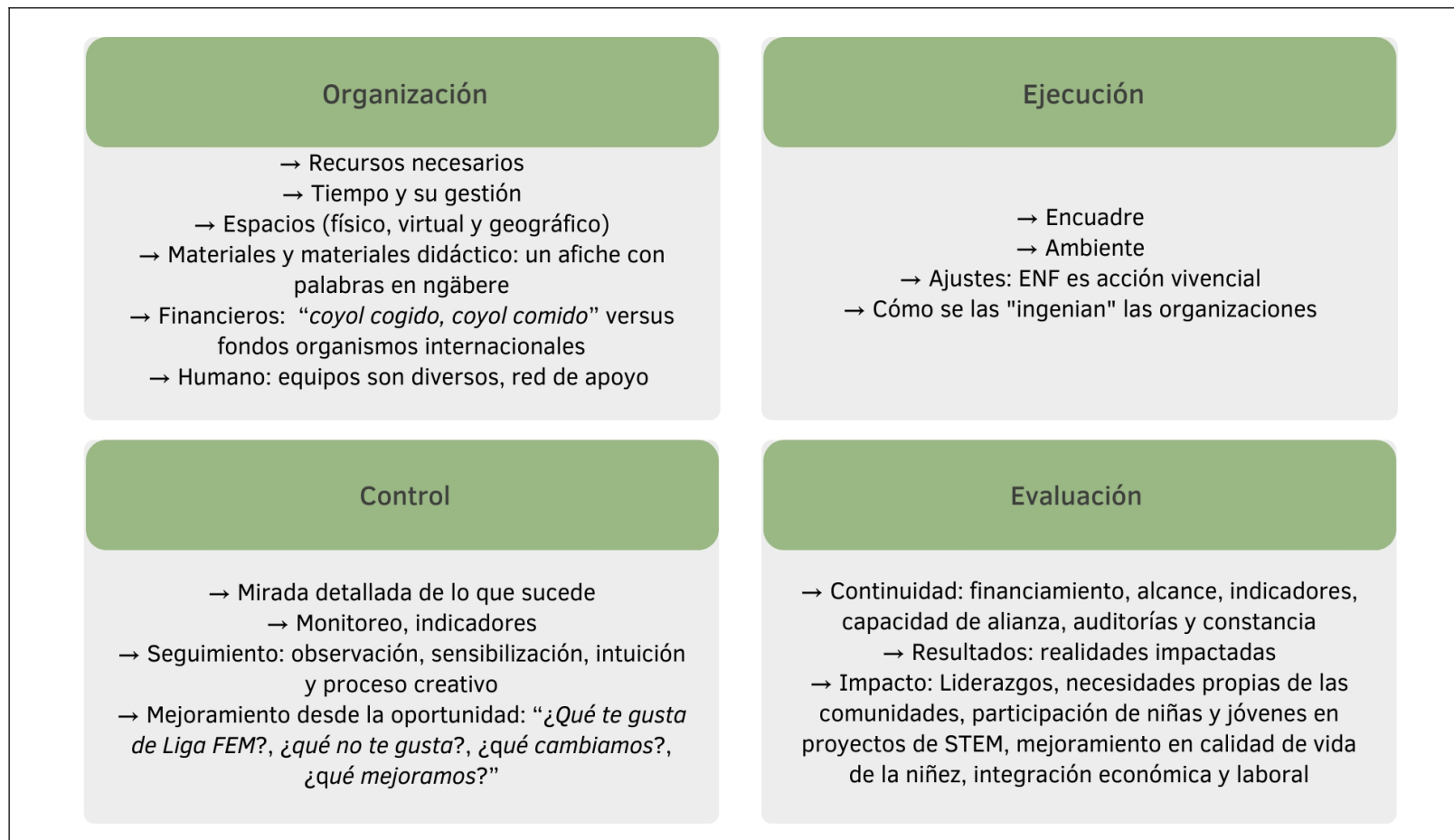


Nota: Elaboración propia, 2021.

7.1.3 Gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF

Figura 8. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Ciclo de la Administración de la ENF





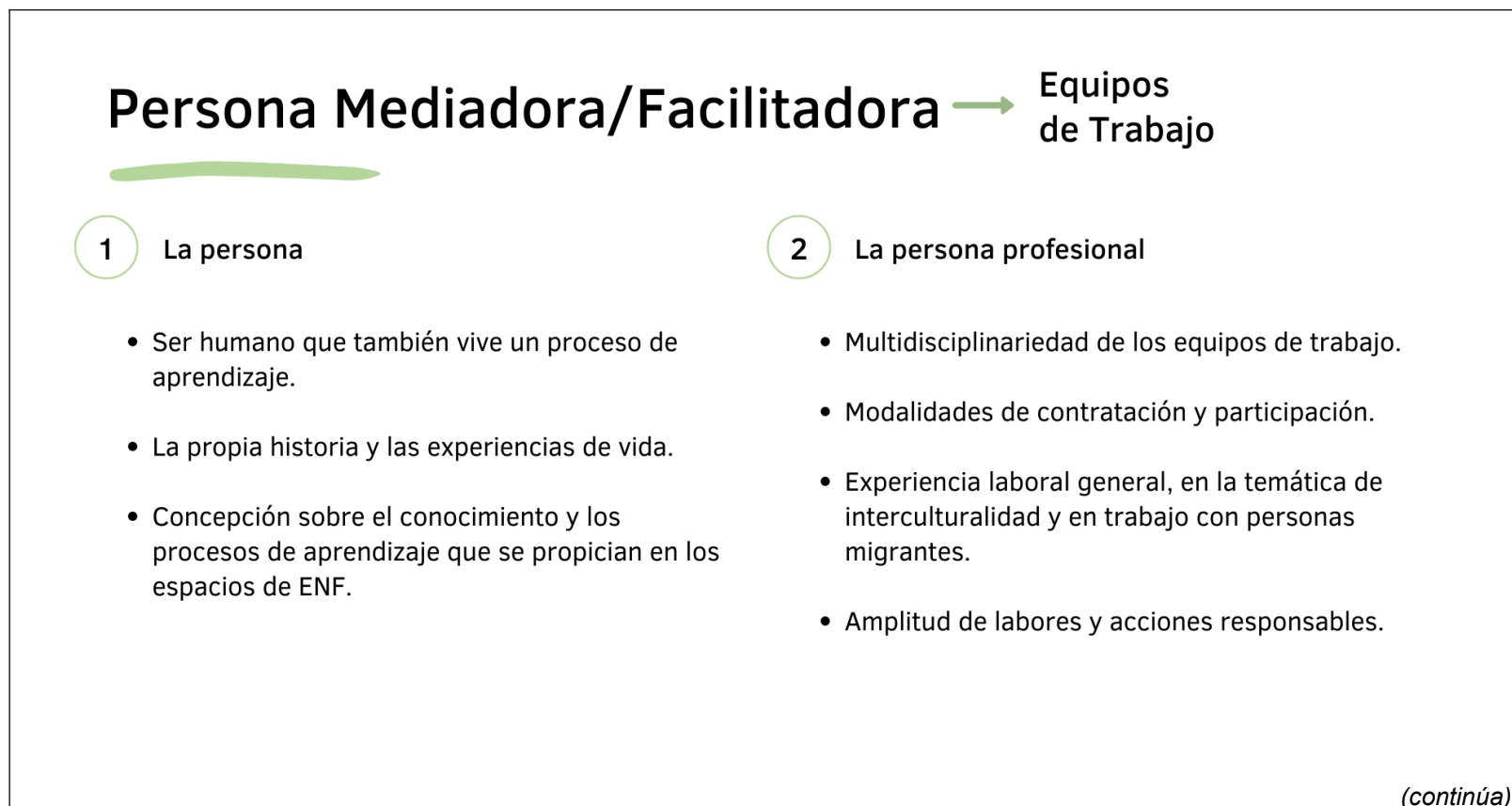
Nota: Elaboración propia, 2021.

Control	Monitoreo												
	Seguimiento												
	Mejoramiento												
Evaluación	Continuidad												
	Resultados												
	Impacto												

Nota: Elaboración propia, 2021.

7.1.4 Gestión del perfil de la persona mediadora o facilitadora

Figura 9. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Perfil de la Persona Mediadora o Facilitadora



3 ¿Cómo se comunica la persona mediadora o facilitadora de los espacios educativos no formales?

- Tendencia marcada a utilizar un lenguaje formal y términos profesionales.
- Palabras en inglés y palabras y frases propias de la cultura.
- Traducción y explicación algunas veces requerida.

4 ¿Quién es esa persona facilitadora o mediadora? Una mirada desde las personas expertas

- Persona que haya trabajado en ella misma.
- Autocrítica de su persona y de la institución que representa.
- Revisar sus propias tradiciones pedagógicas y de formación para cuestionar capacidad de aceptar lo diverso.
- Habilidad, sensibilidad para interactuar en ambientes culturales distintos.
- Ávida del saber, capaz de dejar espacio para la incertidumbre y desechar la certeza.

Nota: Elaboración propia, 2021.

Tabla 17

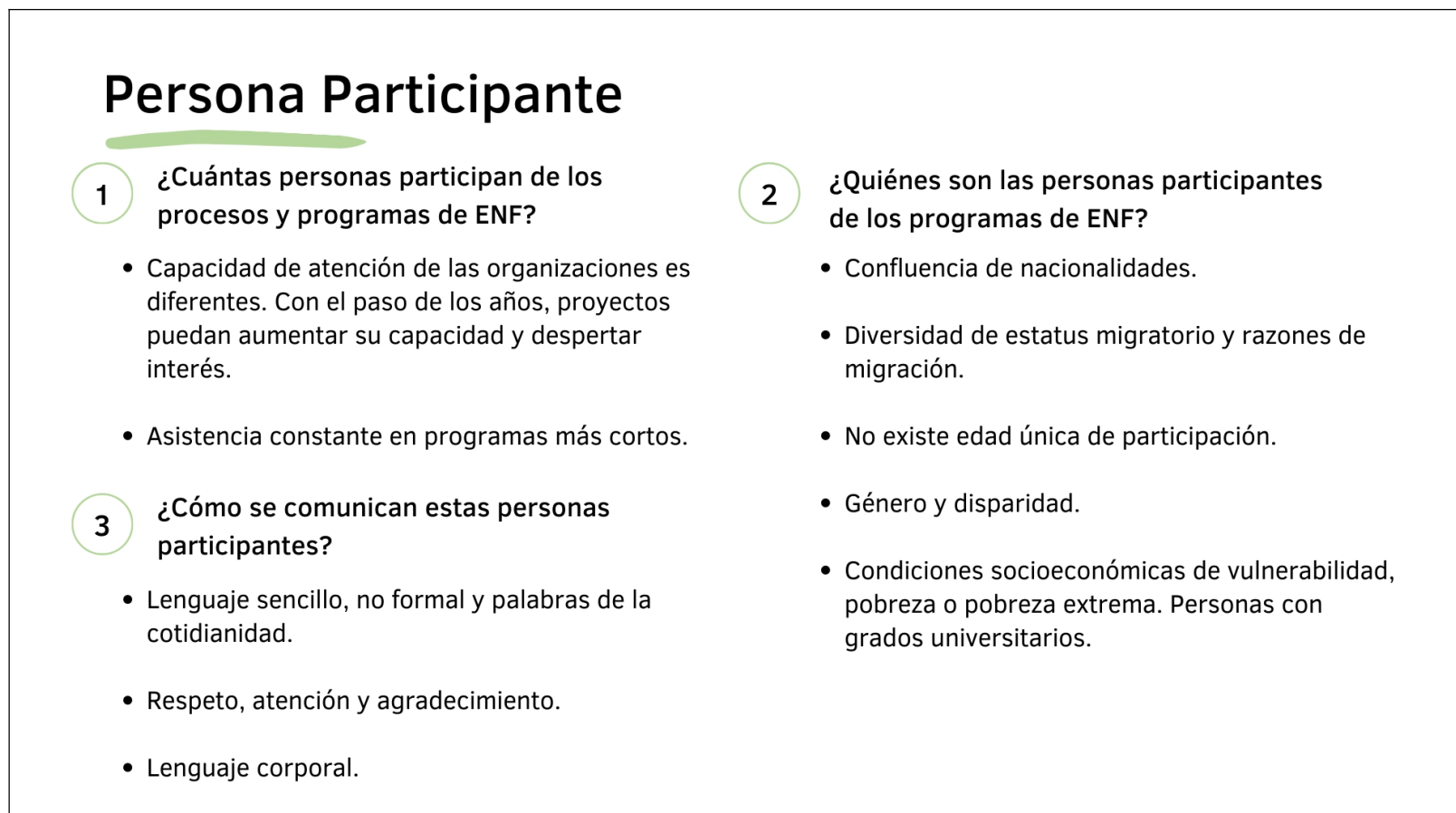
Hoja de Ruta de la Gestión del Perfil de la Persona Mediadora o Facilitadora con Elemento, Asignación y Notas

Elemento		Asignación/ Verificación	Notas/ Observaciones
Razón			
Motivación			
Experiencia profesional	Laboral general		
	En la temática		
	Con la población		
Labores			
Responsabilidades			
Capacitación			
Comunicación			

Nota: Elaboración propia, 2021.

7.1.5 Gestión del perfil de la persona participante

Figura 10. Síntesis Gráfica de Principales Hallazgos Relacionados con la Gestión del Perfil de la Persona Participante



Nota: Elaboración propia, 2021.

Tabla 18

Hoja de Ruta de la Gestión del Perfil de la Persona Participante con Elemento, Asignación y Notas

Elemento		Asignación/ Verificación	Notas/ Observaciones
Cantidad			
Características	Origen		
	Estatus migratorio		
	Razón de migración		
	Grupo/s etarios		
	Género		
	Condición socio económica		
	Situación laboral		
	Perfil profesional		
Comunicación			

Nota: Elaboración propia, 2021.

7.2 ¿Cómo interpretar o leer la guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la ENF?

Como ya se observó y aludió en el apartado anterior, la guía de ruta que se plantea es un compendio de tres plantillas de tablas o cuadros, desarrollados para cada uno de los siguientes elementos: *la gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF* (ver Tabla 16), *la gestión del perfil de la persona mediadora o facilitadora* (ver Tabla 17) y *la gestión del perfil de la persona participante* (ver Tabla 18).

Se decide presentar de manera independiente cada uno de los anteriores, pues al no ser este un proceso lineal, se admite que no necesariamente se utilicen los tres a la vez, o en un orden y momento establecido. Esto, por la gran cantidad de elementos a considerar y la gran variedad de retos que pueden presentarse en los procesos de gestión.

Con la aclaración anterior, se procede a detallar lo que dichas plantillas o cuadros presentan. Cada una de las tres plantillas presentan como componente fundamental, la lista de los elementos que se han identificado forman parte de los procesos.

Para el caso de la tabla correspondiente a la gestión de las etapas del ciclo de la administración de la ENF, se muestra adicionalmente lo referente al tiempo (que para este particular se presenta con periodicidad mensual, pero que puede ser ajustado a las necesidades específicas de cada organización) y a la duración del trabajo. Se consideran así estos elementos como esenciales en un tema de orden, así como de construcción y desarrollo de los programas y sus acciones concretas.

Las otras dos plantillas por su parte; las relacionadas con los perfiles de la personas mediadoras o facilitadoras y las personas participantes, difieren con

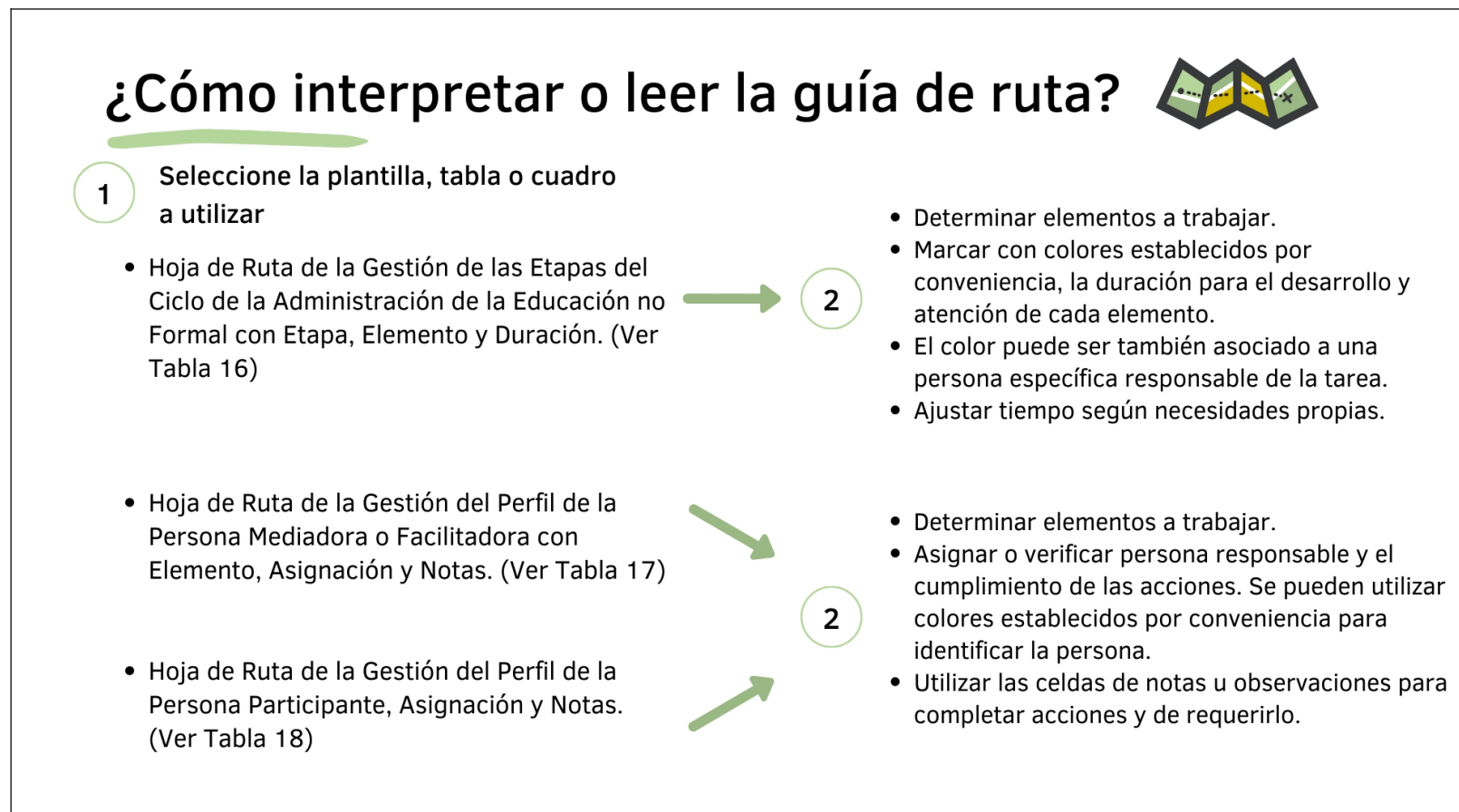
la mencionada anteriormente, pues estas no presentan un espacio relacionado con el tiempo y duración. Estas muestran un espacio determinado de verificación o de cumplimiento de las acciones específicas del trabajo, por parte de la persona responsable.

Esta variación, o elemento diferenciador, se presenta mayormente por dos razones. La primera, porque se entiende que un análisis para encontrar a la persona idónea para llevar a cabo los procesos de mediación o facilitación no es un elemento necesariamente medible en términos de tiempo, pero sí en la consideración de las características propias de las personas como ya se evidenció en el desarrollo del capítulo anterior; y segundo, porque para conocer y reconocer a las personas que participan de los procesos educativos no formales desde la interculturalidad, se hace imperante partir de que las historias de vida de todas las personas son tan diversas como sus propios mundos, y esto lo convierte en un proceso sin fin.

Ahora bien, para utilizar la guía de ruta, las personas encargadas de la gestión, pueden encontrar los elementos a trabajar y a través del uso de colores previamente establecidos por conveniencia, marcar con los mismos la duración dispuesta para el desarrollo y atención de cada elemento, o por el contrario, el cumplimiento o verificación de las acciones, según corresponda. El uso del color puede también ser asociado a una persona específica responsable de la atención y desarrollo del trabajo relativo a cada elemento, para la distribución de tareas y funciones a lo interno.

Finalmente, y como recurso visual y gráfico, se presenta a continuación la imagen que recoge y señala los pasos concretos a llevar a cabo en el uso de cada una de las plantillas, así como el orden de las acciones recomendadas a seguir para la implementación del instrumento.

Figura 11. Representación Gráfica de Pasos y Uso de la Guía de Ruta Intercultural de Gestión



Nota: Elaboración propia, 2021.

Conclusiones

Un proceso de conocimiento transformador como el desarrollo de una investigación, genera una serie de ideas que se pueden entender como concluyentes y que nacen precisamente, de los distintos hallazgos encontrados a lo largo del proceso. Es así como eso que se descubre, puede convertirse en las bases de una temática particular en un contexto específico. Ese el caso del presente estudio y su proceso como tal.

A lo largo de las páginas anteriores y con lo abordado en todo el cuerpo capitular, se entiende que, tanto la interculturalidad como tema de estudio, así como la ENF y su gestión, y lo relacionado con los perfiles de las personas facilitadoras y participantes de los programas, han sufrido transformaciones no solo en la base epistémica de la investigadora, sino también desde los fenómenos mencionados. Al menos esa es la base que esta investigación ha querido plasmar.

Es desde ese proceso de transformación que se quieren mencionar diversas ideas las cuales nacen del trabajo realizado y es posible verlas como ideas concluyentes desde un contexto de pluralidad. Esta es una pluralidad que refleja diversidad de saberes, sentires y opiniones desde el trabajo conjunto realizado con la anuente colaboración de las personas que participaron como parte de las organizaciones; así como de la grandiosa oportunidad que se tuvo al contar con la experiencia y conocimiento de las personas que se han señalado como expertas.

De este modo, se puede indicar que muchos fueron esos hallazgos que permitieron colocar a la interculturalidad y a la ENF desde un abanico de posibilidades en un mundo de acciones que, podrían ser interminables. Es así como se constata, que la ENF no es necesariamente una educación complementaria de la educación conocida y entendida como la educación

formal o institucionalizada. La ENF es en sí una educación libre o de amplitud temática y metodológica, que genera conocimiento y aprendizaje, pero desde otros mundos, saberes y perspectivas.

Ahora bien, ampliando en lo referente a la ENF, se denota la importancia de pensarla desde la interculturalidad como respuesta y guía posible y necesaria para nutrir los procesos educativos no formales, con una diversidad metodológica, de miradas y de perspectivas.

Lo anterior, toma un fuerte sentido si se posiciona a la interculturalidad en espacios de ENF donde participan personas migrantes, pues esa diversidad cultural exponentada, genera una oportunidad de aprendizaje y construcción continua y conjunta del conocimiento. Es desde este punto, que se debe señalar que si bien el planteamiento inicial de la investigación apuntaba a evidenciar los aportes de la interculturalidad en espacios donde participaban personas migrantes, la realidad es que independientemente de si hay personas migrantes o no en los espacios educativos no formales, la diversidad siempre va a estar presente. Y esa presencia de personas, es justamente el elemento necesario para promover la interculturalidad como encuentro, diálogo y base fundamental de la convivencia, el respeto y el aprendizaje.

Si bien desde estas ideas se puede probar la relación que existe entre la ENF y la interculturalidad, es necesario recordar que la relación reconocida e “institucionalizada” a lo largo de los años, es la que trata el binomio de educación y cultura. Se genera entonces una interrogante que provoca pensar en lo que hace falta para pasar de esa relación, a una que promueva ese paradigma paralelo de complementariedad, pero esta vez desde la ENF y la interculturalidad. Solo así, se podrían entender y mostrar las múltiples oportunidades que brinda la ENF para acabar con la existencia de una única forma de acceso al saber.

Profundizando ahora sobre la gestión de la ENF, se concluye que la acción dista de procesos o acciones sencillas, si no por el contrario, es una que requiere de muchísima atención a los detalles, tiempo, dedicación y compromiso por parte de todas las personas encargadas de los procesos. Es desde reconocimiento de la complejidad que se presenta, que se entiende que la ENF no puede ser un proceso que se lleve a cabo por una sola persona. No es posible hacer ENF desde la individualidad.

Si sumado a lo anterior, se parte de una gestión como acción que valida los múltiples retos y desafíos a los que se enfrentan las organizaciones y sus programas de ENF, entender que una persona no puede sola hacer ENF se hace más evidente. Es entonces desde los equipos de trabajo que se asimila que el trabajo conjunto y colaborativo desde todas las etapas del ciclo de la administración de la ENF y a partir de la interdisciplinariedad, es imperante.

Desde los equipos de trabajo se reconoce también la presencia de la diversidad. Son equipos diversos no solamente en un tema de disciplinas o carreras profesionales, sino desde los lugares de procedencia, mundos y experiencias vividas, por nombrar solo algunos.

Partiendo de esa diversidad y la diversidad cultural, es importante retomar un hallazgo sobre la temática de esta investigación. Tres fenómenos fueron encontrados como elementos complementarios o de precedencia a la interculturalidad: la integración, la inclusión y la diversidad cultural.

Ahora bien, en relación a la ENF, es importante recordar que esta debería poder adecuarse a las necesidades de la población; es decir, partir de la flexibilidad como característica inherente a los procesos mismos. Mencionar lo anterior desde este TFG en particular, es relevante, pues si bien, del mismo nace una propuesta de gestión desde una hoja de ruta que pretende

ser una herramienta de trabajo donde se tomen en cuenta los elementos necesarios para llevar a cabo un programa de ENF, esta no es una herramienta inalterable en primer término, y la interculturalidad como fenómeno situado y consciente por parte de la persona educadora no formal es uno más de muchos otros rasgos culturales, sociales que pueden afectar una propuesta educativa no formal. Pensar en esta herramienta como invariable, sería precisamente contrario a la interculturalidad, pues la interculturalidad es interpretación y la misma, nace de las personas y sus múltiples maneras de ver y hacer las cosas.

La importancia radica, sin embargo, en entender que la distribución de tareas y labores, es necesaria para la consecución de los objetivos y lograr llegar al término de las acciones desde el cumplimiento de los mismos.

Esa flexibilidad de la que se habla anteriormente, es igualmente reflejada en los retos de acción que supuso continuar o desarrollar nuevos programas de ENF en un momento donde la pandemia mundial por el COVID-19 puso a prueba a las organizaciones. Es así que se reconoce a las organizaciones participantes y sus equipos de trabajo como “camaleónicos”, por las prácticas resilientes y de completo compromiso para adecuar sus programas a las circunstancias propias de cada una de ellas, pero principalmente, a la de las personas participantes. La virtualidad aparece entonces como el mayor reto por las grandes desigualdades en acceso a la misma de las poblaciones vulnerables como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones, pero sin embargo, se ha continuado desde las posibilidades presentadas.

Sumado a la flexibilidad de los procesos y de la propuesta que deriva de esta investigación, se quiere hacer una última mención. En este punto se reconoce también las condiciones de flexibilidad que se han desarrollado para llevar a término el estudio, aún con los retos grandes que esto presentó

para la investigadora. Así se reconoce de nuevo la frase inicial de esta sección dedicada a las conclusiones: este ha sido un trabajo transformador.

Finalmente, y en relación con los perfiles de las personas facilitadoras o mediadoras, y de las personas participantes, se promueve lo concluyente de tener precisamente esos “perfiles” delimitados que permitan conocer quiénes son esas personas.

El perfil de la persona mediadora o facilitadora apunta principalmente a valores y características propias de la persona, antes que de cualquier profesión. Es entonces, un perfil donde queda demostrado que lo esencialmente importante es quién es la persona y lograr reconocer ciertas características que se alineen con los programas de ENF que desde esta investigación se proponen. Se señala que ese perfil es dinámico, pues supone el desarrollo personal intrínseco a cada ser humano, donde confluyen elementos sociales y culturales como exigencia ética que bien significarían y valdrían una investigación completa.

A su vez, tener claro quiénes son las personas participantes permite dirigir y desarrollar programas educativos no formales desde la interculturalidad, que reconozcan las realidades y necesidades de esas personas.

Sin duda alguna, la construcción de esta investigación fue un emocionante y retador viaje que tocó aspectos personales profundos. Mismos que permitieron desde la vivencia, comprender la ENF y su gestión desde la interculturalidad y de la invaluable oportunidad de acercarse a la misma de la mano de las organizaciones participantes, pero también de las personas expertas que desde sus áreas, transformaron la vida de la investigadora.

A la vez, que se reconoce que, con el desarrollo del estudio, se pudo construir ese marco contextual y teórico tan necesario e importante a la hora

de gestionar un proceso educativo no formal que de manera concreta y directa brinda cimientos para la vida profesional desde un posicionamiento más crítico.

Recomendaciones

Algunas acciones específicas se recomiendan implementar en respuesta a los hallazgos y desarrollo de esta investigación, como elementos de oportunidad de mejora. Las mismas se enlistan y señalan a continuación, según a quiénes van dirigidas:

A las organizaciones participantes:

- ✓ Se recomienda el uso de la hoja de ruta propuesta para la gestión del ciclo de la administración de la ENF, como insumo de apoyo a la gestión y labores que ya desarrollan diariamente desde sus proyectos. Misma que se desarrolla en el Capítulo VII de este documento.
- ✓ Se propone a las personas encargadas de las organizaciones y a todas las personas que forman los equipos de trabajo de las mismas, utilizar la base de datos construida por la investigadora, como un insumo potencial de alianzas y trabajo colaborativo con otras organizaciones. Misma que se encuentra en el Anexo 2 al final de este documento.
- ✓ Se insta a todas las organizaciones; participantes o no de este estudio, a valorar los esfuerzos que desde las organizaciones participantes se han desarrollado como respuesta a la crisis por la pandemia de COVID-19. Esto, como una base de acción ante sus propios procesos, o futuras situaciones similares que puedan presentarse.

A la Escuela de Administración Educativa y la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación no Formal:

- ✓ Se recomienda valorar por parte de la Escuela de Administración Educativa; en labor conjunta con la Licenciatura, acciones de oportunidad

a desarrollar en relación con la multidisciplinariedad de disciplinas que convergen en los programas de ENF desarrollados por las organizaciones.

- ✓ Se sugiere a la Escuela y a la Licenciatura, trabajar sobre la pertinencia de crecimiento de la disciplina y de la población estudiantil. Esto por cuanto las labores de la administración de ENF no están siendo necesariamente desempeñadas por personas educadoras no formales.
- ✓ Se propone a la Licenciatura, utilizar el instrumento propuesta desarrollado en Capítulo VII de este documento, para que, desde etapas iniciales de la carrera, lo relacionado con la gestión de los procesos socioeducativos pueda ser mejor visualizado por la población estudiantil.
- ✓ Se recomienda a la Licenciatura, valorar este TFG como insumo de trabajo para considerar la virtualidad como modalidad de acción de procesos educativos no formales, de manera que se reflexione sobre las herramientas para trabajar desde esta modalidad a la cual se deben enfrentar las personas educadoras no formales.

A futuras investigaciones:

- ✓ Se recomienda utilizar este TFG como base para futuras investigaciones en relación a la temática de la interculturalidad, y la administración de la ENF y su proceso de gestión del ciclo de la administración de la ENF.
- ✓ Se insta a otras personas estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la ENF, valorar las múltiples oportunidades de investigación que pueden surgir de la presente, debido a la vasta cantidad de información y posibilidades.

A cualquier persona que trabaja en ENF con población migrante:

- ✓ A reconocer la inmensa oportunidad que presenta la ENF para aprender de las otras personas, haciendo especial mención de las personas migrantes y sus mundos diversos.
- ✓ A ser y promover conciencia, lucha, empatía y amor, en la vida y realidad de las personas migrantes.
- ✓ A abrazar con compromiso la responsabilidad de eliminar barreras de convivencia mediadas por los discursos de odio, xenofobia, racismo y cualquier otra en detrimento de estas poblaciones.

Referencias

- Abarca, A., Alpizar, F., Rojas, C. y Sibaja, G. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. Costa Rica: Editorial UCR.
- ACNUR. (2020). *El ACNUR en Costa Rica*. Recuperado de <https://www.acnur.org/costa-rica.html>
- Aguilar, M., López, M. y Vindas, E. (2019). *Aprendiendo a (des) aprender y construir nuevas formas de abordar la diversidad cultural en las escuelas públicas costarricenses: análisis de los planes de estudio de la Educación Pública General Básica (primer y segundo ciclos) del Ministerio de Educación Pública sobre el tema afrocaribeño en Costa Rica* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Alianza VenCR. (2020). *Acerca de Alianza VenCR*. Recuperado de <http://www.alianzavencr.org/que-hacemos/>
- Álvarez, D y García, M. (2013). *La interculturalidad en la enseñanza del español como segunda lengua: una propuesta didáctica sobre la diversidad cultural y la tolerancia en la clase de español como lengua extranjera* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Araya, G., Blanco, M., Durán, N., Hernández, S., Lizano, G. y Solano, G. (2010). *La interculturalidad en escuelas costarricenses con población inmigrante* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Araya, G. y Hernández S. (2011). La interculturalidad en escuelas costarricenses con población inmigrante. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10182>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. (2016). *Proyecto de ley: ley general de derechos culturales*. Recuperado de <http://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/20045.pdf>
- Baráibar, J. (2003). Análisis de necesidades formativas. En R. Lamata & R. Domínguez (Eds.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (111-128). España: Narcea, S.A. de Ediciones.

- Bell, A. (2020). Realidades y desafíos de la educación intercultural bilingüe y la interculturalidad: el caso de las personas afrocostarricenses. *Revista Educación*, 44(2), Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/39338/42>
869
- Bonell, L. (2003). Técnicas y recursos didácticos. En R. Lamata & R. Domínguez (Eds.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (197-221). España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Borge, C., Cortez, C., León, T., Pereira, N. y Zamora, J. *Aproximación a la percepción de la población Ngäbe y Buglé migrante sobre cuidado y desarrollo infantil. Una propuesta para el cantón de Coto Brus y la Región de Los Santos*. Costa Rica: Autor.
- Brenes, J., Herrera, Y., Méndez, F., Morales, C. y Rodríguez, I. (2019). Intervenciones desde orientación para el reconocimiento de la diversidad: consideraciones interculturales en el espacio escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-30. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35707>
- Carbonell, M. (2008). *Proyecto de intervención de educación no formal para la atención de las necesidades psicosociales y educativas de la población migrante extranjera que asiste al II ciclo y aula abierta de la escuela Ricardo Jiménez Oreamuno ubicada en barrio Carit, cantón Central de San José* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Casas de la Alegría. (2018). *Nuestra historia*. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/CasasdeAlegria/about/?ref=page_interna
!
- Carmona, A. y Carmona, R. (2018). Cosmovisión. Perspectivas indígenas en la sección regional Huetar Norte y Caribe: serie de relatos sociodiversos culturales. *Revista de Lenguas Modernas*, (28), 389-402. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34846/34397>
- Casellas, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos. En R. Lamata & R. Domínguez (Eds.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (223-255). España: Narcea, S.A. de Ediciones.

- Castro, C. y Medina, M. (2019). *La integración de juventudes migrantes y refugiadas en Costa Rica: una mirada desde la experiencia de las personas jóvenes en las asociaciones Red de Jóvenes Sin Fronteras y Jóvenes Madiba durante el periodo 2010-2016* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, C.R.
- Cenderos. (2009). *¿Quiénes somos?*. Recuperado de <https://cenderos.org/article/quienes-somos/>
- Cenderos. (2009). *Misión y visión*. Recuperado de <https://cenderos.org/article/mision-y-vision/>
- Cenderos. (2019). *Escuela Itinerante de Comunicación Popular. Documento base*. Costa Rica: Autor.
- Cenderos. (2019). *Informe preliminar. Ejecución de la escuela itinerante de comunicación popular*. Costa Rica: Autor.
- Cenderos. (2019). *Informe Final. Escuela itinerante de comunicación popular*. Costa Rica: Autor.
- Cenderos. (2019). *Comunicación popular desde las comunidades de San José de Upala*. Recuperado de <https://cenderos.org/article/comunicacion-popular-desde-las-comunidades-de-san-jose-de-upala/>
- Chaves, F. (23 de mayo de 2018). Casi 1.400 venezolanos solicitaron refugio en Costa Rica en los primeros cuatro meses del 2018. *La Nación*. Recuperado de <https://www.nacion.com>
- CLACSO. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: Editorial CLACSO.
- Consejo Nacional de Migración de la República de Costa Rica. (2013). *Política Migratoria Integral para Costa Rica*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9485.pdf?view>
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Política educativa. La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>

- Contreras, I. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica: ¿cambio de paradigma o cambio de nombre? *Revista Educación*, (19)2, 5-15. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/8452/7979>
- Coopetarrazú. (2020). *Crece proyecto de Casas de la Alegría*. Recuperado de <https://www.coopetarrazu.com/crece-proyecto-de-casas-de-la-alegria/>
- Decreto Ejecutivo 38170. Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública N° 38170-MEP. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=76554
- Díaz, M. (2010). *Claves epistemológicas de la metodología feminista para la investigación social en la educación no formal* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Dietz, G. (2020). Discusiones epistémicas y contextuales de la interculturalidad. Interculturalidad: una aproximación antropológica. En S. Rodríguez, L. Basualto & R. Urrutia (Eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp. 17-46). Chile: Editorial Aún Creemos En Los Sueños.
- Diez, M. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>
- DGME. (2019). *Documentación para personas de Venezuela*. Recuperado de <https://www.migracion.go.cr/Paginas/DocumentosVenezuela.aspx>
- DGME. Resolución DJUR-0028-02-2021-JM de las 14 horas del 23 de febrero de 2021. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=93795&nValor3=124648¶m2=1&strTipM=TC&lResultado=1&strSim=simp
- Edwards, A. (2016). ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto? Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>

Elimina Discriminación Racial en Educación y Medios de Comunicación, No. 7711. (1997). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=26287&nValor3=27814&strTipM=TC

Elizalde, A. (2010). *Navegar en la incertidumbre: El desafío de seguir siendo humano en un mundo sin certeza*. Colombia: UNIMINUTO.

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativas*. España: Editorial UOC

Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>

Fernández, C., Hernández, R. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Ferreiro, R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar aprendizaje cooperativo*. México: Editorial Trillas.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S.L.

Fornet-Betancourt, R. (2008). *Teoría y praxis de la filosofía intercultural*. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/841/768>

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>

Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, O. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS Ediciones.

Fundación Mujer. (2020). *Acerca de Fundación Mujer*. Recuperado de <https://www.fundacionmujer.org/about>

Fundación Mujer. (2020). *Nuestra misión*. Recuperado de <https://www.fundacionmujer.org/mision>

Fundación Mujer. (2020). *Proyecto de medios de vida e inclusión económica para personas refugiadas*. Recuperado de <https://www.fundacionmujer.org/proyecto-eai>

Fundación Mujer. (2020). *Misión*. Recuperado de https://www.facebook.com/pg/FundacionMujercr/about/?ref=page_internal

Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: introducción a lo oficios* (pp. 219-263). Chile: LOM Ediciones

García, A. y Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante: sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En A. Gordo y A. Serrano (Eds.), *Estrategias y practicas cualitativas de investigación social* (pp. 47-73). España: Pearson.

Gobierno de la República de Costa Rica. (1949). *Constitución Política de la República de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.pgrweb.go.cr>

Gobierno de la República de Costa Rica. (2013). *Política nacional para una sociedad libre de racismo, discriminación racial y xenofobia, 2014-2025*. Recuperado de https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/politica_nacional_para_una_sociedad_libre_de_racismo.pdf

Gobierno de La República de Panamá. (2020). *Gobernación de la comarca Ngöbe Buglé*. Recuperado de <https://www.mingob.gob.pa/gobernacion-la-comarca-ngobe-bugle/>

Gómez, J. (2010). Pedagogía intercultural: ¿un eufemismo para tranquilizar conciencias o una alternativa para la transformación? *Revista Electrónica@ Educare*, 24(1), 77-84. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1511/15855>

Gómez, M. (1998). *Elementos de estadística descriptiva*. Costa Rica: EUNED

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gurdián-Fernández, A. (2015). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Hernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Recuperado de <http://transparent.upf.edu/pdfs/ficha7-cast.pdf>
- Hidalgo, E. y Hidalgo, V. (2008). Estudio de un centro educativo multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta para su mejora. *Bordón*, 59(4), 597-610. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/36480/04%20EstudioDeUnCentroEducativoMulticulturalDeLaCiudadA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (1), 73-84. Recuperado de http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf
- Huergo, J. (s.f.). *Los procesos de gestión*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>
- INEC. (2008). *EHPM. 2003-2008. Ocupados migrantes por rama de actividad, nacionalidad y trabajadores inmigrantes*. Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. Recuperado de <http://www.inec.cr/poblacion/migracion>
- INEC. (2011). *Censo. 2011. Población total nacida en el extranjero por provincia de residencia actual, según país de nacimiento y sexo*. X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Recuperado de <http://www.inec.cr/poblacion/migracion>
- Leguizamón, F. (2007). Zobeida Moya y Fundación Mujer. *Revista Latinoamericana de Administración*, 38, 89-104. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26471691_Zobeida_Moya_y_Fundacion_Mujer

- Ley Fundamental de Educación, No. 2160.* (1957). Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=31427
- Ley General de Migración y Extranjería, No. 8764.* (2009). Recuperado de <http://www.pgrweb.go.cr>
- Ley No. 6079.* (1977). Convenciones sobre Refugiados y Apátridas. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=18675&nValor3=19922&strTipM=TC
- Ley No. 7711.* (1997). Eliminación de la discriminación racial en los programas educativos y los medios de comunicación colectiva. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=26287
- Ley No. 9305.* (2015). Reforma constitucional del artículo 1 para establecer el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica. Recuperado de http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=80269&nValor3=10179&strTipM=TC
- Lobo, L. y Rodríguez, J. (2009). *Percepciones de los jóvenes migrantes nicaragüenses en Costa Rica: la educación intercultural como derecho humano* (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- López, N., Sola, T. y Álvarez, R. (2007). Aspectos organizativos en educación especial desde la educación no formal . En C. Torres & J. Pareja (Eds.), *La educación no formal y diferenciada: fundamentos didácticos y organizativos* (453-474). España: Editorial CCS.
- Luján, M. (2010). La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas. *Revista Educación*, (34)1, 101-118. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/500>
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales*, (7), 1-23. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000100002

- Méndez, J. (2016). Aprender de muchas maneras: la diversidad de pedagogías como desafío para las prácticas educativas. *Revista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 20(2), 150-161.
- Méndez, M. (s.f.). *Educación intercultural y justicia cultural*. Recuperado de <https://www.salesianoscentroamerica.org>
- MEP. (2012). *Ejercicios docentes en contextos multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Recuperado de <https://mep.go.cr/educatico/ejercicios-docentes-contextos-multiculturales-lecciones-para-formacion-competencias-docent>
- MEP. (2012). *Programa de investigación en educación intercultural, elementos conceptuales y marco programático*. Recuperado de https://mep.go.cr/sites/default/files/investigacion_interculturalidad.pdf
- MEP. (2013). *La educación, un derecho de todos y todas: compendio de normas acerca del derecho a la educación de la población migrante y refugiada*. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9444.pdf>
- MEP. (2018). *Directriz No. DM-45-08-2018-MEP*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/directriz-45-08-2018.pdf>
- MEP. (2019). *Lineamientos de educación intercultural*. Recuperado de <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- MEP. (2020). *Circular DM-0004-01-2020*. Recuperado de <https://www.drea.co.cr/sites/default/files/Contenido/CIRCULAR%20DM-0004-02-2020.pdf>
- Mesén, M. (2013). *Gestión educativa de la interculturalidad en la implementación de estrategias pedagógicas para la integración de los estudiantes extranjeros y de ascendencia extranjera del Centro Educativo Luis Demetrio Tinoco Castro* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

- Mingorance, A. y Sánchez, S. (2007). Estructura, organización y funcionamiento de las aulas culturales para mayores. En C. Torres & J. Pareja (Eds.), *La educación no formal y diferenciada: fundamentos didácticos y organizativos* (513-539). España: Editorial CCS.
- Ministerio de Cultura y Juventud. (2013). *Política nacional de derechos culturales 2014-2023*. Recuperado de https://mcj.go.cr/sites/default/files/2019-12/politica_nacional_de_derechos_culturales_2014_-_2023.pdf
- Ministerio de Educación y Cultura República Oriental del Uruguay (2006). *Educación no formal: fundamentos para una política educativa*. Recuperado de https://www.fceja.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoForma/I/Educaci%C3%B3n%20NO%20FORMAL_Dossier%20Uruguay.pdf
- Ministerio de Gobernación y Policía de la República de Costa Rica. Resolución N° AJ-060-04-2019-JM de las 14 horas y 55 minutos del 29 de abril de 2019. Recuperado de <https://www.migracion.go.cr>
- Mojica, Y. (7 de agosto de 2018). Raquel Vargas Jaubert: Una gran cantidad de solicitantes de refugio ya se encontraban en Costa Rica cuando inició el conflicto. *Semanario Universidad*. Recuperado de <https://semanariouniversidad.com>
- Najmanovich, D. (2009). Educar y aprender: escenarios y paradigmas. *Propuesta Educativa*, 2(32). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704008.pdf>
- Najmanovich, D. (2010). *Epistemología y nuevos paradigmas en educación: educar y aprender en la sociedad-red*. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich>
- Novaro, G., Diez, M. y Martínez, L. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales*, 1(2), 7-23. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/77720>

- Obando, G. (2013). *Gestión de la interculturalidad en las escuelas Arturo Volio Jiménez y de Quircot* (Tesis de maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- OIM. (2018). *La OIM y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica firman Plan Nacional de Trabajo para promover la educación sin discriminación a las personas migrantes*. Recuperado de <https://costarica.iom.int/news/la-oim-y-el-ministerio-de-educaci%C3%B3n-p%C3%ABlica-de-costa-rica-firman-plan-nacional-de-trabajo-para>
- OIM. (2019). *¿Quién es un migrante?* Recuperado de <https://www.iom.int/es/quien-es-un-migrante>
- ONU. (1948). *La declaración universal de derechos humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2018). *Migración*. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, (38)83, 155-180. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Ramírez, C. (2009). *Fundamentos de administración*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Robbins, S. y Coulter, M. (2000). *Administración*. México: Prentice Hall.
- Rosato, A. (1999). El registro escrito en el trabajo de campo antropológico. *Desde el fondo*, (13). Recuperado de http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_13/6%20Rosato%2013.pdf
- Ruiz, L. (2009). Creencias y desarrollo integral: un estudio de casos de una docente costarricense y tres niños nicaragüenses. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713064009.pdf>

- Salas, F. (2002). Epistemología, educación y tecnología educativa. *Revista Educación*, 26(1), 9-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2873>
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. (1998). *Educación no formal*. España: Editorial Ariel, S.A.
- Sarrión, C. (2015). *Organización de acciones socioeducativas dirigidas a jóvenes en el marco de la educación no formal*. España: IC Editorial.
- Sandoval, C., Soto, A. y González, D. (2020). *Migración, desplazamiento y educación en Costa Rica: inclusión y educación de nicaragüenses en Costa Rica*. Recuperado de <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/738>
- SEPROJOVEN. (s.f.). *Quienes somos*. Recuperado de <http://www.seprojovent.org/quienes-somos>
- SEPROJOVEN. (s.f.). *Qué hacemos*. Recuperado de <http://www.seprojovent.org/hacemos>
- SICA. (2018). *Actualización en la educación inicial de educadores de Centroamérica*. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Informe%20CECC%20SICA-Formacio%C3%ACn%20docente%20inicial.pdf>
- SICA. (2018). *Diseño metodológico de línea base para la formación inicial y continua en países pertenecientes a la CECC/SICA*. Recuperado de https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/1.%20Dise%C3%B1o_l%C3%ADnea-base%20v2%202018.pdf
- Smith-Castro, V., Araya, M. y Peña, L. (2009). ¿Costa Rica solidaria? Actitudes hacia la migración y los inmigrantes. *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, (1), 519-534. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/RDMCP/article/view/12647>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: PAIDÓS.
- Torres, C. (2007). Conceptualización y caracterización de la educación no formal. En C. Torres & J. Pareja (Eds.), *La educación no formal y*

diferenciada: fundamentos didácticos y organizativos (11-65). España: Editorial CCS.

TV Sur Canal 14. (Productor). (2019). *Más de 700 niños son atendidos en las Casas de la Alegría en Coto Brus*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gRfmuLtvZb4>

UNESCO. (1988). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: proyecto principal de educación, 1980-1985*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000082248?posInSet=3&queryId=fa2c14c0-e046-4213-a357-497bf236b0ea>

UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>

UNESCO. (2019). *Educación no formal*. Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educación-no-formal>

UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2019). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf>

UNESCO, MEP y UCR. (2019). *Principales aprendizajes de la primera encuesta nacional sobre actitudes hacia la diversidad cultural y hacia las poblaciones indígenas y afrocostarricenses en estudiantes de colegios públicos de Costa Rica*. Recuperado de <http://www.catedrasinternacionales.ucr.ac.cr/africa.caribe/wp-content/uploads/2020/06/Informe-Resumido-JUN-15-2020.pdf>

UNHCR. (2019). *Stepping up: Refugee education in crisis*. (Education Report, 2019). Recuperado de <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651cbd4/stepping-refugee-education-crisis.html?query=stepping%20up>

UNICEF. (s.f.). *Casas de la Alegría: una nueva modalidad de cuidado y protección integral público-privado*. Recuperado de https://www.unicef.org/15_Casas_De_La_Alegria.pdf

- UNICEF. (2019). *Sistematización del modelo de atención de cuidado y desarrollo infantil Casas de la Alegría -Jamigara Judö Jüe- 2014-2018*. Recuperado de <https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org.costarica/files/2020-07/Sistemaizaci%C3%B3n%20de%20Casas%20de%20la%20Alegr%C3%ADa%202020.pdf>
- Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Universidad de Costa Rica. (1980) *Reglamento de trabajos finales de graduación*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/trabajos_finales_graduacion.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2000) *Reglamento ético científico de la Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/etico_cientifico.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2016). *Lineamientos del comité ético científico de la Universidad de Costa Rica para investigaciones con seres humanos, biomédicas y no biomédicas*. Recuperado de [https://vinv.ucr.ac.cr/sites/default/files/files/Lineamientos%20Comit%C3%A9%20Cient%C3%ADfico2\(1\).pdf](https://vinv.ucr.ac.cr/sites/default/files/files/Lineamientos%20Comit%C3%A9%20Cient%C3%ADfico2(1).pdf)
- Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Diferencia y nación de otro modo*. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>
- Walsh, C. (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*. Recuperado de <https://redivep.com/sitio/wp-content/uploads/2018/04/CATHERIN-WALSH.pdf>
- Zambrano, E., y Pietro, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9343>

Anexos

Anexo 1

Documento Resumen de la Investigación para Organizaciones



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAE Escuela de
Administración Educativa

Documento Resumen de la Investigación:

Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Ana Cristina Ceciliano Piedra
Estudiante Investigadora

Contexto y alcances de la investigación:

Bajo un abordaje de investigación educativa y de índole cualitativa, la investigación planteada pretende evidenciar los aportes de la interculturalidad en la construcción y en la gestión de diversos espacios de educación no formal, con participación de población migrante.

Utilizando diversas técnicas de investigación como las entrevistas a profundidad, la revisión biográfica o documental y las observaciones no participativas, es que se orienta la búsqueda y recolección de la información. Dicha información, será posteriormente analizada para una construcción teórica sobre la temática.

Dentro de los alcances directos que se buscan con la investigación, se propone la interculturalidad como herramienta mediadora y estrategia pedagógica capaz de liberar “las amenazas” de ser diferentes. Lo anterior,

para dar paso a espacios educativos no formales gestionados como una oportunidad de aprendizaje vivencial, libre y diverso.

Objetivos de Investigación:

Dentro de los objetivos de la investigación, se tienen los siguientes:

- ✓ Indagar los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal realizado por la persona mediadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Identificar las características del perfil de la persona mediadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Construir una definición de la educación no formal desde la epistemología mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Diseñar una guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal para espacios educativos no formales con personas migrantes.

Proceso de selección de la muestra: ¿Por qué [Nombre de la Organización]?

Criterios de selección inicial o poblacional: Para establecer la población de estudio, se construye inicialmente una base de datos con todas las organizaciones, grupos, colectivos y espacios que cumplieran con los siguientes dos criterios de selección:

- Que desarrollaran programas y espacios de educación no formal.
- Que en estos espacios, se trabajara con población migrante.

Criterios de selección muestral: Una vez identificada la población, se da paso a la selección de la muestra utilizando los siguientes criterios de selección:

- Que desarrollaran programas innovadores, que pocas organizaciones tuvieran y que estos programas fueran poco intervenidos.
- Que la selección proporcionara representatividad geográfica; es decir, presencia de organizaciones de todo el país.
- Que la selección proporcionara representatividad etaria; es decir, presencia de programas dirigidos a la niñez, adolescencia, personas adultas y adultas mayores.
- Que la selección proporcionara representatividad de nacionalidades; es decir, presencia diversa de organizaciones con personas de las distintas nacionalidades que confluyen en nuestro país.

Anexo 2

Base de Datos Poblacional de Organizaciones

Nombre de la Organización	Ubicación	Contacto			Descripción Oficial	
		Página Web	Teléfono	Correo Electrónico		Redes Sociales
1 AIESEC Internacional Costa Rica	San José	aiesec.org	2234-2572	contacto@aiesecr.org	Facebook: craiesec Instagram: aiesecr	Nuestra plataforma internacional permite a los jóvenes a explorar y desarrollar su potencial de liderazgo para que puedan tener un impacto positivo en la sociedad.
2 Aldeas Infantiles SOS Costa Rica	San José Cartago Limón	aldeasinfantiles.or.cr	2283-9794	amigos@aldeasinfantiles.or.cr	Facebook: aldeassoscostarica Instagram: aldeasinfantiles_cr	Atendemos a niños y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, impulsando su desarrollo y autonomía, mediante el acogimiento en entornos protectores y el fortalecimiento de sus redes familiares, sociales y comunitarias.
3 Alianza VenCR	San José	alianzavencr.org	n/a	alianzavencr@gmail.com	Facebook: Alianza-VenCR Instagram: alianzavencr	Organización sin fines de lucro orientada a facilitar una inserción exitosa de venezolanos en Costa Rica, contribuyendo a fomentar una percepción positiva de una comunidad integrada, productiva y solidaria, que agrega valor al pueblo costarricense.
4 Asociación de Consultores y Asesores Internacionales (ACAI)	San José	acai.cr	800-800-2224	contactenos@acai.cr	Facebook: ACAICostaRica	Somos una organización no gubernamental especializada en el tema de refugio, que dirige su labor al acompañamiento integral y a la promoción de la autosuficiencia, el conocimiento, ejercicio y difusión de los derechos en la sociedad costarricense.

5	Asociación La Red de Jóvenes Sin Fronteras Costa Rica	San José	n/a	n/a	lared@redjovenessinfronteras.org	Facebook: laredjsf Instagram: laredjsf	Somos una red de personas Jóvenes migrantes, refugiadas y costarricenses, sin fines de lucro, con un marcado enfoque de diversidad, trabajando por alcanzar la diversidad social en conjunto de las juventudes desde su entornos, instituciones publicas y privadas, organismos internacionales y nacionales.
6	Asociación los Niños Pintan para los Niños	San José	n/a	2289-6891	info@losnospintan.org	Instagram: losnospintanparalosninos	Apoyamos la salud, la educación y el bienestar de los niños en situación de riesgo que viven en Costa Rica.
7	Asociación Nicaraguense Pro Derechos Humanos Costa Rica (ANPDH)	San José	anpdhoficial.org	6023-5080	anpdhcomunicacion@gmail.com	Facebook: anpdhoficial Instagram: anpdhoficial	Organización cívica, sin fines de lucro, que tiene como objetivo la defensa, promoción y protección de los derechos humanos de los nicaragüenses.
8	Casas de la Alegría	Coto Brus Los Santos	n/a	2784-0101	casasdelaalegria@gmail.com	Facebook: CasasdeLaAlegría Instagram: casasdelaalegria	Las Casas de la Alegría son centros de cuidado para niños entre los 0 y 12 años hijos de recolectores de café colaboradores temporales en fincas. Promovemos los derechos de la niñez migrante temporal que ingresa durante las cosechas agrícolas.
9	Centro de Derechos Sociales de la Persona Migrante (CENDEROS)	San José Upala	cenderos.org	2248-0424 2470-2122	cenderos@cenderos.org	Facebook: cenderos.org	Somos una organización social de mujeres, pionera y referente en la defensa de los derechos humanos de migrantes, solicitantes de refugio y personas que habitan las fronteras, en particular a las mujeres jóvenes, niñas y niños. Esto lo logramos a través del fortalecimiento de capacidades, organización e incidencia política para el pleno disfrute de una vida digna.

10	Centro Internacional Para los Derechos Humanos de los Migrantes	San José	cidehum.org	2280-8968	cidehum@gmail.com	n/a	Promover desde un enfoque integral, que se haga efectiva la protección y defensa de los derechos humanos de las personas migrantes y sus familias, refugiados, desplazados forzados, solicitantes de la condición de refugio y de poblaciones migrantes en condición de vulnerabilidad, en los países de origen, tránsito, destino y retorno.
11	Colectiva Volcánicas	San José	n/a	n/a	somosvolcanicas@gmail.com	Facebook: colectivavolcanicas Instagram: volcanicas	Volcánicas es una colectiva feminista centroamericana integrada por mujeres activistas, defensoras de derechos humanos, exiliadas y migrantes organizadas desde Costa Rica.
12	Comisión Permanente de Derechos Humanos Costa Rica (CPDH)	San José	n/a	n/a	n/a	Facebook: CPDH-Filial-Costa-Rica-	Somos una organización con más de 40 años de experiencia. Nos hemos constituido con la finalidad de Educar, Promover, Proteger y Defender, los derechos humanos en Costa Rica y diversas partes del mundo.
13	Defensa de Niñas y Niños Internacional (DNI)	San José	dnicostarica.org	2236-9134	secretaria@dnicostarica.org	Facebook: dni.costarica Instagram: dnicostarica	Somos una organización social de promoción, atención, protección y defensa de los derechos humanos de niñas, niñas y adolescentes.
14	Departamento Ecuménico de Investigaciones	San José	deicr.org	2253-0229	asodei@racsa.co.cr	Facebook: DepartamentoEcumenicoDelInvestigaciones	Somos una comunidad de investigación y formación con visión ecuménica y latinoamericana, en diálogo con movimientos sociales y eclesiales de la región; e intelectuales orgánicos. Nuestra tarea es aportar a dichos actores elementos de análisis crítico de la realidad que posibiliten una acción transformadora, desde la perspectiva del pensamiento social crítico, las teologías de la liberación y la educación popular.

15	Educación PLUS	San José	educacionplus.org	2227-8642	edplus@edplus.or.cr	Facebook: educacionplus Instagram: educacion_plus	Somos una asociación sin fines de lucro que trabaja activa e integralmente contra la deserción escolar en zonas urbano marginales con niños, niñas y jóvenes en alto riesgo social.
16	El País de Todos	San José	n/a	n/a	n/a	Facebook: elpaisdetodos Instagram: elpaisdetodos	Proyecto que nace con el fin de sensibilizar e involucrar a la población en un entorno tolerante hacia las personas migrantes que radican en Costa Rica.
17	Frente por los Derechos Igualitario Costa Rica (FDICR)	San José	n/a	n/a	fdicostarica@gmail.com	Facebook: FDICr Instagram: fdicr	Plataforma de organizaciones, colectivos y activistas independientes que trabajan para asegurar el goce de los Derechos Humanos de todas las personas en Costa Rica.
18	Fundación Acceso	San José	acceso.or.cr	2253-9860	info@acceso.or.cr	n/a	Contribuir a mitigar la permanente y creciente violación a los derechos vinculados con la seguridad física, tecnológica y psico-social de poblaciones en situación de vulnerabilidad y/o riesgo en Centroamérica.
19	Fundación Acción Joven	San José	accionjoven.org	2271-4407	info@accionjoven.org	Facebook: accionjovencr Instagram: fajcr	Prevenir la exclusión estudiantil en colegios públicos y empoderar a los centros educativos para convertirlos en núcleos de esperanza y oportunidades.
20	Fundación Casa de los Niños	San José	lacasadelosninoscr.com	2276-7151	info@lacasadelosninoscr.com	Facebook: fundacioncasadelosninos Instagram: fcasadelosninos	Ofrecer a niños, niñas y adolescentes en riesgo social de la comunidad de Tirrases de Curridabat, oportunidades de desarrollo integral que les ayuden a completar el ciclo educativo formal y mejorar su calidad de vida. Alimentación diaria a 450 niños. Apoyo psicológico y pedagógico a 330 niños y adolescentes de la comunidad de Tirrases.

21	Fundación GESO	San José	generoysociedad.com/geso	2271-2247	info@generoysociedad.com	Facebook: FundacionGESO	Promover y desarrollar proyectos sociales y culturales que, incorporando la perspectiva de género, promuevan la equidad social.
22	Fundación Lifting Hands	San José	liftinghands.org	8866-7000	info@liftinghands.org	Facebook: liftinghands Instagram: liftinghands	Buscamos romper círculos de pobreza a través de un modelo integral: educación, psicología, salud y desarrollo comunal.
23	Fundación Mujer	San José	fundacionmujer.org	2253-1661	info@fundacionmujer.org	Facebook: FundacionMujerCR Instagram: fundacionmujer.cr	Contribuir de forma individual o colectiva al desarrollo personal, social, económico y ambiental de personas – con énfasis en la mujer – mediante proyectos de innovación, que incluyen servicios financieros y complementarios en la región latinoamericana.
24	Fundación Dra. Anna Gabriela Ross	San José	n/a	2258-1148	info@ross.or.cr	Facebook: FundacionRoss Instagram: fundacionross	La Fundación Anna Ross es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, dedicada al mejoramiento integral de la situación del cáncer. Nuestros programas de apoyo integral ayudan a más de 11 mil personas de forma directa y gratuita anualmente, y nuestros programas de educación e información de cáncer benefician a más de dos millones y medio de personas al año.
25	Fundación Sifais	San José	sifais.org	2290-5690	info@sifais.org	Facebook: SifaisCR Instagram: fundacionsifais	Iniciativa que promueve la superación personal y la integración social a través de la enseñanza y aprendizaje de destrezas artísticas.
26	HIAS Costa Rica	San José	hias.org	4000-4427	infocostarica@hias.org	Facebook: hiascostarica	HIAS es una organización mundial sin ánimo de lucro que trabaja en 16 países de los cinco continentes para asegurar que los refugiados y las personas desplazadas estén protegidos.

27	HIVOS Latino América	San José	america-latina.hivos.org	2231-0848	americalatina@hivos.org	Facebook: HivosAmericaLatina	Hivos es una organización internacional que busca soluciones innovadoras a problemas globales persistentes. Trabajamos en búsqueda de Sociedades Abiertas: por la libertad y cuentas claras, por el empoderamiento de las mujeres y por los derechos sexuales y la diversidad.
28	Jóvenes Madiba	San José	n/a	n/a	jovenesmadiba@gmail.com	Facebook: JovenesMadiba	Incidir en la sociedad para el respeto de los derechos y la integración social, cultural, educativa y económica de las personas refugiadas, solicitantes de refugio y migrantes.
29	Merienda y Zapatos	San José	n/a	n/a	meriendayzapatos1@gmail.com	Facebook: educacionsinexclusion	Merienda y Zapatos es un programa permanente que busca apoyar a migrantes en edad escolar y colegial, con el fin de evitar que su condición de pobreza y su nacionalidad los excluyan del sistema educativo formal costarricense.
30	Parque La Libertad	San José	parquelalibertad.org	2276-9400	comunicaciones@parquelalibertad.org	Facebook: parquelalibertad Instagram: parque_lalibertad	El Parque La Libertad, es un proyecto de seguridad humana e inclusión social que busca mejorar la calidad de vida de las comunidades aledañas mediante su desarrollo económico, social y ambiental.
31	Proyecto Integra	San José	n/a	n/a	n/a	Instagram: proyectointegra	Fundación enfocada en brindar apoyo académico integral a niños, niñas y adolescentes, migrantes y refugiados, en Costa Rica.
32	Red de Mujeres Nicaraguenses en Costa Rica	San José	n/a	8870-0148	redmujeresnicaraguenses@gmail.com	Facebook: redmujeresmigrantes nicaraguenses	Promover los derechos de las mujeres y la convivencia pacífica entre migrantes y la sociedad costarricense; organizar, capacitar y asesorar a la población migrante en las comunidades, principalmente a las mujeres.

33	RET International	San José	retamericas.org	n/a	info@retamericas.org	Facebook: RETAmericas	We alleviate suffering and catalyze sustainable development, in crises, conflicts and fragile contexts. Ultimately, RET envisions a world in which vulnerable young people overcome multi-dimensional adversities and are capacitated to lead their own journey towards rebuilding more resilient and peaceful communities.
34	Servicio Jesuita para Migrantes (SJM)	San José	rjmcentroamerica.org/costa-rica	8729-0521	info@serviciojesuitacr.org	Facebook: SJesuitaCR Instagram: serviciojesuitacr	El Servicio Jesuita para Migrantes Costa Rica es una de las obras sociales de la Compañía de Jesús en Centroamérica. Nace en el 2004 con el propósito de acompañar a personas migrantes forzadas y con necesidades de protección internacional que emigran de, transitan o se establecen en Costa Rica, para que sean reconocidas como sujetas de derechos, portadoras de riqueza cultural y de la fuerza organizativa necesaria para vivir con dignidad y contribuir al bienestar del país.
35	Servicios de Educación y Promoción Juvenil (SEPROJOVEN)	Alajuela	seprojovent.org	2430-4482	info@seprojovent.org	Facebook: seprojovent Instagram: seprojoventasociv	Generar y desarrollar capacidades organizativas, autogestionarias y de desarrollo en las comunidades, que permitan la defensa de los derechos humanos, la equidad de género y la justicia social. Lo anterior mediante el uso de herramientas pedagógicas orientadas por el arte, el deporte y la recreación.

36	Soy Niña	San José	soynina.org	n/a	analaura@soynina.org	Facebook: SoyNinaCR Instagram: soyninacr	Soy Niña es un programa que busca empoderar a niñas y adolescentes para disminuir el índice de embarazo en menores de edad, problemática que está relacionada con la deserción escolar, aumento en los índices de pobreza, y situaciones de violencia generadas por relaciones impropias, abusos sexuales, entre otras problemáticas.
37	Tierra Fértil Programa Social Educativo	Heredia	n/a	2237-1000	tierrafertilprogramasocial@gmail.com	Facebook: tierrafertil11	Tierra Fértil es un proyecto de bien social que busca crear una mentalidad de cambio en niños y niñas de la comunidad de Guararí, Heredia. Es nuestra motivación crear una atmósfera positiva de cambio, por medio de actividades de integración (mejengas, dinámicas, charlas, talleres), buscando crear un espacio saludable donde los niños se sientan seguros y a gusto, y que esto nos permita trabajar en conjunto fomentando valores esenciales para ser un ser humano de bien.
38	TECHO Costa Rica	San José	techo.org	2234-6471	info.costarica@techo.org	Facebook: TECHOcostarica Instagram: techocr	TECHO es una organización presente en 19 países de América Latina, que busca superar la situación de pobreza que viven millones de personas en asentamientos populares, a través de la acción conjunta de sus habitantes y jóvenes voluntarios y voluntarias.

39	World Vision Costa Rica	San José	worldvision.cr	2547-1717	n/a	<p>Facebook: worldvisioncr Instagram: worldvisioncr</p>	<p>World Vision Costa Rica, es una organización que trabaja por el bienestar de la niñez y adolescencia. Creemos en impulsar espacios a nivel nacional y local donde se vele por sus derechos y el desarrollo de habilidades para la vida, creyendo que esos dos elementos les dará un viaje más seguro para sus vidas.</p>
----	-------------------------	----------	--	-----------	-----	--	---

Nota: Elaboración propia, 2020.

Anexo 3

Documento Resumen de la Investigación para Personas Expertas



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAE Escuela de
Administración Educativa

Documento Resumen de la Investigación:

Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Ana Cristina Ceciliano Piedra
Estudiante Investigadora

Contexto y alcances:

Bajo un abordaje de investigación educativa y de índole cualitativa, el estudio planteado bajo la modalidad de tesis de graduación, busca evidenciar los aportes de la interculturalidad en la construcción y en la gestión de los diversos espacios de educación no formal, con participación de población migrante.

Utilizando algunas técnicas de investigación como las entrevistas a profundidad, la revisión bibliográfica o documental y las observaciones no participativas, se orienta la búsqueda y recolección de la información a través del trabajo con distintas organizaciones de la sociedad civil que participan del estudio. Las mismas, son resultantes de un proceso de identificación de unidades de muestreo, población y muestra.

Sumada a la participación de estas organizaciones, se decide realizar un proceso de intervención de personas expertas en la temática que

concretamente desarrolla la investigación; es decir, la interculturalidad; pero también de personas expertas en el trabajo con población migrante.

La investigación que se desarrolla propone a la interculturalidad como herramienta mediadora y pedagógica capaz de liberar “las amenazas” de ser diferentes. Lo anterior, para dar paso a espacios educativos no formales gestionados como una oportunidad de aprendizaje vivencial, libre y diverso.

Objetivos de la Investigación:

Objetivo general: Evidenciar los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Objetivos específicos:

- ✓ Indagar los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal realizado por la persona mediadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Identificar las características del perfil de la persona mediadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Construir una definición; desde la epistemología, de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales con personas migrantes.
- ✓ Diseñar una guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal para espacios educativos no formales con personas migrantes.

Anexo 4

Consentimiento Informado para Personas Participantes



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAE Escuela de
Administración Educativa

Formulario de Consentimiento Libre Previo e Informado

Para participar en investigación de Trabajo Final de Graduación:

Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Para optar por el grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Administración de la Educación no Formal de la Universidad de Costa Rica.

A. Contexto y alcances de la investigación:

Bajo un abordaje de investigación educativa y de índole cualitativa, la investigación planteada pretende evidenciar los aportes de la interculturalidad en la construcción y en la gestión de diversos espacios de educación no formal, con participación de población migrante.

Utilizando diversas técnicas de investigación como las entrevistas a profundidad, la revisión biográfica o documental y las observaciones no participativas, es que se orienta la búsqueda y recolección de la información. Dicha información, será posteriormente analizada para una construcción teórica sobre la temática.

Dentro de los alcances directos que se buscan con la investigación, se propone la interculturalidad como herramienta mediadora y estrategia pedagógica capaz de liberar “las amenazas” de ser diferentes. Lo anterior,

para dar paso a espacios educativos no formales gestionados como una oportunidad de aprendizaje vivencial, libre y diverso.

B. Datos de la persona investigadora:

Nombre completo: Ana Cristina Ceciliano Piedra

Cédula de identidad: 1-1243-0880

Carné universitario: A81565

Dirección: [Dirección respectiva]

Teléfonos: 8839-7608 / 2551-7990

Correos electrónicos: ana.ceciliano@ucr.ac.cr / cristyceciliano@gmail.com

C. Manejo de la información:

La información recolectada mediante las técnicas de investigación antes mencionadas (entrevistas a profundidad, observaciones no participativas y revisión bibliográfica o documental), será utilizada solamente para fines académicos. La misma será tratada de manera confidencial, anónima y solamente como referente para un análisis cualitativo (de opiniones, percepciones, puntos de vista, entre otros) necesario para alcanzar los objetivos de la investigación.

Los resultados obtenidos de la investigación, serán presentados ante un Comité de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Administración Educativa de la Universidad de Costa Rica, en un documento final que de ser aprobado, será publicado de manera física y digital en el Sistema de Bibliotecas, Comunicación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar fuera de la Universidad (para publicar, presentar o exponer), los datos serán también manejados de manera anónima y confidencial.

D. ¿Qué se espera de su participación?

Al aceptar ser parte del estudio, se le pedirá colaborar en actividades de recolección de información como completar documentos, participar en

entrevistas, así como la autorización para realizar observaciones no participativas. Dichas actividades se coordinarán según disponibilidad mutua.

De ser necesario; y con previo consentimiento, se grabarán audios y/o videos en caso de utilizar plataformas digitales como *Zoom*, *Google Meetings*, *Skype*, o similares, para la recolección de la información.

E. Riesgos

La participación de las organizaciones y las personas que forman parte de la misma, no se verán expuestas a riesgos físicos o psicológicos.

F. Beneficios

La participación personal no necesariamente traerá beneficios directos para su persona; sin embargo, los resultados obtenidos de la investigación podrían ser de gran relevancia para la organización en la que trabaja, así como para los programas educativos actuales y futuros que desarrolla la misma.

Así mismo, la investigación y los resultados obtenidos podrán ser una referencia para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la temática, beneficiando a otras organizaciones con programas socio-educativos de Educación no Formal y que trabajen con similares poblaciones.

G. Voluntariedad

Toda participación; tanto de la organización como de las personas que la representan o trabajan en ella, es voluntaria y no media ningún pago o remuneración económica. Dicha voluntariedad, le da la facultad de abstenerse a opinar, responder o completar documentos; así como de retirarse del estudio en cualquier momento que lo desee.

H. Acceso a información:

Previo a dar su autorización para participar de este estudio, puede solicitar mayor información a la persona investigadora quien está en la obligación de contestar todas sus dudas de manera satisfactoria.

Para cualquier consulta adicional, puede también comunicarse con la Dra. Adilia Solís Reyes, profesora de la Escuela de Administración Educativa y directora de este Trabajo Final de Graduación, al correo electrónico: adilia.solis@ucr.ac.cr

Una copia de este documento, le será entregado para su uso o el de la organización.

I. Derechos legales:

Al participar y firmar este documento, usted no perderá ningún derecho legal.

J. Consentimiento:

He leído, o se me ha leído, este documento de **Formulario de Consentimiento Libre Previo e Informado** antes de firmarlo. Doy constancia de que se me han aclarado las preguntas o consultas de forma satisfactoria. Por lo tanto, accedo a participar de la investigación en forma libre y voluntaria, y declaro que cuento con la información necesaria para hacerlo de manera consciente.

Firmamos a continuación,

Nombre, cédula y firma de la persona participante	Fecha
---	-------

Nombre, cédula y firma de la persona investigadora	Fecha
--	-------

Anexo 5

Cronograma de Fases de Trabajo Investigativo con Actividades y Duración por Semanas

Fase	Mes	Actividades	Duración
Fase 1: Pre-recolección de información	Marzo 2020	1.1. Búsqueda exhaustiva de organizaciones, grupos, colectivos y espacios donde se realice ENF con personas migrantes.	2 semanas
		1.2. Levantamiento de una base de datos de estas organizaciones y espacios.	2 semanas
	Abril - Mayo 2020	2.1. Establecimiento de criterios de inclusión para selección de la muestra.	2 semanas
		2.2. Selección de la muestra.	1 semana
		2.3. Construcción de las guías de observación, los guiones de entrevistas y la bitácora de análisis para la consulta documental.	4 semanas
		2.4. Construcción de documentos a enviar a organizaciones: invitación de participación y consentimiento informado.	1 semana
Junio 2020	3.1. Contacto con dichas organizaciones, grupos y espacios para la selección de personas a entrevistar y actividades, mecánicas o espacios a observar.	4 semanas	
Fase 2: Recolección de la información	Julio - Octubre 2020	4.1. Aplicación de instrumentos de técnicas de recolección observación no participativa y entrevistas a profundidad en los espacios de muestra seleccionados.	16 semanas

		4.2. Contacto y aplicación de instrumento técnica de recolección entrevistas a profundidad con personas expertas participantes.	
		4.3. Digitalización manual paralela de toda la información recolectada (transcripción de grabaciones de Zoom, bitácoras, notas, etc.).	
	Noviembre 2020	5.1. Aplicación de bitácora de análisis en la revisión documental exhaustiva.	4 semanas
Fase 3: Análisis de la información recolectada	Diciembre 2020 -	6.1. Establecimiento de un orden documental para codificar toda la información recolectada. Construcción de matriz inicial.	3 semanas
		6.2. Verificación de categorías de análisis.	1 semana
	Enero 2021	6.3. Integración de la información bajo las categorías de análisis planteadas (y cualquier otra que haya emergido de la aplicación de las técnicas de recolección).	2 semanas
	Enero-Febrero 2021	7.1. Codificación de la información recolectada y manual de codificación.	6 semanas
	Febrero - Abril 2021	8.1. Construcción teórica conceptual del objeto de estudio y las distintas categorías de análisis.	8 semanas
		Construcción de guía de ruta intercultural de gestión.	2 semanas

Nota: Elaboración propia, 2020.

Anexo 6

Guión de Entrevistas a Profundidad para Organizaciones

Guión de Entrevistas			
Organización: (nombre) Programa: (nombre)	Ejes Temáticos	Preguntas Guías	
Escenarios de contactos	1. Contacto con: ✓ Persona encargada de la organización o persona administrativa ✓ No encargada del programa ni de facilitar.	Contexto de la organización	¿Cuándo y cómo nace la organización?
			¿Cuál es el objetivo principal de la organización?
			¿Cuál es el foco principal de la organización? (Hacia adónde se dirigen los esfuerzos, problemática a dar solución)
			¿Tiene la organización un plan de gestión estratégico establecido? (Periodicidad de planes (anuales), línea estratégica)
		Población organizacional	¿Cuál es la población con la que trabaja la organización?
			¿Con cuánta cantidad de personas trabaja la organización aproximadamente?
			¿Cómo se tutelan los derechos humanos de esa población en la organización y a través de su/s programas?
		Programa	¿Cuál es el objetivo principal del programa o proyecto?
			¿Cuántas personas participan del programa o proyecto?
			¿Cuáles son las características principales de dicha población participante?
		Educación	¿Por qué educación? Es decir, ¿por qué se decide implementar un programa educativo como parte de los programas de la organización?
			¿Quién/es son las personas encargadas de la gestión del programa? (Identificar personas para siguientes entrevistas)
		Financiamiento y continuidad	¿Cómo se financia la organización y el programa? (gestión de recursos económicos)
			¿Qué acciones se implementan para lograr la sostenibilidad/continuidad del programa en el tiempo? (Finalizado el financiamiento por ejemplo)

			¿Se lleva a cabo algún tipo de acción que evalúe los resultados o cumplimiento de objetivos para la continuidad del programa?	
		Interculturalidad	¿Qué entiende por interculturalidad? ¿Cómo se asume u operativiza en la organización y los programas o proyectos?	
			¿La diversidad cultural de las personas participantes es tomada en cuenta para la toma de decisiones, estructura de programas? ¿De qué manera?	
			¿Fue ésta diversidad una base para la creación de la organización y/o el programa? ¿Cómo?	
	<p>2. Contacto con:</p> <p>✓ Persona coordinadora/ encargada del programa.</p> <p>✓ No encargada de la organización o administrativa</p> <p>✓ No encargada de facilitar.</p>	Gestión del programa	¿Cuáles son las principales labores que lleva a cabo en su trabajo como persona encargada del programa?	
				¿Cuáles de las labores antes comentadas, realiza en conjunto con la persona encargada de facilitar?
				¿Qué labores; como persona encargada del proceso, realiza para asegurar la consecución de objetivos y metas?
				¿Dentro del proceso de planeación y organización del programa, se tomó en cuenta el desarrollo de conocimiento colectivo y de realidades e historias diversas de las personas participantes?
				Al trabajar con población de diversas nacionalidades, culturas, lenguajes, saberes, costumbres, ¿cómo se considera esta diversidad en las labores que desarrolla diariamente o cómo podría considerarse en caso de que no se realice?
				¿Cómo se coordinan los recursos (económicos y de personas) para el desarrollo del programa?
			Perfil de la persona	¿Posee formación académica de algún tipo? ¿Cuál?
				¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene trabajando con población migrante?
				¿Cuánto tiempo de experiencia trabajando con población migrante tiene?
				¿Posee alguna motivación personal por la que trabaja en proyectos educativos como este programa y con la población con la que lo hace?
	3. Contacto con:	Gestión del	¿Cuáles son las principales funciones que lleva a cabo previo,	

	✓ Persona encargada de facilitar.	programa	durante y luego de facilitar las sesiones de trabajo?
			¿Qué metodología/s de aprendizaje (teorías de aprendizaje) utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?
			¿Cómo se incorpora la diversidad de las personas participantes? (cultural, comunicativa, creencias, valores, tradiciones, comida, nacionalidad, etc.)
			¿Cómo considera se ha generado un trabajo grupal (de cohesión) en el espacio que facilita?
			¿Cómo en un espacio con diversidad cultural, se gestiona la diferencia en la convivencia?
		Perfil de la persona	¿Posee formación académica de algún tipo? ¿Cuál?
			¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene facilitando en espacios como en el que hoy trabaja o es ésta su primera vez?
			¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene trabajando con población migrante?
			¿Cuánto tiempo de experiencia trabajando con población migrante tiene?
			¿Posee alguna motivación personal por la que trabaja en proyectos educativos como este programa y con la población con la que lo hace?

Nota: Elaboración propia, 2020.

Anexo 7

Documento sobre Entrevistas a Profundidad para Organizaciones



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAE Escuela de
Administración Educativa

Etapa de Recolección de la Información

Técnica: Entrevistas a Profundidad

Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Ana Cristina Ceciliano Piedra

Estudiante Investigadora

A. Generalidades:

Las entrevistas a profundidad son una técnica de investigación cualitativa (de opiniones, percepciones, puntos de vista) que buscan la comunicación directa entre la persona investigadora y las personas participantes.

La investigación que se lleva a cabo, busca que a través de las entrevistas se propicie una comunicación flexible y abierta, que permita un intercambio fluido de pensamientos y conocimientos. Se reconoce la importancia de que la persona participante sienta la libertad de compartir sus opiniones desde las riquezas de sus experiencias, puntos de vista y sentires, aunque se tenga una estructura de preguntas con temas específicos.

B. Temas a tratar:

- ✓ Contexto organizacional
- ✓ Perfil de la persona participante
- ✓ Población con la que se trabaja

- ✓ Continuidad y financiamiento
- ✓ Interculturalidad
- ✓ El programa o proyecto
- ✓ Gestión del programa o proyecto

C. Confidencialidad:

Se le recuerda que toda la información resultante de este ejercicio, será tratada de manera confidencial y anónima y utilizada solamente para fines académicos como referencia para un posterior análisis.

Anexo 8

Guión de Entrevistas a Profundidad para Personas Expertas

Guión de Entrevistas a Profundidad - Personas Expertas		
Nombre: (nombre) Puesto: (nombre) Organización: (nombre)	Preguntas Guías	
Criterio	<i>Persona experta en Interculturalidad</i>	¿Qué entiende usted por interculturalidad? ¿Cómo se asume desde su posición como (profesor/a, académico/a, investigador/a, autor/a, psicólogo/a, antropólogo/a)?
		Desde su trabajo diario (desde su puesto), ¿cómo cree usted que se valora la diversidad? ¿Puede dar algún ejemplo?
		¿Considera usted que la interculturalidad es o debería ser una pedagogía educativa? ¿Cómo?
		¿Cuál/es cree usted son las ventajas/beneficios/aportes de una educación con perspectiva intercultural?
		¿Cómo debería gestionarse un espacio educativo intercultural?
		¿Qué entiende usted por educación no formal? ¿Cómo visualiza que la diversidad cultural pueda ser exponenciada en espacios educativos no formales?
		¿Qué características personales y profesionales considera usted debe tener una persona profesional en educación a cargo de un espacio educativo donde se incentive la diversidad cultural de las personas?
		¿Cuál/es cree usted son o pueden ser las ventajas/beneficios/aportes de que existan espacios educativos con población migrante?
		¿Cuál/es considera usted han sido los aportes a su vida profesional y personal trabajar con población migrante y/o culturalmente diversa?
	<i>Persona experta en migraciones</i>	¿Cuántos años tiene de trabajar con población migrante?
		¿Qué entiende usted por interculturalidad? ¿Cómo se asume desde su como (profesor/a, académico/a, investigador/a, autor/a, psicólogo/a, antropólogo/a)?
		Desde su trabajo diario (desde su puesto), ¿cómo cree usted que se valora la diversidad? ¿Puede dar algún ejemplo?
		De su trabajo con población migrante, ¿considera usted que el fenómeno de la

		interculturalidad ha estado presente? ¿De qué manera?
		¿Cuál/es cree usted son o pueden ser las ventajas/beneficios/aportes de que existan espacios educativos con población migrante?
		¿Cuál/es considera usted han sido los aportes a su vida profesional y personal trabajar con población migrante y/o culturalmente diversa?

Nota: Elaboración propia, 2020.

Anexo 9

Guión de Cuestionario para Organizaciones

Estimada Participante,

El presente es un cuestionario elaborado como instrumento de recolección de información para la investigación de Trabajo Final de Graduación: "Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes", que lleva a cabo la estudiante Ana Cristina Ceciliano Piedra, carné A81565.

En el mismo encontrará una serie de preguntas relacionadas con los siguientes temas: la organización y el proyecto, la gestión del proyecto, el perfil de la persona participante y la interculturalidad; y que además ya toma en cuenta la información suministrada por su organización en días anteriores.

Se agradece de antemano su colaboración para completar este cuestionario, a la vez que se le recuerda que toda la información resultante de este ejercicio será tratada de manera confidencial, anónima y utilizada solamente para fines académicos como referencia para un posterior análisis.

En caso de que alguna de las preguntas no aplique para sus labores como Coordinadora del Proyecto, puede utilizar la abreviatura "NA" en el espacio para la respuesta. De igual forma, si se presenta alguna duda o consulta a la hora de trabajar con este instrumento, por favor no dude en contactarme por los medios ya conocidos: ana.ceciliano@ucr.ac.cr o al 8839-7608.

Saludos,
Ana Cristina Ceciliano Piedra

Organización y Proyecto

1. ¿Con cuánta cantidad de personas trabaja la organización actualmente?

2. ¿Cuántas personas participan específicamente en el Proyecto seleccionado de la organización?

3. ¿Cuáles son las características principales de dicha población participante? (Edades, niveles de escolaridad, nacionalidades, condiciones socio-económicas)

4. ¿Qué acciones se implementan para lograr la sostenibilidad/continuidad del Proyecto en el tiempo? (Finalizado el financiamiento, por ejemplo)

5. ¿Se lleva a cabo algún tipo de acción que evalúe los resultados o cumplimiento de objetivos para la continuidad del programa? Al ser este un proyecto impulsado por otro organismo, ¿se realiza una evaluación por parte de ellos en cuanto al cumplimiento de objetivos?

Gestión del Proyecto y Perfil de la Persona Participante

6. ¿Cuáles son las principales labores diarias que lleva a cabo en su trabajo como persona encargada del Proyecto?

7. ¿Cuáles de las labores antes comentadas, realiza en conjunto con la persona encargada de facilitar (dar las capacitaciones)?

8. ¿Qué labores; como persona encargada de la gestión, realiza usted para asegurar la consecución de objetivos y metas?

9. Al trabajar con población de diversas nacionalidades, culturas, lenguajes, saberes, costumbres, ¿cómo se considera esta diversidad en las labores que desarrolla diariamente o cómo podría considerarse en caso de que no se realice?

10. ¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral; además de esta, tiene trabajando con población migrante/refugiada?

11. ¿Cuánto tiempo de experiencia trabajando con población migrante/refugiada; incluyendo esta, tiene?

12. ¿Posee alguna motivación personal o profesional por la que trabaja en proyectos educativos como este y con la población con la que lo hace?

Facilitación de Sesiones

13. ¿Cuáles son las principales funciones que lleva a cabo previo, durante y luego de facilitar las sesiones de trabajo/capacitación?

14. ¿Qué metodología/s de aprendizaje (teorías de aprendizaje) utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?

15. ¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene facilitando en espacios como en el que hoy trabaja o es ésta su primera vez?

16. ¿Cómo se incorpora la diversidad de las personas participantes (cultural, comunicativa, creencias, valores, tradiciones, comida, nacionalidad, etc.) a estos espacios de formación?

17. ¿Cómo en un espacio con diversidad cultural, se gestiona la diferencia en la convivencia?

Interculturalidad

18. ¿Qué entiende usted por interculturalidad?

19. ¿Cómo se asume la diversidad cultural de las personas con las que trabaja la organización y los programas o proyectos que desarrolla?

20. ¿La diversidad cultural de las personas participantes es tomada en cuenta para la toma de decisiones y estructura de los procesos formativos? ¿De qué manera?

21. ¿Considera usted que trabajar en ambientes de diversidad cultural ha aportado a su desarrollo profesional y/o personal? De ser así: ¿de qué manera?

Comentarios Finales

22. En caso de tener algún comentario o información adicional que quiera compartir, puede utilizar el siguiente espacio.

Anexo 10

Guión de Observaciones no Participativas

Guión de Observación ↔ Diario de Campo			
Organización: (nombre) Programa: (nombre)			
Elementos		Anotaciones	Comentarios del observador/a (CO)
Descriptivos del espacio socioeducativo	Horas de inicio y fin del espacio.		
	Temática a tratar en el espacio.		
	¿Se cuenta con una agenda para el desarrollo de la actividad? ¿Se respetan los tiempos y/o reglas establecidas?		
	“Ambiente”: Calidad del sonido, calidad de la imagen, interrupciones.		
Teóricos (sobre categorías de análisis)	<i>Interculturalidad:</i> - ¿El espacio cuenta con personas participantes y facilitadoras de diversas nacionalidades, etnias? - ¿Se reconoce de alguna forma la integración al espacio de todas las personas (o la mayoría)? - ¿En algún momento del espacio, se hace mención a palabras como interculturalidad, diversidad, integración, percepción, interpretación, “lo común”, cultura? ¿De qué manera? ¿Bajo qué contexto?		
	<i>Espacios educativos no formales y su gestión:</i> - ¿Se conoce el o los objetivos de aprendizaje del espacio? - ¿Se conocen actividades de planificación realizadas previas al espacio? - ¿Es este un espacio “único”, o es parte de una serie de espacios con miras a una formación específica? (Estructura del programa) - ¿Se realiza una evaluación al finalizar el espacio?		
	<i>Persona mediadora:</i>		

Guión de Observación ↔ Diario de Campo Organización: (nombre) Programa: (nombre)			
Elementos		Anotaciones	Comentarios del observador/a (CO)
	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de personas facilitadoras. - ¿Quién/es son estas personas? ¿Se presentan? (Nombre, profesión) - ¿Cómo se comunican? (Lenguaje utilizado) - ¿La persona facilita o solamente se limita a exponer los contenidos? 		
	<p><i>Personas migrantes (participantes):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de participantes. - ¿Se logra conocer quiénes son las personas participantes? - ¿Cómo se comunican? (Tipo de lenguaje o escritura para hacer preguntas o intervenir) 		
Metodológicos y de actividades	“Encuadre” de la actividad: Persona facilitadora deja claro panorama general, qué se espera aprender, cómo se desarrollará la actividad, límites y reglas general o específicas.		
	Uso de elementos tecnológicos: ¿cuáles? ¿cómo?		
	¿Qué tipo de actividades se plantean para el espacio? ¿Son individuales o colectivas?		
	¿Se da un espacio para consultas o preguntas? ¿Cómo se maneja este?		
	¿Se logran reconocer metodologías utilizadas?		

Nota: Elaboración propia, 2020.

Anexo 11

Documento sobre Observaciones no Participativas para Organizaciones



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

EAE Escuela de
Administración Educativa

Etapa de Recolección de la Información

Técnica: Observación no Participativa

Interculturalidad: Una respuesta epistemológica para la gestión del ciclo de la Administración de la Educación no Formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.

Ana Cristina Ceciliano Piedra

Estudiante Investigadora

A. Generalidades:

La observación no participativa como técnica de recolección de información, está orientada a descubrir lo que sucede en los espacios de formación llevados a cabo en las distintas organizaciones. Lo anterior, a través de una mirada “desde dentro” que permita transformar lo observado (conductas, procesos y acciones), en datos que generen información relevante para la investigación.

El tipo de observación no participativa propone que el ejercicio de observar el desarrollo de un proceso de formación se lleve a cabo desde la no interacción con las personas participantes ni encargadas del mismo, evitando cualquier sesgo derivado de una participación.

B. Elementos a observar:

- ✓ Descriptivos: En este se consideran algunos generales como hora de inicio y fin de la actividad, temática, “ambiente”, entre otros.

- ✓ Teóricos o sobre la temática del estudio: Elementos como perfil de la persona que facilita, estructura del taller, actividades y otros.
- ✓ Metodologías utilizadas: Se tomarán a observación el uso de la tecnología, espacios de interacción virtual (actividades grupales o individuales), comunicación, entre otros.

C. Confidencialidad:

Se le recuerda que toda la información resultante de este ejercicio, será tratada de manera confidencial, anónima y utilizada solamente para fines académicos como referencia para un posterior análisis.

Anexo 12

Esquema de Matriz Inicial para Análisis de la Información

Pregunta de Investigación:	¿Cuáles son los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal en espacios educativos no formales con personas migrantes?						
Objetivo General:	Evidenciar los aportes de la interculturalidad en la gestión del ciclo de la administración de la educación no formal en espacios educativos no formales con personas migrantes.						
Objetivo Específico 1:	Indagar los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal realizado por la persona mediadora de espacios educativos no formales con personas migrantes.	Objetivo Específico 2:	¿Cuáles son las características del perfil de la persona mediadora/facilitadora de espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?	Objetivo Específico 3:	Construir una definición desde la epistemología, de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales con personas migrantes.	Objetivo Específico 4:	Diseñar una guía de ruta intercultural de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal para espacios educativos no formales con personas migrantes.
Interrogante de Objetivo:	¿Cuáles son los procesos de gestión del ciclo de la administración de la educación no formal que se llevan a cabo en las organizaciones y por parte de la persona encargada de mediar/facilitar los espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?	Interrogante de Objetivo:	¿Cuáles son las características del perfil de la persona mediadora/facilitadora de espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?	Interrogante de Objetivo:	¿Cuál sería la definición de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?	Interrogante de Objetivo:	¿Cuál sería la definición de la educación no formal mediada por la interculturalidad en espacios educativos no formales donde participan personas migrantes?

Categorías de Análisis Previas	Preguntas en Instrumentos
I - Interculturalidad	<p><i>Entrevistas a profundidad a organizaciones:</i> ¿Qué entiende por interculturalidad? ¿Cómo se asume u operativiza en la organización y los programas o proyectos? ¿La diversidad cultural de las personas participantes es tomada en cuenta para la toma de decisiones, estructura de programas? ¿De qué manera? ¿Fue ésta diversidad una base para la creación de la organización y/o el programa? ¿Cómo?</p> <p><i>Observaciones no participativas:</i> ¿El espacio cuenta con personas participantes y facilitadoras de diversas nacionalidades, etnias? ¿Se reconoce de alguna forma la integración al espacio de todas las personas (o la mayoría)? ¿En algún momento del espacio, se hace mención a palabras como interculturalidad, diversidad, integración, percepción, interpretación, “lo común”, cultura? ¿De qué manera? ¿Bajo qué contexto?</p> <p><i>Entrevistas a profundidad a personas expertas:</i> ¿Qué entiende usted por interculturalidad? ¿Cómo se asume desde su posición como (profesor/a, académico/a, investigador/a, autor/a, psicólogo/a)? Desde su trabajo diario (desde su puesto), ¿cómo cree usted que se valora la diversidad? ¿Puede dar algún ejemplo? ¿Considera usted que la interculturalidad es o debería ser una pedagogía educativa? ¿Cómo?</p>
ENF - Educación no Formal	<p><i>Entrevistas a profundidad a organizaciones:</i> ¿Cuál es el objetivo principal del programa o proyecto? ¿Cuántas personas participan del programa o proyecto? ¿Cuáles son las características principales de dicha población participante? ¿Por qué educación? Es decir, ¿por qué se decide implementar un programa educativo como parte de los programas de la organización?</p> <p><i>Observaciones no participativas:</i> ¿Se conoce el o los objetivos de aprendizaje del espacio? ¿Es este un espacio “único”, o es parte de una serie de espacios con miras a una formación específica? (Estructura del programa) Temática a tratar en el espacio</p> <p><i>Entrevistas a profundidad a personas expertas:</i> ¿Cuál/es cree usted son las ventajas/beneficios/aportes de una educación con perspectiva intercultural? ¿Qué entiende usted por educación no formal? ¿Cómo visualiza que la diversidad cultural pueda ser exponenciada en espacios educativos no formales?</p>

GT- Gestión del Ciclo de la Administración de la Educación no Formal	<p><i>Entrevistas a profundidad a organizaciones:</i></p> <p>¿Cuáles son las principales labores que lleva a cabo en su trabajo como persona encargada del programa?</p> <p>¿Cuáles de las labores antes comentadas, realiza en conjunto con la persona encargada de facilitar?</p> <p>¿Qué labores; como persona encargada del proceso, realiza para asegurar la consecución de objetivos y metas?</p> <p>¿Dentro del proceso de planeación y organización del programa, se tomó en cuenta el desarrollo de conocimiento colectivo y de realidades e historias diversas de las personas participantes?</p> <p>Al trabajar con población de diversas nacionalidades, culturas, lenguajes, saberes, costumbres, ¿cómo se considera esta diversidad en las labores que desarrolla diariamente o cómo podría considerarse en caso de que no se realice?</p> <p>¿Cómo se coordinan los recursos (económicos y de personas) para el desarrollo del programa?</p> <p>¿Cuáles son las principales funciones que lleva a cabo previo, durante y luego de facilitar las sesiones de trabajo?</p> <p>¿Qué metodología/s de aprendizaje (teorías de aprendizaje) utiliza con mayor frecuencia? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo se incorpora la diversidad de las personas participantes? (cultural, comunicativa, creencias, valores, tradiciones, comida, nacionalidad, etc.)</p> <p>¿Cómo considera se ha generado un trabajo grupal (de cohesión) en el espacio que facilita?</p> <p>¿Cómo en un espacio con diversidad cultural, se gestiona la diferencia en la convivencia?</p> <p>¿Cómo se financia la organización y el programa? (gestión de recursos económicos)</p> <p>¿Qué acciones se implementan para lograr la sostenibilidad/continuidad del programa en el tiempo? (Finalizado el financiamiento por ejemplo)</p> <p>¿Se lleva a cabo algún tipo de acción que evalúe los resultados o cumplimiento de objetivos para la continuidad del programa?</p> <p><i>Observaciones no participativas:</i></p> <p>“Ambiente”: Calidad del sonido, calidad de la imagen, interrupciones.</p> <p>Encuadre” de la actividad: Persona facilitadora deja claro panorama general, qué se espera aprender, cómo se desarrollará la actividad, límites y reglas general o específicas.</p> <p>¿Se conocen actividades de planificación realizadas previas al espacio?</p> <p>¿Se cuenta con una agenda para el desarrollo de la actividad? ¿Se respetan los tiempos y/o reglas establecidas?</p> <p>Uso de elementos tecnológicos: ¿cuáles? ¿cómo?</p> <p>¿Qué tipo de actividades se plantean para el espacio? ¿Son individuales o colectivas?</p> <p>¿Se da un espacio para consultas o preguntas? ¿Cómo se maneja este?</p> <p>¿Se realiza una evaluación al finalizar el espacio?</p> <p>¿Se logran reconocer metodologías utilizadas?</p> <p><i>Entrevistas a profundidad a personas expertas:</i></p> <p>¿Cómo debería gestionarse un espacio educativo intercultural?</p>
---	--

<p>FM - Persona Mediadora/ Facilitadora</p>	<p><i>Entrevistas a profundidad a organizaciones:</i> ¿Posee formación académica de algún tipo? ¿Cuál? ¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene facilitando en espacios como en el que hoy trabaja o es ésta su primera vez? ¿Qué tipo de experiencia profesional/laboral tiene trabajando con población migrante? ¿Cuánto tiempo de experiencia trabajando con población migrante tiene? ¿Posee alguna motivación personal por la que trabaja en proyectos educativos como este programa y con la población con la que lo hace?</p> <p><i>Observaciones no participativas:</i> Cantidad de personas facilitadoras. ¿Quién/es son estas personas? ¿Se presentan? (Nombre, profesión) ¿Cómo se comunican? (Lenguaje utilizado) ¿La persona facilita o solamente se limita a exponer los contenidos?</p> <p><i>Entrevistas a profundidad a personas expertas:</i> ¿Qué características personales y profesionales considera usted debe tener una persona profesional en educación a cargo de un espacio educativo donde se incentive la diversidad cultural de las personas?</p>
<p>PP - Persona Participante</p>	<p><i>Entrevistas a profundidad a organizaciones:</i> ¿Cuál es la población con la que trabaja la organización? ¿Con cuánta cantidad de personas trabaja la organización aproximadamente? ¿Cómo se tutelan los derechos humanos de esa población en la organización y a través de su/s programas?</p> <p><i>Observaciones no participativas:</i> Cantidad de participantes. ¿Se logra conocer quiénes son las personas participantes? ¿Cómo se comunican? (Tipo de lenguaje o escritura para hacer preguntas o intervenir)</p> <p><i>Entrevistas a profundidad a personas expertas:</i> ¿Cuántos años tiene de trabajar con población migrante? De su trabajo con población migrante, ¿considera usted que el fenómeno de la interculturalidad ha estado presente? ¿De qué manera? ¿Cuál/es cree usted son o pueden ser las ventajas/beneficios/aportes de que existan espacios educativos con población migrante? ¿Cuál/es considera usted han sido los aportes a su vida profesional y personal trabajar con población migrante y/o culturalmente diversa?</p>

C - Contexto	¿Cuándo y cómo nace la organización? ¿Cuál es el objetivo principal de la organización? ¿Cuál es el foco principal de la organización? (Hacia adónde se dirigen los esfuerzos, problemática a dar solución) ¿Tiene la organización un plan de gestión estratégico establecido? (Periodicidad de planes (anuales), línea estratégica)
---------------------	---

Respuestas Organizaciones						Respuestas Personas Expertas				De Revisión Documental Organizaciones					
Entrevistas						Observaciones			Entrevistas				Fuente 1 Documentos Cenderos	Fuente 2 Línea Base Casas de la Alegría	Fuente 3 Sistematización Final Casas de la Alegría
S1	S2	S3	S4	S5	S6	OB1	OB2	OB3	A.J.	M.M.	V.S-C.	N.T			

Nota: Elaboración propia, 2020.