

**Universidad de Costa Rica**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Instituto de Investigaciones Sociales**  
**Trabajo Comunal Universitario**

**Reflexión sobre el Trabajo Comunal Universitario**  
**Proyecto TC-568 Promoción de una cultura de**  
**respeto y solidaridad en el contexto de**  
**las migraciones en Costa Rica**

**Laura Paniagua Arguedas**  
**Coordinadora**

**Agosto, 2011**

## Tabla de contenido

Presentación .....	3
Reflexión general .....	4
1. ¿Qué es el TCU? Su concepción institucional .....	5
2. TC-568: un proyecto preocupado por la incidencia .....	8
Educación: aportando a la superación de fronteras .....	8
La comunidad construye el hábitat .....	9
Un proyecto en movimiento .....	10
La voz de las estudiantes .....	13
3. Propuesta para el mejoramiento del Trabajo Comunal. ....	16
El trabajo con comunidades: notas para el aprendizaje .....	22
Trabajar para transformar .....	23
Dimensiones éticas .....	25
Introduciéndonos en el trabajo con comunidades .....	28
Sobre las formas de actuar y proceder en la comunidad .....	31
La formulación de proyectos o planes de trabajo .....	33
Tropiezos comunes en el trabajo con comunidades .....	35
La reflexividad permanente .....	36
La educación liberadora: construcción de una estrategia para reflexionar las fronteras de clase	40
Hacia una formación crítica y humanista .....	41
Algunos puntos de partida .....	43
Hacia una estrategia pedagógica de sensibilización .....	45
La propuesta .....	47
Resultados iniciales .....	50
Referencias bibliográficas .....	56

## **Presentación**

El presente documento contiene una primera aproximación y reflexiones sobre el Trabajo Comunal y su importancia en la formación universitaria tanto de docentes, como de estudiantes y del personal administrativo.

Dicha reflexión ha sido solicitada por el Consejo Científico en la sesión #014-12-10, mediante el oficio IIS-1084-2010.

La reflexión elaborada se compone de tres elementos: 1) un informe general, 2) el artículo *El trabajo con comunidades: notas para el aprendizaje*, aprobado el 9 de junio de 2011 por la Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica, y, finalmente, 3) el artículo *La educación liberadora: construcción de una estrategia para reflexionar las fronteras de clase*, este último reúne el trabajo realizado durante el I ciclo lectivo de 2011 en el curso Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica, que en el futuro será presentado a alguna revista en el campo de la educación.

## Reflexión general

Pensar en el para qué de nuestras universidades, públicas, latinoamericanas y centroamericanas resulta necesario en un momento de la historia en el que la formación crítica y los sistemas institucionales solidarios se encuentran cada vez más presionados por la privatización o la extrema burocratización. El tema del financiamiento a la educación superior es colocado a nivel nacional e internacional como una dimensión que requiere cada vez de mayores justificaciones; pareciera que la educación constantemente vive el desplazamiento de ser una necesidad a ser un gasto en los discursos de quienes le ven, a la vez, como un amplio negocio.

En nuestro criterio la Universidad está llamada a ser un lugar de producción de ideas, preguntas, conocimiento y también de denuncia y búsqueda de límites a la injusticia y a las desigualdades que se producen en nuestra sociedad por las decisiones políticas y el poder que favorece marcadamente los intereses de los menos.

En el Estatuto Orgánico se establece la razón de ser de la Universidad de Costa Rica, como:

una institución de educación superior y cultura, autónoma constitucionalmente y democrática, constituida por una comunidad de profesores y profesoras, estudiantes, funcionarias y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento.

En la amplia discusión sobre el financiamiento de la Educación Superior que tuvo lugar en las negociaciones sobre el presupuesto en el año 2010, se estableció una vinculación de la propuesta del FEES con el Plan Nacional de Educación Superior Estatal (Planes 2011-2015) y se estableció que entre muchos otros aspectos, las Universidades están llamadas a brindar una contribución con el desarrollo regional y el desarrollo social:

Las y los estudiantes son el eje y el fundamento de la acción universitaria y como tales participan de un proceso de formación integral, el cual debe garantizar que nuestras y nuestros graduados sean profesionales conocedores y sensibles frente al contexto que los rodea (González, 2010-2011: 11).

La formación integral concebida como un proceso que se construye incorpora la dimensión del conocimiento, pero va más allá aspirando a tocar las subjetividades y la integralidad en la educación, la cual no se limita, ni mucho menos, a la incorporación o elaboración de conocimiento.

Según se establece en la Universidad:

Mediante el trabajo inter y transdisciplinario, la Acción Social atiende las **necesidades y las demandas sociales**; en contacto con las personas y el ambiente, complementa y enriquece su quehacer por medio de programas institucionales, procesos culturales, educación continua, extensión docente, trabajo comunal universitario y los medios de comunicación. Acción Social es la actividad sustantiva que integra y realimenta permanentemente a la Universidad con la comunidad nacional e internacional, para poner a su servicio la capacidad académica institucional, con el propósito de lograr, en conjunto, las transformaciones requeridas para el **mejoramiento de la calidad de vida** (Vicerrectoría de Acción Social).

El Trabajo Comunal Universitario es un proyecto importante en el crecimiento personal y profesional de las y los profesionales de la Universidad de Costa Rica. En su concepción persigue objetivos fundamentales para la formación y consolidación de la experiencia educativa en la población estudiantil y docente. Actualmente, el conocido “TCU” es parte de la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad, junto con los proyectos de Extensión Docente, Extensión Cultural y otros Programas de Acción Social.

A continuación se presenta una reflexión sobre el Trabajo Comunal y la diversidad de aristas que presenta, la misma se encuentra alimentada por dos años y medio de trabajo en el proyecto TC-568 Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica, el cual tuvo su origen en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica.

El objetivo de esta reflexión es aportar argumentos en torno al Trabajo Comunal, pero principalmente sobre la acción social y su amplio alcance. El documento se divide en tres apartados: el primero analiza qué es el TCU y su concepción institucional; el segundo, reúne reflexiones sobre la experiencia del proyecto TC-568 que pueden ser útiles para pensar la acción social, esta parte incluye un ejercicio de evaluación del TCU hecho de forma voluntaria por las y los estudiantes vinculados al proyecto. Finalmente, la tercera parte presenta una propuesta para mejorar el Trabajo Comunal.

## 1. ¿Qué es el TCU? Su concepción institucional

Se considera importante tener como insumo inicial a esta reflexión sobre el Trabajo Comunal la definición expresa que plantea la Universidad:

El trabajo Comunal Universitario es la actividad interdisciplinaria realizada por la Universidad de Costa Rica por medio de sus estudiantes y profesores, en íntima relación con las comunidades y que signifique una interacción dinámica y crítica que contribuya a atender y resolver problemas concretos de esas comunidades y de la sociedad costarricense en general (Artículo 2, Reglamento del Programa de Trabajo Comunal Universitario).

Elemento central de este Programa es el trabajo con las comunidades y con las personas, en una construcción colectiva de propuestas de atención a situaciones que les resultan problemáticas, con las aspiraciones que plantea la acción social, de trabajar en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas o grupos.

Los propósitos de los proyectos de TCU son:

- Despertar conciencia social en los y las estudiantes.
- Ayudar a las comunidades a identificar sus problemas y juntos desarrollar soluciones.

- Sensibilizar a los y las estudiantes para que fortalezcan procesos de retribución hacia las comunidades.

Precisamente en estos objetivos es posible dilucidar cómo el Trabajo Comunal no se limita a actividades de acción social o proyectos en las comunidades. Su interés es fortalecer y/o despertar conciencia y sensibilizar a la población estudiantil, y podríamos agregar que a la docente y administrativa también. Esto plantea grandes retos pedagógicos. Asimismo, el trabajo de identificación de problemas comunitarios y la búsqueda de estrategias para abordarlos requiere labores de investigación-acción que no terminan en la finalización de una de las actividades o la resolución de un producto. Esta temática es central en los puntos de reflexión que desean plantearse en este documento, al analizar cómo las fronteras entre lo que es exclusivamente acción social, investigación y docencia son permeables.

Los proyectos de Trabajo Comunal crecen conforme avanza el proceso de trabajo con la comunidad. De allí que las actividades planteadas inicialmente se modifiquen en función de aquellas que van surgiendo en el quehacer. Las nuevas inquietudes y necesidades de la comunidad apuntan las direcciones hacia las cuales movilizar el apoyo.

La rectora de la Universidad de Costa Rica, la Dra. Yamileth González, en el VII Informe Anual de Labores (2010-2011) presenta, entre otros, aspectos relevantes sobre el Trabajo Comunal Universitario:

- Durante los últimos 6 años, 14.081 estudiantes aprobaron el TCU, lo que representa una aportación de más de 4 millones de horas de trabajo directo con la comunidad nacional.
- En 2005, en el marco de la celebración de su 30° aniversario, el TCU recibió el Premio a la Calidad de Vida, otorgado por la Defensoría de los Habitantes.
- La matrícula en línea ha contribuido a dar una mayor transparencia a los procesos administrativos, así como favorece una ampliación significativa en la cantidad total de la población estudiantil matriculada en el TCU.
- La apertura en 2010 del sitio Web del TCU constituye un avance significativo, convirtiéndose este en un espacio que facilita a la comunidad universitaria y a la población nacional contar con una aproximación ágil a los proyectos y actividades del TCU. Se han registrado 35.000 visitas por año.
- En 2010, se dio el registro de la mayor cantidad de proyectos nuevos de TCU inscritos en los últimos años, contabilizándose 22 nuevas propuestas presentadas por 17 diferentes unidades académicas. En 2008 se inscribieron 14 nuevas propuestas y en 2009 únicamente 12 iniciaron sus actividades.
- La tercera parte de los proyectos vigentes corresponden al área de Ciencias Sociales, siendo las de Artes y Letras y Ciencias Agroalimentarias las que menos proyectos aportan, con un 6% del total cada una. Se plantea como un reto entonces aumentar la participación de estas áreas en proyectos de TCU.
- Los proyectos de TCU abarcan 11 áreas de impacto: sociocultural, salud, economía, educación, ambiente, agroindustria, desarrollo tecnológico, política gubernamental, calidad

de vida, desarrollo científico y humano. Aunque se definen estas 11 áreas de impacto, 2 de ellas concentran casi la mitad de proyectos: sociocultural (33%) y salud (19,7%).

- Una cuarta parte de los proyectos apoya y contribuye al desarrollo de procesos organizativos comunales y fomenta el uso de las propias capacidades de grupos organizados y personas.
- En relación con la ubicación geográfica, una cantidad mayor de proyectos se concentra en la provincia de San José.
- Sólo 19% de los proyectos mantiene vínculos de trabajo y colaboración con los gobiernos locales. El sector privado y especialmente las ONG son colaboradoras en una minoría de proyectos. Alrededor del 41% de los proyectos se centra en el trabajo conjunto con instituciones del gobierno central y el 14% con instituciones autónomas.

En la información antes expuesta pueden percibirse logros muy positivos para el trabajo comunal, que recalcan la importancia de este espacio universitario y el uso dado a las tecnologías para mejorar el intercambio de información. Destacan algunas tendencias generales que deben ser meditadas por la comunidad universitaria especialmente la centralización de los proyectos en la provincia de San José y la limitada actividad de vinculación con autoridades locales. También debe ser motivo de análisis la centralidad en el impacto a nivel sociocultural y los limitados esfuerzos para apoyar otras áreas como la del desarrollo tecnológico y la economía o el desarrollo humano.

Según la forma en la cual es concebido el TCU, éste constituiría uno de los espacios pedagógicos más desafiantes para la universidad. Bajo el compromiso que adquieren los proyectos de TCU de trabajar con comunidades, se encuentran de cara al reto de la interacción humana de la comunidad nacional, la comunidad estudiantil y la comunidad docente. Estos grupos, apoyados por las labores del personal administrativo, constituyen los actores del proceso. Y es que al referirse a comunidad y a dinámicas se trasciende un lugar externo para pensar ese espacio, es decir, el TCU es una gran confluencia de comunidades.

El Artículo 15 del Reglamento del Programa de Trabajo Comunal Universitario indica lo siguiente: Los estudiantes de la Universidad de Costa Rica están obligados a realizar el Trabajo Comunal Universitario como requisito para su graduación y, este trabajo no sustituye las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio de las carreras universitarias. Este carácter de “obligación” y “requisito” marca tajantemente el carácter que se le da al TCU y la disposición de las y los estudiantes para trabajar en los proyectos.

En los últimos años, la sección de Trabajo Comunal Universitario de la Vicerrectoría de Acción Social ha realizado importantes esfuerzos para modificar la visión que se tiene del TCU, especialmente entre la población estudiantil. Se le ha dado una iconografía más juvenil y se ha echado mano de herramientas tecnológicas como el Facebook o el espacio Busca tu TCU (dentro de la página de la Vicerrectoría de Acción Social, constituye un directorio de proyectos actualizado para la matrícula, que brinda información detallada útil para las y los estudiantes).

Asimismo, el Trabajo Comunal, puede decirse, se encuentra en un proceso de reflexión sobre su situación actual; de revisión y reformulación de diferentes aspectos en su dinámica. En 2010 se realizó un estudio llamado “Percepción del sector estudiantil sobre el Trabajo Comunal Universitario en la UCR”. Por medio de actividades como talleres y campamentos, con estudiantes que finalizaron, estaban realizando y algunos próximos a matricular el TCU, recolectaron información útil para mejorar el funcionamiento del Trabajo Comunal desde la visión de uno de sus principales actores, la

población estudiantil. Por medio de esa investigación-acción construyeron insumos para mejorar el diálogo entre la Sección de TCU y la población estudiantil (González, 2010-2011).

## **2. TC-568: un proyecto preocupado por la incidencia**

Desde su origen, el TC-568 Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica, ha sido un proyecto interesado en articular los productos de diversas investigaciones en las áreas de migraciones, segregación y lucha popular con los esfuerzos por la defensa de los derechos humanos en las comunidades.

El TC-568 además responde a un malestar ante el laberinto institucional que constituye en ocasiones para las poblaciones en condiciones de pobreza la defensa de sus derechos, dando un lugar a este esfuerzo de resistencia y apoyando su incidencia sobre el Estado.

Sus esfuerzos se han comprometido con la lucha cotidiana por los derechos, en poblaciones que enfrentan la exclusión y que motivan con sus acciones la aspiración por una sociedad diferente, más justa, respetuosa y solidaria.

El Proyecto TC-568 ha realizado aportes en diversas áreas. Para efectos de este informe nos centraremos en dos dimensiones de esa incidencia: la educativa y la de construcción del hábitat. A continuación se desean rescatar algunos aspectos específicos de estas dimensiones del trabajo comunal.

### **Educación: aportando a la superación de fronteras**

El proyecto ha pasado por diversas experiencias en su desarrollo, las cuales le han permitido crecer y modificar su metodología de trabajo en función de la reflexión que permanentemente se ha realizado sobre los alcances de las actividades y los objetivos que persigue.

Uno de los principales aprendizajes y que se convierte también en una enseñanza para las y los estudiantes, constituye el tomar conciencia de que nuestro estar en el mundo tiene consecuencias y que nuestras acciones tienen consecuencias. Pero más importante aún es tener en cuenta que esas consecuencias para las otras personas, las comunidades o el ambiente, deben ser revisadas y evitar el daño con o sin intención, es decir, se requiere de una vivencia ética en el proceder.

El proyecto ha hecho un aporte en dos fronteras en términos educativos que han sido detectadas y que afectan tanto a población de migrantes internacionales como costarricenses, se trata del analfabetismo y las dificultades en ciertas materias para estudiantes de primaria y secundaria. Por medio de la alfabetización se ha brindado herramientas a las personas migrantes que han iniciado o completado un proceso de alfabetización a cargo de nuestros estudiantes. El proceso consiste en la construcción junto con la persona de un espacio propicio y de herramientas para dominar la lectura y la escritura, desde su contexto, sus conocimientos y los ejemplos más cotidianos.

También se trabaja en el apoyo a niños, niñas y adolescentes para superar las fronteras que les interponen ciertas materias: matemáticas, estudios sociales, inglés y español. En este trabajo, según las habilidades de cada estudiante, se ofrece un apoyo individualizado a personas de las comunidades fortaleciendo sus habilidades y apoyándoles en las potencialidades que poseen.



Estas actividades permiten que las y los estudiantes establezcan relaciones cercanas con personas de las comunidades, se aproximen a su vida cotidiana y construyan en conjunto estrategias educativas y formas para resolver problemas cotidianos de la población. A la vez, el y la estudiante aporta en un proceso sostenido y constante en un área de desarrollo y autonomía para la persona, ligada al acceso al conocimiento.

Otro aporte en esta área lo presenta el trabajo realizado con los materiales de divulgación de derechos y de sensibilización. Las y los estudiantes han construido materiales en los cuales se explica de forma clara y sencilla aquellos derechos que la investigación en el campo de las migraciones nos indica que son los más afectados para las personas migrantes: acceso a salud en niños y niñas y mujeres embarazadas, acceso a educación en menores de edad, trabajo en población menor de edad. También se han trabajado otros temas y sobre tramitología: pensiones alimentarias, paternidad responsable, acceso a vivienda. El construir los materiales en un lenguaje accesible ha sido también una experiencia de aprendizaje para las y los estudiantes, que lleva a la conciencia de la necesidad de “aterrizar” la producción científica y los resultados de nuestras investigaciones si nuestro deseo es que tengan un alcance a poblaciones no habituadas con un lenguaje muy adornado.



Carolina Sánchez, Kathia Cruz y un hombre de la comunidad.  
Capacitación TC-568, La Carpio, verano 2011.

### **La comunidad construye el hábitat**

Una de las áreas de trabajo del proyecto TC-568 ha sido la construcción de hábitat con la comunidad. Esta dimensión consiste en analizar con los grupos de vecinos y asociaciones de vecinos y vecinas situaciones que les causan problemas, especialmente aquellas que afectan su calidad de vida. De la misma manera en que son analizadas se trabaja en las posibles soluciones para su abordaje.

Cada comunidad presenta situaciones que quisiera atender: zonas recreativas para niños y niñas, aceras, caños o pasadizos, muchos de ellos necesarios para la evacuación de las zonas de riesgo, señalización, entre otros.

Las comunidades identifican una necesidad en su espacio vital, elaboran propuestas para la solución de sus problemáticas y con ayuda de los recursos y el asesoramiento del proyecto, de donaciones y el trabajo de las y los estudiantes, organizan y ejecutan los proyectos. La contribución de ese tipo de

experiencias al intercambio entre vecinos, vecinas, estudiantes y docentes es de un aprendizaje muy rico y posibilita el reconocimiento y la construcción o refuerzo de los vínculos de la comunidad.

Las diferentes experiencias llevadas a cabo con comunidades como Linda Vista y Barrio Nuevo muestran que, más allá de las obras que se realicen, estas actividades reactivan el trabajo entre vecinos y vecinas, promueven el diálogo y la interrelación entre sí y con las y los estudiantes, y facilitan de manera extraordinaria el acercamiento, pues al trabajar se generan espacios de comunicación, trabajo y se revitaliza la posibilidad de soñar juntos por algo mejor.

El acercamiento también se da entre estudiantes de muy diversas disciplinas que es en el espacio del TCU donde encuentran la posibilidad de interactuar con personas de otras carreras, dialogar con conocimientos de diferentes áreas y experimentar la retroalimentación en los proyectos, aprendiendo también a optimizar la comunicación y la construcción de acuerdos sobre los conflictos.



Construcción de acera. TC-568, Barrio Nuevo, 17/7/2011

La generación de información científica por parte de las y los estudiantes, por ejemplo en el tema de gestión de riesgo, ha permitido tener diagnósticos concretos de las situaciones que enfrenta la comunidad de Barrio Nuevo (Borbón, 2011). Estos productos de la investigación en el campo se han ligado a la construcción de materiales de educación popular para utilizar de manera pedagógica los resultados y conducir a la prevención informada de los desastres. Esto ha requerido de la investigación y la implementación de técnicas de educación popular para su ejecución, combinando la investigación acción con la participación social de personas de diferentes edades: niños y niñas, jóvenes y personas adultas.

### **Un proyecto en movimiento**

Desde el Proyecto TC-568 Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica se ha apostado por impulsar formas creativas y lúdicas de aproximación al tema de las migraciones, así como promover la sensibilización desde la identificación con los puntos en común que se tiene con las y los migrantes y con las personas de las comunidades en las cuales se trabaja. La perspectiva humanística y crítica ha sido utilizada para el análisis de videos, documentales, canciones, y acontecimientos que afectan la vida de las personas migrantes, pero más allá de esta población, se trata de situaciones que tienen que ver con otros grupos sociales y con las y los estudiantes directamente.

El Trabajo Comunal, como experiencia pedagógica ha tocado a todos los sectores que han tenido relación con el mismo. A la comunidad universitaria (con sus administrativos, estudiantes, docentes), a la comunidad nacional (con las estrategias de sensibilización y productos divulgados), a la comunidad migrante (con la atención a las situaciones específicas que viven los grupos que se han desplazado o se desplazan) y a las comunidades específicas con las cuales se ha trabajado (Barrio Nuevo, Linda Vista, La Carpio, Manuel de Jesús).

De la misma manera ha constituido un aprendizaje fundamental en lo que refiere a la gestión de recursos (universitarios, estudiantiles, presupuestarios, comunales), el planeamiento de proyectos, el reto pedagógico y metodológico que presenta la realidad social de las comunidades, y también un ejercicio de paciencia ante las limitaciones que tiene nuestro trabajo, así como un aprendizaje muy importante de los alcances que tienen las potencialidades de las comunidades.

En ese sentido es valioso indicar en qué aspectos la experiencia ha tocado a los diversos sectores. Se cree que uno de los grandes aportes que ha realizado el TCU a la comunidad universitaria pasa por acercar a sus administrativos, estudiantes y docentes a la realidad y dificultades que enfrentan hoy en día las comunidades, les ha brindado información de primera mano sobre las formas que adquiere la violencia, la exclusión social, el irrespeto a los derechos humanos; esta interacción también ha permitido reflexiones y elaborar preguntas sobre los desafíos metodológicos y pedagógicos que posee el trabajo con estudiantes y con comunidades.

Uno de los campos que más reflexión ha generado, con los productos elaborados desde el TCU, con las ponencias y las participaciones públicas del proyecto, refiere al tema de la vivencia de la segregación, las fronteras y la discriminación, las dificultades de las comunidades para tener acceso a una vivienda y un hábitat favorables, siendo el proyecto un punto de contacto directo con estos fenómenos y un espacio de cuestionamiento a la academia sobre cuáles son las posibilidades de incidir sobre estas situaciones.

El trabajo comunal ha permitido también pensar en el proyecto país que han venido consolidándose en las últimas décadas. Desde todas las comunidades en las cuales trabajamos la mirada alcanza los grandes desarrollos inmobiliarios, centros comerciales con “lo último de la moda”, grandes torres de apartamentos “exclusivos”, urbanizaciones cerradas que dan la espalda a la ciudad. Por eso la retroalimentación que ha abierto el proyecto sobre el hábitat, la vivienda y las fronteras en el espacio urbano es de una amplia riqueza y ha permitido llevar la discusión sobre qué hacer con estos fenómenos a diferentes foros. Se valida nuevamente la invitación a salir del espacio universitario para tener una cercanía más clara con esas realidades, y la relevancia de trabajar estrategias con los sectores populares para incidir políticamente.

Al decir de Wright Mills (1979: 197):

Independientemente del alcance de su saber, el investigador social es por lo común un profesor, y este hecho profesional determina en gran medida lo que es capaz de hacer. Como profesor, habla a estudiantes, y ocasionalmente, por discursos y escritos, a públicos más extensos y en posición más estratégica.

El aprendizaje que ha acumulado la encargada durante estos años no tiene comparación, pues los retos que presenta la dinámica de TCU para compaginar las diferencias de horario, de compromiso, de interés, las limitaciones operativas y de posibilidades de apoyo de la comunidad son abundantes. No se trata sólo de la organización del proyecto, sino que el trabajo implica la articulación y

organización de tiempos, intereses, recursos y necesidades. Son diferentes líneas que requieren armonizarse para una adecuada ejecución.

El tema de los aprendizajes que tiene que ver con las comunidades es posible plantearlo en dos vías. Las comunidades han sacado provecho de los aportes que pueden brindar las y los estudiantes y la encargada en función de sus necesidades más apremiantes. En conjunto hemos aprendido las diferentes posibilidades que existen para armonizar los tiempos y propuestas específicas con las cuales se ha trabajado. También ha sido importante el aprendizaje para comprender los ritmos que las diferentes comunidades poseen. Cómo afrontar las diferentes limitaciones que los grupos de las comunidades presentan de cara al trabajo en comunidad es un tema que constantemente que mueve interrogantes en la cotidianidad del TCU.

Otro de los aprendizajes para la encargada ha sido cómo lidiar con los diferentes grados de motivación que existen en torno al proyecto: entre estudiantes, en la universidad y en la comunidad. En ocasiones las y los estudiantes tienen un gran compromiso, y llevan a cabo experiencias sumamente gratas para las comunidades, pero en otros momentos se refleja un limitado interés y el peso de la noción del TCU como “requisito”. Sin duda la gran cantidad de productos que este proyecto de TCU ha brindado a las comunidades muestra que la mayoría de estudiantes que han estado en el proyecto han aportado en las múltiples tareas, sin embargo, las formas de proceder de las y los estudiantes universitarios con respecto a las comunidades han conducido a investigar y crear estrategias pedagógicas para mejorar en este aspecto (Paniagua, s.f.).

En términos generales el Trabajo Comunal tiene diferentes representaciones entre la población estudiantil. Las más comunes lo visualizan como un “tedioso requisito”, “lo que me falta para graduarme” o un trabajo obligado. Cabe señalar que en algunas ocasiones es visto como una oportunidad para “aplicar” lo aprendido en las carreras hasta el momento y también hay estudiantes que lo vinculan con una experiencia de aprendizaje directa con poblaciones “necesitadas”.

Sin embargo, la dinámica en la cual se materializa el TCU hace que el mismo sea concebido como “un castigo” o “una pena” que cumple el o la estudiante, que frecuentemente hace cuentas para comunicar “me falta x número de horas”, a la manera del privado de libertad que cuenta los días que le quedan en una institución carcelaria. Cómo se ha construido esta percepción del TCU, sospechamos que proviene de la idea de que es una actividad que limita la libertad del estudiante, pues es concebida fundamentalmente como un requisito para graduarse. Esto ya fue señalado en el apartado anterior de la visión institucional sobre el TCU. A diferencia de los cursos, el TCU no tiene un número de créditos asignados, pero es medido con el cumplimiento de horas, que es interpretado por algunos y algunas estudiantes como “una condena que hay que descontar”.

Pero retrocediendo un poco más en el análisis y con ayuda de Foucault (2005), justamente lo que encontramos en la interpretación dada por las y los alumnos es el origen mismo de la dinámica escolar y de las instituciones, que nos refiere a las “disciplinas” y más atrás, a las comunidades monásticas. La regulación del tiempo, o el disciplinamiento a través de “reglas” temporales, proviene de instituciones religiosas que posteriormente heredan su dinámica a instituciones como el ejército, la escuela y la industria (Foucault, 2005: 153).

Este principio de “control del tiempo”, presente en múltiples instituciones modernas, debe ser repensado, en el caso del TCU, en tanto si es conveniente o no que continúe siendo el mecanismo de “valor de cambio” sobre el trabajo a realizar. Se constituye en una distracción constante para la tarea de trabajar con las comunidades, el que las y los estudiantes atiendan a un mecanismo de “descuento

de horas” más que de acumulación de experiencia y aportes sociales. Estos principios operan sobre el cuerpo y la subjetividad de la población interponiendo una forma de relacionamiento, producto de una normatización de un tiempo a cumplir (o a descontar) como requisito y no al cumplimiento de proyectos o brindar un aporte a la relación comunidad-universidad.

De allí que se haya dado tanto énfasis en la capacitación/sensibilización inicial y constante con las y los estudiantes enfocada en brindarles herramientas para el trabajo en comunidad (Paniagua, 2011) y en la atención a las especificidades de la población migrante y en la defensa de sus derechos. También se implementó con uno de los grupos la firma de un *Acuerdo de compromiso* el cual que era leído y firmado por el o la estudiante. Ese documento se inspiró en el miedo a que se repitieran acciones irresponsables por parte de las y los estudiantes, pero se ha desestimado bajo el criterio de que son mayoría quienes realizan un excelente trabajo. Sin embargo, no desaparece la preocupación por las consecuencias del abandono o desgano frente al trabajo en comunidad debido a las consecuencias que esto tiene con los grupos con los cuales se trabaja.

Por ejemplo, recientemente en Barrio Nuevo se dieron conflictos entre vecinos y vecinas en los cuales fue clave el cuestionamiento a la legitimidad de la asociación de vecinos que el Proyecto TC-568 promovió que fuera votada en elecciones en el año 2010. Una estudiante de la carrera de derecho tenía asignado el asesoramiento y apoyo al trabajo de inscripción de dicha asociación; sin embargo, a pesar del seguimiento que se le hacía al trámite, hizo creer al grupo comunal que existía posibilidad de llevarlo a buen término y que ella lo estaba apoyando. Ante el abandono de estas y otras tareas y la renuencia a acudir a reuniones por parte de la estudiante se solicitó el retiro de la matrícula.

Entonces, el proyecto deja, finalmente enseñanzas también en el campo de la confianza. En el proyecto creamos arduamente en las capacidades de las y los estudiantes universitarios, y en brindarles espacios para que propongan y aporten desde sus experiencias y conocimientos. Sin embargo, también la confianza de parte de nuestra coordinación se ve lastimada por abusos como el abandono de proyectos, el ausentismo, el sobre registro de horas, la intermitencia en el vínculo con la comunidad o la entrega de trabajos realizados a la ligera.

Como conclusión central en este tema, se considera que una de las principales limitaciones para llevar al éxito los proyectos en el TCU pasa por que cada estudiante asuma la responsabilidad de realizar su trabajo con ética y entrega, teniendo siempre presente que representa a una institución, pero que lo más relevante es el vínculo de confianza que las personas y comunidades depositan en nosotras y nosotros. Esta visión excede las posibilidades de capacitación o sensibilización que se realizan en TCU, pues corresponden a la formación integral que debe recibir el o la estudiante a lo largo de toda su vida universitaria y, en general, su experiencia de aprendizaje que va más allá de la universidad y de las instituciones de educación formal.

### **La voz de las estudiantes**

A finales del año 2010 y principios del 2011, en conjunto con las y los estudiantes se realizó un ejercicio de autoreflexión, en el cual se invitó a todas las personas que han tenido contacto con el proyecto TC-568, a contestar de forma voluntaria las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue para usted la participación en el proyecto?

- ¿Cuáles son las limitaciones más importantes del Trabajo Comunal? ¿Qué puede hacerse para superar esas limitaciones?
- ¿Cuáles son las fortalezas del proyecto TC-568?
- ¿Qué puede hacer el proyecto para mejorar el trabajo con las comunidades?

Se les incentivó a contestar indicándoles la importancia de sus respuestas para realizar cambios y atender las situaciones que impidan el óptimo funcionamiento del TCU. Por eso se indicó que son de fundamental importancia los comentarios y principalmente las sugerencias con respecto a la coordinación, los materiales, las actividades, los objetivos y los proyectos realizados. Aunque fue muy reducido el número de respuestas, a 4 estudiantes, las respuestas generaron puntos de reflexión que han permitido realizar ajustes principalmente en el campo metodológico.

A la consulta sobre lo que ha significado para cada estudiante su participación en el proyecto las respuestas fueron las siguientes:

Para mí la participación en el TCU significó acercarme de forma directa a la realidad nacional, a la realidad que viven miles de familias en Costa Rica. Muchas veces es fácil hablar de problemas sociales, origen, soluciones y otros; pero con este TCU uno descubre que una cosa es analizar desde afuera y otra muy diferente es interactuar y aplicar los planes de acción en las comunidades. Especialmente, si nos referimos a comunidades como Barrio Nuevo, una vez iniciado el TCU y realizado el primer acercamiento a la comunidad, es posible observar “en vivo y a todo color” todos esos problemas que se están suscitando dentro de la misma, especialmente derivados de la pobreza. Este TCU lo hace reflexionar mucho, especialmente cuando uno ve que hay días que no hay qué comer en algunas viviendas, no hay acceso a servicios de salud de manera eficiente, la desocupación laboral, venta de drogas, problemas de género – machismo especialmente-, migración, pobreza y ese tipo de situaciones, que diario se hablan en los medios de comunicación, en las universidades, y de las que las personas en general conocen –conocemos, me incluyo en esto-; pero que muchas veces no se atreven a afrontar de forma directa. Es más fácil decir que se ayudó “donando” dinero, que verdaderamente ayudar como voluntario en la comunidad. Karen Quirós

Fue una experiencia muy enriquecedora; la cual me permitió conocer más de cerca dos comunidades conformadas en su mayoría por personas migrantes. De estas comunidades había oído o visto noticias en los periódicos pero no había tenido la oportunidad de tratarles y conocer su realidad. Pienso que es un proyecto muy ambicioso, el cual contribuye a que quienes participamos en él salgamos y veamos más allá de nuestra realidad. Creo para mejorar el trabajo con las comunidades es bueno mantener las relaciones cordiales que ayudan a crear un espacio a la Universidad. María José Ruíz

Fue un cambio completo en las actividades que venía realizando, ya que se trabaja directamente en comunidades a las que nunca había entrado. Permite tener una visión más amplia del lugar donde vivimos y las condiciones en las que viven personas con las que estamos en contacto diariamente. Marianela Barrantes

Fue compartir con personas de otras carreras y buscar la interdisciplinariedad. Además de conocer las diversas situaciones diarias en la que viven las personas que no son

nacionales y los problemas sociales que viven fuera y dentro de su comunidad. Cecilia Cordero

En términos generales, el objetivo del proyecto de hacer un TCU vivencial y cercano a las comunidades parece cumplirse en los testimonios brindados por estas estudiantes. El acercar a diferentes sectores sociales, el intercambio, la solidaridad y, principalmente, la creación de lazos entre estudiantes y las personas de la comunidad es un logro de los más importantes para este proyecto.

Justamente esta característica es vista como una de las principales fortalezas identificadas por las estudiantes, el acercamiento a la vida de la población con la cual se trabaja:

Permite un acercamiento a la realidad nacional, a las comunidades, el afrontar y tratar de solventar problemas, promover la tolerancia hacia las poblaciones migrante; yo podría decir que lo vuelve a uno “más humano”, si se me permite la expresión. Karen Quirós

La fortaleza principal sería la voluntad de hacer las cosas. Cecilia Cordero

Considero que la mayor fortaleza del proyecto es el vínculo que existe con las comunidades con que se trabaja. De verdad, se vivencia un compromiso real e incluso fraterno con los habitantes lo cual facilita el trabajo y contribuye a crear confianza a la hora de tener que visitar estos sitios sin la compañía de la coordinadora. María José Ruíz

Realmente se hace trabajo comunal, ya que se está en contacto con las personas y se puede aportar desde el área que cada quien conoce. Marianela Barrantes

Ante la pregunta sobre las limitaciones del proyecto se señalaron aspectos centrales que deben atenderse, principalmente ligados a la forma en la cual se asignan las tareas. Por la experiencia desarrollada debe anotarse que el o la estudiante prefiere estar en un proyecto que cuente con un lugar fijo y un número de horas a hacer por semana. Esto sería posible si las comunidades tendieran a tener un lugar fijo y una estabilidad casi inamovible. En nuestro caso el TCU no cuenta ni con un lugar estático ni con un solo proyecto pues se modifica en función de los requerimientos que en materia de derechos podemos leer de la dinámica de las comunidades; esto muchas veces genera conflicto con formas de pensar la educación de manera rígida, o predeterminada.

Se otorga mucha libertad a los participantes para que desarrollen proyectos y eso hace que conforme avanza el tiempo se vaya estancando el trabajo. Pienso que se debería tener más control e incluso presión hacia quienes participamos del TCU pues eso nos ayuda a avanzar y ser ordenados con el tiempo con que se dispone. María José Ruíz

Orden a la hora de establecer actividades. Se podría tener actividades más marcadas, que estuvieran establecidas según fechas. Marianela Barrantes

De dinero más que todo, de recursos además de los materiales básicos porque en ocasiones se puede necesitar más de lo que podemos pedir. No se sinceramente que se puede hacer porque yo lo que conozco de la sección de TCU es que casi no tienen recursos por lo que no sé hasta qué punto se pueda solucionar tan fácil. Cecilia Cordero

De estos señalamientos se desprende la implementación de una programación mejor de las actividades en el semestre y la elaboración de un cronograma para cada estudiante, de manera que a

la vez que explicita la dedicación que brindará al TCU se aclara a lo largo del tiempo su empeño en el trabajo a realizar. También tuvo que eliminarse la libertad para las y los estudiantes de plantear cualquier proyecto, dado que las propuestas tendían a ser muy encasilladas en tareas con el mínimo esfuerzo y tradicionales como talleres y murales de cartulina. Al establecer subproyectos en los cuales se concentran las y los estudiantes se ha dado mayor claridad en las tareas a realizar; la dificultad encontrada es la constancia por parte de las y los estudiantes, pues en algunos grupos se comienzan los trabajos y por diferentes razones, entre personales e ideológicas, al tiempo se abandona el trabajo, dejando tanto al grupo de compañeros y compañeras de TCU, como a las personas de la comunidad involucradas.

Ante las limitaciones, también se les consultó a las estudiantes sobre qué acciones podrían llevarse a cabo para mejorar el trabajo con las comunidades, ellas plantearon sugerencias que se resumen en el siguiente listado:

- Más capacitaciones y charlas.
- Idear formas de recaudación de fondos para un mejor desarrollo de los proyectos.
- Establecer proyectos fijos a los cuales los participantes se integren para mantener esa continuidad con las comunidades y no estar variando cada vez que inicia un nuevo grupo de TCU.
- Utilizar el transporte de la universidad para ir a la comunidad y para llevar los materiales.
- Una mayor comunicación y coordinación a lo interno del grupo de trabajo, que permita que se dé un seguimiento.

Estas recomendaciones han sido incorporadas en la dinámica del Trabajo Comunal. Con respecto al transporte, al ser comunidades cercanas a la universidad no se considera necesario utilizarlo. Además es parte de un posicionamiento de la Universidad en la comunidad, no se llega como un ente externo que entra y sale, sino que se utilizan los mismos medios que emplean las y los habitantes del barrio para trasladarse. Esa forma de llegar también es importante en la sensibilización de las y los estudiantes, pues implica que la mirada pueda recorrer no sólo el camino, sino también situaciones que enfrentan las personas migrantes y no migrantes que viven en el Barrio.

### **3. Propuesta para el mejoramiento del Trabajo Comunal.**

En nuestra época la Universidad está llamada a ser un espacio para el debate y la propuesta de mejoras a la vida cotidiana en Latinoamérica y el Caribe. La reflexión sobre la situación del Trabajo Comunal Universitario nos posiciona ante el análisis de la Universidad como institución en Costa Rica y en el siglo XXI:

Es necesario pasar de una relación comunicativa de carácter meramente informativo a una relación bidireccional, pasar a ser la Universidad que escucha, gestiona, siembra autogestión, que reconoce al otro de la interacción como un interlocutor válido, crítico; que propone proyectos creativos y media en la construcción de la responsabilidad social compartida, reconociendo la diversidad de expectativas y compromisos de los



implicados según la historia vivida y los espacios o escenarios donde ocurre la relación (Casilla e Inciarte, s.f.: 14).

De igual manera es clave evidenciar la necesidad de entender que se trata de una reflexión del currículum universitario, la cual no se limita a un proyecto ni a una Sección.

Se entiende que el currículum es “un proyecto educativo, una forma de organizar un conjunto de prácticas humanas que expresa por un lado, la relación entre teoría y práctica y por el otro, las relaciones entre la educación y la sociedad” (Borrego, 1999: 111).

El desafío es aún mayor y que puede sintetizarse en lo que Casilla e Inciarte (s.f.) refieren como “la formación de una cultura de ciudadanía, a partir de una lectura crítica e intervención propositiva de transformación social, política, cultural, natural y económica, a lo interno y con el entorno para el cual la universidad forma los profesionales”.

En ese sentido, el anclaje con la realidad que potencian proyectos como los TCU o los de investigación acción permiten aspirar a un aporte sostenido en el tiempo:

Así pues, el currículo ha de tener la responsabilidad de ser un sistema generador de interacciones, diseñar y sostener una cadena de valor interactivo y participativo. Es necesario construir nuevos puentes, para llegar y comprender otras formas de ser y de saber; desarrollando habilidades intelectuales que puedan asumirse con sensibilidades cada vez más receptivas y abiertas a la diversidad (Casilla e Inciarte, s.f.: 15).

Se requieren cambios profundos en torno al Trabajo Comunal Universitario. Estos cambios van desde las representaciones institucionales y universitarias (de funcionarios y funcionarias, docentes y estudiantiles) sobre el mismo, hasta las condiciones materiales existentes para la ejecución de los proyectos.

Un paso previo para cualquier actividad es soñar, esto me lo dijo doña Xiomara Pérez en Barrio Nuevo. Me dejó perpleja, no hay más que decir pensé para mí misma. Hay que soñar para encontrar el impulso para cualquier cosa en la vida. En la formulación de todo proyecto se gesta un sueño, el interés por el cambio, la transformación y la aspiración porque la realidad mejore. No hay más allá, pero Xiomara también me dijo algo fundamental, ese sueño no fructifica si es de solitarios, el esfuerzo es la construcción de un sueño colectivo: “Necesito gente que quiera soñar conmigo” me dijo una mañana fría que por teléfono estábamos haciendo planes sobre cómo conseguir fondos y cómo terminar un proyecto de construcción de una acera. Me lo dijo haciendo referencia a su encuentro con un vecino, Edison, con quien conversaban sobre lo bonita que se veía la calle cementada, a propósito del inicio de construcción de la acera por parte de la comunidad con nuestro apoyo.

Decía Paulo Freire que la transformación del mundo necesita tanto del sueño como de la indispensable autenticidad de éste; depende de la lealtad de quien sueña, las condiciones históricas, materiales, los niveles de desarrollo tecnológico y científico del contexto:

Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos. Por el contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces retrasadas. Supone lucha. En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político (Freire, 2006: 64-65).

Por eso el proyecto ha intentado ubicar esos sueños en las comunidades y aportar un granito de arena para su alegre realización. No siempre se logra el objetivo planeado, pero tal vez el aporte más importante ha sido apuntar al esfuerzo de estas comunidades por intentarlo.

Ahora nos gustaría apuntar algunas ideas a otro sueño: el de la consolidación del Trabajo Comunal Universitario como punto de encuentro para la acción social, la investigación y la docencia. No se trata de nada nuevo. Esta interrelación y los principios de interdisciplinariedad, solidaridad, pertinencia temática, relevancia del trabajo, excelencia académica, responsabilidad y continuidad, se encuentran en la formulación misma del TCU en 1975, año de su nacimiento, como parte de las transformaciones promovidas por el III Congreso Universitario.

El Trabajo Comunal Universitario aspiraría a ser un espacio en el cual pueden encontrarse la docencia, la investigación y la acción social. Las actividades y los productos propios de estos proyectos no son exclusivos de la acción social y construyen procesos de investigación, a la vez que requieren de la implementación de herramientas de la docencia, y la construcción de técnicas didácticas específicas, para sostener su dinámica.

Desde la perspectiva de la educación problematizadora de Paulo Freire es fundamental que el educador rehaga su acto cognoscente en la cognoscibilidad de sus educandos:

Éstos, en vez de ser dóciles receptores de depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 1978: 87).

Las preguntas se encuentran antes y durante el proyecto; no se detienen y a la vez se enriquecen las primeras en un proceso de diálogo con la realidad, con las comunidades y entre disciplinas diversas, que, de no ser por el encuentro que facilita el proyecto es probable que de otra forma nunca se hubieran comunicado.

Una de las grandes implicaciones que ha tenido el proyecto TC-568 es desafiar las formas de aproximación tradicionales que se realizan desde los espacios académicos hacia las comunidades. La mayoría de estudiantes que participan en el TC-568 aprenden una forma distinta de entrar, estar y salir de la comunidad. No se trata de una relación basada en la extracción de información, fotos, ideas o problemas. Por el contrario, la máxima se sostiene sobre la construcción de procesos con las personas: se comparte en la identificación de problemas y de soluciones. Esto lleva al aprendizaje de las y los estudiantes sobre una forma diferente de abordar las cosas y pensar el mundo. La puesta en práctica de cualquier subproyecto dentro del TCU, requiere de investigación rigurosa sobre las mejores formas de llevarlo a cabo, el levantamiento de información sobre la experiencia previa de la comunidad frente al problema, la evaluación de los recursos con los que cuenta y la elaboración de planeamientos. Todas estas dimensiones provienen de formas de conocer, trabajar y aprender. Se comprende que:

Nuestro papel no es hablar al pueblo de nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación (Freire, 1978: 111).

En ello es imposible distinguir entre qué dimensiones le corresponden al campo investigativo y al de la acción social, e inclusive al de la docencia. Los procesos de transformación no pueden disociar sus

puntos teóricos, sus metodologías ni sus aspectos epistemológicos. Dentro de una concepción de la educación como práctica de libertad (Freire, 1978), el movimiento de ida y vuelta entre una modalidad y las otras es imprescindible.

Generalmente los proyectos de TCU surgen de una reflexión y de preguntas sobre la realidad de un grupo en específico o de una comunidad y su vida cotidiana. Las preguntas iniciales experimentan cambios en el transcurso del proyecto, así como surgen nuevas interrogantes posicionadas como prioritarias por las personas de las comunidades o por las necesidades y potencialidades que se van detectando. El trabajo en comunidad implica necesariamente técnicas de docencia que se utilizan en las actividades que se realizan tanto con estudiantes como con las personas de las comunidades. El TCU implica otras experiencias pedagógicas en las cuales son fundamentalmente las y los estudiantes y coordinadores quienes aprenden de las personas y la forma en cómo resuelven los problemas en sus comunidades.

Esta concepción del Trabajo Comunal como punto de confluencia para la docencia, la acción social y la investigación implica darle su justo lugar a éste en la experiencia universitaria y su adecuada asignación de recursos. Implica además, que en el imaginario universitario se modifiquen los criterios de no asignación de créditos ni de un horario dentro de los programas de estudio. La situación “laxa” en la que se desarrolla el TCU, sin un lugar físico ni simbólico a nivel institucional refiere a una condición de vacío que se refleja en cómo es pensada y sentida esta actividad por parte de estudiantes, docentes y las mismas unidades académicas.

Claro que se requieren mejoras en las normativas que solventen los vacíos existentes en el reglamento de dicha actividad, sin embargo, la superación de las dificultades que presenta el TCU refiere a una discusión institucional profunda, que supere su visión como requisito y coloque en el centro su valor como experiencia de aporte a la sociedad en general y a las comunidades en específico.

Se constituye entonces el TCU en un espacio de diálogo múltiple entre: disciplinas, metodologías, poblaciones (comunidades, universidad, estudiantes, docentes, administrativos), que construyen conocimiento, pero también construyen transformaciones. Al fin de cuentas con ello se aspira a construir una sociedad diferente. Además, como señala Mills (1979: 198-199):

La tarea política del investigador social –como de todo educador liberal– consiste en traducir constantemente las inquietudes personales en problemas públicos y los problemas públicos en los términos de su significación humana para diversidad de individuos. Su tarea consiste en desplegar en su trabajo –y, como educador, también en su vida– este tipo de imaginación sociológica. Y su finalidad es cultivar esos hábitos mentales entre los hombres y las mujeres que están públicamente expuestos a ellos. Asegurar esos fines es asegurar la razón y la individualidad y convertir estas cosas en los valores predominantes de una sociedad democrática.

De cara al compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI, corresponde una reflexión institucional sobre el TCU que se planteó en sus orígenes hace ya 36 años, el TCU que se tiene y las diferentes formas, unas más activas que otras, y el TCU al que aspiraríamos.

Lo que concluimos desde esta reflexión radica en que las autoridades universitarias deben respaldar la consolidación de esa revisión de cara a cambios concretos. Es preciso posicionar al Trabajo

Comunal Universitario desde otra visión a nivel institucional, estudiantil y en la relación universidad-sociedad.

La situación del TCU, carente de un lugar central en la experiencia universitaria le ubica en una marginalidad. Es desvalorizado y muchas veces sufrido, a nivel universitario y especialmente por las y los estudiantes. Los recursos girados por la universidad a la acción social son bastante modestos en relación con otras áreas, y dentro de ellos, aunque ha aumentado la inversión en los últimos años, el apoyo a los proyectos de TCU es muy reducido para las responsabilidades que implican, los aportes que realizan y los esfuerzos que requieren. Es una discusión constante en las unidades académicas la asignación de tiempos para las personas encargadas de estos proyectos, mostrando las dificultades que contiene el calificar o ubicar administrativamente una actividad como el TCU.

Se comprende que el Trabajo Comunal ha sido ubicado en el área de acción social, como una rama del trabajo universitario. Sin embargo, esa ubicación debería reflexionarse para comprender cómo una visión segmentada de la universidad puede ser funcional para la administración aunque no necesariamente para el trabajo con las comunidad, esto porque la realidad es una, aunque puede abordarse desde diferentes miradas, pero ello no implica que deba basarse en una visión fragmenta de la sociedad o de la historia.

El Trabajo Comunal Universitario constituye un espacio de mucha riqueza que debe ser revalorizado y reformulado, ocupando ojalá, un lugar central en los planes de estudio como el momento propicio para la confluencia de la acción social, la investigación y la docencia.

## Referencias

- Borbón, Jason (2011). *Informe del proyecto de gestión del riesgo: Zonificación, identificación y concientización del riesgo natural y antrópico en la comunidad de Barrio Nuevo*. Proyecto TC-568. Universidad de Costa Rica.
- Borrego, Gomelia (1999). El currículum flexible. Un proceso en construcción en la universidad. En: Pacheco, Lourdes y Murillo, Arturo (coord.) *30 años de Universidad. Lo que somos. Lo que queremos ser*. México: Universidad de Nayarit.
- Casilla, Darcy e Inciarte, Alicia (s.f.) Currículo y comunidad en educación superior. Venezuela. Universidad del Zulia. Disponible en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_1/Casilla\\_Darcy\\_y\\_alicia\\_inciarte.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Casilla_Darcy_y_alicia_inciarte.pdf)
- Estatuto orgánico de la Universidad de Costa Rica. Disponible en: [http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto\\_organico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf)
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores: México.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata: Madrid.
- González, Yamileth (2010-2011). *VII Informe Anual de Labores*. Disponible en: <http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2011/Informe-anual-de-la-Rectora-2010-2011-25-jun-11.pdf>
- Mills, Wright (1979). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, Laura (2011). *El trabajo con comunidades: notas para el aprendizaje*. Revista Reflexiones. Universidad de Costa Rica. En prensa.
- Paniagua, Laura (s.f.). *La educación liberadora: construcción de una estrategia para reflexionar las fronteras de clase*. Sin publicar.
- Reglamento del Programa de Trabajo Comunal Universitario (TCU).
- Vicerrectoría de Acción Social. Disponible en: <http://accionsocial.ucr.ac.cr/web/vas>

## **El trabajo con comunidades: notas para el aprendizaje**

### **Resumen**

Este artículo reúne una serie de notas para el trabajo con comunidades y permite tener un marco de referencia inicial para la investigación, la docencia y la acción social. Contiene reflexiones en torno a la ética, las formas de proceder en las comunidades y el trabajo de facilitación social que procura el aprendizaje y el seguir realizando preguntas sobre cómo es nuestra inserción y proceder al facilitar procesos. Se plantea una invitación a la práctica cotidiana de la reflexividad en el quehacer de las ciencias sociales y a la implementación del “aprender a aprender” en el trabajo con personas.

### **Palabras clave:**

Comunidades, trabajo de campo, educación popular, conocimiento, investigación, acción social, ética, reflexividad

*“La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él,  
como sujeto de su pensamiento”.*

Paulo Freire

El propósito de este trabajo es presentar una serie de notas útiles para el trabajo con las comunidades. Este material puede servir al trabajo de investigadoras, investigadores, grupos sociales, y especialmente estudiantes de ciencias sociales y humanidades, en su quehacer y para realizar el trabajo comunal. En adelante, para referirse a dichas poblaciones se utilizará el término facilitadores, pues la idea es potenciar procesos con las comunidades. El texto orienta sobre el trabajo que puede realizarse desde la universidad o desde diferentes instituciones u organizaciones.

El artículo no busca más que ser una serie de recomendaciones generales sobre el trabajo con comunidades. Se trata de un referente que debe contextualizarse a la realidad histórica y subjetiva de cada lugar con el cual se trabaja. Pero, el mismo advierte sobre dimensiones de corte metodológico y para el trabajo de campo, que es importante tener en cuenta.

Cabe aclarar que este documento no debe leerse ni utilizarse como un manual o una “receta”. Se trata de un conjunto de reflexiones que facilitan el análisis de las formas en las que procedemos en el trabajo. Reúne, asimismo, una serie de inquietudes que pueden surgir cada vez que enfrentamos la experiencia de trabajar con comunidades.

Una parte de los insumos surgen de la revisión de bibliografía especializada, pero la mayor parte de las reflexiones provienen de la experiencia en algunos proyectos desarrollados desde el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica en los últimos cinco años, a saber: “La Carpio, la experiencia de segregación urbana y estigmatización social” (2005-2008), del equipo coordinado por el Dr. Carlos Sandoval, con la Licda. Mónica Brenes y la Licda. Karen Masís. El proyecto “Memoria y acción comunal en La Carpio (2009-2010)” apoyado durante dos años por el Fondo concursable para el Fortalecimiento de la Relación Universidad-Sociedad y el Trabajo Comunal Universitario “Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica” (2009-2011). Asimismo, se retoma el aprendizaje de la participación en la Brigada de Atención Psicosocial en Desastres de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica (2003-2009), a cargo de la Licda. Lorena Sáenz. Finalmente, el trabajo final de graduación realizado en Tirrases en compañía de la Licda. Karen Masís (Masís y Paniagua, 2006).

El artículo se divide en cuatro secciones. La primera, introduce algunas reflexiones en torno al para qué se hace el trabajo desde las ciencias sociales. La segunda establece algunos parámetros sobre la ética en el trabajo con personas, en donde se retoman los aportes del curso “El contexto social en la evaluación de proyectos”, impartido por el Dr. Manuel Solís en la Universidad de Costa Rica durante el II semestre de 2006. La siguiente sección introduce diferentes momentos del trabajo con comunidades: el contacto inicial, las formas de actuar y trabajar, la formulación de proyectos y planes de trabajo y advierte sobre algunas dificultades que pueden presentarse en la labor de las ciencias sociales. Finalmente, la última sección abre un espacio para pensar y repensarse en la investigación, acción social y docencia, a través de la reflexividad.

### **Trabajar para transformar**

Las comunidades son formas de organización humana vinculadas a un espacio y a una vida cotidiana común a sus miembros. En ellas se escenifican vínculos, conflictos, proyectos y la vida en general. Son agrupaciones humanas que se forjan histórica y materialmente, construyéndose y transformándose constantemente.

El trabajo con comunidades es una experiencia profesionalizante de la cual siempre se aprenden cosas nuevas. Debe tenerse en cuenta que según la institución u organización a la que se representa, así será el recibimiento por parte de la población. Y mucho peso tiene las experiencias previas vividas en la comunidad y los vínculos existentes o no con la institución u organización de donde se procede. Es fundamental, desde el primer momento, identificarse para que sea claro el referente en la población.

Para las universidades u organizaciones es fundamental el trabajo con comunidades, pues constituye un aprendizaje cotidiano, para estudiantes y docentes, en el cual, la experiencia de vida de la población con la que se trabaja y las enseñanzas de su lucha diaria, sirven de sensibilización y empuje para actividades de transformación y también como elementos de primera mano para el análisis de la situación del país, la región centroamericana y la sociedad, en el contexto actual.

Todo trabajo con personas, que busca una transformación sobre su entorno y condiciones de vida, puede considerarse como un trabajo político, pues parte de la acción concreta sobre la realidad. En ese sentido son fundamentales algunas reflexiones antes, durante y posterior al contacto y trabajo en una comunidad, que se desarrollan en el presente documento con el fin de orientar el trabajo e intervención en las comunidades.

Como lo señala Zibechi (2006), de lo que se trata es de:

convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos, de crecimiento y aprendizaje colectivo. Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión y la evaluación permanente de todo lo que está sucediendo, abrirse como espacios de auto-reflexión y, por lo tanto, darse tiempos interiores que naturalmente no coinciden con los tiempos de los partidos y el Estado (Zibechi, 2006: 127-128).

Un punto de partida es pensar que el trabajo de las ciencias sociales tiene el propósito de transformar, pero no se trata de impulsar cambios concebidos por un grupo de “expertos” o en la soledad de un escritorio, sino por el contrario, encontrar la manera de acercarse a las inquietudes, reflexiones, sentires y deseos de las personas, los grupos y las comunidades.

Al decir de Paulo Freire, “...cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando...” (Freire, 1978). De ahí que el trabajo con comunidades se conciba como una experiencia de enseñanza y aprendizaje interminable; la cual únicamente puede darse en la reciprocidad de la interacción entre seres humanos, sin anteponer de previo etiquetas o gabachas.

Nuestra perspectiva ideológica de la que se parte al trabajar debe ser clara, pues motivaciones e intereses pueden ser muchos, pero el reto es dar un lugar a la gente, con rostros, con voces y manos propias para trabajar. Ricardo Falla (1998) indica en un artículo que puede caerse en debates improductivos si se establece una división tajante entre la investigación y la acción social, pues ambas se potencian mutuamente: “para resolver los grandes problemas de nuestros pueblos, y para que acciones e investigaciones no desemboquen en actividades disparatadas o insulsas, sino en esfuerzos que promuevan relaciones más justas entre los seres humanos”.

La pregunta que mueve la investigación-acción es fundamental, en torno a cuáles son las posibilidades de incidencia sobre la realidad desde un proyecto académico en un trabajo en conjunto con la comunidad. Los resultados se enmarcan en el paso inicial que constituye la reflexión sobre la realidad en la cual se encuentran inmersos los sujetos, y posteriormente, el incentivo de las preguntas sobre qué hacer ante la realidad que se enfrenta, motiva la creación de propuestas. Si bien los cambios que vive una comunidad no pueden atribuirse a un proyecto sino a los procesos de la comunidad misma, el motivar preguntas sobre la posibilidad de cambios y las aspiraciones en los grupos comunales es fuente en sí misma de transformación social.



La orientación central para el trabajo de las ciencias sociales y de otras áreas del conocimiento sería la justicia. Falla (1998) plantea tres elementos a tener presente para buscar conexiones entre la investigación y la transformación, los cuales se transcriben a continuación:

1- Que la motivación y orientación de la investigación sea resolver los grandes problemas de injusticia: la pobreza, la violencia, la destrucción del ambiente, la propagación del SIDA, la discriminación de la mujer, la corrupción política, etc., etc. Hay temáticas que no "venden" y otras que "están de moda". En cualquier caso, la orientación hacia la justicia debe tratar de mantenerse contra viento y marea.

2- Que la investigación se conduzca con rigor académico, que sea autocrítica en sus presupuestos, que sospeche de sus fuentes, y que reconozca los límites de sus métodos. La investigación debe caracterizarse por la honradez intelectual reflejada en la teoría, el método y las técnicas. Y la ciencia debe reflexionar sobre sí misma para ver si no está sirviendo para sostener las injusticias.

3- Que el análisis se realice en diálogo. Con frecuencia, el entrenamiento intelectual lleva, por la dinámica de la competencia, a un estilo individualista de trabajo. Debería existir diálogo entre quienes investigan la misma disciplina y entre las distintas disciplinas. La investigación debe tener como uno de los principales criterios de la verdad de sus análisis el diálogo con los afectados, sea directamente o sea a través de las personas que están en la vanguardia de la acción social.

Debe tenerse presente que la prioridad del trabajo de las ciencias sociales es el beneficio de la comunidad y de las personas que habitan en ella, es decir, se busca generar aportes a esa sociedad que permite la existencia y sostenimiento de la educación pública.

### **Dimensiones éticas**

La ética es un compromiso con la vida, pero fundamentalmente un compromiso con la vida de los otros y las otras. Tiene que ver con lo humano que existe en cada persona. Posee relación, además, con la idea que se tiene de justicia, de verdad y de lo honesto. Es decir, la ética se liga a los valores, en especial al valor del respeto por la integridad física, emocional, psicológica y social de toda persona. La ética tiene variantes en relación con el contexto socio-histórico y cultural en que nos ubiquemos (Boff, 2001).

Tomando como punto de partida que el trabajo en comunidad se realiza en contacto con personas y su hábitat, requiere un compromiso ético, lo que conlleva el respeto por nosotros y nosotras mismas, por el otro y por la otra, sea un compañero, compañera o una persona de la comunidad y el respeto y valoración de su entorno (casa, barrio, poblado). Dicha ética, además, toma en cuenta la responsabilidad con la vida en todas sus dimensiones, incluyendo especies animales y vegetales. Por lo tanto, se requiere evitar aquellas acciones que pongan en riesgo o perjudiquen el bienestar

colectivo y ambiental, y velar por el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, más allá del discurso.

Esta dimensión del trabajo incluye una reflexión constante alrededor de la pregunta ¿quién es el otro para quien investiga/trabaja? Y también ¿quién es quien investiga para la gente? De cuya respuesta dependerá en buena medida la relación e interacción entre facilitadores y la comunidad.

Es por eso que la discusión sobre el quehacer científico en general, y en particular en las ciencias sociales, implica retomar consideraciones éticas y, por tanto, sobre los valores, pues toda libertad tiene sus límites en la responsabilidad, la ley y las consideraciones sociales (Jonas, 1995: 61).

En nuestra época, la producción científica se ha convertido en un producto comercial ante lo cual debe reflexionarse. Se da "...una producción manipulada del conocimiento que se vende a quienes pueden "pagar" por los servicios..." (Torres, 2001: 164); en esta lógica mercantilista es necesario tener en cuenta la dimensión ética en el proceder con personas, las cuales son sujetas de derechos, y, por esta razón, la investigación no puede limitarse a un ejercicio comercial que extraiga información y genere sólo provecho para quienes investigan.

El trabajo con comunidades requiere del consentimiento informado de las personas, el cual consiste en un contrato (oral y/o escrito) entre el investigador o investigadora y la persona o comunidad que contribuye con información. Tanto en las ciencias sociales como naturales, el consentimiento debe ir más allá de obtener de las personas la anuencia a participar; se le denomina "informado" pues debe comunicárseles completa y sencillamente: los objetivos del proyecto, las condiciones y consecuencias posibles (a corto, mediano y largo plazo) que tenga la actividad o sustancia a prueba; debe, además, asegurarse la protección de la población y la confidencialidad de los testimonios que brinde. El consentimiento es especialmente importante cuando se trabaja con personas menores de edad y, en este caso, debe ser firmado no sólo por el niño, niña o adolescente sino también por la persona encargada.

Otros aspectos importantes que debe contener el consentimiento son los fines para los cuales se busca la información, cómo será utilizada y si el investigador o investigadora se compromete o no a devolver los resultados a quienes la faciliten y de qué forma lo hará. Igualmente, debe aclararse en el documento si se grabarán o no las sesiones o actividades (en grupo o entrevistas) y de qué forma serán grabadas. Algo muy importante del consentimiento informado, tiene que ver con establecer desde un inicio la libertad que tiene la persona de retirarse en cualquier momento de la investigación sin que esto signifique ningún perjuicio.

La Universidad de Costa Rica posee un Reglamento Ético Científico (UCR, 2000) y un manual (UCR, 2006) que orientan en este quehacer. En el artículo 7 del Reglamento Ético Científico se establece:

Las comunidades, grupos sociales o muestras de población de determinadas características, donde se realicen investigaciones que les atañen, deberán contar con un representante, quien se encargará de brindar el consentimiento informado. Deberá promoverse el respeto por la cultura de las comunidades y, en el caso de que existan limitaciones de comunicación o de lenguaje, deberá facilitarse la comprensión de las pretensiones y alcances de la investigación.

En ese sentido, el consentimiento informado tiene como objetivo velar por la seguridad de las personas y comunidades con el fin de que no se introduzcan riesgos físicos, psíquicos, ni emocionales para los sujetos involucrados en la investigación. Es decir, acciones que atenten contra la integridad física, la intimidad o la moralidad de las personas; asimismo, resguarda al investigador o investigadora, asegurando un ejercicio transparente de su profesión.

Sin embargo, cabe hacer la excepción de que la confidencialidad tiene límites, pues quien investiga debe conocer las leyes y, sobre todo, los *delitos de denuncia obligatoria* que existen en su país (por ejemplo aquellos ligados al abuso sexual), así como los códigos penales, las normativas conexas y los convenios internacionales suscritos. Por tanto, en estos casos la responsabilidad del investigador o investigadora se encuentra por encima de la confidencialidad, y debe romper con la misma ante el conocimiento de una acción que implique la violación de la ley (Campos y Salas, 2004), y el perjuicio de poblaciones que poseen protección especial, como es el caso de niños, niñas y adolescentes.

La ética va más allá del consentimiento, pues debe ser una forma que regule (autorregule) de quienes trabajan con las personas. Entonces, es necesario velar porque la información obtenida sea tratada con el mayor respeto, que no sea divulgada de forma informal o generando conflictos en la comunidad. En ese sentido, se hace necesaria una reflexión y autorreflexión profundas sobre el tratamiento dado a la población en el trabajo, a lo largo de todo el proceso, que permita tener claro por qué se elige a ese grupo, con cuáles conceptos se caracteriza a dicha población, cómo se dirige a la misma con la palabra escrita y con la palabra hablada, cuáles son las formas de aproximarse a esa población, cuáles las consecuencias (esperadas e inesperadas, de provecho, indiferentes o de perjuicio) que puede traer la investigación para este grupo, cuál es el papel que el investigador o investigadora asume ante la población con la que trabaja, cuál es su compromiso como persona, más allá de su trabajo. De esta manera, se trata de:

Una ética aplicada, una ética de derechos fundamentales predicables que promueva la dignidad humana, como límite infranqueable de la vida en sociedad, una ética solidaria que rebase el individualismo; una ética democrática participativa que promueva el pluralismo como reconocimiento del otro; que reconozca las minorías y las proteja de los probables abusos que las mayorías pueden causar (Tocora citado en Borrero, 2002: 162).

Finalmente, el asumir la dimensión ética implica reconocer que el investigador o investigadora, sea estudiante o profesional, se encuentra en una posición de poder y que todo poder conlleva una responsabilidad ineludible con el otro y la otra. Lejos de satisfacerse en el lugar del privilegio, debe abstenerse de hacer un uso inadecuado de su posición en perjuicio de las personas o comunidades. Esto les lleva a cuestionar:

“...precisamente <<para quiénes>> trabajan. El investigador no es neutro. ¿Al servicio de quién se implica? Esta <<toma de posición>>, lejos de ser cómoda, necesita un trabajo permanente de reflexión crítica del investigador sobre las implicaciones teóricas y metodológicas de su intervención en el proceso de investigación-acción (Le Boterf, 1986: 32).

Por eso Hans Jonas (1995) apuesta por una nueva ciencia, que no sirve para aumentar nuestro poder, sino para vigilarlo y protegerlo de sí mismo. Se trata de obtener poder sobre el poder. Esta nueva ciencia sólo será posible si se experimenta en forma de *visión* de manera que produzca en nosotros el sentimiento adecuado que mueve a la acción y a humanizar los conocimientos científicos. Si en nuestras actuaciones como científicos sociales, estamos afectando directa o indirectamente el bienestar de otros, es fundamental reflexionar sobre ese poder y, más allá, sobre las implicaciones éticas de nuestras prácticas. Esto llevaría a un cuestionamiento ampliado, sobre cuáles son las consecuencias que puede traer la investigación para un grupo o comunidad, una reflexión que como dijimos deber ser permanente en la práctica profesional.

### **Introduciéndonos en el trabajo con comunidades**

Conformar un buen equipo puede constituir un aspecto que le imprimirá al trabajo una fuerza trascendental. En el equipo las y los facilitadores se acompañan, comparten sus experiencias, evalúan las dificultades y buscan, en conjunto, solución a las limitaciones. Otro aspecto relevante de la conformación de equipos es la posibilidad de tener varias perspectivas sobre un mismo acontecimiento o situación para así poder tomar las decisiones. Asimismo, el equipo facilita las labores de recolección y análisis de la información, así como la realización de actividades que requieren una compleja organización (Sandoval, Brenes, Masís y Paniagua, 2010).

Una adecuada planificación de las etapas previas a entrar en contacto directo con la comunidad permitirá un mejor trabajo, optimizar los recursos y facilitar que el proceso se sostenga. Dicha planificación parte de visitas y de un conocimiento amplio de la comunidad, antes de proceder a comenzar con el proyecto y a recolectar información más específica.

El primer contacto con las personas de la comunidad es de vital importancia, pues de él dependerán el acercamiento o distanciamiento posteriores, y el éxito o fracaso del trabajo realizado con la población. En ese sentido, debemos tener presente que:

“...se optó por cierta localidad y por cierta "entrada" que marca la experiencia de campo. Esta debe pensarse con cuidado en función del objeto de estudio. No hay entrada neutral. Entrar, por ejemplo, por el sistema escolar o por cierta persona conocida, y en cierto momento, contribuye a la definición de esa experiencia y de la información que se

consigue. Por ello es tan importante considerar la entrada al campo de antemano en función de los propósitos del estudio [...] en gran medida se van encadenando posibilidades a partir de los puntos de entrada (Rockwell, s.f.).

Por esas razones, este apartado contiene una serie de recomendaciones para realizar los primeros contactos. Para ello es necesario que eliminemos todos aquellos elementos que interpongan barreras entre nosotros-nosotras y la comunidad. En ese sentido, aspectos como la forma de vestir, de hablar e interactuar en y con la comunidad son centrales en la imagen que se hará la misma sobre nuestro trabajo y presencia allí.

Con respecto a la vestimenta una apariencia física descuidada puede ser motivo de rechazo por parte de la población, por lo tanto, debemos cuidarnos de utilizar ropa sencilla teniendo en cuenta las condiciones climáticas de la zona y las actividades que se van a realizar. La vestimenta también va a indicar el lugar que queremos tener en la comunidad, entonces, debe evitarse el uso innecesario de gabachas, ropa rota o muy ajustada o accesorios excesivamente llamativos, que pueden distraer la atención de las personas participantes en las actividades, lo cual entorpecería el trabajo a realizar. También debe contemplarse qué consecuencias tiene si se lleva una camiseta con un mensaje político o chistoso. Por ejemplo, es común que en lugares soleados se usen anteojos oscuros, pero esto puede interponer una distancia con las personas al conversar con ellas, ya que el contacto visual permite relajación y desarrollar la confianza con nuestro interlocutor o interlocutora. Otro ejemplo es el uso del teléfono celular, que puede ser una herramienta útil en el campo, pero también puede convertirse en interruptor en una entrevista o taller, o puede ser también un referente de la procedencia de clase propia frente a la comunidad.

Otro elemento fundamental del trabajo con comunidades es el lenguaje, pues constituye una de las herramientas más valiosas con las que contamos. Desde el primer contacto con la comunidad va a ser crucial utilizar un lenguaje y vocabulario cercanos al lugar y a la comunidad; es decir, para comunicarnos fluidamente con las personas, se requiere del uso de palabras sencillas, relacionadas con el contexto y la historia de la comunidad. Por un lado no hace falta escudarse en un lenguaje técnico o complejo, con términos sofisticados que buscan un posicionamiento como “experto” o “experta”; por el otro, tampoco se trata de usar palabras tan simples que sean vacías o insulten la inteligencia o conocimientos de las personas que habitan en la comunidad. Debe tenerse cuidado con emplear palabras o inducir conversaciones que puedan resultar insultantes o denigrantes para los códigos o valores del lugar.

Un aspecto importante para proceder en el campo, relacionado con lo planteado anteriormente, consiste en que, para referirnos o dirigirnos a las personas, es necesario utilizar siempre sus nombres, ya que el hecho de llamarles por sus nombres les da identificación y reconocimiento, y muestra el interés del/la oyente por la persona, sin importar la edad, la condición socioeconómica o su procedencia.

Debemos ser muy cautelosos y cautelosas con lo que decimos pero también con lo que escuchamos. Es muy común que durante el trabajo nos enteremos de situaciones en la comunidad, en torno a relaciones y luchas por el poder o a condiciones familiares o personales, las cuales deben manejarse con mucha discreción y precaución; se debe evitar, especialmente, la divulgación de aspectos privados o los que llegamos a conocer gracias a la preparación académica. En todos los casos, las

averiguaciones realizadas deben ser canalizadas para contribuir a que la comunidad reflexione sobre las mismas y se encargue de atenderlas, pero en espacios destinados para ello como talleres, reuniones, capacitaciones, etc.

El contacto inicial con la comunidad debe sostenerse sobre la confianza que se va constituyendo históricamente durante el desarrollo del trabajo con comunidades; esta relación de confianza debe cuidarse y afianzarse en principios de solidaridad, compromiso y participación tanto de las y los universitarios como de las y los habitantes del lugar. No quiere decirse con ello que no existan dificultades, conflictos o intereses específicos de cada parte que se presentan en la relación universidad-comunidad, sino que se debe tener presente que también son parte de la dinámica de trabajo en el campo. Por lo tanto, a estas problemáticas se les debe dar un lugar y ser motivo de reflexión y atención. Como señala Elsie Rockwell (s.f.):

La definición de las situaciones en el campo depende de la capacidad para explicitar ante los habitantes de la localidad quién es uno y qué sentido tiene el trabajo que se emprende. Esa es tarea difícil, cruzada por todos los procesos poco conscientes de identificación que funcionan en cualquier situación cotidiana. Los argumentos racionales son insuficientes para que a uno se le crea la primera vez. Toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones que se ofrecen acerca del sentido o el "objetivo" del trabajo. Lo más importante tal vez es comunicar en los hechos la seguridad de que no se utilizará ninguna información en contra de quienes le permiten a uno trabajar en su centro de trabajo [o en su comunidad]; la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre los sujetos y, sobre todo, en cualquier acción que puede "dañarlos". Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones en las que somos testigos.

Pero, cabe decir que la subjetividad de quien investiga se encuentra particularmente vulnerable durante las primeras etapas de un proceso de investigación o entrada al campo; existen múltiples ansiedades que despiertan en razón de las incertidumbres propias de llegar a un lugar nuevo, el temor a iniciar relaciones, el convertirse en "extraño", el acercarse a lo desconocido e intentar conocerlo. Estas sensaciones deben ser vividas y reflexionadas ya que enriquecen el proceso de investigación, permitiendo la adquisición de cierto control sobre las mismas, con el fin de no entorpecer nuestras acciones. De esta manera, al:

"...inicio del trabajo de campo suele ser muy angustiante no llevar cosas claras, no llevar categorías, preguntas, planes de dónde estar, de qué hacer. A veces conviene tener listas de eventos o informantes o bien programar actividades rutinarias, como registrar cifras, hacer croquis, etc., para saber dónde estar y qué hacer. Pero esa situación se remedia más bien mediante la construcción del objeto de estudio que con la definición operativa del trabajo de campo. Es más importante pensar dónde está la mente que dónde está uno, físicamente. Comprender que uno de hecho lleva cosas "claras", categorías seguras; que se trata de descubrir cuáles son y volverlas un poco más confusas para construir conocimiento nuevo de algo que no se conoce. Tal vez esto último es la clave. Tener

preguntas, saber lo que uno no conoce. Si se parte de ahí, empieza a adquirir sentido y a articularse el trabajo de campo (Rockwell, s.f.).

En síntesis, la presentación personal, el lenguaje y la forma en que se realiza el trabajo son fundamentales en el campo, y la entrada en la comunidad definirá la fluidez (o no) de nuestras relaciones con la misma. En ese sentido, se está dando la cara por una institución, una universidad u organización y por un proyecto; pero debe aclararse que no se trata simplemente de “guardar las apariencias”, sino que lo central es la comunidad y realizar una práctica profesional acorde con la ética y el respeto hacia las personas con la cuales trabajamos.

### **Sobre las formas de actuar y proceder en la comunidad**

Debemos aproximarnos a la comunidad con la disposición a brindar una **escucha** atenta, sincera, sin prejuicios ni preconcepciones sobre la comunidad y su gente. El interés que mueve dicha escucha es el de conocer y atender a lo que tienen que decir las personas sobre su realidad, sus sueños y sus necesidades. En ese sentido, es importante que lleguemos al campo con preguntas, no con las respuestas ya pensadas. En este trabajo se “aprende con y de la gente, enfocando los conocimientos, las prácticas y las experiencias locales” (Geilfus, 2005: 4).

Las y los estudiantes, investigadoras e investigadores deben aspirar a ser facilitadoras y facilitadores de procesos, es decir, convertirse en profesionales que no están para enseñarle y decirle a las personas lo que deben hacer, “sino para compartir experiencias, apoyar a la gente a sacar lo mejor de sus potencialidades, asesorarlos conforme a lo que ellos mismos consideran como sus necesidades, y apoyarlos en determinar y negociar las soluciones más apropiadas” (Geilfus, 2005: 7).

Esta forma de trabajo implica “aterrizar” en la realidad de cada comunidad y grupo, y superar distancias o fronteras por la clase social a la que pertenecemos o pertenecen las personas. Ahí la frase “ponerse en los zapatos del otro” cobra gran importancia.

Una parte muy importante de la disposición para la escucha es atender a las propuestas que provienen de las personas para solucionar sus problemáticas y necesidades. Se trata de no imponerles nuestras ideas, proyectos o actividades. En ese sentido, debe prevalecer la idea de que nuestro papel es facilitar los procesos y propiciar que las habitantes y los habitantes de la comunidad articulen sus propios conocimientos, reflexiones y acciones para enfrentar una situación específica. La atención a las personas propicia, asimismo, el sostenimiento de los proyectos y de las propuestas a futuro, permitiendo la emergencia de un positivo sentido de apropiación del proceso y de la transformación de su realidad. En la medida en que el involucramiento lleve a sentir como suyo el proyecto y como algo de importancia y valor para toda la comunidad, se alcanzará que los productos sean cuidados por la gente y, además, se asegurará que el proceso lo sostenga la comunidad misma, a través del tiempo.

En toda actividad realizada en la comunidad (visitas, entrevistas, grupos focales, talleres, capacitaciones, etc.) es relevante que se guarde el respeto por las personas y grupos, como se estableció en el apartado sobre las dimensiones éticas; entonces, se debe procurar no ser invasivos o

invasivas de la privacidad y las vidas de las personas, así como no saturarlas con preguntas y compromisos. De allí que antes de realizar cualquier actividad se deben establecer objetivos claros, que sean trabajados por las y los pobladores y conocer su disponibilidad de horarios, interés e involucramiento.

Un elemento a tomar en cuenta es el uso de cámara fotográfica y grabadora para el trabajo con personas. Estos elementos “extraños”, deben ser manejados con discrecionalidad al introducirlos a un espacio en el cual son poco cotidianos. Es necesario solicitar la autorización de las personas o grupos a los cuales se les tomará fotografías; una buena experiencia resulta el brindar a las personas la cámara para que retraten por sí mismas lo que quieren mostrar y cómo lo quieren mostrar. La grabadora también resulta ser un instrumento que inicialmente puede generar resistencias, pero debe ser explicado su uso como ayudante a la memoria en el trabajo que realizamos. De allí la importancia de que la entrevista alcance el grado de conversación de manera que el contacto visual con las personas sea el sostén que impida su intimidación o distracción por parte de la grabadora.

La interacción y el comportamiento de investigadores, investigadoras, estudiantes y facilitadores son claves en la imagen que las personas de la comunidad construyen sobre el trabajo y la institución u organización. Es relevante proceder de una forma ética en el campo y buscar espacios ordenados y bien dirigidos, fuera de la dinámica comunal, para solucionar conflictos, diferencias o inquietudes sobre el funcionamiento interno grupal.

Los códigos de comportamiento en la comunidad son un límite para quienes la visitan. Por eso es importante ir conociendo dichas normas y respetarlas, pues de lo contrario se entra en conflicto con acuerdos simbólicos que rigen el comportamiento grupal, lo que puede llevar a que se cierren las puertas y se agote la confianza. A toda costa se deben evitar conductas excesivas que interfieran con la cotidianidad comunal, esto depende de cada caso y contexto, por ejemplo, hablar escandalosamente o irse de fiesta sin una invitación expresa de las personas de la zona.

Está demás mencionar que los reglamentos institucionales restringen el ingerir bebidas alcohólicas en las comunidades. Con el fumado, debe pensarse en la relación que existe con la población, en primer lugar para respetar a las personas no fumadoras y, en segundo lugar, por el lugar que ocupan las y los facilitadores. Para ejemplificar puede mencionarse el caso del joven que va a una comunidad a trabajar con niños y niñas el tema de la protección del medio ambiente, y esos niños y niñas le hacen ver que está contaminando cuando lo ven fumando. Sin duda debe buscarse el lugar adecuado para fumar, el cual no necesariamente es frente a los niños y niñas con quienes se tiene un proceso educativo en curso. Además, cabe preguntarse ¿cuál es el lugar del fumado para la comunidad con la cual se está trabajando?, en algunos casos puede ser “un lujo”, o en contextos muy conservadores, “un vicio de gente de malas costumbres”; lo importante allí es tener claro que todas nuestras acciones tienen consecuencias.

Pasando a otros temas, el humor es un ingrediente relevante para el trabajo con comunidades. El momento en que aparece la risa espontánea en el contacto, interacción, diálogo o reunión, es señal de que se está potenciando la confianza y el bienestar. Por el contrario en los grupos o reuniones en los cuales las personas se inhiben de hacer bromas y construir chistes de sus vivencias, se está propiciando un ambiente rígido y poco productivo. Como todo, debe tenerse un balance, no se trata de que las reuniones sean espectáculos de chistes, tampoco de darle un lugar central a quien lo que quiere es concentrar la atención en sí mismo desviándose de la tarea que tiene el grupo. Sin embargo,



son invaluable las relaciones que se consolidan en una comunidad en la que se comparte la risa. Son momentos que unen y relajan.

Se recomienda llevar un diario de campo en el cual se registren los principales acontecimientos, sensaciones, ideas, comentarios, y cualquier tipo de información brindada por las personas de la comunidad o por el contexto social. Es un registro libre, pero en cualquier momento puede servir de ayuda a la memoria ante el detalle de tan amplia experiencia.

Otro elemento que debe tenerse en cuenta y que es imprescindible leerlo desde un principio es el ritmo de la comunidad. La paciencia es una cualidad clave para el trabajo con personas. Cada lugar, cada grupo, cada espacio tiene sus tiempos, su velocidad, sus momentos de empuje y momentos de retroceso, sus inyecciones de adrenalina y sus “bajonazos”. Por eso no puede esperarse que todas las comunidades respondan de igual forma o vayan al ritmo de un cronograma predeterminado. Es probable que en el camino haya momentos en que se puede acelerar y otros en los que es mejor detenerse o bajar la velocidad; lo relevante es tener conciencia de ese ritmo y no atropellar los procesos, por el afán de cumplir un calendario o correr por presiones externas. Si se violenta el ritmo de la comunidad es más que seguro que el proyecto sea abandonado, pues el tiempo es una presión proveniente del mundo del trabajo y la comunidad es mucho más que eso; como lugar de vida, el trabajo con la misma debe montarse sobre esas motivaciones que van a mantener a las personas interesadas en participar y aportar, pues se requiere de sacrificio y esfuerzo.

### **La formulación de proyectos o planes de trabajo**

Teniendo en cuenta que “...lo que determina realmente la participación de la gente, es el grado de decisión que tienen en el proceso...” (Geilfus, 2005: 1), es necesario establecer algunas consideraciones sobre la formulación de los proyectos o planes de trabajo.

Cada proyecto debe buscar el beneficio de la comunidad y de las personas que allí habitan, estimulando las capacidades personales y colectivas, y propiciando mejores condiciones de vida y el bienestar (Sen, 2000). Estos proyectos deben responder a las necesidades planteadas por las personas de la comunidad y a sus demandas, lo cual facilita el sostenimiento y ejecución de las propuestas, así como la participación comunal. Cada proyecto debe cuestionarse si está creando las condiciones para que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades y a la vez acceder a las condiciones básicas que aseguren esto.

Por eso, antes de plantear un proyecto en conjunto con la comunidad, es necesario manejar información sobre su contexto y sus condiciones sociales y culturales: la composición de la población (edades, sexo, nivel educativo, ocupaciones), la historia comunal, organización política (quiénes tienen el poder, quién toma las decisiones), la vivienda, la dinámica organizativa de la comunidad (grupos, organizaciones, grupos informales), la salud (acceso, distancias a los servicios, la infraestructura, el agua potable, la electricidad, las letrinas, teléfonos), el trabajo (actividades, fuentes de empleo, desempleo), la educación, la recreación, las redes de apoyo comunales y familiares, la presencia y ausencia de instituciones estatales y autónomas en la comunidad (infraestructura, papel, relaciones con la comunidad, proyectos).

El objetivo general de todo proyecto social es transformar parte de la realidad, ese sería su impacto (Cohen y Franco, 1996). En ese sentido, la formulación del proyecto implica una reflexión que puede orientarse a través de algunas preguntas (Cohen y Franco, 1996):

- ¿a quiénes va dirigido el proyecto, quiénes son incluidos y quiénes excluidos de la propuesta?
- ¿a quiénes se va a atender de manera prioritaria? ¿quiénes y cuántos van a ser las personas destinatarias? ¿dónde se localizan?
- ¿cuál es la consideración del otro?, ¿cuál es la consideración que se tiene de la otra persona? ¿desde dónde la veo? ¿Nos colocamos en una posición en la que ni siquiera existe esa consideración hacia el otro o la otra, le miramos desde arriba, o en una relación más horizontal?
- ¿qué necesidades y demandas se va a satisfacer?
- ¿cuáles son los valores que guían el proyecto y cómo marcan la reflexión y el trabajo?
- ¿cómo se asume la responsabilidad social en el proyecto?
- ¿el proyecto realiza una contribución para alcanzar fines socialmente deseables?
- ¿se está trabajando con miras al bienestar colectivo o en función de objetivos individuales e intereses egoístas?
- En la comunidad ¿cuáles son las condiciones necesarias para la vida (su conservación y reproducción)?
- ¿cuáles son los objetivos centrales del proyecto?, ¿cuáles son los objetivos complementarios?
- ¿cuáles son los efectos buscados y cuáles los efectos imprevistos (positivos o negativos)?
- ¿cómo va a ser llevado a cabo el proyecto?
- ¿qué servicios o bienes entregará el proyecto?
- ¿qué beneficios van a recibir el grupo meta?
- ¿cuáles son las alternativas existentes para su implementación?

Definimos, entonces, brevemente algunas etapas para la formulación de proyectos (Cohen y Franco, 1996):

1. definición del problema (situación actual en contraste con la situación deseada, especificación de las características generales de la población afectada, ubicación de la población, plantear alternativas de solución preliminares)
2. diagnóstico de la situación (describir, explicar, predecir), planteamiento de alternativas de solución (profundizar en opciones y costos), seleccionar la mejor alternativa

3. determinación de prioridades (campo técnico)
4. elaboración del proyecto definitivo.

Según Geilfus (2005: 14) cualquier ejercicio participativo debe involucrar a la comunidad y a todas las instituciones implicadas; indica el autor que independientemente de la etapa del proceso (el diagnóstico, la planificación, el monitoreo o la evaluación) requiere de ciertos pasos metodológicos para su adecuado diseño, como se señala a continuación:

- Definición de los objetivos del ejercicio (¿para qué hacemos el ejercicio?)
- Definición del área y el grupo participante (¿con quiénes vamos a trabajar?)
- Revisión de informaciones existentes (¿qué sabemos sobre el asunto?)
- Selección del equipo de facilitadores (¿quién va a trabajar con la gente?)
- Preparación de un listado de los productos esperados (¿qué esperamos?)
- Selección de las herramientas (¿cómo vamos a hacerlo?)
- Determinación de fechas y responsabilidades (¿cuándo? ¿quién hace qué?)

Finalmente, es fundamental evaluar que los proyectos sean realizables, es decir, que sean construidos por sus proponentes en el sentido de la viabilidad de los mismos en el corto, mediano y largo plazo, siempre tomando en cuenta las posibilidades y disposición de las personas de la comunidad y de las y los facilitadores. Es clave tener claridad sobre los recursos con los cuales se cuenta para desarrollar y llevar a buen término la propuesta. Por lo tanto, deben contemplarse las facilidades y dificultades relacionadas con la problemática a trabajar, con el fin de prever eventuales contratiempos que se presenten en el camino.

### **Tropiezos comunes en el trabajo con comunidades**

El trabajo de campo siempre constituye un reto, incluso para la persona más experimentada en el área. Aunque, como se planteó inicialmente, no existen “recetas” sobre cómo proceder en la práctica investigativa, pueden mencionarse algunas situaciones que se dan comúnmente y que pueden ser evitadas por el investigador o investigadora al trabajar en las comunidades, pues constituyen errores importantes (para ampliar sobre este tema ver Geilfus, 2005: 7-11):

- Asumir una posición altanera y orgullosa.
- Tomar una postura autoritaria y directiva.
- Colocarse en un lugar de superioridad con respecto a las demás personas.
- Creer que debe enseñar y demostrar siempre su “gran conocimiento”.
- Improvisar.
- Mostrarse charlatán.
- Evadir preguntas.
- Mostrar inseguridad en los argumentos.
- Intentar manipular a las personas.

- Realizar promesas o crear expectativas.
- Carecer de potencial de auto-crítica.
- Considerar que posee las soluciones para todo.
- Involucrarse o tomar partido en los conflictos, organizaciones o relaciones de poder en la comunidad.
- Cuando su posición social o estatus se convierte en obstáculo para interactuar con la gente.
- Imponer ideas, proyectos o soluciones.
- Monopolizar la palabra, no escuchar.
- Descalificar a las personas, grupos o a la comunidad.
- Comportarse como un “parásito” sólo extrae información, ni agradece ni aporta.
- Ser rígido en el actuar, en sus ideas y postulados.

Como puede apreciarse, estos errores se fundamentan en un mal ejercicio del poder; se toma una posición que dificulta (o impide del todo) el diálogo horizontal y se interponen barreras sociales, culturales y económicas que nos pueden distanciar de la comunidad, perjudicando el trabajo y sus resultados. Esto es especialmente grave, pues, como puede notarse, se coloca a la comunidad en una situación pasiva y excluida de toda decisión sobre las acciones a llevar a cabo. De allí la importancia de evitar cometer estos errores ya que los mismos lesionan los vínculos con las comunidades, y entorpecen cualquier intervención con la población.

### **La reflexividad permanente**

No es posible finalizar este artículo sin realizar una invitación expresa a quien lee estas líneas. La misma se compone de dos prácticas. La primera consiste en el ejercicio de la reflexividad. La segunda se refiere al “aprender a aprender”.

La reflexividad es una práctica que debería ser cotidiana en el trabajo de las ciencias sociales. Consiste en desarrollar la capacidad de sincerarse y permitir la reflexión sobre lo que se vive cotidianamente en el trabajo, en la relación con las personas (del equipo, de la comunidad, de la propia familia, etc.). Conlleva comprender que todo el contexto que circunda al facilitador o facilitadora afecta el proceso. Los promotores de esta práctica, Bourdieu y Wacquant (1992), explicitan la necesidad de “dar cuenta” de lo que se hace, se piensa, se siente y se vive. Es justamente “poner en tela de juicio el privilegio del sujeto conocedor” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 156); porque:

“aquellos que se dedican a objetivar el mundo social rara vez son capaces de objetivarse a sí mismos y a menudo ignoran que su discurso aparentemente científico trata menos del objeto estudiado que de su propia relación con éste” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 149)

Partiendo de que la escogencia de las temáticas, las poblaciones, las problemáticas sociales que hacen quienes investigan y trabajan con comunidades no es un ejercicio hecho al azar, sino absolutamente condicionado por la historia, es más que relevante la implementación de esta

estrategia, ya que “ofrece los recursos de una toma de conciencia potencialmente libertadora” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 157).

La reflexividad aporta y permite el crecimiento del facilitador o facilitadora de cualquier trabajo. Abre las posibilidades de flexibilidad en el proceso con la comunidad o el grupo, de manera que es posible alimentarse de múltiples miradas, manejar situaciones difíciles y también corregir o prevenir posibles limitaciones para alcanzar la tarea con la mayor satisfacción colectiva. En palabras muy concretas lo que se requiere es:

“tomar conciencia y lograr dominio (hasta donde sea posible) de las coacciones que pueden operar contra el sujeto científico a través de todos los nexos que lo unen al sujeto empírico, a sus intereses, impulsos y premisas, los cuales necesita romper para constituirse plenamente” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 156).

Un proceso sin reflexividad suele ser más limitado, distante de la población, torpe en las decisiones cruciales y en ocasiones, tiende a ser deslegitimado. La reflexividad implica invertir tiempo, escucha, interés y permitirse tocar por las subjetividades con las cuales se está interactuando. Implica darse espacio también para conocerse en el proceso, y reconocer las situaciones en las cuales se ha actuado de forma precipitada o ansiosa, debido a lo que generó en el facilitador o facilitadora una situación dada.

Finalmente, esto nos lleva a la segunda de las prácticas, promovida por Paulo Freire, que es el “aprender a aprender”. Puede decirse que para muchas personas el aprendizaje más valioso y útil para su vida lo han obtenido en cualquier lugar fuera de las aulas. Si se procura un enfoque participativo y orientado por la ética, el trabajo con comunidades puede ser una experiencia de aprendizaje para todas las personas involucradas; la clave está en que dichas personas se apropien de ese proceso y lo nutran con su conocimiento, experiencias previas, preguntas, reflexiones y propuestas. De entrada debe romperse con la lógica del aula, en donde la docente “imparte” el conocimiento o es la universidad la que “ilumina”, y el resto “deben aprender” (Ruiz, Meoño, Juárez, Rodríguez y Rojas, 2008).

Para ello la educación popular nos brinda múltiples herramientas. En el aprender a aprender, el ser humano vence el miedo a la libertad, expulsa en el oprimido la imagen todopoderosa del opresor, de manera que el ser humano se convierte en sujeto de transformación histórica (Preiswerk, 2005). Esto implica concebir que el aprendizaje es una tarea política y que nuestro trabajo es aprendizaje. Se transforma transformando, en el decir de Raúl Zibechi (2006). Aprendemos de las comunidades, de las personas, de sus vivencias, de sus sufrimientos y sus alegrías, y aprendemos con ellas, a la vez que se alimentan de lo que podemos compartirles.

Estas son algunas notas abiertas sobre el trabajo en comunidades, las preguntas siempre emergentes pueden construir junto con ellas un debate que las transforme y enriquezca.

## Bibliografía

- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. España: Trotta.
- Borrero, J. (2002). “Imaginación política sobre la justicia”. En: Leff, Enrique (coordinador) *Ética, vida, sustentabilidad*. México, D.F.: PNUMA.
- Bourdieu, P. (2004). “Las ciencias sociales como objeto”. En: *Metapolítica*. Revista Centro de Estudios de Política Comparada A.C. y Editorial Jus. S.A. N° 33, Volumen 8. Enero/febrero. México, D.F.. p. 22-26.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Campos, Á. y Salas, J. M. (2004). *Explotación sexual comercial y masculinidad. Un estudio regional cualitativo con hombres de la población general*. San José: OIT. WEM.
- Cohen, E. y Franco, R. (1996). *Evaluación de proyectos*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Falla, R. (1998). Investigación y acción social: claves para una alianza. Revista Envío. Managua, Nicaragua. Núm. 200. Disponible en: <http://www.envio.org.ni/articulo/396>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Geilfus, F. (2005). *80 herramientas para el desarrollo participativo. Diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San Salvador: IICA-GTZ.
- Jonas, H. (1995) *Técnica, medicina y ética*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (1986). “La Investigación Participativa: una aproximación para el desarrollo local”. En: Quintana, J. M. (Coordinador). *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Preiswerk, M. (2005). *Educación popular y teología de la liberación*. San José: DEI.
- Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) (2002). “Ética y desarrollo humano: una contribución al diálogo y al análisis”. En: Leff, Enrique (coordinador) *Ética, vida, sustentabilidad*. México, D.F.: PNUMA.
- Quintana, J. M. (1986). “La investigación participativa. La Red Sub-Europea de I.P.”. En: Quintana, J. M. (Coordinador). *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- Rockwell, E. (s.f.). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, D.F.: Centro de Investigaciones Educativas, IPN.
- Ruiz, R.; Meoño, R; Juárez, Ó.; Rodríguez, G.y Rojas, S. (2008). *Acompañamiento social participativo: un espacio de encuentro para el desarrollo comunitario*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.
- Sandoval, C.; Brenes, M.; Masís, K. y Paniagua, L. (2010). *Un país fragmentado. La Carpio, comunidad, cultura y política*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Sen, A. (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Económica.
- Solís, M. (2004). Curso: *El contexto social en la evaluación de proyectos*. Universidad de Costa Rica. Escuela de Antropología y Sociología. II semestre.

- Torres, E. (2001) “Acerca del pesimismo en las Ciencias Sociales”. En: *Revista de Ciencias Sociales*. N° 94. p.151-169. San José: Universidad de Costa Rica.
- Universidad de Costa Rica (2000). *Reglamento Ético Científico de La Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos*. Consejo Universitario. Aprobado en sesión 4542-05, 10-05-2000. Publicado en la Gaceta Universitaria 6-2000, 22-06-2000. [http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/etico\\_cientifico.pdf](http://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/etico_cientifico.pdf)
- Universidad de Costa Rica (2006). *Manual del investigador (a). Guía de procedimientos para la investigación con seres humanos en la Universidad de Costa Rica*. Vicerrectoría de investigación. Comité ético-científico, San José.
- Zibechi, R. (2006). La emancipación como producción de vínculos. En: Ceceña, Ana Esther (edit). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: CLACSO. <http://sala.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library>

## La educación liberadora: construcción de una estrategia para reflexionar las fronteras de clase

### Resumen

El presente artículo expone algunas reflexiones sobre la implementación de una estrategia pedagógica de sensibilización en torno al tema de las clases sociales en la experiencia subjetiva de estudiantes universitarios. Elabora, necesariamente, sobre las tensiones entre las clases sociales en la academia y cómo emergen conflictos y puntos que muestran diferencias significativas en las formas de ver el mundo.

*La rutina da un sueño bien rico,  
puede usarse como un baño de asiento  
como pipí para preñar a la tranquilidad moral,  
como caballo de batalla, como escudo,  
como antibiótico, y como micrófono.*  
Roque Dalton, Lo cotidiano es peligroso

### Introducción

¿Tienen skype? Expresó sorprendida una estudiante en la visita a un asentamiento. Le inquietaba que una de esas antenas de televisión por cable se encontrara sobre el techo de una vivienda cuyas paredes eran de madera y láminas de zinc; algo no calzaba en sus esquemas. Una de sus compañeras dijo que ella ya tenía experiencia en lugares “como ese”, que era común ver “la casa cayéndose, pero dentro ¡el televisor de 40 pulgadas!”, y la gente con “teléfonos celulares caros” que ella “no cree que los hayan comprado”. Otro compañero expresó su malestar porque “los pobres” esperan que todo les caiga del cielo y que el gobierno les resuelva su situación. Caras largas, silencios, indisposición corporal, abandono de procesos con grupos de las comunidades, evitación de tareas. ¿Qué es lo que ponen de manifiesto estas ideas y acciones de algunos y algunas estudiantes? ¿A qué subjetividades responden las mismas?

En la experiencia de trabajo con comunidades el involucramiento que se alcanza con las personas es sumamente importante y trasciende muchas veces los temas a los cuales se abocan las interrogantes y las labores que atienden nuestros proyectos. Es inevitable aceptar la invitación a compartir el café, recibir como regalo el dibujo de una niña, intercambiar una mirada o una sonrisa. De igual manera el intercambio de palabras, ideas, experiencias, risas y tristezas también es parte de ese trabajo.

Sin embargo, cuando se trata de estudiantes universitarios provenientes de los sectores sociales medios y altos, el acercamiento a las personas que viven condiciones distintas a las suyas, en ocasiones, se ve limitado por elementos subjetivos y materiales, que tienen lugar en el encuentro entre realidades diferenciadas. Es necesario aclarar que lo aquí expuesto no se trata de una



generalización y que en ningún momento se pretende esencializar esta situación a toda la población de una clase social determinada.

En este escrito, lo que se desea indagar corresponde a un comportamiento reiterativo, observado entre estudiantes con ciertas características socioeconómicas. Lo analizado en adelante son discursos, percepciones, imaginarios, que si bien son expresados individualmente, corresponden a fenómenos sociales compartidos, colectivos, en general, nos introducimos al tema de las representaciones sociales y las fronteras entre las clases sociales.

Cabe la pregunta sobre si es posible sensibilizar a estudiantes universitarios desde un enfoque humanista en el tema de las clases sociales de cara a un trabajo con comunidades que enfrentan exclusión social. Esa interrogante ha guiado la investigación aplicada de la cual da cuenta este artículo. Lo que aquí se comparte parte de dos errores que deben reconocerse de entrada. Primero, considerar que toda persona en el ámbito universitario público debe compartir una cierta “sensibilidad social”, y dos, la aspiración errónea a que la sensibilidad es un producto per se del trabajo con las comunidades, el pretender eso puede llevar por caminos erróneos, y afectar directamente a las personas con las cuales se trabaja.

Durante el I ciclo lectivo de 2011, el curso Didáctica Universitaria matriculado en la Universidad de Costa Rica y dirigido a docentes, ha sido un espacio para pensar esta temática y llevar a la práctica algunas propuestas para abordarla.

### **Hacia una formación crítica y humanista**

La población estudiantil universitaria tiene la posibilidad de incorporarse en diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos están los cursos, las asistencias, las prácticas profesionales y los trabajos comunales. Cuando emerge la reflexión sobre este tema y la idea de crear una propuesta pedagógica se pensó en el trabajo realizado por varios años con estudiantes. En primer lugar con quienes se involucraron con el proyecto de Trabajo Comunal Universitario TC-568 Promoción de una cultura de respeto y solidaridad en el contexto de las migraciones en Costa Rica que tuvo su origen en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) y que, actualmente, es parte de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Costa Rica. También se ha pensado en la población estudiantil del curso Las migraciones en Costa Rica, materia optativa impartida desde el Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO) de la Universidad Nacional.

Tanto en el curso como en el trabajo comunal existe la ventaja de contar con la presencia de estudiantes de muy diversas disciplinas, lo que hace del trabajo interdisciplinario en esos espacios una de sus grandes fortalezas. Entre las carreras de las cuales provienen se encuentran: sociología, economía, ingeniería civil, antropología, dirección de empresas, derecho, enseñanza de la música, geología, enfermería, pintura, planificación económica y social, veterinaria, psicología, filosofía, educación, sociología, enseñanza del inglés, enseñanza del francés, arquitectura, entre otras.

Ambas experiencias tienen como objetivo constituirse en espacios de sensibilización e información para la población costarricense e inmigrante en torno al respeto a los derechos humanos. Tanto una iniciativa como la otra buscan aportar desde la reflexión académica y la práctica con comunidades, instituciones y diversos grupos sociales, a generar una sociedad más sensible, libre de prejuicios, más justa y protectora de sus habitantes.

La coordinación de dichos espacios busca que sean de alta riqueza vivencial con el fin de fomentar un aprendizaje comprometido con la denuncia y la atención a las situaciones de exclusión y de desventaja social que viven muchas personas, grupos y comunidades.

Se trabaja con diferentes sesiones de inducción y sensibilización. En ellas se precisa el potencial político del trabajo con las comunidades, el aporte y sobre todo el interés por que el acercamiento sea un espacio de aprendizaje para estudiantes, habitantes de las comunidades, la universidad y las y los docentes involucrados. Además, se establecen los principios éticos y metodológicos a emplear en el trabajo. Básicamente, pueden resumirse, con el temor de simplificarlos al extremo, en que un trabajo comprometido implica escuchar las experiencias y necesidades de la comunidad y trabajar a partir de sus propuestas y experiencias previas (para ampliar ver Paniagua, 2011; en prensa).

A pesar que la mayoría de estudiantes universitarios poseen una alta sensibilidad y herramientas para generar empatía y compromiso con las personas de las comunidades, hay un sector de los mismos que, de diferentes maneras, manifiestan su rechazo al trabajo o a tareas específicas con las comunidades. Es precisamente el reto de trabajar con este sector el que mueve este trabajo, y las reflexiones sobre el tema construidas con el resto de estudiantes, han generado este producto como punto inicial.

Existen dificultades en una parte de las y los estudiantes universitarios para tener empatía y respeto hacia las personas en condiciones de empobrecimiento. En los comentarios y acciones de estos y estas estudiantes se perciben diferentes sentimientos, muchos de ellos no verbalizados, pero que se concretizan en acciones. Pareciera que las diferencias sociales son colocadas por encima de la consideración de humanidad de dichas personas.

Las percepciones que tienen estos y estas estudiantes sobre las personas en condiciones de pobreza concentran una enorme carga valorativa y, generalmente, emergen de imaginarios que reflejan una gran distancia, o la búsqueda de distanciamiento, con respecto a estos sectores y sus realidades cotidianas.

Si bien muchas personas suscriben sin titubear el discurso sobre la universalidad de los derechos humanos, ocurre que sus acciones difícilmente calzan con la inclusividad que los mismos promueven. Como resultado, hay estudiantes que comienzan procesos con grupos o comunidades y los dejan “tirados” sin mayor explicación, aparecen negativas a asistir a la comunidad o se colocan “misteriosas” excusas para evitar llevar adelante las tareas.

Se parte de la premisa de que nuestra situación y posición social, la historia y biografía, van a estar siempre presentes en las aproximaciones y trabajo que realicemos, de allí que es importante tener conciencia de esto y buscar un acercamiento lo más abierto posible, de manera que no interfieran prenociones en ese encuentro sino un auténtico interés por la situación de las personas. Esto, sin duda no es algo que se dé de entrada, sino que debe construirse en la experiencia pedagógica ligada a un proceso más amplio de sensibilización.

En esta investigación queda en evidencia que el tema de las clases sociales en el aula refiere al mismo tiempo a la discusión sobre las clases sociales en la academia, a las tensiones, encuentros y desencuentros entre personas de diversas procedencias sociales e históricas, que confluyen en un momento determinado en torno a discusiones y acciones ejercidas desde las universidades.

## Algunos puntos de partida

Comenzamos con la definición de una noción clave para este artículo: el concepto de clase social. Si bien no es posible encontrar una única definición, ni siquiera un acuerdo con respecto a su significado, sí podemos establecer aquellos puntos básicos para comprender qué es una clase social, que resultan útiles para su abordaje.

Para Carlos Marx el lugar de las personas en la sociedad se encuentra marcado por, primero, la posesión o no de los medios de producción y, segundo, el empleo de fuerza de trabajo asalariado. Max Weber indicaba con respecto a la clase: - es común a cierto número de sujetos un componente causal específico de sus probabilidades de existencia; - tal componente está representado por intereses lucrativos y de posesión de bienes; - en las condiciones determinadas por el mercado (de bienes o de trabajo) (Fonseca, 2000, p.3).

Recuperamos de estas nociones de la sociología clásica, que la clase social es un referente indispensable para todas las personas, les ubica en un determinado lugar social, facilita la circulación de ideas y referentes, y les coloca frente a otras clases sociales. Sin tener la intención de simplificar al extremo este importante referente conceptual, es importante decir que con la clase social se comparten una serie de preceptos, ideas y acciones que permiten la identificación con otros sujetos de la misma clase, y por tanto, la diferenciación con los de otras clases sociales. En esas grandes líneas de pensamiento en donde surge la preocupación de esta investigación acción y en donde interesa aportar.

Se plantea la necesidad de trabajar con el mundo de las creencias y los valores, indispensables en la reflexión social y ética. Dado que:

“Las creencias se reflejan en todas nuestras acciones y se actúa en relación con ellas. En muchas ocasiones no hay concordancia entre lo que se dice y lo que se hace, dado que las creencias se infiltran en el pensamiento y en la acción. En este punto es importante la reflexión conjunta y el análisis como medio para tomar conciencia de la situación” (Días y Rojas, 2007, p. 46).

Como puede apreciarse en el postulado anterior, un aspecto relevante que exponen estas autoras es la centralidad de las relaciones entre pensamientos y acciones, en lo cual unos no son sin los otros. La aspiración a que se den acciones más reflexivas implica a la vez comprender esas relaciones sin pretender racionalizar los procesos educativos ni encasillarlos en aspectos subjetivos. El trabajo con las creencias y acciones, propias y de los colectivos a los cuales pertenecemos, requiere también una toma conciencia de dicho proceso y, además, de las implicaciones subjetivas que conlleva el mismo. De allí cabe la advertencia que:

“Evidenciar las creencias no es un proceso fácil; a veces es doloroso. Sin embargo, tener conciencia de ellas le da al individuo un nivel de desarrollo personal, profesional y social, cualitativamente distinto en relación con el punto de partida o creencia inicial” (Días y Rojas, 2007, p. 45).

La reflexión teórica puede orientarnos para nombrar de una mejor forma qué ocurre con las y los estudiantes que, frente a personas de clases sociales distintas a la suya, evitan el contacto o estructuran valoraciones propias de sus referentes que se convierten en fronteras. Para ello, algunos autores nos permiten hacer un recorrido sobre algunas experiencias subjetivas.

Wright Mills (1979), en *La Imaginación Sociológica*, brinda una orientación al respecto cuando nos señala la pertinencia de, en problemáticas como la que nos incumbe, colocar la mirada en cuáles son los valores preferidos y, entre ellos, los que se perciben como amenazados y apoyados:

Cuando la gente estima una tabla de valores y no advierte ninguna amenaza contra ellos, experimenta bienestar. Cuando estima unos valores y advierte que están amenazados, experimenta una crisis, ya como inquietud personal, ya como problema público. Y si ello afecta a todos sus valores, experimenta la amenaza total del pánico (Mills, 1979, p. 30).

Continúa el autor indicando que en aquellos casos en los cuales pareciera que los grupos no sienten estimación por ningún valor, estamos de cara a la experiencia de la *indiferencia*, misma que sí parece afectar a todos los valores, se convierte en apatía; finalmente en el caso de que no se sienta estimación por ningún valor, pero se percibe una amenaza, entonces estamos frente a “la experiencia de *malestar*, de la ansiedad, la cual, si es suficientemente total, se convierte en una indisposición mortal no específica” (Mills, 1979, p. 30).

A estas construcciones subjetivas podemos agregar las sensaciones como el desprecio y el asco con ayuda de William Iam Miller (1997). Ambas emociones conllevan un sentimiento de superioridad frente a aquello que las provoca, pero se trata, según este autor, de superioridades distintas:

Podemos disfrutar cuando sentimos desprecio, puesto que ese sentimiento suele aparecer mezclado con el orgullo y la satisfacción de sí mismo. No sucede lo mismo con el asco, que nos hace pagar con una sensación desagradable la superioridad que proclama. Mientras que el objeto del asco es repulsivo, el del desprecio puede resultar divertido. Además el desprecio suele conllevar un tratamiento benevolente y cortés hacia lo inferior, pero el asco no. La lástima y el desprecio van aparejados, mientras que el asco destruye ese sentimiento de lástima (Miller, 1997, p. 59).

Algunas referencias que da este autor con respecto al desprecio ayudan a delimitar mejor de qué estamos hablando. El aporte de Miller (1997) es relevante pues aclara en términos de sensaciones, y de cómo éstas se instauran en el cuerpo. Y su análisis del desprecio conduce de nuevo a la indiferencia, punto que señalaba Mills (1979). El autor indica que la indiferencia “es un tipo especial de desprecio que convierte en casi invisible el objeto que la produce” (Miller, 1997, p. 61).

Es posible analizar la problemática que nos incumbe en este texto desde una perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Debe indicarse que se parte de que las y los estudiantes son sujetos y actores políticos, que poseen conciencia y autonomía. El enfoque dado a la atención del problema de investigación aplicada, también es freireriano pues parte de la problematización de las relaciones entre los seres humanos y el mundo:

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, supera el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo (Freire, 1978, p. 95).

En términos generales, enfrentamos tendencias a lo que Freire denominó la desproblematización del futuro, misma que consiste en “una comprensión mecanicista de la historia, de derechas o de izquierdas, que lleva a la muerte autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza” (Freire, 2006, p. 67). Esa desproblematización se mezcla con una naturalización de las situaciones o problemas sociales.

En Costa Rica en la interiorización de la imagen de representación del país como “pacífico” de “igualitarios” (hasta en la forma de pensar), tiende a evitarse la discusión y el conflicto; el debate suele recibirse de forma negativa, pues evidencia diferencias y, en ocasiones, puntos de vista encontrados. En esta situación puede radicar mucha de la resistencia a esquemas de pensamiento más reflexivos que generen en el encuentro humano espacios de enriquecimiento a partir de las diferencias. Otro elemento cultural que se antepone a estos procesos de enseñanza aprendizaje son las dificultades comunicativas. Una sociedad que ha pactado el silencio como su forma de consenso, se frena ante procesos de discusión y cuestionamiento.

### **Hacia una estrategia pedagógica de sensibilización**

El reto que se va perfilando invita a retar las estructuras culturales tradicionales así como plantear desafíos a las ideas y formas de actuar en la educación. Estas tareas involucran tanto a docentes como a estudiantes y a los espacios educativos:

“la educación problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro– la educación problematizadora antepone, contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible” (Freire, 1978, p. 85).

Se trata de una educación problematizadora que promueva la autonomía (Freire, 1997) y permita pensar, en un acto de comunicación dialógica, en el cual toda curiosidad de saber o conocer exige una reflexión crítica y práctica, de modo que todo discurso teórico debe estar conectado con su aplicación práctica.

Desde la perspectiva de la educación problematizadora de Paulo Freire es fundamental que el educador o educadora rehaga su acto cognoscente en la cognoscibilidad de sus educandos. Para el autor, al superar un papel de “dóciles receptores de información”, tanto estudiantes como docentes se transforman en investigadores críticos en diálogo (Freire, 1978, p. 87). El potencial de transformación que tiene la educación, desde este enfoque, remite a la necesidad de la búsqueda de la libertad en el actuar y en el sentir. Con ello:

“el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del “logos” (...) la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (...) busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (Freire, 1978, p. 88).

Según estos planteamientos nuestro objetivo es plantear una discusión profunda sobre los imaginarios nacionales excluyentes. Además, se trata de reflexionar las representaciones estereotipadas sobre las personas en condiciones de pobreza en la sociedad y de allí partir para comprender el ejercicio de poder que implican, lo mismo que tomarlas como punto de referencia para comprender la situación de estos grupos que las expresan.

De los planteamientos de Freire y la pedagogía crítica, Marcelo Hernández plantea la pedagogía de la insumisión, la cual:

“implica entonces una propuesta de educación popular, que no se define por la pro-institucionalización o la anti-institucionalización, sino por disputarle al capital absolutamente todos los espacios educacionales posibles” (Hernández, 2008, p. 225).

Este señalamiento del autor, recuerda la importancia de pensar la educación como una esfera ligada a otras esferas de trabajo, no en aislado, sino como parte de una sociedad, afectada por las tendencias socioeconómicas y políticas de una época. Por eso:

“Partimos de recuperar la indignación que debe despertar todo orden social injusto, y junto a ella la posibilidad de enfrentar la dominación, sin la cual sería imposible mantener el equilibrio que permite la reproducción de las desigualdades. No se trata de un abordaje de la dominación como determinación; en su resistencia y en las alternativas que se logren conformar se asienta la esperanza” (Hernández, 2008, p. 224).

Se trata en última instancia de construir una perspectiva reflexiva, desde la cual es posible objetivarnos a nosotros mismos como sujetos de reflexión y dialogar comprendiendo en la relación que establecemos con los objetos de estudio, temáticas y grupos sociales, lo que dice de nosotros y nosotras mismas (Bourdieu y Wacquant, 1992: 149). El esfuerzo lleva a intentar dar cuenta de lo que se hace piensa, siente y vive desde esta posición privilegiada (Bourdieu y Wacquant, 1992: 156). En esto también ha apuntado Freire, sobre el carácter fundamental de la educación, misma que buscaría ser:

“una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción” (Freire, 1969: 52).

Una de las nociones clave en esta formulación es fomentar la capacidad crítica, meta que debe prevalecer en el quehacer docente y en el del estudiantado. Según Freire (1997, p. 83), al construir o producir conocimiento es fundamental tomar distancia del objeto, observarlo, delimitarlo, escindirlo y aproximarse de forma metódica, cuestionándolo y problematizándolo. De esta manera el profesorado y el alumnado se asumen como “sujetos epistemológicamente curiosos”, con reflexiones críticas acerca de las propias preguntas.

## **La propuesta**

Ante la preocupación por las acciones e ideas que sustentan una posición de clase de algunas y algunos estudiantes universitarios y las implicaciones que las mismas pueden tener para las vidas de los grupos y comunidades con los cuales se trabaja en los proyectos de investigación y acción social, se establece una estrategia pedagógica cuyo objetivo es:

Potenciar en las y los estudiantes la sensibilidad con respecto a las clases sociales con el fin de propiciar un acercamiento y la reflexión en torno a los mitos que existen sobre las personas que enfrentan mayor exclusión social desde un enfoque crítico y humanista.

El trabajo de sensibilización de las personas o grupos es relevante, pues enfrentamos sociedades en las cuales el bagaje técnico y científico, principalmente a través de las tecnologías, presenta saturadas respuestas a las necesidades humanas. Esta tendencia es acompañada por el avance de las posiciones neoliberales que llevan consigo la priorización de valores individuales. Dicho fenómeno debe ser atendido en nuestras aulas, especialmente porque:

Al lado de la destreza y del valor, debemos poner la sensibilidad, que los incluye a ambos, y más también: incluye una especie de terapia en el antiguo sentido de que aclara el conocimiento que uno tiene del yo (Mills, 1979, p. 198).

Por eso, en aspiración a la construcción de procesos autónomos reflexivos con las y los estudiantes, esta propuesta contiene tareas específicas para el o la docente, entre las cuales pueden mencionarse:

- Escuchar al estudiante en sus inquietudes y referencias con respecto a la sociedad en la que vive y cómo se ubica frente a otros grupos sociales.
- Proponer las actividades de reflexión sobre la propia clase social del estudiante y la existencia de otras clases sociales.
- Acompañar el proceso de trabajo y acercamiento del y la estudiante a otras realidades sociales.
- Sistematizar y captar las representaciones expuestas por las y los estudiantes.
- Potenciar la elaboración de una reflexión consciente sobre su posición social y el necesario aporte que puede realizar a la superación de las diferencias sociales.

También debe hablarse de las responsabilidades que corresponden al estudiante con el fin de llevar a buen término la implementación de la propuesta:

- Tener una actitud receptiva.
- Permitir el espacio de reflexión.
- Apoyar la flexibilidad en el pensamiento.
- Resolver las tareas propuestas por la docente.
- Apropiarse del proceso de sensibilización.
- Potenciar reflexión crítica en espacios de su vida cotidiana.

Un punto de inicio para trabajar esta estrategia en el aula es plantear que los seres humanos tendemos a utilizar nociones generales o ideas construidas desde el sentido común, que, en ocasiones, suelen reproducir prejuicios, ideas míticas o discriminatorias. A partir de las ideas difundidas por la tradición, los medios de comunicación o la ideología de control, establecemos nociones sobre los diferentes temas o poblaciones; muchas veces en esos casos es inevitable caer en la generalización sobre algunos grupos sociales. Esto es algo muy común en las ideas que se tienen sobre las personas migrantes, pues existe una construcción sobre lo que es “ser extranjero” que tiende a esencializar a dichas personas; este es un fenómeno que se presenta constantemente al dialogar con estudiantes del Trabajo Comunal y en el curso, discutiendo las posibilidades para trabajar sobre fenómenos como la discriminación y la exclusión que se promueven de esa manera.

La propuesta pedagógica se compone de tres actividades interrelacionadas entre sí. La primera consiste en utilizar la técnica de lluvia de ideas sobre las diferentes clases sociales; la segunda es una observación y, finalmente, una actividad en clase que conlleva la presentación de una escultura humana, una fotografía humana o una pequeña representación teatral.

La lluvia de ideas consiste en invitar a un grupo de personas a expresar en una palabra la idea que se le viene a la cabeza a través de un estímulo o pregunta concreta (Escudero, 2004, p. 88). Para esto es importante que la indicación sea clara y se señale que todas las personas presentes deben aportar. Si existen palabras repetidas o conceptos no es problema, pues permiten el reconocimiento de las tendencias de pensamiento grupales. Lo importante es que las personas del grupo tengan la confianza de expresar cualquier idea, palabra o pensamiento que les despierte el tema, sin inhibirse.



En el caso que nos compete se solicita al grupo de estudiantes expresar los que se les venga a la cabeza cuando ven la palabra POBRES, que es anotada en la pizarra y alrededor todos los conceptos e ideas expresadas por las personas. Se puede motivar aún más lanzando preguntas como: para nosotros ¿quiénes son “los pobres”? ¿cómo son? ¿qué hacen? ¿dónde viven? Una vez anotadas las palabras expresadas, se copian aparte, se extraen las tendencias de pensamiento con las y los estudiantes y se borran. Luego se hace el mismo trabajo con la palabra RICOS. Finalmente, y como una sugerencia realizada por las y los estudiantes, se realiza el ejercicio con la frase Y EN EL MEDIO, en donde se trata de dilucidar las ideas que se tienen con respecto al sector de clase media.

Esta técnica funciona como diagnóstico para determinar las nociones, posiciones políticas y tendencias del grupo. Como en cualquier proceso grupal se evitará hacer señalamientos individuales sobre lo expresado, elaborando junto con el grupo algunas conclusiones sobre lo anotado en la pizarra. También es útil dejar en la pizarra los tres bloques de palabras, pues esto enriquece las posibilidades de comparación.

A través del uso de estas palabras, “pobres” y “ricos”, que constituyen los extremos o dicotomías de las clases sociales, es posible extraer justamente eso, nociones extremas o basadas en generalizaciones. Acá lo importante constituye la información suministrada a quien facilita el proceso de aprendizaje, para poder trabajar posteriormente con los imaginarios sociales que emergen.

Se coloca primero la expresión pobres para recuperar de forma más concreta y directa, las percepciones sobre esa población, que es la de mayor interés para el trabajo en comunidades. Luego de efectuada la primera recolección de información, con la palabra “ricos” las y los estudiantes tendrían a asimilar el ejercicio como una construcción de oposiciones o dicotomías.

Como una actividad complementaria, se les deja una asignación a las y los estudiantes solicitándoles ubicarse en un lugar público abierto a elegir (un bus, parque, acera, calle) y realizar una observación de lo que hacen las personas en ese espacio, cómo visten, cómo son sus cuerpos, cómo se comunican. Esta técnica consiste en la acción de observar, de mirar detenidamente (Pardinas, 1982, p. 57). Para esta observación deben elegir a una persona y luego de unos 20 minutos de observación intentar entablar una conversación con ella, con el fin de conocer cuáles son sus puntos de vista sobre su trabajo, su situación actual, la actividad que está realizando. La entrevista es una conversación generalmente oral, entre dos seres humanos cuya finalidad es obtener alguna información (Pardinas, 1982, p. 90). Debe indicarse con cuidado la hora del día y el lugar en que se hizo el trabajo y describir todo lo ocurrido durante la observación, con amplios detalles.

Finalizada esta observación se espera que las y los estudiantes elaboren un pequeño documento en donde se realiza una reflexión personal en la cual se registra qué actividades realiza el o la estudiante durante un día común, qué lugares visita usualmente, qué le gusta comer, ver, hacer, consumir.

La última actividad se encuentra interrelacionada con las anteriores y consiste en compartir en grupos de no más de 5 personas las observaciones realizadas y los reportes personales. En grupos, las y los estudiantes presentarán por medio de una escultura humana, una fotografía o una pequeña presentación de teatro las representaciones sobre las clases sociales en nuestra sociedad en una escena cotidiana. Se basarán en sus observaciones y notas, así como la experiencia

personal y vivencial. Es fundamental que la fotografía, escultura o presentación se entiendan en sí mismas.

Esta última actividad debe permitir que se construyan reflexiones grupales sobre cómo vemos a las otras personas, cómo las representamos, en qué detalles nos fijamos más cuando observamos, qué diferencias hay cuando vemos a alguien y luego le hablamos, y las relaciones entre la clase social y la historia (biográfica, de un país o región) y el contexto.

## Resultados iniciales

Al solicitar a las y los estudiantes que expresaran la palabra sobre lo que se les venía a la cabeza cuando pensaban en la palabra *pobres* utilizaron principalmente imágenes centradas en la posesión o no de recursos y habilidades sociales. A continuación se presentan esas imágenes:

no tienen plata, sin recursos, oprimidos, sin futuro, sin educación, falta de recursos no quiere decir que no tengan futuro, sin educación, vulnerable, delincuencia, malas condiciones, drogas, carencia, desnutrición, tristeza, precarismo, desesperación, baja autoestima, angustia, analfabetismo, hambre, luchan por una mejor calidad de vida. No tienen vivienda propia, poca ayuda, escasez, actitud, insuficiencia, discriminados, carencia, personas de pocos recursos económicos, necesidades, marginales, tugurios, educación, dificultades, desprotegidos, peor calidad de vida, trabajo y esfuerzo, inferioridad

Destaca entre las representaciones la abundancia de calificativos negativos, así como la necesidad de demarcar a esta población desde un punto de vista material con la no posesión de recursos, educación y, en general, una perspectiva desde la carencia. Justamente sobresalen elementos subjetivos en la descripción que hacen sobre este grupo, se evidencia una visión fatalista sobre la pobreza, la cual estaría marcada por la tristeza, la baja autoestima y la ausencia de futuro. Se marca también el vínculo entre la representación y la criminalización de la pobreza, en ella se vincula a la población en condiciones de empobrecimiento con la delincuencia, la drogadicción y el precarismo. Este punto de partida es de gran riqueza pues posiciona el interés por establecer la construcción de un otro, diferente y distante. El uso de “bajo”, “sin” y “malas” refuerza esa noción de la carencia. No se trata de quedarnos en la superficialidad del concepto expresado por estos y estas estudiantes, sino en pensar a qué refieren en el fondo estas representaciones a un discurso más amplio. Además, y muy importante, tener en cuenta que lo que ocultan estas ideas es justamente lo que tiende a caracterizar a muchísimas de las personas en condiciones de pobreza, su esfuerzo cotidiano, su resistencia a la exclusión y el trabajo que realizan para sobrevivir.

Cuando se les solicitó a los mismos grupos que expresaran qué pensaban cuando veían la palabra “ricos”, las expresiones se modificaron, sin contraponerse a las del grupo anterior como “buenos y malos”, las representaciones fueron las siguientes:

Recursos abundantes, egoístas, manipuladores, discriminan, altos ingresos, superficiales, más educación, vacíos por dentro, vida fácil, lujos, vida estable, riquezas,

consumistas, corruptos, codicia, prepotentes, altos puestos, orgullo, residencial, oportunidades, superioridad, nivel alto, riqueza, minoría, disfuncionalismo, exclusividad, dinero, viajes, educación, poder, ambiciosos

A pesar de las palabras que descalifican a estos sectores, el factor predominante en los comentarios refiere a la riqueza, el poder y el consumo. Las facilidades y mayores oportunidades son colocadas en esta población. Sin embargo, cabe señalar que también se dejan ver características que buscan distanciarse de ese grupo, y que caen en la generalización, por ejemplo, al afirmar que son vacíos por dentro.

Finalmente cuando se indicó que pensarán en los sectores medios, las expresiones para el referente “¿en el medio?” fueron las siguientes:

Lucha por superarse, más conciencia, humildes, buena educación, salud, trabajadores, superficiales, más acceso a recursos, solidarios, entienden más a la gente pobre, tienen necesidades no reales (consumo), subsistencia, económicamente estable, económicamente inestable. Tranquilidad, felicidad, estabilidad, suficientes recursos, amor, esfuerzos, supervivencia, educación, no división, neutro, oportunidades, mayoría, conformes

Según los comentarios elaborados grupalmente las y los estudiantes tienden a identificarse más con este último sector. Los comentarios son sumamente contradictorios y predomina una imagen de solidaridad y empatía por parte de este sector. Algunas posiciones más críticas planteaban la existencia de patrones de consumo suntuoso, y la inestabilidad económica que enfrentan las familias en dicho sector. Sin embargo, en estas palabras pueden verse también rasgos del imaginario social tradicional en Costa Rica sobre nuestra identidad, ligados a la neutralidad, solidaridad, humildad, felicidad y la estabilidad económica.

En la actividad de observación cabe señalar que se tuvo algunas dificultades con respecto a las indicaciones. Debe tenerse en cuenta que aunque parezca simple, observar no es una actividad sencilla, si se busca que las personas tengan la oportunidad de ver más allá de lo que han percibido en otras oportunidades. En términos generales la tendencia fue a buscar espacios conocidos (universidad y sus alrededores) y a personas cercanas (familiares y amistades) para realizar el trabajo. Sin embargo, en los escritos se deja ver la posibilidad de detenimiento y de recuperación de una mirada hacia sí mismos y mismas, que antes no había tenido lugar, o no de la forma en la cual se fue enfocada. Como señalaba María, “lo que logro concluir es la gran diversidad de personas que hay, que ahí se logran sentir cómodos (en la Plaza de la Cultura), entretenidos, felices en su charco”, y también la ignorancia que la gente posee hacia ellos, la fobia que les genera ver a gays, el miedo que les provoca ver a unos negros o a unos reguetoneros, el repudio hacia un grupo de punks, emos o skatos; y son cosas que uno se pregunta cómo o por qué”.

Como parte del balance que puede hacerse de la actividad de observación, en futuras oportunidades se hace necesario brindar de forma más clara, específica y con ejemplos las indicaciones para este ejercicio. Para que el trabajo tenga los resultados esperados se requiere ir al detalle, y eso debe quedar claro para las y los estudiantes. Una sugerencia importante a tomar en cuenta es la posibilidad de delimitar los lugares en donde puede ocurrir la observación, según las características de cada grupo de estudiantes, con el fin de orientar mejor los contenidos de lo

observado. También es importante adelantar a las y los estudiantes que ese material servirá como guión para el trabajo posterior de representación.

Algo que generó sorpresa, incomodidad y también un punto de avance para los grupos de estudiantes con los cuales se trabajó, fue el observar y escribir sobre sí mismos. Esta constituyó una experiencia nueva para ellos y ellas, en muchos casos, dado que una buena parte no son de ciencias sociales. El espacio de confianza que permitió el escrito facilitó el trabajo de expresión y protección para sus puntos de vista. Algunas descripciones fueron muy escuetas, otras en extremos detalladas, pero lo más importante fue la posibilidad de referirse a sí mismos y a sí mismas como lugar de reflexión y pensamiento.

Con respecto a la discusión en el aula, en los grupos las y los estudiantes compartieron sus experiencias de observación. Ese material fue clave para definir luego qué querían representar. Llama la atención que todos los grupos se decidieron por el teatro como recurso de representación; se dio una tendencia a ver como una forma lúdica el trabajo y el agrado por esta técnica fue expresado en múltiples ocasiones por las y los estudiantes.

En términos generales se alcanzó el objetivo deseado a través de las representaciones. El espacio para el juego facilitó la expresión más libre de ideas, nociones, representaciones y bromas, haciendo del aula un lugar también para la libertad y el movimiento de ideas y del cuerpo. Algunos muchachos y muchachas manifestaron molestia por la técnica, la misma la atribuían a la vergüenza o a la ausencia de ideas para realizar la tarea; sin embargo, el apoyo grupal fue esencial para motivarles a participar.

Otro elemento importante a señalar acá es el fomentar la igualdad de condiciones en el aula, todas y todos tenían que participar sin importar su posición sobre el tema o su personaje. Ello facilitó un clima de motivación y, además, de colectividad pues se compartía la situación de bienestar o incomodidad que generaba la actuación.

Entre las escenas que representaron las y los estudiantes se encontraba una en la cual estaba una vendedora ambulante de películas, un policía municipal, una muchacha de clase alta y estos personajes se encontraron en el bulevar de la Avenida Central. El centro del conflicto tiene dos momentos, uno en el cual la muchacha pasa y muestra repudio por la vendedora, pues “le estorba” y “huele feo”, y otro en el que la policía actúa persiguiendo a la vendedora. Fue muy relevante escuchar el discurso del personaje de la vendedora, pues su posición es la de ganarse la vida, y el alimento para ella y sus hijos.

Otra escena es un grupo de amigos que tienen diferentes orígenes sociales. En esa representación el conflicto dado era a qué lugar iba a comer y cómo cada grupo tenía nociones de clase con respecto a un restaurante u otro. También se mencionó como conflicto la forma en que querían transformarse y la pretensión de uno de los personajes de invitar a todos, dado el mucho dinero que tenía.

En estos dos ejemplos, se sintetizan las posibilidades de leer en una escena cotidiana, mediada por el humor, las diferencias sociales, la forma de hablar, caminar, vestir, y ser de los distintos grupos, y cómo su interacción es también algo de la vida diaria. Esta experiencia de aprendizaje es buscada sin esencializar al otro, más bien comprendiendo el mecanismo de diferenciación y sus consecuencias. Y a la vez se facilita la reflexión sobre los distintos lugares que se ocupan a nivel social, así como los contenidos de las diferencias y el papel político de las mismas.

## **Apuntes para mejorar**

A lo largo de este artículo se ha expuesto una preocupación producto del trabajo con grupos de estudiantes que de alguna forma se han visto involucrados en el trabajo con comunidades.

Lo aquí reflexionado permite llegar a una primera conclusión. Las clases sociales y las diferenciaciones que de ellas se desprenden se encuentran presentes en las universidades, dentro y fuera de las aulas, y en el contacto con las comunidades y la sociedad.

El papel de las clases sociales en la academia constituye un tema a veces negado, y otras veces olvidado. La tendencia ha sido eliminar las implicaciones sociales de la procedencia de estudiantes, docentes, administrativos y demás personas que conforman la comunidad universitaria. Con ello se ha ocultado conflictos, fronteras simbólicas y diferenciaciones presentes en la cotidianidad de la Universidad, generando en algunos casos espacios hostiles y en otros, afectando directamente el trabajo universitario.

Al abordar estas construcciones sociales las y los docentes deben tener presente que dentro de las universidades se expresa el poder mediante manifestaciones de aceptación o rechazo de ciertos grupos, saberes y referentes. En ello también debe tenerse en cuenta la variable género para comprender las potencialidades que se promueven y las injusticias que ocurren. Las temáticas, discusiones y dinámicas sociales dentro de la academia también se ven ampliamente marcadas por el posicionamiento social de los sujetos y grupos que le conforman. En esas dinámicas la interacción entre clases no siempre es explícita, pero emerge o se mantiene latente, en las múltiples disputas que tienen lugar en los espacios de producción o debate de conocimiento.

Las construcciones subjetivas derivadas de los referentes de clase social en ocasiones son un obstáculo para el trabajo humanista, crítico y comprometido al que aspiran las universidades desde propuestas de investigación-acción, el trabajo comunal y la acción social en general.

Dicho esto, en las páginas que anteceden se encuentra una propuesta, entre muchas posibles, para el abordaje de las fronteras de clase, desde una forma alternativa.

Como señalamos al inicio del artículo, la reflexión y pregunta que dieron origen a esta investigación aplicada, provenían de cometer dos errores: pensar que toda persona en la universidad debe compartir una cierta “sensibilidad social” de entrada, y aspirar a que la sensibilidad sea producto del trabajo con las comunidades.

Si bien la masificación de la educación ha facilitado la difusión de discursos en torno a la paz, la equidad, los derechos humanos, etc., aún queda un amplio camino por recorrer para que estos esfuerzos se concreten en sensibilidad y solidaridad. El empuje de discursos y prácticas neoliberales lleva sin duda hacia otra dirección, centrada en el individuo, sus intereses y provecho personal.

Sin embargo, no hay que caer en una visión ilimitadamente sombría. Lo que corresponde es llamar la atención de las universidades no sólo en la formación de futuros profesionales, sino, y principalmente, con respecto a su responsabilidad en el aporte a la sociedad de personas críticas y comprometidas, conocedoras de las diferencias, pero esforzadas por superar esas fronteras.

Es fundamental el cambio en las ideas y discursos sobre las personas que viven en condiciones de pobreza. Desde las nociones con respecto a que es una población “vaga”, que “son pobres porque

quieren”, hasta que deben tener tal o cual formas de ser, actuar o vivir. Comenzar por la reflexión sobre esa impositiva forma de verles es un gran paso. La perspectiva crítica debe estar presente en las reflexiones educativas. Ésta debe ocupar un espacio para analizar el lugar que en algunos momentos ha ganado nociones como la “caridad” o la lástima, hacia los sectores en mayores dificultades económicas.

Además, es importante que en la experiencia de aprendizaje se reflexione que, muchas veces, nuestras formas de trabajar con esta población se ven marcadas por estos discursos.

Justamente otro desafío que queda planteado es la valorización del trabajo con comunidades para el aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes. Asimismo, con el trabajo realizado de esta forma se debate una idea que hemos escuchado en algunos grupos de estudiantes en nuestros cursos, que insisten en que “no se puede hacer nada”, con ideas deterministas que decantan en la desesperanza.

Ganancia extra es la que ofrece el trabajo con comunidades directamente. En una dinámica en estrecha coordinación con las personas y sus necesidades, se alcanza el objetivo de trabajar en lo apremiante y, muchas veces, las y los estudiantes muestran la satisfacción de sentir que se encuentran dando un aporte concreto a un grupo humano y a sí mismos. Un mayor contacto y trabajo comprometido con población en condiciones de empobrecimiento mejora sensibilización, aunque no la provoca por inercia.

Como se dijo anteriormente, la implementación de este tipo de estrategias revierte en una mejora en la sensibilización, pero también el y la docente debe estar atento al proceso subjetivo que allí se juega. Dado que se trata de construcciones arraigadas también en la subjetividad de las y los estudiantes, las reflexiones pueden despertar procesos de resistencia y molestia, con sentimientos de amenaza a sus esquemas de pensamiento previos, lo cual genera en algunas personas la tendencia a cerrarse, lejos de dar lugar a una reflexión más elaborada. De allí que también es frecuente que la población sensible previamente tenga más potencialidad al trabajo y quienes tienen resistencias previas, deserten o muestren molestia en el ambiente grupal generado.

Sin duda este proceso de sensibilización no es aislado y debe verse como parte de la formación integral, humanista, ética y sensible que deben tener las y los universitarios, docentes y el personal administrativo, y en general, la comunidad universitaria. De allí que en la formación universitaria se necesita, no una estrategia, sino un conjunto de estrategias vinculadas a estos requerimientos éticos.

Lo expuesto en este artículo constituye un primer acercamiento a una estrategia pedagógica de sensibilización en torno al tema de las clases sociales en la experiencia subjetiva de estudiantes universitarios. No constituye la única forma en la que puede hacerse el abordaje a este tema, sino simplemente es una propuesta entre muchas posibles. La estrategia aquí expuesta ofrece a las y los estudiantes un conjunto de actividades que salen un poco de lo tradicional que hacen en clase o en sus carreras. Esto ha sido un elemento valorado por la población estudiantil.

Realizando una evaluación crítica sobre lo trabajado en el aula, debe decirse que es fundamental la exposición de instrucciones claras. Sabemos que es difícil prever este tipo de dificultad cuando nunca antes se había aplicado unas dinámicas como éstas, pero sirven de aprendizaje para la réplica en experiencias futuras.

Cabe señalar que se ha encontrado diferencias en el trabajo con comunidades, entre los grupos con los cuales se realizaron estas estrategias y aquellos con los cuales no se hicieron. La población con la cual se trabajó el tema de las clases sociales y las diferencias, tuvo una inserción menos ansiosa y más tranquila, aparte de que nos atreveríamos a decir hasta más responsable, que aquellas personas que no pasaron por una reflexión como esta. Con el uso de las técnicas se ha avanzado en el trabajo con comunidades y se cuenta con población estudiantil que se ubica en un lugar más cercano y horizontal con las personas.

Nos atrevemos a decir que este cambio refiere justamente a la noción de reflexividad propuesta a los grupos, en la cual se pasa también por un proceso de autoconocimiento y de liberación de las resistencias que puedan existir al contacto. Esto es sin duda un logro para su formación y para el trabajo que puede realizar desde nuestras universidades.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). **Respuestas: por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (2008). **Homo academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Días, María y Rojas, Grace. (2007). Partiendo de nuestras creencias y transformando nuestras visiones de mundo. En: Chaves, Lupita. **Investigación-acción colaborativa: un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación** (pp.35-60). San José: INIE.
- Fonseca, Eugenio. (2000). “Algunas implicaciones de la estratificación social en la vida social”. En: Jorge Rovira, José Luis Vega y Fernando Bolaños. **Eugenio Fonseca Tortós. Selección de su obra sociológica. Ensayos sobre estratificación social**. Tomo I. (pp.1-32). San José: EUNED-EUCR.
- Freire, Paulo. (1969). **La educación como práctica de la libertad**. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1978). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1997). **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2006). **Pedagogía de la indignación**. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, Marcelo. (2008). Pedagogía de la insumisión. En Gadotti, Moacir; Gómez, Margarita; Mafra, Jason y Fernandes de Alencar Anderson [comp.]. **Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía** (pp. 223-232). Buenos Aires: CLACSO.
- Mills, Wright. (1979). **La imaginación sociológica**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, Laura. (2011). El trabajo con comunidades: notas para el aprendizaje. En: **Reflexiones**. Universidad de Costa Rica. En prensa.
- Pardinas, Felipe. (1982). **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. México: Siglo XXI Editores.