

Vinculaciones comunitarias post-pandemia: Experiencia socioeducativa en Guácimo, Limón durante el año, 2022

Community connections post-pandemic: Socioeducational experience in Guacimo, Limón during the year 2022

Floribeth Salazar Vargas
Escuela de Trabajo Social
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
floribeth.salazar@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0000-0002-6697-3804>

Cómo citar:

Salazar Vargas, Floribeth. 2023. Vinculaciones comunitarias post-pandemia: Experiencia socioeducativa en Guácimo, Limón durante el año, 2022. *Revista Reflexiones. Dossier Especial.* 102. DOI 10.15517/rr.v102i2.56679

Resumen

Introducción: El presente artículo retoma la experiencia del curso *Taller: Organización local y construcción de ciudadanía* a partir de la vivencia que conlleva establecer vínculos tras la pandemia por la Covid-19. Así, se retoman los contactos iniciales para el acercamiento a los espacios locales, las experiencias de aprendizaje sentí-pensante que vivencian las personas estudiantes y el ejercicio de acompañar desde la docencia el entramado de relaciones en las que también se es partícipe.

Objetivo: Proponer un análisis sensible sobre la construcción de vínculos y significantes comunes que se generan en las dinámicas locales con las personas estudiantes y la docencia.

Método: Recuperación, análisis y reflexión de la experiencia vivida en la práctica comunitaria de tercer año durante el año 2022, a través de las vinculaciones sostenidas entre estudiantes, espacio local y docente.

Resultados: El proceso de retorno a la presencialidad para efectos de esta experiencia tuvo distintos ritmos. Tal situación, evidenció la necesidad de (re)construir lazos sociales, de volver a mirar, a sentir y a palpar la cotidianidad de los espacios locales por parte de las personas estudiantes y de los espacios formales de aprendizaje.

Conclusiones: La siembra vincular como proceso sensible y de cuidado colectivo, a lugar a la posibilidad de vivenciar espacios de aprendizaje integrales que, a su vez, propician el aprendizaje

significativo para todas las partes involucradas que, en su conjunto, se reconocen y auto reconocen como hacedoras de conocimientos múltiples, diversos y de gran valor.

Palabras clave: Experiencias de aprendizaje, Comunidades de aprendizaje, Espacio local, Organizaciones comunitarias, Prácticas académicas.

Abstract

Introduction: This article revisits the experience of workshops course: Local Organization and Community Building, based on the experience of establishing connections after the Covid-19 pandemic. It reconnects with the initial contacts for approach local spaces, the sensory-thinking learning experiences that students and the role of teachers in nurturing the web of relationships in which one also participates.

Objective: To propose a sensitive analysis of the construction of common bonds and meanings that emerge in local dynamics, involving students and teaching.

Method: Recovery, analysis, and reflection on the lived experience in the community practice of the third grade, during the year 2022, through three relationships: local spaces and teachers, students and teachers, students, local spaces, and teachers.

Results: The process of returning to in-person activities had different paces in this experience. This situation was due to the evident need to (re)build social ties, to once again observe, feel, and engage with the everyday life of local spaces, student communities, and formal learning spaces.

Conclusions: Cultivating connections as a sensitive process and collective care leads to the possibility of experiencing comprehensive learning spaces that, in turn, foster meaningful learning for all parties involved, who collectively recognize themselves as creators of diverse and valuable knowledge.

Keywords: Learning experiences, Learning communities, Local space, Community organizations, Academic internship.

Introducción

Breve encuadre del curso Taller I y II: Organización Local y Construcción de Ciudadanía.

El curso TS-0043 y TS-0044 denominado Taller I y II Organización local y construcción de ciudadanía, se ubica en la malla curricular del tercer nivel de la carrera de Trabajo Social, siendo la primera experiencia de práctica profesional de las personas estudiantes y tiene por objetivo general: Comprender el desarrollo de la vida cotidiana de las y los sujetos que habitan en cada espacio local, las implicaciones que en ella tiene el mundo del trabajo, la articulación y desarrollo de acciones colectivas por parte de diversos actores sociales involucrados, así como las

expresiones y omisiones de la Política Social en dicho espacio local (Escuela de Trabajo Social 2022, 4)

De lo anterior se desprenden dos aspectos fundamentales, uno de ellos es que para comprender, necesariamente, hay que estar presente y, a la vez, generar vínculos sensibles, pues la cotidianidad de las personas se encuentra atravesada por las dinámicas de su contexto, en el que influyen los factores sociales, políticos y económicos que determinan sus formas de vida.

Asimismo, implica comprender las complejidades de dicha cotidianidad, influenciada, para efectos de este Taller, por los postulados de Henri Lefebvre y su dialéctica: espacio, tiempo y cotidianidad¹, componentes necesarios en la reflexión de las dinámicas locales. El curso también plantea el alcance de objetivos de conocimientos, habilidades y actitudes que promueven una experiencia de aprendizaje integral para las estudiantes.

A nivel pedagógico se establece, nuevamente, la relevancia de los vínculos se establece y se señala que: «el proceso de práctica de este nivel supone un contacto constante entre el o la docente y el grupo de estudiantes. También requiere de un intensivo trabajo grupal y subgrupal en el que los y las estudiantes construyen estrategias de trabajo autónomo» (Escuela de Trabajo Social 2022, 8).

A nivel metodológico se organiza a partir de tres momentos durante el I ciclo: 1. ubicación teórico-conceptual según el centro de práctica, 2. antecedentes y caracterización del espacio local, y 3. integración y síntesis de los temas abordados. Mientras que durante el II ciclo se ejecutan las acciones determinadas en el ciclo anterior, guiadas por los principios de la investigación acción participativa y la puesta en marcha de acciones socioeducativas.

Es importante aclarar que, como práctica académica, se cuenta con distintos centros, los cuales se conciben como los espacios locales en los que participan las estudiantes. En este caso, la experiencia corresponde al Taller desarrollado en el Caribe Norte², en la provincia de Limón y, específicamente, en el cantón de Guácimo durante el año 2022, donde se abordan temas atinentes a los bienes comunes, cuyas preocupaciones se relacionan con el cuidado y la conservación de los bienes naturales, como se menciona más adelante.

¹ Para ampliar sobre los postulados de Lefebvre se sugiere revisar: Márquez Pulido, Ulises. 2021. «La crítica a la vida cotidiana de Henri Lefebvre: importancia y vigencia para la sociología contemporánea». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 241 (enero-abril): 67-88.

² El Caribe Norte, como centro de práctica, se encuentra presente en la Unidad Académica de la Escuela de Trabajo Social desde el año 2012-2013 y 2019 – hasta la actualidad. Desde entonces, la experiencia educativa ha estado mediada por distintas docentes, y se ha llevado a cabo en varios cantones de la región, con organizaciones e instituciones que han definido los temas de atención prioritarios en respuesta a los desafíos sociales y ambientales que enfrenta la región huetar caribe.

No obstante, previo a reflexionar sobre esta experiencia, resulta importante conceptualizar qué son los bienes comunes y por qué estos son abordados en el territorio de Guácimo a través de dos organizaciones de base social y comunitaria.

Lo primero por señalar, es la diferenciación entre los bienes naturales y los bienes comunes, en donde el primer concepto remite a lo que la bibliografía señala como recursos naturales: agua, tierra, aire, etc., y cuya lógica de recurso ha contribuido a sustentar los discursos de extracción y explotación al servicio de intereses políticos y comerciales.

Por su parte, los bienes comunes contienen esas «relaciones históricas y actuales que permiten tejer las redes de la vida material y simbólica que nos sustentan» (Observatorio de Bienes Comunes 2023), es decir, se identifica un bien común, cuando posee una carga sensible de significados y significantes para las personas que cotidianamente están en relación con este, de manera que los bienes comunes no se encuentran asociados directamente con los bienes naturales, aunque esas memorias y entramados pueden estar enlazadas directamente a un bien natural común.

Sin embargo, se aclara que, como eje principal de sistematización para este artículo, la autora ha establecido los vínculos y significantes comunes que se generan en la práctica profesional a través de las comunidades de aprendizaje que se identifican, nacen, se encuentran y crean sinergias.

Interesa, en las líneas siguientes, compartir la experiencia de aprendizaje en la que confluyen tres actores con igual relevancia: las organizaciones comunales en el espacio local, el estudiantado, y la figura docente, pues, como afirman Roque Maldonado, Nicolás Olivero y Velazco Candelaria (2017, 105) «la experiencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que vamos estableciendo con las personas y los instrumentos que utilizamos en el mundo que nos rodea. En ella confluyen aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales».

Para tal fin, esta reflexión ha sido ordenada en tres apartados consecuentes con la lógica que establece la carta al estudiante: el primero plantea el acercamiento por parte de la docente al espacio local y a los actores comunitarios, el segundo retoma las significaciones del aprendizaje en conjunto con las personas estudiantes, y el tercero coloca el ejercicio práctico en el espacio local.



Ilustrador: Daniel Porras Navarro

El primer contacto con el espacio local y sus comunidades

Se comprende por espacio local «la compleja trama de relaciones diferenciales en razón de: la posición social y económica, así como, el ejercicio del poder y la comprensión de diversidad socioeconómica, cultural, de género y edad» (Molina Molina 2005, 3), en la que confluyen diversas comunidades organizadas de acuerdo a sus fines o intereses, por lo que se ha decidido prestar cuidadosa atención a las comunidades de aprendizaje, es decir a esas comunidades humanas y territoriales que conjuntamente establecen un proyecto educativo y cultural orientado al bien común y, por tanto, al desarrollo local y humano cuyo fin, se establecen lazos cooperativos y solidarios que toma como referencia la identificación de sus necesidades (carencias) pero principalmente de sus fortalezas para transformarlas (Torres del Castillo 1997).

Así, partiendo de las experiencias anteriores del Taller y de la vivencia laboral y personal de la docente como oriunda del cantón de Guácimo, se inició la creación de alianzas y articulaciones entre organizaciones comunitarias y la unidad académica.

Para ello, se consideró el trabajo previo realizado entorno al conflicto por la expansión piñera (2012, 2013, 2019), con acueductos comunales (2020) y la incorporación del arte y la cultura en el abordaje de temas socioambientales (2021). A su vez, se tomó en cuenta la coyuntura sanitaria producto de la pandemia por la Covid-19 que, para ese momento (2022), invitaba a retomar progresivamente la presencialidad.

De manera que, la primera decisión fue dar continuidad a los temas socioambientales que históricamente han sido determinantes para la Región Caribe, ya que marcan su identidad de lucha y resistencia, asimismo, se decidió colocar el tema artístico con un enfoque crítico como mediación de los procesos de trabajo.

Esto último, asociado a la experiencia que durante ocho años realizó la docente como profesional en Trabajo Social y coordinadora de la Asociación Cultural de Guácimo Respirarte³. En este sentido, la reflexión es atravesada por el reconocimiento de que las expresiones artísticas y la toma de espacios públicos mediante el juego, el baile, el canto, el circo, entre otros, permiten el reconocimiento entre las personas que disfrutaban haciendo suyos los espacios.

El arte, por lo tanto, contribuye a la generación de una identidad colectiva, permite crear y estrechar relaciones donde la alegría como trinchera resulta en una forma de entablar vínculos organizativos que movilicen la esperanza y evidencien otras formas de participación vivaz y comunitaria. A partir de ello, se presenta el taller como *Defensa de los bienes comunes y arte para la transformación social*.

Así, el retorno a la presencialidad suma una serie de reflexiones que determinan el trabajo en lo local, entre ellas, la confianza de las organizaciones para aceptar la presencia de personas externas en sus espacios cotidianos, el costo económico que implica para las estudiantes trasladarse en un momento en el que muchas familias vieron debilitada su economía, los factores de riesgo de todas las partes involucradas, entre otros.

Lo anterior llevó a considerar prudente el establecimiento de un único cantón como centro de práctica, y se determinó el cantón Guácimo, dado que todos los procesos de años atrás habían tenido su respectivo cierre, además con la consideración que la docente conocía de forma directa las necesidades explícitas de distintas organizaciones de base comunitaria.

Sin embargo, previo a articular con ellas, se analizaron sus necesidades y las posibilidades de que estas fueran abordadas o acompañadas por las estudiantes. Esto con el fin de no acercarse con falsas expectativas que lastimen la confianza de las comunidades.

En este sentido, el primer contacto implica, por parte de la persona docente, un acercamiento ético, pues como bien señala Paniagua Arguedas (2012, 42) «la ética es un compromiso con la vida, pero fundamentalmente un compromiso con la vida de los otros y las otras» y, por lo tanto, no se trata de encontrar un centro de práctica para los fines que persigue la academia, sino de construir una experiencia de aprendizaje, de preferencia, acercándose a una comunidad de aprendizaje establecida o con interés de establecerse, donde la unidad académica pueda brindar un aporte sustancial, consciente de sus posibilidades y limitaciones.

De lo que sí se trata, al menos en este proceso, es de fomentar una práctica profesional coherente y consecuente con las perspectivas de vida que cada uno construye, y desde las cuales se genera una relación con el mundo, lo cual implica la revisión de la propia docencia. Por lo tanto, es una práctica que se compromete, que está interesada e implicada. En palabras de Denise Najmanovich, citada en Díaz Flores (2020, 3), «no es un mero hacerse cargo, ni un discurso moral,

³ Organización comunitaria orientada al reconocimiento de la cultura como un elemento vital en la cotidianidad de las personas que habitan el territorio, cuyo fin es propiciar espacios que históricamente han sido negados a las personas jóvenes, mujeres y hombres de zonas rurales que sueñan y apuestan por tejer redes que acompañen las resistencias de habitar en una región colonial, patriarcal, capitalista y adultocéntrica.

es un modo de vivir y convivir, una habilidad que se desarrolla en la conversación con otros, entre otros, entrelazades».

De ahí, el recurrente interés de volver la mirada y la reflexión sobre los vínculos variados y diversos, que den paso a las inter-versiones en lugar de las jerárquicas intervenciones profesionales. Es decir, que considere las múltiples voces que emergen en las comunidades.

Todos los esfuerzos explicitados se enfocaron en lograr un trabajo en conjunto con dos importantes organizaciones locales: la Asociación administradora de los Sistemas de Acueductos y Alcantarillados Comunales de Barrio El Bosque, y la Cooperativa Autogestionada de Servicios Ambientales de Mujeres de Guácimo. Ambas con la disposición de iniciar una siembra vincular que fomente el cultivo de encuentros significativos. Actividad que sólo puede llevarse a cabo a través del reconocimiento y la aceptación mutua, con respeto y cuidado. El nutriente fundamental es la confianza y el efecto que genera es la creación de mundos convivenciales en la conversación (siempre tensa e intensa) y en la producción de conocimiento implicado, situado, arraigado, transformador y comunitario (Denise Najmanovich citada en Díaz Flores 2020).

De este modo, junto a las personas de cada organización, todas mujeres, se abordaron temas como la gestión comunitaria y participativa del agua y la educación eco-social referente a las formas de consumo y a la valorización de residuos sólidos.



Ilustrador: Daniel Porras Navarro

El proceso de aprendizaje con las estudiantes

Una vez iniciado el curso lectivo, la experiencia de aprendizaje con las estudiantes se encuentra determinada por los factores contextuales que atraviesan y acompañan a cada una de las personas que se encuentra en el espacio.

Por lo tanto, un primer punto de partida es el reconocimiento del grupo, entendiendo su propio proceso colectivo de conformación y la subjetividad de las personas estudiantes que lo

integran; personas de diferentes edades, venidas de diversos contextos y atravesadas por distintas historias, por lo que, el reto docente consiste en afinar las formas de acompañamiento para que este responda a la experiencia cotidiana de quienes participan.

En ese sentido, se hace referencia a la andragogía⁴, especialmente por su concepción de la persona participante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que ella decide qué aprende, cuándo lo aprende y cómo lo aprende (Caraballo Colmenares 2007), por tanto, el rol docente, en este caso, es un rol facilitador y promotor de procesos reflexivos y creativos a través de una relación horizontal que procura en la persona estudiante alcanzar sus metas de aprendizaje.

De manera que la facilitación de las clases parte del reconocimiento de las motivaciones educativas que tiene cada una de las personas que matriculan el curso. Conlleva a devolver – y compartir- la responsabilidad del aprendizaje, donde la persona estudiante es co-gestora de dicho proceso bajo un compromiso consigo misma, lo cual contribuye a superar la premisa de solo pasar un curso, mientras la facilitación adquiere el poderoso reto de indagar, crear y planificar experiencias significativas y placenteras que permitan en las personas estudiantes adquirir cuerpos de conocimiento relevantes que sean retenidos por ellas (Caraballo Colmenares 2007, 196-197).

Para ello, se tomó el tiempo de crear una dinámica de grupo donde cada integrante pudiera reconocerse entre sí y con la persona docente, con la particularidad de que la experiencia del año 2022 estuvo marcada por los retos y desafíos que devienen del retorno a la presencialidad.

Esto permitió que muchas de las estudiantes se vieran, por primera vez, fuera de la pantalla de sus computadoras, incluso que algunas de ellas asistieran por primera vez a la universidad, pues iniciaron la carrera de forma virtual. Además, ocasionó que personas que tenían este curso rezagado o que habían pausado sus estudios, pudieran retomarlos, por lo que el grupo se caracterizó por ser diverso tanto en las edades de las estudiantes, como en sus experiencias personales, universitarias y académicas.

A partir de los primeros ejercicios realizados fue posible reconocer en el grupo intereses de estudiantes: activistas feministas, ambientalistas, personas organizadas en grupos por los derechos de la niñez a través de voluntariados en organizaciones no gubernamentales, miembros de la cruz roja costarricense, entre otras, aspecto que evidenció un grupo con un gran compromiso e intereses por la articulación de esfuerzos colectivos.

Además, fue posible identificar sus métodos y formas de aprendizaje, lo que permitió hacer propuestas que posteriormente fueron validadas con ellas. En este sentido, las clases tuvieron la constante visita (presencial o virtual) de personas profesionales que laboran en temas asociados

⁴ Existen diversas conceptualizaciones sobre la andragogía, sin embargo, se comparte que «la andragogía se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje de las personas adultas, y en la ayuda y orientación eficaz que éstas deben recibir de parte de la persona facilitadora para el logro de los aprendizajes» (Caraballo Colmenares 2007).

con el curso, lo que permitió construir un diálogo de saberes más diversos y enriquecedor, asimismo, se hizo uso de las tecnologías, de la lúdica, del cine, la poesía y la fotografía.

En línea con lo anterior, la evaluación también fue un tema fundamental en este proceso. En primer lugar, porque fue a través de procesos evaluativos que se validaron las estrategias metodológicas del curso y, en segundo lugar, porque desmonta la idea de que la evaluación es sinónimo de asignar una nota y que solo se dirige verticalmente, de la docente a las estudiantes. Un claro reflejo de esto es la poca participación del estudiantado en la evaluación docente, sin ser un secreto que estas solo suelen realizarse cuando existen disconformidades.

No obstante, para la dinámica del curso fue importante colocar la evaluación como un mecanismo de mejora continua en la experiencia de aprendizaje. En el I ciclo se realizó una evaluación que, en términos del momento de su aplicación⁵, podría denominarse *durante*, y, en el II ciclo, una evaluación *ex-ante* y *ex post*.

La evaluación durante se dividió en tres categorías de análisis: la dinámica de grupo, los contenidos, así como la carga académica y la metodología de las clases. De esta manera, fue posible conocer las diferencias que se hacían presentes entre las estudiantes, donde la comunicación fue un tema recurrente de mejora. Asimismo, se lograron evidenciar contenidos temáticos necesarios de profundizar, o aspectos derivados de estos que eran de interés para el grupo o para algunas personas estudiantes y, finalmente, reafirmar la metodología de las clases a través de las herramientas mencionadas, pero con un especial interés por la lúdica en la educación.

La lúdica no sólo fue un tema de interés para las estudiantes, sino también para la docente, cuyos principales referentes para propiciarlo han sido Paulo Freire (1972, 1992) y María Rivasés (2017). Por su parte, Freire (1972), señala que un juego libertario permite ensayar otras posibilidades (otros mundos), a lo cual, María Rivasés, aporta que «para construir estos mundos tenemos que explorar otros caminos, quizás más locos, más incómodos, más «sin sentido», rompiendo con las lógicas hegemónicas de construcción del conocimiento, encontrando formas marginales y subversivas de construir una epistemología del sur» (2017, 12).

Por lo tanto, la incorporación de la lúdica en la educación aporta una forma sensible de construir, problematizar y crear junto a otras personas. De modo que, tras reflexionar sobre los resultados de la evaluación, se dio la creación de los espacios denominados ARLUIN (artístico, lúdico, intelectual), en donde cada estudiante, bajo su interés personal, propuso un tema y su facilitación con todo el grupo. Una vez finalizada la dinámica, las compañeras estuvieron a cargo de brindar una retroalimentación en cuanto al contenido y a la facilitación.

⁵ Las denominaciones sobre la evaluación responden a los momentos, principalmente, en el desarrollo de planes, programas y proyectos sociales y que, por lo tanto, han sido ajustadas al proceso educativo. En ese sentido, la evaluación *ex-ante* procura conocer la pertinencia o factibilidad de la propuesta; la evaluación *durante* procura el análisis del cumplimiento de los objetivos establecidos en la fase de ejecución, lo cual permite tomar decisiones para reforzar o reorientar las acciones; y la *ex-post* se realiza una vez ejecutada y finalizada la propuesta para medir su efectividad o resultados (Nirenberg Olga, Brawerman Josette, Ruiz Violeta 2000).

En este espacio se contó con un taller sobre ludo pedagogía y otro sobre el acuerdo Escazú, así como dos juegos de roles y un taller sobre circo social, los cuales a través de las discusiones grupales permitieron interconectar la relación de sus contenidos con el quehacer profesional de Trabajo Social, lo que derivó en tres iniciativas estudiantiles⁶ aprobadas para su ejecución 2023.

En cuanto a la evaluación ex – ante, esta contribuyó a identificar los sentipensares de la experiencia llevada a cabo los primeros meses del año, así como establecer puntos de mejora y nuevos acuerdos colectivos, mientras que la evaluación ex – post permitió hacer un análisis y validación del proceso de aprendizaje individual. Volviendo a los objetivos que establece la carta al estudiante, fue posible para cada una de ellas reconocer a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes, sus avances y aquellos aspectos que aún son un desafío y que ameritan construcción constante.

Dos ciclos lectivos con las mismas estudiantes permite abonar a lo que anteriormente se señaló como la siembra vincular y que conlleva, a su vez, una siembra de los afectos pues las dinámicas colectivas producen afectaciones en lo común, se entiende que «lo común es, antes que nada, una actividad práctica que se establece entre un conjunto de hombres y mujeres que deciden entrelazar sus haceres y establecer vínculos de cooperación para solucionar problemas y necesidades compartidas» (Lucía Linsalata 2019, 113), por tanto, en este taller se cuenta con la convicción de producir una experiencia de aprendizaje desde lo común, con un acompañamiento sensible y atento.



Ilustrador: Daniel Porras Navarro

⁶ Las iniciativas estudiantiles consisten en proyectos de acción social gestionados por estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

La experiencia práctica en el espacio local

El primer acercamiento de las estudiantes con el espacio local lo realizó todo el grupo, en lo que se denomina una gira de reconocimiento, esta permite observar y acercarse a las características del espacio, así como a las personas que en él habitan.

Es en este momento donde se hilvanan los primeros vínculos que reúnen a los actores que confluyen en el proceso: organizaciones locales, estudiantes y docente, desencadenando, por lo tanto, una serie de sentires y pensares en cada una de las partes.

Para las organizaciones, estos acercamientos despertaron distintas reacciones, por una parte, para la ASADA Barrio El Bosque se generaron grandes expectativas ante la posibilidad de contar con acompañamiento por parte de las personas estudiantes, al considerar que este les permitiría potenciar de forma importante su quehacer cotidiano. Mientras que, para la Cooperativa COOPEGUACIMEÑAS, las sensaciones más recurrentes estuvieron acompañadas por la incertidumbre de comprender el tipo de acompañamiento y de espacio que, en conjunto, podrían construir.

En el caso de las estudiantes, se hacen evidentes los temores de enfrentarse directamente a lo que podría ser su ejercicio profesional, donde se vuelve necesario validar sus miedos y de atravesar la incertidumbre.

En consecuencia, durante el I ciclo, se llevó a cabo mediante un sensodrama que permitió a las estudiantes realizar un recorrido sensorial con los ojos vendados por diversas estaciones donde, a su vez, cada una pudo observar las reacciones de sus compañeras frente a los estímulos desconocidos para, finalmente, reflexionar en torno a los sentí-pensares que surgen cuando hay un enfrentamiento con lo inexplorado.

De este espacio derivaron reflexiones como el temor a que su quehacer sea visto por otras personas, las ganas de seguir avanzando pese a la incertidumbre, anteponiendo el placer de la experiencia, la sentida necesidad de racionalizar cada paso y la seguridad de saber que la docente no las expondría a nada que les causara daño.

Bajo esa última premisa, y partiendo del principio fundamental de confiar en los saberes colectivos, se le otorgó al grupo la responsabilidad de organizar las distintas giras, donde destacaron aspectos organizativos tales como:

1. Desarrollar un cronograma para cada gira
2. Protocolo y consentimiento informado para las contrapartes⁷
3. Artículos personales necesarios
4. Matriz de bitácora interna
5. Análisis de la factibilidad de la gira⁸

⁷ Durante el primer ciclo, el curso en su bimodalidad implicó la ejecución de protocolos sanitarios y la aceptación por parte de las contrapartes para recibir al grupo.

⁸ Las estudiantes analizaron las condiciones locales para poder realizar la gira, incluyendo las condiciones climatológicas, el estado de la ruta 32 y la disponibilidad de las personas a visitar.

6. Registro de ingresos y gastos⁹

Posteriormente, las estudiantes se dividieron en dos subgrupos de trabajo, según sus intereses, para participar en las organizaciones de base comunitaria con las que previamente se había entablado relación.

Respecto a este momento, fue necesario remarcar la afirmación de Paniagua Arguedas al plantear que «conformar un buen equipo puede constituir un aspecto que le imprimirá al trabajo una fuerza trascendental» (2012, 44).

Cada subgrupo tuvo a cargo la realización de un diagnóstico social comunitario y la caracterización del espacio local, para, posteriormente, construir en conjunto con las personas de las organizaciones, un plan de trabajo a ejecutar durante el segundo semestre del año.

Este proceso y sus resultados pueden ser consultados en los artículos: *Experiencias del taller socioambiental «Re-pensando lo verde» como proceso de la práctica de tercer año de la carrera de Trabajo Social* (Arauz Villanueva, et al. 2022) y *Acercamiento a procesos comunitarios: Experiencia de vinculación con la comunidad de Barrio El Bosque en Guácimo, Limón* (Jiménez Madrigal, Mayorga Castro, Sáenz Calderón 2022), escritos por las estudiantes que cursaron el Taller.

Sin embargo, interesa en este artículo compartir algunas de las reflexiones dadas a partir de la experiencia, iniciando por colocar la elaboración del diagnóstico desde una perspectiva crítica. Lo primero por señalar, en ese sentido, es que, históricamente, los conceptos asociados a la intervención social y al diagnóstico se fundamentan en las ciencias médicas y occidentales. Es decir, parten de una postura vertical en el que la persona profesional posee el conocimiento para determinar un problema, intervenir y proponer una solución desde su óptica. Esta lógica permea incluso hoy en día dentro de las ciencias sociales.

Por lo tanto, se plantea una resignificación del concepto, considerando la postura de Aguilar Idáñez y Ander-eeg (1995), quienes señalan que la raíz etimológica de diagnóstico tiene lugar *a través del conocimiento*, mas no menciona de dónde viene dicho conocimiento, quién lo ejerce, o qué lo determina, lo que deja entreabierto una base sobre la cual construir una nueva manera de entenderlo al incorporar los saberes de las personas que viven las distintas realidades que les atraviesan.

El conocimiento, tanto como el aprendizaje, no se determina ni se adquiere exclusivamente en los espacios de educación formal, estos se desarrollan a partir de los sentires, de las experiencias y las reflexiones que cotidianamente las personas hacen de su entorno.

Por ello, las estudiantes deben procurar dar lugar a las personas con las que se vinculan en la búsqueda de solución a situaciones consideradas como problemáticas. Sin embargo, este debe ser un lugar genuino, pues la participación también se ha encontrado permeada de vicios, donde

⁹ Al no contar con recursos económicos, las personas estudiantes generaron estrategias para costear el costo de las giras.

se invita en los espacios locales a participar a «quienes saben» o a quienes podrían dar las respuestas que preconcebidamente se consideran.

Por otra parte, la comprensión de la existencia de factores estructurales que pasan por dimensiones sociales, políticas, económicas, y se consolidan como las causas de necesidades específicas, permite trabajar bajo una perspectiva que coloca los mismos desafíos, pero permite abordarlos desde la esperanza, contrario a pensar estas situaciones siempre en términos de problemas.

La retórica de las problemáticas a las que se enfrentan los grupos sociales adjudica una etiqueta en las poblaciones y en las comunidades con las que se trabaja y esto, a su vez, puede influir en el establecimiento de culpas individualizadas y/o en sensaciones de desesperanza.

Es en ese sentido que, para el desarrollo de diagnósticos, se considera oportuna la utilización del término de necesidades, que como señala Olga Nirenberg, «(...) puede venir de distintas «fuentes» experiencias, vivencias, familiaridad, reflexiones teórico- conceptuales, etc., en este sentido el aporte no surge de una base vertical del conocimiento, sino que se construye a partir de las diversas voces que componen un espacio-comunidad» (2006, 5).

Este aspecto, aunque sutil, aporta a los significados, pues «transformar nuestras narraciones no es una mera decoración estilística, un cambiar lo que decimos, sino nuestros modos de conversar, cuerpo a cuerpo entreverándonos, para gestar mundos compartidos» (Denise Najmanovich como se citó en Díaz Flores 2020, 2).

La elaboración del diagnóstico, entonces, se plantea como flexible y cuenta con la apertura para enriquecerse o transformarse; y esto es imperativo, pues las realidades son dinámicas y cambiantes, por lo tanto, un diagnóstico no puede considerarse una verdad única y absoluta.

Del mismo modo, se insta a las estudiantes a desarrollar el diagnóstico en términos operativos, con la consideración de la pregunta como punto de partida, donde la pregunta es un detonante en la construcción del conocimiento. Es posible llegar a respuestas que trasciendan la mera recolección de datos y permita que, paralelamente, las personas puedan escucharse, vincularse, articularse e iniciar pequeñas transformaciones de sus realidades.

No obstante, antes de preguntar, es necesario que las estudiantes construyan esas interrogantes y reflexionen sobre ¿a quién le importan estas preguntas? y de este modo procurar que no surjan desde el ego académico, sino que realmente sean de interés para las personas con las que se trabaja.

Asimismo, otro aspecto importante que se comparte con las estudiantes es que ese diagnóstico no puede ser solo un documento o un plan escrito en un papel o en una computadora, por lo que debe ser validado y devuelto a la comunidad, así como comunicarlo para que otras personas también conozcan estas realidades. Se parte nuevamente del cuestionamiento ¿a quién comunicarlo y con qué fines? Al ser este un proceso en el cual las personas con las que realizaron el diagnóstico también son partícipes y se apropian de sus experiencias al dar valor a sus reflexiones.

En síntesis, en esta experiencia de aprendizaje los diagnósticos comunitarios se plantean como una herramienta política, dado que les permite a las personas participantes reconocer y reconocerse en el entramado social, del cual se derivan sus necesidades y de las cuales se apropian para transformarlas. Su desarrollo se da bajo una clara perspectiva ética que procura trascender los discursos tradicionales y vertiginosos que victimizan a las poblaciones y sus vivencias.

Desde este lugar, las estudiantes pueden generar diagnósticos con oídos atentos, abierto a las preguntas, sin preconcepciones tajantes ni prejuicios y en dicho escenario, se hace posible desencadenar acciones potentes, cuyo motor también pase por los cuerpos, las emociones, las expectativas, los anhelos, la justicia y por el pensamiento de quienes se involucran.

Del mismo modo, la planificación contribuye a lograr los objetivos planteados en las estrategias más no determina el proceso, pues estas acciones inician antes que un cronograma les indique el día, la hora y el lugar. En este sentido, el arte de planificar también tiene que ser flexible, auténtico a cada proceso y especialmente creativo.

De esta manera, se considera que, si la experiencia de aprendizaje es sensible, crítica y receptiva, no se generarán extractivismos académicos, pues, por el contrario, la creación de lazos y vínculos construye valores como el respeto, la responsabilidad e incorpora una ética de cuidado que, a su vez, trasciende la nota evaluativa de un curso.

Esta forma de hilar el tejido comunitario también contribuye a que no se generen falsas expectativas por parte de las organizaciones, quienes comprenden que junto a ellas caminan estudiantes deseosas de aportar y de aprender mediante un diálogo de saberes, donde todas las voces y/o formas de comunicación encuentran lugar.

No obstante, nada de esto ocurre de forma lineal, por el contrario, el caos fue un tema de abordaje recurrente del que surgen dos reflexiones principales: por una parte, lo maravilloso que es el caos como dinamizador de procesos creativos y auténticos y, por otra parte, la urgencia de problematizar el control como postura correcta en el ejercicio profesional comunitario.

Sobre el primer aspecto, se consideran los sistemas caórdicos¹⁰ como parte del pensamiento complejo en el que el caos aporta confianza y autonomía, que a su vez sigue una cierta estructura ordenada que permite el cumplimiento de los objetivos o propósitos trazados.

Mientras que, en relación con el control, Najmanovich (2018), señala la imposición de una ética del control, y apuntó a que esta última «nace de la ilusión de trascendencia e independencia y configura un modo de relación con los otros y, paradójicamente, también con nosotros mismos entendidos como meros recursos y objetos manipulables. Como forma de domesticación-

¹⁰ Puntos de encuentro entre el caos y el orden donde se generan espacios educativos cuya flexibilidad (en la dinámica, tiempo y espacio) permite incorporar acontecimientos instantáneos e invita a que las personas se sientan cómodas para expresar inquietudes, emociones y sentimientos de manera abierta, para construir sobre estos un conocimiento comprometido. La persona facilitadora, en estos casos, se hace cargo de conducir en función a los intereses, necesidades y atención de los participantes y demuestra a su vez, que no tiene el control absoluto de la clase.

adiestramiento para sostener la ilusión de independencia fue crucial invisibilizar y/o despreciar los vínculos y los afectos que no fueran funcionales al proyecto de control» (10).

Por lo tanto, abandonar la idea de tener el control sobre los procesos de trabajo y, en contraposición, avanzar hacia una ética de los encuentros, da lugar a las formas y pensamientos diversos, encontrados, en la motivación del afecto-acción en la vida comunitaria.

Siendo así, en este proceso de aprendizaje se crea un espacio seguro para el error, que es tan solo otra forma de hacer las cosas y que se replantea en función de los fines comunes que interesan alcanzar, no como juicios, sino como experiencias que aportan al colectivo.

Conclusiones

Existimos en común-unidad, participamos y pertenecemos a la naturaleza en la que convivimos. Denise Najmanovich.

Cada persona inmersa en el proceso de Taller vive una experiencia que es única, pero que se construye en colectivo, los vínculos, tan ligados a la subjetividad como connotación de inferioridad, son la base fundamental para el desarrollo de procesos comunitarios transformadores.

«Vivimos en la mutualidad, aprendemos a través de los encuentros, afectamos y somos afectados por el entorno de muchas maneras diferentes. Cada existencia es única y al mismo tiempo y sin contradicción, cada entidad comparte muchas cosas con otras en un juego vincular que puede adoptar infinidad de formas» (Najmanovich 2018, 8).

Por ello, colocar los vínculos como punto central en la experiencia de aprendizaje pretende darles lugar, con la claridad de que aún queda mucho por ahondar al ser este apenas un esbozo de sus implicaciones.

Pensar lo común y construir significantes comunes, aporta a la cimentación de un proyecto de sociedad justo y solidario. Un entorno educativo estimulante es un aporte a la construcción de una sociedad más sensible y comprometida con la transformación de las dinámicas desiguales que vulnerabilizan los derechos de distintas poblaciones.

Por lo tanto, en la práctica docente se planifica desde el disfrute, la convicción y el amor, sin pasar por alto las emociones y sensaciones que el proceso desencadena en las distintas personas involucradas.

A nivel anecdótico, el primer día de taller una estudiante mencionó, con mucho pesar, que no había alcanzado el cupo para matricular el curso en el espacio local que deseaba, y que estaba en esa clase porque no tuvo otra opción. Esa narración es realmente dolorosa para quién no puede alcanzar sus intereses, así que se acordó acompañar el duelo de no estar en el espacio deseado e identificar intereses para ser potenciados en esta, que sería durante un año su clase, logrando resultados satisfactorios evidenciados en las distintas evaluaciones.

La siembra vincular, permite alentar a adentrarse en sus inquietudes y darles valor a sus curiosidades sin ninguna clase de juicios, lo cual representa una responsabilidad ética de la docencia, pues finalmente, el plazo de Taller lo componen dos ciclos lectivos, pero la experiencia de aprendizaje y las herramientas que de ella se derivan, les acompañarán por el resto de sus vidas.

Esta siembra, a su vez, permite consolidar relaciones con las organizaciones locales en la cotidianidad de las personas que las conforman, conscientes de sus sueños, anhelos, contradicciones e inquietudes, en donde florecen encuentros que parten de la amorosidad y de la alegría que, mediante las artes, permite hacer con la rabia e injusticia otras formas de lucha.

Se hace evidente, entonces, el desafío de generar condiciones dignas que reconozcan la importancia de ese primer momento en el que la docente y las organizaciones se encuentran, repensando los interciclos en que se distancian estas relaciones o cuando se interrumpe una contratación docente producto de la condición de interinazgo, pues existe ya un tejido entre el espacio local y la unidad académica, con la necesidad de que la dimensión ética alcance otros niveles y se ponga en discusión. Condiciones dignas que también sean de aprendizaje para las estudiantes y que no por el contrario, les enseñe a legitimar la realización de procesos bajo condiciones precarias y verticales.

En síntesis, la experiencia de aprendizaje de este Taller, atravesada por los vínculos comunes, trae a colación la pregunta ¿qué tipo de educación se necesita para transformar a las personas estudiantes y a sí misma?, sin temor a señalar una educación liberadora, situada, curiosa y afectiva, que retome los principios que se comparten con el Observatorio de Bienes Comunes de la Universidad de Costa Rica (Sanabria Zaniboni. comunicación personal): la disrupción para hacer más de lo que se espera de un curso académico, la desobediencia epistemológica transversada por la educación popular, la investigación acción participativa y la sistematización de experiencias y la rabia metodológica, para atreverse a construir en los espacios locales «y que pase lo que tenga que pasar», es decir, se asume el compromiso ético y político que esto conlleva.

Finalmente, con consciencia de todo lo planteado y al asumir únicamente la voz del proceso, se comparten algunos de los frutos que emergieron de la siembra vincular con las estudiantes durante el año 2022. Estos se derivaron de la última evaluación realizada y se omiten las identidades de las estudiantes para respetar sus deseos individuales.

Sobre los contenidos del curso:

- «Algo grande ha sido darme cuenta de la importancia que tiene la teoría».
- «Por primera vez siento que estoy entendiendo lo que leo».
- «Nunca me había sentido tan feliz de leer cosas de la U, la teoría del Taller me dio otra perspectiva del mundo».
- «El ambiente de la clase da confianza para aprender, es increíble como a una se le queda la materia».

Sobre los procesos personales de aprendizaje:

- «Nunca me habían dicho que jugar puede hacerse en procesos profesionales».

- «Ahora interiorizo si realmente estoy aprendiendo y si es necesario volver atrás en los temas cuando no los sepa».
 - «Mis procesos de aprendizaje son lentos y este espacio me lo permite, ya no soy la misma».
 - «He descubierto otras formas de aprender».
- Sobre las habilidades adquiridas y los significantes:
- «Antes todo me parecía catastrófico si salía mal, ahora encuentro soluciones».
 - «Hay cosas que se dijeron en clase y que yo siempre las he pensado, así que sentí que mis pensamientos son valiosos».
 - «Taller ha sostenido mi permanencia en la U».

Referencias

- Aguilar Idañez, María José y Ander-Egg, Ezequiel. 1995. *Diagnóstico Social: Conceptos y metodologías*. Buenos Aires-México. Lumen Hvmanitas. Edición PDF.
- Carballo Colmenares, Rosana. 2007. «La andragogía en la educación superior» *Revista de Investigación y Postgrado* 22: 187-206.
- Díaz Flores, Cecilia. 2020. «Extracto del texto Trenzando Narrativas de Denise Najmanovich». Manuscrito inédito, última modificación el 15 de noviembre. Archivo de Microsoft Word.
- Escuela de Trabajo Social. 2022a. «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>
- Escuela de Trabajo Social. 2022b. «Programa del curso TS 0044: Taller II: Organización local y construcción de ciudadanía II» <http://www.ts.ucr.ac.cr/images/programas/IIciclo2022/virtual/IIINivel/TS0044.pdf>
- Márquez Pulido, Ulises. 2021. «La crítica a la vida cotidiana de Henri Lefebvre: importancia y vigencia para la sociología contemporánea». *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 241 (enero-abril): 67-88. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182021000100067#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Lefebvre%2C%20en%20la%20obra,la%20voluntad%20de%20los%20individuos.
- Molina, Lorena. 2005. «El espacio local y los derechos económicos y sociales». Ponencia presentada en el VI Encuentro Red Atlantea Política Social y Trabajo Social. Panamá, 5-7 abril.
- Najmanovich, Denise. 2018. «La complejidad contemporánea: ¿sociedades de control o ética del encuentro?» Seminario virtual, clase 3. <https://convivir-comprender-transformar.com/wp-content/uploads/2018/01/Clase-3-de-Denise-Najmanovich.pdf>
- Nirenberg, Olga. 2006. *El diagnóstico participativo local en intervenciones sociales*. Argentina: Centro de apoyo al desarrollo local. Edición PDF.

- Nirenberg Olga, Brawerman Josette, Ruiz Violeta. 2000. *Evaluar para la transformación social. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós. Edición PDF.
- Observatorio de Bienes Comunes. 2023. «Acerca del observatorio». Acceso el 31 de marzo de 2023, <https://bienescomunes.fcs.ucr.ac.cr/>
- Paniagua Arguedas, Laura. 2012. «El trabajo con comunidades notas para el aprendizaje». *Revista Reflexiones* 91: 39-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923937003>
- Rivasés, María. 2017. *Ludopedagogía: Jugar para conocer, conocer para transformar*. España: Colectivo Tréspies.
- Roque Maldonado, Nicolás Olivero y Velazco Candelaria. 2017. «¿Cómo Aprendemos Hoy? Análisis de Experiencias en Estudiantes de Tres Niveles Educativos» *Anuario de Investigación de la Facultad de psicología* 3: 94-108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/download/18638/18644/52518>