



EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVAS



PRIMERA EDICIÓN 2024

TRABAJO SOCIAL EN EL SECTOR EDUCATIVO COSTARRICENSE

EDITORAS

Dra. Mariangel Sánchez Alvarado

Dra. Jensy Campos Céspedes

361.32

C691e Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica
Experiencias Socioeducativas: Trabajo Social en el Sector Educativo
Costarricense [recurso electrónico] /Colegio de Trabajadores Sociales
de Costa Rica ; UNED. Centro de Investigaciones en Educación(CINED) ;
editado por Mariangel Sánchez Alvarado y Jensy Campos Céspedes. – 1ed.
– San José, C.R. : Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, 2025.
1 recurso en línea (130 pág.) : ebook ; pdf ; 5.97Mb
Nota: Este libro contiene la sistematización de experiencias de 11 autores

ISBN: 978-9930-9612-3-0

1. Trabajo Social. 2. Educación. 3. Intervención Social. 4. Servicios
Sociales en Educación. I. Centro de Investigaciones en Educación (CINED).
II. Sánchez Alvarado, Mariangel. III. Campos Céspedes, Jensy. VI. Título.

Primera edición 2025

Diseño y diagramación: Handerson Bolívar Restrepo / studiodeimagen.com

Corrección de estilo: Adriana Marín Sandoval

Editoras: Mariangel Sánchez Alvarado y Jensy Campos Céspedes

Comité editorial

Dra. Mariangel Sánchez Alvarado

Dra. Laura Guzmán Stein

Dra. Lidia Salas Chavarría, PHD

MBA. Flor Rojas Rodríguez

Editoras

Dra. Mariangel Sánchez Alvarado

Dra. Jensy Campos Céspedes

Persona autoras

MSC. Laura Ramírez Jiménez

Licda. Clare Mata Valerio

Licda. Mariana Badilla Mata

MSC. Marisol Rodríguez Quesada

Licda. Daniela Vargas Moraga

MSC. Silvia Saborío Abrahams

MSC. Noelia Vega Rodríguez

Dra. Daliana Vargas Ramos

Licda. Nancy Zidey Ramírez Álvarez

Licda. Rosibel Bolandi Rodríguez

Licda. Aura Alfaro Jara

MSC. Adrián Calvo Ugalde

Dra. Marcela Ramírez Morera.

Licda. María Fernanda Villalobos Rodríguez.

MSC. Raquel Mora Hernández

MSC. María Fernanda Arias Gómez

La presente publicación contó con el patrocinio y apoyo académico del Centro de Investigaciones en Educación (CINED) de la UNED. Este documento del Colegio de Trabajo Social de Costa Rica se comparte bajo términos de la licencia de Creative Commons: reconocimiento, no comercial, sin obra derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica
Dirección: 550 mts este de la Iglesia Santa Teresita, Av. 9, San José
Teléfono: 2225 2778. E-mail: coltras@trabajosocial.or.cr

CONTENIDO

00

Presentación.....	4
Introducción.....	6

01

Trabajo Social en el sector educativo costarricense: Antecedentes históricos de la profesión en el sistema educativo	9
---	----------

02

Caracterización de las personas profesionales en Trabajo Social que laboran en el sector educativo	27
---	-----------

03

Recuperación de experiencias de Trabajo Social en contextos educativos	41
Derechos Humanos en la adolescencia desde una perspectiva de género. Ciclo Talleres Instituto Educativo Moderno.....	42
Proyecto productivo: Motívate a compartir tus habilidades	47
Sistematización de proyecto socioeducativo de prevención: En mi comunidad no tratamos con la trata de personas, San Carlos, Alajuela	52
La formación profesional como motor de inserción social, movilidad y desarrollo integral de las personas en privación de libertad.....	60
Heredia: Ciudades Culturales Una apuesta intercultural desde el trabajo social.....	68
Espacios interculturales para la defensa de los derechos del pueblo Cabécar	90
Amigos (as) de la Paz	95
La realidad del protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual.....	100
Otros saberes posibles: pedagogía crítica y sexualidades disidentes.....	110
La perspectiva de la discapacidad: Una experiencia de extensión universitaria a distancia.....	116
Salud Mental: ¡prioridad para el desarrollo humano!	123
A modo de reflexión.....	128

PRESENTACIÓN

Los escenarios educativos reflejan una compleja red de relaciones entre las diversas manifestaciones de la cuestión social, que convergen y generan situaciones problemáticas de alta complejidad. El sector educativo es un espacio donde se materializan múltiples realidades derivadas de la diversidad. La interculturalidad, el aprendizaje colaborativo y la construcción de saberes socioculturales aportados por el estudiantado son solo algunas de las múltiples situaciones que se experimentan cotidianamente en los centros educativos. No obstante, cuando existe la presencia de una persona profesional en Trabajo Social, el espacio educativo también se convierte en un lugar donde las diferentes formas de exclusión social se hacen visibles y son abordadas desde una perspectiva interseccional.

Las desigualdades sociales, la pobreza generada por un sistema socioeconómico inequitativo, la falta de inversión y políticas públicas, se manifiestan de manera evidente en las instituciones educativas, particularmente en aquellas ubicadas en las zonas más vulnerabilizadas. En estos espacios la necesidad de contar con profesionales de distintas áreas, además de las educativas, se vuelve imperiosa. Estas personas profesionales en Trabajo Social no solo apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también abordan de manera directa las problemáticas socioeconómicas, emocionales y familiares que afectan a la comunidad estudiantil y sus familias.

Sin embargo, los centros educativos que cuentan con plazas de Trabajo Social son pocos, pese a la magnitud de las necesidades presentes. A pesar de esto, quienes ejercen en estos espacios han logrado llevar a cabo innumerables acciones que han enriquecido los procesos de intervención profesional. Es esencial visibilizar estas

experiencias, los enfoques teóricos que las sustentan, las problemáticas recurrentes en la labor diaria y las buenas prácticas implementadas, para reconocer su valiosa contribución y reflexionar sobre las áreas aún por fortalecer.

La presencia de profesionales en Trabajo Social dentro del sector educativo es crucial para atender las diversas situaciones que surgen en el día a día, con el reto constante de buscar estrategias que garanticen el derecho a la educación. Este derecho no se limita a la construcción de centros educativos accesibles geográficamente, sino que implica el reconocimiento y abordaje de factores psicosociales, económicos y familiares que condicionan las oportunidades de la población estudiantil.

La labor de estas personas profesionales se centra en intervenir en esas condiciones, las cuales abogan por la transformación social desde un enfoque de derechos humanos y la mejora de las condiciones de vida de la población usuaria de los servicios brindados.

Este libro surge de un esfuerzo conjunto entre el Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (CINED) y la Unidad de Investigación del Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica (Coltras). El propósito es visibilizar el quehacer del Trabajo Social en el sector educativo costarricense, poniendo en relieve tanto los logros alcanzados como los desafíos pendientes. Esta visibilidad nos permite no solo reflexionar acerca de lo que ya se ha logrado, sino también de aquello que aún queda por hacer para garantizar una educación inclusiva y transformadora.

INTRODUCCIÓN

La cuestión social, como categoría de análisis, ofrece un marco fundamental para comprender el origen y los impactos de las desigualdades estructurales en las sociedades contemporáneas. Esta categoría asume lo social como un espacio dinámico, complejo y constituido por múltiples determinaciones, donde distintos discursos compiten por otorgar sentido a las situaciones problemáticas sociales. No solo se problematizan las condiciones materiales, sino que también se reconoce que es el lugar donde se construyen y transforman identidades, en un proceso continuo, influenciado por los cambios económicos y sociales.

Desde esta perspectiva, el análisis de las manifestaciones de la cuestión social, dada su complejidad, no pretende proporcionar soluciones definitivas. La fragmentación del conocimiento y las dificultades para alcanzar consensos amplios representan una realidad que va más allá de las posibilidades de cualquier profesión, incluido el Trabajo Social. Es dentro de este marco teórico que el Trabajo Social ejerce su práctica profesional.

Los contextos educativos, en particular, se configuran como escenarios concretos donde la cuestión social se manifiesta a través de situaciones específicas que requieren abordajes disciplinarios o interdisciplinarios desde el Trabajo Social. La intervención del Trabajo Social en el ámbito educativo ha adquirido un papel crucial, constituyéndose en una oportunidad significativa para expandir el ejercicio profesional y contribuir de manera esencial al sector educativo. Este campo de intervención es especialmente relevante como objeto de estudio, ya que permite visibilizar los aportes que las y los

profesionales en Trabajo Social realizan; además de resaltar la importancia de entender las diversas estrategias de intervención utilizadas para abordar las problemáticas que emergen en los entornos educativos.

El Trabajo Social en el sector educativo desempeña un rol fundamental en la atención de la población en riesgo social, afrontando cuestiones como la exclusión escolar, el consumo de drogas, las diversas formas de violencia y otras problemáticas sociales que afectan a la comunidad educativa. Es esencial desarrollar un conocimiento teórico-metodológico en torno a estas intervenciones, lo cual no solo contribuye a mejorar la calidad de la educación, sino también al reconocimiento y protección de los derechos de la población estudiantil. En este sentido, resulta fundamental analizar y documentar las estrategias de intervención utilizadas por las y los profesionales en Trabajo Social, para generar insumos que fortalezcan tanto su labor como el impacto en los contextos educativos.

El presente trabajo nace a partir de la consulta realizada a quienes ejercen en diversos contextos educativos, también ofrece un acercamiento a las transformaciones históricas que ha tenido el Trabajo Social en el sector educativo; además, se expone una aproximación de las condiciones laborales de las personas profesionales que se desempeñan en este espacio y algunas experiencias en los procesos de intervención profesional.

En cuanto a las experiencias, en primer lugar, se indagó acerca de los fundamentos teóricos más relevantes en los que se basan sus intervenciones, así como la identificación de las principales problemáticas sociales que enfrentan en sus respectivos espacios laborales. Además, se exploraron las fortalezas y factores facilitadores que estas personas identifican en sus intervenciones, lo que permite obtener una visión más amplia de su práctica.

Por último, esta publicación incluye once experiencias de profesionales que laboran en diversas instituciones del sector educativo, mediante las cuales se busca visibilizar la diversidad de realidades en las que se ejercen las intervenciones de Trabajo Social. En estas experiencias destacan no solo las de carácter educativo, sino también las desigualdades contextuales que enfrentan las personas profesionales en sus intervenciones cotidianas. A través de estas contribuciones se busca ofrecer un panorama integral sobre las múltiples problemáticas sociales que abordan las personas trabajadoras sociales y las estrategias que despliegan para enfrentarlas, se destaca el papel de las instituciones, las personas profesionales y la defensa de los derechos de la población educativa.

01

TRABAJO SOCIAL EN EL SECTOR EDUCATIVO COSTARRICENSE:

Antecedentes históricos de la profesión
en el sistema educativo

Laura Ramírez Jiménez
Clare Mata Valerio

El presente capítulo tiene como objetivo ofrecer una visión general de los orígenes y la transformación histórica de la profesión de Trabajo Social en el sistema educativo costarricense. Se busca contextualizar la incorporación de profesionales en Trabajo Social en el Ministerio de Educación Pública (MEP), este último como uno de los espacios principales de inserción laboral en el sector educativo; también cuestionar cómo han influido las personas profesionales en trabajo social en el desarrollo de estrategias para mejorar la atención integral del estudiantado, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En este recorrido histórico se abordarán las políticas y normativas que han favorecido la integración del Trabajo Social en las instituciones educativas, y se destacará su papel en la promoción de la equidad y el bienestar estudiantil. Asimismo, se revisarán los hitos clave que han permitido la consolidación de los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales (ERI) y los Equipos Interdisciplinarios en I y II Ciclos de la Educación General Básica (EI), espacios fundamentales en la atención multidisciplinaria de las necesidades de las y los estudiantes; todo lo anterior proporciona una base sólida para comprender el presente y el futuro del Trabajo Social en el ámbito educativo costarricense, para reconocer los retos y avances que han surgido a lo largo del tiempo.



Orígenes del Trabajo Social en la educación

El Trabajo Social como profesión surge en el contexto del capitalismo en su fase monopolista, cuando el Estado comienza a intervenir en la “cuestión social” para gestionar la conflictividad resultante de las crecientes desigualdades sociales (Netto, 1997). Esta intervención se operacionaliza en la creación de políticas sociales que buscan abordar fragmentadamente los problemas generados por la estructura económica. La práctica del Trabajo Social, en este sentido, se inserta en un marco de políticas públicas dirigidas a mejorar las condiciones de vida de la población, y es en este contexto donde la profesión se va consolidando en el sector educativo (Montaño, 2014).

La intervención del Trabajo Social en las escuelas no es exclusiva de Costa Rica. En Argentina, por ejemplo, durante la década de 1920, las primeras personas profesionales en Trabajo Social en el ámbito educativo participaron en la organización de comedores escolares, campañas de vacunación y programas de educación sanitaria (Oliva, 2015).

Estas funciones se han mantenido como parte fundamental del trabajo social en el sector educativo, el cual se orienta a la atención de las necesidades básicas de la población estudiantil, algo que también ha sido crucial en el contexto costarricense. Con base en el ejemplo anterior, la labor de los equipos interdisciplinarios en Costa Rica se ha centrado en la promoción del bienestar integral del estudiantado, gestionando recursos y apoyos para mejorar su desarrollo social y académico.

Gianna y Mallardi (2011) proponen un marco teórico para analizar la intervención del Trabajo Social desde tres dimensiones clave: la dimensión socio-institucional, que refiere a la relación del profesional con las políticas públicas y los recursos disponibles en las instituciones; la dimensión subdeterminante popular, que destaca el rol de la persona profesional en Trabajo Social en la movilización de las demandas de las clases populares hacia el Estado; y la dimensión ético-política, que subraya el compromiso profesional con la justicia social. Estos conceptos resultan útiles para analizar el desarrollo del Trabajo Social en el sistema educativo costarricense, donde la intervención ha buscado responder a las necesidades de las poblaciones más vulnerables.

Aunado a lo anterior, es necesario reflexionar acerca del concepto del Estado como educador, ya que es clave para entender el papel de las instituciones en la formación social de las nuevas generaciones. Según Gramsci (1980), el Estado moderno no es solo una institución coercitiva, sino que también cumple una función educativa y formativa, encargada de promover una moral y una ética coherentes con el modelo económico dominante. En este sentido, el Ministerio de Educación Pública (MEP) en Costa Rica ha jugado un papel fundamental en la implementación de políticas educativas que no solo buscan mejorar el acceso a la educación, sino también transformar las estructuras sociales a través de la equidad y la inclusión (Ministerio de Educación Pública, 1994).



Sistema Educativo Costarricense

El sistema educativo costarricense es el conjunto de instituciones, normativas, programas y recursos que organizan y gestionan la educación en Costa Rica. En este marco, el MEP se constituye como la instancia gubernamental rectora del sector educativo y rige su accionar sustentado en los tratados internacionales ratificados, la legislación nacional y las políticas públicas, enfatizando el derecho a la educación como guía de todas sus acciones. Aunque el Trabajo Social también desempeña un papel relevante en otros espacios del ámbito educativo, este capítulo se centrará en su labor dentro del MEP, por ser la principal autoridad del sector educativo en nuestro país.

El MEP, en su papel de garante del derecho a la educación, atiende principalmente a niñas, niños y adolescentes, pero su alcance no se limita a esta población. A través de las diferentes modalidades educativas que ofrece, esta institución también cubre a jóvenes y adultos; por lo que abarca una amplia variedad de grupos estudiantiles con necesidades y características específicas. Dentro de este amplio marco de atención, la intervención del Trabajo Social se vuelve esencial para asegurar una respuesta adecuada a las particularidades de cada población.

Por consiguiente, el MEP al estar sustentado a partir de un fundamento de derechos humanos, tiene la responsabilidad de incorporar la legislación vigente que vincule a la protección integral de todas las poblaciones estudiantiles que acoge. Por ejemplo, con la entrada en vigor de la Ley de Igualdad de Oportunidad para las Personas con Discapacidad (Ley N° 7600), en 1996, se desarrollaron procesos específicos para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la población estudiantil, resaltando aquellas condiciones relacionadas con discapacidad.

A partir de esta ley, el MEP se ve en la responsabilidad de crear disposiciones reglamentarias que regulen el derecho al acceso a la educación de todas las personas con discapacidad. En razón de lo anterior, en 1997 se aprobó el acuerdo N° 18-97 del Consejo Superior de Educación en Sesión del 11 de marzo de 1997, titulado: *“Políticas, Normativas y Procedimientos para el Acceso a la Educación de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”*, en el cual se hace referencia a que uno de los apoyos que requiere esta población estudiantil es que las Direcciones Regionales de Educación cuenten con Equipos Regionales Itinerantes (ERI); esto con el propósito de brindar seguimiento y orientación al quehacer de los Comités de Apoyo Educativo.



Equipos Técnicos Itinerantes Regionales

La creación de los Equipos Regionales Itinerantes (ERI) se rige bajo el artículo 41 del capítulo III del acuerdo N° 18-97 del Consejo Superior de Educación, en el cual se establece que: *“La administración creará los equipos de servicio itinerante con profesionales relacionados con la atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, quienes darán capacitación y seguimiento a los Comités de Apoyo Educativo, a las instituciones educativas que por razones especiales no pueden contar con esos comités”*, esto es ratificado en el artículo 27 del capítulo IV de los Procedimientos para la aplicación de dicha Normativa, al especificar que es la administración de cada Región Educativa la que debe conformar el Equipo Itinerante de acuerdo con las necesidades y características de la región, a la vez estipula que este debe estar adscrito a la Asesoría Regional de Educación Especial respectiva.

Para operacionalizar el quehacer de los Equipos Regionales Itinerantes, en octubre de 2003 se emitieron los lineamientos para el funcionamiento de estos. Es pertinente evidenciar que del 2000 al 2003 se fueron diseñando, a partir de la práctica generalizada, las funciones de cada profesional, las responsabilidades y los aspectos técnicos generales; es importante agregar que cada año la administración fue creando individualmente las plazas requeridas, sin llegar a completarlas en las 27 Direcciones Regionales Educativas.

Como parte de las funciones atribuidas a los Equipos Regionales Itinerantes se destaca la colaboración con el trámite de aprobación de las adecuaciones curriculares significativas, como uno de los apoyos que estipula la Ley N° 7600, en el Título II, Capítulo I Acceso a la Educación, en su artículo 17 sobre Adaptaciones y Servicios de Apoyo.

A partir de la difusión de estos documentos legales, se inició la aplicación de las adecuaciones curriculares significativas en forma oficial en todo el país. No obstante, de manera simultánea a la divulgación de dichos documentos, surgió la necesidad de brindar al cuerpo docente del sistema educativo un documento técnico administrativo que orientara su aplicación.

En el 2004 al 2006 se llevó a cabo, por parte del Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa, la investigación **“Conociendo realidades de los equipos regionales itinerantes en las veinte regiones educativas del país”**, con el propósito de determinar la pertinencia del quehacer de los ERI.

Como producto de esta investigación realizada por Dobles y otros (2004-2006) se evidenció que el principio de creación de los ERI ha respondido a un enfoque de integración educativa, al asumir funciones de apoyo, asesoría y seguimiento a los Comités de Apoyo Educativo de las diferentes instituciones educativas del país. Además, se desprenden de la investigación supra citada las siguientes conclusiones:



En la realidad de las regiones educativas y en particular, en el quehacer del ERI, existe una confusión respecto al significado de las necesidades educativas especiales. Se tiende a pensar que todo tipo de necesidad educativa es especial.



Dentro de los equipos, debido a las distintas profesiones que convergen y a las condiciones en que cada equipo define sus relaciones interpersonales, se dan maneras distintas de conceptualizar y llevar a la práctica la atención a las necesidades educativas especiales.



Los equipos se crean con una visión interdisciplinaria que pretende tratar de manera integral la situación del estudiantado que tiene necesidades educativas especiales. Sin embargo, las condiciones en que son nombrados sus integrantes, la falta de una inducción, las condiciones particulares de las Direcciones Regionales y las necesidades de la región educativa hacen que el trabajo de las distintas disciplinas que intervinen no tenga la misma efectividad en todas las regiones educativas.



Las "Adecuaciones Curriculares Significativas" (ACS), se han convertido en la estrategia que permite subsanar una serie de deficiencias del sistema educativo, es decir, con ella se le da atención a cualquier tipo de necesidad educativa, como puede ser el rezago y la extra-edad a personas que no necesariamente tienen una dificultad de aprendizaje.

A partir de 2013, con la circular DVM-AC-003-2013, se establece que las adecuaciones curriculares significativas deberán ser avaladas por los Comités de Apoyo de los centros educativos, en caso de no contar con dicho comité (escuelas multigrados y Dirección 1), este rol lo asume la Asesoría Regional de Educación Especial.

Para 2014, se emite el *“Manual de cargos para puestos ubicados en las Direcciones Regionales de Educación”*, el cual indica que los Equipos Regionales Itinerantes (ERI) pasan a ser los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales (ETIR), mediante un acuerdo; además se le suman 28 nuevas tareas y cambia el fin primordial de su creación (Acuerdo N°18-97, Consejo Superior de Educación), el cual era brindar asesoría a los Comités de Apoyo Institucional en la atención de las necesidades educativas especiales. Es importante destacar que estas nuevas tareas corresponden a aquellos profesionales en Psicología y Trabajo Social, dejando de lado a la persona docente de I y II ciclo y al o la docente de educación especial, lo que conlleva a que se limite su accionar dentro del equipo.

Con la publicación del Decreto Ejecutivo N° 36451-MEP, *“Organización administrativa de las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública”*, se creó la Dirección de Vida Estudiantil, quien asume las funciones de la anterior Dirección de Promoción y Protección de Derechos, ocupándose de los temas psicosociales que se desarrollan de forma paralela a las temáticas curriculares.

Esta dirección se constituye como la instancia técnica responsable de planificar, diseñar, promover, coordinar, ejecutar, evaluar y supervisar políticas, programas y proyectos relacionados con el desarrollo integral de la población estudiantil. Incluye todas aquellas acciones, estrategias y procesos, desarrollados en los centros públicos, relacionados con la promoción de la persona y con la cultura institucional, en cuanto a vivencias y relaciones entre los actores de la comunidad educativa, encaminadas a promover identidad, el arraigo y permanencia, participación, formación integral e inclusiva; también el respeto a los derechos humanos, la convivencia y prácticas de vida saludable.

A pesar de que el decreto que dio origen a la creación de la Dirección de Vida Estudiantil fue modificado mediante el decreto N° 38170-MEP, la función de acompañamiento técnico prevalece en los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales; actualmente, se cuenta con Equipos Técnicos Itinerantes Regionales en veintitrés de las veintisiete Direcciones Regionales Educativas del país. La estructura de dichos equipos es la siguiente:

Figura 1.

Estructura de los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales.



Fuente: El "Manual de cargos para puestos ubicados en las Direcciones Regionales de Educación" (2014)

De acuerdo con la conformación presentada en la Figura 1, los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales (ETIR) deberán contar, como mínimo, con un/a profesional en cada una de las siguientes áreas: Educación Especial, Psicología, Trabajo Social o Sociología, y Docencia en I y II Ciclos. En este último caso, se requiere que la persona cuente con una Licenciatura o Maestría en Currículo o Planificación Curricular. Esta estructura asegura una intervención integral y multidisciplinaria, garantizando la atención de diversas necesidades educativas.

Además, las personas integrantes de los Equipos Regionales Itinerantes deberán cumplir con los requisitos mostrados en la Tabla 1:

Tabla 1.

Requisitos de las personas integrantes de los ERI

ESPECIALIDAD	REQUISITOS
Psicología	Licenciatura en Psicología. Psicopedagogía, con mínimo dos años de experiencia en el MEP.
Profesional en el Área Social	Licenciatura en Trabajo Social, Sociología, o Planificación, con mínimo dos años de experiencia en el MEP.
Docente de I y II Ciclo	Licenciatura en Educación General Básica. Con un mínimo de dos años de experiencia en Comités de Apoyo Educativo. Además, Licenciatura o Maestría en Currículo o planificación curricular.
Docente de Educación Especial	Licenciatura Educación Especial. Con experiencia mínima 2 años en el MEP.

Respecto al financiamiento de estos equipos, el Departamento de Servicios Administrativos y Financieros de la Dirección Regional de Educación es el responsable de gestionar con las instancias respectivas la consecución de recursos económicos y materiales necesarios para el apoyo del cumplimiento de las funciones de los ETIR.

En cuanto a la dinámica interna, se concibe el trabajo colaborativo como la labor que realizan las y los profesionales para el logro de un fin común, enmarcado dentro de la misión general del ámbito laboral; en esta se integran esfuerzos individuales y colectivos de manera consciente, sistemática, organizada, armoniosa y balanceada. Por lo tanto, desde una perspectiva de trabajo en equipo y carácter interdisciplinar se pretende que:



Profesionales de distintas disciplinas actúen de manera coordinada a partir de objetivos comunes.



Diseñen, ejecuten y evalúen planes de trabajo, de manera conjunta para el logro de las metas desde una perspectiva integral.



Se retomen factores además de la formación disciplinar inicial, la experiencia laboral, habilidades personales, procesos de actualización profesional, entre otros aspectos.

En este sentido, se evidencia que el trabajo del Equipo Técnico Itinerante Regional responde a las condiciones y necesidades del contexto regional y desde cada una de las especialidades que lo componen, se caracteriza como un trabajo integrado, cooperativo y colaborativo en la promoción de los Derechos Humanos desde la diversidad en un contexto de educación inclusiva.



Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EI)

El trabajo interdisciplinario en la educación es esencial para abordar de manera integral las necesidades del estudiantado y promover un aprendizaje más enriquecedor. Al integrar diversas disciplinas se fomenta un enfoque holístico que reconoce la complejidad del desarrollo humano y académico, lo que permite diseñar estrategias más inclusivas y adaptadas a la realidad; las cuales evidencian y atienden problemáticas sociales, económicas y familiares complejas, para enriquecer el desarrollo educativo de las personas.

El trabajo del Equipo Técnico Itinerante Regional al responder a las condiciones y necesidades del contexto regional desde una perspectiva inclusiva, se alinea con los esfuerzos de los Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EI), los cuales operan en Escuelas de Atención Prioritaria bajo el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbano Marginales de Costa Rica (PROMECUM), que surge a raíz de la operacionalización de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI del MEP (1994).

Esta política se ha caracterizado por considerar la educación como un derecho fundamental, que promueve una educación de calidad para fortalecer las capacidades de las comunidades más vulnerables y buscar una educación de calidad para la niñez; todo esto a partir de una visión integral, acorde con las características de la población estudiantil, en consonancia con la visión establecida desde el Plan Nacional de Combate a la Pobreza 1994-1998. Ambas acciones vienen a ratificar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia en 1990, que representa un compromiso del país para optimizar el Sistema Educativo Costarricense.

Las escuelas PROMECUM se crearon en 1995 con el propósito de disminuir el abandono escolar y aumentar el rendimiento académico, abordando desde la educación las dimensiones académicas, cognitiva, socio afectivo y psicosocial de la niñez en comunidades con condiciones vulnerables. La particularidad de las escuelas PROMECUM es su composición: docentes tutores, Proyecto de Recuperación Integral (PRI) y la estrategia de Equipos Interdisciplinarios (EI).

Se pretende que en las comunidades del país con serios problemas sociales, se puedan satisfacer las necesidades básicas, así como desarrollar un proceso educativo de calidad con el propósito de fortalecer sus capacidades, vivir con dignidad, participar del desarrollo pleno, mejorar sus condiciones de vida y continuar aprendiendo.

El Equipo Interdisciplinario es responsable en sus funciones del desarrollo de los procesos de capacitación a docentes, atención individualizada a estudiantes según su estilo y ritmo de aprendizaje, y atención de necesidades psicosociales de la comunidad educativa. Además, de una serie de funciones adicionales que son demandadas por la dirección del centro educativo.

Del año 1995 al 2008, a los Equipos Interdisciplinarios se les brindó asesoría técnica en el Departamento de Orientación y Vida Estudiantil, desde donde se emitían los lineamientos de Intervención Profesional.

Para marzo de 2011, el decreto 36451- MEP modifica la línea de asesoría, la cual indica de forma poco precisa algún apoyo emanado desde el nivel nacional, específicamente, dentro de las funciones de la Dirección de Vida Estudiantil: *“Dictar los manuales de procedimientos, protocolos y lineamientos para la prestación de los servicios de apoyo psicosocial en las distintas ofertas educativas, así como brindar asesoría y apoyo a los equipos técnicos y multidisciplinarios integrados para tales fines”*.

Sin embargo, en marzo de 2012 se presentan cambios de reordenamiento administrativo mediante el Decreto Ejecutivo N° 37135-MEP, que deroga el Decreto N° 36451-MEP; pero no se incluyen cambios en el tema de Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica.

Para febrero de 2014, el Decreto N° 38170- MEP, introduce modificaciones a las funciones de la Dirección de Vida Estudiantil y respecto a los Equipos, señala únicamente lo siguiente: *“...brindar asesoría y apoyo a los equipos técnicos e interdisciplinarios integrados para tales fines”*. Lo anterior, incluye los Equipos Interdisciplinarios (EI) de las escuelas.



Organización de los Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EI)

Actualmente, se cuenta con 148 Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica, distribuidos en algunas Direcciones Regionales del país; esto representa una presencia en centros educativos de alrededor de un 0.03% en relación con las más de 4,000 instituciones educativas en Costa Rica. La estructura de dichos equipos se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Estructura de los Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclo.



Como se ilustra en la Figura 2, la estructura de los Equipos Interdisciplinarios está compuesta por profesionales de diversas disciplinas, incluyendo psicología, trabajo social y orientación educativa. Cada una de estas profesiones aporta conocimientos y habilidades específicas que, en conjunto, permiten abordar las múltiples dimensiones del desarrollo estudiantil: académico, cognitivo, social y psicosocial. Este enfoque interdisciplinario es indispensable para atender la complejidad de las problemáticas que afectan a los estudiantes de estas comunidades, como la pobreza, la violencia, la falta de recursos y los desafíos familiares.

La importancia de contar con profesionales altamente capacitados en estos equipos se refleja en los requisitos que se presentan en la Tabla 2, la cual establece los criterios académicos que deben cumplir los integrantes. Estos incluyen una licenciatura en áreas como psicología, trabajo social, sociología u orientación educativa, esto garantiza que los equipos cuenten con el nivel de especialización necesario para enfrentar los desafíos presentes en las zonas urbano-marginales.

Tabla 2.

Requisitos de las personas integrantes de los EI de I y II Ciclo

ESPECIALIDAD	REQUISITOS
Psicología	Licenciatura en Psicología psicopedagogía
Profesional en el Área Social	Licenciatura en Trabajo Social, Sociología, o Planificación
Orientación	Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación Educativa

Según la Circular N° DVM-AC-DVE-02-0068-2024 de *“Lineamientos para el curso lectivo 2024 para profesionales de los Equipos Interdisciplinarios de centros educativos de I y II Ciclo”* emitido por el Ministerio de Educación Pública (MEP) para el ciclo lectivo 2024, los Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos tienen funciones enfocadas en la prevención y atención integral de las problemáticas que afectan a la población estudiantil, priorizando la creación de entornos educativos inclusivos y seguros.

Como parte de sus principales responsabilidades se destaca la implementación de estrategias interdisciplinarias para fomentar la salud mental y reducir situaciones de violencia dentro de los centros educativos. Además, estos equipos deben colaborar en la activación de protocolos de atención ante manifestaciones de violencia y brindar seguimiento en coordinación con instituciones como el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) y el Patronato Nacional de la Infancia (PANI). La participación en redes interinstitucionales y la promoción de los derechos humanos son pilares de su trabajo, con el fin de asegurar el bienestar y permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo.

Otra de las funciones clave es el desarrollo de acciones preventivas colectivas, las cuales se deben registrar y ejecutar en línea con los planes de trabajo institucionales (PAT), adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad escolar. Asimismo, los equipos deben promover la participación familiar y comunitaria en el proceso educativo, diseñar estrategias para fortalecer el liderazgo estudiantil y brindar atención individual o grupal en función de los riesgos psicosociales detectados. De esta manera, su intervención se complementa con la asesoría en situaciones de crisis, como casos de autolesiones o riesgo de suicidio, en coordinación con la Caja Costarricense de Seguro Social (CCSS).

Finalmente, se evidencia que a lo largo de la historia el Trabajo Social en el Sistema Educativo Costarricense se ha transformado desde sus primeras intervenciones en la atención de necesidades básicas hasta convertirse en un componente fundamental de la estructura educativa. Los Equipos Técnicos Itinerantes Regionales y los Equipos Interdisciplinarios juegan un papel clave en este proceso, promueven el bienestar integral de las y los estudiantes y consolidan una práctica que busca la equidad y la justicia social.

El fortalecimiento de estas intervenciones, junto con el apoyo de políticas educativas inclusivas y equitativas, refleja un compromiso con la garantía de derechos y el bienestar de las personas en el ámbito educativo. A medida que el sistema educativo evoluciona, es esencial reconocer y potenciar el valor del Trabajo Social como una herramienta indispensable para enfrentar los desafíos del contexto social, el cual cada vez es más complejo para las nuevas generaciones.



Referencias

- Arce Valerio Ileana, Carballo González Margot, Fallas Sojo Henry, Quesada Campos Yeimy, Ramírez Jiménez Laura y Segura Castillo Mario. (2015). *Consulta, revisión y propuesta de las funciones de los – Equipos Técnicos Itinerantes Regionales (ETIR) –Equipos Interdisciplinarios de I y II Ciclos de la Educación General Básica (EI)*. Documento interno MEP.
- Burgardt, C., Spina, M., & Valenzuela, S. (Comps.). (2021). *Procesos de intervención del trabajo social en ámbito educativo: Aportes para su problematización*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.
- Consejo Superior de Educación de Costa Rica. (1994). Acta No 67-94 Aprobación de las Escuelas Proyecto de Mejoramiento De La Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbano Marginales de Costa Rica (PROMECUM). San José. Costa Rica.
- Gianna, N., & Mallardi, M. (2011). *Dimensiones de la intervención profesional en el trabajo social*. Buenos Aires: Editorial.
- Gramsci, A. (1980). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. *Ediciones Nueva Visión*.
- Montaño, C. (2014). *Trabajo social y cuestión social en el capitalismo contemporáneo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ministerio de Educación Pública (1994 -95). *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública. (1997). Acuerdo N° 18-97 del Consejo Superior de Educación. San José: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (2000). *Módulo de inducción para funcionarios de Equipos Regionales Itinerantes*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2003). *Equipos Regionales Itinerantes*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2009). *Lineamientos técnicos administrativos para el accionar de los Equipos Regionales Itinerantes y los Comités de Apoyo Educativo hacia una educación para la diversidad, en el contexto de la educación inclusiva*. San José, Costa Rica.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018 "Alberto Cañas Escalante"* / Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. – San José, CR : MIDEPLAN.

Ministerio de Educación Pública. (2024). *Lineamientos para el curso lectivo 2024 para profesionales de los Equipos Interdisciplinarios de centros educativos de I y II Ciclo* (DVM-AC-DVE-02-0068-2024). <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2024-03/dvm-ac-dve-02-0068-2024-lineamientos-ei-2024364462.pdf>

Netto, J. P. (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social*. Brasil: Cortez Editora.

Oliva, M. (2015). *Historia del trabajo social en Argentina*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Robles Murillo Keylor. (2017). *El ejercicio profesional de Trabajo Social dentro de los Equipos Interdisciplinarios del programa PROMECUM en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica, Sede Occidente. Recuperado el 16 de noviembre 2023 de <https://www.margen.org/suscri/margen84/robles-84.pdf>



Datos de las personas autoras

Laura Ramírez Jiménez

Posee un Bachillerato y una Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR). Es Master en Tecnologías Educativas y competencias digitales, Universidad Internacional de la Rioja sede México (UNIR). También posee cursos especializados en Derechos Humanos y Diversidades LGBT, Género, sexualidad, temas que desarrolla a profundidad como parte de sus labores en la asesoría nacional en la Dirección de Vida Estudiantil del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Clare Mata Valerio

Asistente de investigación de la Unidad de Investigación del Colegio de Trabajadores Sociales. Investigadora y gestora de paz, con experiencia en la gestión de proyectos y en el abordaje de personas víctimas de Trata de Personas, formada en la Universidad de Costa Rica (UCR) con bachillerato y licenciatura en Trabajo Social. Comprometida con la justicia social, la prevención y con la integración de la tecnología y la educación para la construcción de comunidades más equitativas y resilientes.



02

CARACTERIZACIÓN DE LAS PERSONAS PROFESIONALES EN TRABAJO SOCIAL QUE LABORAN EN EL SECTOR EDUCATIVO

Mariana Badilla Mata

Como parte de esta publicación, en un primer momento, se expone la situación y las condiciones laborales de las personas profesionales en Trabajo Social dentro del contexto nacional. Posteriormente, se realiza un estudio con el propósito de conocer las características laborales de los y las profesionales que se desarrollan dentro del sector educativo; específicamente con el objetivo de ampliar la comprensión de las distintas realidades que experimenta el gremio según el sector en donde lleva a cabo su actividad profesional.

Para esto resulta relevante mencionar que en la actualidad el mundo laboral está atravesando transformaciones importantes debido a las dinámicas del capitalismo contemporáneo, el cual se ajusta a las necesidades del capital para su reproducción. Estas transformaciones tienen una incidencia directa en las condiciones de trabajo, incluyendo las del Trabajo Social, como profesión que se encuentra inserta en la división sociotécnica del trabajo (Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica [Coltras], 2024).

Estos cambios, así como la precarización y la flexibilización laboral, tienen un impacto directo sobre la profesión, lo cual incide en la estabilidad y las condiciones laborales de las personas profesionales en Trabajo Social. De esta manera, resulta fundamental retomar las condiciones de trabajo que enfrentan los y las profesionales de esta disciplina en el contexto nacional, pues se encuentra permeado por las transformaciones del mundo de trabajo consecuencia del capitalismo actual.

Con base en datos del Informe sobre Condiciones Laborales de las Personas Profesionales en Trabajo Social, elaborado por el Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica en el 2024, se evidencia que el 80.18% de las personas profesionales consultadas se encuentra laborando. De este porcentaje, un 87.84% labora como profesional en Trabajo Social, mientras que un 7.21% se desarrolla en otro campo diferente a la profesión (Coltras, 2024).

En cuanto al 18.49% de personas en situación de desempleo que fueron consultadas, se identifica que la principal causa corresponde a la falta de experiencia, ya que el mínimo de experiencia requerido para las contrataciones en instituciones públicas es de dos años. "Del total de las personas que están en situación de desempleo, el 62.42% indica no haber laborado nunca como profesional en Trabajo Social, seguido del 17.91% que señala que no trabaja hace más de un año" (Coltras, 2024, p. 22). Ahora bien, en cuanto

a las condiciones laborales de los y las trabajadoras sociales que ejercen la profesión, se identifica que un 94.09% laboran en empleos de jornada completa, un 46.10% cuentan con plazas en propiedad y el 36.88% con plazas interinas.

De acuerdo con el Coltras (2024), se identifica que históricamente el sector público se ha colocado como el principal empleador debido a la naturaleza de la profesión dentro de las relaciones sociales; posteriormente las organizaciones no gubernamentales y las instituciones privadas que, en este nuevo contexto marcado por las transformaciones del mundo del trabajo, se han posicionado como empleadores importantes del Trabajo Social.

Bajo esta misma línea, el deterioro sistemático de la política social y la reducción de la inversión social ha tenido como consecuencia que muchas plazas profesionales en Trabajo Social sean recortadas o eliminadas, a pesar de que la demanda de los servicios sociales continúe en aumento por el detrimento de las condiciones de vida de la población. Lo anterior, se refleja en una sobrecarga de funciones en los y las profesionales, el 55.33% de las personas consultadas manifestaron experimentar cargas laborales excesivas.

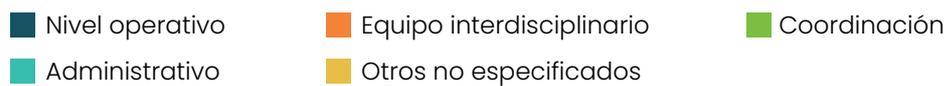
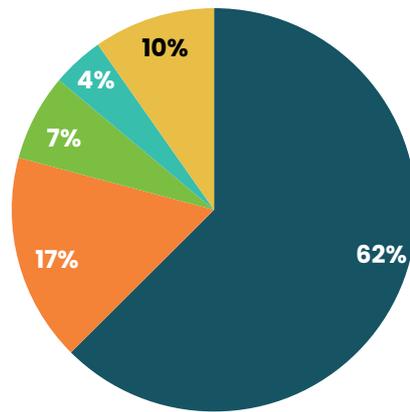
Por otro lado, en este informe se evidencia que un 15.13% de las personas consultadas cuentan con más de un empleo, de las cuales un 7.34% afirman que su segundo empleo es en Trabajo Social; mientras que el 17.30% indica que es en el campo de la docencia, colocando como principales empleadores a las universidades públicas y privadas.

En el Informe sobre Condiciones Labores (Coltras, 2024), se evidencia que, del total de personas profesionales en trabajo social consultadas, 72 de ellas laboran en el sector educativo, específicamente en el MEP y desempeñan puestos a nivel operativo principalmente, pero también en equipos interdisciplinarios, puestos de coordinación, administrativos y otros no especificados.

Aunado a lo anterior, desde el Coltras se llevó a cabo la aplicación de una consulta distinta en enero del 2024 para obtener información específica sobre las condiciones laborales de las personas profesionales, logrando recopilar algunos datos específicos de los y las trabajadoras sociales que laboran específicamente en el sector educativo, por lo que la información que se muestra a continuación es producto de ella.

Gráfico 1.

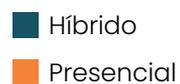
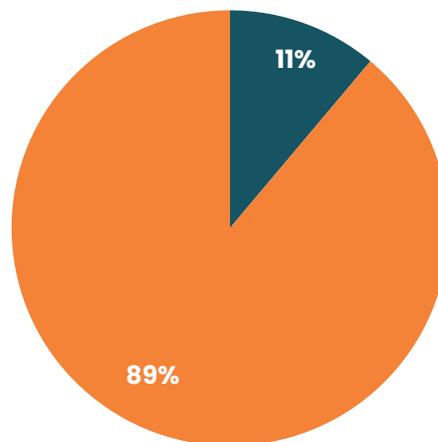
Puesto de trabajo según personas profesionales consultadas que laboran en el MEP, 2024



Además, se destaca que dentro de este espacio laboral predomina la presencialidad, ya que un 89% de los y las profesionales que participaron en el estudio señalaron que se encuentran laborando bajo esta modalidad y solo el 11% bajo modalidad híbrida-teletrabajo.

Gráfico 2.

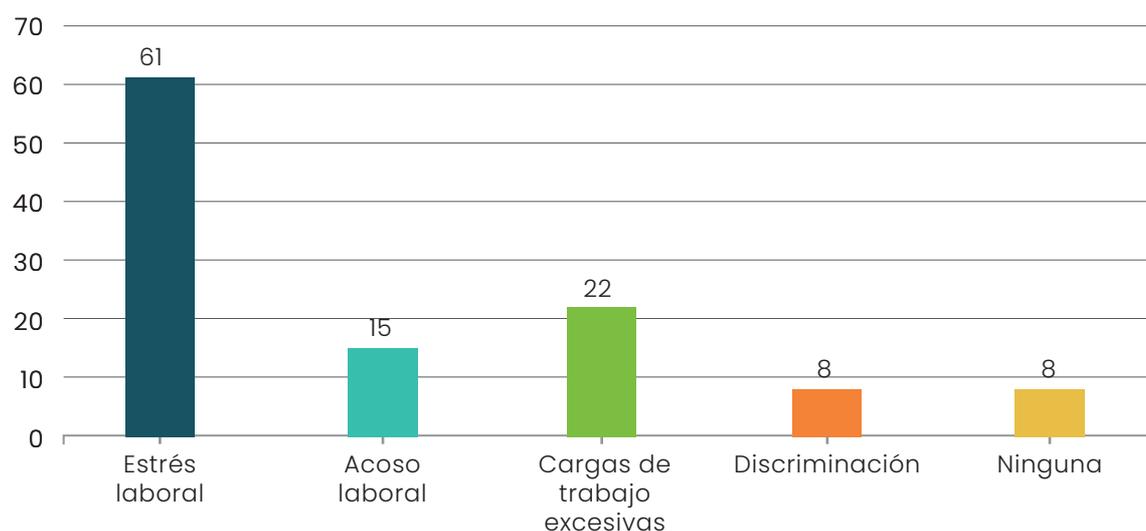
Modalidades de trabajo según personas profesionales consultadas que laboran en el MEP, 2024



Un aspecto relevante para mencionar es que los y las profesionales identificaron que en sus espacios laborales han vivenciado diversas situaciones que afectan su desempeño profesional, ya que 61 de las personas profesionales que participaron en el estudio señalaron haber sufrido estrés laboral, 22 indicaron tener cargas laborales excesivas, 15 profesionales haber experimentado acoso laboral y 8 discriminación de diversas índoles. Siendo, entonces, que solo 8 de los y las profesionales manifestaron no haber experimentado ninguna de las anteriores.

Gráfico 3.

Situaciones experimentadas por las personas profesionales consultadas que laboran en el MEP, 2024

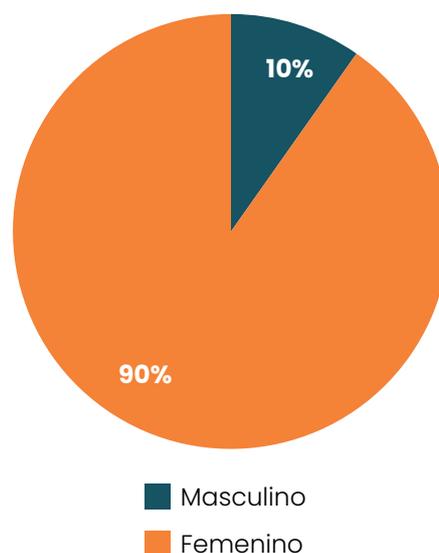


Las condiciones laborales descritas anteriormente permiten apreciar que las relaciones laborales en la actualidad son producto del capitalismo neoliberal el cual se ha encargado de reproducir e imponer su lógica a través de diversas estrategias que han moldeado el mundo del trabajo, "lo que implica la flexibilización, la inestabilidad, la tercerización, la subcontratación, entre otros mecanismos implementados con el propósito de continuar con el proceso de acumulación de capital" (Cademartori, citada en Coltras, 2024).

El Coltras realizó otro estudio con 43 profesionales en Trabajo Social que laboran en instituciones públicas y que se encuentran vinculados con contextos educativos, en el cual participaron profesionales del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, el Ministerio de Educación Pública y los Centros de Atención Integral para Adultos con Discapacidad. En esta encuesta se les consultó acerca sus funciones, estrategias de intervención, problemáticas sociales que atienden, entre otros aspectos que se abordarán a continuación. Como se aprecia en el gráfico 4, un 90% de las personas consultadas eran mujeres, mientras que el 10% restante eran hombres.

Gráfico 4.

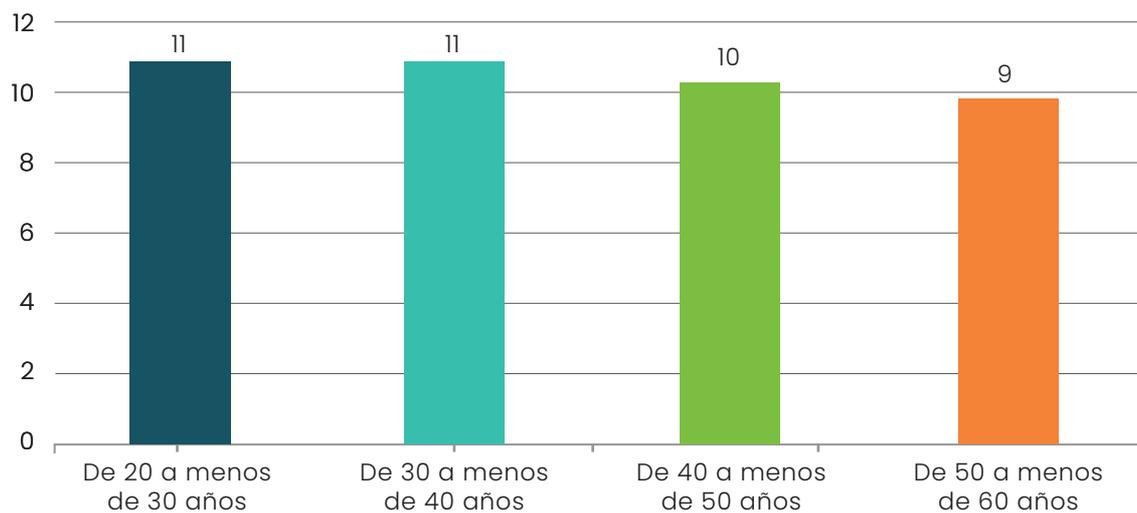
Género de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo



Con respecto a los rangos de edad, 11 de las personas participantes se encuentran en edades entre los 20 y 30 años, 11 de ellas entre los 30 y 40 años, 10 entre los 40 y 50 años y, por último, 9 personas entre los 50 y 60 años. Lo anterior, se muestra en el gráfico 5:

Gráfico 5.

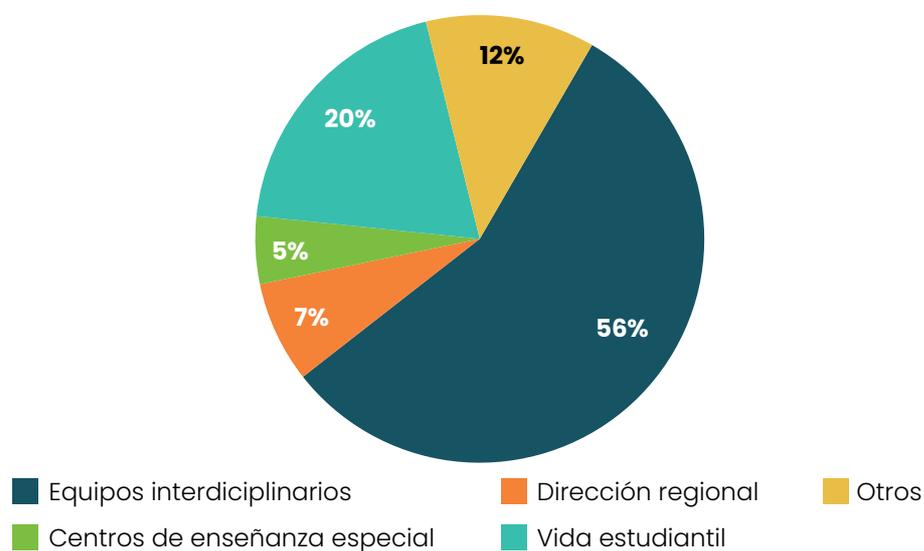
Rangos de edad de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo



En cuanto a los lugares de trabajo de las personas participantes en el estudio, las y los profesionales laboran en diferentes instituciones como se mencionó anteriormente, pero principalmente en aquellos que forman parte de la estructura administrativa y organizativa del MEP. Dentro de estos, se encuentran espacios de diferente naturaleza, los cuales se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 6.

Lugares de trabajo de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo

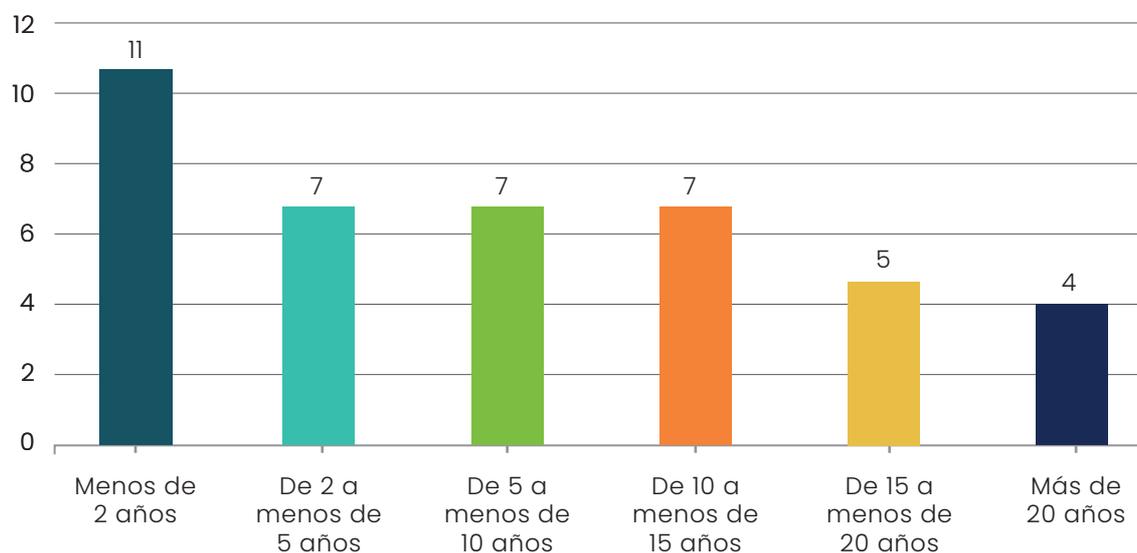


Como se observa en el gráfico, un 56% de las personas participantes laboran en equipos interdisciplinarios, un 20% en el área de vida estudiantil, un 12% en otros ámbitos no especificados, un 7% en direcciones regionales y el 5% restante en centros de enseñanza especial. De esta manera, es posible comprender la importancia de los equipos interdisciplinarios dentro del quehacer profesional de Trabajo Social, ya que es una forma de conocimiento que se genera a partir de la intersección de los saberes, donde se aporta al análisis desde diversas aristas en la intervención, puesto que la interdisciplinariedad se coloca como una herramienta necesaria para dar respuesta a las problemáticas sociales de la actualidad.

En cuanto a los años de experiencia de las personas consultadas, se identifica que 11 de ellas cuentan con menos de 2 años de experiencia profesional, 21 profesionales con menos de 15 años, 5 de 15 a menos de 20 años y, únicamente 4 profesionales con más de 20 años. Lo anterior, es posible visualizarlo en el gráfico a continuación:

Gráfico 7.

Años de experiencia de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo



Algunas de las principales funciones que las personas profesionales entrevistadas realizan en sus espacios laborales, se destacan las siguientes: referencias a instituciones, coordinaciones interinstitucionales, valoraciones domiciliarias, trabajo socioeducativo y socioterapéutico, atención individual, estudios socioeconómicos, investigación y sistematización, trabajo con comunidades, diseño y evaluación de proyectos y funciones de gerencia. Así se aprecia en el gráfico 8:

Gráfico 8.

Principales funciones de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo

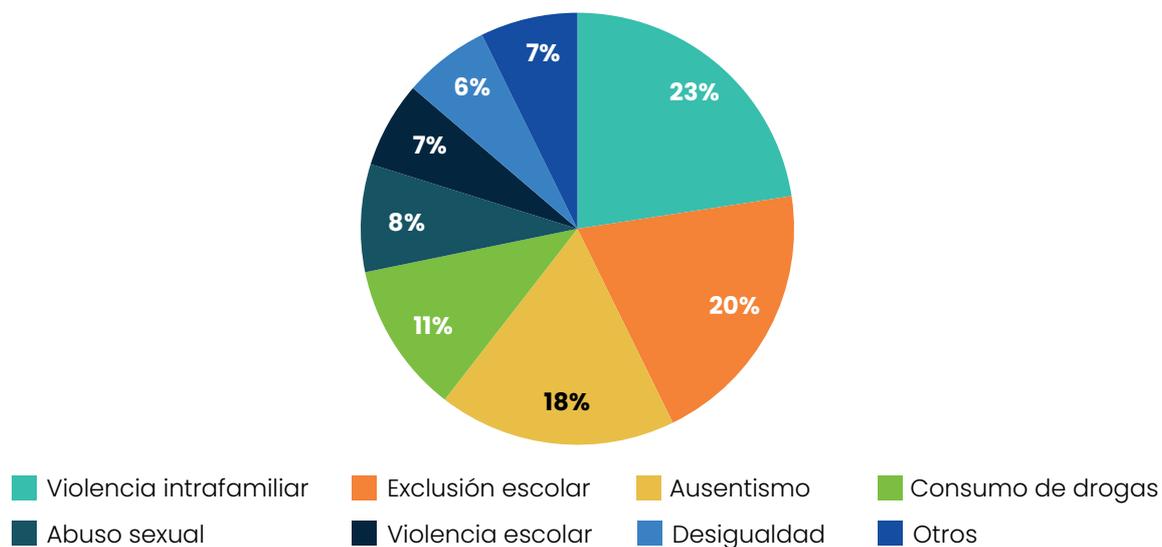


Según lo anterior, se identifica que las personas profesionales en trabajo social dentro del sector educativo realizan procesos de intervención, principalmente con niñez y adolescencia, seguido por mujeres y hombres adultos, familias, personas en condición de discapacidad y personal docente-administrativo.

Teniendo en cuenta las poblaciones sujetas de intervención profesional, las personas profesionales consultadas señalan las principales problemáticas sociales que abordan en sus espacios de trabajo y colocan la violencia intrafamiliar como la principal, pues un 23% de las personas participantes mencionaron que atienden esta manifestación. En el siguiente gráfico se detalla la información:

Gráfico 9.

Principales problemáticas sociales que abordan las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo

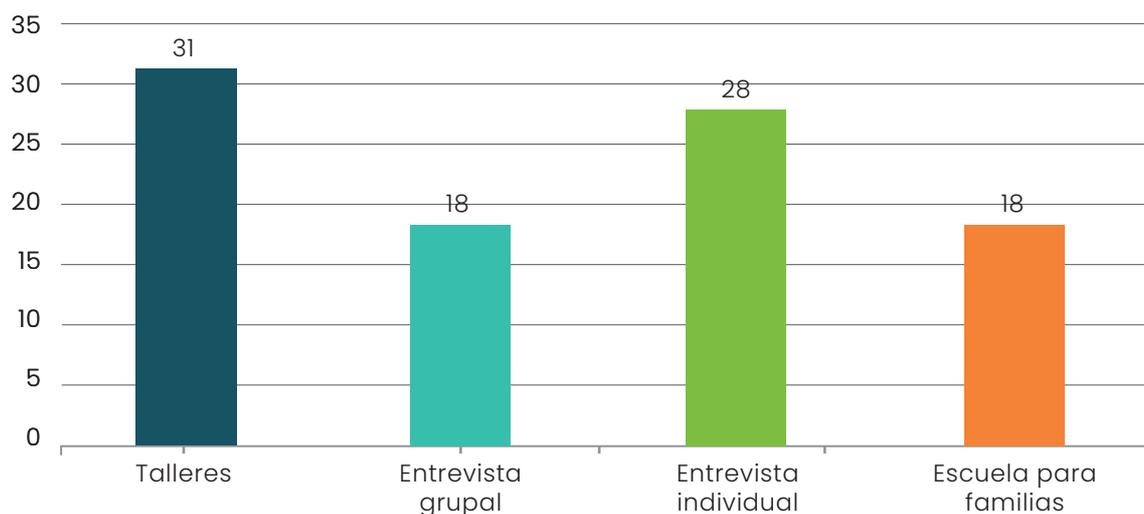


Como se observa en el gráfico anterior, además de la violencia intrafamiliar, la exclusión social, el ausentismo, el consumo de drogas y el abuso sexual se colocan como problemáticas sociales que deben atender con frecuencia las personas profesionales en trabajo social en sus espacios labores dentro del sector educativo.

Para la atención de estas problemáticas, los y las trabajadoras sociales han tenido que idear e implementar estrategias que permitan dar respuesta a ellas; 31 de las personas profesionales consultadas señalan que utilizan los talleres y los procesos socioeducativos, asimismo las entrevistas individuales son empleadas por 28 de las personas participantes así como las entrevistas grupales; mientras que 18 de las personas participantes utilizan las escuelas para familias.

Gráfico 10.

Estrategias de abordaje más utilizadas por las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo



Las distintas actividades o acciones que realiza cada profesional adquieren sentido solo en el marco de los objetivos que se proponen consecutivamente para alcanzar el fin determinado. De esta manera, para la profesión es fundamental que se problematizen las estrategias de intervención y que sean definidas tomando en cuenta las problemáticas a las que deben responder (Fernández, 2021).

Se comprende, entonces, que lo trascendental no son las técnicas o herramientas que la persona profesional aplica, “sino las estrategias y tácticas operativas que se desarrollan a partir de la reconstrucción analítica que se realiza de la realidad y de la finalidad que se les imprima a los procesos de intervención profesional” (Fernández, 2021, p. 43). Lo anterior, permite entender el papel de la dimensión ético-política en el Trabajo Social y la importancia de la construcción de un proyecto profesional que clarifique la direccionalidad ética y política sirviendo como una guía para el accionar profesional (Fernández, 2021).

Los y las profesionales que participaron en el estudio señalan algunos factores facilitadores para el desarrollo de sus funciones y, a su vez, aspectos de mejora que consideran oportunos para tomar en cuenta en sus espacios laborales. En el gráfico 11 se detallan a profundidad.

Tabla 3.

Factores facilitadores y aspectos de mejora en los espacios labores de las personas profesionales en Trabajo Social en el sector educativo

Factores facilitadores		Áreas de mejora	
Conocimiento y formación profesional	Se identifica que el contar con los conocimientos técnico-operativos y teórico-metodológicos es fundamental para desarrollar los procesos de trabajo.	Recursos económicos y humanos	Se reconoce que la falta de presupuesto afecta de manera directa la calidad de la atención brindada. Consecuentemente, la falta de personal profesional se traduce en una mayor sobrecarga de funciones.
Infraestructura adecuada	El espacio físico se coloca como un factor facilitador al momento de brindar atención a la población, así como para llevar a cabo las atenciones individuales que requieren condiciones de confidencialidad.	Asesoría técnica	Se señala que existe un vacío institucional en cuanto a la asesoría técnica en los procesos de trabajo. Las personas profesionales identifican como una necesidad la capacitación constante en temáticas vinculadas a la población e institución.
Autonomía relativa	La capacidad para tomar decisiones sobre los diferentes proyectos, proponer nuevas estrategias de abordaje y la validación del criterio profesional se identifican como factores facilitadores.	Equipo interdisciplinario	Conformación de un equipo interdisciplinario vinculado con los procesos de intervención social. Así como una mayor consolidación de las funciones de Trabajo Social, Psicología y Orientación, delimitando los alcances y limitaciones de cada una de las disciplinas.
Apoyo institucional	Contar con el apoyo institucional y de la jefatura es señalado como uno de los factores facilitadores más importantes.		

En este capítulo se ha descrito la situación y las condiciones laborales de las personas profesionales en Trabajo Social en la actualidad dentro del mundo del trabajo, mismo que ha sufrido importantes transformaciones consecuencia de la puesta en marcha de la lógica capitalista neoliberal. El Trabajo Social no ha estado exento de experimentar

estas transformaciones, el mundo del trabajo se ha visto marcado por la precarización e inestabilidad laboral, afectando de manera sistemática y directa las condiciones laborales y de vida de las personas profesionales de esta disciplina.

Es fundamental que las personas profesionales en Trabajo Social tengan condiciones laborales óptimas, ya que se coloca como un factor determinante en la calidad de los servicios sociales que se brinda a la población. Condiciones de trabajo precarias, agotamiento, entre otras manifestaciones impacta de manera negativa los procesos de trabajo (Coltras, 2024).

En el contexto del sector educativo, en el cual se le brinda atención a población en condición de vulnerabilidad, niñez y adolescencia, además se interviene en problemáticas sociales como la violencia, el consumo de drogas, abuso sexual, entre otras manifestaciones; es imperativo que las estrategias de intervención se aborden desde una perspectiva crítica y analítica de la realidad social, tomando como punto de partida la dimensión ético-política de la profesión.



Referencias

Cademartori, Fiorella. (2023). *Empleo estatal, procesos de trabajo y reproducción del capital. Trabajo Social en tiempos de precarización laboral*. Buenos Aires: Puka Editora.

Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica. (2024). *Informe de la consulta de condiciones laborales de las personas profesionales en Trabajo Social*. Unidad de Investigación.

Fernández, Cintia. (2021). *Trabajo Social y ejercicio profesional: reflexiones críticas*

sobre el espacio socio-ocupacional educativo. En: *Procesos de Intervención del Trabajo Social en Ámbito Educativo: aportes*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.



Datos de la persona autora

Mariana Badilla Mata

Asistente de investigación de la Unidad de Investigación del Colegio de Trabajadores Sociales. Cuenta con bachillerato y una licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR).

03

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRABAJO SOCIAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

DERECHOS HUMANOS EN LA ADOLESCENCIA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

CICLO TALLERES INSTITUTO EDUCATIVO MODERNO

Marisol Rodríguez Quesada



Contexto de la experiencia

El proyecto Reconociendo los Derechos Humanos en la adolescencia desde una perspectiva de género, se dirigió a la población adolescente de los niveles de décimo y undécimo año del Instituto Educativo Moderno ubicado en Concepción del Unión de Tres Ríos en el año 2023. Este proceso surge a solicitud de una de las coordinadoras académicas del Centro educativo quien fue estudiante de la asignatura denominada "Género y Derechos Humanos" y realizó una solicitud formal para que desde la Cátedra de Trabajo Social se brindaran estos temas a las personas adolescentes de décimo y undécimo año del Centro Educativo; todo lo anterior con el fin de reforzar la importancia de la no discriminación por género, identidades ni orientación sexual.

El objetivo general del proyecto se orientó en reconocer los Derechos Humanos desde una perspectiva de género, mediante la cual se fomente la igualdad sin discriminación, enfatizando en las interacciones sociales cotidianas. El minimizar situaciones de discriminación por razón de género fue el aspecto base del proceso, especialmente la discriminación asociada a la identidad de género y visibilizar las consecuencias y perjuicios en torno a la autoestima, dignidad y el desarrollo pleno de todas las personas adolescentes, así como el derecho a un trato digno en cumplimiento de los Derechos Humanos.



Descripción de la experiencia

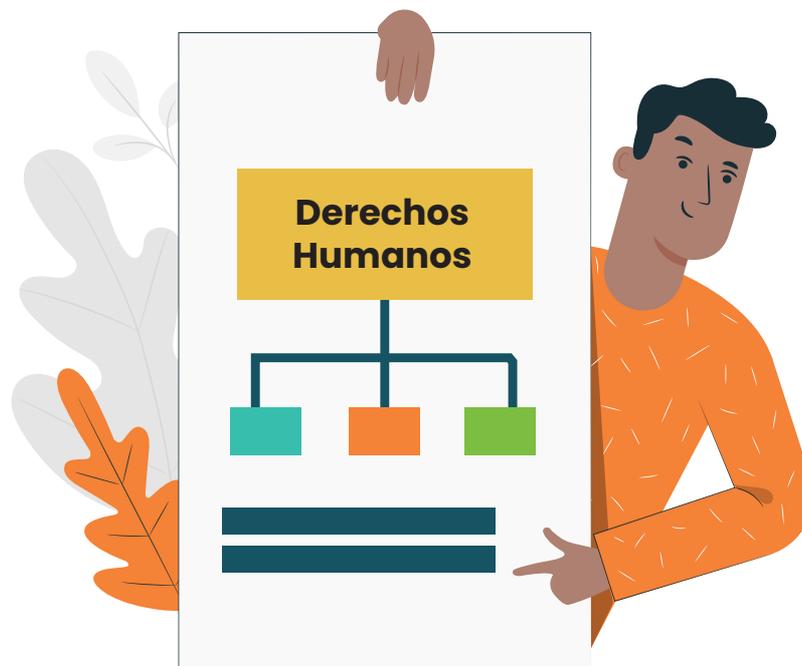
Se desarrolló un proceso socioeducativo de seis sesiones de dos horas y media (total 15 horas), cada una dirigida a un total de 20 personas estudiantes pertenecientes a los niveles de décimo y undécimo año del Instituto Educativo Moderno. El desarrollo del proceso formativo se trabajó con dos enfoques metodológicos principales: educación popular y constructivismo socio cultural, pues ambos contribuyen a trabajar desde una metodología lúdico-participativa; además, se abordó la temática desde el enfoque de Derechos Humanos como eje transversal.

Este proyecto se consolidó como parte de los trabajos de extensión que se realizan desde la Cátedra de Trabajo Social de la UNED por profesionales en Trabajo Social, quienes estuvieron a cargo de todo el proceso formativo, desde el diseño de las sesiones de trabajo, así como de su ejecución, evaluación y sistematización final. Los temas abordados en las sesiones fueron: evolución histórica de los Derechos Humanos, la perspectiva de género y los derechos humanos, género e identidades, relaciones de pareja, sexualidad, Derechos Humanos y Adolescencia, autoconocimiento y construcción de identidades.



Materiales y recursos: ¿con qué?

Al ser un proceso participativo se trabajó con materiales didácticos, por lo que las personas adolescentes fueron las protagonistas del proceso, creando el desarrollo de contenido por medio de experiencias vivenciadas, lo cual trabajaron a través de la creación de historietas, mapas conceptuales, dibujos, entre otros recurso lúdicos que posteriormente exponían en el grupo de trabajo. Es importante destacar que posterior al desarrollo creativo se realizaba una exposición magistral de las diversas temáticas abordadas en la sesión de trabajo; con el objetivo de clarificar temas y conceptos, para lo cual se contó con el apoyo de equipo tecnológico de proyección facilitado por el Centro Educativo y las presentaciones elaboradas por la profesional. En cuanto a los materiales didácticos utilizados se implementó el uso de cartulinas, papelógrafos, hojas de colores, lápices de colores, marcadores, todas estos asumidos y aportados por la persona profesional en Trabajo Social.





Lecciones aprendidas

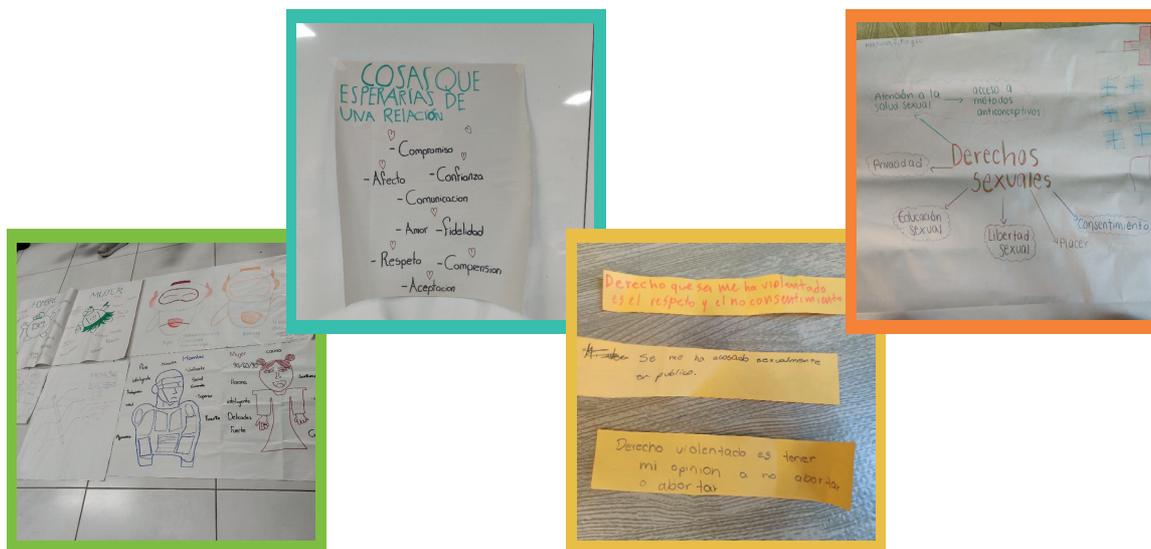
Es necesario la formación constante y actualizada en el tema de diversidad sexual y lenguaje inclusivo en profesionales de Trabajo Social y profesionales en Educación, especialmente si se trabaja o interviene con población adolescente; esto con el fin de reconocer el derecho a la manifestación y expresión de las identidades de género sin generar procesos educativos o de intervenciones que violenten los derechos de las personas adolescentes o limiten sus expresiones de género, minimizando situaciones de discriminación de manera directa o indirecta por desconocimiento.

Se logró evidenciar una clara identificación de manifestaciones de violencia y acoso callejero percibido por la gran mayoría de mujeres o cuerpos feminizados del grupo de personas adolescente, así como el temor de las mismas a movilizarse sin compañía en espacios comunales fuera del centro educativo.

Este tipo de procesos socioeducativos permiten la generación de espacios de debate y análisis en torno a los temas de género e identidades, así como el tema de relaciones sanas de pareja libre de violencias, lo cual permite abarcar aspectos esenciales como la toma de decisiones, importancia de la comunicación asertiva en la pareja, así como el reconocimiento y la comunicación de las emociones.



Fotografías del proceso:



Datos de la persona autora

Marisol Rodríguez Quesada

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, 2010, Máster en Gerontología Social de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI México), 2020, Maestría Profesional en Gerontología por la Universidad de Costa Rica, 2024, Diplomada en Feminismos Comunitarios y Populares, Universidad de Jujuy, Argentina. Actualmente se desempeña como docente de la Cátedra de Trabajo Social de la Universidad Estatal a Distancia (UNED) desarrollando procesos de docencia, investigación y extensión. También es docente de la Carrera de Trabajo Social de la UCR, Sede de Occidente. Experiencia laboral de 15 años ejerciendo como Trabajadora Social en diversas instituciones Estatales y privadas como el INAMU, Asociación Solidarista Dos Pinos, IMAS y Ministerio de Seguridad Pública.

PROYECTO PRODUCTIVO: MOTÍVATE A COMPARTIR TUS HABILIDADES

Daniela Vargas Moraga



Contexto de la experiencia

Actualmente, como facilitadora del Programa *Avanzamos Mujeres* del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), la función principal a realizar, como profesional en Trabajo Social, es capacitar a mujeres en condición de pobreza. Este programa tiene como objetivo principal empoderar a las participantes y brindarles herramientas para mejorar su situación socioeconómica. La experiencia que se presenta se centra en la sesión once del programa, titulada *Autonomía Económica*, la cual se desarrolla en el marco de un ciclo de trece sesiones que se imparten a lo largo de cuatro meses.



El propósito de esta sesión va más allá de la simple entrega de contenido teórico, busca ofrecer experiencias vivenciales y herramientas prácticas para la vida diaria, con un enfoque en la empleabilidad y la independencia económica. En esta sesión, se promueve que las mujeres reconozcan sus capacidades y potencial para cambiar su condición socioeconómica, al tiempo que se les brinda apoyo para desarrollar habilidades esenciales, como la elaboración de un currículum, la preparación para entrevistas de trabajo y la exposición de proyectos productivos. A través de la creación de espacios donde puedan presentar sus ideas y proyectos, se les ayuda a salir de su zona de confort, generando confianza y seguridad en sí mismas.

El principal desafío que esta estrategia busca enfrentar es la necesidad de que las mujeres participantes logren ser autónomas e independientes, visualizándose a sí mismas como valiosas, capaces y dignas de ocupar otros espacios, ya sea en el mercado laboral o dentro de una economía solidaria.

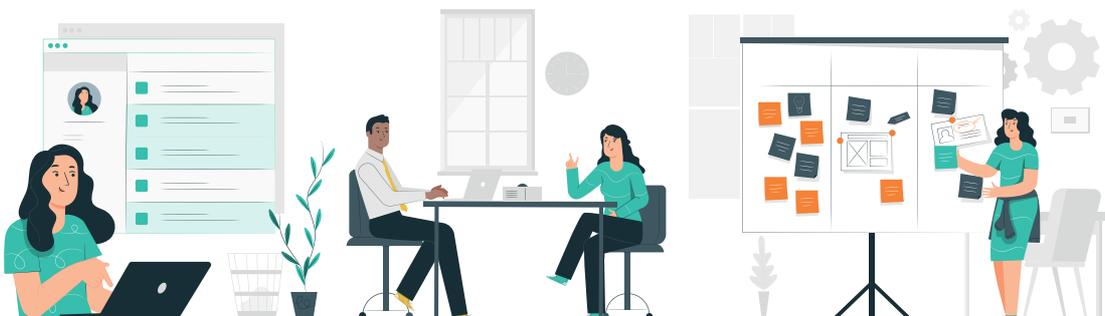


Descripción de la experiencia

Uno de los aspectos más importantes de esta sesión es el desarrollo de habilidades socioemocionales y técnicas para enfrentar el mercado laboral. Las participantes diseñan y revisan su currículum vitae, analizan cómo pueden mejorarlo y participan en simulaciones de entrevistas de trabajo. Además, se fomenta la participación activa a través de la exposición de sus proyectos productivos o ideas de negocio. Este espacio les permite no solo mostrar sus habilidades, sino también visualizarse como mujeres capaces de generar cambios significativos en su vida y en su entorno. La meta es que las participantes comprendan que, con esfuerzo, dedicación y preparación, pueden transformar su realidad.

Desarrollo de habilidades socioemocionales
Técnicas para enfrentar el mercado laboral

Participación activa
Exposición de proyectos productivos o ideas de negocio



Desde el rol como profesional en Trabajo Social, se busca no solo brindar herramientas para mejorar la empleabilidad, sino también generar un espacio seguro donde las participantes puedan desarrollar su autoestima y seguridad. Es fundamental que estas mujeres comprendan que tienen el poder de cambiar su condición socioeconómica, y que, al hacerlo, también están contribuyendo al bienestar de sus familias y comunidades. En algunos casos, el programa ha logrado que mujeres sean seleccionadas para presentar sus proyectos productivos en otras plataformas, como resultado de la colaboración entre el INAMU y el IMAS, lo que ha sido un logro importante.

Sin embargo, uno de los desafíos identificados fue la dificultad de continuar con la estrategia, debido a que no todos los profesionales tienen la formación adecuada para brindar este tipo de acompañamiento. A pesar de estos obstáculos, los resultados obtenidos fueron positivos, ya que se logró una articulación efectiva entre las participantes y otras instituciones.



Materiales y recursos

Para llevar a cabo la sesión de *Autonomía Económica*, se utilizaron diversos recursos pedagógicos y materiales audiovisuales. Las actividades incluyeron videos sobre entrevistas de trabajo, simulaciones de entrevistas en parejas, y la elaboración y revisión individual del currículum de cada participante. Además, se desarrollaron estrategias pedagógicas orientadas a la intermediación laboral, acompañadas de un apoyo psicosocial profesional.



¿Cómo estructurar y presentar las iniciativas de sus ideas o proyectos productivos?

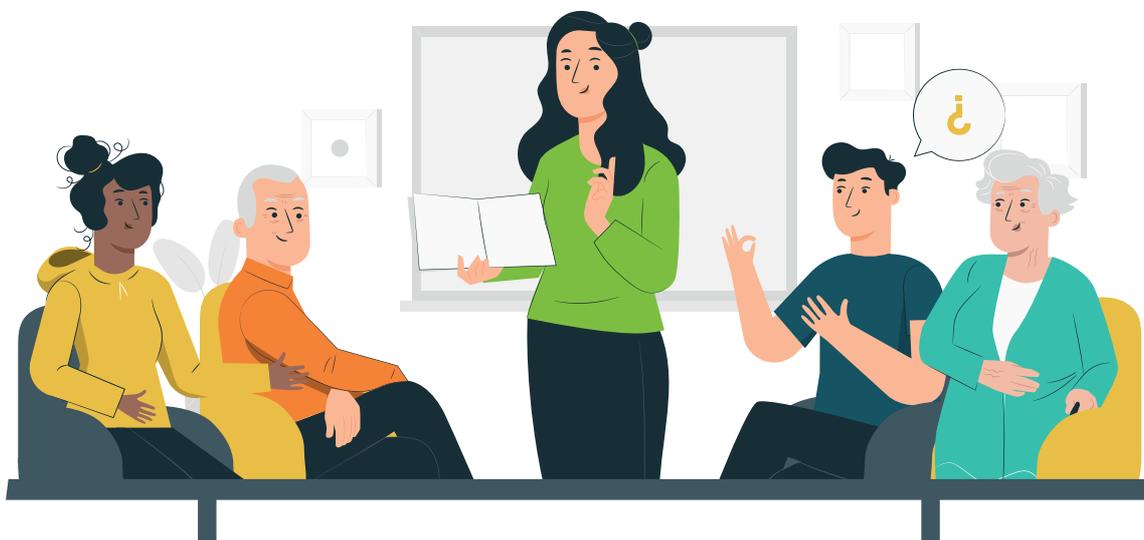
Se creó una guía específica para que las participantes pudieran exponer sus ideas o proyectos productivos, lo que permitió estructurar y facilitar el proceso de presentación de sus iniciativas. Este enfoque práctico ayudó a que las mujeres ganaran confianza en sus habilidades y en su capacidad para generar cambios en sus vidas.



Lecciones aprendidas

Una de las principales lecciones aprendidas durante la implementación de esta experiencia es la importancia de contar con conocimientos en habilidades socioemocionales para el trabajo. La confianza y la motivación son fundamentales para que las participantes puedan visualizarse en nuevos espacios y oportunidades, y para que puedan enfrentar los desafíos que implica salir de su zona de confort.

Asimismo, se evidenció que es esencial creer en el potencial de generar un cambio transformador en la vida de las personas a través de estrategias como esta, que promueven la autonomía económica y la empleabilidad. Aunque la continuidad de la estrategia depende de varios factores, los resultados obtenidos han demostrado que es posible articular diferentes actores y recursos para generar impactos positivos en las mujeres participantes, especialmente en zonas de atención prioritaria.



Finalmente, la importancia de brindar un acompañamiento más allá de las sesiones formales del programa ha sido evidente. Las participantes necesitan sentir que cuentan con un apoyo constante para enfrentar sus miedos y desafíos, y este acompañamiento debe ser integral, considerando tanto los aspectos técnicos como los socioemocionales.



Datos de la persona autora

Daniela Vargas Moraga

Licenciada en Trabajo Social, Profesional Operativa 2, Instituto Nacional de las Mujeres, Facilitadora del Programa Avanzamos Mujeres, Pacífico Central. Labora con diversos grupos socioeducativos en condición de riesgo social con carencias económicas.

SISTEMATIZACIÓN DE PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE PREVENCIÓN: EN MI COMUNIDAD NO TRATAMOS CON LA TRATA DE PERSONAS, SAN CARLOS, ALAJUELA

Silvia Saborío Abrahams



Contexto de la experiencia

La Cátedra de Trabajo Social, forma parte de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. Es una cátedra que realiza docencia, extensión social e investigación. Las y los profesionales que integran la Cátedra de Trabajo Social se han vinculado al tema de la trata de personas, mediante la participación en el Capítulo Costa Rica del Observatorio Latinoamericano de Trata y Tráfico. Además, desde el año 2017 representa a la UNED en la Coalición Nacional contra la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes, CONATT.

En este contexto se han generado espacios de investigación y de aprendizaje, como seminarios, actividades académicas y han promovido el tema en las asignaturas que se brindan a diversas carreras, para que el estudiantado investigue y conozca de la trata de personas, así como de la realidad de las personas migrantes Costa Rica.

Durante el año 2020 el Fideicomiso del Fondo Nacional contra la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes (FONATT) tuvo un importante recorte presupuestario que se destina, como otros presupuestos estatales, para la atención a la emergencia de la pandemia por COVID 19; además sumado a la baja recaudación del impuesto de salida del país (Ley 9095 Art. 52) hubo una afectación importante a todo el presupuesto de la CONATT, por lo que se eliminan los proyectos e incluso afectó la estrategia de atención a las personas víctimas/sobrevivientes. En el 2021 se logra realizar una modificación al presupuesto ordinario para aumentar la subpartida para el apoyo de las personas sobrevivientes y sus dependientes, (CONATT, 2022), pero todos los demás ejes, incluyendo la prevención, se les elimina el acceso a presupuesto para proyectos.

En este marco, y con la preocupación de que como país se estaban generando pocos esfuerzos en prevención, se propone una alianza de trabajo conjunto entre la UNED y Ministerio de Gobernación y Policía (MGP). El MGP había creado la metodología de abordaje participativa “En mi comunidad no tratamos con la trata”, aprobada por la CONATT. Este Ministerio partió de un diagnóstico realizado en el cantón de San Carlos, de la provincia de Alajuela y se elige este territorio porque se han presentado una serie

de casos y denuncias de trata de personas con fines de explotación sexual y laboral; además es un territorio fronterizo con Nicaragua donde hay pasos de ingreso irregular y tráfico ilícito de migrantes. (MGP, 2019)

San Carlos es el cantón más grande del país (3347.98 Km²), un cantón de tradición agrícola de diversos productos, donde en los últimos años se ha desarrollado la siembra de piña de forma extensiva con los problemas ambientales y sociales asociados a este tipo de monocultivos; además, es un territorio donde se expresan desigualdades; por un lado un centro urbano que concentra la mayor cantidad de servicios, empleos, municipalidad y presencia del Estado; por otro lado, la Fortuna, un distrito que ha concentrado el turismo por el Volcán Arenal y termales, pero en los distritos y comunidades fronterizas, se diluyen y se agravan las situaciones de pobreza, exclusión y nulo acceso a servicios estatales, como se evidencia en Pital, pero sobre todo en Boca Tapada y Boca San Carlos.

La UNED, por medio de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) y el Centro de Investigación y Transferencia Tecnológica y Educación para el Desarrollo (CITTED) han desarrollado el proyecto "Fortalecimiento de las capacidades locales en las comunidades de Boca San Carlos, Boca Tapada y Boca Cureña, por medio de la gestión interinstitucional en la Región Huetar Norte" desde el 2014 a la fecha. En el 2019 el equipo de ECEN-CITTED contribuyó en la formulación de un plan estratégico para la Unión Zonal del distrito de Pital; a partir del análisis participativo, se identificaron las principales problemáticas y las necesidades de gestión en el distrito para generar mejoras en el desarrollo social, productivo y ambiental de las comunidades.

Desde la Cátedra de Trabajo Social se solicitó generar un proyecto de extensión social para brindar una capacitación en el tema de la trata de personas en los grupos que tienen organizado el proyecto ECEN-CITTED en las comunidades aledañas a la zona de influencia del Refugio de Vida Silvestre Mixto Maquenque.

El trabajo realizado tuvo como objetivo capacitar a las comunidades aledañas al RNVSM de Pital de San Carlos, Alajuela en el tema de trata de personas mediante la adaptación de la metodología "En mi comunidad no tratamos con la trata" del Ministerio de Gobernación (MGP).



Descripción de la experiencia

¿Qué? y ¿Quién? ¿Cómo?

El ingreso a la comunidad y los talleres se planificaron durante el 2021 y durante I cuatrimestre del 2022 se logra ejecutar una adaptación a la metodología propuesta por MGP. Se realizaron en dos talleres (dos sesiones cada taller) participativos socioeducativos para mujeres y hombres, líderes y lideresas locales de los grupos Unión Zonal de Pital y la Asociación de Desarrollo de Boca Tapada de San Carlos. En total participaron 12 personas.



La Cátedra de Trabajo Social en la figura de la Mag. Silvia Saborío, desarrolló el proyecto, la planificación de las actividades, la elaboración de los materiales educativos físicos y digitales, facilitó técnicas lúdicas para los talleres, la UNED dispuso de transporte y viáticos para las giras. Y el MGP brindó el diagnóstico, la metodología aprobada y materiales impresos de la campaña, acompañó en los talleres la Mag. Nury Benavides.

A pesar del COVID las capacitaciones se realizaron de forma presencial, porque de acuerdo con la experiencia de las y los encargados del proyecto CITED y la consulta realizada a las personas líderes de estas agrupaciones, las personas de estas comunidades (especialmente de Boca Tapada) no cuentan con el conocimiento tecnológico,

el acceso a internet y dispositivos electrónicos; además, solicitaron que las capacitaciones que se brinden sean presenciales. Hubo dificultades de ingreso a la zona debido a las restricciones establecidas ante la pandemia del COVID-19 y también por las inundaciones que afectaron a las comunidades en el mes de julio del 2021, por lo que se realizaron en los meses de marzo y abril del 2022.



**Materiales y recursos
de acuerdo con cada sesión y tema.**

Sesiones proyecto	Temas por sesión	Materiales
<p>Sesión 1.</p> <p>Encuadre y presentación de la agenda general de las acciones formativas.</p> <p>Aspectos básicos de la trata de personas: conceptos y definiciones, tipos. Acciones, Medios y fines.</p>	<p>Sesión 1.</p> <ol style="list-style-type: none"> Aspectos básicos de la trata de personas: conceptos y definiciones, tipos. Delito de la TdP: Acciones-medios-fines. Legislación - CONATT Diferencia entre TdP y TIM. Aspectos básicos de la configuración del delito de la trata de personas: Captación, Viaje y tránsito, destino y explotación, detención / escape / deportación y repatriación, reintegración / reasentamiento / refugio 	<p>Sesión 1</p> <p>Gafetes y hoja de firmas. Refrigerio Pañuelos para actividad rompehielos. Árbol trata de personas: Se brindan palabras a cada participante y debe de ubicarla en las raíces, tronco y frutos de un árbol de cartulina. Se analiza Vulnerabilidades, acciones, medios y fines de la TdP. Presentación básica sobre legislación. PC, proyector Análisis de casos, Materiales para trabajo en subgrupos. Exposición y cierre. Materiales de la campaña: un bolso, libreta, lapicero, mascarilla. Transporte, viáticos.</p>

Sesiones proyecto	Temas por sesión	Materiales
<p>Sesión 2</p> <p>Riesgo y protección. Acción comunitaria. Denuncia.</p>	<p>Sesión 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mitos y realidades. Caracterización de Tratantes y Víctimas. 2. Factores de riesgo y consecuencias. 3. Mapeo comunitario de factores de riesgo en cada cantón. 4. Factores de protección para abordar la trata de personas 5. Protocolo comunal de denuncia ante sospechas. 	<p>Sesión 2.</p> <p>Gafete, hoja de firmas. Refrigerio. Rompe hielo. Repaso de conceptos y mitos con un juego de falso y verdadero. Lluvia de ideas. Papel, marcadores, pizarra. Trabajo en subgrupos para crear un papeo de factores de riesgo. Papelógrafos, marcadores. Exposición, discusión y cierre. Certificados. Materiales de la campaña: un bolso de tela, una gorra y una camiseta. Lapicero y una bola de des estrés de UNED. Desplegable con la información, que incluye los números de teléfono de denuncia y carteles con información sobre trata de personas. Transporte, viáticos.</p>



Lecciones aprendidas

Las personas respondieron de forma positiva a las técnicas participativas y lúdicas con que se desarrolló el taller, pues les permitió expresar sus opiniones y aprender por medio del juego. Es importante considerar que la educación en las comunidades debe partir siempre del saber de las personas y promover las metodologías participativas y socioeducativas.

La convocatoria, la valoración del espacio físico y horarios son fundamentales para el éxito de una actividad en una comunidad. Además, debe considerarse el factor climático.

Es necesario incorporar en los procesos educativos preventivos acerca de la trata de personas una perspectiva de género y la crítica al modelo neoliberal capitalista; es imperativo evidenciar las raíces estructurales que generan las condiciones para que se

perpetúe y legitime la explotación sobre todo de las mujeres y las poblaciones vulnerables; esto con el fin de crear conciencia en la población en general y para que las personas que integran las instituciones públicas y privadas logren visualizarse dentro de la estructura social que les faculta desde diversos ámbitos para generar espacios de prevención de este fenómeno social. El tema de la trata de personas no debe abordarse solamente como un delito, una ley o como un fenómeno aislado de la sociedad. Debe contextualizarse en cada comunidad.

En esta capacitación además del tema de trata de personas se intentó identificar las raíces estructurales de este fenómeno social, señalar riesgos especialmente para las mujeres y posibilidades de denuncia; sin embargo surge la idea de que este esfuerzo es solo una alerta, porque las condiciones de vida y las dificultades económicas que enfrentan estas comunidades y en general en la actualidad el país, con los resultados de la pandemia por dos años y asociado al marcado énfasis neoliberal de reducción del aparato estatal y alto costo de la vida, podría generar que las personas de las comunidades más vulnerables lleguen a situaciones de trata y explotación. Como nos lo señalaron las personas participantes cuando compararon las características de contratación laboral en las empresas agrícolas de la zona, con tendencias a la explotación, pero lamentablemente es el recurso laboral existente, es decir *"es lo que hay"*; o bien, frente al daño ambiental que la empresa donde trabaja realiza, pero no pueden reclamar porque si no son contratados (as).

La presencialidad permite palpar en primera persona las expresiones de inequidad de las comunidades rurales, que impactan y movilizan a no tomar decisiones desde el escritorio en San José, sino que el discurso teórico de la trata puede quedar corto ante la realidad social y económica de las comunidades. Aspectos como la falta de empleo, de acceso a educación de calidad y atención a la salud, vulnerabilidad ambiental, son indicadores de acceso no igualitario a la satisfacción de derechos en el país. Estos hacen que una comunidad sea vulnerable para múltiples expresiones de explotación, entre ellos la trata. La acción de las instituciones se encuentra limitada, no solo por los procesos de reducción del aparato estatal, sino también por la fragmentación de derechos y la política social, y la atención de la trata de personas desde una perspectiva legal, persecutoria del delito y de la atención a la víctima, que es son acciones necesarias, pero que desdibuja la importancia de la prevención.

Este proyecto tiene como valor público el poder incidir como unión de dos representantes del Estado, Universidad pública y Ministerio de Gobernación, en comunidades que tienen poca presencia institucional y son vulnerables social y económicamente, y de esta manera asumir un compromiso ético político con la población para prevenir la trata de personas en sus múltiples fines.

Fotografías del proceso:



S. Saborío. Boca Tapada 25-3-22



S. Saborío. Pital. 24-3-22



Datos de la persona autora

Silvia Saborío Abrahams

Licenciada en Trabajo Social, Master en Estudio de la Violencia Social y Familiar. Profesora en la Universidad Estatal a Distancia, Cátedra de Trabajo Social desde el 2010. Centra su experiencia en la educación no formal, estudios socioambientales e investigación y docencia universitaria virtual y presencial.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO MOTOR DE INSERCIÓN SOCIAL, **MOVILIDAD Y DESARROLLO INTEGRAL DE LAS PERSONAS EN PRIVACIÓN DE LIBERTAD**

Noelia Vega Rodríguez

La Organización de Naciones Unidas, destaca en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26, inciso 1, que *"...la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos..."*.

Francisco José Scarfó, en su publicación titulada El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos, señala lo siguiente:

La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana.

Por lo tanto, quien no reciba o no haga uso de este derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad. No sólo debe hacerse uso del derecho de manera individual, sino que es el Estado quien debe garantizarlo plenamente.

Porque un derecho que no reúne las condiciones de acceso de todos los ciudadanos y de cumplimiento pleno del mismo produce privilegios para unos pocos y el resto quedará en el camino hacia el no-ejercicio de sus derechos sociales.

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), desde su ley de creación y en respuesta a su razón de ser, ha brindado atención a las personas que se encuentran en privación de libertad, y que cuentan con los requisitos y el interés de realizar estudios y formarse académicamente.

El derecho a la educación y la garantía de las condiciones de acceso de las personas en privación de libertad al mismo, ha constituido históricamente un reto para las sociedades, para las instituciones, para la organización gubernamental.

La población privada de libertad se sitúa en vulnerabilidad social, pues está sujeta de discriminación, acceso limitado a diferentes servicios y en general, en situación de desventaja por su condición temporal de privación del libre tránsito.

Si bien en la UNED se cuenta con un registro histórico en la atención de personas privadas de libertad, los múltiples cambios socioculturales y económicos, las nuevas tecnologías de información y comunicación; en general los cambios estructurales y coyunturales de los últimos años ponen de manifiesto una serie de necesidades en dicha población, relacionadas con el acceso a la información, investigación científica, desarrollo de habilidades y destrezas en el uso de las tecnologías como mecanismo de formación profesional y de educación integral.

El Programa de Atención a Estudiantes Privados (as) de Libertad (PAEPL) de la UNED, desde su quehacer profesional y en aras de garantizar la equidad, la igualdad y la no discriminación en la prestación de los servicios institucionales y el desarrollo de la vida estudiantil para las personas estudiantes en condición de privación de libertad; se encarga de diagnosticar, plantear, proponer y llevar a cabo un proyecto para la donación de equipos de cómputo a todos los Centros de Atención Integral (CAI) y Unidades de Atención Integral (UAI) del país, para uso exclusivo de la población estudiantil en privación de libertad.

El objetivo del proyecto se centra en proveer el equipo de cómputo que procure el acceso a su uso, a la información científica, al desarrollo de habilidades y destrezas en el uso de la tecnología; en general, como herramienta de formación profesional y educación integral para todas las personas que estudien con la UNED en condición de privación de libertad en establecimientos penitenciarios cerrados de Costa Rica.

A finales del año 2021 se completa el estudio diagnóstico de necesidades de equipos de cómputo para los diferentes CAI y UAI del país, como resultado preliminarmente se establece la necesidad de ubicar 121 equipos de cómputo distribuidos en los 19 establecimientos penitenciarios del Sistema Penitenciario Nacional (SPN).

Durante el año 2022 se realizan las gestiones de logística, coordinación, preparación de los equipos de cómputo por donar, formalización legal de la donación y demás gestiones, para la entrega e instalación de los equipos de cómputo en las Secciones Educativas de cada centro penal, en el periodo comprendido entre abril y junio de 2023.

Si bien, la provisión de equipos de cómputo en los centros penales no resuelve problemas estructurales e históricos; a través de la ejecución del proyecto se abren espacios dentro de los establecimientos para que las personas que estudian cuenten con más y mejores herramientas para su desarrollo académico, profesional e integral.

Como profesionales, podemos reflexionar respecto a las siguientes interrogantes:



¿De qué forma puede prepararse para ejercer a nivel profesional una persona que estudie en condición de encierro y sin acceso a un computador?



Usted como profesional, ¿puede visualizarse ejerciendo de forma adecuada sin tener las habilidades y destrezas para el uso de las herramientas necesarias?



Vamos más allá. Usted como miembro activo de la sociedad, ¿considera que se promueve la equidad en el tejido social si persisten las grandes brechas en el acceso a la información, en las oportunidades de educación, y en general, en las formas de desarrollo integral humano?



¿Podemos hablar de inserción social en equidad real de las personas que se incorporan al ámbito social posterior a un periodo de encierro, con las mismas escasas herramientas y habilidades con las que fueron excluidos inicialmente de la dinámica social?

Con miras a mantener el hilo reflexivo, es importante también destacar algunos otros aspectos sobre el proyecto, sobre la población usuaria y sobre los problemas en los que busca incidir de forma positiva.

Primero, el proyecto no se plantea ni se desarrolla desde una visión aislada, es decir, forma parte de diferentes acciones e iniciativas que una institución de Educación Superior planifica y pone en marcha, de manera conjunta con el Ministerio de Justicia y Paz; esta como instancia administradora del Sistema Penitenciario Nacional.

A partir de algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible plasmados en la Agenda 2030, nuestro país se suma a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, también a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, lo cual asegura el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

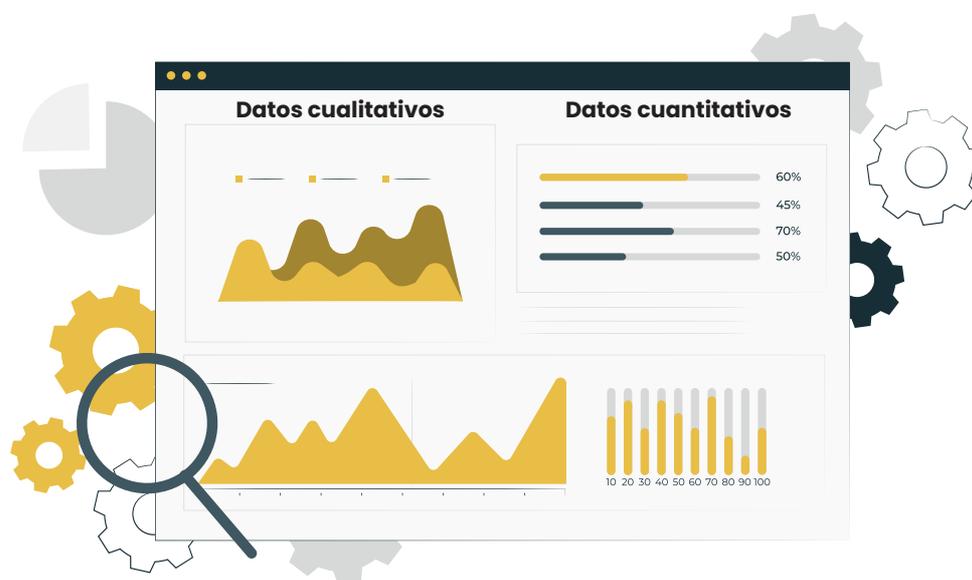
Asimismo, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Otro objetivo destacado en dicha agenda es la eliminación de las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

Con el soporte de un marco normativo y sociopolítico garante de los derechos humanos, que priorice la atención en equidad para todos y todas, que además reconozca como pilar fundamental la democratización de la educación como la ruta para la construcción de sociedades más justas, se visualiza un escenario propicio para avanzar de forma articulada en propuestas que sumen a los objetivos de desarrollo.

Retomando la idea del proyecto de donación de equipos de cómputo, a poco más de ocho meses de instalados y puestos en funcionamiento los equipos, y de forma paralela con otras acciones institucionales, se registran resultados significativos de carácter cualitativo y cuantitativo en el acceso a la educación de las personas privadas de libertad.

Desde lo cualitativo, se pueden mencionar avances importantes relacionados con el acceso a material digital para lectura, consulta e investigación científica, mejoras en el desarrollo de habilidades y destrezas en el uso de computadoras en la población usuaria; también la creación de estrategias de evaluación de los aprendizajes que incorporan el uso de material audiovisual, y en general, se evidencia un avance significativo en el acercamiento de las personas estudiantes en privación de libertad, al uso de equipo tecnológico, lo cual mejora no solamente el abanico de herramientas para el aprendizaje y evaluación, en cambio potencia las capacidades para hacer uso de las herramientas tecnológicas.



La migración al uso de equipos de cómputo en la población estudiantil en privación de libertad resulta alentador para la Universidad en su labor medular de formación profesional de calidad, ya que abre las posibilidades de desarrollo de más proyectos y acciones estratégicas para potenciar el uso de las herramientas tecnológicas, de forma segura, con los controles y supervisiones necesarias para su uso.

En cuanto a los aspectos cuantitativos, se refleja un incremento significativo en la cantidad de personas estudiantes UNED en todos los CAI y UAI del país, a partir del segundo cuatrimestre 2023. En respuesta a dicho incremento, para el cierre del año 2023, se plantea la solicitud de ampliación del convenio de donación de equipos,

sustentado en un nuevo estudio diagnóstico que toma en consideración la tendencia al incremento de estudiantes, y se identifica la necesidad de sumar 154 equipos de cómputo para distribuirlos en los diferentes CAI y UAI del país.

El trabajo articulado y comprometido, así como el esfuerzo que conlleva la ejecución de proyectos ambiciosos y, si se quiere, disruptivos desde el punto de vista social y de juicios de valor, en procura de servicios en equidad, ha resultado vital para el desarrollo del proyecto.

Los recursos humanos de ambas instituciones han formado parte activa y esencial para lograr la concreción del proyecto, así como para poner en perspectiva una serie de oportunidades de mejora y situaciones que atender.

¿Qué es valioso destacar como lecciones aprendidas?



Nunca se deja de aprender, los objetivos de un proyecto deben ser claros y precisos, y a su vez, inspiradores de iniciativas y posteriores proyectos que complementen o potencien lo ya actuado.



El proyecto de donación de equipos de cómputo se visualiza como punta de lanza de otros proyectos y necesidades de atención de las poblaciones beneficiarias.



La visibilización de las necesidades de la población usuaria, y a su vez, la visibilización de las responsabilidades que, como instituciones estatales tenemos en la atención de las personas con calidad y en equidad, como eje transversal del proyecto.



El proyecto como herramienta pionera para la asignación de recursos tecnológicos y el desarrollo de posteriores iniciativas que sumen en la democratización del acceso a la educación y a la formación profesional.



Falta mucho camino por recorrer; el asignar recursos tecnológicos para que las personas privadas de libertad estudien es un gran paso, pero no es el único ni resulta efectivo y sustentable sin el desarrollo de otras áreas y proyectos que complementen, potencien y mejoren el uso, acceso, mantengan la vigencia en los equipos y en sus usos; así como la constante revisión de necesidades de la población en una era tan cambiante y acelerada como la que vivimos.

Para cerrar, resulta grato destacar que el trabajo social como profesión brinda la formación y el conocimiento para trazar rutas humanas de atención para todos y todas, tiende puentes, visibiliza, alza la voz y lleva el estandarte de inclusión y de equidad no solamente en la atención directa de las personas, sino también en la toma de decisiones políticas y estratégicas del engranaje estatal.

En el ámbito educativo, nuestro rol debe ser aprovechado como una oportunidad para propiciar la movilidad social y el desarrollo integral de cada persona, familia, comunidad y sociedad, a través de la propuesta y ejecución de iniciativas que persigan fielmente la garantía y el acceso de los derechos humanos para todos y todas, y a su vez, los deberes y responsabilidades que los acompaña.



Referencias

Organización de Naciones Unidas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tomado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Scarfó, Francisco J., Trabajo monográfico: "El Derecho a la educación en las cárceles", Trabajo terminado para la obtención de beca de la Dirección de DDHH, UNLP, La Plata, Pcia. de Bs. As., Marzo 2002.



Datos de la persona autora

Noelia Vega Rodríguez

Posee un Bachillerato y una Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR). Es Master en Administración de empresas con énfasis en Gerencia estratégica, Universidad Estatal a Distancia (UNED). También posee una maestría en el Estudio de Adicciones por la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

HEREDIA: CIUDADES CULTURALES UNA APUESTA INTERCULTURAL DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Dalíana Vargas Ramos



Introducción

La pedagogía intercultural es una herramienta que desde el trabajo social permite abordar a las comunidades educativas desde una visión socioeducativa, este enfoque facilita la intervención psicosocial en centros educativos, lo cual procura ser un insumo para las personas de los equipos interdisciplinarios que apoyan en los diferentes espacios formativos.

El enfoque de educación intercultural es en su esencia más que una herramienta pedagógica, es un estilo de vida, es una filosofía, que procura que la educación sea inclusiva; en donde se reconozca la diversidad étnica, cultural como uno de los pilares fundamentales para un adecuado desarrollo humano de toda la comunidad estudiantil.



Para una mejor comprensión de este escrito, se organizó la información en dos apartados; el primero: Pedagogía Intercultural, su esencia; en este se hace un recorrido breve por los principales elementos filosóficos y conceptuales que caracterizan el enfoque de educación intercultural. El segundo apartado: Vivenciando la Pedagogía Intercultural: Heredia Ciudades Culturales; es una propuesta metodológica creada por el área de trabajo social de la Dirección Regional de Heredia, que lidera la Comisión Regional de Educación Intercultural en la región, con ella se busca trabajar la prevención para disminuir la exclusión, la xenofobia y el racismo, así como el auto reconocimiento de nuestra diversidad; la cual muchas veces está oculta o no reflexionada, como consecuencia de los imaginarios sociales incorporados en los diferentes procesos de socialización, al que somos expuestos desde el nacimiento.



I Apartado: Pedagogía Intercultural, su esencia

Se inicia por un recorrido breve por los principales elementos filosóficos y conceptuales que caracterizan el enfoque de educación intercultural, para poder comprender los elementos que aporta al trabajo en materia de la atención de la población culturalmente diversa.



Generalidades

La educación intercultural deviene de la filosofía y visión del constructo interculturalidad, la misma ha sido conceptualizada por diferentes personas autoras, sin embargo, todas tienen un eje común la equidad, igualdad y la justicia social, entre las personas sin importar su etnia, cultura, religión, nacionalidad, estado migratorio, edad, entre otros.

Un elemento importante por saber es que la filosofía intercultural emerge de la crisis de la filosofía tradicional, ese proceso toma fuerza en los años 80, donde se cuestiona el eucentrismo y la existencia de filosofía "occidental" como la única; es decir, busca hacer una revisión crítica de la larga tradición de la historia de la razón. Es importante aclarar que este movimiento surgió en los diferentes continentes principalmente aquellos con países caracterizados por el fenómeno migratorio, lo que evidencia también la existencia de una red de intelectuales a nivel mundial preocupados por la temática.

Para Fernet-Betancourt (2009) en su escrito, Tareas y propuestas de la filosofía intercultural:

la reserva crítica de la interculturalidad se concretiza en la propuesta alternativa de inmemorizar e intraditionalizar lo que hoy llamamos historia, es decir, frente a un manejo de la historicidad de lo humano que promueve, debido evidentemente a intereses innegables de poder, y de hegemonía mundial, una cultura del olvido de las historias "locales" con sus exigencias de reparación, así como una pedagogía de la destradicionalización de la formación del ser humano, la filosofía intercultural considera que el diálogo entre las culturas representa un nuevo paradigma que abre la posibilidad real de redimensionar el paradigma de la historicidad y de cambiar con ello cualitativamente nuestra relación con la historia, porque el diálogo entre culturas ese lugar donde precisamente las memorias y las tradiciones de la humanidad se encuentran para intercambiar sus historias, y no para sustituirlas por una supuesta historia universal... de aquí que en este encuentro intercultural se asista a la real manifestación de la pluralidad de memorias de los pueblos de la humanidad. (p. 99)

Desde este marco, la filosofía intercultural viene a materializar el sentir y los cuestionamientos de grandes pensadores, principalmente aquellos que desde los procesos de las independencias expresaban la urgencia del reconocimiento del sentir-pensar y de las identidades de los diferentes pueblos; así como el de ser coherente con sus raíces y no traicionar a su pueblo. Para ejemplificar esto solo tenemos que dar una lectura al discurso de Angostura de Simón Bolívar, pronunciado en 1819, en el cual indica: «La diversidad de origen requiere un pulso infinitamente firme, un tacto infinitamente delicado para manejar esta sociedad heterogénea cuyo complicado artificio se disloca, se divide, se disuelve con la más ligera alteración». Así como al discurso de Nuestra América de José Martí en 1891, del cual destaco una de las frases más significativas a mi criterio, «Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas».

No debemos obviar el esfuerzo también de personas pensadoras en los años 50 después de la segunda guerra mundial, como el sociólogo británico Richard Hoggart quien junto a otros investigadores conformaron una red de intelectuales, un movimiento denominado estudios culturales; estos pretendían analizar, para pensar el desarrollo de la cultura, el impacto socio político en este desarrollo y comprender la evolución de las sociedades.

Se hace importante en este momento reconocer igualmente el surgimiento del pensamiento decolonial, el cual busca dar una mirada retrospectiva a la historia, evidenciar los procesos de conquista no solo por el genocidio que significó, si no por cómo marco la historia de los vencidos.

Una vez concluida la experiencia dolorosa colonial, queda instaurado en las personas y se transmite a través del tiempo el proceso de colonialidad, que puede entenderse como el patrón de poder instaurado en el pensamiento y que vuelve legítima y natural la discriminación, la clasificación societal, y la distribución desigual de la riqueza. Se le adjudica un lugar de privilegio a potencias mundiales.

En Costa Rica, este proceso queda ejemplificado en la letra de la canción linda Costa Rica que expresa: por ser tan linda Costa Rica la llaman la Suiza centroamericana..., es decir, un país es bello si se asemeja a la grandeza de Europa.

... el pensamiento de colonial busca comprender y evidenciar como la experiencia colonial creó patrones de jerarquización entre los países y de clasificación entre las personas. Estos patrones continúan permeando la organización del sistema mundial y naturalizando la violencia principalmente la discriminación racial étnica por clase y género. (Vargas, 2021, p. 12-13)

Estos elementos nos muestran como los llamados países no occidentales y/o llamados en vía de desarrollo, han luchado históricamente por el reconocimiento de sus historias, nuestro pensamiento y cultura; es ahí donde la filosofía intercultural viene a ser una posibilidad del reconocimiento de pensares diferentes, desde otros mundos no solo olvidados, sino invisibilizados o borrados.

A partir de estos esfuerzos por dar un lugar no solo al pensamiento diverso, sino a todas las personas, principalmente a las que por su condición migratoria, etnia y cultura han estado silenciadas, muchas veces víctimas de la opresión, la marginación y la violencia extrema.

Estos procesos de reflexión empiezan a permear los procesos formativos del ser humano, se evidencia la pertinencia de integrar la perspectiva de la filosofía intercultural en la educación de hoy. Nos referimos a que por su opción a favor de los saberes que se complementan y no se impulsan a visiones cada vez más universales (González, 2009). La educación bajo una pedagogía intercultural permite generar el reconocimiento de lo propio, la construcción de memoria, la valorización del aporte de las otras culturas y la riqueza de su concatenación.

La pedagogía intercultural reta a las personas involucradas en los procesos formativos para que su trabajo sea contextualizado y pertinente; es decir, que los temas, los contenidos y sus intervenciones se adecuen a las realidades de las poblaciones estudiantiles. Para lograrlo, el primer paso consiste en el reconocimiento de la memoria colectiva comunitaria, su historia local, cultura, hibridez (entrelazamiento o mezcla de varias culturas), saberes y necesidades sentidas inmediatas y concretas. Se supera la visión homogeneizante y globalizante que busca crear estándares didácticos invisibilizando las construcciones socioculturales y económicas poblacionales. La propuesta intercultural, al contrario, apuesta por la creación conjunta de estrategias que respondan a las realidades diversas presentes en la población educativa. Se procura en ellos el empoderamiento y el conocimiento significativo. (Vargas, 2021).

Las iniciativas en este campo han surgido respondiendo a la realidad de los diferentes países, por ejemplo países como Perú y Bolivia cuentan con una amplia diversidad de pueblos originarios y de idiomas, por lo que su sistema educativo ha procurado generar desde este enfoque intercultural una educación más humanizada que no discrimine y que recupere parte de esa cultura milenaria; con esto no queremos decir que dejó de

existir o ha dejado de existir la violación de derechos humanos, estigmatización a los pueblos originarios, la desigualdad, marginación y la violencia en los centros educativos por situación de etnia.

Ahora bien, lo que podemos decir es que existe una mayor conciencia sobre la importancia de una educación para todas las personas, una educación que sea agente de cambio, de movilización, así como dar un lugar a las culturas ancestrales y a los procesos migratorios y su riqueza.



Investigaciones y aplicaciones en este campo educativo.



Una de las investigadoras en el tema de pedagogía intercultural, es la doctora en ciencias de la educación Teresa Aguado Odina, quien aporta un excelente marco teórico como metodológico en su libro Pedagogía intercultural, publicado en España en el año 2003. El texto busca ser un aporte tanto en el ámbito de la investigación como un marco referencial para brindar las herramientas básicas y operativas para una práctica escolar.



El libro recupera referencias a situaciones que permiten una lectura dinámica, atractiva y coherente con la realidad. Angulo organiza su escrito en 12 capítulos iniciando por el abordaje de la cultura diversa, las bases teórico conceptuales, los contextos sociopolíticos, la delimitación conceptual, resultados investigativos, competencias interculturales, prejuicios, estilos cognitivos y de aprendizaje, análisis de recursos didácticos; además plantea enfoques metodológicos como estudio de caso e inicia a construir lo que sería una escuela intercultural desde el diagnóstico, el clima, los proyectos curriculares, los procesos de enseñanza, la importancia del aprendizaje colaborativo, la adecuada selección de los recursos didácticos, los conceptos y dimensiones que deben incluirse en las competencias interculturales, la mediación social intercultural como una experiencia de mediación socioeducativa, la comunicación intercultural, la adquisición de idiomas, la educación permanente y recuperar recursos virtuales de enseñanza aprendizaje.

El libro busca ser una respuesta para preparar a la niñez y a la juventud para vivir un mundo nuevo y tener un personal docente que no vea en la diversidad un problema, sino que se pregunten constantemente qué podemos hacer para crear escuelas que sean más justas socialmente y que promuevan la igualdad y la solidaridad (Aguado, 2003).



Otro documento importante de recuperar es el creado por la fundación Alfonso Comín en 1998, que realiza una publicación donde recupera las reflexiones de diferentes autores en el tema, provenientes de África Negra, el Magred, América Latina y Cataluña; este documento rescata temas como la inmigración, el porqué se emigra, las consecuencias las herencias del colonialismo, el mestizaje, la diversidad y la convivencia, la interculturalidad como la capacidad para comunicarse, los orígenes y los destinos de la emigración, los mundos del desarrollo, las nuevas formas de racismo; también una reflexión sobre la diversidad. A través de las letras de este documento se tiene acceso a un conocimiento sobre diferentes realidades sociales y culturales para una mejor comprensión y convivencia humana, el libro contiene una gran riqueza que expresa el dolor a veces el grito de cada experiencia personal, también la lucha por la vida y la dignidad, el amor por la tierra de origen y la dureza de empezar de nuevo en un país que no es suyo (Fundación Alfonso Comín, 1998).



Por su parte los autores Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, publican en el año 2010 un libro denominado *Construyendo interculturalidad crítica*, en La Paz, Bolivia; estos autores procuran dar un aporte al proceso de construcción colectiva de pensamiento crítico y de una visión que conduzca a prácticas comprometidas. Estructurado en cuatro capítulos, este libro retoma la reconceptualización de la interculturalidad, las formas de interculturalidad, sus configuraciones, la interculturalidad crítica y la educación intercultural; además, se hace un análisis de las emergentes políticas educativas del siglo XXI, se retoma la interculturalidad en la educación y las políticas en materia de educación intercultural bilingüe, praxis colonial y cierran con los fundamentos para una interculturalidad crítica.



La escritora mexicana Itzel Maldonado Ledezma publica en el año 2010, en la revista *Andamios*: volumen 7, número cuatro, un artículo denominado "De la multiculturalidad a la interculturalidad la reforma de los estados y los pueblos indígenas en México". Este artículo permite comprender las contradicciones de los estados nación principalmente en América Latina, delinea claramente la necesidad de una reforma de los estados, donde esté incluida la diversidad étnico cultural y que responda a los derechos de los pueblos indígenas, para lograr un escenario intercultural natural tanto en los procesos legislativos como el abordaje de las instituciones del estado. Visibiliza los pendientes y los desafíos de los estados nación, plantea que las reformas deben ser constitucionales, para que cubran todo el aparato estatal, indica la urgencia de una interculturalidad como horizonte eutópico. En texto hay una cita del comité clandestino revolucionario indígena del ejército zapatista de liberación nacional que reza: "el mundo que queremos es un mundo donde quepamos muchos mundos. la patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen que todos las ríen, que la amanezcan todos". (Maldonado, 2010, pág. 10).



En el 2005 Byung Chuld Han, publicó en Berlín su libro denominado Hiper-culturalidad, en 113 páginas expone reflexiones que permitan trabajar el tema de comunidades diversas, busca a través de estas reflexiones una idea cambiante de cultura, una reflexión sobre la posible orientación del todo diferente del mundo que habitamos; se centra en temas como la cultura híbrida, la cultura como patria, el peregrino y el turista, las identidades, la paz, la cultura de la amabilidad, el caminante, los lumbrales, interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad; estos textos permiten dentro de la pedagogía intercultural ser elementos de reflexión o núcleo generador para apropiarnos de la importancia de la solidaridad y la hibridez.



El texto Arte educación y diversidad cultural, de F. Graeme Chalmers, publicado en el 2003, expone en 151 páginas la importancia de la diversidad cultural y la educación artística. Reflexiona sobre el porqué se hace el arte, para qué sirve y cómo podemos utilizarlo. Enfatiza en el diseño y la aplicación de un currículum para una educación artística multicultural y la importancia de ésta. Expresa la importancia de reflexionar sobre el etnocentrismo, egocentrismo que han imperado en el currículum, amplía la importancia de salvaguardar la cultura y reconocer la realidad del mestizaje.

El autor indica que muchos profesores, estudiantes y padres tienen una comprensión limitada de la educación multicultural; por ejemplo, trabajando en Vancouver Samuel Adu, comprobó que una respuesta típica de los estudiantes de séptimo grado sonaba más o menos así con respecto a la educación multicultural:

implica la celebración en la escuela del mes de la Historia Negra, del Año Nuevo Chino, de Halloween, de la Fiesta de los Regalos de las primeras naciones y de las comidas festivas. Un avisado padre africano canadiense añadió, educación multicultural no significa otra cosa que el ejercicio de las relaciones humanas. De las desigualdades culturales no se habla en el currículum todavía nos falta tareas por realizar (Grseme, 2003, p. 11).



En el año del 2010 el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, hace una publicación en su revista Infantil Tricolor, la cual es de distribución gratuita, dirigida a la recuperación de lo propio de Nuestra América. Esta revista de forma lúdica y atractiva no solo para la niñez y adolescencia sino para la población adulta, hace un recorrido por celebraciones, la construcción de identidades, el porqué de las rondas, la importancia de la ciencia, de la conciencia, la música, la historia y la cultura; en la revista se evidencia toda una pedagogía de recuperación de la historia de América.



Es importante recuperar que en Costa Rica el tema de educación intercultural ha sido ampliamente reflexionado en el Ministerio de Educación Pública. El mismo ha generado materiales desde el 2009 que permiten a la población docente contextualizar de forma pertinente el currículo de acuerdo con la realidad de aula; esto ha sido un gran desafío y que a pasos lentos ha generado una mayor atención a la población migrante, a los pueblos indígenas y a la población afrocostarricense. Siendo que uno de los temas por abordar es el de la población chinodescendiente. Adjunto un enlace donde se puede evidenciar el trabajo en el tema de educación intercultural realizado por el Ministerio de Educación pública, muchos de estos en conjunto con organizaciones no gubernamentales, como entidades de las Naciones Unidas como UNICEF, UNESCO, OIM, entre otras.



Cierro esta recuperación de trabajos, con un pequeño aporte al tema, con una guía didáctica publicada en el 2019 por la Universidad Estatal a Distancia, denominada Interculturalidad: más que una experiencia de aula es aprendizaje para la vida. En este texto de mi autoría, pretendía evidenciar la necesidad de superar mitos y prejuicios en la población que se encuentra en un proceso de formación docente; esto con el fin de que puedan reflexionar sobre el territorio costarricense, su diversidad cultural y proponer una pedagogía intercultural como una herramienta básica en la educación actual. El texto busca exponer también una metodología dialéctica que parte de la realidad la reflexiona y volvemos a ella, con un conocimiento nuevo y significativo. El contenido enfrenta al costarricense con su riqueza multicultural, rescata

las diversas herencias genéticas de nuestra población, de forma que, contrario a la visión oficial, las evidencias como fundamentales para la nación: las poblaciones aborígenes, los europeos, los afrodescendientes, los aportes asiáticos y también las nuevas migraciones que vuelven más rico nuestro país. (Vargas 2021, p. XI).

Estas producciones nos demuestran cómo se ha reflexionado el tema y la urgencia de incorporarlo dentro de las dinámicas escolares, con el fin de generar sociedades más justas, solidarias y con mayor respeto a la diversidad. Estos elementos me permiten sugerir que la educación intercultural, la pedagogía intercultural, son una herramienta esencial en la labor diaria de las personas en los equipos interdisciplinarios en el sistema educativo, quienes deben abordar muchas veces situaciones de discriminación, xenofobia, racismo, exclusión asentada en prejuicios y mitos sociales.



II. Apartado Vivenciando la pedagogía intercultural: Heredia Ciudades Culturales

El papel de los equipos interdisciplinarios en el sistema educativo, desde el enfoque de prevención, se encarga de crear espacios de formación para las personas que integran las comunidades educativas, para el entendimiento de la diversidad cultural como riqueza y desde la naturalidad de que todos los seres humanos somos diversos. Se requiere generar procesos de sensibilización y de creación de estrategias para el abordaje de la población, deben realizar procesos formativos con las familias de la comunidad para que comprendan la importancia de una educación de puertas abiertas al intercambio de conocimientos en momentos de globalización, de la urgencia del modelaje de principios sociales, para contrarrestar las conductas violentas tan presentes en la actualidad; por lo urge la implementación de formas no violentas de vincularnos, desde esta lógica puede ayudar los principios básicos para la educación intercultural¹, a saber :

¹ Tomando del libro Vargas, D (2021). Interculturalidad: más que una experiencia de aula es aprendizaje para la vida. Editorial UNED. Costa Rica.

- Reconocernos en la diferencia y procurar conocer al otro desde el propio relato histórico cultural.
- Promover el pensamiento crítico al cuestionar el pensamiento universal homogeneizado.
- Dialogar sobre cómo han operado las estructuras de poder y saber que han generado discriminación de algunas personas o grupos a través del tiempo.
- Dejar de reproducir la violencia simbólica y evidenciarla en el acto mínimo dialogar porque ocurrió y cómo evitarlo.
- Investigar acerca de saberes diversos, principalmente los silenciados.
- Generar proyectos que evidencian personas heroicas, científicas, pensadoras, que no han sido reconocidas por los medios de socialización, por su género, grupo étnico o por alguna condición.
- Conocer nuestras comunidades desde un diagnóstico colectivo.
- Generar pautas para relacionarnos adecuadamente, basadas más en la promoción del respeto que en el castigo. Siempre acompañada de la reflexión de por qué se actúa así.
- Potenciar las habilidades sociales por medio de actividades lúdicas y de arte, como herramientas idóneas para facilitar, expresar y repensar las emociones sin mayores represiones.
- Apertura del centro educativo a las familias y comunidades, se parte de que la institución es de las personas y se supera la visión de nichos cerrados.
- Actividades de proyección comunitaria.

Estos principios son pilares, para aprender a mirar a las otras personas desde ese respeto a la diversidad, esa valoración a su conocimiento e historia que enriquece esta tierra nuestra, donde lo natural es la diversidad humana.



La puesta en práctica

Cuando hablamos de la incorporación de la pedagogía intercultural en el sistema educativo, debemos tener claro que no es incorporar una materia o un tema dentro de los planeamientos docentes. La interculturalidad busca ser una concepción de mundo, ser parte de la cotidianidad, es una vivencia que transversaliza toda la realidad educativa, es construir una dinámica solidaria, justa, de respeto, con apertura a las experiencias y los conocimientos previos de toda la comunidad educativa; también es hacer evidente y sujeto de análisis la discriminación y la exclusión, generada por los poderes políticos, económicos, religiosos y de clase, que provocan la clasificación y categorización de las personas, estimulando la marginalidad e invisibilización de algunos grupos sociales.

La pedagogía intercultural es comprender cómo en los procesos de socialización se naturalizó la violencia, por diferencias étnicas, culturales, religiosas y cómo desde nuestro ámbito de acción podemos gestionar una cultura diferente desde la practicidad inmediata, con miras a provocar conductas prosociales y sabias en la comunidad educativa, con una concepción solidaria de mundo. Como diría Maritza Montero (2005) en su libro *Introducción a la psicología comunitaria*: “toda acción humana explícita o implícitamente, está orientada por una concepción de mundo de los seres humanos y de las relaciones que se dan entre ellos esas concepciones orientan el comportamiento de las personas imprimiéndole sentido y dirección”. (p. 143).

Desde esta misma línea de pensamiento, es urgente que el espacio educativo sea la posibilidad de un proceso de socialización secundaria, donde no solo se modele sino se viva el pensamiento crítico, la justicia y la solidaridad; es importante recordar que toda acción de individuos o grupos, en cuanto referido o influenciado por otros individuos o grupos, como lo expone Allport citado en Martín-Baró (1983, p. 12), son incorporados por las personas en su visión de mundo.

Desde el rol educativo, las personas de los equipos interdisciplinarios deben tener claro cómo actúan los procesos ideológicos y la importancia de develarlos para transformarlos en busca de la igualdad y equidad. La sola presencia del otro pasa por el filtro de cada persona, lo cual genera significados que se vinculan siempre sobre supuestos que nacen de la estructura social donde se inserta la ideología, esta última entendida como: “el conjunto coherente de ideas y valores que orientan y dirigen la acción de una determinada sociedad cumpliendo una función normativa respecto a la acción de los miembros de esas sociedades” (Martín-Baró, 1983, p. 17). Es aquí donde el gestionar procesos de sensibilización, de desmitificación y prácticas inspiradoras, generan cambios en las mentalidades de las personas, experimentando nuevos y mejores procesos de socialización fundados en el respeto.

Es necesario que ante cualquier proceso de intervención se parta de un adecuado estudio diagnóstico, para que el proceso responda a las realidades del centro educativo; para esto recomiendo el libro investigación cualitativa, metodología, relaciones y ética, del psicólogo Ignacio Dobles Oropeza publicado en el 2018, es un texto que propone diversas estrategias de investigación desde una perspectiva cualitativa.

Posterior al proceso de diagnóstico y partiendo del interaprendizaje o la metodología de lenguaje total de Francisco Gutiérrez (1973) se pueden planificar procesos continuos de intervención, que respondan al contexto y no se conviertan en un activismo puro.





Tips para el proceso diagnóstico desde el enfoque intercultural

Es importante conocer una comunidad, esto implica conocer su historia, personas fundadoras, si es una comunidad rural o urbana, sus características; es decir si cuenta con espacios naturales de fauna y flora, quiénes integran la comunidad (las diferentes nacionalidades presentes en la comunidad, si es un espacio de recepción de migración interna y extranjera, o al contrario es un lugar donde las personas emigran); también investigar si existen espacios de arte, cultura, deporte, se practican tradiciones, cuáles son los mitos, las costumbres presentes en la cotidianidad de la población; cuál es la planificación habitacional, como está organizada (caseríos, condominios, urbanizaciones), que factores socioeconómicos caracterizan la comunidad, entre otros.

Por ejemplo, si el diagnóstico realizado por el equipo interdisciplinario determina que existen algunos mitos en la comunidad educativa sobre el proceso migratorio, situación que afecta la atención a poblaciones principalmente en condición migratoria irregular, esto se debe atender inmediatamente.



Propuesta de intervención

“Heredia Ciudades Culturales: La implementación de una educación intercultural, en el sistema educativo de la región de Heredia”.

Se busca a través de diferentes intervenciones, que tienen como objetivo trabajar en forma colectiva con y desde las comunidades educativas de la región de Heredia, que se construyan espacios de diálogos interculturales y la recuperación de experiencias en favor de los derechos humanos.

El fin, es dar a conocer los lineamientos nacionales y regionales en materia de educación intercultural, promover una visión inclusiva y escuchar sus aportes desde su rol en el centro educativo.

Esta propuesta nace desde el 2009, a nivel de región educativa de Heredia (Heredia: Ciudad Cultural) se experimentan diferentes procesos que le van dando cuerpo al proceso, re- simbolizándolo constantemente y dentro de esta experiencia se realizó un intercambio cultural con las comunidades de Amubri -Talamanca y Cieneguita Limón, a esta parte del proceso lo llamamos : Entre la conquista y la autodeterminación.

La intención de articular las diversidades culturales que se desarrollan desde la iniciativa Heredia para el mundo, fue ofrecer insumos a las personas adolescentes heredianas para su participaciones y para recuperar la propio de Heredia; la suscrita realizó una recuperación de la memoria histórica de la frase "Heredia por media calle", se logró al conversar con personas adultas mayores en los parques heredianos, también documentos que evidencia las raíces de esa frase y el compositor herediano Juan Carlos Rojas Ramírez le dio vida a esta frase; todo esto con el objetivo de que los jóvenes participantes en los intercambios contaran parte de la historia de nuestra Heredia. La canción lleva el nombre Viva Heredia por media calle.

Viva Heredia por media calle **Compositor Juan Carlos Rojas Ramírez**

La mascarada, cimarronas y las marimbas
Tocan alegres y van bailando muy lindos
sones,

Caras contentas de niños. todos van
disfrutando

Por adornadas calles de Heredia y sus
alrededores.

Van al mercado, al hospital y muchos lugares
Y van gritando que viva Heredia por media
calle,

Es una linda ya tradición de todos los años,
que llega al parque, donde juntitos todos
gozamos.

Vamos cantando, vamos bailando,

Que vive Heredia, que vive Heredia por media
calle,

Es alegría, es festejando,

Un pueblo unido que ha dejado un lindo
pasado.

No había aceras algunas pocas eran
angostas. Por eso muchos abuelos iban
por media calle

Y Josefinos, Cartagineses de otros lados.
Todos decían que vive Heredia por media
calle.

Muchos guardamos buenos recuerdos y
tradiciones.

Cuando llegaba un tren de la tarde muy
esperado,

Se hizo costumbre que muchas damas y
caballeros en el paseo con sus miradas se
enamoraban.

Vamos cantando, vamos bailando,

Que Viva Heredia, que viva Heredia por
media calle es alegría, es festejo.

En un momento histórico del proceso se concatenaron esfuerzos de la Municipalidad del Cantón Central de Heredia, la Universidad Nacional y la Dirección Regional de Educación de Heredia, lo cual promovió intervenciones de mayor dimensión sociocultural en la ciudad.

A nivel de región educativa el trabajo se ha ido fortaleciendo, generando diferentes productos y actividades. Es importante indicar que, a partir de la solicitud de la suscrita a la asesora de artes plásticas Alexandra Araya Benavides, se creó un logo que nos identificara como colectivo dentro de la regional, dado que en esa época aún no existían las comisiones como lineamiento MEP. Actualmente, el mismo se está remozando.



Nota: Primer Logo de Educación Intercultural Heredia

Se han generado diferentes talleres de sensibilización en el tema de justicia social, equidad y respeto a las diversidades culturales, actividades que se van transformando conforme cambian las sociedades costarricenses. Actualmente, la comisión regional de Educación Intercultural de Heredia titula a sus procesos socioeducativos "Heredia: Ciudades Culturales", que pasa de singular a plural y es desde ese reconocimiento a las diversidades culturales que enriquecen cada cantón herediano. Se concluye que este es un tema vigente que da material y pasión por trabajar, Heredia continúa creciendo.



Planificación de actividades:

Presentó una parte del diseño metodológico, para el abordaje de la diversidad cultural desde el enfoque de educación cultural².

Objetivo: El papel de los equipos interdisciplinarios en la implementación de una educación intercultural, en los centros educativos de la región de Heredia”.

Núcleo Generador del Trabajo: Video el tren de las moscas.

Reconociendo sentimientos: A cada participante se le brinda una ficha con una frase incompleta que dice: Ante el video / historia, sentí_____.

Se hace una galería de sentimientos y se colocan los sentimientos de cada persona después de leerlos.

La persona facilitadora retoma los sentimientos surgidos ante el núcleo generador.

Reflexión connotativa y denotativa:

Trabajo en grupos: Se organizan en grupos a las personas participantes y se les da las siguientes consignas:

- Definir qué entienden por un centro educativo con enfoque Intercultural.
- Por qué es importante la memoria cultural de las comunidades
- Determinen causas y consecuencias de discriminación.

Cada grupo expone el trabajo realizado en grupos.

La persona facilitadora hace un cierre del tema, explicando qué busca la educación intercultural

² Vargas D. (2024). Plan de acción trabajo social, Departamento de Asesoría Pedagógica. Dirección Regional de Educación de Heredia.

Plenaria: Espacio de reflexión.

Trabajo de transformación:

Cada persona a nivel individual escribe un compromiso en favor de una educación para todas las personas.

En subgrupos expone su compromiso.

Posteriormente construyen en colectivo desde su rol, también una posible estrategia que pueda favorecer la construcción de un centro educativo intercultural

Cada grupo expone en plenaria su estrategia

La persona facilitadora hace un cierre del tema, reflexionando sobre la galería de compromisos y las estrategias propuestas.

Una recomendación para el cierre de la sesión es colocar una silla vacía, la persona facilitadora genera un soliloquio, describiendo a un estudiante culturalmente diverso en esa silla, hace énfasis en sus sentimientos, miedos y esperanzas, por ejemplo. Luego se le pide a cada persona del grupo que puede pasar y darle la bienvenida a su escuela.

Observaciones: Es importante que la persona facilitadora, logre sistematizar la experiencia.



A manera de cierre

La incorporación del enfoque intercultural en los procesos educativos a nivel mundial ha logrado visibilizar la urgencia de transformar los centros de formación de corte bancarios, fundamentalistas y rígidos, en espacios llenos de oportunidades, para que todas las personas adquieran principios básicos de respeto; los cuales deben regir las relaciones interpersonales, esto a partir del pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad para transformar.

Este enfoque ha permitido también visibilizar la existencia de racismo, clasismo y xenofobia que ha estado naturalizado en muchas de las sociedades, de la que no se escapa la costarricense y debe trabajarse.

Considero esencial que las intervenciones interdisciplinarias tengan dentro de sus enfoques la pedagogía intercultural, esto por cuanto las comunidades educativas siempre serán diversas, son áreas ideales para el moldeamiento de los derechos humanos.

Todo lo anterior permitiría una coexistencia respetuosa, basada en el reconocimiento de las realidades diversidades que vive cada persona, una conciencia plena de la riqueza en la diversidad cultural, superando los nacionalismos enfermizos y fundamentalistas.

La concatenación de pedagogía intercultural y el trabajo social es un complemento para generar estrategias que construyan paz y pilares para que la ciudadanía tenga la fuerza necesaria para generar un cuestionamiento que transforme constantemente las estructuras de poder; de este modo la hibridez cultural construiría una propia estabilización social, regida por la equidad, igualdad y la justicia, abriendo el mundo para todas las personas habitantes.



Bibliografía

- Angulo T. (2003). Pedagogía intercultural. Editorial Mc Graw Hill. España.
- Fornet-Betancourt R. (2009). Tareas y propuestas de la filosofía intercultural. Herausgeber editor. Alemania.
- Fundación Alfonso Comín. (1998) La interculturalidad que viene. Icaria. España.
- González M. (2009). Lo propio, lo nuestro lo de todos. Educación e interculturalidad. Ministerio de Educación Pública. Costa Rica.
- Gutiérrez, F. (1973). El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación. Editorial Humanitas. EEUU.
- Graeme F. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Ediciones Paidós Ibérica. España.
- Han B. (2018). Hiperinterculturalidad. Herder Editorial. España.
- Montero. M (2005). Introducción a la psicología comunitaria. Editorial Paidós. Argentina.
- Vargas D. (2021). Interculturalidad: más que una experiencia de aula. Es aprendizaje para la vida. Editorial UNED. Costa Rica.
- Vargas D. (2024). Plan de acción trabajo social, Departamento de Asesoría pedagógica. Dirección Regional de Educación de Heredia.
- Viaña J. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello. Bolivia.



Datos de las personas autoras

Dalíana Vargas Ramos

Doctora en Estudios Latinoamericanos con mención en pensamiento, con formación de base trabajo social y psicología. Actualmente, labora como trabajadora social en el ETIR, del Departamento de Asesoría Pedagógica de la Dirección Regional de Heredia y docente investigadora del IDELA de la Universidad Nacional.

ESPACIOS INTERCULTURALES PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DEL PUEBLO CABÉCAR

Nancy Zidey Ramírez Álvarez



Contexto de la experiencia

Desde mi puesto de trabajo, he emprendido una lucha por visibilizar y proyectar la cultura del pueblo cabécar a partir de un enfoque inclusivo y de derechos humanos. Mi objetivo es eliminar la violencia estructural e institucional que afecta a esta comunidad, desarrollando estrategias colaborativas con directores y diversas instituciones del cantón. El pueblo cabécar, uno de los grupos indígenas más vulnerables en Costa Rica, ha sufrido históricamente de la desatención por parte de las instituciones estatales, lo cual se ha traducido en una serie de violaciones sistemáticas a sus derechos. La iniciativa busca transformar esta realidad a través de la promoción de un diálogo intercultural entre las comunidades y las instituciones locales, reconociendo las barreras culturales y fomentando su inclusión.

Este proyecto nace con la intención de abordar la exclusión institucional que ha afectado de manera directa el acceso a servicios básicos, la educación y la representación del pueblo cabécar en los espacios de toma de decisiones. A través de un enfoque intercultural, se busca establecer mecanismos que permitan a las personas directoras y a las instituciones gubernamentales tener una mayor comprensión de las necesidades del pueblo cabécar, para que su cultura sea respetada y reconocida dentro de los marcos institucionales y legales.



Descripción de la experiencia

El trabajo comenzó con una fase diagnóstica en la cual se identificaron las tres primeras comunidades cabécar que habían sufrido las consecuencias más evidentes de la desatención institucional. Este diagnóstico permitió visualizar las principales carencias

y desafíos que enfrentaban, tales como la falta de acceso a servicios básicos, la inexistencia de programas educativos adaptados culturalmente y la escasa participación en espacios institucionales.

Una vez realizado el diagnóstico, mi labor se centró en acompañar a los directores y a las instituciones del cantón en el diseño y ejecución de proyectos sociales que respondieran a las necesidades de estas comunidades. Mi enfoque ha sido estratégico, guiando a los líderes comunitarios y a los actores institucionales en la planificación de actividades que promuevan el respeto por la cultura cabécar; además de asegurar que sus derechos sean defendidos y promovidos en el ámbito local.

La fase actual del proyecto involucra la organización de un convivio intercultural que tendrá lugar en diciembre de este año. Este evento busca reunir a las tres comunidades previamente identificadas, con el fin de generar un espacio de diálogo y encuentro entre las culturas cabécar y las instituciones locales. Se espera que este convivio se convierta en un punto de partida para la creación de alianzas más sólidas y permanentes entre las comunidades indígenas y el Estado, logrando que las instituciones del cantón asuman una postura más inclusiva y respetuosa de los derechos del pueblo cabécar.



Materiales y recursos

La ejecución de esta estrategia laboral ha requerido la movilización de una serie de recursos tanto logísticos como materiales. En primer lugar, la organización de las actividades interculturales ha demandado una adecuada logística de traslado, ya que las comunidades cabécar se encuentran en zonas rurales de difícil acceso. Además, se ha hecho necesario el uso de equipo tecnológico para la documentación y difusión de las actividades, lo cual ha permitido dar mayor visibilidad a las demandas y necesidades de estas comunidades.



Uno de los mayores desafíos ha sido la recolección de donaciones para asegurar el éxito del convivio intercultural. Para ello, se ha hecho una labor de articulación con diversas organizaciones y entidades locales que han mostrado interés en colaborar con recursos y apoyo logístico.



Lecciones aprendidas

Entre las lecciones más importantes que ha dejado esta experiencia, destaca la necesidad de sensibilizar a las jefaturas a nivel ministerial sobre el alcance y la importancia de la disciplina del trabajo social en contextos interculturales. En muchos casos, los lineamientos y funciones asignados desde las instancias superiores limitan el ejercicio profesional debido al desconocimiento del potencial transformador que tiene el trabajo social en la promoción de los derechos humanos y la inclusión de grupos vulnerabilizados como el pueblo cabécar.

Es necesario que los actores institucionales, especialmente quienes ocupan posiciones de poder dentro de los ministerios, tengan una comprensión plena del papel del trabajo social para que los procesos de intervención no queden limitados por marcos normativos estrechos. La experiencia ha demostrado que, con un acompañamiento adecuado, las comunidades cabécar pueden establecer relaciones más equitativas con las instituciones, pero es fundamental contar con la apertura de las jefaturas y la flexibilidad de las normativas para poder generar cambios estructurales.

Finalmente, el convivio intercultural será una oportunidad clave para consolidar el trabajo realizado hasta ahora y para crear un espacio que fomente el respeto mutuo y la inclusión de las comunidades cabécar en los procesos de toma de decisiones. El éxito de esta experiencia radica en la capacidad de las instituciones para reconocer la riqueza cultural del pueblo cabécar y actuar en consecuencia, asegurando que su cultura sea respetada y que se promuevan sus derechos en todas las esferas de la vida social.



Datos de la persona autora

Nancy Zidey Ramírez Álvarez

Licenciada en trabajo social. Se desempeña como profesional en Trabajo Social en la Dirección Regional de Educación de Turrialba (ETIR) cursa la maestría en Orientación de la familia y posee experiencia laboral en el Ministerio de Educación Pública, el Patronato Naicoanl de la Infancia, el Poder Judicial, el Ministerio de Justicia y Paz y en diversas Organizaciones No Gubernamentales.

AMIGOS (AS) DE LA PAZ

Rosibel Bolandí Rodríguez



Contexto de la experiencia

La experiencia "Amigos(as) de la Paz" se desarrolló en una escuela del cantón de Cañas, Guanacaste, con un grupo de 22 estudiantes de segundo ciclo, conformado de manera equitativa por hombres y mujeres. La iniciativa surgió con el objetivo de formar líderes estudiantiles que actúen como agentes multiplicadores de la paz dentro de la institución educativa. El proyecto contó con el apoyo de la organización Visión Mundial, que facilitó el proceso proporcionando un facilitador, material educativo y refrigerios para los estudiantes.

El propósito central de la experiencia era dotar a los estudiantes de herramientas para la promoción de la paz y la convivencia pacífica, tanto dentro del centro educativo como en sus comunidades. Los talleres, de naturaleza lúdica y participativa, fueron implementados semanalmente a lo largo de 10 sesiones, donde los temas abordados incluían autoestima, comunicación asertiva, manejo de emociones, liderazgo y toma de decisiones. Al finalizar el proceso de formación, el grupo participó en un encuentro regional de estudiantes, donde presentaron una danza con un mensaje positivo, destacándose por su compromiso y liderazgo.



Descripción de la experiencia

Durante el desarrollo del proyecto, los 22 estudiantes participaron activamente en un proceso formativo que los preparó para convertirse en líderes y promotores de una cultura de paz en su escuela. Cada sesión se diseñó con una metodología interactiva y dinámica, centrada en el fortalecimiento de habilidades como el autoconocimiento, la sana convivencia, el trabajo en equipo y la capacidad de liderazgo.

El grupo de estudiantes no solo participó en los talleres, sino que, una vez finalizado el proceso, continuó involucrándose en diversas actividades del centro educativo, lo que permitió afianzar su papel como líderes. También realizaron mantas y carteles con mensajes de paz, participaron en actos cívicos, elaboraron pizarras murales y visitaron otras aulas para transmitir su mensaje de convivencia pacífica. Además, su protagonismo en estos eventos contribuyó a la creación de un sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar, por lo que fortaleció su autoestima y resiliencia.



La coordinación del proyecto estuvo a mi cargo, además se tuvo el apoyo de la psicóloga, la orientadora y una compañera del Servicio de Apoyo. Este trabajo en equipo promovió la inclusión y generó un espacio seguro donde los estudiantes pudieron expresarse libremente. A nivel institucional, el proyecto fue presentado como una "Buena Práctica de Convivir" en la región MEP de Cañas, en donde se reconoció el impacto positivo en la promoción de una cultura de paz en la escuela.



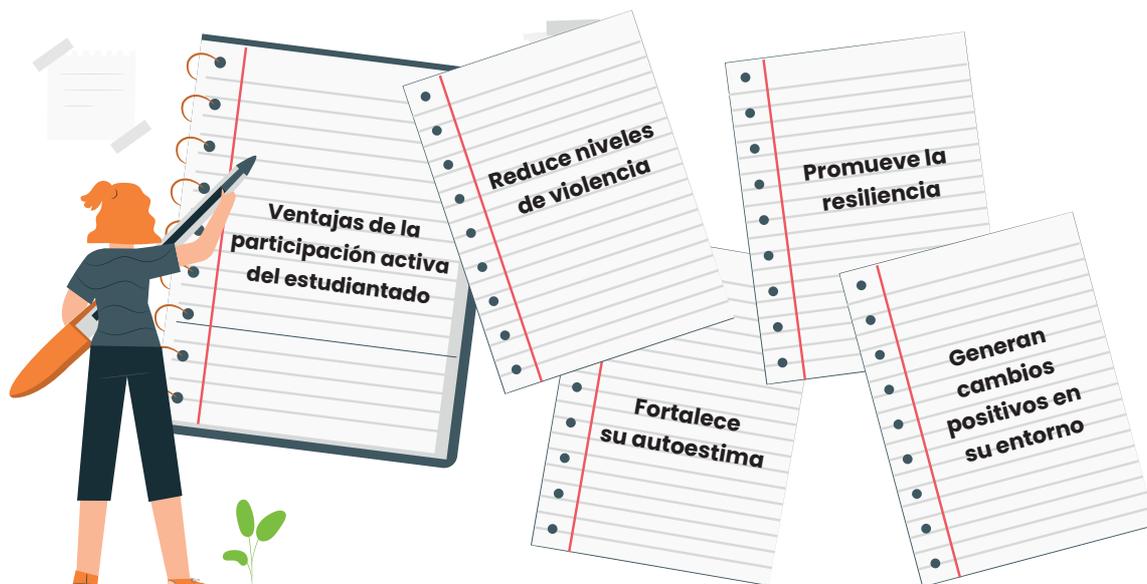
Materiales y recursos

Para llevar a cabo la experiencia, se contó con diversos recursos proporcionados tanto por Visión Mundial como por el propio centro educativo. La organización donó materiales como pinturas, mantas y suministros para la creación de carteles, mientras que la escuela aportó hojas y equipo tecnológico como computadoras, videoprojector e internet. Además, una de las estudiantes del grupo se encargó de ensayar al equipo para la presentación de la danza, la Iglesia Bíblica local prestó el vestuario necesario para la actividad. Visión Mundial también facilitó el transporte para la participación de los estudiantes en el evento de intercambio con otras escuelas de la región.



Lecciones aprendidas

Una de las principales lecciones aprendidas a lo largo de la implementación de esta estrategia fue la importancia de brindar un rol protagónico a los estudiantes en las dinámicas escolares. Cuando se les otorga la oportunidad de participar activamente, los estudiantes desarrollan un fuerte sentido de pertenencia y compromiso, lo que reduce los niveles de violencia, fortalece su autoestima y promueve la resiliencia. Este enfoque también contribuye a la creación de espacios de convivencia pacífica, en los cuales los estudiantes son reconocidos como sujetos activos con la capacidad de generar cambios en su entorno.



Sin embargo, también se identificaron algunas limitaciones, entre ellas la falta de articulación efectiva entre los diferentes servicios de apoyo dentro del centro educativo. A pesar del trabajo interdisciplinario realizado entre las profesionales involucradas, en ocasiones se percibió una falta de respaldo por parte de la dirección y algunos docentes, lo que dificultó la implementación fluida del proyecto. Asimismo, la escasez de recursos fue un desafío constante, lo cual evidenció la necesidad de articular más esfuerzos con otras organizaciones del cantón que podrían aportar al desarrollo de iniciativas como esta.



En resumen, la experiencia “Amigos(as) de la Paz” demostró el enorme potencial que tienen los estudiantes cuando se les otorgan espacios para liderar y contribuir activamente en la construcción de una cultura de paz. A través de la formación en habilidades socioemocionales y el acompañamiento constante, se logró que los estudiantes no solo adquirieran nuevas competencias, sino que también se convirtieran en agentes de cambio dentro de su comunidad educativa. La colaboración con Visión Mundial y la integración de recursos externos resultaron fundamentales para el éxito del proyecto, al igual que la metodología inclusiva y participativa empleada.



Datos de la persona autora

Rosibel Bolandi Rodríguez

Licenciada en trabajo social. Se desempeña como trabajadora social de equipo interdisciplinario en Escuela INVU Las Cañas, Dirección Regional Cañas, Ministerio de Educación Pública.

LA REALIDAD DEL PROTOCOLO DE ACTUACIÓN EN SITUACIONES DE VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA, SEXUAL, ACOSO Y HOSTIGAMIENTO SEXUAL

Aura Alfaro Jara

El Centro Nacional de Educación Especial Fernando Centeno Güell es un centro de educación pública, fundado en 1940, actualmente cuenta con una población aproximada de 368 estudiantes, quienes se encuentran entre los 0 años y los 22 años de edad; las personas estudiantes se encuentran matriculadas según su condición de discapacidad, en alguno de los siguientes departamentos: Retardo Mental, Deficientes Visuales y Audición y Lenguaje.

Como parte de la atención en los escenarios educativos, se debe implementar la aplicación de diferentes protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Pública, particularmente en este caso, el Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual; el cual indica que

toda persona tiene derecho a vivir una vida libre de violencia, pero las niñas, los niños, los adolescentes y las adolescentes en particular, están cubiertos y amparados por una especial protección establecida en convenios internacionales, como la Convención de Derechos del Niño y la legislación nacional el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ministerio de Educación Pública, 2016, p.5).

Los centros educativos, al tener una población cautiva, tienen una posibilidad mayor de visibilizar o identificar situaciones en su población, convirtiéndose así en un promotor de habilidades para el adecuado desarrollo integral, pero también, representando en algunas ocasiones, un único factor protector de nuestros niños, niñas y adolescentes.

Por lo anterior, es de suma importancia la aplicación del protocolo mencionado, con el fin de prevenir la violencia y en caso de que no se haya logrado el objetivo, atender la situación de manera inmediata para mitigar sus secuelas e impedir que se perpetúe la situación vivida.

En Costa Rica, como en muchas partes del mundo, los niños, niñas y adolescentes siguen siendo víctimas de violencia en alguna o varias de sus manifestaciones, estas aumentan por condiciones sociales que favorecen la vulnerabilidad, como lo son las difíciles condiciones económicas, la migración y el desempleo, entre otras.

Por ejemplo:

en 2022, el Patronato Nacional de la Infancia (PANI), atendió 81644 situaciones que violaron los derechos de las personas menores de edad, de los cuales, 11667 responden a violencia física; por otro lado, el Hospital Nacional de Niños confirmó que 254 menores fueron referidos al PANI en 2022 luego de que las pruebas médicas determinaran que sufrieron violencia física o sexual, mientras que para 2023 esa cifra aumentó a 315 menores (Carmona, 2024, Los costarricenses perciben que los menores de edad están expuestos a la violencia psicológica y sexual. Recuperado el 17 de setiembre de 2024 de www.ucr.ac.cr).

Los y las estudiantes del CNEE Fernando Centeno Güell, no están exentos de formar parte de la estadística antes descrita, la situación se exagera ante la condición de discapacidad que presentan los y las estudiantes, debido a que, en muchos de los casos, presentan dificultades para la comunicación (problemas de lenguaje o necesidad de intérprete, entre otras).

Por lo anterior, y

en virtud del artículo 49 del Código de la Niñez y Adolescencia, es obligatorio denunciar ante el Ministerio Público cualquier sospecha razonable de abuso o maltrato contra una persona menor de edad, ya sea ejercida dentro o fuera del contexto educativo (Ministerio de Educación Pública, 2016, Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual, p.6).

A continuación, se desarrollará paso a paso la aplicación del protocolo, con diferentes casos supuestos, en los cuales se han cambiado nombres y detalles, con el fin resguardar la privacidad de las personas involucradas:



Caso Antonio



PASO 1: IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN.

Docente identifica lesión en brazo de estudiante, consistente con golpe perpetrado con objeto que simula una faja. Al consultarle al estudiante sobre lo ocurrido, indica en Lengua de Señas (estudiante sordo), que su padre lo golpeó por portarse mal.



PASO 2: COMUNICACIÓN A LA DIRECCIÓN.

Docente llena el Anexo 1 del protocolo donde informa a la dirección sobre lo ocurrido.



PASO 3: COMUNICACIÓN CON RESPONSABLE.

La madre del menor se encuentra en la escuela, por lo que se le llama y se le informa que se ha activado un protocolo ante lo visualizado en el brazo de su hijo y ante el relato que brindó.



PASO 4: ATENCIÓN DE LA SITUACIÓN. INCISO E) CUANDO HAYA VIOLENCIA EJERCIDA HACIA UN/A ESTUDIANTE FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO SUPUESTAMENTE POR FAMILIARES O TERCEROS.

Se procedió a referir la situación a la Fiscalía (Ministerio Público), llenando el Anexo 12 y se dio parte al PANI con el llenado del Anexo 3.

Se llamó de manera inmediata al 911 por marcas físicas en el brazo del estudiante, se presenta la Fuerza Pública, coordina telefónicamente con el DAI (Departamento de Atención Inmediata del PANI), quien solicita se traslade al estudiante al Ministerio Público; para lo cual se le indica a la madre que puede presentarse a tal Ministerio, pero no puede hacerlo con el menor; por lo que es acompañado por funcionarios de la institución (como parte del equipo de atención y la docente como figura de confianza y a la vez intérprete).

Una vez en el Ministerio Público, se debe esperar a ser atendidos y que lleguen las personas representantes del PANI, en el caso particular, la intervención dio inicio aproximadamente a las 9:00 am en el Centro Educativo y concluyó en instancias judiciales a las 9:00 pm.



PASO 5: INFORME DE ACTUACIÓN.

De toda la documentación generada, el Centro Educativo se deja una copia que se resguarda en un expediente aparte del académico.



PASO 6: SEGUIMIENTO DEL CASO.

El protocolo indica que, en un inicio el seguimiento debe darse de manera semanal, sin embargo, en la mayoría de los casos, ni el Ministerio Público ni el PANI permiten un seguimiento tan riguroso, ya que el tiempo es muy corto para su primera atención y la demanda de trabajo demasiada; además, al ser el PANI un ente rector, no comunica las acciones realizadas.



PASO 7: MEDIDAS/ACCIONES PARA RESTAURAR LA CONVIVENCIA.

En el presente apartado, el protocolo no hace referencia a las medidas a tomar por parte del Ministerio de Educación Pública, en el caso del inciso abordado en este documento; razón por la cual, el paso 7 es omitido, ya que dichas medidas o acciones quedan a cargo de las otras dos instituciones involucradas.



Caso Isabel



PASO 1: IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN.

Docente identifica hematoma en el brazo de la estudiante. Al consultarle, a la menor sobre lo ocurrido, indica que jugaba con su hermana y se cayó mientras corría.

Docente lleva a Isabel a revisión al Servicio de Enfermería del Centro Educativo, la menor mantiene el discurso, la profesional considera que el relato es consistente con el golpe; a la vez hace un llamado a la persona encargada de la menor, quien comenta una situación similar a la de la estudiante.

En una situación como esta, no se eleva el protocolo.

Con el fin de mejorar la experiencia, se debe tomar en cuenta lo siguiente:

- En el caso de un Centro Educativo de Educación Especial, las formas de comunicación de los y las estudiantes son muy diversas, lo que puede obstaculizar o bloquear por completo la narración de un hecho; sin embargo, las instituciones involucradas, generalmente no cuentan con los recursos necesarios para la correcta atención de las personas que enfrentan alguna condición de discapacidad asociada a algún diagnóstico.
- La saturación de los servicios de atención inmediata del PANI, así como del Ministerio Público, implica que la intervención sea prolongada y se mantenga fuera del horario de los y las funcionarias (generalmente alrededor de 12 horas).
- Se debe tomar en cuenta si la familia presenta antecedentes de situaciones similares en otros centros educativos y con otros hijos.
- Tener los expedientes de los y las estudiantes al día por si son solicitados por las entidades correspondientes.
- Los protocolos generalmente son elaborados por personas de altos rangos que no tienen experiencia en trabajo de campo directo en los centros educativos y que desconocen la dinámica real de las instituciones involucradas y la posibilidad de coordinación entre ellas (específicamente en el paso 4 y en el 7).
- A pesar de que existe el protocolo, cada oficina local del PANI, cada centro educativo y cada unidad de Fuerza Pública, trabaja de manera diferente, razón por la cual los pasos en ocasiones no pueden seguirse con rigurosidad (en ocasiones también depende del o la funcionaria involucrada).
- En la mayoría de los casos, es más efectivo realizar el seguimiento a través de las propias familias que con las instituciones que brindaron atención.

Los recursos utilizados en el desarrollo de esta experiencia fueron tanto materiales como humanos:

- Computadora para el llenado de los documentos.
- Teléfono para llamadas externas.
- Impresora y hojas.
- Los centros educativos del MEP no cuentan con vehículo oficial, por lo que de trasladar a alguna persona estudiante, se debe hacer en carro particular (llenando el anexo correspondiente).
- Se debe tener conocimiento del protocolo para la adecuada intervención.
- Disponibilidad para trabajar fuera de horario.
- Recurso económico propio para traslado y alimentación.

De la experiencia desarrollada en este documento, se concluye que:

A pesar de que el protocolo está normado a nivel de MEP, es evidente que no se contó con la participación de las demás instituciones gubernamentales involucradas, ya que no necesariamente responden según lo indicado en el protocolo o manifiestan diferentes interpretaciones del texto.

Los centros educativos públicos carecen de recurso tecnológico y financiero para responder de forma efectiva a las necesidades enfrentadas; se carece de equipo tecnológico que permita agilizar el proceso (computadora, impresora, teléfono, entre otros) y el pago de viáticos para los y las funcionarias que deben acompañar a las estudiantes y realizar tiempos de comida fuera de la institución, incluso asumiendo en algunos casos, la alimentación de las personas estudiantes.

Es importante reforzar la obligatoriedad que tenemos los y las funcionarias públicas de denunciar cada supuesto de violación a los derechos de nuestros y nuestras estudiantes.

No está de más mencionar que las implicaciones son mayores al omitir la activación del protocolo que desarrollándolo a cabalidad.

Para la elaboración de protocolos que vayan a ser de acatamiento obligatorio, lo más adecuado sería capacitar a las personas para que el conocimiento sea objetivo y no interpretado por cada funcionario o funcionaria.

Las entidades públicas no cuentan con recursos para atender población con comunicación alternativa.



Referencias

Ministerio de Educación Pública (2016). Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual.

Carmona. (2024). Los costarricenses perciben que los menores de edad están expuestos a la violencia psicológica y sexual. Recuperado el 17 de setiembre de 2024 de www.ucr.ac.cr



Datos de la persona autora

Aura Alfaro Jara

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica. Con 16 años de experiencia como Trabajadora Social en el Ministerio de Educación Pública, 13 de ellos específicamente en Educación Especial, desempeñando labores tales como la prevención, atención y seguimiento de situaciones psicosociales y fortalecimiento del rol activo de las familias en los procesos educativos y terapéuticos de sus hijos e hijas, con el fin de procurar la permanencia y el éxito escolar.

OTROS SABERES POSIBLES: PEDAGOGÍA CRÍTICA Y SEXUALIDADES DISIDENTES

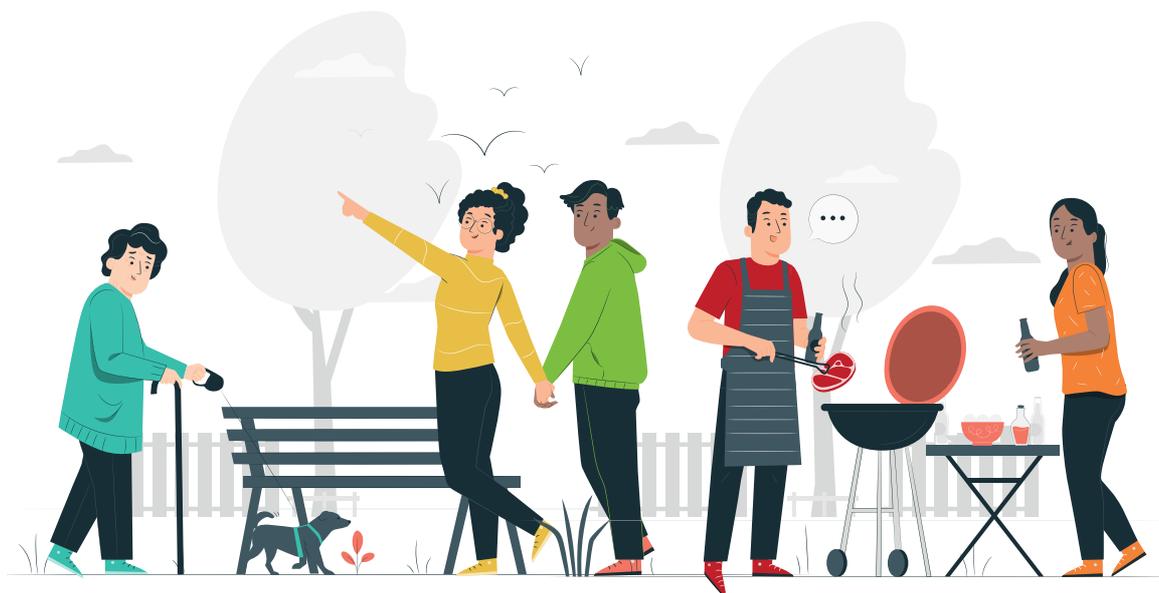
Adrián Calvo Ugalde



Contexto de la experiencia

El proyecto “Otros saberes posibles: pedagogía crítica y sexualidades disidentes” se desarrolla bajo el marco de la Extensión Cultural de la Coordinación de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Sede Regional de Occidente. Su implementación se da en los espacios educativos y comunitarios de influencia de la sede, y su objetivo principal es promover espacios socioeducativos con grupos, organizaciones e instituciones sociales, con el fin de construir alternativas que enfrenten los procesos de estigmatización y discriminación hacia la población LGBTIQ+ en la región de Occidente. Todo esto se realiza desde una perspectiva de Derechos Humanos.

El campo problemático que busca abordar este proyecto se centra en la estigmatización y discriminación a las que se enfrenta la población LGBTIQ+ en diferentes ámbitos de su vida cotidiana, como la familia, las instituciones educativas, la comunidad, las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones gubernamentales. A través de un enfoque socioeducativo, se busca generar conciencia y sensibilización en torno a estos problemas, proponiendo alternativas que contribuyan a la inclusión y respeto de los derechos de esta población.





Descripción de la experiencia

El desarrollo del proyecto involucra la coordinación y vinculación con diversas instituciones gubernamentales, grupos comunitarios y organizaciones de la sociedad civil en la región de Occidente. Estas instituciones solicitan espacios educativos orientados al abordaje respetuoso y comprensivo de la diversidad sexual y de género.

El proceso de intervención se diseña en función de las necesidades y posibilidades de las instituciones o grupos solicitantes, así como de la población que participará en las actividades educativas. La planificación de cada espacio formativo se realiza bajo los principios de las pedagogías críticas latinoamericanas y la dimensión socioeducativa del trabajo social, integrando ambos enfoques en la creación de ambientes reflexivos y participativos.

La metodología utilizada es de carácter dialéctico, lo que significa que los espacios educativos comienzan por recuperar las creencias, representaciones sociales y prácticas de las personas participantes en torno al sistema sexo-género, la sexualidad y la población LGBTIQ+. A partir de ahí, el facilitador, quien es un profesional en trabajo social, genera un espacio para la problematización, reflexión y teorización de los temas identificados como nudos problemáticos. Finalmente, se trabaja en la construcción colectiva de alternativas que contribuyan a garantizar los Derechos Humanos de la población LGBTIQ+ en los distintos contextos donde se desenvuelven.

Durante el desarrollo de las intervenciones, se llevan a cabo evaluaciones continuas que permiten ajustar las actividades y validar las técnicas más efectivas para los espacios socioeducativos. Esto ha permitido un aprendizaje constante y una mejora progresiva en la metodología utilizada.



Materiales y recursos

Dado que la intervención se basa en las pedagogías críticas latinoamericanas y la dimensión socioeducativa del trabajo social, los recursos y técnicas educativas se adaptan a las necesidades de las personas participantes. A lo largo de los diferentes momentos pedagógicos se utilizan diversas herramientas que permiten la reflexión y la interacción.

En la fase de apertura y presentación se utilizan técnicas como la “telaraña”, la lluvia de ideas, la construcción de acuerdos de convivencia y la exploración de expectativas sobre las temáticas que se abordarán en cada sesión. En el momento de reflexión y problematización se aplican técnicas como el trabajo grupal con preguntas generadoras, sociodramas, juegos de roles, video-foros, construcción colectiva de saberes y plenarias. Para el cierre de las actividades se implementan acciones socioeducativas como la meditación guiada y la técnica “me voy de viaje”, que permite identificar aprendizajes significativos entre las personas participantes.



Lecciones aprendidas

A lo largo del proyecto se han identificado varios aciertos y aprendizajes significativos. Uno de los principales logros ha sido la capacidad del proyecto para responder a las necesidades y demandas sentidas por la población de la región de Occidente y el país. Estas demandas han estado relacionadas, en su mayoría, con la generación de procesos formativos y de sensibilización en torno al reconocimiento de la diversidad sexual y de género, así como a búsqueda de alternativas frente al estigma y la discriminación desde una perspectiva de Derechos Humanos.

Las evaluaciones, tanto cualitativas como cuantitativas, han demostrado que las personas participantes se sienten satisfechas con los servicios ofrecidos por el proyecto. Este resultado resalta la importancia de evaluar continuamente los procesos socioeducativos para garantizar su eficacia y mejorar la experiencia formativa.

La dimensión de intervención propuesta, que combina el enfoque socioeducativo comunitario, ha demostrado ser una forma efectiva de atender las demandas complejas de la población LGBTIQ+, relacionadas con la garantía de sus derechos humanos. El éxito del proyecto se ha debido, en gran parte, al compromiso del equipo de trabajo, así como a la participación activa de la población meta.

Otro factor clave ha sido la colaboración constante de la Coordinación de Acción Social de la Sede de Occidente y la Vicerrectoría de Acción Social. Además, la construcción de redes y alianzas estratégicas con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales ha facilitado la consecución de los objetivos del proyecto; además de posicionar los temas de derechos humanos y género en un nivel más amplio dentro del desarrollo de los servicios sociales en la región y en el país en general.



Aprendizajes significativos

Algunos de los aprendizajes más importantes obtenidos incluyen la utilidad de incorporar múltiples enfoques de actuación profesional, como los enfoques de Derechos Humanos, intergeneracional, interculturalidad y género-sensitivo, para abordar la diversidad de demandas sociales sobre un campo problemático de relevancia a nivel regional, nacional e internacional. Asimismo, se ha resaltado la importancia de establecer alianzas estratégicas y trabajar en colaboración interinstitucional para lograr los objetivos y metas del proyecto.

También se ha evidenciado la relevancia de sistematizar las experiencias de manera participativa, al integrar la percepción de todas las personas involucradas. Además, se ha reconocido la importancia de la reflexión continua acerca del compromiso social de la universidad y de propiciar espacios de transformación en colaboración con diversas organizaciones e instituciones.

En consonancia con lo anterior, se puede resaltar la vigencia de llevar a cabo procesos socioeducativos en el abordaje de campos problemáticos que involucran las representaciones sociales de las personas con respecto a la diversidad sexual y de género, en un contexto sociocultural donde cotidianamente se producen y reproducen pensamientos estigmatizantes y prácticas de opresión hacia la población LGBTIQ+.

Finalmente, se ha destacado la necesidad de evaluar los procesos educativos desarrollados en entornos virtuales, adaptándolos a las condiciones de acceso de las personas participantes y asegurando la capacitación constante del personal en técnicas socioeducativas virtuales.



Datos de la persona autora

Adrián Calvo Ugalde

Egresado del doctorado en Formación de Sujetos y Conciencia Histórica por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, sede en México. Docente e investigador de la Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente. Encargado del proyecto de acción social "Otros saberes posibles: pedagogía crítica y sexualidades disidentes". Referente en campos problemáticos sobre género, disidencia sexual, juventudes y Derechos Humanos.

LA PERSPECTIVA DE LA DISCAPACIDAD: UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA

Marcela Ramírez Morera

María Fernanda Villalobos Rodríguez

La profesión del trabajo social en el ámbito educativo permite desarrollarse en diversas áreas desde la investigación, extensión y docencia. Por lo tanto, a continuación, se destaca una sistematización de la experiencia ejecutadas en la única universidad a distancia en el contexto costarricense, como lo es la Universidad Estatal a Distancia.

En el año 2023 dos trabajadoras sociales que laboran en la cátedra de Trabajo Social de la UNED, se aventuran a proponer un proyecto de extensión docente. Este proyecto desarrolla procesos de formación sobre las diversas realidades que viven las personas con discapacidad, con el fin de reconocer los derechos del estudiantado con discapacidad en la educación superior, debido a que históricamente un porcentaje muy reducido de estudiantes acceden a la formación universitaria, por la cantidad de barreras y situaciones de exclusión que enfrentan estas personas en las diversas trayectorias educativas.

Este proyecto surge al identificar la existencia de vacíos de formación en temas relacionados con la atención de las personas con discapacidad en el personal docente de la UNED y de la experiencia de ambas proponentes de este proyecto en este tema. Asimismo, se han recibido solicitudes de escuelas de la universidad para recibir formación en estos ejes, debido a la carencia de conocimientos al respecto. Carecer de formación en

dicha realidad perpetúa discursos discriminatorios, revictimizantes y excluyentes para las personas con discapacidad que actualmente estudian o trabajan en la UNED, como a aquellas que puedan ingresar a estudiar o laborar en esta universidad.

En cuanto acciones previas realizadas en este tema se realizó una revisión documental de los informes realizados por las diversas dependencias de la UNED relacionadas con el tema de este proyecto. Asimismo, se mantuvo una reunión con la coordinadora del Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad, con la coordinadora de la carrera de Educación Especial y personal de la Defensoría Estudiantil.

De estas estrategias identificamos que en la UNED se han realizado esfuerzos importantes por abordar la realidad de las personas con discapacidad desde diversas instancias y enfoques. En el caso de la carrera de Educación Especial, de acuerdo con su coordinadora, se cuenta con un taller de “Desarrollo Profesional”, desde FUNDEPREDI. Han colaborado con el CECED para la elaboración del curso Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Han impartido talleres sobre ciertas condiciones específicas de discapacidad, a través de Webinars.



En la Red de Accesibilidad Académica, se desarrolló un taller con el personal de la UNED, acerca del enfoque social de discapacidad. Durante la pandemia se ejecutaron paneles y talleres sobre accesibilidad, temáticas de bibliotecas accesibles dirigidos a profesionales en bibliotecología. Se han implementado talleres en donde cada persona de la UNED comunica las buenas prácticas que han desarrollado en pro de la accesibilidad.

Por su parte, el Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad, si bien su prioridad es la atención del estudiantado, han realizado algunos talleres; no obstante, el CECED está encargado del área de capacitar al personal de la UNED.

En cuanto a la Defensoría Estudiantil, se ha trabajado en la protección de los derechos del estudiantado, de forma articulada con el Programa de Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad.

Como se mencionó anteriormente, el proyecto de extensión tenía como objetivo general "Facilitar talleres de aprendizaje dirigidos a personal docente y administrativo de la UNED sobre el reconocimiento del derecho a la educación superior para las personas con discapacidad en el contexto universitario a distancia y virtual." Ante esto se desarrollaron procesos formativos acerca de las diversas realidades que viven las personas

con discapacidad; estos fueron espacios para la comunidad universitaria con el fin de reconocer los derechos del estudiantado con discapacidad en la educación superior, debido a que históricamente un porcentaje muy reducido de estudiantes acceden a la formación universitaria, por la cantidad de barreras y situaciones de exclusión que enfrentan estas personas en las diversas trayectorias educativas.

En esta misma línea, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias y acciones realizadas por la Universidad Estatal a Distancia en discapacidad y accesibilidad dirigidas a su comunidad universitaria.
- Publicar un módulo de capacitación en discapacidad y accesibilidad para la comunidad universitaria de la Universidad Estatal a Distancia.
- Ejecutar una propuesta de capacitación en discapacidad y accesibilidad para la comunidad universitaria de la Universidad Estatal a Distancia.

Consideramos que el principal logro de este proyecto fue acercar este tema al personal docente y administrativo de los diferentes centros universitarios de la UNED. Traer este tema a la cotidianidad del trabajo universitario y brindar espacios de aprendizaje sobre la realidad de esta población son, sin duda, dos logros que agradecemos de este proyecto.



Para llevar a cabo estas capacitaciones se invitó a todas las personas que forman parte de los centros universitarios de la UNED, trascendiendo así el hecho de que en algunas ocasiones las oportunidades de formación se quedan en las zonas urbanas del país y no llegan con facilidad a las zonas rurales. A lo largo de las seis sesiones de capacitación realizadas se logró la participación de 66 personas de diferentes cátedras, centros universitarios y áreas de trabajo. En la evaluación realizada por las personas se evidenció su agradecimiento por dicha capacitación y la necesidad de replicar estrategias como estas en un tema que identifican que es poco conocido. Dos ejemplos de comentarios recibidos después de la capacitación son los siguientes:

*“Como bien lo dijeron, hay mucha tela que cortar en este tema tan amplio, me voy satisfecha y deseosa de participar en el próximo tema a abordar. Las facilitadoras muy agradables y muy profesionales, que hicieron que el taller fuera muy provechoso y agradable”
(participante 1)*

*“Muchas gracias por permitir este tema. Es un tema muy importante, esta capacitación debería de ser “obligatoria” para funcionarios de nuestra institución. Promover la inclusión que permitan un mejor trato y educación de calidad es un objetivo que todo debemos seguir.”
(participante 8)*

Los comentarios anteriores evidencian la importancia de brindar espacios de aprendizaje acerca de la realidad de las personas con discapacidad, la inclusión y su relación con el quehacer universitario.

En la totalidad del proceso de formación o de capacitación, las profesionales en trabajo social involucradas asumimos roles de investigación, planificación, coordinación, ejecución y sistematización de todo el proceso, cuyos recursos y materiales utilizados fueron agendas electrónicas, recursos digitales: como kahoot, presentaciones de geniality, entre otros.

Asimismo, entre las lecciones aprendidas se destacan: la importancia de elaborar invitaciones digitales de manera accesible, contar con la lista de asistencia en línea, enviar correos de recordatorio permanentemente a las personas que se inscribieron, habilitar periodos de matrícula más extensos, coordinar con las jefaturas correspondientes las convocatorias oficiales y replicar proyectos semejantes cada cuatrimestre.

Es de suma importancia mencionar que, como resultado de este proceso de formación, se elaboró un módulo de capacitación de manera digital, el cual presenta los tópicos principales para la comprensión de la realidad de las personas con discapacidad. Dicho módulo, está constituido por el recorrido histórico de la discapacidad, la dimensionalidad de la accesibilidad, la importancia del lenguaje no discriminatorio, y finaliza con el marco normativo nacional e internacional sobre la legislación más importante en derecho de las personas con discapacidad. Cada capítulo presenta ejercicios de evaluación con recursos de apoyo complementario para retroalimentar el aprendizaje surgido de cada contenido teórico analizado.



Datos de las personas autoras

Marcela Ramírez Morera

Doctora en educación. Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad de Costa Rica, Magíster Scientiae en Estudios Interdisciplinarios sobre la Discapacidad, Máster en Violencia Intrafamiliar y de Género, Licenciada en Docencia Universitaria de Universidad de Costa Rica y Licenciada en Trabajo Social. Docente universitaria e investigadora de la UCR, UNED y UTN. Subdirectora de la Escuela de Trabajo Social y catedrática de Universidad de Costa Rica. Es autora de varias publicaciones vinculadas con discapacidad y género, ponente en seminarios internacionales. Además, es consultora de la Estrategia sobre Inclusión de la Discapacidad para el Sistema de Naciones Unidas (United Nation Disability Inclusion Strategy-UNDIS). Oficina Regional de la OACNUDH.

María Fernanda Villalobos Rodríguez

Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Diplomado Digital de Liderazgo en Inclusión Social y Acceso a Derechos, Departamento de Inclusión Social de la OEA. Docente de la Cátedra de Trabajo Social, UNED. Trabajadora social del Departamento de Bienestar Estudiantil, Universidad Nacional de Costa Rica.

SALUD MENTAL: ¡PRIORIDAD PARA EL DESARROLLO HUMANO!

Raquel Mora Hernández

María Fernanda Arias Gómez

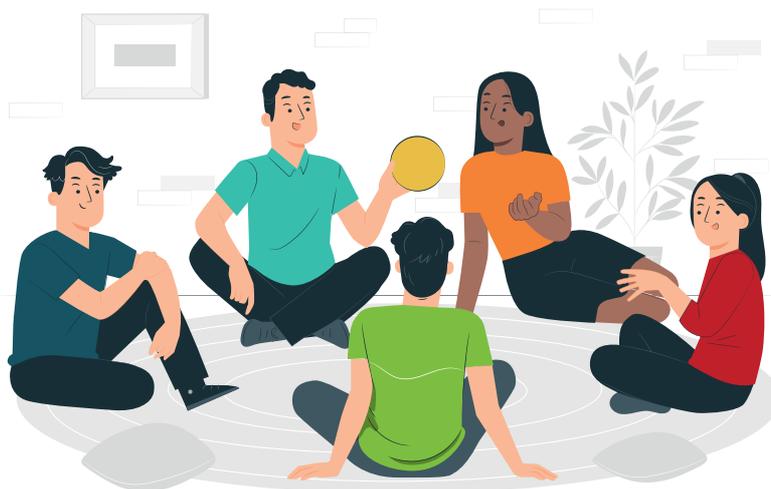


Contexto de la experiencia

La experiencia titulada “Salud Mental: ¡prioridad para el desarrollo humano!” surgió inicialmente como parte de un proceso académico para optar por un grado de maestría, con el objetivo de generar conciencia sobre la relevancia de la salud mental como un componente esencial del bienestar humano. A través del Modelo de Habilidades para la Vida (HpV), se planteó fortalecer dichas habilidades en los participantes como una estrategia de promoción de la salud mental. Posteriormente, la propuesta fue adaptada (“tropicalizada”) para ser implementada por la Red Costarricense de Universidades Promotoras de la Salud (RED-CUPS) de CONARE en sus Encuentros Interuniversitarios de Promoción de la Salud.

La red universitaria se encargó de replicar la experiencia en los cinco Encuentros Regionales de Promoción de la Salud que se realizaron en Costa Rica, contando con la participación de aproximadamente 400 estudiantes provenientes de las distintas universidades públicas del país, divididos en 5 regiones: Chorotega, Pacífico, GAM, Zona Norte y Caribe.

Este espacio permitió generar un intercambio de experiencias y conocimiento sobre la importancia de la salud mental, posicionando el tema en la agenda universitaria y generando una red de estudiantes conscientes de la necesidad de fortalecer las habilidades para la vida.



Descripción de la experiencia

La propuesta original estaba compuesta por 11 sesiones, sin embargo se modificó para que pudiera ser ejecutada de manera más ágil en un único encuentro, lo que permitió ajustarse a la dinámica de los eventos interuniversitarios. A través de este proceso, se promovió el desarrollo de habilidades para la vida, utilizando el modelo HpV como la base teórica para fortalecer competencias como el manejo de emociones, la toma de decisiones, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico. Estos encuentros, en su formato adaptado, lograron mantener la esencia de la propuesta original, orientándose a la promoción de la salud mental entre los estudiantes universitarios.

El desarrollo de los talleres incluyó actividades dinámicas y participativas, como la resolución de rompecabezas en equipo, lo que permitió que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la salud mental de manera lúdica. La metodología utilizada en los encuentros buscaba que los participantes no solo adquirieran nuevas habilidades, sino que también pudieran reconocer la salud mental como un componente clave en su bienestar integral y su éxito académico. La interacción entre estudiantes de diferentes universidades generó un intercambio de perspectivas y experiencias, enriqueciendo el debate en torno a la promoción de la salud mental en el ámbito universitario.



Materiales y recursos

Los recursos utilizados fueron mayormente materiales de oficina, como papelería y bolígrafos, también la impresión de rompecabezas, que formaron parte de una de las actividades centrales. Aunque los recursos fueron básicos, las dinámicas empleadas permitieron un impacto significativo en los participantes. Además, los materiales fueron fácilmente replicables, lo que facilitó su adaptación y uso en los cinco Encuentros Regionales. El diseño completo del material está disponible para ser compartido con otras instituciones interesadas en replicar la experiencia.



Lecciones aprendidas

Uno de los principales aprendizajes de esta experiencia es la necesidad urgente de promover la salud mental en un contexto donde la demanda de atención supera ampliamente la capacidad de respuesta de las instituciones. La promoción de la salud mental no solo contribuye a visibilizar situaciones urgentes que requieren atención, sino que también permite identificar a estudiantes líderes que puedan desempeñar un papel clave en la promoción del bienestar en sus comunidades académicas.

Otro aspecto relevante fue la necesidad de mejorar la administración del tiempo durante los encuentros. La duración limitada del evento planteó un desafío para abarcar de manera integral los objetivos de la propuesta original, lo que abre la posibilidad de

explorar la creación de más espacios relacionados con el tema en futuras ediciones. Asimismo, se identificó la importancia de generar más diálogos y espacios formativos permanentes acerca de la salud mental, especialmente en un entorno como el universitario, donde los niveles de estrés y ansiedad pueden ser elevados.

Finalmente, el proyecto demostró que el trabajo social no solo interviene en la atención de problemáticas sociales, sino que también se consolida como una profesión formadora de profesionales integrales, capaces de aplicar las habilidades para la Vida en su desarrollo personal y profesional. Promover la salud mental desde un enfoque preventivo y formativo se posiciona como un elemento clave para garantizar el bienestar de los estudiantes y, en consecuencia, su éxito académico y social.



Conclusiones

La experiencia “Salud Mental: ¡prioridad para el desarrollo humano!” logró su objetivo de promover la importancia de la salud mental entre los estudiantes universitarios de Costa Rica, utilizando el modelo HpV como base para fortalecer sus habilidades y competencias. La replicación de la experiencia en los Encuentros Regionales de Promoción de la Salud permitió alcanzar a una gran cantidad de estudiantes, generando conciencia sobre la necesidad de abordar la salud mental como una prioridad en el ámbito académico.

Esta iniciativa destaca la necesidad de continuar generando espacios para la promoción de la salud mental en las universidades, así como la relevancia de mejorar la planificación y administración del tiempo para abarcar de manera más efectiva los contenidos propuestos. La promoción de la salud mental es esencial en el contexto actual, donde la demanda supera la capacidad de atención, y debe abordarse desde una perspectiva integral que involucre tanto a los estudiantes como a las instituciones en la creación de entornos más saludables y equilibrados.



Raquel Mora Hernández

Posee un bachillerato y licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR). Es Master en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo, Universidad Nacional (UNA).

María Fernanda Arias Gómez

Posee un bachillerato en la enseñanza del inglés, Universidad Nacional (UNA) y una licenciatura, Universidad Latina. Es Master en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo, Universidad Nacional (UNA).

A MODO DE REFLEXIÓN

El análisis del ejercicio profesional del trabajo social en el contexto educativo costarricense resalta la importancia de su presencia y acción para abordar las manifestaciones de la cuestión social que impactan la calidad de vida y el desarrollo integral de las personas estudiantes. Situaciones problemáticas como la violencia en sus diferentes expresiones, la exclusión social, el abuso sexual, el consumo de drogas y otras situaciones que afectan a niñas, niños, adolescentes requieren una intervención efectiva por parte de las personas profesionales en trabajo social; quienes desempeñan un rol clave en la defensa y promoción de los derechos humanos dentro del sector educativo.

A través de las diversas estrategias de intervención implementadas, como los procesos socioeducativos, las entrevistas individuales y grupales, y los talleres participativos, se ha logrado no solo brindar atención a las situaciones inmediatas, sino también generar espacios para la reflexión crítica y la transformación de las realidades vividas por las personas usuarias del sistema educativo y otros espacios que atañen el sector de la educación de manera ampliada. Estas estrategias no se limitan a ser respuestas puntuales ante las necesidades, sino que buscan impactar de manera integral el desarrollo y bienestar de los grupos poblacionales.

No obstante, se destacan desafíos importantes que limitan el pleno desarrollo de las intervenciones profesionales. Uno de los principales problemas señalados es la sobrecarga laboral que enfrentan las personas trabajadoras sociales en el sector educativo. Esta sobrecarga dificulta la posibilidad de brindar un acompañamiento cercano y efectivo, ya que la cantidad de personas a atender, en muchos contextos, excede la capacidad operativa disponible. Además, la falta de recursos financieros y técnicos adecuados, así como la insuficiencia de personal especializado, limita el alcance de las intervenciones y reduce la posibilidad de abordar de manera profunda las situaciones presentes en los diversos espacios.

La importancia de contar con equipos interdisciplinarios sólidos y un apoyo institucional constante es crucial para el éxito de los procesos de intervención profesional del trabajo social en este ámbito. La colaboración con otras profesiones, un financiamiento adecuado y el respaldo institucional necesario, permiten una intervención más integral, que responda acorde a las necesidades que enfrenta la población estudiantil. Sin embargo, el documento subraya que, si bien existen algunos equipos interdisciplinarios, estos son insuficientes en muchos casos, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de fortalecer los recursos y la infraestructura disponible para el trabajo social en este sector.

En esta misma línea, las condiciones laborales de las personas profesionales en Trabajo Social en el sistema educativo y en los espacios del sector educación en general deben ser objeto de atención. El desgaste físico y emocional que produce la sobrecarga laboral, unido a la falta de acompañamiento técnico y espacios de formación continua, pone en riesgo la calidad del trabajo y la salud integral de las personas trabajadoras. Es urgente crear mecanismos que aseguren mejores condiciones de trabajo, con cargas laborales equilibradas, apoyo técnico y formación permanente que les permita enfrentar de manera más eficiente los retos que surgen en su práctica profesional.

Así, el trabajo social en el ámbito educativo costarricense se perfila no solo como un espacio de asistencia y acompañamiento ante situaciones sociales, sino como una profesión que busca de manera crítica y propositiva transformaciones para la viabilidad de derechos de las personas dentro de los espacios sociolaborales. Sin embargo, para alcanzar este objetivo es fundamental que se fortalezcan los recursos humanos, técnicos y financieros, así como las condiciones laborales, para asegurar que las intervenciones profesionales puedan ser sostenibles y de calidad. Además, es necesario promover una visión crítica y ética que guíe las acciones hacia la promoción de los derechos humanos y la justicia social, contribuyendo así a un sistema educativo que responda a las necesidades de todas las personas, sin distinción de género, clase, etnia, discapacidad o cualquier otra condición.

