

## **Repensar lo socioeducativo en los espacios locales: reflexiones desde las prácticas académicas de Trabajo Social**

### **Rethinking the socio-educational in local spaces: reflections from the academic practices of Social Work**

Daniela Miranda Méndez  
Escuela de Trabajo Social  
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica  
[daniela.mirandamendez@ucr.ac.cr](mailto:daniela.mirandamendez@ucr.ac.cr)  
<https://orcid.org/0009-0004-9079-1287>

#### **Cómo citar:**

Miranda Méndez, Daniela. 2023. Repensar lo socioeducativo en los espacios locales: reflexiones desde las prácticas académicas de Trabajo Social. *Revista Reflexiones. Dossier Especial*. 102. DOI 10.15517/rr.v102i2.56614

#### **Resumen**

**Introducción:** Este artículo aborda elementos sobre la dimensión socioeducativa del Trabajo Social en el contexto de la práctica académica del tercer nivel de carrera en la Universidad de Costa Rica, específicamente del curso Organización Local y Ciudadanía I y II, que se realizó en conjunto con la localidad de Río Azul, Cartago.

**Objetivo:** Identificar elementos relevantes sobre lo socioeducativo y su relación con la práctica académica en Trabajo Social.

**Método:** La práctica parte de la dimensión socioeducativa, con una metodología desde la investigación-acción participativa, la cual incluyó un proceso de diagnóstico en conjunto con la comunidad y la creación de un plan de trabajo en respuesta a las necesidades identificadas con la población.

**Resultados:** Es necesario problematizar la dimensión socioeducativa ante objetos de intervención emergentes en el campo profesional, para ello el diagnóstico es una herramienta fundamental que permite un abordaje profesional de forma crítica. Este debe acompañarse de la planificación situacional, el mapeo de actores/actrices y principios de la intervención-acción. Bajo este esquema, en la práctica se identificaron necesidades en temáticas como pobreza, violencia, desigualdad y exclusión social. Se llevaron a cabo 16 talleres enfocados en habilidades para la vida, migraciones y violencia hacia los niños y las niñas de la Escuela Francisco Gamboa de Río Azul.

**Conclusiones:** Trabajar desde la dimensión socioeducativa implica una comprensión dinámica de la realidad cotidiana de las personas con las que se trabaja. Intervenir en esta dimensión requiere una integración profunda y respetuosa con el espacio local, priorizando siempre el bienestar de las personas involucradas.

**Palabras clave:** Dimensión socioeducativa, Diagnóstico, Investigación-acción participativa, Río Azul, Niñez y adolescencia.

### **Abstract**

**Introduction:** This article deals with elements related to the socio-educational dimension of Social Work, in the context of the academic practices of the third level of the career at the University of Costa Rica, specifically the course Local Organization and Citizenship I and II, carried out in collaboration with the district of Río Azul, Cartago.

**Objective:** To identify relevant elements about socio-educational issues and their relationship with academic practice in Social Work.

**Method:** The practice starts from the socio-educational dimension, with a methodology based on participatory action research, which included a diagnosis process together with the community and the creation of a work plan in response to the needs identified with the population.

**Results:** It is necessary to problematize the socio-educational dimension in the face of emerging objects of intervention in the professional field, for which the diagnosis is a fundamental tool that allows a professional approach in a critical way. This must be accompanied by situational planning, mapping of actors and principles of intervention-action. In this programme, practical needs were identified in areas such as poverty, violence, inequality and social exclusion. 16 workshops on life skills, migration and violence were held with boys and girls from the Francisco Gamboa School in Río Azul.

**Conclusions:** Working from the socio-educational dimension implies a dynamic understanding of the daily reality of the people with whom we work. Intervention in this dimension requires a deep and respectful integration with the local space, always prioritizing the well-being of the people involved.

**Keywords:** Socio-educational dimension, Diagnosis, Participatory action research, Río Azul, Childhood and adolescence.

## **Introducción**

El presente artículo aborda el neo entre la dimensión socioeducativa del Trabajo Social y su vinculación con las prácticas profesionales de tercer nivel de la carrera impartida en la Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio, en el curso Organización Local y Ciudadanía I y II. Esta práctica, durante el año 2023, desarrolló un proceso de trabajo en conjunto con la localidad de Río Azul, específicamente dirigido a poblaciones de niñez, adolescencias y juventudes, el cual encauzó en una serie de talleres con secciones de quinto grado en la Escuela Francisco Gamboa. Previo a la ejecución de estos, fue preciso atravesar algunas fases para conocer y direccionar el quehacer profesional hacia las necesidades y realidades del espacio local.

Documentar esta experiencia permite reflexionar sobre el quehacer del Trabajo Social en torno a lo socioeducativo y su importancia en el proceso de aprendizaje para futuras personas profesionales, así como algunos elementos necesarios para que, intervenir desde esta dimensión, funja como vínculo con los espacios locales e impulse una incidencia desde lo ético-político, más allá de la ejecución de talleres o procesos grupales. Es fundamental, entonces, problematizar el concepto sobre lo socioeducativo, el objeto de intervención desde esta dimensión, la importancia del diagnóstico y algunos elementos relevantes para el trabajo en comunidades.

### **¿Qué es lo socioeducativo?**

La dimensión o modelo socioeducativos (como comúnmente ha sido conocido) es fundamental en la profesión de Trabajo Social, ya que posibilita en distintos espacios locales, grupalidades o instituciones, desde el ámbito formal o no formal, llevar a cabo acciones direccionadas a la investigación-acción participativa (IAP). La IAP es entendida como «un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de las personas» (Jara 2009, 125).

Hablar de lo socioeducativo implica, pues el reconocimiento de las labores profesionales no solo en términos de la ejecución final del proceso, usualmente asociada a talleres y actividades lúdico-pedagógicas, sino, además, profundizar en los procesos previos que son fundantes en términos teórico-metodológicos como la planificación, la operativización de recursos, la politización<sup>1</sup> sobre lo local y sus dinámicas de constitución, la lógica de poder que atraviesa las relaciones humanas y la grupalidad, así como las implicaciones de organización que median en la reivindicación por los derechos humanos.

Según Lorena Molina, «consiste en una acción educativa de información y formación a partir de problemas significativos para los actores involucrados. Mediante procesos de

---

<sup>1</sup> Entendida como una acción discursiva, ideológica y formativa que busca discutir con contenido político y generar consciencia sobre las relaciones y dinámicas que convergen en la realidad y que, generalmente, no tienen una lectura desde *lo político* y *la política*. Para ampliar estos conceptos ver apartado: Sobre el mapeo de actores.

concientización, de capacitación, de movilización de recursos personales, grupales, comunales e institucionales y construcción de redes y alianzas de solidaridad, los actores reconstruyen su realidad y configuran estrategias de acción orientadas a participar en la toma de decisiones, para contribuir a transformar su realidad y con ello acceder a una mejor calidad de vida» (1994, 5).

Esta «acción educativa» se convierte, entonces, en una posibilidad para identificar y construir nuevos escenarios profesionales «si se hace una lectura correcta de la realidad y del potencial que la misma representa en sus contradicciones sociales [ya que permite de forma vital] entender los cambios significativos que sufre la profesión al desplazarse su ámbito de actuación hacia instancias de la sociedad civil que actúan como agentes sociales para desarrollar política social» (Vega 1997, 170), es decir, no solo permite una lectura de la realidad, sino de la operativización de la política pública.

Para ello, ampliar la mirada hacia el contexto que atraviesan las comunidades, la comprensión de lo simbólico y la memoria histórica, el modelo de desarrollo político-económico que les configura y la dinamización de lo sociocultural, permea de forma directa la lectura y posible incidencia sobre las necesidades que se pretenden abordar desde la profesión.

Esas necesidades, como parte de los nuevos escenarios, se reproducen en la vida cotidiana y con ella los sistemas de opresión, por ello, esta resulta una categoría central, ya que su reconstrucción vista desde una matriz teórica-crítica se acerca a la cuestión social hoy (Rozas 1998). La vida cotidiana no solamente es el espacio inmediato donde se expresa la desigualdad social, su comprensión envuelve las mediaciones<sup>2</sup> y la respuesta que surge en los espacios locales enfrentados a una dinámica país, versus la atención desde la política social, por lo tanto, recobrar esta categoría es recuperar las formas en que el mundo se complejiza como una posibilidad de superar la inmediatez que envuelve esa cotidianidad (Escuela de Trabajo Social 2022).

En consecuencia, desde la práctica profesional, y en respuesta al programa del curso, trabajar con esta mirada implica una responsabilidad y criticidad sobre la vida, costumbres y sus particularidades, como un compromiso ético, intelectual e investigativo que no admite, a modo recetario, la implementación de estrategias o temáticas que son usuales con la población «objetivo». Por ello, en la práctica, se realizó un análisis de la localidad de Río Azul, para conocer, desde fuentes primarias, las necesidades y vivencias desde sus percepciones.

Bajo esta comprensión, lo socioeducativo, entonces, representa una oportunidad de investigar, accionar y participar en la recuperación de Derechos Humanos que surgen del encuentro entre la academia, las personas y el saber cotidiano<sup>3</sup>, sin perder de vista las limitaciones propias del quehacer profesional o, en este caso, de la práctica académica.

---

<sup>2</sup> Las mediaciones son como «categorías objetivas, ontológicas, que están presentes en cualquier realidad y son independientes del sujeto» (Pontes 2003).

<sup>3</sup> «El saber cotidiano es un saber instrumental, validado en la práctica, que ve al sujeto como algo dado y estructurado. Dicho saber se entiende como una opinión socialmente establecida sobre las cosas empíricas y emocionalmente

Ahora bien, ¿cómo se delimita este trabajo, cuando los nuevos escenarios están cargados de contradicciones y necesidades, para realmente dirigir mecanismos efectivos en una propuesta concreta? Es trascendental discutir lo relativo al «objeto de intervención profesional».

### **Sobre el objeto de intervención en lo socioeducativo**

La definición de un objeto resulta esencial, en tanto que no tener precisión de este, dificulta la articulación con la totalidad (Escalada 1989 en Molina y Romero 2001). Asimismo, el objeto permite dar credibilidad sobre el actuar profesional y del estudiantado en los espacios locales, porque como menciona Montaña (1995) «no es la identidad profesional lo que da legitimidad a una profesión, es la aceptación social de su función, en la dinámica societal» (Molina y Romero 2001, 45).

En los procesos de práctica, «el objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias y que de esta forma llegan a las instituciones para ser canalizadas o no» (Rozas 1998, 60).

Este es el resultante de la interacción de algunos componentes contextuales, por ejemplo, el sujeto individual o colectivo; las contradicciones que vivencia la comunidad en lo social, político, cultural, ambiental; las disputas por el territorio; la percepción sobre las vivencias desde la niñez, adolescencias y juventudes (en el caso particular de esta práctica), las instituciones u organizaciones que intervienen y, una vez iniciada la práctica, la persona profesional en trabajo social, que trae consigo una forma de comprender lo que acontece.

Al ser un proceso en el que, además, intervienen las vivencias, sentires y necesidades de la población, resulta necesario posicionar que la discusión de un «objeto» como tal, no debe invisibilizar a las personas y, por tanto, tiene que convertirse en una relación dialógica de sujeto-sujeto, que trascienda la visión positivista de los procesos de investigación-intervención, y supere la óptica de los «sujetos de estudio» hacia la de «sujetos de conocimiento», partiendo de una doble vía de aprendizaje y construcción sobre el proceso.

Desde la dimensión socioeducativa interviene la construcción intelectual que articula premisas ontológicas, epistemológicas, teóricas y metódicas, con un proceso de praxis basado en fundamentos de la cotidianidad. Todo ello requiere planificación, por tanto, se necesita una consciencia reflexiva y activa, que permita trasladar lo académico e ideológico a la intervención propiamente con las poblaciones.

Consiste, entonces, la definición del sujeto-objeto, en el análisis de «la desigualdad social expresada en las relaciones cotidianas, la disparidad en el acceso a oportunidades sociales y las

---

vinculadas, por ello el saber cotidiano se reproduce naturalmente como parte de la vida cotidiana de los sujetos. Toda vida cotidiana tiene un saber cotidiano, pero no existe dicho saber si no está vinculado a la vida cotidiana. La reproducción de estas dos dimensiones (vida cotidiana y saber cotidiano) nos lleva a la idea de una historia que va siendo reproducida por los hombres [sic], pero en condiciones previamente dadas» (Rozas 1998, 41).

interacciones problemáticas en los microcontextos de los sujetos (individuales y colectivos) obstaculizantes del desarrollo individual y social en consonancia con los Derechos Humanos» (Molina y Romero 2001, 53).

Río Azul ha sido un espacio local vulnerabilizado. Expresiones de la cuestión social como la desigualdad, la pobreza y la violencia, han generado una exclusión social incesante. A partir de la necesidad contextual de la comunidad y las temáticas emergentes identificadas por la población, surgió la importancia de posicionar como objeto de intervención, algunos contenidos como: salud sexual y reproductiva, salud mental, identidad y discriminación, así como diferentes manifestaciones de violencia, entre ellas el bullying.

Ahora bien, el cómo se construye y dilucida esto, si se parte desde la IAP, requiere de un diagnóstico inicial, que detecte, valide las necesidades y vincule directamente con la localidad. Un diagnóstico «no es centrando la atención en procedimientos exclusivamente, sino acompañar esto con procesos relacionados al QUÉ CONOCER, CÓMO CONOCER, o sea COMO INVESTIGAR y CÓMO INTERVENIR, lo que nos permitirá reconstruir el OBJETO GENÉRICO» (Molina y Romero 2001, 45).

A continuación, se realizan algunas anotaciones breves del diagnóstico, su importancia y características que median el proceso de construcción.

### **El diagnóstico como herramienta**

El diagnóstico es una herramienta básica que articula la demanda, con la posibilidad de gestión, antes de implementar cualquier estrategia. Este permite reconstruir y delimitar sobre lo posible, lo concreto, la necesidad y las realidades. Un diagnóstico presenta un abanico de caminos y, de allí, la persona profesional o estudiante, debe delimitar acorde a los recursos con que cuenta y el fin de la intervención.

En el caso concreto de la práctica, el diagnóstico que permite un mayor acercamiento es el participativo. Consiste en un recurso didáctico apropiado e interesante, ya que posibilita la lectura, el análisis, y profundización de las demandas, acorde a los intereses de la comunidad y de las personas mediadoras.

No obstante, es fundamental en estos procesos contemplar que «la participación no es un estado fijo: es un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación en el proceso de desarrollo» (Geilfus 2002, 2); además, resulta pertinente contemplar que un diagnóstico posee una cualidad situacional, es decir «la idea de estar envuelto en una situación, de ser y hacer en una situación; junto con conocer y explicar desde dentro o desde una situación» (Matus 2000 en Pichardo 2021, 48).

Previo a buscar información, debe realizarse como primer paso, definir y por tanto, delimitar, qué de la totalidad desea conocerse. Para la práctica en el primer semestre, se propuso como objetivo general: analizar el contexto sociohistórico, las necesidades y los sentires de la niñez y las adolescencias de la comunidad de Río Azul en el año 2022.

De este se desprendieron tres objetivos específicos: recuperar el recorrido sociohistórico de la comunidad de Río Azul y su incidencia en la niñez y las adolescencias en el año 2022; describir el papel y la importancia de las instituciones, organizaciones y actores involucrados en los procesos de desarrollo de la niñez y las adolescencias de la comunidad de Río Azul en el año 2022; y reconocer las necesidades, intereses y sentires de la niñez y las adolescencias de la comunidad de Río Azul en el año 2022.

Ahora bien, ¿qué elementos permiten acercarse a los objetivos de un diagnóstico? Estos pueden delimitarse en dos apartados esenciales: sobre la población participante y sobre el entorno-contexto. Relativo al primero, importa (tomando como referencia la participación) conocer necesidades, preocupaciones, percepciones, intereses de aprendizaje y de transformación, así como motivaciones, anhelos y sueños. Asimismo, indagar las características socioculturales, situación socioeconómica, educativa, de acceso tecnológico, relaciones inter e intrapersonales, la constitución de simbolismos y brechas de género, entre otros.

Del contexto, interesa la dinámica que permea las estructuras sociales a partir de un mapeo de actores/actrices en la comunidad tanto de instituciones, como de organizaciones de la sociedad civil; también de aquellas instancias no gubernamentales y privadas. Deben consultarse aquellas estadísticas nacionales provenientes del Instituto Nacional de Estadística y Censo, así como información emitida por Ministerios Públicos o los balances nacionales como el Estado de la Nación, sin olvidar datos propios que recopila la comunidad u organismos presentes en ella. Conciérne, además, el contexto sociopolítico tanto a nivel país como local, así como las principales actividades económicas, servicios públicos con que cuenta el lugar y una búsqueda en torno a la garantía que existe de los derechos humanos, en el entendido de la lógica conquista-demanda por el poder y el territorio, entre otros.

Para esta búsqueda, y el cumplimiento de los objetivos, se utilizaron una serie de técnicas desde la metodología participativa y otras de carácter cualitativo, a saber: revisión documental, mapeo de actores, entrevistas y talleres con la población objetivo. Se formularon distintos instrumentos para ello tales como: una consulta realizada a 100 personas adolescentes, talleres con población de niñez asistente al Centro de Intervención Temprana de la localidad y el aula edad de la Escuela Francisco Gamboa, así como entrevistas a personas clave de la comunidad e instituciones público-privadas.

A nivel general, Río Azul es un espacio que devela una discriminación histórica. Este contexto es reflejo de una asimetría comparativa entre indicadores de otras zonas del cantón de la Unión, que demuestra una cadena de desigualdades, así como el abandono histórico estatal y la inatención pública en materia de educación, vivienda, salud, entre otras.

Se evidencia en el distrito una exclusión sistemática de la población, cargada de estigmas sociales alrededor de la violencia, la contaminación, la migración, la pobreza, entre otras. Solo por mencionar algunos datos relevantes, en la comunidad, un 41,95% de los hogares tiene al menos una carencia; el distrito presenta una tasa de analfabetismo del 2,4%, y el menor porcentaje del

cantón respecto a la asistencia a la educación regular, un 60,6% (Miranda 2021). Se puede, entonces, afirmar que la niñez, adolescencias y juventudes han enfrentado y vivencian cotidianamente «capas de la vulnerabilidad» (Luna 2008), en un entorno que arroja escisiones importantes y les empuja hacia un panorama desalentador.

Esto es notorio en los resultados del *Diagnóstico de Niñez y Adolescencias de Río Azul, 2022*, realizado por el estudiantado, asimismo, pueden consultarse los artículos de la compilación *Migración y familias binacionales: una realidad en la niñez de Río Azul y Develando la violencia en la niñez y las adolescencias de Río Azul*. Por ejemplo, del primer objetivo, emergió una construcción histórica de la comunidad en torno a un ideario de basura, contaminación y desechos, asociada al antiguo botadero y la imagen social de las personas recolectoras, y que, pese al cese de operaciones del sitio y el desconocimiento de la población sobre él, se siguen identificando los desechos como una problemática latente y necesaria de abordar, además que les genera miedo o enojo.

En la perspectiva presente y futura de la niñez, adolescencias y juventudes, la violencia es un factor predominante, que hace eco en la ideación simbólica de algunas personas habitantes de la comunidad relacionada a vestimenta llamativa, portación de armas y uso de sustancias ilícitas. Relacionado a esto, llama la atención que la población solicita mayor intervención policial desde una concepción patriarcal sobre el uso de fuerza y mayor beligerancia, con frases alusivas a la militarización o comportarse como hombres y no como «mujercitas». También resaltan las dinámicas identificadas con relación el poder y el dinero, donde indicaban que solo quienes poseen recursos económicos, pueden realizar cambios.

Sobre el segundo objetivo, se logró identificar alrededor de 16 entidades entre instituciones gubernamentales, no gubernamentales y de la sociedad civil. Estas se articulan alrededor de temáticas diversas, pero todas tienen un vínculo importante con la población y su relación en aspectos de salud, educación, recreación, arte, deporte, nutrición, etcétera.

Es importante recobrar que una de las principales críticas que realizaron estas instancias en los procesos de devolución fue la falta de articulación entre sí, que daría la posibilidad de potenciar a futuro el distrito, lo cual no resulta lejano de otros procesos de organización a nivel nacional y que responde a lógicas de mayor individualización de las necesidades, implantada en las localidades. Todas estas instancias coincidieron también sobre la violencia como un factor preocupante, y que esto repercute en la poca atención que tienen las infancias, adolescencias y juventudes.

El último objetivo evidenció datos preocupantes, por ejemplo, que 15% de la población encuestada reportó realizar únicamente 1 o 2 comidas al día y un 6% no cuenta con agua potable en su hogar. Respecto a educación, 37% indica tener dificultades para continuar con sus estudios por factores como la situación económica, dificultad de acceso a tecnología, problemáticas en el núcleo familiar, así como afectaciones a su salud mental, entre otras.

Otras estadísticas relativas a salud sexual y reproductiva reflejan que el 72% cree que debe mejorarse la educación sexual en la comunidad, y mencionan no contar con información suficiente en temáticas como menstruación, orientación sexual e identidad de género. Esta información se torna aún más importante al analizar que, un 25% reporta tener una pareja sexoafectiva, y de ese porcentaje, 8% indica que sus parejas son mayores a su edad. Referente a los resultados de salud mental, resalta que un 29% ha intentado atentar contra su vida y señalan problemáticas como ansiedad y estrés.

Finalmente, al consultar sobre manifestaciones de violencia, 35% de la población indicó haber sufrido violencia física y sexual, y 51% ha experimentado violencia emocional. A pesar de que el 90% piensa que la violencia es un problema, también consideran que es un castigo, una cuestión cotidiana y, en algunos casos, que es necesaria y justificada.

Tras el análisis de estos resultados, se delimitó que existían tres ejes fundamentales de trabajo: violencia, habilidades para la vida y migraciones. Esta priorización se realizó a través de una discusión colectiva por parte del estudiantado y la validación con la comunidad, quienes, como protagonistas, y según su grado de participación, lograron afinar las propuestas con un criterio experto sobre la localidad y sus dinámicas. Esta delimitación contempló, además, temáticas que pudiesen ser abordadas en procesos de corto plazo y que, didácticamente, brindaran herramientas concretas para la niñez, adolescencias y juventudes, correspondientes con la posibilidad y margen de acción que existe dentro de la práctica.

Como resultado, se pusieron en marcha tres planes de trabajo que contemplaban en total 16 talleres, basados en los ejes ya mencionados, con una participación total de 67 personas con edades entre los 10 y 15 años. Asimismo, y como parte de una consecución del diagnóstico, en cada uno de los grupos de trabajo, se realizó un taller diagnóstico inicial, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades propias de cada temática establecida.

Por la dinámica de la práctica, es necesario priorizar algunas temáticas, no obstante, no se deben pasar por alto o minimizar otras que también son importantes y deben ser abordadas de forma urgente, tales como: problemáticas ambientales, organización local, género, etcétera. Aquí surge un debate trascendental sobre el principio de realidad en términos de recursos: la temporalidad, los conocimientos propios del estudiantado y la capacidad institucional y de articulación con instituciones y población de niñez, adolescencias y juventudes.

Respecto a esto, es importante destacar que, la labor docente, cumple un rol de mediación y orientación importante, ya que no solo deben contemplarse las necesidades actuales, sino que intervienen otras características propias de la comunidad y la continuidad de los procesos de práctica.

Por ejemplo, la posibilidad de trabajo con contrapartes, en este caso concreto la Fundación Parque La Libertad y la Escuela Francisco Gamboa, así como otras organizaciones comunales que se acercaron al proceso durante todo el año; la continuidad de los procesos ejecutados por otras

personas docentes y el compromiso de continuación sobre acuerdos elaborados previamente con actores/actrices comunales, las personas y sus vivencias.

En resumen, el diagnóstico permitió la definición de un sujeto-objeto, desde el análisis de la vida cotidiana de la niñez y adolescencias, para así dar paso a lo socioeducativo como una acción mediadora para la recuperación de derechos humanos en conjunto y constante comunicación con las actrices y actores comunitarios.

Ahora bien, es importante ahondar sobre qué otros elementos fundamentales requiere la dimensión socioeducativa, ya que, como se mencionó anteriormente, avanzar hacia la politización y visión crítica de este modelo de intervención profesional, requiere, así como en sus otras dimensiones, principalmente, de un abordaje desde una planificación estratégica situacional y de otros aspectos que tienen que ver con lo pedagógico, no solo en el proceso de aprendizaje del estudiantado, sino al momento de relacionarse con poblaciones, ejercicio que resulta totalmente novedoso hasta este punto en la carrera.

### ***Algunos elementos importantes para el trabajo en espacios locales desde lo socioeducativo***

Paralelo al diagnóstico, es importante contemplar algunos elementos que atraviesan el espacio local, por ejemplo, los actores/actrices que operan en el territorio y sus dinámicas, elementos básicos de la planificación, así como la intervención-acción (Claudia Salazar 2002) que debe primar en el proceso, alejada de un extractivismo académico.

### **Sobre la planificación situacional**

La planificación situacional tiene como finalidad responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico, que se «orienta a la obtención de un producto final que garantice el logro de objetivos propuestos en las políticas» (Pichardo 1997, 36), o en este caso, que den respuesta a las necesidades expresadas por la población y den pie a un proceso de aprendizaje al estudiantado. En la práctica, una vez identificada la ruta de trabajo, fue necesario planificar y orientar los objetivos, con el fin de delimitar en el tiempo según momentos o fases. Cada subgrupo elaboró un plan de trabajo cercano a la constitución de un proyecto, el cual contenía: grupo población (con una breve caracterización de la población), objetivos, enfoque y categorías teóricas, etapas de ejecución y el detalle de la propuesta socioeducativa, donde cada taller se desglosó según contenidos en una matriz o malla de planificación. Todos estos elementos fueron validados por la persona docente y se modificaron durante el proceso, ya que la planificación es «un proceso dinámico, no es estático ni debe nunca fungir como una «camisa de fuerza» (Volio 2008; Pichardo 2021).

Entre algunos de los elementos que impulsaron a modificar constantemente los planes, se identificaron: la posibilidad de coordinación con el centro educativo y las condiciones climatológicas, así como las regulaciones propias sobre la pandemia que se emitían para las instituciones públicas.

Por ello, es fundamental tener presente, durante el proceso socioeducativo, que las condiciones contextuales siempre permearán la dinámica de lo planeado y hay que lidiar con la incertidumbre que genera la cotidianidad humana u otros factores que se salen del control de la persona docente y el estudiantado.

Aunado a ello, la planificación debe situarse desde una lectura concreta y fundamentada. Los procesos de organización del trabajo, y la construcción de los planes, se encuentran en estrecha vinculación con «los lentes» con los que se observa la realidad, comprendidos estos como el enfoque desde el cual se aborda lo socioeducativo y que transversa el proceso de recopilación, las categorías de análisis y las técnicas y herramientas que se utilizan en el diagnóstico, así como en la formulación del proyecto. Para la práctica, los enfoques utilizados en la construcción de planes de trabajo fueron: el enfoque de derechos, de niñez y adolescencia, de juventudes, de género y de interculturalidad.

Partir de un enfoque, es poner especial atención, agudizar la mirada y enfocar con precisión los sentidos para que los conocimientos y prácticas que se desarrollan en los espacios locales se enmarquen en lecturas críticas sobre la cotidianidad.

### **Sobre el mapeo de actores**

Para comprender las relaciones inherentes a un espacio local y por ende a sus organizaciones internas, el mapeo de actores es una herramienta básica que permite dar lectura a la totalidad. Las dinámicas propias de los espacios locales deben ser tomadas con suma importancia y cuidado para que la intervención que se realice logre atender todas las voces y propuestas existentes y la forma en que se configuran como una «arena política» (Rodríguez 1992). Porque como menciona Claudia Salazar, «en la intervención así pensada, no se trata de uno que interpreta a los demás en virtud del lugar diferenciado que se le asigna. Se trata de la interpretación de todos los discursos desde todas las escuchas, en la búsqueda de los espacios para las redes de solidaridad que sostienen al colectivo actuante» (2002, 109)

La comprensión de la gestión y la construcción de procesos socioeducativos no debe ser vista únicamente como un mero instrumento organizativo, sino como una acción profesional-académica inmersa en espacios cotidianos, que tiene un devenir «político<sup>4</sup>» y requiere del análisis de «la política<sup>5</sup>» desde posturas críticas que pretendan llevar a la colectividad a un fin común

---

<sup>4</sup> «Se define a lo político como una forma de constitución de lazo social antagónico, en el que el otro es el exterior constitutivo del uno y viceversa» (Laura Álvarez 2011, 223). «Lo político hace intolerable la forma social vigente, la trama de sus normas, revela formas de exclusión, de diferenciación, de jerarquía de dominación que dejan de ser inherentes a la forma misma de lo social» (Mier 2011, en Salazar 2002, 99).

<sup>5</sup> «La política emerge en el momento en que se cuestiona el reparto de lo sensible, ese reparto que dicta quiénes, en un determinado orden social, pueden ser *vistos y escuchados*, quiénes son *ruido* y quiénes son *invisibles*. La política, cuyo único universal es el principio de la igualdad, cuestiona esa distribución de las partes y señala el daño a la igualdad. De esta manera, la política puede reconfigurar el orden de las cosas, el orden de los sujetos y su distribución dentro de la sociedad» (Laura Álvarez 2011, 225)

plasmado de análisis y consecución de las correlaciones de fuerza, sea cual sea la temática que se aborde en lo socioeducativo.

Para ello, el mapeo de actores/actrices comunitarias parte de la identificación de «todos los grupos colectivos públicos y privados en una sociedad –unidos por necesidades o valores comunes» (GTZ 2009, 80) y que estos grupos se conforman de sujetos y reconfiguran las relaciones sociales a partir de sus posturas, accionar, intereses, miradas, recursos y legitimidad. (Algranati, Bruno y Iotti 2012)

Lo que caracteriza a un actor/actriz social es «su posición particular en ese escenario, su papel o rol -lo que hace o podría hacer en él- y sus propósitos o intereses respecto de ese escenario o lo que se procesa en él. En consecuencia, esperaríamos que ese actor social se comporte de una manera particular en ese escenario de interacción, probablemente diferente, en todo o en ciertos aspectos, con respecto a los otros actores sociales que identificamos» (Algranati et al, 2012, 3).

Para su realización es fundamental recuperar aquellas organizaciones que operan dentro de la localidad o fuera de ella (pero que tienen injerencia) y que sean de interés para el trabajo con la población, en este caso, en los procesos de desarrollo de la niñez y las adolescencias de la comunidad. En Río Azul, por ejemplo, de las 16 instancias identificadas a través de revisión documental, observación y entrevistas, se logró entablar contacto y trabajo directo con alrededor de 5 de ellas, debido a la naturaleza de trabajo de cada una, así como las posibilidades que brindan respecto a su disponibilidad por el trabajo que ejecutan cotidianamente.

Este mapeo logró visualizar las redes existentes, así como algunas falencias que se presentan en la comunidad, por ejemplo, la poca articulación existente entre tales organizaciones. Esto responde a que «los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes y según sea la posición que los distintos actores ocupan en dichas redes, van a definir sus valores, creencias y comportamientos» (Tapella 2007, 2), por lo tanto, si no existe una cultura organizacional amplia y no hay una necesidad latente de conjuntar esfuerzos, la dinámica de individualización prima por los emergentes que tiene cada organización.

Con este mapeo se logra, además, visibilizar los niveles organizativos, capacidad de ser contrapartes y su posible incidencia en el proceso socioeducativo. Para el proceso de práctica propiamente, fue trascendental mapear instancias como los centros educativos y aquellos con un objetivo dirigido a mejorar las condiciones de vida de la niñez y adolescencias, como el Parque La Libertad. Para esto, existen diversas herramientas que permiten visualizar niveles de poder, roles, si existe conflicto o no, así como las dinámicas relacionales propias entre organizaciones (Tapella 2007).

Es importante contemplar, además, que las dinámicas de poder se encuentran siempre inmersas en los grupos y organizaciones, hacia adentro y hacia afuera, y que el énfasis de un mapeo de actores/actrices debe también estar puesto más allá que en categorías como grupos de edad, género, territorio, en «la comprensión de los diversos tipos de relaciones o agrupación entre

sujetos, densidades o discontinuidades en las relaciones y también diferencias en los contenidos de las relaciones entre los actores» (Tapella 2007, 2).

Este factor se relaciona estrechamente con el análisis del poder, así como de lo político. El estudio de lo político implica la lectura de redes no solo en términos de institucionalidad, sino en la conexión de lo político y el trabajo con poblaciones específicas, que permite una visión sobre la cuestión social y la pugna por los derechos humanos.

Por ejemplo, para el ingreso en la comunidad, ha sido fundamental contar con contrapartes como el síndico de Río Azul, quien permite ingresar a espacios de la comunidad de forma segura y brinda una orientación del proceso desde una visión como actor interno. Esta relación permite también conocer cómo operan las dinámicas del gobierno local en la comunidad y que estas están permeadas -y permean- las condiciones de vida de la población. Este tema requiere de una profundización mayor que no es pertinente en este artículo, no obstante, debe tenerse sobre la mesa.

Al respecto, es importante no perder de vista que la forma en que una práctica académica se acerca a actores/actrices configura la visión del territorio y, de la misma forma, el territorio configura la forma en la que se visibiliza a la Universidad, por ello, al ingresar en un espacio local, no deben obviarse estas dinámicas de poder que están inmersas en todo espacio y lugar.

Esta postura de contradicción y conflicto abre camino a la posibilidad de que, a través de procesos socioeducativos, la dinámica del territorio también tenga una posibilidad de transformación, ya que «la actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse del territorio es desigual. Es diferencial porque dichos actores proceden de cierta extracción social y cierta posición en la estructuración social en un territorio determinado. (...) dado que la capacidad y alcance de la actividad espacial es desigual y convergente en los lugares, la apropiación de territorio y, por consiguiente, la creación de territorialidad, generan una geografía del poder caracterizada por la desigualdad, la discriminación, la exclusión, la tensión y el conflicto» (Mario Sosa 2012, 40).

Volviendo al taller, lo anterior se refleja en cómo la niñez y juventud manifiesta en el diagnóstico, un discurso sobre seguridad en algunos espacios del territorio o, por el contrario, aquellos que sienten fuera de su control, incluso en los espacios más cotidianos como el hogar o la escuela. Como menciona Mario Sosa (2012), la geografía no solo se expresa en las fronteras, sino en la ocupación y apropiación del espacio.

Asimismo, este análisis permitió evidenciar como la estructuración del territorio de Río Azul ha sido delimitada a la concepción sobre la basura, lo peligroso y lo violento, asociada estrechamente a la pobreza, reproduciendo una lógica de relaciones sociales «dentro» y «fuera» en el contexto nacional, regional y global que adquiere una concreción como relación social (Mario Sosa 2012).

Por tanto, si no se realiza este análisis de lo cotidiano enmarcado en un contexto político y cargado de poder, el enfoque con el que se realice el proceso socioeducativo puede enfocarse en

la atención de temáticas que revictimizan y que pueden invisibilizar diversas problemáticas estructurales. Si no se posiciona la complejidad en el análisis de lo socioeducativo, resulta un proceso insuficiente, en tanto lo político genera, o no, atención directa a las necesidades de las poblaciones en mayores condiciones de vulnerabilización, especialmente la niñez, adolescencias y juventudes.

### ***Sobre la intervención-acción***

Ahora bien, todo esto debe encuadrarse en el reconocimiento de la población como sujetos y sujetas activas y con posibilidad de transformación, reconociendo que las personas colocan su cotidianidad sin ningún interés y que el trabajo debe realizarse con sumo respeto y valía, ya que, de lo contrario, se toma propiedad de la experiencia y la vivencia de la desigualdad de la niñez, adolescencias y juventudes, para extraer un conocimiento teórico-práctico, sin el cuidado necesario de las historias de vida, vivencias y desigualdades que cotidianamente enfrentan. Esto reproduce una lógica de poder académica que extrae, adquiere conocimiento y se retira sin más.

El «extractivismo» es un robo, un saqueo, un pillaje. Es una forma de ser y estar en el mundo, donde se apropia de los demás sin consentimiento y sin pensar ni preocuparse en el impacto negativo que genera en la vida de otros seres vivos (humanos y no humanos). La lógica de la actitud del extractivista ontológico es: «mientras me beneficie a mí, no me importa las consecuencias sobre los otros seres vivos (humanos o no humanos)». Estas actitudes egocéntricas, estas formas de ser y estar en el mundo, egolátricas, son propias de las sociedades formadas a través de una larga historia de imperialismo, capitalismo, colonialismo y patriarcado (Grosfoguel 2016, 17)

Para evitar este extractivismo, es imperante que se realicen constantes devoluciones y validaciones con la población, tanto en el diagnóstico como durante el proceso socioeducativo; que niñez, juventud y adolescencias, demanden y diserten sobre las dinámicas en sí mismas y permitan reencauzar el proceso hacia lo que consideran necesario y acorde a sus realidades. Esto posibilita, además, romper con una visión adultocentrista y académica donde se «ostenta la razón»; y entonces la práctica se convierte en una multiplicidad de relatos, colectivizada y diversa, que reconoce las experiencias y voces de todas las personas inter-actuales.

Durante la práctica, fue fundamental realizar actividades de devolución al cierre de los talleres, se crearon insumos valiosos a través de diarios construidos por las personas participantes, así como una serie de devoluciones con actores y actrices implicadas.

Esto «busca los espacios de la diferencia para abrir paso a la negociación posible, incluyente, en torno a la necesidad de impulsar un proyecto, colectivamente gestionado, de gestión colectiva de lo social. "La autonomía no puede sino generar autonomía" (Castoriadis). En la intervención así pensada, no se trata de uno que interpreta a los demás en virtud del lugar diferenciado que se le asigna. Se trata de la interpretación de todos los discursos desde todas las

escuchas, en la búsqueda de los espacios para las redes de solidaridad que sostienen al colectivo actuante» (Salazar 2002, 11).

Esta interpretación del proceso admite, además, que se pueda operar siempre desde el reconocimiento, del error como punto de partida para el aprendizaje y de un curso que, tal y como se vive la realidad en los espacios locales, es cambiante y debe volver siempre a las personas. Se torna sustancial, integrar la incertidumbre que genera el cambio, como un sentimiento propio del proceso que hay que vivenciar y resignificar.

### **A modo de conclusión**

Trabajar desde lo socioeducativo implica una serie de factores, posturas y lecturas que son dinámicas como la realidad misma, expresada en la vida cotidiana de las personas con las que se trabaja. Intervenir desde este campo profesional requiere de una profunda y seria integración con el espacio local, desde una mirada crítica y respetuosa de las relaciones sociales, donde se tome como prioridad siempre a las personas con las que se trabaja.

Esto solamente es posible si lo socioeducativo parte de una claridad sobre el sujeto-objeto de intervención, a través de un diagnóstico situacional y participativo que contemple la diversidad de actores, luchas de poder y las arenas que confluyen en el territorio. Ingresar a un espacio local requiere de un profundo ejercicio de consciencia y reflexión, en el cual no se omita que, trabajar desde esta dimensión, se dirige hacia procesos de transformación con y para la localidad en un momento histórico, lo cual requiere la lectura de las demandas organizativas y políticas que cobijan a las localidades, a su vez, permeadas por las luchas de poder instauradas destructoras de los derechos humanos de las poblaciones más desprotegidas, principalmente de la niñez, adolescencias y juventudes.

Un posicionamiento ético-político que atraviesa lo socioeducativo observa desde «los lentes» reflexivamente, e incide en la forma que toma el proceso y el resultado, no solo como un producto, sino en la comprensión de que las construcciones y gestiones previas, son etapas fundantes y parte del crecimiento y la enseñanza. Todo esto suma al proceso de aprendizaje y de acción tanto con el espacio local como desde el estudiantado.

La importancia del aprendizaje en estos espacios permite que las personas estudiantes adquieran herramientas ante un panorama complejo que debe resguardar la sensibilidad y el cuidado del trabajo con seres humanos, alejado de la implementación de procesos socioeducativos a modo recetario y sobre temáticas que son aparentes y responden a las dinámicas de reproducción del sistema.

Repensar lo socioeducativo implica trascender lo teórico, impactar en lo metodológico y responder a los nuevos escenarios que demanda una sociedad cambiante, y con ella, un Trabajo Social transformador.

## Referencias

- Algranati, Santiago, Daniela Bruno y Andrea Lotti. 2012. «Mapear actores, relaciones y territorios: Una herramienta para el análisis del escenario social». *Cuadernos de cátedra No. 3*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata Escuela de Trabajo Social. 2022. «Programa del curso TS 0043: Taller I: Organización local y construcción de ciudadanía I» <http://www.ts.ucr.ac.cr/images/programas/Iciclo2021/virtual/IIINivel/TS0043.pdf>
- Grosfoguel, Ramón. 2016. “Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo.” *Tabula Rasa* no.24. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892016000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892016000100006)
- GTZ. 2009. *Capacity WORKS. El modelo de gestión para el desarrollo sostenible*. Alemania: GTZ.
- Geilfus, Frans. 2002. *80 Herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo y evaluación*. San José, Costa Rica: IICA.
- Jara Hollyday, Oscar. 2009. La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano: una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*, 3, 118-129.
- Luna, Florencia. 2008. Vulnerabilidad: la metáfora de las capas. *Jurisprudencia Argentina* IV, n° 1, 60-67.
- Miranda Méndez, Daniela. 2021. “Circo para la vida”. Tesis licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.
- Molina Romero, Lorena. 1994. «Modelos de atención social en la práctica profesional de trabajo social» <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/nac/cr/cr-con-04-23.pdf>
- Molina, Lorena. y Cristina Romero. 2001. *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Pichardo Muñiz, Arlette. 1997. *Planificación y programación social*. Argentina: LUMEN /MANITAS. <https://planificacionyadministracion.files.wordpress.com/2019/04/pichardo-muniz-planificacion-y-programa-social-.pdf>
- \_\_\_\_\_. 2021. *De cómo hacer planificación situacional aprendiendo*. Argentina: Editorial Brujas
- Pontes, Reinaldo. 2003. Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En *Servicio Social Crítico: hacia una construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez Editora. Sao Paulo, Brasil.
- Rodríguez, Andrés. 1992. “Poder y políticas en las organizaciones.” *Revista Psicología Política*, 5, 1-17. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N5-5.pdf>
- Rozas, Margarita. 1998. *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención profesional*. Argentina: Espacio Editorial.

- Salazar, Claudia. 2002. Intervención: trabajo sobre lo negativo. *Revista Tramas*, 18-19. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Sosa, Mario. 2012. ¿Cómo entender el territorio? *Colección, documentos para el debate y la formación*. (Editorial Cara Parens). ISBN: 978-9929-54-002-6
- Tapella, Esteban. 2007. *El mapeo de actores claves*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Vega Guzmán, María. 1997. “Perspectivas contemporáneas en la práctica del trabajo social en América Latina: balance, retos y perspectivas.” *V Encuentro Regional de Escuelas de Trabajo Social*. México, Centroamérica y el Caribe. Puerto Rico.
- Volio, Roxana. 2008. *Género y cultura en la planificación del desarrollo*. FUNDESCAN.