

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Historia

Informe Final de Trabajo de Graduación

Tema: Las representaciones sociales en la práctica docente del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil: Un estudio de caso desde la teoría interseccional

Modalidad: Seminario de Graduación

Sometido a consideración del Tribunal Evaluador para optar por el grado de Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica

María Deyanira Grieco Agüero

Génesis López De La O

Luis Alfonso Peraza Orellana

Heredia, 2021

“Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil: Un estudio de caso desde la teoría interseccional”

MODALIDAD:
Seminario de Graduación

Postulantes
María Deyanira Grieco Agüero
Génesis López De La O
Luis Alfonso Peraza Orellana

Miembros del Tribunal Examinador, mediante sesión virtual por excepcionalidad producto de las instrucciones de Rectoría comunicadas mediante circulares instrucción UNA-R-DISC-009-2020 del 17 de marzo y UNA-R-DISC-010-2020 del 19 de marzo y la alerta sanitaria emitida por el Ministerio de Salud, por medio de la plataforma zoom que garantizó la simultaneidad de participación de los miembros del jurado y los estudiantes desde sus respectivas casas de habitación.

MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Tutores.
M Sc. Marvin Bonilla Cespedes
M Ed. Jonathan Fonseca Carballo

Lectora interna
Dra. Patricia Alvarenga Venutolo

Lectora externa
MSc. Sileny Mena Gómez

Directora de la Escuela de Historia:
M Sc. Yolanda Zúñiga Arias

Representante del Decano
MSc. Noelia Alfaro Vargas

Facultad de Ciencias Sociales

Resumen Ejecutivo

El presente proyecto de investigación busca analizar las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil.

El mismo se enmarca en la investigación socioeducativa y parte de la Licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica, bajo la modalidad de Seminario de Graduación.

Este presenta por eje de investigación: *Los Estudios Sociales y La Educación Cívica para el Nuevo Milenio, desafíos desde una Perspectiva crítica*, respondiendo al problema de investigación: ¿Cómo influyen las representaciones sociales construidas en la experiencia de vida del docente de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil en su práctica docente?

Se sustenta, teóricamente, en la teoría interseccional, las representaciones sociales, los Estudios Sociales y la Educación No Formal en espacios urbanos.

Metodológicamente, parte del paradigma Naturalista, enfoque cualitativo, diseño de investigación narrativo y tipo de estudio analítico interseccional.

En la aplicación de instrumentos para la recolección de información se utilizó observación e historia de vida. En última instancia, para el contraste de la información se emplea el análisis interseccional.

De esta manera se logró identificar una clara relación entre la experiencia de vida del docente participante y su práctica docente, en tanto las representaciones sociales que le atraviesan desde su infancia, se ponen de manifiesto al ejercer como profesor de Estudios Sociales.

Dedicatoria

María Deyanira Grieco Agüero

Dedico este trabajo a mi red de apoyo, que comprende mi familia, mis amigas y sobre todo mi grupo de trabajo. Gracias Ge y Pera por convertir este trabajo en una aventura llena de retos, risas, llanto pero, sobre todo muchísimo crecimiento y amor. Agradezco a mi alma máter, la Universidad Nacional, por acogerme en sus pasillos por tantos años y enseñarme sobre la justicia social. Agradezco profundamente a la organización Tierra Fértil por abrirnos las puertas, gracias por su labor diaria y por cambiar nuestros corazones. Gracias al docente colaborador que nos permitió entrevistarlo por largas horas y permitirnos conocerlo tan profundamente y, por último, a todas las personas docentes que nos apoyaron y acompañaron durante este proceso.

Génesis López De La O

Dedico este trabajo al feminismo interseccional, que me orientó a interesarme por ejercer mi profesión y la investigación desde la empatía, la sensibilidad y el autoconocimiento. Lo dedico a mis amigas, hermanas, madres, profesoras y colegas que creyeron y creen en mí, y a todas las mujeres, las que están y las que ya no, que resisten ante las opresiones del patriarcado y el capitalismo desde la ternura y el acompañamiento, pilares de nuestra revolución.

Luis Alfonso Peraza Orellana

Dedico este trabajo a Centroamérica, mi sangre, mi tierra. A mis antepasados, por resistir y guiar mi camino. A mi dolor, tristeza y felicidad por tantas enseñanzas. A mis amigas que siempre tendré en mi corazón. A Hana, mi ángel de la guarda. Finalmente, y haciendo más las palabras de Roque Dalton, dedico este trabajo a “los que apenas pudieron regresar, a los

que tuvieron un poco más de suerte, a los eternos indocumentados, a los hacelotodo, los vendelotodo, los comelotodo, a los primeros en sacar el cuchillo, a los tristes más tristes del mundo, a mis compatriotas”, a mis hermanos, hermanas y hermanos de El Salvador.

Agradecimientos

Investigar en tiempos de pandemia fue un reto que, dichosamente, atravesamos acompañadas. En primera instancia, agradecemos a las docentes Jessica Ramírez, Roberto Granados, David González, Lode Cascante, Sileny Mena y Patricia Alvarenga; por orientarnos en distintos momentos de nuestro proceso, y creer en nuestras intenciones.

De igual manera, agradecemos profundamente a nuestras familias por acompañarnos desde el inicio del Seminario, y creer en nuestras capacidades. Asimismo, agradecemos enormemente a nuestros amigos y parejas, que constantemente nos alentaron a trabajar con amor, incluso en los momentos más complejos.

Agradecemos el privilegio de estudiar en la Universidad Nacional, y de disfrutar los beneficios que trae consigo la educación superior pública. Extendemos este agradecimiento a las personas docentes de la Escuela de Historia, Escuela de Ciencias Geográficas y Centro de Investigación y Docencia en Educación, por ser parte de nuestro proceso de formación profesional.

Al mismo tiempo, nos sentimos agradecidas por haber aprendido tanto de la perspectiva interseccional, forjada por la lucha del feminismo negro desde hace décadas. Agradecemos la oportunidad de comprender nuestras identidades y contextos desde la empatía, complejidad y sensibilidad que ofrece la interseccionalidad.

Finalmente, agradecemos infinitamente al docente participante por confiar en nosotras compartir sus vivencias, y por darnos de su tiempo para hacer posible este trabajo. Así pues, extendemos un enorme agradecimiento al Proyecto Educativo Tierra Fértil, por permitirnos adentrarnos en la institución, y recibirnos tan amablemente.

Tabla de Contenidos

Capítulo I	
Introducción	1
Tema de investigación	1
Planteamiento del problema	1
Justificación	2
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
Estado de la Cuestión	5
Interseccionalidad	6
Origen del concepto	6
Principios de la interseccionalidad	8
Estudios interseccionales de la educación	13
Teoría de las representaciones sociales	19
Acercamientos teóricos a las representaciones sociales	19
Representaciones sociales en la investigación educativa	20
Educación No Formal	21
Concepto de Estudios Sociales	27
Capítulo II	
Marco Teórico	32
Interseccionalidad	32
Sobre las categorías sociales	32
Representaciones Sociales desde la interseccionalidad	34
La práctica docente	35
Los Estudios Sociales	37
Capítulo III	
Marco Metodológico	43
Paradigma de investigación	43
Enfoque de investigación	44
Diseño de investigación	45
Tipo de estudio	46
Alcance temporal y contextual	48
Sujeto de estudio y sujetos informantes	49
Categorías de análisis	51
Estrategia metodológica	52

Técnicas e instrumentos para la recolección de información	52
Observación	53
Bitácora	54
Historia de vida	55
<i>Entrevista a profundidad</i>	56
<i>Bitácora de análisis</i>	57
Validación de los Instrumentos	57
Consideraciones éticas y negociación de entrada	60
Capítulo IV	
Análisis de Resultados	64
Todos y todas somos Tierra Fértil	64
Primera Entrevista: “El de lotes”.	69
Segunda entrevista: “Salir del barrio”	77
Tercera entrevista: “Lo que me llevo de Tierra Fértil”.	87
Capítulo V	
Conclusiones y recomendaciones	93
Conclusiones	93
Recomendaciones	99
Referencias	103
Anexos	111

Capítulo I

Introducción

Tema de investigación

Las representaciones sociales de las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil: Un estudio de caso desde la perspectiva interseccional.

Planteamiento del problema

La educación como fenómeno social no es estática. Ha sido moldeada de acuerdo con las coyunturas históricas de la sociedad. Durante los últimos treinta años nuevas corrientes de pensamiento han aportado al cambio, replanteamiento y reestructuración epistémica del campo educativo. Una de ellas es el modelo analítico interseccional, que, si bien no trata exclusivamente aspectos pedagógicos, se ha adaptado para desarrollar visiones alternas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de los Estudios Sociales, específicamente en Costa Rica, los trabajos socioeducativos con enfoques interseccionales son limitados (como se analiza más adelante en los antecedentes). Con el fin de aportar al debate, el presente proyecto de investigación estudia desde una perspectiva interseccional las representaciones sociales del profesorado de Estudios Sociales. El objetivo principal, es profundizar en la concepción que tiene sobre su labor y qué implica en su práctica profesional.

Cabe aclarar, que se trabaja en un contexto de Educación No Formal, ya que se busca establecer espacios alternativos de la labor docente en Estudios Sociales. Claramente, en concordancia con el análisis interseccional y cómo un ambiente de trabajo distinto (en cierta medida) puede implicar cambios en la perspectiva del profesor(a).

En ese sentido, se pretende hacer un acercamiento a la mentalidad de las personas docentes que no forman parte del sistema educativo formal (sin caer en la generalización), así como contemplar el impacto de las representaciones sociales en la labor educativa, con base en un análisis interseccional. Nuestra intención es romper con las posiciones tradicionales de la investigación en ámbitos educativos y dar un paso a nuevos conocimientos. De ahí, se plantea la interrogante: ¿Cómo influyen las representaciones sociales construidas en la experiencia de vida del docente de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil en su práctica docente?

Justificación

El presente proyecto busca aproximarse a la complejidad de la práctica docente por medio del análisis interseccional, con base en la historia de vida del profesor de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil. Se busca explorar la identidad profesional del sujeto participante mediante un acercamiento a su historia e imaginario, construidos a lo largo de su infancia, adolescencia, formación profesional y ejercicio docente.

La intención de la investigación surge a partir de la necesidad de analizar la labor docente desde perspectivas alternativas, como lo es la teoría interseccional, en consonancia con la teoría de las representaciones sociales. Esto, con el fin de abordar la profesión educativa en Estudios Sociales tomando en cuenta aspectos relativos al crecimiento personal del docente en su contexto. Como parte de su rol como intelectual, la persona docente se aproxima a su área de trabajo guiada por su identidad, por su experiencia de vida; compuesta fundamentalmente por los significados que jerarquizan el mundo social y cuya internalización debe rastrearse en los primeros años de su existencia. Esas representaciones están presentes en su cotidianidad y quehacer educativo, e influyen en su práctica docente tanto como su formación profesional (Ross, 1987).

El trabajo se desarrolla en el marco del seminario de investigación para optar por el grado de licenciatura en la enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. El seminario es guiado por el tema “Los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el Nuevo Milenio: Desafíos desde una perspectiva crítica”, del cual surge el interés por estudiar la práctica educativa a través de la perspectiva personal del docente participante. En suma, el equipo de investigación considera la innovación como un reto de la actualidad, por lo que se interesó en el abordaje de esta semántica fundamentada en el diálogo entre la investigación socioeducativa, los Estudios Sociales y la teoría interseccional.

Para realizar este acercamiento, se parte de la experiencia de un docente de Estudios Sociales que trabajó en el Proyecto Educativo Tierra Fértil, un proyecto financiado por el Patronato Nacional de la Infancia. Esta iniciativa de Educación No Formal, ofrece clases de reforzamiento para materias básicas, actividades culturales de esparcimiento, atención psicológica y alimentación a estudiantes de las comunidades de Guararí, La Milpa y Los Lagos, en Heredia.

Tierra Fértil es una organización frecuentada por estudiantes de materno, escuela y colegio que buscan complementar su formación académica, o bien, que encuentran en este lugar un sitio sano y seguro para convivir con sus pares. En esa línea, la persona docente asume responsabilidades que trascienden la enseñanza, al tratarse de poblaciones socioeconómicamente vulnerables, las necesidades del estudiantado van más allá de lo académico, y se decantan en lo personal.

Esa particularidad de la práctica docente en Tierra Fértil permite explorar a la misma fuera de la estructura tradicional, en vista de que, en este contexto, la labor profesional no se guía por planes de estudio, sino por las necesidades de las personas estudiantes. El profesor en

esta organización debe hacerse cargo de su labor con base en su formación y conocimiento pero, sobre todo, en su imaginario e identidad a la hora de relacionarse con las y los estudiantes.

En relación con el sujeto participante, la organización solo cuenta con una persona docente de Estudios Sociales, por lo que el estudio de caso se basa en su experiencia particular. Esta oportunidad permite dedicar la atención necesaria a la información facilitada por el docente, y a su vez, establecer conclusiones situadas en sus vivencias. De ahí, que se busca investigar a partir de un estudio de caso, con el objetivo de establecer conclusiones según los hallazgos que el contexto refleje.

En esa línea, se ponen en práctica técnicas de recolección de información basadas en el diálogo, dado a que “promueven el acercamiento a las subjetividades individuales y a su relación con estructuras sociales” (Christensen y Jensen, 2012, p.114). Se emplean los instrumentos propios de las técnicas de observación e historia de vida, las cuales son pertinentes para que el sujeto determine los puntos de interés a la hora de analizar resultados.

La elección metodológica busca comprender las tendencias educativas del profesor participante por medio de la identificación de las representaciones sociales que han marcado su experiencia de vida. El análisis de datos se desarrolla con base en la perspectiva interseccional, la cual es un punto de vista producto de la teoría interseccional, que busca comprender la complejidad del imaginario e identidad tomando en cuenta la convergencia de categorías sociales que influyen en la experiencia de vida del sujeto (McCall, 2005).

Cabe destacar que, durante la fase de construcción del primer capítulo, específicamente, de los antecedentes, se percibió que no hay investigaciones realizadas en Costa Rica que partan de la interseccionalidad, como perspectiva de análisis sobre el tema de la educación en Estudios Sociales. De ahí, que este trabajo pretende iniciar la discusión académica de la labor educativa

tomando en cuenta la complejidad de la práctica docente, desde la perspectiva de análisis interseccional.

Esta convergencia de teorías pretende aportar a la discusión académica en torno al ejercicio de la enseñanza, problematizando la labor profesional a la luz de la evolución de las perspectivas educativas que el docente asume. En tanto se considera que la introspección y la reflexión de aspectos personales son pertinentes para el análisis de la práctica docente, de cara a los retos del siglo XXI.

Objetivo general

Analizar la influencia de las representaciones sociales construidas en la experiencia de vida del docente de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil en su práctica docente desde la perspectiva teórica interseccional.

Objetivos específicos

1. Identificar la labor socioeducativa del Proyecto Educativo Tierra Fértil en la modalidad de Educación No Formal.
2. Categorizar la influencia de las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil.
3. Relacionar las representaciones sociales de las prácticas docentes del profesor de Estudios Sociales con el pensamiento interseccional.

Estado de la Cuestión

A continuación, se expondrán los estudios precedentes a este trabajo según los siguientes campos de investigación: Interseccionalidad, estudios interseccionales de educación,

representaciones sociales, Educación No Formal, y los Estudios Sociales. Para esta labor fueron empleados recursos bibliográficos aportados desde las ciencias sociales, con el objetivo de obtener una visión interdisciplinar de lo investigado en estas áreas.

Interseccionalidad

El concepto “interseccionalidad” posee un bagaje teórico reciente, sin embargo, tiene una gran historia detrás. Ha evolucionado y se ha transformado en tanto ha sido adoptado por varios grupos feministas, antirracistas, decoloniales, y por las ciencias sociales. En ese sentido, es necesario concebirlo como un término con varios significados, según el paradigma de donde se parta y al contexto en el que se aplique. Por tanto, esta sección se referirá a los orígenes del concepto, así como a estudios que refieren a sus características teóricas. Cabe destacar que los estudios de interseccionalidad en relación con educación en Costa Rica son escasos, de ahí la importancia de discutir este concepto de cara a las realidades de aula.

Origen del concepto

La principal guía para el estudio del origen de la interseccionalidad que contribuyó con el presente estudio es el libro *Feminismos Negros* editado por Mercedes Jabardo (2012), en donde reúne textos imperdibles de varias autoras feministas negras, que han marcado a este movimiento social con sus aportes. Al adentrarse en esta compilación, se puede afirmar que la construcción del concepto de interseccionalidad ha sido una gesta emprendida por el feminismo negro. Este ha sido un aporte teórico que ha hecho eco desde el siglo XIX, contexto complejo de hostil esclavitud para la población afrodescendiente, y aún más hostil para las mujeres negras (Jabardo, 2012).

Esta realidad fue retratada por Sojourner Truth con su discurso “Ain’t I a Woman?”, recitado durante la Convención por los Derechos de las Mujeres, en 1851, en donde demandó

que ciertamente el hombre negro había conseguido liberarse de muchas cadenas y acceder a sus derechos, mientras nadie se preocupa por los derechos de las mujeres negras (Jabardo, 2012). Para Jabardo, este aporte reflejó las preocupaciones de las mujeres negras y su búsqueda por el reconocimiento de sus derechos, puesto que su denuncia no fue solo en contra del patriarcado según su condición de mujeres, sino también en contra de la falta de oportunidades de ascenso social para la población de mujeres afro. Es decir, el feminismo afroamericano de la época se orientó en contra de la discriminación por raza, pero también por género y clase, a diferencia del movimiento feminista blanco que se guio más por su condición de género, en tanto formaban parte del grupo racial que ejercía el poder.

Al igual que Sojourner Truth, Ida Wells en varios de sus artículos como “Horrores sureños: la ley Lynch en todas sus fases” (1892) discursa estos ideales de búsqueda de justicia social y establecimiento de oportunidades para todas las mujeres, no solamente para las blancas. A estas dos autoras, Mercedes Jabardo (2012) las concibe como las principales pioneras del feminismo negro de cara al racismo ejercido por las sufragistas, en tanto afirma que “el movimiento sufragista quedó fatalmente impregnado de racismo, lo cual no sólo abriría una brecha insalvable en el feminismo norteamericano (feminismo blanco versus feminismo negro) sino que se convertiría en un instrumento (más) en el proceso de objetivación de la mujer negra” (Jabardo, 2012, p.30)

La valoración de Jabardo en su apartado introductorio se complementa con el texto “White Women Listen, Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood” de Hazel Carby (1982), el cual se dirige especialmente a concientizar al feminismo blanco sobre las diferencias por las que corren las mujeres negras. El texto retiene una visión que enmarca el sentido interseccional que el feminismo negro profesa, esto lo expone de acuerdo con la concepción de familia, patriarcado y reproducción. Tras un análisis de lo que estos elementos representan para

las mujeres negras, su principal llamado es construir un feminismo que se preocupara por las necesidades de todas las mujeres sin importar su raza y su clase.

Si bien la interseccionalidad se refleja en el feminismo negro desde hacía un siglo y medio, el término fue añadido al estudio de las diversidades en los Estados Unidos, durante el año de 1989, por la abogada afroamericana Kimberlé Crenshaw (Crenshaw, 1989). Su intervención teórica hace un llamado claro y conciso hacia la importancia del reconocimiento de las diversidades que atraviesan los cuerpos de las mujeres negras, de cara a los retos de la sociedad capitalista, neoliberal y patriarcal en el que se deben desenvolver día con día. Y para alcanzar este reconocimiento, plantea la interseccionalidad como la característica innegable del feminismo, el cual debe velar por todas las mujeres.

A partir de las construcciones teóricas que se dieron de estas grandes activistas, y sobre todo con base en la lucha en las calles y en la rabia de las movilizaciones de las mujeres negras por sus derechos y oportunidades, la interseccionalidad y lo que ésta representa como teoría, comenzó a ser acuñada por las ciencias sociales y proyectada hacia contextos varios en donde las categorías sociales convergen. Tal es el caso de la presente investigación, que busca analizar lo que las prácticas docentes representan socialmente para el docente de Estudios Sociales en su contexto de trabajo. A continuación, se analizarán algunos aportes en relación con esta perspectiva que progresivamente fue entendida como una teoría fundamentada.

Principios de la interseccionalidad

A treinta años de acuñado el término, su uso ha variado con respecto al tema que Crenshaw visualizó en un primer momento. Sin embargo, un punto en común entre las múltiples perspectivas que han alimentado el término es su referencia a la intersección género-raza-clase. Esta característica es uno de los puntos inamovibles dentro de los estudios de la violencia interseccional. En ese sentido, desde la década del noventa, el concepto evolucionó

y se extendió más allá del afrofeminismo (movimiento al cual perteneció Crenshaw), para acoplarse a otros contextos alrededor del mundo, pero siempre tomando como base referencial la opresión que desarrollan las sociedades patriarcales, con base en la discriminación por raza, clase y género. (La Barbera, 2016)

La interseccionalidad ha sido trabajada desde varias ramas de las ciencias sociales, lo cual ha permitido discutir las particularidades de la teoría con base en ópticas diversas. De ahí, que en este apartado se busca caracterizar los estudios que han sido consultados para comprender la interseccionalidad, sus principios y matices. Las posiciones de las investigadoras han permitido reflexionar la consonancia de las categorías clase, raza y género, a la luz de distintos contextos desde donde es posible significar la representación de esta intersección, y comprender la interseccionalidad como un modelo de análisis aplicable a situaciones.

La psicóloga Ann Phoenix (2006) realiza sus aportes desde el análisis de las intersecciones, como el encuentro de las divisiones o categorías sociales. Sus estudios parten desde la clase, raza y género como principal móvil de la discriminación y desigualdad de oportunidades. En su texto “Interrogating Intersectionality” remarca la importancia de la interseccionalidad en tanto permite comprender las consecuencias de la convergencia de categorías en las identidades. Por eso, apela a la necesidad de concebir las categorías sociales de forma ontológica, de acuerdo con las posiciones de las mujeres que alzaron su voz en contra de la violencia patriarcal, racista y capitalista en el pasado.

Es con base en ese legado histórico que Phoenix afirma que para ejercer estudios interseccionales, es crucial partir de esta concepción basada en las demandas de Truth, Hooks y Bell; idea que deja de manifiesto junto con Brah Avtar (2004) en su artículo “Revisiting Intersectionality”. Para respaldar esta perspectiva, la autora señala que la interacción de

categorías sociales se ve profundamente definida por las relaciones de poder, y por la inequitativa distribución de los recursos. Esto se puede entender, por ejemplo, partiendo de que es la clase la que le da estatus al género y a la raza, por eso se habla de relaciones de poder y distribución de riqueza, dado a que una persona puede ser percibida como racializada, puede ser mujer, pero si tiene alto poder adquisitivo, probablemente no sea violentada de la misma forma en la que una persona igual, pero con bajos recursos.

El posicionamiento de Phoenix permite comprender las relaciones que existen entre las categorías sociales a la luz de las opresiones, y, por consiguiente, propone esta visión para ser aplicada en otros espacios. Al referirse a la convergencia de aspectos como un asunto ontológico, es posible traer los argumentos de la autora hacia el área de educación para analizar y entender desde nuevas perspectivas, la convergencia de factores en el aula, por ejemplo. No obstante, el texto de Phoenix no expresa esto de forma explícita, es decir, es inductivo; por lo que habría sido valioso que lo incluyera para que este conocimiento fuera más socializado y aprovechado.

En consonancia con Phoenix, Nira Yuval-Davis (2006) realiza sus aportes desde la sociología guiándose por el valor constitutivo de las categorías sociales. Este debate ha sido asumido por la autora desde la resignificación de la “triple opresión”, como lo resalta en su artículo “Intersectionality and feminist politics”. Para Yuval, el referirse a la intersección de clase, raza y género como “triple opresión”, había ocasionado una comprensión aritmética de las divisiones sociales, como si estas se pudieran sumar entre sí. Es de ahí que la autora argumenta que no se pueden adicionar las categorías una sobre la otra porque la violencia y discriminación no se guían de esta forma, sino que se determinan por medio de la percepción; y, que esta percepción resulta en que existen “diferentes tipos de diferencias”, por lo que no se puede pensar interseccionalmente aislando el peso de las categorías.

El razonamiento de Yuval-Davis es valioso al emplear el pensamiento interseccional en la presente investigación en tanto establece que las categorías que atraviesan a un sujeto, a un grupo o a un espacio, no pueden ser concebidas como una sumatoria de aspectos, sino como un conjunto de aspectos que interactúan y dan representación a este sujeto, grupo o espacio. Del texto de Yuval-Davis se habría esperado más ejemplificación, más formas por las cuales se pueda comprender este carácter que le atribuye a la visión interseccional de los elementos en convergencia.

Si bien este trabajo no se basa solamente en las categorías sociales de clase, raza y género; es importante tomar en cuenta estas discusiones para darle sentido al discurso que se asume en cuanto a la interseccionalidad y a las divisiones sociales. Parafraseando a Yuval-Davis (2006), el fin de la interseccionalidad no es enumerar categorías sociales, sino entender la dinámica constitutiva que existe entre las opresiones que se les atribuyen socialmente a individuos, colectivos, lugares, o situaciones. El aporte es pertinente porque deja claro que el valor de este modelo analítico surge del análisis de los factores en conjunto, en diálogo y relación entre estos.

María Lugones (2012), desde la filosofía, ha asumido también posición en la discusión, señalando que lo que se entiende hoy como categoría social, corresponde más al sentido de opresión que se desprende del significado sistemáticamente construido de las divisiones por raza, género y clase, en este caso. Lugones aporta una perspectiva que se relaciona con lo afirmado por Phoenix en cuanto a las relaciones de poder, puesto que argumenta que la interseccionalidad responde a las opresiones, y que la idea de categoría o división social puede ser problemática.

En su obra “Interseccionalidad y feminismo decolonial”, Lugones menciona que la interseccionalidad ha sido progresivamente implementada la gestión política bajo la bandera

de la inclusión, y de la diversidad. Es de ahí que se respalda para hacer un llamado a quienes asumen la teoría interseccional, a raíz de que se ha incluido en discursos políticos con el fin de categorizar y organizar a la población, para agilizar la generación de política pública. Sin embargo, estas acciones refuerzan las representaciones estereotípicas de las divisiones, por lo que, según Lugones, es necesario reflexionar qué significan las categorías sociales cuando se pretende investigar desde la interseccionalidad.

De forma que, la posición de Lugones atañe al comentario de Butler, en tanto el sentido de las categorías no surge de la interseccionalidad, sino que la interseccionalidad surge de las categorías. La perspectiva teórica de la interseccionalidad debe ser problematizada para poder comprenderla, sino se reflexiona su origen, no tiene sentido aplicarla en investigaciones o en acciones afirmativas, puesto que funcionaría bajo el marco estructural opresor (Lugones, 2012). Es incluso usual ver personas autoras que parten desde la interseccionalidad sin tomar en cuenta la figura de la categoría social, en función de su origen conceptual.

Este trabajo comparte la posición de Lugones en cuanto a la aplicabilidad de la interseccionalidad, y se guía por la crítica que la autora realiza hacia la necesidad de problematizar los objetos de estudio desde una interseccionalidad consciente de su origen teórico. Es necesario descartar el esencialismo al poner en práctica el modelo analítico interseccional, lejos de verlo solamente como un método de análisis, apreciarlo como un abordaje crítico al entorno y a las relaciones de poder que en este se desarrollan.

Ahora, en relación con los estudios sobre la metodología o análisis interseccional, Ann-Dorte Christensen y Sune Qvortup Jensen en su texto *Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research* (2012), mencionan que mucho se ha escrito sobre teoría interseccional, pero que todavía falta mucho que escribir sobre metodología

interseccional. Las autoras convocan a las ciencias sociales para desarrollar el análisis interseccional desde paradigmas diversos, con el fin de aportar a esta discusión.

Este llamado es asumido por esta investigación con el objetivo de generar espacios de discusión desde la interseccionalidad en los Estudios Sociales, en búsqueda de la valoración de nuevas perspectivas. De ahí que se toma en cuenta a Leslie McCall (2005) con su texto “The Complexity of Intersectionality”, en el que hace una propuesta para comprender los enfoques que pueden guiar a las investigaciones que parten desde la interseccionalidad. Al igual que Yuval-Davis y Lugones, afirma que las categorías sociales son producto de la estructura política, económica y social, de modo que pueden ser asumidas o no, como concepto a nivel investigativo. Por eso, habla del enfoque intercategorial, intracategorial y anticategorial, los cuales serán reflexionados en el apartado metodológico de este trabajo.

Estudios interseccionales de la educación

En el presente apartado se repasan las investigaciones educativas que utilizan el modelo analítico interseccional. El objetivo principal es indagar qué se ha trabajado (o no) y cómo se interpreta el objeto de estudio desde la interseccionalidad. Para mayor delimitación, se discrimina la información bajo los siguientes criterios: a) son realizadas dentro de una modalidad educativa ya sea Formal o No Formal; b) tienen lugar en Latinoamérica y dentro del intervalo temporal 2010-2020; c) su población meta se limitó a personas jóvenes o docentes de secundaria.

Dicho lo anterior, se puede comenzar con el aporte de González (2014) titulado: “La enseñanza de la teoría de género desde una perspectiva interseccional: una mirada crítica”. En el cual, detalla cómo diversas corrientes feministas pueden ser utilizadas para labores educativas (por ejemplo: las propuestas de Lykke, María Carbin y Sara Edenheim). Enfatiza,

cómo en contextos latinoamericanos estas perspectivas pueden contribuir al desarrollo de una población sensibilizada y políticamente posicionada ante los contextos desiguales.

El trabajo de González (2014), en resumidas cuentas, es una introducción teórica al tema. Deja un parámetro base sobre las distintas corrientes que han adoptado la perspectiva interseccional y cómo se ha matizado dentro del contexto educativo. Aunque menciona específicamente el contexto latinoamericano, no ahonda en ningún caso particular. Por tanto, su propósito se reduce a la proposición, así como al planteamiento de otras alternativas educativas interseccionales desde los feminismos.

Por otra parte, el escrito de Ocampo (2016) denominado “Interseccionalidad y Derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la “ciudadanía” y el “fomento de la lectura” desde una perspectiva de educación inclusiva”, toma en cuenta otros componentes más allá del debate estrictamente teórico. De primera mano, analiza los componentes estructurales que privan a las personas en condición de vulnerabilidad del derecho a la lectura. Seguidamente, complementa con algunas alternativas para modificar estas realidades educativas. Entre ellas, propone que la lectura crítica y el fomento de una educación libre de prejuicios permite la consolidación de una ciudadanía activa, así como subversiva frente a los nuevos estilos de colonización neoliberal y el creciente aumento de fascismos sociales.

Dentro de los aspectos a rescatar del trabajo de Ocampo (2016) es clave recapitular el rol que le da a la interseccionalidad. Más allá de ser un componente sin más dentro del trabajo, la posiciona como la estructura base para “operacionalizar” los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la establece como una ruta pedagógica alternativa, más que un componente extra dentro del currículo educativo. Cabe aclarar, que no fue dirigida a alguna asignatura en específico. Se enfocó en la promoción de la lectura crítica en modalidades

formales y no formales. Por tanto, resulta más un acercamiento a la temática que un planteamiento determinado dentro de un campo particular.

Otro documento que trata la interseccionalidad en ámbitos educativos es el artículo de Orozco (2012) titulado “Transversalidad de género e interseccionalidad”. En este caso, Orozco parte que la interseccionalidad (en educación) no puede ser vista como un concepto general, sino que necesita complementarse con la transversalidad. Más allá del recorrido histórico que realiza de ambos conceptos, Orozco profundiza en el impacto que pueden tener ambos conceptos dentro de las políticas educativas. Claramente, bajo un contexto de desigualdad social atravesado por violencia de género, etnia y clase (estas son las categorías sociales utilizadas por la persona autora).

Entre los aspectos más relevantes del trabajo de Orozco (2012), se puede profundizar en su división conceptual (interseccionalidad/transversalidad) basada en las etapas de transformación curricular. Es decir, la persona autora delimita la interseccionalidad a facilitar la comprensión de las desigualdades sociales en conjunto y promover soluciones integrales. La puesta en práctica de dichas alternativas es un trabajo dedicado a la transversalidad. En síntesis, la operacionalización de rutas pedagógicas alternas nace del análisis interseccional, pero es ejecutado por las propuestas transversales.

En relación directa con los anteriores trabajos, el escrito de López y Vázquez (2018), denominado “Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar” sigue ideas similares a las señaladas hasta el momento. Se diferencia por adentrarse en una consecuencia específica de la violencia estructural: la “deserción” o “fracaso escolar”. Además, se distancian de otros trabajos al estudiar directamente a la persona joven y no establecen una noción general de las personas participantes. En dicha línea, argumentan que para reintegrar al sistema a las personas “jóvenes sin-sistema”, es necesario

una reconfiguración educativa desde un ámbito político. Donde la teoría interseccional, así como la transversalidad, sean los motores de ambientes educativos libres de violencia.

En este caso, la investigación de López y Vázquez (2018) da un breve vistazo del modelo analítico interseccional en aspectos específicos de la educación. En ese sentido, rompe con los ensayos generales al estudiar individualmente segmentos del sistema educativo. En este caso, cómo la violencia estructural, vista desde la interseccionalidad, influye específicamente en la deserción estudiantil. Asimismo, al igual que el resto de autores(as) estudiados hasta el momento, respalda la implementación de la perspectiva interseccional para contrarrestar la desigualdad social en contextos educativos. No con la intención de acoplarse al sistema “como un elemento más”, sino para modificar su estado actual y fijar nuevos horizontes que promuevan una sociedad más justa.

Por su parte, el personal docente también ha sido analizado desde la interseccionalidad. La investigación de Giraldo (2014) por ejemplo, llamada “Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo”, es un claro caso de ello. En este, se analiza la relación currículo-género, así como sus implicaciones en la práctica y narrativa de la persona profesora. Asimismo, acude a los conceptos de transversalidad e interseccionalidad (vistas desde el feminismo posmoderno), con el fin de integrarlos como herramientas metodológicas y resignificar la manera en que profesores(as) y académicos(as) se aproximan a las categorías sociales.

El trabajo de Giraldo (2014), cabe destacar, resulta de gran valor para el presente estudio, al ser un antecedente directo de este trabajo final de graduación. Principalmente, por el interés de retomar la percepción del docente sobre su labor y problematizarla interseccionalmente de cara a las realidades del siglo XXI. Sin embargo, al igual que el resto de las investigaciones analizadas en este apartado, no se dirige hacia una asignatura o área del

conocimiento en específico. Es un llamado general al profesorado a reconstruir lo que “se percibe” como práctica docente. Ciertamente, basándose en cómo las categorías sociales atraviesan el salón de clase.

Fuera del contexto formal de la educación el modelo teórico interseccional también ha sido utilizado. Por ejemplo, en Costa Rica se puede destacar la investigación de Wo-Ching (2018), llamada “Interseccionalidad y resistencia en Río Azul: mujeres migrantes organizadas en la Asociación Enlaces Nicaragüenses”. En este, la persona autora analiza la organización de mujeres migrantes nicaragüenses llamada “Enlaces Nicaragüenses”. Donde estudió el funcionamiento de este espacio como lugar de empoderamiento a través de la información y la formación en derechos laborales, así como migratorios. Concluye cómo la politización de su pensamiento ha promovido la resistencia ante la violencia que reciben por las categorías sociales que atraviesan sus cuerpos.

De esta manera, el estudio de Wo-Ching (2018), resulta de gran importancia para la presente investigación al abrir el debate interseccional a otras realidades educativas. Entiéndase, que refuerza y da voz a aquellas personas que han sido invisibilizadas por la estructura patriarcal-capitalista. Refuerza inclusive nuevos parámetros y propósitos de la educación más allá de los validados por un currículo oficial. En fin, al estudiar un caso específico donde se pone en práctica (y no solamente propone) la construcción de conocimientos alternos, esta investigación representa un avance sustancial para el estudio interseccional de la educación y, por tanto, un antecedente de peso para este trabajo final de graduación.

En fin, las obras analizadas en el presente apartado, a grandes rasgos, abren paso al análisis alternativo de los procesos de enseñanza o aprendizaje. Cabe aclarar, no en todos los documentos existió un mismo planteamiento. En algunos casos, la interseccionalidad se

convierte en un modelo analítico que permite operacionalizar propuestas educativas integrales, al tomar en cuenta los vacíos y violencias estructurales que determinan la vida de la persona. No obstante, en otros ejemplos, su rol se limitó al análisis teórico más que a la ejecución.

Por otra parte, principalmente hubo tres áreas de interés: 1) el análisis teórico y el posible impacto que puede tener la interseccionalidad en la educación, 2) el estudio interseccional de problemáticas específicas en el sistema educativo formal y 3) la investigación interseccional de los sujetos participantes de procesos educativos. Claramente, estos límites no son estrictos, es constante el diálogo entre estos aspectos en todas las obras estudiadas, mas no se analizan de manera uniforme.

Para el caso de los Estudios Sociales, al menos en Costa Rica, no se encontraron investigaciones donde la interseccionalidad sea tomada en cuenta como modelo analítico. Lo cual, da mayor relevancia al debate teórico del tema en este campo. De igual manera, aunque existan antecedentes sobre investigaciones dirigidas a personas docentes, no se toma en cuenta las particularidades de los Estudios Sociales o los objetivos que persigue el profesorado dentro de sus clases. Es constante, los llamados o propuestas dirigidas a las personas profesoras desde la interseccionalidad, pero no se realiza un estudio específico de la figura docente en un contexto y campo de estudio específicos.

Además, cabe recalcar la poca literatura interseccional en espacios de Educación No Formal. Hace falta romper con algunas concepciones tradicionales del quehacer educativo, por ejemplo, desprender la educación del espacio físico colegial. Así como lo analizó Wo-Ching (2018), la educación puede darse en otros contextos y puede realizarse bajo otras finalidades más allá de los saberes estrictamente escolares. La interseccionalidad, en tanto, puede convertirse en el modelo teórico que respalde la necesidad de romper estas concepciones tradicionales, al debatir la desigualdad que atraviesa a la persona y proponer (indiferentemente

si se usa o no el término transversalidad) estrategias que puedan ser aplicadas en espacios educativos.

Teoría de las representaciones sociales

La teoría de las representaciones sociales nació a mitades del siglo pasado a raíz de la publicación de la tesis doctoral de Serge Moscovici “El psicoanálisis, su imagen y su público” y posteriormente en los años ochenta iniciaron las investigaciones bajo esta perspectiva. (Urbina et al, 2018, p. 496) [MBC4] En el presente apartado se hará una breve recopilación de algunas investigaciones realizadas en Latinoamérica que han sido consideradas como pertinentes para el desarrollo del presente proyecto final de graduación. Al ser una teoría reconocida en las ciencias sociales, se seleccionaron trabajos realizados a partir del año 2008 y se dividió el análisis en dos categorías: Acercamientos teóricos a las representaciones sociales y representaciones sociales en la investigación educativa.

Acercamientos teóricos a las representaciones sociales

Con el objetivo de comprender de manera inicial la teoría de las representaciones sociales, se analizó el artículo de Girola (2020) “Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos”. Dentro de los aportes teóricos más relevantes de este trabajo realizado en Bolivia, se encuentra la diferenciación entre imaginarios y representaciones sociales, que muchas veces son erróneamente confundidos. La autora argumenta que, si bien estos dos conceptos se complementan, es necesario tener claro que mientras las representaciones sociales son “formas de conocimiento de sentido común objetivadas que se encuentran estrechamente relacionadas con las prácticas cotidianas y la acción social” (Girola, 2020, p.110); los imaginarios se refieren a “los marcos o esquemas de significación e interpretación de la realidad” (Girola, 2020, p.111).

Es decir, los imaginarios son las ideas sobre la realidad y las representaciones sociales que se actúa con respecto a ellos.

Otro de los aportes de gran importancia es el análisis de la relación de los imaginarios sociales con el poder y la opresión. La autora afirma que “todos los Imaginarios tienen una imbricación fuerte con el poder, en sus distintas manifestaciones, porque sirven como vehículos de obtención y mantenimiento de legitimidad.” (Girola, 2020, 124) Esta relación permite a su vez crear un puente entre la teoría de las representaciones sociales con el modelo analítico interseccional.

Para comprender de manera más profunda la vinculación de las representaciones sociales con las estructuras de poder que analiza la interseccionalidad se estudió el texto “La naturaleza de las representaciones sociales” de Vergara (2008). La autora cuestiona en su investigación la construcción del conocimiento a partir de las representaciones sociales, ¿Por qué cierto conocimiento es validado socialmente y otro no? ¿Por qué existe una jerarquización de este? Estas interrogantes se debatieron considerando el ejercicio del poder y cómo este interviene en la construcción social de la realidad.

Representaciones sociales en la investigación educativa

Para analizar las representaciones sociales en la investigación educativa, el artículo “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa” (Materán, 2008) fue clave, puesto presenta a modo introductorio la importancia de incluir las representaciones y su impacto en el contexto educativo. Además, incluye las críticas realizadas a la teoría, como la ambigüedad en su definición “a la no elaboración sistemática de sus diferencias con respecto al concepto de representación colectiva utilizado por Durkheim y del que el propio Moscovici se declara deudor” (Materán, 2008, p. 247). Por último, uno de sus principales aportes, es la importancia que se expone del análisis de las representaciones sociales

en los contextos educativos ya que, según la autora estas no solo definen la construcción de conocimientos escolares, sino que también permiten una vinculación de la persona estudiante con su entorno.

Para finalizar, el escrito “Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de Ciencias Sociales en práctica” realizado en Chile por Díaz et al (2017) es un estudio realizado con personas estudiantes durante su práctica inicial como docentes. Este trabajo presenta ciertas similitudes con los objetivos de la presente investigación, es por ello por lo que su análisis fue de gran relevancia, ya que expone las representaciones sociales de la práctica docente en un contexto vulnerable pero muy diverso al costarricense, lo que nos permite tener una perspectiva más amplia. Por otro lado, la metodología aplicada, si bien es muy diferente, aporta información importante sobre el análisis de los datos.

Educación No Formal

En este apartado se recapitulan las investigaciones académicas sobre Educación No Formal. La intención de fondo es determinar cuáles son los temas más recurrentes y cómo se concibe la no formalidad de cara a las realidades del siglo XXI. Para propósitos afines al proyecto final de graduación, se estudiaron los trabajos con las siguientes características: a) que se hayan realizado en un espacio urbano con altos índices de riesgo social, b) temporalmente deben ubicarse en el intervalo 2010-2020 y c) la población meta deben ser personas adolescentes.

Claro lo anterior, se puede comenzar el debate con la investigación de Chacón (2015) llamado “El proceso de evaluación en Educación No Formal: Un camino para su construcción”. Chacón, en un primer acercamiento, hace una breve introducción al campo de la Educación No

Formal. Escribe básicamente sobre la historia del concepto y las modificaciones que ha tenido en las últimas tres décadas. Más adelante, realiza un análisis más detallado sobre los objetivos o “focos de interés” del campo No Formal en la educación. Donde menciona las distintas facetas que ha tenido de acuerdo con el contexto social, así como el período histórico que atraviesa.

El artículo de Chacón (2015), más allá de la caracterización que realiza, se enfoca en aspectos de operación y evaluación dentro en la modalidad no formal. No obstante, cabe rescatar su interés por sistematizar un proceso educativo que, en su perspectiva, resulta desorganizado en algunas ocasiones. Así pues, nace una discusión sobre qué “orden” necesita esta modalidad ¿es suficiente con aplicar estrategias organizativas del sistema formal para dirigir exitosamente estos proyectos? Ciertamente son preguntas que no se responden dentro del artículo de Chacón; sin embargo, son importantes a la hora de problematizar las interpretaciones de la Educación No Formal.

Otro artículo que estudia las corrientes de pensamiento y perspectivas sobre esta modalidad educativa es la obra de Montero (2011) titulada: “La Educación No Formal en América Latina. Un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes”. Al contrario de enfocarse en los orígenes históricos del concepto o sus aspectos organizativos, el artículo de Montero basa gran parte de su desarrollo en el análisis del por qué el para qué y el cómo de la Educación No Formal en contextos latinoamericanos. Además, de acuerdo con este recuento regional, establece una visión propia sobre los objetivos y sendero metodológico de esta modalidad al plantearla como “educación permanente”.

El estudio de Montero (2011) resulta de gran interés para el presente proyecto de investigación por dos aspectos específicos: por una parte, proyecta una noción general sobre las teorías epistemológicas que respaldan la Educación No Formal en Latinoamérica;

seguidamente, le da un “rol” determinado dentro del contexto latinoamericano. La proyecta, en ese sentido, al acompañamiento de las personas aprendientes de acuerdo con su grupo etario. Más allá de su posicionamiento, tiene injerencia dentro de este trabajo final de graduación al dejar en evidencia que existen distintas maneras de comprender tanto la modalidad en sí, como los objetivos que debe perseguir.

Las investigaciones sobre Educación No Formal no se han delimitado exclusivamente a debates teóricos. Algunos trabajos se han dirigido a la sistematización de experiencias y/o descripción de proyectos aplicados. Por ejemplo, el estudio de caso analizado por Gallo (2011) nombrado: “Formando juventudes: estado del arte de propuestas formativas con jóvenes en la ciudad de Medellín, Colombia”. En líneas generales, Gallo describe los frutos de varios proyectos de Educación No Formal en la ciudad de Medellín, Colombia. Su principal foco de atención es cómo estos espacios de capacitación laboral (atinentes a la realidad de la persona joven) apoyan a la población juvenil en su inserción dentro del mundo laboral globalizado.

Más allá de la mera descripción de los proyectos no formales en Medellín, el trabajo de Gallo (2011) es un ejemplo conciso sobre cómo varían las funciones de esta modalidad educativa de acuerdo con el posicionamiento teórico-epistemológico que se adopte. En este caso, al ser proyectos auspiciados por el Estado, empresas privadas y grupos mixtos (entiéndase alianza público-privada), al mismo tiempo que son dirigidos exclusivamente a la adaptación del mercado laboral, toman una postura “dependista” de la Educación No Formal. O sea, su labor se limita a los intereses de un mercado altamente competitivo y se convierte en otro espacio de acción del sistema dominante (en este caso el neoliberal).

Otro caso que ejemplifica la visión dependista de la Educación No Formal es el texto de Bacca (2014), denominado “La Educación No Formal contextualizada: huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta”. En este caso, la modalidad no formal está centrada en

la construcción de “un sujeto, un obrero o trabajador dentro de lo teórico-práctico, lo social, cultural e innovador... [que sean pues] competentes para el mundo empresarial” (p. 82). Es decir, más allá de formar un sujeto joven que se posicione críticamente de acuerdo con su espacio de convivencia, busca moldearlo de manera íntegra a la cultura de consumo y laboral moderna.

Ambos casos centraron su atención en el impacto que tiene esta modalidad educativa en la capacitación para el trabajo. Justifican espacial y temporalmente los proyectos, al determinarlos como necesarios para enfrentar las crisis socioeconómicas de la última mitad de siglo; además del estado desigual que tiene la juventud para insertarse al mercado laboral. Más allá de estas características, siguen sin romper con el objetivo básico de la Educación No Formal: responder a las necesidades inmediatas de una población en particular. Claramente, el camino que se trazó para lograr dicho “objetivo” fue determinado por los intereses estatales y/o privados.

No todas las experiencias de Educación No Formal han sido dirigidas en tales parámetros. En Chile, por ejemplo, es posible rescatar el posicionamiento de Vergara (2012) y su artículo denominado “Integración social en barrios vulnerables a través de procesos educativos no formales: el caso del Taller de Acción Comunitaria -TAC- del Cerro Cordillera de Valparaíso”. En este caso, la persona autora muestra los resultados del proyecto que lleva el mismo del artículo. Vergara describe que el objetivo de la Educación No Formal es profundizar en el capital social comunitario, fomentar el respeto y aplicación de normas colectivas, así como la promoción de una identidad barrial. Concluye que, al incorporar elementos de percepción comunal a la fórmula, se proyectan los aprendizajes para el beneficio de la comunidad y no para un sistema o un gobierno de mayor amplitud.

Para este caso, la visión adoptada por Vergara (2012) centra la Educación No Formal hacia una función social más que económica. Existe un interés intrínseco por fomentar una relación comunal basada en la comunicación asertiva y la identificación con su espacio de convivencia. Los intereses del mercado quedan relegados por la formación de sujetos políticos conscientes del mundo que les rodea, con un sentido de unidad comunitaria y, sobre todo, capaces de responder a las injusticias sociales que perciban.

Para concluir con el presente apartado, es necesario tomar en cuenta varios aspectos. Por una parte, existe una tendencia en la última década dirigida a tres áreas en particular: a) debates teóricos sobre sus bases epistémicas y organizativas; b) formación para el mercado laboral y c) promoción de identidad comunitaria. Por otro lado, la Educación No Formal no puede encajarse como un modelo educativo exclusivamente contrahegemónico. Ya que, como se analizó en los casos de Bacca (2014) y Gallo (2011) también se ha utilizado para el beneficio tácito de la estructura neoliberal.

Se debe destacar que esta modalidad educativa tampoco puede estudiarse como un fenómeno estrictamente binario. O sea, no necesariamente los proyectos educativos no formales han sido dirigidos a la emancipación o reproducción exclusiva de culturas hegemónicas. Existen proyectos híbridos que rescatan elementos de ambas posiciones. Un caso específico es el proyecto educativo Tierra Fértil (2019), descrito en el “Manual de Siembra: Programa Social-Educativo Tierra Fértil”. Esto, de acuerdo con el estilo de acompañamiento y forma de operación que la diferencia del resto de casos analizados en este apartado.

Por ejemplo, Tierra Fértil (2019) cuenta con un modelo de gestión estratégica aplicado principalmente a negocios, pero ha sido modificado para la atención y desarrollo de habilidades para la vida. O bien, así como proyecta la construcción de “destrezas para siempre” (entiéndase empatía, toma de decisiones, comunicación asertiva, entre otras); también trabaja en conjunto

con organizaciones estatales para mantener a las personas jóvenes dentro del sistema educativo público.

Una de las dimensiones del proyecto Tierra Fértil (2019) que demuestra esta convergencia es el “Club de Adolescente”. Es un programa creado por el Patronato Nacional de la Infancia (PANI). El cual, dentro de sus componentes, ejecuta una modalidad dedicada al refuerzo de conocimientos dentro de asignaturas como Estudios Sociales, español o matemáticas. Esta, es coordinada directamente con el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP). A su vez, proyecta, en conjunto con el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), guías y cursos técnico-vocacionales. Todo lo anterior, dentro del espacio físico de Tierra Fértil e impartido por profesionales de cada materia o tema. Claramente, su principal foco de atención son las personas adolescentes de Guararí de Heredia.

En síntesis, el foco de atención principal de Tierra Fértil (2019) es la promoción social de la comunidad de Guararí; sin embargo, su gestión administrativa y pedagógica es atravesada multilateralmente por agentes estatales, privados, así como comunales. Convergen en ese sentido, una serie de dinámicas y actores que vuelven este proyecto socioeducativo en un campo único de estudio. Razón por la cual, el presente proyecto de investigación busca adentrarse con mayor certeza en sus dinámicas de trabajo.

A modo de cierre, más allá del caso de Tierra Fértil, no se encontraron documentos relacionados a la enseñanza de los Estudios Sociales (en un sentido estricto de asignatura) y su papel en la Educación No Formal. Se dirigieron a temas o intereses específicos tales como: la alfabetización crítica o la proyección de identidad comunal. Existe, en tanto, un vacío teórico que puede ser explotado. Con mayor criterio si se retoman las conclusiones del apartado “Estudios interseccionales de la educación”. Lo anterior, en vista que puede promoverse el

modelo teórico interseccional como un sendero crítico para el análisis de los Estudios Sociales bajo otros criterios y contextos.

Concepto de Estudios Sociales

A continuación, se hace un repaso de las investigaciones dedicadas a la epistemología y definición de los Estudios Sociales. El principal interés, más allá de describir los trabajos, es ahondar en las diferentes interpretaciones teóricas, así como atribuciones que le han dado a los Estudios Sociales. Asimismo, debatir brevemente las implicaciones del análisis interseccional dentro de dichas concepciones. La información que se utiliza en este apartado se limitó a la publicada en Costa Rica dentro del intervalo 2010-2020.

Bajo tales parámetros, y en orden cronológico, es posible empezar por el trabajo de Morales (2010), que lleva por nombre “Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales”. En el mismo, la persona autora se dedica al repaso de las corrientes de pensamiento que guiaron a los Estudios Sociales desde su creación en 1916. Por otra parte, rescata la diferencia, principalmente de origen, entre la enseñanza de los Estudios Sociales y la didáctica en ciencias sociales. Culmina su investigación con una serie de puntos guía para investigar sobre la disciplina dentro de un contexto del siglo XXI.

Dicho esto, Morales (2010) realiza una serie interpretaciones que se pueden recapitular más a detalle. Cabe decir, que más allá de abrir un debate sobre la epistemología de los Estudios Sociales actualmente, se centra en la caracterización y recorrido histórico que tiene, así como su diferencia con las ciencias sociales. Más allá de esto, la persona autora deja en evidencia parte de su visión. En ese sentido, concibe la enseñanza de los Estudios Sociales como una disciplina científica que es atravesada por tres grandes áreas del conocimiento: historia, geografía y ciudadanía. Esto no es menor, ciertamente rompe con ciertos criterios tradicionales

(por ejemplo, no verla solo como asignatura), pero aún mantiene una rígida posición sobre la historia como el centro del proceso de enseñanza, siendo el resto de las ciencias sociales satélites que dialogan durante la construcción del conocimiento.

Por otra parte, también se puede rescatar la investigación de Agüero et. al. (2011) llamada “La enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar”. En este caso, las personas autoras analizan cómo el pensamiento epistémico determina tanto la función, como formación del profesorado de Estudios Sociales. Al igual que Morales (2010), realizan un recorrido histórico por el pensamiento epistémico en los Estudios Sociales. Claro está, hacen énfasis en la determinación que ha tenido para la labor docente. Concluyen con una propuesta metodológica para acoplar a los(as) futuros(as) docentes de Estudios Sociales a los retos del siglo XXI. Basan dicha propuesta principalmente en el uso de nuevas tecnologías y la construcción del aprendizaje por competencias.

De igual forma, un elemento que puede destacarse del artículo de Agüero et. al. (2011), es el papel que le otorgan al profesorado dentro del debate epistémico (que ciertamente es similar al de Morales (2010)). En este caso, la persona docente tiene una labor principalmente didáctica o técnica. O sea, es una especie de “mediador” del contenido, pero no interviene de mayor forma en el proceso de enseñanza como tal. Más allá de que le atribuyan roles como la investigación, la construcción de material didáctico y la transmisión de conocimiento científico (entre otras), estas acciones se limitan al cumplimiento de necesidades del contexto actual y del mercado laboral, no necesariamente para proyectar docentes conscientes epistemológicamente de su quehacer profesional.

Fuera de espacios universitarios, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) (2016) también ha desarrollado un posicionamiento epistémico sobre la enseñanza de los Estudios Sociales. Esta se encuentra en los “Programas de Estudio de Estudios Sociales

para Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada”. A grandes rasgos, determina que su función es promover una relación entre la ciudadanía global, la conciencia ambiental, una serie de “valores democráticos” y el pensamiento histórico con el fin de atender las necesidades inmediatas del mundo globalizado.

Con la percepción como tal de los Estudios Sociales, el MEP (2016) lo establece estrictamente como una asignatura más. Describen también una serie de cambios curriculares que conciben “novedosos” de acuerdo con versiones anteriores. Sin embargo, dichas transformaciones se dan estrictamente en contenidos y evaluación, no en las bases o concepción misma de los Estudios Sociales. A su vez, limitan la ocupación de la persona docente a un accionar técnico. La labor investigativa o el aporte del profesorado a la construcción del conocimiento es relegada por su función estrictamente didáctica. Finalmente, aunque exista una noción sobre la importancia de los Estudios Sociales en la actualidad, se convierte en un intento forzado por encajar esta asignatura en el proyecto general “Educar para una nueva ciudadanía”.

Otra posición que centra los Estudios Sociales al contexto actual es la de Plá (2020), dentro de su artículo llamado “ciudadanía crítica y Estudios Sociales para el presente”. En el mismo, detalla cinco nociones generales para definir una enseñanza crítica de los Estudios Sociales en el nuevo milenio. Específicamente son: a) la propia definición de ciudadanía crítica; b) la forma de comprender el tiempo histórico; c) la función social del conocimiento en Estudios Sociales; d) la relevancia y pertinencia de los Estudios Sociales para las personas; y e) la concepción de la labor docente como una profesión intelectual y no técnica. Concluye que, en base a estos elementos, se puede proyectar unos Estudios Sociales capaces de fomentar una cultura ciudadana crítica de cara a la realidad neoliberal.

El escrito de Pla (2020) se convierte en un parteaguas en varios aspectos. Por una parte, problematiza el conocimiento de los Estudios Sociales de cara a los contextos de la clase subalterna. No se dirige al encaje de este campo a las necesidades estructurales, sino a las comunitarias. Aquellas realidades más específicas que no se solucionan con un salto a “la era digital” (que no deja de ser un elemento importante). Aunque no toma una partida específica sobre el concepto “Estudios Sociales”, si lo hace sobre la labor docente. Detalla que la profesión docente es intelectual y no técnica. Es decir, que la persona profesora debe tomar un rol político dentro de la educación, ya que debe intervenir y tomar decisiones durante el proceso de construcción del conocimiento.

Por último, pero no menos importante, se encuentra el escrito de González (2020) titulado “Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente”. Dentro del artículo, Gonzales realiza un detallado análisis de las definiciones dadas a los Estudios Sociales durante el intervalo 1979-2016. Toma como base de su trabajo, las tesis de licenciatura de la Escuela de Historia en la Universidad Nacional de Costa Rica. Concluye que existe un vacío epistemológico que respalde las concepciones creadas sobre los Estudios Sociales en dichos trabajos, ya que priman los discursos y visiones generales.

Además de lo anterior, González (2020) toma partida en la definición de los Estudios Sociales al dimensionarla operativamente en dos: a) como asignatura y como área de conocimiento. En ese sentido, rompe con los casos anteriores al establecer un espectro de análisis, donde dialogan los espacios, intenciones, así como bases epistémicas de los Estudios Sociales. Cabe aclarar, que no ataca los conceptos de “disciplina” o “asignatura”, tampoco instó por definir dicho espectro como una postura “globalizante” donde convivan todas las definiciones. Se convierte, por tanto, en un modelo alternativo al desarrollado por otras personas

autoras o instituciones a nivel nacional. Lo cual, determina su importancia para el presente trabajo final de graduación.

A grandes rasgos, se han optado tres posturas sobre los Estudios Sociales en la última década: a) es exclusivamente una asignatura, b) como disciplina científica y c) es multidimensional (asignatura/campo de conocimiento). Por otra parte, al determinar una noción epistémica sobre los Estudios Sociales (y las áreas de estudio que la componen), las personas autoras han establecido el rol docente. Hay dos grandes nociones: a) son aplicadores(as) de instrumentos evaluativos, centrados en cumplir con las demandas del programa de estudios, así como la cultura global; y b) son intelectuales que toman posturas político/pedagógicas claras de acuerdo con el contexto, tema u objetivo que atraviese su labor (ya sea investigativa, didáctica o pedagógica).

Para finalizar, no hubo mención sobre la interseccionalidad como modelo analítico en ninguno de los documentos analizados. Esta situación, fomenta el interés por abrir nuevos senderos de discusión más allá de optar por alguna de las definiciones anteriores. Misma situación se repite con el rol docente. No hay un acercamiento interseccional, sino que su función y caracterización ha ido de la mano directamente con la postura que tome la persona autora sobre los Estudios Sociales. Bajo tales parámetros, proyecta al presente trabajo a la revaloración de la práctica docente desde un análisis interseccional.

Capítulo II

Marco Teórico

En esta sección se establecen las posiciones teóricas de las que parte el proyecto. Primero, se describe el rol de la interseccionalidad en la investigación a partir de la reflexión de las categorías sociales en relación con las representaciones sociales. Para seguidamente detallar las concepciones teóricas en torno a la práctica docente y a los Estudios Sociales.

Interseccionalidad

La interseccionalidad cumple una función teórico-metodológica en esta propuesta, es la perspectiva desde la cual la investigación busca completar sus objetivos. En la siguiente sección, se caracterizará el concepto de “categorías sociales” como eje teórico fundamental para el análisis interseccional, y seguidamente, se relaciona esta concepción con las representaciones sociales, y la pertinencia de ambos constructos teóricos para ser tomados en cuenta en conjunción.

Sobre las categorías sociales

Las categorías sociales son base de la interseccionalidad, puesto que es a partir de estas que se construye la perspectiva teórica y su modelo analítico. Existen varias posiciones en relación con el papel de las categorías sociales en las investigaciones que parten de la interseccionalidad; no obstante, el principal aporte que esta discusión arroja es que “las categorías sociales son parte del método de opresión estructural” (Lugones, 2005, pp.69-70), “y son condicionadas por las relaciones de poder” (Christensen y Jensen, 2012, p.110). Es decir, la interseccionalidad considera a las categorías como instrumentos asegurar un orden estructural encabezado por grupos de poder.

El reconocimiento de las categorías sociales se relaciona con el inicio de las discusiones en torno a la interseccionalidad, que se basaron principalmente en la violencia estructural hacia las mujeres negras obreras debido a su género, clase y raza (Crenshaw, 1989). Las categorías sociales son opresiones ejercidas de forma sistemática, y determinan la forma en la que las personas se desarrollan en su entorno. La interacción de estas opresiones, reflejada en las identidades, modela la manera en que los individuos se auto perciben y cómo son percibidos en sociedad, de acuerdo con su contexto.

Las categorías sociales deben ser comprendidas como un proceso constitutivo, es decir, que las identidades no deben ser consideradas como el resultado de la suma de categorías, sino, “como narrativas individuales y colectivas que responden a estructuras de poder” (Yuval-Davis, 2006, p.3). Las categorías se resignifican en tanto se relacionan unas con otras en diferentes dimensiones y espacios. Si bien se habla de categorías por separado; por ejemplo, género, raza y clase; estas no representan implicaciones estáticas, sino que adquieren sentido según el entorno en el que interactúan entre sí, y son condicionadas por las relaciones de poder presentes en su ambiente (Christensen y Jensen, 2012).

Para la interseccionalidad, los significados de las identidades constituyen un proceso de construcción que se transforma constantemente, y son condicionadas a partir del orden, o “normalidad” establecidas sistemáticamente. “Las categorías sociales tienen un carácter organizacional, intersubjetivo y experimental, lo cual impacta en la forma en la que se teoriza sobre estas, y en cómo las relacionamos” (Yuval-Davis, 2006, p.9) es decir, las categorías y, por ende, las identidades, no poseen significados únicos o permanentes, sino que son flexibles, se reflejan su entorno y en sus dinámicas sociales. Por ejemplo, existen contextos en donde los derechos de las mujeres negras lesbianas son reconocidos y respetados; en contraste, en otras sociedades la diversidad sexual es criminalizada y hasta penada con muerte. Es decir, las

categorías sociales en convergencia cumplen con un rol estructural, lo que se refleja en las representaciones atribuidas a las identidades.

Con base en el carácter constitutivo de las categorías, la interseccionalidad busca explorar las implicaciones de las opresiones en las personas desde su experiencia de vida. Las identidades se ven atravesadas por las dinámicas de sus contextos, se construyen y deconstruyen constantemente a raíz del desarrollo del sujeto en su realidad (Christensen y Jensen, 2012). En el caso de esta investigación, se busca analizar los significados que el profesor de Estudios Sociales atribuye a su práctica docente desde su realidad como individuo, desde su identidad y su entorno.

Representaciones Sociales desde la interseccionalidad

La esencia de la teoría de las representaciones sociales es “el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social” (Mora, 2002, p.7). Éstas se conceptualizan con base en el pensamiento social, en el que se cimientan los significados en colectivo, en tanto “toda realidad es representada por el individuo o el grupo desde su conocimiento” (Jean Claude Abric, 1994). Es decir, las representaciones sociales son construcciones individuales y colectivas que le dan significado a saberes, situaciones e identidades.

En su matiz funcional, las representaciones sociales, reflejadas en las identidades y en las realidades, son construidas para sostener el orden según las relaciones sociales, sistemas de inclusión, exclusión y poder (Moscovici, 1998). En ese sentido, las categorías sociales adquieren significados bajo la influencia de las representaciones sociales, y viceversa. (Howard, et al. 2017). Estos significados se encuentran inconscientemente en las personas formando parte activa de su autopercepción y de sus tendencias de comportamiento en

sociedad. Por consiguiente, determinan el papel que las personas asumen en su entorno y cómo se desarrollan en él.

La interseccionalidad aporta que las categorías sociales se constituyen mutuamente, en paralelo a la multiplicidad de las representaciones sociales (Howard, et al. 2017, p.6). La relación de estos elementos permite ampliar la visión hacia cómo se construyen los comportamientos y tendencias desde las identidades, en vista de que “toda realidad es representada y apropiada por la persona o el grupo con base en su historia y el contexto social e ideológico que le circunda” (Arruda, 2012, p.319).

Es decir que, con base en lo anterior, lo aprendido en sociedad, es reflejado en lo individual, y devuelto a la colectividad. A la luz de esta relación, este trabajo asume el análisis de las representaciones sociales por medio de la perspectiva interseccional con el fin de reconocer cómo los significados sociales se reflejan en la enseñanza de los Estudios Sociales, en Tierra Fértil.

La práctica docente

El presente apartado tiene como objetivo posicionar la práctica docente como una labor intelectual y no técnica. Para esta meta se parte de la pedagogía crítica de Henry Giroux. De manera intrínseca, se establece la importancia de cuestionar políticamente el trabajo del profesorado (con todos sus componentes) y cómo un modelo de análisis interseccional, dirigido al estudio de las representaciones sociales, permite develar nuevo conocimiento pedagógico desde las realidades de aula.

Los sistemas educativos se encuentran en un período avanzado de tecnificación. En las últimas dos décadas, los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido dirigidos a la burocratización, así como mercantilización del conocimiento. Personas docentes y

estudiantado, por su parte, se les ha impuesto un rol de autoexplotación basado principalmente en relaciones verticales de poder; donde el rendimiento, así como la eficiencia son los intereses máximos del desarrollo educativo (Niño, 2019).

La anterior concepción (y a la vez, realidad), se encuentra relacionada con una postura instrumentalista de la educación, al ser su única meta la producción de sujetos sociales que se adapten al modelo neoliberal y sus valores. Por tanto, es una visión educativa acrítica, donde el rol del profesorado se limita a la aplicación de evaluaciones y transmisión del contenido sin un análisis premeditado (Giroux, 2001).

En ese sentido, concebir la educación y su práctica bajo la instrumentalización no permite un análisis interseccional como lo plantea el presente proyecto final de graduación. Requiere concebir, en este caso, los campos de conocimiento más allá de sus funciones como asignaturas evaluativas (aspecto que se analiza en el siguiente apartado). Al mismo tiempo, que las labores del docente son intrínsecas a su pensamiento, historia de vida y contexto de trabajo. En general, establecer la educación como un fenómeno social y al docente como un sujeto activo en la construcción del conocimiento (Giroux, 2006).

Lo expuesto en el párrafo anterior conlleva a la concepción de la labor docente como un acto intelectual y político, que es atravesado por ideologías e intereses personales que afectan directamente la interpretación del proceso de enseñanza/aprendizaje. En ese sentido, los procesos de enseñanza no tienen un desarrollo unilateral, sino que diversas condiciones y/o factores pueden configurar las prácticas educativas.

Bajo tales parámetros, la educación deja de ser neutral. Se convierte en un objeto complejo de estudio donde la didáctica no es el centro de interés, sino un componente más entre otros. Las concepciones, prejuicios y otras construcciones sociales toman un papel relevante, al ser cómplices de la construcción social del conocimiento. Como señala Giroux

(2002, p. 27): “ni el saber que los profesores enseñan ni la forma de enseñarlo son ingenuos, sino que están informados por valores que hay que reconocer y criticar por sus consecuencias y efectos”.

Así pues, para converger con el modelo analítico interseccional, es necesario que la labor del profesor se considere intelectual y no técnica. Es necesario concebir su labor como un acto abiertamente político y activo, ya que toma una postura ideológica (consciente o inconscientemente) en la enseñanza del currículo escolar. La pedagogía deja de ser “inocente” para tomar una postura crítica ante la realidad que le rodea. Abre el espacio para dialogar, o bien, debatir sobre su relación con el contexto sociocultural y el tiempo histórico que atraviesa (Giroux, 2013). Bajo esta concepción (de otras que pueden ser utilizadas) elementos metacognitivos como las representaciones y categorías sociales tienen cabida en la investigación socioeducativa.

Los Estudios Sociales

En el presente apartado se desarrolla un diálogo teórico sobre los Estudios Sociales desde la pedagogía crítica. Se parte de los postulados de Wayne Ross, Peter Vinson y David González. Busca establecer una visión alternativa de este campo del conocimiento y determinar el rol político e intelectual que juega la persona docente. O sea, busca transgredir la visión exclusiva de los Estudios Sociales como una asignatura reproductora de fechas, datos e intereses ideológicos; Asimismo, romper con las concepciones técnicas de la labor docente.

En primer lugar, es necesario aclarar el peso ideológico de la educación. Como mencionaron Santisteban y Pagès (2016): “lo que se investiga o deja de investigarse, lo que se enseña o deja de enseñarse en la escuela es el resultado de decisiones de naturaleza axiológica e ideológica y, en consecuencia, es impensable investigar o enseñar... sin tratar actitudes y valores políticos, morales, religiosos, cívicos o éticos” (p. 67). La educación es política, por

tanto, todo lo que esta conlleva también lo es. Currículos educativos, espacios de convivencia, estudios dentro del contexto, todo es atravesado por visiones o posicionamientos ideológicos.

En ese sentido, la práctica docente de los Estudios Sociales también es un acto político (consciente o inconscientemente). Esto, al responder a una serie de obligaciones curriculares atravesadas por un alto contenido ideológico, donde la persona docente es el eje central para decodificar y “transmitir” dichos contenidos a la comunidad estudiantil. No obstante, el profesorado tiene la capacidad de decidir bajo qué perspectiva desea trabajar los currículos. Por ejemplo, así como puede promover la repetición de información “oficial”, también está en la potestad de establecer parámetros críticos ante lo establecido por el sistema. Dicha posición está relacionada con las representaciones sociales de la persona docente y todos los elementos que la interceptan (historia de vida, contexto laboral, interpretación del mundo, creencias entre otras) (Ross, 1987).

Con base en lo anterior, se puede interpretar que al incorporar una noción política a los procesos educativos se amplían los horizontes de los Estudios Sociales más allá de su tradicional concepción como una asignatura. Ya que permite investigar fenómenos y procesos sociales más allá de aspectos exclusivamente didácticos. A su vez, abre otros campos de acción para la persona docente, al no concebir su labor estrictamente a la transmisión del contenido, sino que se vuelve un actor multifacético dentro del proceso educativo al escoger, interpretar y construir una posición basada en su historia de vida, así como en el contexto educativo que interseca su labor profesional.

A grandes rasgos, un posicionamiento político permite un análisis más profundo de las capas ideológicas que tienen los Estudios Sociales. Por ejemplo, aspectos metacognitivos como la postura del docente sobre su labor toman mayor relevancia al abrir nuevos espacios de discusión. Esto, al desprender el foco de atención de la didáctica y movilizarlo a otros campos

de la educación, donde la ciencia social puede intervenir directamente. En este contexto el modelo analítico interseccional puede abrir nuevas posibilidades de investigación, ya que problematiza la interacción de las categorías sociales dentro de un proceso educativo atravesado por ideologías, normativas, así como estructuras de poder. Lo anterior, puede iniciar otro camino para la comprensión política de la educación con base en las realidades de aula.

Bajo tales parámetros, estudiar interseccionalmente la educación requiere romper con las concepciones tradicionales y establecer otros puntos de referencia que tomen en cuenta los rasgos políticos en los procesos educativos. Para el caso del presente proyecto de investigación, se parte del pensamiento pedagógico crítico. El cual, concibe a los Estudios Sociales como un campo de conocimiento con alto contenido político. Y que, si problematiza su concepción clásica, puede ser promotor del pensamiento crítico en todas las personas participantes (no solo el estudiantado) (Ross, 2018).

En ese sentido, la pedagogía crítica dirigida a los Estudios Sociales promueve prácticas y actitudes dirigidas a: 1) reconceptualizar la participación política más allá del voto o los partidos políticos; 2) exigir o defender sus derechos individuales y los de su comunidad; y 3) la lucha contra todo tipo de discriminación. Por tanto, busca nuevas concepciones políticas del mundo, la sociedad, así como de la enseñanza e investigación de los Estudios Sociales. Deja atrás la repetición de fechas, datos y construcción de investigaciones exclusivamente didácticas para establecer una visión de los Estudios Sociales y sus docentes como agentes activos de la justicia y la investigación social (Ross y Vinson, 2014).

Con base en las ideas anteriores, es importante llevar esta discusión a nivel nacional. Para dicho objetivo, se parte de la concepción de González (2020) y su aproximación retrospectiva del campo. Al igual que Ross, retoma las preguntas sobre ¿Qué tipo de saber y

ciudadanía se proyectan en los Estudios Sociales? ¿Qué rol juega la enseñanza de este campo dentro del contexto actual?

Existe una necesidad por discutir la naturaleza teórica de la enseñanza en los Estudios Sociales, más allá de su posición como asignatura escolar. Claramente, no existe un consenso sobre su significado u objetivos (menos en territorio nacional). Tampoco se ha establecido un balance entre las áreas del conocimiento que la componen. Es más, constantemente la didáctica en historia es la rama con mayor peso dentro de su estructura. González (2020) menciona que la problemática conceptual de los Estudios Sociales: “revela la constitución de espacios de confrontación ideológica, epistemológica y política, que disputan por imprimir sentidos y alcances de los Social Studies en las escuelas y academia” (p. 4). Es decir, los Estudios Sociales presentan un claro peso político-epistémico en su composición, mas no significa que toda la comunidad académica la perciba y/o aplique de la misma forma.

Para el caso del presente proyecto de investigación se adopta la posición conceptual de González (2020) y la necesidad de reconceptualizar los Estudios Sociales de cara a la falta de posiciones epistemológicas sobre los Estudios Sociales como “área de investigación y de acción, con identidad propia y abierta al diálogo horizontal con las demás disciplinas involucradas en su desarrollo” (p.1). En tanto, que no sea desbordada por contenidos, así como percepciones exclusivamente históricas; sino promover el balance y la interdisciplinariedad aplicada, más allá de jerarquizar el conocimiento y seguir las pautas de un campo en específico.

Por otra parte, entenderla más allá de su naturaleza como asignatura; sino abrir paso a una percepción de los Estudios Sociales como campo de investigación o conocimiento interseccional. En ese sentido, problematizar e ir más allá de una posición exclusivamente didáctica, adaptarla a las nuevas exigencias del mundo y promover una concepción de los

Estudios Sociales que permita una mayor criticidad con sus intereses didácticos e investigativos.

Con el fin de contribuir al debate, y en concordancia con el llamado de González (2020), el presente proyecto de investigación conceptualiza los Estudios Sociales desde dos puntos de vista: el primero, que es aquel que debe superarse, relacionado con su faceta histórica como asignatura escolar reproductora de discursos ideológicos homogeneizadores y acríticos, dirigidos específicamente a la promoción de una ciudadanía que cumpla con los estándares estipulados por el orden establecido. Siendo la disciplina histórica el área epistémica con mayor predominancia en el currículo oficial.

Por otra parte, una segunda postura que entiende a los Estudios Sociales como aquel campo de investigación y docencia que promueve la conciencia social, la participación política activa, así como una perspectiva crítica de las desigualdades sociales de una comunidad educativa. El cual, configura sus tópicos de trabajo en la problematización y análisis de realidades inmediatas. Basándose de manera interdisciplinaria en las ciencias sociales, sin caer en estratificaciones del conocimiento social. Bajo tales parámetros, el presente proyecto de investigación adopta esta segunda postura, ya que permite el análisis político y crítico de los Estudios Sociales como campo de conocimiento.

En fin, el diálogo sobre los Estudios Sociales está lejos de terminar. En la última década, han nacido otros escenarios de aprendizaje que modifican sustancialmente los procesos de enseñanza e investigación (la pandemia por COVID-19, por ejemplo). Más allá de esto, el objetivo del presente apartado fue posicionar a los Estudios Sociales, no como una asignatura dedicada a la didáctica de la historia y la geografía; sino que tiene la convección para ser un campo de conocimiento e investigación que dialoga horizontalmente con las ciencias sociales. Al mismo tiempo, establecer que las personas docentes toman un rol intelectual dentro del

proceso (y no exclusivamente técnico), al ser sujetos complejos con historia de vida, posicionamientos políticos y características de trabajo únicas que, en su conjunto, determinan sus decisiones (directa o indirectamente) en el proceso de construcción del conocimiento.

Lo anterior es determinante ya que permite la investigación crítica e interseccional de otros componentes de la educación más allá de la didáctica. Para el caso del presente proyecto de investigación, promueve el estudio de las representaciones sociales del profesorado sobre su labor profesional. En ese sentido, se establece la importancia de repensar epistemológicamente los Estudios Sociales, al ser el primer paso para deconstruir los procesos de enseñanza e investigación dentro de esta.

Capítulo III

Marco Metodológico

En este capítulo se expone la propuesta metodológica que se aplicó en el presente trabajo final de graduación. Como punto inicial se explica la escogencia del paradigma naturalista, seguidamente se amplía sobre el enfoque cualitativo, el diseño de investigación metodológico, el tipo de estudio, el sujeto de estudio, las categorías de análisis, la estrategia metodológica y finalmente los instrumentos.

Paradigma de investigación

El paradigma definido para el desarrollo de la presente investigación es el naturalista, puesto que busca interferir lo menos posible en la situación de investigación (Montoya et. al, 2007) mientras intenta “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas”. (Gurdián-Fernández, 2007, p-160) De esta forma, el paradigma naturalista permite describir, comprender y analizar las representaciones sociales del docente a través de su propia historia, su contexto y el contexto de su labor, sin intentar definir las previamente.

Según Gurdián-Fernández (2010) la investigación dentro del paradigma naturalista no es finita, su diseño no está acabado, ya que, al tratarse de un fenómeno social está en constante transformación. Así sucede con las representaciones sociales, son subjetivas y varían con el tiempo, con el contexto y según los cambios que experimentan las personas. La perspectiva del docente colaborador puede evolucionar en gran medida una vez que se termine la investigación e incluso puede modificarse en el proceso. El paradigma naturalista permite estos cambios e incluso considera que enriquecen el proceso.

Por otro lado, el paradigma naturalista no busca establecer leyes, sino comprender a los sujetos en sus contextos (Gurdián-Fernández, 2010, p. 160), esta es otra de las razones por las

que se seleccionó el paradigma naturalista, para comprender las construcciones del docente colaborador a partir de su historia de vida y vivencias en Tierra Fértil. Rodríguez (2003) señala que “el investigador naturalista elige la subjetividad no sólo porque es inevitable sino porque es justamente allí donde se pueden descubrir las construcciones de los sujetos” (p.28).

Gurdián-Fernández (2010) y Rodríguez (2003) concuerdan en que el paradigma naturalista es de esencia holista, es decir, que consideran en este caso las partes de la investigación como un todo, no existe una separación entre el sujeto y el objeto, sino que estos se construyen mutua y constantemente. En este caso, el sujeto de estudio, que fue el docente colaborador y el objeto de estudio, las representaciones sociales, tienen una relación dinámica, las representaciones modifican al docente como este modifica también sus representaciones según el contexto. Al respecto, Jorge Rodríguez señala que “la investigación naturalista es indefectiblemente inductiva y holística. En ella las distintas fases del proceso no se dan de manera lineal y sucesiva, sino interactivamente. (2003, p.28)

Por lo anterior, se consideró que el paradigma naturalista, por tratar de comprender al sujeto en su contexto sin separarlo de sus ideas, valores, historia de vida y darle libertad a la hora de asimilar su propia realidad, se adecua de manera pertinente a los objetivos de la presente investigación.

Enfoque de investigación

El enfoque seleccionado es el cualitativo. Esto porque bajo este enfoque es posible analizar fenómenos sociales, como lo son las representaciones, desde una perspectiva más integral. El enfoque se adecuó perfectamente a estas por ser fenómenos con contenidos cognitivos de los agentes sociales, que se construyen a través de la interacción entre estos y de estos con su entorno. (Lozares y Verd, 2016) Al tener un objeto de estudio suficientemente delimitado y un solo sujeto, el enfoque cualitativo permite profundizar en la información,

tomando en cuenta la realidad del contexto de Tierra Fértil y del profesor participante de la investigación.

Por otro lado, el enfoque cualitativo aportó un análisis transversal complementario con el modelo analítico interseccional, que como se mencionó anteriormente, pretende analizar la realidad, las relaciones de poder y opresión desde diferentes perspectivas y la interrelación entre ellas. Además, como afirman Verd y Lozares, “su mirada empática hacia los fenómenos sociales permite una aproximación participativa e interactiva a la realidad estudiada”. (Lozares y Verd, 2016, p.39)

Desde otra perspectiva, las representaciones sociales, al formar parte de los fenómenos de esta índole son sumamente dinámicas; pueden modificarse con la interacción y la interiorización de nuevos conocimientos. Es por lo que, como estrategia metodológica de la investigación cualitativa, se tomará en cuenta el razonamiento abductivo, ya que permite “modificar y adaptar el marco teórico de referencia en función de los hallazgos empíricos” (Lozares y Verd, 2016, p.39) lo que le brinda mayor flexibilidad, validez y coherencia al análisis.

Diseño de investigación

En cuanto al diseño metodológico, se utilizó uno de tipo narrativo, que posibilitó el estudio de historias de vida y vivencias en todos los formatos posibles, ya sea escrito, verbal, artístico, entre otras. (Hernández-Sampieri, 2018). Este diseño aporta mayor libertad y profundidad a la hora de analizar las representaciones sociales del docente. A través de estas narrativas se podrá relacionar las representaciones sociales de las prácticas docentes del profesor con el pensamiento interseccional.

El diseño de tipo narrativo utiliza la historia de vida, el ambiente, las interacciones y los resultados para comprender un evento o un fenómeno (Salgado, 2007). En este caso se utilizó la historia de vida del docente colaborador, el contexto de Tierra Fértil y la práctica docente para comprender las representaciones sociales que construyó el profesor durante su experiencia.

Asimismo, el tipo narrativo permite acercarse a la realidad del sujeto y el objeto de estudio sin alterarla, por lo tanto, el estudio es más genuino. Al tratarse de temas tan sensibles es importante acercarse al campo de estudio o a los sujetos sin que las ideas o prejuicios de las investigadoras permeen el proceso de investigación.

Por último, el tipo narrativo de la investigación cualitativa es una herramienta novedosa para la construcción de conocimiento. En esta oportunidad se utilizó la biografía de una persona para analizar cómo asimila su práctica docente en un contexto tan diverso como lo es Tierra Fértil, esto es sumamente importante para la investigación educativa puesto que acerca al sujeto de estudio con el objeto y lo analiza en un marco más amplio en donde no solo su preparación docente sino que también sus creencias y vivencias intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite sensibilizar la educación en un sistema que se ha caracterizado por la homogeneización interpuesta.

Tipo de estudio

El análisis fue un estudio de caso, en tanto se busca establecer conclusiones a partir de una experiencia específica; en este caso, del docente participante. Se pretendió desarrollar un estudio a profundidad con base en las vivencias y consideraciones del sujeto, con el fin de que este guíe hacia las principales categorías desde las que se desarrollará el análisis de datos.

Esta investigación se caracteriza como analítica interseccional, en vista de que esta perspectiva determina el marco general del proceso metodológico empleado para alcanzar los objetivos planteados (Campos, 2015). Para desarrollar este modelo analítico, se toma como principal referencia el aporte realizado por Leslie McCall (2005) en relación con la metodología interseccional, el cual se basa en la determinación de tres enfoques mediante los cuales se puede desarrollar el análisis interseccional.

McCall (2005) considera que el análisis interseccional adquiere sentido según la forma en la que las personas investigadoras comprenden las categorías sociales y la complejidad de la interseccionalidad en sociedad (p.1773). En ese sentido, establece el enfoque anticategorial, intercategorial, e intracategorial; como las posibles aproximaciones metodológicas desde la interseccionalidad:

1. “El enfoque anticategorial comprende las categorías sociales como formas de opresión sistemática que es necesario abolir o rechazar. Bajo esa premisa, busca deconstruir las categorías.
2. La perspectiva intercategorial reconoce las categorías sociales y las adopta metodológicamente para documentar, explicar o exponer las relaciones de inequidad en grupos sociales.
3. La aproximación intracategorial es un punto medio entre las dos primeras, puesto que reconoce las categorías sociales como violencias sistemáticas, no obstante, las comprende en ese matiz estratégico para analizar sus implicaciones en el entorno”. (McCall, 2005, 1773-1774).

El presente trabajo se suscribe al enfoque intracategorial, dado a que es el que corresponde al objeto de estudio de manera acertada. Esto, porque el objeto de estudio que lo ocupa se refiere a las representaciones sociales en las prácticas docentes, por lo que es necesario

ejecutar un análisis interseccional que reconozca la complejidad de lo social tomando en cuenta el contexto y experiencia de vida del sujeto.

En suma, el análisis intracategorial permitió apreciar a las representaciones sociales desde la interseccionalidad, en tanto busca comprender las intersecciones que atraviesan la identidad del sujeto, a partir de su realidad. Por tanto, esta tendencia acude a las técnicas de obtención de información basadas en el diálogo y la fuente primaria, con el fin de comprender estas dinámicas desde las narrativas del sujeto.

Alcance temporal y contextual

Antes de caracterizar al sujeto de estudio es necesario ubicarlo en un contexto espacial y temporal. Toda población tiene particularidades que las diferencia de otras, identificar esos detalles beneficia al análisis de elementos más específicos o con un nivel de profundidad mayor (Flick, 2015). Por tanto, y a propósito de la naturaleza misma del presente proyecto de investigación, a continuación, se establecen los alcances espacio-temporales que delimitan al sujeto de estudio.

El alcance temporal se delimitó, en primer momento, al año 2020, tiempo donde el sujeto de estudio participó activamente en Tierra Fértil. Dicha disposición de tiempo nace del interés por rescatar la experiencia del sujeto de estudio. Trabajar en ese sentido, tanto su vivencia personal como las diferentes interacciones sociales que tuvo dentro del espacio. Aspecto relacionado directamente con las características cualitativas y naturalistas que tiene el presente proyecto de investigación.

No obstante, hubo razones externas que guiaron una nueva delimitación temporal. Durante este intervalo de tiempo el gobierno de Costa Rica aplicó una serie de medidas sanitarias para atender la pandemia por COVID-19. Como efecto colateral, el presente trabajo

de investigación tuvo que adaptarse a las condiciones y modificar su cronograma de trabajo (entre otros elementos). La particularidad del contexto, así como los fuertes cambios que se implementaron en el proyecto educativo Tierra Fértil determinaron que el alcance temporal se extendiera hasta al primer semestre del 2021. Esto, en aras de culminar la aplicación de observaciones que se iniciaron en el año 2020.

Con respecto al alcance contextual, se estableció como punto exclusivo de trabajo el espacio físico de Tierra Fértil, ubicado en Guararí de Heredia. Sus instalaciones se encuentran específicamente en la comunidad de La Milpa. Al ser esta una investigación inclinada por el análisis de contextos e individuos particulares, la generalización no entra dentro del encuadre teórico-metodológico. Es decir, el presente trabajo de investigación no pretende homogeneizar las realidades de todas las organizaciones no formales en el país, busca rescatar las características únicas de Tierra Fértil (y de la comunidad a la que sirve) para construir conocimiento.

Sujeto de estudio y sujetos informantes

Al ser un trabajo cualitativo, la intención del presente proyecto de investigación no es generalizar un grupo social determinado. O bien, establecer marcos de muestreo que permitan la representatividad de toda una población. Busca conocer “las representaciones, el sentido de las acciones, los intercambios cognitivos, los procesos interactivos” e historia de vida de un grupo reducido de personas (Lozares y Verd, 2016, p. 114). Se aclara en tanto, que la elección de participantes en este trabajo final de graduación no es determinada por el número de sujetos en estudio, sino por la profundidad de la información compartida. De la misma manera, por la peculiar condición contextual del sujeto y su espacio de trabajo profesional.

Bajo tales parámetros, se establece como sujeto de estudio a una sola persona: el docente de Estudios Sociales del proyecto educativo Tierra Fértil. Con el debido respeto a su anonimato, algunos datos que pueden resaltarse son: es una persona adulta joven entre los 20/25 años cuenta con un grado académico de licenciado, se identifica como hombre cisgénero, trabajó durante el primer semestre del 2020 en Tierra Fértil (posteriormente se suspenden sus labores a causa de la pandemia por Covid-19) y proviene de una familia de clase media-baja. Finalmente, es oriundo del cantón de San Rafael de Heredia, específicamente de Lotes Peralta.

Las razones de su escogencia, más allá de las mencionadas en la introducción del presente apartado, se esconden en los intereses del modelo analítico interseccional y las particularidades de Tierra Fértil. Por una parte, se entiende que cada grupo social interactúa de manera única e irrepetible con las categorías sociales que le atraviesan (Hillsburg, 2013). En tanto, para analizar a profundidad dichas relaciones intracategoriales desde la interseccionalidad es de suma importancia que la población sea limitada; ya que entre más holgada sea la muestra existe la probabilidad de no encontrar claridad o certeza al momento del análisis de datos.

Por otro lado, su espacio de trabajo también condiciona el estudio de un solo sujeto participante. Tierra Fértil, por su naturaleza híbrida donde convergen la promoción de una identidad íntegra comunal y las necesidades del sistema formal de educación cuenta con una serie de profesionales especializados. Por cada campo de conocimiento ejerce un solo docente para toda la comunidad estudiantil. Este, tiene la responsabilidad de complementar sus clases con otras labores interdisciplinarias dentro del proyecto (Tierra Fértil, 2019). Al ser el área de interés los Estudios Sociales, se pretende profundizar en el docente asignado a esta. El fin último, es explorar otros espacios educativos y complementar la historia de vida, así como percepciones del profesor con su labor profesional en este espacio, la naturaleza organizativa del proyecto, en conjunto con las realidades del aula.

Por tanto, el sujeto participante no fue seleccionado aleatoriamente. Existen razones tanto teóricas como contextuales que determinan esta elección. A grandes rasgos, se establece un solo docente producto de la naturaleza metodológica del presente proyecto; en concordancia con la base teórica que lo sustenta y, finalmente, en relación con el contexto socioeducativo, así como de organización que caracteriza al proyecto Tierra Fértil.

Por otra parte, con el objetivo de profundizar en el contexto socioeducativo que envolvió al docente de Estudios Sociales y Cívica, se determinó como sujeto informante complementario a la actual coordinadora programática del Proyecto Educativo Tierra Fértil. Como datos generales, se identifica como mujer, es licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Costa Rica, cuenta con cuatro años de experiencia dentro del proyecto y su actual lugar de residencia es la Ciudad de Heredia.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis se seleccionaron a través del proceso de investigación, con ayuda tanto de los fundamentos teóricos como con la información y las necesidades que se presentaron en el trabajo de campo. Todas las categorías se enlazan con una pregunta secundaria -esto se muestra en el cuadro a continuación- de manera que su utilización se vea sustentada. Las categorías seleccionadas son: Estudios Sociales, Educación No Formal en espacios urbanos, práctica docente, representaciones e imaginarios sociales.

Las categorías determinadas son correspondidas por el docente entrevistado por medio de sus narrativas en torno a su experiencia de vida. En relación con las representaciones sociales, hizo constante referencia a ideas aprendidas en sociedad, en relación con el territorio y la clase socioeconómica. Estos elementos los situó en espacios de Educación No Formal, ubicados en espacios urbanos; desde donde se retrató a sí mismo como persona y como docente de Estudios Sociales.

Estrategia metodológica

El estudio de casos se seleccionó como estrategia metodológica cualitativa. El estudio de casos permite el pensamiento abductivo, es decir, el que se construye a través de la interacción entre la teoría y el estudio de campo. El estudio de casos fue seleccionado por su flexibilidad y multiplicidad de opciones, Verd y Lozares señalan que “los estudios de caso constituyen un tipo específico de diseño cualitativo, puesto que se basan siempre en el análisis en profundidad de un número reducido de unidades o de una sola de las que se obtiene información detallada mediante métodos cualitativos” (Lozares y Verd, 2016, p.53)

Como se señala en la cita anterior, un estudio de casos puede realizarse con una sola persona, cuando lo que se pretende investigar es lo suficientemente complejo y profundo. Las representaciones sociales al ser tan subjetivas, únicas y cambiantes son suficientes para realizar un estudio de caso de carácter microsocioal, es decir con reducida población, incluso una sola persona, como lo es el docente colaborador de Tierra Fértil.

El estudio de caso microsocioal es utilizado en casos únicos o nuevos, en esta oportunidad fue seleccionado, ya que, se implementó la interseccionalidad que es una perspectiva teórica muy poco utilizada en el campo de la educación y porque se busca realizar hincapié en las representaciones sociales que se construyeron a partir de la conjugación de la historia de vida de la persona docente, el contexto de Tierra Fértil y su experiencia de práctica docente en este lugar.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

A continuación, se analizan las técnicas utilizadas para recolectar información relevante para el desarrollo de este estudio. También se identifican los instrumentos de trabajo para documentar dichos datos. Ambos elementos se establecieron de acuerdo con los objetivos y las

categorías de análisis del presente proyecto de investigación. Se hace énfasis en la descripción de las técnicas de trabajo, en conjunto con sus respectivos justificantes teóricos e instrumentos de recolección. Se hace pues, una respuesta al “¿Qué? ¿Para qué? y ¿Cómo?” de cada una.

Observación

La observación, como técnica para la recolección de datos, es entendida como: “un proceso riguroso que permite conocer, de forma directa, el objeto de estudio para luego describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada” (Bernal, 2010, p. 257). O sea, se diferencia del “ver”, ya que requiere de un proceso premeditado y estructurado para su desarrollo. Busca incorporar a las personas investigadoras al espacio en estudio sin la necesidad de fuentes secundarias.

Cabe añadir, que no solo se toman en cuenta los estímulos visuales, también se entrelaza con otros sentidos. Por ejemplo: los sonidos, el tacto o el olfato. Observar, en ese sentido, busca profundizar en los ambientes físicos y sociales que rodean al sujeto de estudio. Comprender a detalle los diferentes componentes que intervienen en su cotidianidad. Este tipo de acercamientos permite la exploración e interpretación de las realidades en estudio. Tal y como señala Hernández et. al. (2014, p. 399), la observación permite comprender “procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan”.

Bajo tales parámetros, la técnica de observación se acopla a los intereses metodológicos del presente proyecto de investigación, ya que permite analizar el contexto socioeducativo donde se desenvuelve el sujeto de estudio. Lo anterior, al tomar en cuenta las dinámicas sociales, el contexto físico que le rodea, así como otros actores (físicos o jurídicos) que permean

la dinámica laboral de la persona docente de Estudios Sociales (el sujeto de estudio de esta investigación).

Es importante mencionar que existen diferentes tipos de observación científica. Usualmente se establecen de acuerdo con el rol que toma la persona observadora. Para efectos de este estudio, será utilizada la observación con participación pasiva. Es decir, que la persona investigadora se encuentra en el lugar, mas no interviene o interactúa de alguna forma en las actividades del espacio (Hernández et. al., 2014). Asimismo, es necesario determinar los instrumentos para documentar los hallazgos de cada sesión, los cuales se describen a continuación.

Bitácora

Es un diario de campo donde se incluyen descripciones del contexto físico y social, ordenadores gráficos con información relevante (organigramas, cronologías, cronogramas de trabajo, glosarios, mapas, entre otros), notas aclaratorias, recordatorios para el grupo de trabajo, transcripciones, listas de objetos o sujetos que forman parte del espacio investigado, entre otros datos que resulten importantes para el desarrollo del proyecto de investigación (Hernández et. al., 2014).

La bitácora se utilizará principalmente para analizar la labor socioeducativa que realiza el proyecto Tierra Fértil. Esta labor incluye determinar las características físicas, administrativas, sociales y pedagógicas que encierra esta institución, al mismo tiempo, establecer una base de información que permita contextualizar y complementar historia de vida del sujeto de estudio. Toda la información recolectada en el diario de campo será utilizada bajo el consentimiento de la institución y las personas participantes del proceso de investigación. Este último aspecto será detallado en el apartado de consideraciones éticas.

Historia de vida

Se entiende la historia de vida como una técnica de investigación aplicable a un solo individuo, o bien, a un grupo reducido de personas y se basa en: “una narración de la propia vida de un sujeto a otra persona física, que figura como... sujeto investigador... esta narración es profunda, asociada a las prácticas y al sentido que el sujeto les haya otorgado a sus vivencias... se trata de un... relato que evidencia el campo fenoménico del sujeto” (Vidanovic y Osorio, 2018, p. 170). Bajo esta concepción, el presente proyecto de investigación comprende la historia de vida como principal técnica para la recolección de datos, ya que establece una estructura de trabajo para la interpretación y rescate de la experiencia de vida del sujeto de investigación desde el análisis interseccional.

En ese sentido, las historias de vida permiten conocer cómo el individuo crea y refleja el mundo social que le rodea. Posibilita adentrarse en el imaginario del sujeto de estudio basado en las representaciones sociales que adquiere, construye y proyecta en su vida cotidiana (Chárriez, 2012). La historia de vida, por tanto, establece una línea de trabajo para reconocer la relación de la experiencia de vida del profesor, con su práctica docente. Entender cómo el desarrollo y construcción de su realidad puede permear el desarrollo de sus clases, la concepción de su labor profesional, así como las relaciones interpersonales en su espacio de trabajo.

Cabe destacar, que la historia de vida es una técnica frecuentemente utilizada en las investigaciones guiadas por el análisis interseccional, ya que permiten concentrar la investigación alrededor de las subjetividades y procesos colectivos que vive el sujeto de estudio (Cristensen y Jensen, 2012, 111). En el campo educativo, y en base a lo expuesto hasta el momento, la aplicación de historias de vida, desde una óptica interseccional, puede promover la investigación sobre las representaciones sociales y su rol dentro de los procesos de enseñanza

y aprendizaje. Por tanto, se establece la técnica de historia de vida como eje determinante para el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, es necesario establecer una serie de instrumentos de trabajo para recolectar dichas experiencias, concepciones y construcciones que el sujeto de estudio decida compartir. A continuación, se describen dichos instrumentos con sus respectivos enfoques de trabajo. Los mismos fueron elegidos en aras de dar mayor libertad al análisis, recolección e interpretación de las representaciones sociales en la labor del docente.

Entrevista a profundidad

Una entrevista cualitativa se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)... [normalmente es] más íntima, flexible y abierta que la [entrevista] cuantitativa” (Hernández et. al., 2014, p. 403). En ese sentido, permite una cantidad mayor de libertad y espontaneidad en el diálogo. Asimismo, promueve un ambiente asertivo para la comunicación sin juicios o presiones de algún tipo. Aunque tenga mayores libertades que una entrevista cuantitativa, igualmente debe plantearse un hilo conductor para recolectar información atinente a los objetivos de la investigación.

Como se trata de una entrevista cualitativa a profundidad, el instrumento está dirigido a “conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas” (Campoy y Gomes, 2015, p. 288). O sea, busca explorar el subconsciente de la persona entrevistada. Explorar los motivos, personales o colectivos, que han llevado al sujeto de estudio a concebir su proceso personal de una u otra manera determinada. En ese sentido, no espera una respuesta determinada, pretende adentrarse en la subjetividad del sujeto de estudio y recuperar información valiosa que pueda ser interpretada bajo una serie de categorías de análisis.

La entrevista a profundidad, por tanto, es un espacio de diálogo que puede ser extendido por más de una sesión, siempre y cuando esté centrado en objetivos claros. Es una interacción que busca compartir información de forma fluida y armoniosa, bajo un ambiente flexible que le permita al sujeto de estudio hablar extendidamente sobre las temáticas que se planteen (Campoy y Gomes, 2015). Este instrumento será la principal herramienta para recuperar la información primaria necesaria para el desarrollo de la historia de vida del sujeto de estudio.

Bitácora de análisis

La técnica de historia de vida requiere de un proceso interpretativo hecho por las personas investigadoras. Es decir, después de sistematizar los datos compartidos en las entrevistas a profundidad, es necesario una etapa de análisis de dicha información. Por lo tanto, con el objetivo de relacionar lo escrito sobre las categorías de análisis seleccionadas con la información dada por el participante, el presente proyecto de investigación plantea ejecutar un análisis bibliográfico con base en los aportes de las principales personas autoras referenciadas a lo largo del trabajo.

El instrumento utilizado para establecer dicho diálogo entre la discusión teórica y el trabajo de campo a desarrollar será la bitácora de análisis. También denominado memo analítico, es un diario donde se documentan los procedimientos de análisis, anotaciones sobre la codificación, ideas espontáneas, conceptos teóricos de utilidad, decisiones relevantes o definiciones hechas al momento de analizar los datos, entre otros aspectos que conlleva el interpretar información (Hernández et. al., 2014). El objetivo principal de este instrumento es organizar el diálogo teórico y el procedimiento de interpretación de datos. Asimismo, registrar el proceso para la respectiva validación del análisis.

Validación de los Instrumentos

Con el objetivo de mantener la veracidad en la información compartida en el presente estudio, a continuación, se establecen los lineamientos utilizados para validar los instrumentos de recolección de datos. Se toma como referencia principal la guía de Supo (2013) denominada “Cómo validar un instrumento”. Con base en dicho documento, se establecieron siete pasos para analizar la veracidad de los instrumentos utilizados en este proyecto de investigación:

1) Revisión Bibliográfica: el primer paso fue realizar un estudio bibliográfico sobre los instrumentos, sus definiciones, así como el desarrollo teórico que tiene cada uno. La intención es determinar el nivel de conocimiento existente alrededor del instrumento. Por ejemplo: examinar en qué tipo de espacios han sido utilizados, con cuáles teorías han sido implementados, cómo se definen sus conceptos, entre otras características.

Tanto el diario de campo, como la entrevista a profundidad y la bitácora de análisis tienen un desarrollo conceptual avanzado. En ese sentido, existe un recorrido teórico en cada uno de los casos. Asimismo, se encontraron referencias específicas de su uso en estudios interseccionales, así como en el campo educativo. Claramente, es necesario adaptarlos a las necesidades específicas del presente proyecto de investigación y el campo de conocimiento al que se suscribe (o sea la enseñanza en los Estudios Sociales).

2) Exploración del término: aunque cada instrumento cuente con referencias que respaldan su veracidad, es necesario explorar su elocuencia e impacto en la rama específica de los Estudios Sociales (bajo una visión interseccional, cabe aclarar). Al explorar los términos bajo un contexto determinado, se pretende desarrollar un conocimiento más especializado del instrumento, en aras de ajustarlo a las necesidades específicas del proyecto de investigación. Se realizaron los dos niveles de exploración recomendados por Supo (2013): *a nivel de población*, al establecer un diálogo inicial con las personas participantes del presente estudio.

Asimismo, *a nivel de expertos*, al solicitar recomendaciones de personas docentes e investigadoras de Estudios Sociales en ejercicio.

3) Filtración de temas y formulación de ítems: terminada la etapa de exploración, se inicia el proceso de anotación de temas e intereses específicos. Establecer qué información se pretende recolectar y cuál será la pregunta, tabla, guía o ítem para llevarlo a cabo. Esta sección es determinada por los objetivos del proyecto y se complementa con las sugerencias de las personas expertas, así como el diálogo inicial con las personas colaboradoras del estudio.

4) Asesoría de jueces externos: realizados los primeros borradores, es necesario que sean evaluados por jueces (personas investigadoras con un amplio bagaje en la aplicación, así como construcción de instrumentos) y expertos en el tema (personas que por su acercamiento al objeto de estudio comprenden a profundidad el tema investigado) (Supo, 2013). Por una parte, se le solicitará al o la juez verificar la validez de los ítems a nivel de estructura, redacción e idoneidad. Mientras, a la persona experta, elementos relacionados a la ética, pertinencia, así como sugerencias de acuerdo con el contexto y el sujeto de estudio. El número de jueces y expertos colaboradores se limitará a cinco (por aspectos de tiempo y cronograma). Serán elegidos primordialmente de diferentes espacios del conocimiento para evitar sesgos o juicios de valor. Claramente, deberán tener algún tipo de relación con el objeto de estudio.

5) Aplicación de prueba piloto: agregadas las sugerencias de los jueces y expertos, es necesario aplicar una prueba piloto para incorporar observaciones o recomendaciones que puedan aumentar y/o verificar la eficacia del instrumento. Se evaluarán aspectos como: su claridad, el orden, la redacción, aspectos de estructura, así como el cumplimiento de objetivos. Además, se buscará corroborar la existencia, o no, de juicios de valor dentro del instrumento.

6) Ejercicios de autoevaluación: esta etapa conlleva el sistematizar los resultados de la prueba piloto y comenzar el ejercicio de autoevaluación para afinar los instrumentos. Cualquier

componente estará abierto a cambios, sin embargo, se tendrá una mayor atención en aspectos de consistencia (si el instrumento de principio a fin permite el desarrollo de la técnica sin mayores inconvenientes), idoneidad (si el instrumento permite recolectar la información requerida, sin romper el código de ética establecido) y estructura (específicamente secuencia, claridad y duración).

7) Análisis “final” de validez interna y externa: para esta última etapa todo el proceso de construcción y validación de instrumentos será analizado en un informe conformado por dos partes. Una donde se establecen los criterios de validación *interna* y otra sección donde se emiten los criterios de validación *externos*. Cabe destacar, que se tomarán en cuenta todas las observaciones realizadas tanto de agentes externos como del propio grupo de investigación. Posterior a esta etapa las personas investigadoras podrán aplicar los respectivos instrumentos para recolectar información. Aunque, queda abierta la posibilidad de efectuar cambios pequeños ante cualquier circunstancia o situación específica que pueda encontrarse durante el proceso de investigación cualitativa.

Consideraciones éticas y negociación de entrada

La ciencia debe tener ética. Es necesario asumir una serie de responsabilidades y discreciones para evitar que el proceso de investigación sea una fuente de imposición, daño e irrespeto a la moral de las personas. Tal y como señala Bernal (2010, p. 19): “la ciencia... debe concebirse... [bajo] una actitud de respeto a la vida humana y a la moral, y propender al bienestar, procurando el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad”. Con el fin de generar “ciencia consciente”, a continuación, se establecieron una serie de pautas éticas para cada etapa de la investigación donde así se requiera. Cabe aclarar, que se hicieron en base con los lineamientos de Flick (2007) y Flick (2015).

a) Consideraciones al elaborar instrumentos de recolección de datos: el foco de las preguntas, ítems, guías o cualquier sección de los instrumentos se construirá con el objetivo de registrar únicamente los datos necesarios para el desarrollo de la investigación y no “sobreinvestigar” a la persona participante. Asimismo, cada parte de los instrumentos serán planificados en aras de evitar (en la medida de lo posible) procesos de confrontación internos, duelos o daños a la moral dentro del desarrollo de la investigación. Finalmente, todos los instrumentos tendrán leyendas sobre sus objetivos y funcionamiento básico (los cuales serán explicados por las personas investigadoras). Con esto se pretende mantener un marco de transparencia con el sujeto de estudio en todo momento.

b) Consideraciones al interactuar con las personas participantes: antes de comenzar cualquier tipo de entrevista, observación o interacción se compartirá con la persona participante un documento donde se establezcan los parámetros del diálogo y los objetivos específicos de la conversación. Se le denominará carta de consentimiento informado. Siempre se tendrá evidencia del “visto bueno” de la persona participante, ya sea mediante una firma u otro método que lo permita. El trato será claro, conciso y en aras de promover un ambiente asertivo para el desenvolvimiento del sujeto de estudio. De igual forma, siempre prevalecerá un ambiente de respeto hacia todas las partes. Se busca evitar situaciones donde la persona participante se sienta hostil, incómoda u obligada a permanecer dentro del proceso de investigación.

c) Consideraciones al acceder a la institución: antes de comenzar un proceso de investigación con los sujetos participantes, es necesario informar y solicitar formalmente el acceso a la institución donde se pretenda trabajar. Esta petición tendrá los siguientes componentes: los objetivos del estudio, los métodos a utilizar, el tiempo requerido, los sujetos de estudio y los datos personales de cada persona investigadora. Al igual que en el caso de las personas participantes, se busca mantener un puente de comunicación abierto y transparente.

Tanto el recibido, como el visto bueno de la institución será incluido en las bitácoras de trabajo del presente proyecto de investigación.

d) Consideraciones al momento de recolectar la información: se parte del conocimiento previo de la “perturbación” que generan las personas investigadoras en el espacio y la vida cotidiana de las personas participantes. Por esta razón, tanto las observaciones, como las entrevistas se realizarán siempre en un marco de reflexión y respeto, siempre en beneficio de la integridad del sujeto de estudio. Además, se establecerán límites determinados para evitar situaciones de “avasallamiento” (obligar a la persona participante a brindar información que prefiere no compartir). En ese sentido, no habrá lugar al hostigamiento, ni a las respuestas forzadas.

e) Consideraciones al momento de analizar la información: el análisis de los datos se realizará bajo los principios de: precisión (la sistematización se realizará en un marco de detenimiento, cuidado y seriedad), ecuanimidad (prevalecerá una actitud neutral y de total respeto por parte de la persona investigadora), confidencialidad (la privacidad de las personas participantes será primordial. Toda la información recolectada no deberá influir en la vida laboral o cotidiana de los sujetos de estudio) y responsabilidad (todos los datos recolectados serán utilizados exclusivamente para el desarrollo de la presente investigación. La información será guardada en lugares seguros y únicamente el equipo de investigación tendrá acceso a los mismos).

f) Consideraciones al presentar los resultados: la neutralidad e imparcialidad deberá permanecer a lo largo de la exposición, al igual que la confidencialidad de las personas participantes. Se evitará el uso de lenguaje sesgado o que pueda ser motivo de confusión. Los resultados de la investigación serán descritos de manera clara y concisa. Se evitará el uso de “material extra” que no se encuentre dentro del documento. O sea, la precisión también debe

prevalecer en esta parte de la investigación. Si se desea presentar los resultados a las personas participantes, se tomarán las discreciones respectivas para cada caso.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

En el presente apartado se analizarán los hallazgos y resultados de la aplicación de los instrumentos previamente descritos. En primera instancia, se analizan los hallazgos producto de la entrevista realizada a la coordinadora actual del proyecto Tierra Fértil a la luz de lo observado, y seguidamente se expondrán los resultados del acercamiento al docente participante. Cabe mencionar, que las entrevistas a profundidad se guiaron por una serie de preguntas generadoras. Sin embargo, el hilo conductor fue adaptándose a los intereses del sujeto, y el ritmo del diálogo entre este y las personas investigadoras. A partir de esta dinámica, se relacionaron aspectos de su pasado con su identidad profesional, así como su práctica docente. Finalmente, se complementa e interpreta la información de las entrevistas con los aportes de la interseccionalidad, la teoría del docente como intelectual y la concepción de los Estudios Sociales como un campo del conocimiento.

Todos y todas somos Tierra Fértil

Tierra Fértil es un proyecto educativo ubicado en Guararí, un territorio ubicado en el Gran Área Metropolitana, específicamente a las afueras de la ciudad de Heredia. Esta ciudad se encuentra al noroeste de San José, la capital de Costa Rica. Asimismo, forma parte y es cabecera tanto de la provincia, como del cantón de Heredia (son homónimos). Como cantón Heredia se divide en cinco distritos: Heredia, Mercedes, San Francisco, Ulloa y Vara Blanca. Guararí pertenece al distrito de San Francisco.

San Francisco de Heredia tiene el mayor índice de densidad poblacional por kilómetro cuadrado y se encuentra en el segundo lugar como sector con más privaciones para una vida digna en el cantón. Entre sus principales factores de riesgo se encuentran: hogares en extrema

pobreza, desempleo, escasas oportunidades de preparación laboral, complicaciones para acceder a servicios públicos, violencia intrafamiliar, carencia de espacios recreativos que sean seguros y accesibles, desprotección, así como negligencia familiar hacia las personas menores de edad, entre otros (Tierra Fértil, 2019).

En términos generales, Guararí limita al norte con el complejo comercial Mall Paseo de las Flores, al oeste con la cuenca del Río Pirro, al sur con la Quebrada Guararí y, finalmente, al este con la Quebrada Granada. Dentro de estos límites, el territorio está dividido en los siguientes barrios: Nísperos I, Nísperos II, Nísperos III, La Radial, Cuenca Norte, Cuenca Este, Cuenca Oeste, Cuenca Sur, Carao, Lilliam Sánchez, Laurel, Nápoli, Plan Piloto I, Plan Piloto II, Navar, Paulino Mora, Roble, Bajo Los Lagos, Villa Paola, Calle Tropical, Los Sauces, Pamela, La Lucía, Pájaro Tropical, Proyecto Ilusión, Alpes, Árbol de Planta y Pradera Silvestre (Rodríguez, 2017).

El desarrollo histórico de los barrios de Guararí no fue simultáneo. Las comunidades que componen este territorio se han asentado en diferentes tiempos, espacios y contextos. En el caso de Cuenca Norte, territorio donde están ubicadas las instalaciones de Tierra Fértil, su historia forma parte del asentamiento La Milpa, fundado en 1993 por familias de Heredia y San José. Posteriormente, “en una segunda ola de asentamiento” se han unido familias extranjeras, principalmente nicaragüenses (Rodríguez, 2017).

Aunque su estatus no es de “precario” (por ser un espacio 100% urbanizado), solamente el 70% de las construcciones en este sector se han formalizado. En ese sentido, dentro del paisaje conviven desde casas de block ubicadas en alamedas, infraestructura pública, comercios e iglesias, hasta viviendas informales, hacinadas, en condiciones insalubres y con ausencia de servicios básicos como agua potable o luz eléctrica (Rodríguez, 2017).

“Acá estamos, tratando de luchar con la desvinculación, la brecha tecnológica, luchando con la desmotivación. situaciones de violencia, luchando con cosas que no sé, porque hay muchas que no sé [refiriéndose a los amplios expedientes sobre situaciones personales y comunales que afectan los procesos educativos]”, menciona la actual coordinadora general del proyecto. Los retos específicos de esta zona urbana hacen que la juventud de Cuenca Norte presente, en su mayoría, situaciones de vulnerabilidad y pone en riesgo su permanencia en los salones de clase.

Bajo tales parámetros, en el año 2012, como parte de una iniciativa comunitaria, nace el Proyecto Educativo Tierra Fértil como una actividad periódica realizada los sábados en un terreno de la localidad de Cuenca Norte. Su principal propósito era brindar un espacio para las personas menores de edad del barrio donde pudieran alimentarse, avanzar en sus asignaturas escolares y recrearse de forma segura. Para el año 2013, se une a la gestión del proyecto la Asociación Misioneros del Espíritu Santo, quienes establecen una reestructuración del programa y amplían el alcance socioeducativo de Tierra Fértil. Asimismo, en el 2018, se consolida una alianza con el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) para atender con mayores recursos, así como deteniéndose a la población adolescente (Tierra Fértil, 2019).

Gracias al apoyo de las anteriores organizaciones, y la coordinación de personas líderes en la comunidad, Tierra Fértil pasó de ser “un comedor infantil y espacio de apoyo escolar a... un programa social-educativo conformado por talleres multidisciplinarios con actividades complementarias que... estimulan la perseverancia de esta población menor de edad” (Tierra Fértil, 2019, p. 3). Antes de la pandemia por COVID-19, contaban con talleres de literatura, pintura, motricidad, Habilidades para la Vida, así como un Club de Adolescentes (en el cual participaban cerca de 125 personas). En este último se ofrecen hasta la actualidad (pero bajo una dinámica acorde a la pandemia) una serie de tutorías en campos como las Ciencias, Estudios Sociales y Cívica, Matemáticas e Idiomas. Al mismo tiempo, disponen de cursos y

espacios para aprender sobre cómputo, robótica, guitarra, cultura, habilidades para la vida, entre otros.

Cabe mencionar, que antes de inaugurarse las instalaciones de Tierra Fértil en 2018, hicieron uso del Salón Comunal del barrio. Actualmente, el espacio físico del proyecto cuenta con una infraestructura dividida en tres secciones. La primera, y la que tiene un mayor tamaño, es el salón principal de Tierra Fértil. Es un espacioso lugar dividido por paredes móviles y que pueden ajustarse de acuerdo con las necesidades o intereses de cada actividad. Al ser un edificio de reciente construcción, cuenta con buena iluminación y ventilación. De igual forma, las sillas, pizarras, mesas de trabajo, archiveros, entre otros bienes inmuebles se encuentran en buenas condiciones y en números considerables.

A un costado del salón, dentro de la misma estructura, se encuentra una bodega donde se almacenan desde alimentos y artículos de primera necesidad (para brindarles a las personas estudiantes), hasta materiales para el desarrollo de las clases. Este espacio también cuenta con una pequeña biblioteca, una repisa para servir y preparar alimentos, así como un anaquel que contiene laptops y cargadores. Todos al servicio de las personas docentes, colaboradoras, estudiantes o coordinadoras de actividades psicosociales.

En el segundo edificio, se encuentran dos salas de cómputo: una utilizada para atención individual o de grupos menores a cuatro personas, la otra, de mayor tamaño y equipamiento, usada principalmente para atender clases de gran tamaño. Al igual que el resto de las instalaciones, tanto el equipo, como la construcción como tal presenta excelentes condiciones para el desarrollo de procesos educativos. La última edificación se encuentra en el costado oeste del proyecto y contiene los baños del proyecto. Son espaciosos y cumplen con todas las normativas como instalación educativa.

Aunque los aportes de Un Corazón Samaritano, Misioneros del Espíritu Santo y el Patronato Nacional de la Infancia han sido determinantes para el desarrollo del proyecto, no han sido los únicos. Tierra Fértil ha contado y mantiene hasta la actualidad un considerable número de convenios, tratos, así como alianzas con diferentes instituciones de orden público, así como privado para beneficiar a la comunidad educativa de La Milpa. Entre ellas, se encuentra el colegio Claretiano, el Ministerio de Ciencia, Innovación, Tecnología y Telecomunicaciones (MICITT), Visión Mundial, Tegra Medical, entre otras.

Esta estructura híbrida, donde convergen ayudas de instituciones estatales y empresas responde al modelo de gestión que adopta el proyecto, basado principalmente en el “Business Canvas Model” de Alexander Osterwalder (Tierra Fértil, 2019). En ese sentido, administrativamente funciona bajo un modelo empresarial, pero su objetivo no es el lucro, sino la autogestión del proyecto y mantener un flujo constante de recursos a los programas socioeducativos que tiene. Inclusive, este interés por beneficiar a la comunidad se demuestra con la llegada de la pandemia por COVID-19. “Cuando usted le llegan mensajes de que «no tengo qué comer, mis hijos no tienen qué comer» usted no puede con eso, entonces yo me moví por donde fuera y empezamos a buscar recursos”, menciona la coordinadora.

Lo anterior toma mayor relevancia al relacionar la organización e historia del proyecto con la identidad comunal que se desarrolla en Tierra Fértil. “Ahí es donde yo digo que hay mucha vinculación, mucho sentido y mucha identidad también verdad. Yo no veo a Tierra Fértil solo como mi lugar que me da de comer, como mucha gente ve su trabajo, sino también hay personas beneficiarias quienes necesitan de mí en este momento y ahora más que antes”, señala la coordinadora general. Establece que ese sentir por ayudar a la comunidad la comparten las personas docentes de Tierra Fértil.

Al mismo tiempo, la coordinadora indica que, gracias a esta cercanía que tienen las y los docentes con el proyecto, las personas estudiantes se han sentido con mayor confianza e interés por mantenerse al tanto del proyecto educativo y a sus procesos específicos de aprendizaje. En ese sentido, ven tanto a las personas docentes como a la institución misma como un apoyo no solo para su desarrollo educativo, sino también para sus vidas personales.

Es decir, que toda su evolución, recursos, trabajo y tiempo invertidos persiguen un propósito básico (pero, a la vez complejo): ayudar a la comunidad. Ser parte de Cuenca Norte para beneficiar un desarrollo integral desde la educación. No bajo cualquier consigna, sino bajo una que les permita a todos y todas percibirse como *Tierra Fértil*. Es decir, que si se les estimula sus capacidades y habilidades bajo las condiciones, así como estrategias indicadas, pueden crear desde sí mismos procesos de crecimiento para *floreecer* y dar buenos *frutos* para el goce personal, al igual que colectivo (Tierra Fértil, 2019). *Sembrar* pues, en cada una de las personas participantes, sobre todo en las niñas y niños de la comunidad, una serie de actitudes, así como aptitudes que les permita transformar sus vidas, la de sus seres cercanos y su propia comunidad.

El anterior contexto y objetivo contextualizan el espacio de trabajo de la persona docente investigada. Una comunidad marcada por la violencia estructural; la historia de un proyecto que se ha forjado por y para Cuenca Norte, La Milpa y Guararí en general; el desarrollo de una identidad laboral construida por el interés de ayudar al desarrollo del barrio y, finalmente, una idea que une todos los anteriores elementos: todos y todas somos Tierra Fértil.

Primera Entrevista: “El de lotes”.

Wayne Ross (1987) menciona que la historia de vida, contexto laboral, interpretación del mundo, ideologías y creencias del docente intervienen directamente en la autopercepción de sus labores como profesional. En ese sentido, su labor deja de ser neutral ya que basa

constantemente su toma de decisiones en sus experiencias previas. Desde la decodificación del currículo, hasta sus estrategias de comunicación están atravesadas por su historia de vida. Por tanto, resulta de gran importancia analizar las experiencias de vida del docente para comprender su práctica como profesional.

Para el caso de la presente investigación, se toma como punto de partida el anterior posicionamiento de Ross (1987) para estudiar a fondo la infancia y adolescencia de la persona docente de Estudios Sociales y Educación Cívica del proyecto educativo Tierra Fértil. Claro está, dicho análisis es guiado por la teoría interseccional. El objetivo es determinar cómo las representaciones sociales (que construyó desde temprana edad) tienen un impacto directo en su labor como profesional. Principalmente, de cara al contexto socioeducativo que encontró en Guararí de Heredia, territorio donde se encuentra Tierra Fértil.

Como datos básicos sobre la persona docente, se puede mencionar que es oriundo de Heredia, y ha vivido en el barrio Lotes Peralta ubicado en el distrito de Corazón de Jesús, durante toda su vida. Actualmente tiene 25 años, y ejerce como profesional de la educación desde el 2018. Califica su relación con su familia como positiva, y afirma verse influenciado por sus padres desde niño, sobre todo en el campo del estudio. Señala que su interés por estudiar (en general) prevaleció por el propio deseo de sus padres, ya que, en sus palabras, “solía ser un niño curioso, tranquilo y aplicado”.

Al consultarle sobre sus experiencias en la primaria, comenta que su familia tenía interés en que asistiera a la escuela fuera de Lotes Peralta, a raíz de que, como él lo menciona “siempre ha estado presente la idea de que el barrio [refiriéndose a Lotes Peralta] es feo” y “(...) mis papas siempre intentaron enviarme al centro de Heredia a estudiar”, por lo que asistió a la escuela Cleto González Víquez, ubicada en el cantón central de Heredia. Paralelamente, fue partícipe de los Boy Scouts desde los seis años, lo que él denomina un factor esencial que

potenció su motivación por comprender su entorno y desarrollar sus habilidades desde la curiosidad que lo caracterizaba.

Lo anterior resulta importante por las representaciones sociales que comienza a construir sobre su espacio y cómo las aprende. Cabe mencionar, que las representaciones sociales son “el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social, y que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social” (Mora, 2002, p.7). Éstas se conceptualizan con base en el pensamiento social en el que se cimientan los significados del colectivo.

Es decir, las representaciones sociales son construcciones individuales y colectivas que le dan significado a los saberes, situaciones e identidades de la persona. En suma, según la interseccionalidad, estas nacen de las categorías sociales que atraviesan y caracterizan a la persona en sociedad (Christensen y Jensen, 2012). En el caso del docente de Tierra Fértil destaca constantemente dos en particular: la clase social y el territorio, como aspectos que influyeron en la percepción de su realidad como niño.

En ese sentido, y como se mencionó en párrafos anteriores, palabras como “feo”, “violento” o “peligroso” acompañan a Lotes Peralta en sus respuestas. Esto se une con la influencia de sus padres en su infancia y el interés por enviarlo a espacios educativos fuera de la comunidad. El territorio, por tanto, comienza a tener un peso en su subconsciente. El pertenecer a un barrio en específico conlleva a identificarse o diferenciarse con personas de otras localidades en Heredia. Este factor evidencia que las categorías mencionadas marcaron la construcción de su identidad como niño, y lo orientaron en el resto de su camino de vida.

Por ejemplo, al preguntarle si su lugar de procedencia influyó de alguna manera su experiencia durante la escuela, comenta que entre sus pares existía la noción de que Lotes Peralta era un barrio conflictivo y peligroso. Sin embargo, niega que esto haya condicionado

sus vivencias durante esta etapa. Por otra parte, ser de su barrio le permitió relacionarse con algunas personas vecinas que asistían a la misma escuela, con quienes se acompañó durante estos años para viajar a la institución de ida y vuelta. Esto representa que, si bien ser de Lotes Peralta tuvo un significado negativo en su crecimiento, el entrevistado lo asumió como parte de su ser, y atravesó la primaria reconociéndose como vecino de la zona, mas no como una persona peligrosa o violenta, sino, todo lo contrario, se reconoció como un estudiante tranquilo y dedicado al estudio.

Aunado a lo anterior, con el fin de conocer sobre el ambiente que vivió en sus años de primaria, se le consultó sobre las comunidades de origen de sus compañeros y compañeras. Al referirse a este aspecto, mencionó que la población estudiantil residía en Corazón de Jesús, Fátima, Lotes Peralta, El Bajo de los Molinos, y Guararí. Al mencionar este último territorio, comenta: “no sé si era por el estereotipo, pero a los de Guararí siempre los veían como violentos, como problemáticos”, al ser protagonistas en peleas o situaciones de esa naturaleza durante clases o en los pasillos. No obstante, resalta que tuvo compañeras mujeres vecinas de Guararí, que solían ser muy aplicadas.

A este comentario agregó “siento que esa es la idea de los heredianos, si la persona es de Guararí, uno ya es como «oiga, viene de Guara», tal vez no con mala intención, pero uno tiene la idea de que Guararí es feo”. Sumado a esto, mencionó que por crecer escuchando tales estereotipos, cuando le correspondió trabajar por primera vez en el Proyecto Educativo Tierra Fértil, ubicado en Guararí, “iba con miedo, me subí al bus de La Milpa y sentía que el que me pasaba a la par me iba a asaltar”; sin embargo, cierra esta idea reconociendo que, al ya involucrarse con la comunidad, comenzó a percibir la zona como “un barrio normal, obvio es peligroso, pero es normal”.

Su niñez marca su primer acercamiento con Tierra Fértil. El miedo, la hostilidad que sintió al adentrarse en La Milpa tiene como raíz la representación social que construye desde su etapa escolar. El ser atravesado por su territorio toma una posición relevante en la construcción de su perspectiva. Más aún, si viene acompañada por una situación de pobreza. Espacios como Guararí o Lotes Peralta son caracterizados por la peligrosidad, así como violencia. Es más, desde su propia familia comienza la construcción de un imaginario que identifica estos espacios como “feos”. Crecer con dicha representación sobre el territorio de Guararí y su gente hace que su inicio en el proyecto educativo no tenga matices administrativos o didácticos, sino de transformación y replanteamiento sobre su percepción del territorio.

Por otra parte, se le preguntó sobre su relación con sus maestras y sobre sus materias de interés. Afirmó ser apasionado de los Estudios Sociales desde temprana edad, y que disfrutaba leer los textos que usaban en clase. Su relación con la maestra de esta asignatura fue bastante buena. Abonado a esto, menciona “mate no me gustaba mucho, pero la maestra si (...) siento que era no tanto como ella enseñaba sino como la relación que tenía con los estudiantes”.

Lo anterior resulta clave para comprender la percepción que tiene sobre su labor como profesor. Principalmente, porque uno de los factores principales para la construcción de una identidad profesional en la docencia son sus experiencias con otras personas profesoras (Ross, 1987). El interpretar que una “buena maestra” no era la que daba la materia, sino la que era cariñosa, atenta y paciente con el estudiantado toma un papel relevante en las posteriores afinidades e intereses del profesor entrevistado. Más aún, si se une con las nociones de territorio y clase social. Esto afirma cómo la práctica docente no es únicamente una labor técnica basada en la repetición de contenido. La docencia está atravesada por un contexto personal que determina la toma de decisiones y la perspectiva que tiene el docente sobre su trabajo. En este caso, cómo el sujeto de estudio rescata los principios éticos de la profesora de matemáticas

para iniciar un proceso de construcción sobre la labor docente y lo que conlleva ser un “buen profesor”.

Entretanto, al iniciar el diálogo sobre su adolescencia, se le consultó sobre su experiencia dando el paso de la escuela al colegio. A esto respondió que “el cambio fue bastante, porque la escuela era la parte norte de Heredia, pero al Liceo iban personas de toda Heredia e incluso de afuera. Tuve compañeros que venían de La Uruca, La Valencia, León XIII; y claro de toda esa zona de Guararí, La Milpa, La Aurora”. Al referirse a esta última población, añade que “con la gente fue un cambio abismal, porque ahí [en el colegio] se notaba que la gente era de Guararí, como por ese estereotipo” relacionado a la violencia y peligrosidad del barrio. Al tratarse de una nueva etapa de su vida, se le preguntó de nuevo si ser de Lotes Peralta fue un factor influyente a lo largo de su experiencia en el colegio, a lo que respondió “durante el colegio yo era «el de Lotes» [entre su grupo de amigos], nadie quería venir a mi casa porque era peligroso”.

Una vez más, los factores que determinan su representación del espacio educativo son el territorio y la clase social. En ese sentido, se observa cómo el principal cambio que percibe entre escuela/colegio es el lugar de origen y condición social que presentan sus pares. Al mismo tiempo, él se ve inmerso en dicha dinámica al ser representado por el resto de sus personas compañeras como “el de Lotes”. Bajo tales parámetros, su representación inicial sobre las barriadas de Heredia se fortalece con su entrada al colegio. Se moldean alrededor de palabras como “pobreza”, “violencia”, “miedo” y “feo”.

No obstante, las categorías sociales y, por ende, las identidades, no poseen significados únicos o permanentes, sino que son flexibles, se entrecruzan, así como se reflejan en su entorno y las dinámicas sociales (Yuval-Davis, 2006). El docente entrevistado al estar expuesto constantemente a las concepciones hostiles de las barriadas heredianas comienza a identificarse

dentro de estas realidades concebidas por la comunidad. Lo peligroso comienza a ser parte de la normalidad, asimismo, el identificar las similares descripciones entre Lotes Peralta, Guararí, El Bajo de los Molinos, entre otros territorios hace que desarrolle empatía con las personas que provienen de estos barrios y no necesariamente rechazo (como se menciona más adelante).

Lo anterior se ve reflejado al retomar el ambiente del colegio, o cómo él lo llama: la “cultura del Liceo de Heredia”. El profesor entrevistado comienza a posicionarse en un rol específico dentro de las dinámicas sociales de esta institución. “Seguí siendo el mismo tranquilo, pero más desmadre”, o sea, que su personalidad tranquila y curiosa prevaleció (aquella forjada por el apoyo de sus padres y su participación en los Guías Scouts); sin embargo, se fue adaptando a las dinámicas hostiles que se desarrollaban en los pasillos. “El liceo era de peleas, esa era la cultura”, afirmó. El docente asegura no haber sido partícipe directo de estas riñas, pero confirmó que era bastante común que hubiera conflictos entre personas estudiantes. Señala que usualmente solo era espectador.

En vista de que hizo referencia a su rol dentro de las dinámicas del colegio, se le preguntó sobre su autopercepción como estudiante durante estos años. “Era aplicado, pero seguía siendo parte del grupo de amigos” comenta al mencionar que sus pares cercanos usualmente obtenían notas bajas, o incluso hacían exámenes de convocatoria en varias ocasiones. “Yo me sentía privilegiado de tener las habilidades para estudiar”, agrega, por lo que usualmente se valía de su afinidad con los Estudios Sociales, para explicarles la materia a compañeros. Debido a su interés constante por los Estudios Sociales durante el colegio, se le consultó sobre las clases en dicho campo. Responde que le gustaban porque la historia le apasionaba, y, aunque en retrospectiva su profesor “no era el mejor”, afirma haber disfrutado mucho sus lecciones. En relación con ello, menciona que la clase le resultaba interesante porque “era genial como él explicaba, muy apasionado”.

Así como sucedió en su proceso de primaria, las características que el docente entrevistado determina como “buena práctica docente” no están relacionadas al área didáctica, sino a actitudes, emociones y consideraciones que la persona profesora toma en cuenta para desarrollar sus clases. Mismas que comienza a reproducir (a pequeña escala) con su círculo cercano de amigos y amigas en el colegio. Es más, agrega que actualmente cuando le corresponde trabajar temas de historia en clase, recuerda vívidamente las explicaciones de su profesor, y se reconoce impartiendo lecciones con mucha pasión como solía hacerlo su docente.

Para cerrar esta primera sesión, se le solicitó al sujeto reflexionar sobre la influencia que su niñez y adolescencia tuvieron en su identidad como persona y como docente. Responde que: “Sí, bastante, impacta mucho en mi identidad”. Inicia resaltando que compartir con la población estudiantil de la Escuela Cleto y el Liceo de Heredia, siendo oriundo de Lotes Peralta, le hizo desarrollar empatía hacia las personas que vienen de barrios similares. Considera que estas experiencias le hicieron fortalecer su sensibilidad y su perspectiva ante los escenarios complejos que puede atravesar el estudiantado. Y que incluso, hasta que llegó a la universidad se percató de las diferencias de clase y origen que le distinguían de sus pares en ese contexto.

Sobre la misma pregunta, hace alusión a que sus experiencias en primaria, secundaria y universidad lo hicieron reconocer en sí mismo una “identidad totalmente herediana”, que actualmente lo caracteriza mucho en su espacio laboral. “Siempre me identifican por eso en el colegio, soy el herediano, el profe herediano”. Finalmente, afirma que formarse en el seno de la educación pública impactó en su identidad actual dado a que, a lo largo de su formación, compartir espacios con personas en vulnerabilidad social, y haber vivido en un barrio conflictivo, marcaron su sentido de empatía. “Ahora que trabajo en un colegio privado, yo intento mucho que valoren lo que tienen” reflexiona, trayendo a la actualidad estos aprendizajes que su niñez y adolescencia aportaron a su forma de ser hoy.

Esta última respuesta refleja el resultado de la interacción entre las categorías que atraviesan al entrevistado, las cuales convergen en su identidad. Al reconocerse como “el profe herediano”, el entrevistado demuestra cómo sus experiencias han impactado en su identidad. De acuerdo con Lugones (2005), el territorio y la clase social, como categorías sociales, son opresiones sistemáticas que orientan al sujeto a determinar su rol en sociedad. En el caso del docente entrevistado, la interacción de la clase y el territorio en su diario vivir le ha orientado a asumir una posición empática y sensible con las personas estudiantes que también han sido afectadas por su territorio de origen en consonancia con sus posibilidades socioeconómicas.

Esa redirección que ejerce el entrevistado ante los desafíos de la actividad educativa, refleja una resistencia ante la condena propia de los significados sociales que se le han atribuido a provenir de un barrio urbano como Lotes Peralta, Guararí o La Milpa. En sí, el docente se interesó por aprender de sus experiencias y las de sus personas cercanas, para construir su identidad profesional.

A su vez, esta atribución interactúa con su idea sobre la práctica docente, en tanto considera que la labor educativa cobra valor cuando la persona docente se aproxima al estudiantado desde la horizontalidad, el cariño y la sensibilidad. Por ello, afirma que su periodo como niño y joven, marcaron su camino profesional, haciéndolo una persona consciente de los retos que el lugar de origen y la clase social pueden representar para las y los estudiantes.

Segunda entrevista: “Salir del barrio”

Para la segunda sesión de entrevista, se le dio énfasis a la etapa de formación docente del sujeto, desde sus primeros años de universidad, hasta su proceso de licenciatura. Es importante mencionar que desarrolló sus estudios en la Universidad Nacional de Costa Rica, en la carrera de la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica, entre 2014 y 2019.

Con el fin de continuar el hilo conductor de la última entrevista, se le preguntó al docente sobre sus primeras impresiones tras ser aceptado en la universidad, principalmente para conocer sobre los significados que él le dio al cambio de secundaria a educación superior. “Me sentí contento, (...) recibí mucho apoyo de mis papás” relata al recordar sus primeros días. “Sentí que era lo que seguía, el paso siguiente al colegio”, sin embargo, menciona que su realidad fue particular en su círculo de amigos en vista de que “de mi grupo de compas del cole, solamente yo entré a la U”.

Aunque no lo menciona directamente, el docente reconoce el haber entrado a la educación superior como una especie de “privilegio”, una etapa de su vida que no todas las personas tienen la oportunidad de experimentar. En ese sentido, su perspectiva sobre la universidad como un simple “paso más” en su vida, contrasta y choca directamente con la realidad de sus amigos de Lotes Peralta. Ser el único que accedió a la universidad en su generación genera un impacto en su futura manera de percibir la educación, así como su territorio (aspecto que se analiza más adelante).

Esta respuesta orientó al equipo de investigación a consultarle sobre sus vivencias durante el primer año de universidad, lo que trajo a colación las experiencias de frustración que vivió a través de su semestre inicial. Por un lado, con respecto al ámbito académico, menciona que “no entendía nada, terminé llorando la primera semana, me costó mucho”; por otro lado, en el ámbito social, asegura que “tuve el chance de conocer realidades muy diferentes a la mía”.

A esta misma pregunta, añade que al acercarse a sus compañeros y compañeras se percató de las muchas dificultades que atravesaban para poder asistir a clases. Por ejemplo, sus lugares de origen, “tenía compañeros de Los Chiles, Pérez Zeledón, Desamparados, Cartago, etc”. Sobre esto, comenta: “Tuve una compañera que era de Guápiles, y por no tener residencia esos primeros meses, tenía que viajar desde allá hasta Heredia”; seguidamente contrasta “a mí

la U me quedaba a 15 minutos en bus, poniéndole mucho”. A raíz de estas realidades, afirma haberse motivado más para atender a la universidad, en vista de que “cuando yo vi como a ellos les costaba, yo me dije, si ellos pueden, yo también”.

Por otra parte, un factor que relacionó con el paso del colegio a la universidad es el cambio en su red de personas cercanas, en tanto menciona que “todas las personas de Heredia que estaban en la carrera se salieron. Entonces cuando me di cuenta, ahora tenía amigos de todos estos lugares diferentes, de Desampa, Cartago o Limón”. Y, debido a ese nuevo panorama, “comencé a ver el mundo de forma diferente” dado a que, como agrega seguidamente, “me di cuenta de que estudiar no es tan fácil, para otras personas es todo un sacrificio”.

El anterior punto, trae a acotación cómo la formación docente va más allá de los aprendizajes estrictamente académicos. La perspectiva y construcción de la identidad profesional del docente entrevistado fue atravesada por su vida universitaria, en especial por sus compañeros y compañeras, así como por los territorios de los que provenían. En ese sentido, encuentra motivación e interés por la docencia no necesariamente por los cursos (aunque esto no les resta importancia), sino por la interacción con otras realidades y territorios. Su sensibilización y empatía crece conforme se relaciona con diferentes contextos o realidades.

A propósito de la respuesta anterior, se le preguntó ¿cuándo dio el paso de “querer saber”, a “querer enseñar”? Puesto que, según compartió en la primera sesión de entrevista, su principal motivación para ingresar a la carrera fue su pasión por lo histórico, y no necesariamente el deseo por ser profesor. A esto respondió que, si bien había entrado a la universidad “por el gusto de aprender”, a medida que fue avanzando “empecé a valorar más a las personas y sus realidades (...) al ver que yo la tenía fácil en comparación con mis

compañeros que venían de zona rural o lejos de Heredia”. A lo que seguidamente añade “eso me hizo tener sensibilidad y empatía, y por supuesto eso influyó en mi formación docente”.

En ese sentido, el dominio de los cursos sobre formación docente no proporciona una noción total sobre lo que implica la labor docente Ross (1987). Las experiencias son necesarias y claves para la construcción de una identidad profesional. En el caso del profesor entrevistado, aunque los cursos resultaron de gran utilidad, los principales valores para el ejercicio de su profesión los aprendió en la comunicación e interacción con diferentes territorios y perspectivas de la realidad. Es más, su mundo deja de ser Heredia y pasa a enfrentarse con otros contextos que lo sensibilizan durante su estancia en la universidad.

Tomando en cuenta lo influyentes que fueron todas estas nuevas perspectivas en su vida universitaria, se le consultó sobre la influencia de este elemento en su, ahora, vida profesional. Responde “pues claro [que influyó], a veces es difícil porque ahora trabajo en un colegio privado”, contrasta al recordar que durante su tiempo trabajando en Tierra Fértil, donde asumió en el aula un “discurso de superación mediante el estudio”, dirigido hacia las poblaciones socialmente vulnerables que atienden. No obstante, asegura que trabajar en diversidad de contextos educativos, “me hace darme cuenta de que todos tienen una historia y una vida detrás, y que eso afecta en las clases”.

Así pues, su práctica docente se ve directamente afectada no solo por el espacio de trabajo, sino por la clase social que atraviesa las relaciones de aula. Mientras que en Tierra Fértil establece similitudes con su historia de vida y desarrolla una dinámica basada en el empoderamiento, en un contexto de clase alta, agregado a que es fuera de Heredia, encuentra dificultades para dar significado a su labor como profesional. Claro está, su etapa por la universidad, marcada principalmente por el encuentro con otros contextos socioeconómicos, marca una pauta que no puede dejarse de lado al analizar su adaptación a diferentes medios (en

este caso, a uno de clase alta). Así pues, la empatía se torna como una pieza fundamental que desarrolla desde temprana edad, pero que profundiza al llegar a la educación superior.

De acuerdo con el arraigo que demostró tener por Heredia, durante la primera sesión de entrevista, se le preguntó sobre el significado que tuvieron sus primeras giras universitarias a zonas alejadas. Afirma que salir de Heredia fue un tema durante su primer año, “me acuerdo que una vez fuimos al Volcán Irazú, pasamos por Tres Ríos, Cartago, y esos lados; y tenía compañeros que decían «ah vean yo vivo aquí», y para mí era impresionante porque no me cabía en la cabeza como viajaban de tan lejos para ir a la U”. De nuevo, el docente menciona cómo “eso me ayudó a ver el esfuerzo que le ponían mis compañeros al estudio, las giras me abrieron la mente”.

En esa línea, se consultó si su barrio de origen, Lotes Peralta, tuvo algún significado para él en su etapa universitaria. Menciona que “era bonito decir que yo era de ahí, ya no era como en la escuela, porque ahora me enorgullece decir que salí de ahí para estudiar”. Comenta haber compartido este sentimiento con un compañero vecino de Desamparados, “compartimos mucho esto de poder salir de nuestros barrios para estudiar, como romper ese estereotipo”.

Una vez más su identidad con base en el territorio toma un rol central en su proceso de formación profesional. Aquellas categorías que en algún momento se relacionaban con violencia, maldad o aspectos negativos, se transforman en características de orgullo. Al mismo tiempo, establece vínculos de cercanía y confianza con otros compañeros que provienen de territorios marcados por la vulnerabilidad social. Romper los estereotipos que escuchó constantemente en su período de infancia y adolescencia se convierte en un objetivo dentro de sus proyecciones como docente. Su historia de vida, por tanto, se vuelve un factor en su desarrollo como profesional.

Bajo el motivo de comprender su proceso de formación, se le solicitó describirse a sí mismo durante su tiempo en la universidad. A esta tarea respondió con certeza “una persona diferente”, en contraste con su versión colegial. “Era aplicado y dedicado” comenta, sobre todo en los cursos de historia, que, curiosamente “eran en los que peor me iba”. Ante esta disonancia, agrega que los cursos de pedagogía se le facilitaban, dado a que el peso académico lo percibía en las materias de historia, “incluso siento que la primera parte de la carrera nos forma como historiadores”.

El párrafo anterior, trae de lleno la discusión sobre el significado mismo de los Estudios Sociales y los intereses epistémicos que esta sigue. El docente entrevistado hace un planteamiento clave para el análisis de la actual situación de este campo del conocimiento y es la predominancia de la historia en la preparación de docentes de Estudios Sociales. En ese sentido, el relato del docente entrevistado menciona la existencia de una pirámide epistémica en la disciplina, donde la Historia mantiene una posición dominante, mientras el resto de las Ciencias Sociales actúan como “satélites” de la misma al acoplarse al “valor que se le otorga a la difusión del saber histórico académico y el impacto deseado en la sociedad” (González, 2020, p. 8).

Dicha “subordinación epistémica”, trae a acotación los objetivos mismos de la Enseñanza en los Estudios Sociales y cómo se forman las futuras personas docentes en el campo. Sobre todo, al traer a acotación el peso que tiene la historia de vida, así como la importancia de las experiencias para la construcción de una identidad profesional en los y las docentes en formación. La práctica docente no se limita a los aspectos didácticos y/o a la aplicación de instrumentos evaluativos (Giroux, 2002). Asimismo, recordar cómo la Enseñanza en los Estudios Sociales no se limita únicamente a la transmisión de conocimiento histórico. Las palabras del docente entrevistado son parte de los llamados a la reflexión sobre este campo

del conocimiento y a la importancia de repensarlo de cara a las realidades y corrientes teóricas del siglo XXI.

A propósito de ese comentario, se le consultó ¿cuándo se sintió “profesor” por primera vez?, con el fin de comprender cuando comenzó su trayectoria personal en la labor docente. “En mi último año de bachillerato, empecé a trabajar en un instituto. En ese año también hice la práctica, en el Liceo de Heredia”, responde, añadiendo que le solía causar mucha ilusión iniciarse en su área. “Me encantaba ya estar en el aula” asegura.

Al consultarle sobre su percepción de la práctica docente, como estudiante universitario, comenta que “para mí eso era ir al aula a explicar, dictar, escribir en la pizarra, nada más”. Asegura que esta idea cambió al adentrarse en su rol como profesor, “jamás pensé lo complejo que es planear, evaluar, y al mismo tiempo motivar al estudiante” menciona haciendo énfasis en que la labor educativa radica en apuntar hacia el aprendizaje significativo, dado a que “en la U nos enseñan muchas cosas que al final no aplicamos en el aula, (...) ahora siempre busco lograr ese aprendizaje significativo, que el estudiante haga click con su realidad”.

Al igual que en párrafos anteriores, el docente entrevistado cuestiona su formación como profesional. Una vez más contempla la importancia de las experiencias y la deconstrucción de la pirámide epistémica que presentan los Estudios Sociales. Su primera noción sobre la práctica docente es atravesada por su realidad en los primeros dos años de carrera, donde la historia marcó las pautas a seguir en su formación. No fue hasta cuarto año, con el ejercicio profesional que repensó su función como docente. Cabe destacar, que al hacerlo no la limitó a factores estrictamente didácticos, sino que otorgó una gran importancia a la motivación de la persona estudiante. Aspecto que también señaló en la primera sesión, al referirse a sus docentes favoritos de la escuela y colegio.

Lo anterior señala un importante desapego entre la formación y la práctica profesional. Al ser la historia el eje central de la carrera, el ámbito pedagógico toma una posición secundaria en las áreas de interés de la persona estudiante. En ese sentido, actividades como la planificación de lecciones, la redacción objetiva, la construcción de pruebas y las discusiones de varias escuelas de pensamiento sobre temas como la motivación de los estudiantes y la gestión del aula se consideran actividades complementarias del profesorado, mas no como actividades profesionales y necesarias para desarrollar su labor (Ross 1987). En ese sentido, se rebaja el área de la enseñanza (como satélite de la Historia) para darle prioridad a la comunicación del conocimiento histórico. Es decir, que se mantiene la pirámide epistémica que afecta directamente la práctica profesional de las personas docentes, al encontrarse con una realidad educativa que no calza con sus aprendizajes académicos.

Con respecto a lo mencionado en el último párrafo, se le consultan sus pareceres sobre las personas académicas que participaron en su formación profesional. Comenta que apreció especialmente las clases que se dedicaron a la exploración de metodologías para la enseñanza, en vista de que, “la historia era lo que más me gustaba, pero la parte pedagógica nos hacía falta”. A su vez, resalta que los cursos le permitieron aproximarse a la crítica social a partir de los panoramas educativos, “recuerdo que saqué mi tema de la licenciatura de los cursos de cívica”, el cual está directamente relacionado con la exclusión educativa en barrios urbano-marginales del sur de San José.

Con el fin de conocer sobre su experiencia en investigación socioeducativa en el marco de la Licenciatura en la Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, se le preguntó sobre su motivación por investigar esos contextos. Menciona que “el tema generador propio del Seminario de Investigación tenía que ver con los Derechos Humanos”, por lo que “decidimos investigar la exclusión educativa en los barrios del sur de San José, como Cristo

Rey y Sagrada Familia; desde la problemática de la falta de oportunidades, con base en el caso de la Asociación por las Sonrisas de los Niños”.

El problema que guió su investigación parte de que “en estos barrios, Cristo Rey, por ejemplo, son muy pocas las personas que se gradúan de bachillerato, y el MEP no hace nada al respecto”. Afirma que sus vivencias trabajando este proyecto le permitieron ver que la educación es más compleja de lo que pensaba. “Aprendimos mucho al ir a esa institución no formal, porque parte de cosas tan básicas como la alimentación, internet, tutorías, deportes” menciona haciendo referencia al cambio de significado que adquirió la práctica docente desde su perspectiva.

Comenta que el enfoque de su investigación fue uno de los factores importantes cuando lo contrataron en Tierra Fértil, dado a que la población que atiende a la institución es similar a la población que abordó en su licenciatura. “Yo entré a Tierra Fértil la primera vez, sin saber qué era. Y cuando llegué, vi ese montón de niños corriendo. Y ahí yo me dije, claro, esto fue lo que yo investigué”.

Al contemplar la coincidencia entre su lugar de origen, su población participante en la investigación, se le preguntó ¿cómo fue su experiencia al aproximarse a estos barrios para desarrollar su proyecto de graduación? “Me identifiqué con ellos, a otro nivel, porque eran barrios estigmatizados, como el mío”. Comenta que reflejó la vulnerabilidad de Lotes Peralta en la de Cristo Rey y Sagrada Familia, y que eso lo conectó con sus realidades y desafíos. “Aquí (en Lotes) pasan muchas cosas que pasan en Cristo Rey”,

Al mismo tiempo, menciona que conocer las realidades del estudiantado en ese contexto, le movió mucho y le hizo cuestionar una vez más el sentido de la labor docente. “Ahí la educación podía ser considerada un obstáculo, en vez de una oportunidad” afirmó tras explicar que, en ocasiones, la deserción escolar tenía que ver con que el negocio de las drogas

ofrecía estatus y bienes materiales, mientras la educación era más bien “como un atraso”. Ante esta situación, el entrevistado asegura “yo estaba impresionado de ver cómo habían estudiantes aplicados, en un ambiente tan violento”.

Esto guarda relación con las consideraciones que el sujeto expresó al atravesar sus meses iniciales en la universidad, en tanto le resulta importante reflexionar sobre las diferentes oportunidades que tienen las personas de acuerdo con su lugar de origen, con su territorio. Al igual que cuando sus compañeros de carrera le contaban sobre la faena que representaba ir a clases; cuando se refiere al caso de Cristo Rey y Sagrada Familia, comenta “me motivó mucho verlos a ellos, me movió mucho”.

En relación con lo anterior, el entrevistado regresa a su etapa de niñez, y se refiere a sí mismo como vecino de Lotes, “bien bien, yo pude haber dejado de estudiar (...) hay gente con la que yo jugaba de niño, que todavía sigue ahí en el barrio, no han salido”, lo cual enmarca el valor que le atribuye a la acción educativa. “Cuando estuve desarrollando el proyecto, noté que eran parecidos a lo que yo veía en la escuela y el colegio”, expresa que se sintió familiarizado con las dinámicas que ahí se vivían, y que eso le hizo identificarse con la población, como mencionó en párrafos anteriores “a otro nivel”.

Al tener la oportunidad de trabajar en Tierra Fértil, afirma que “fue como que todo calzó”, a raíz de sus experiencias en el contexto de Cristo Rey y Sagrada Familia, menciona que al llegar por primera vez a Tierra Fértil “vi que era muy parecido a lo que yo viví de niño, y a lo que había hecho en mi tesis (...) sentí que era mi mundo”. Esta expresión enmarca lo identificado que se sintió el entrevistado al aproximarse al proyecto educativo, sentimiento del que habla extensamente en la próxima sesión de entrevista, dedicada específicamente su experiencia como docente de Estudios Sociales en Tierra Fértil.

Tercera entrevista: “Lo que me llevo de Tierra Fértil”.

En la tercera sesión se profundizó en la vida profesional del entrevistado y su paso por el Proyecto Tierra Fértil. El objetivo de esta tercera y última entrevista era enlazar toda su historia de vida con las representaciones sociales que el docente tenía sobre este espacio educativo y su labor como docente a la hora de empezar a trabajar en esta organización. Además, analizar si algunas de estas representaciones cambiaron después de su paso por ella.

En un primer momento, se le preguntó al entrevistado ¿Cómo conoció Tierra Fértil y cómo empezó a laborar ahí como docente de Estudios Sociales? comenta que antes de hacer la entrevista de trabajo no conocía el proyecto, ni cómo funcionaba. Menciona que lo único que conocía sobre este era el lugar donde se encontraba. Es más, destaca que no pudo evitar sentirse amenazado, ya que se trataba de La Milpa.

En ese sentido, a pesar del arraigo que el docente entrevistado construyó con Heredia, las comunidades de Guararí tienen otra representación en su mente. Más allá de su proceso de sensibilización, territorios como La Milpa aún estaban atravesados por las representaciones sociales que había construido en su infancia. Es decir, mantiene una relación directa entre lo “peligroso y violento” con estos barrios de la provincia. Lo anterior toma mayor relevancia, cuando menciona que antes de su experiencia en Tierra Fértil, nunca había recorrido esta zona. Es decir, la imagen de estas barriadas las compuso desde sus imaginarios y construcciones mentales.

Es más, después de hacer retrospectiva, el docente reflexiona lo irónico que le parece cómo a pesar de venir de un barrio igualmente catalogado como peligroso y al haber hecho su Proyecto Final de Graduación en un barrio similar, aun así dejó de manera inconsciente que las ideas previas que tenía sobre el territorio le causaran temor antes de entrar a laborar en Tierra Fértil.

Más adelante en la sesión, el entrevistado señaló cómo se transformó su visión del proyecto al informarse de su historia y objetivos para con la comunidad. En sus palabras la definió como “una asociación que empezó mediante una familia de la zona de la Milpa, que empezaron dándoles alimentación, que realizan encuentros vivenciales y que después empezaron con las tutorías.” En esta frase, el entrevistado rescata que más allá de una organización educativa, es un espacio que va más allá de algunas clases, ya que les brinda alimentación, atención psicológica, actividades lúdicas entre muchas otras actividades que pretenden brindar un espacio seguro a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad, en donde puedan potenciar sus habilidades y pasiones.

Cabe destacar, cómo el proyecto genera un proceso de cambio en la persona docente. La identidad, así como la relación de Tierra Fértil con la comunidad comienza a resignificar tanto la labor del docente, como la representación que tenía del territorio de Guararí. Por una parte, resignifica su labor al unirla con aspectos como la alimentación y la importancia de la salud mental. Al mismo tiempo, es atravesado por las realidades de aula que percibe en el proyecto. Su concepción sobre Guararí empieza un proceso de cambio.

Tal y como el propio docente afirma: “cuando llegué a Tierra Fértil iba con un estigma, de ir a la Milpa, de ir en bus, otra cosa hubiera sido irme en Uber y ya, de ir en bus desde Heredia... siento que ahí está todo lo que hablábamos en las primeras sesiones de todas las ideas que uno tiene de La Milpa y Guararí porque desde que me monté en el bus iba así como... ¿Para dónde voy? Cuando llegué caminé por unas alamedas y me sentí tranquilo al llegar finalmente y cuando llegué pensé que era muy bonito, habían muchos niños pero se veían contentos en medio de todo el estigma que yo llevaba, ya no es peligroso... encontré un espacio seguro y alegre”.

La realidad del espacio chocó con la representación social que la persona docente había creado a lo largo de su historia de vida. Sus imaginarios del espacio comienzan un proceso de resignificación al entrar al proyecto, al caminar por las alamedas de la comunidad y sobre todo al interactuar con la comunidad educativa del proyecto Tierra Fértil. Es en dicho momento que su cercanía con espacios urbanos socialmente vulnerables, así como su interés por ayudar desde su profesión crea un sentido de pertenencia con Tierra Fértil.

“Cuando salí luego de la entrevista pensé ¡Qué lindo trabajar aquí!”, señala la persona docente. Su posición cambia del miedo, a la alegría. Su concepción, pero sobre todo sus sentires sobre el territorio cambian por completo. Pasó de sentirse inseguro a experimentar seguridad y entusiasmo de trabajar en el espacio. El proyecto se convierte, para la persona docente, en una extensión más de la comunidad de Cuenca Norte. Así como lo señaló la coordinadora durante su respectiva entrevista, Tierra Fértil encuentra su sentido de ser en el barrio y esta lo transmite a sus docentes colaboradores(as). Tanto la persona docente como el proyecto mismo conciben la comunidad desde las dinámicas educativas. Les permite construir objetivos, funciones y sobre todo representaciones para con la comunidad.

Es más, el entrevistado asegura que cuando empezó a trabajar en Tierra Fértil sintió un propósito no solo de su labor como profesional, sino también de su proyecto de investigación en licenciatura al sentir que, de una u otra forma, podía colaborar para transformar la realidad, muchas veces difícil, de sus estudiantes. Con “transformar” no se refiere a grandes cambios, sino a las situaciones más cotidianas o “simples”, como dar una palabra de aliento, brindar atención y validación o incluso solamente escuchar. Aspecto que se relaciona a sus experiencias con personas docentes durante su historia de vida. Así como sucedió con las y los docentes que catalogaba como “buenos” durante su infancia/adolescencia, el docente entrevistado conecta

con su trabajo no por el proceso de transmisión de contenidos sino en el acompañamiento, la motivación e inclusive en la comunicación asertiva con sus estudiantes.

Así como las representaciones sobre el territorio, su propia concepción y significado de su labor es atravesada por su historia de vida. La relación existente entre clase, territorio e historia de vida intervienen directamente en su práctica como profesional. Por ejemplo, el docente entrevistado señala que en la actualidad trabaja para una institución privada en Escazú, donde la gran mayoría de la población tiene un nivel socioeconómico alto y a veces no siente que su práctica como profesional sea transformadora. Para ello brindó el siguiente ejemplo:

“Recuerdo una vez que en Tierra Fértil hablamos de las reformas sociales, hablamos de la Caja Costarricense de Seguro Social y todos se sentían identificados, todos habían ido alguna vez a la caja y conocían su importancia, los chicos del privado no, o también con respecto al Código de Trabajo, los chicos de Tierra Fértil me contaban cómo a sus papás les pagaban el salario mínimo y los tenían en pésimas condiciones entonces reconocían la importancia del código, mientras que a los estudiantes del privado muchas veces no les importan estas situaciones.”

En ese sentido, producto de su historia de vida, las representaciones que construyó (y deconstruyó), y por ende, las categorías sociales que le atraviesan, el docente entrevistado se sintió más identificado con la población de Tierra Fértil que con sus nuevos estudiantes. Al afirmar incluso que siente cómo su práctica docente toma mayor sentido, o bien, mayor propósito con la comunidad de Cuenca Norte (donde catalogó su práctica docente como transformadora), mientras con sus estudiantes de Escazú siente una desconexión e impotencia con su labor como docente.

Por otra parte, cabe destacar que el docente afirma que no todo fue perfecto, ya que le costó adaptarse al modelo diferente de la organización y que se le presentaron muchos

retos. Es pertinente acotar que la metodología de Tierra Fértil difiere en gran medida de las instituciones educativas formales, puesto que no son clases regulares, son tutorías y se atiende al mismo tiempo a población muy diversa de diferentes edades, distintos niveles, así como colegios y por ende, estudian gran variedad de contenidos. Por tanto, recae un considerable peso en la creatividad e ingenio del docente, ya que debe cubrir cada una de las necesidades de sus estudiantes.

Frente a este desafío el entrevistado afirma que “al principio fue todo un caos, las primeras clases, fue como reinventarse, saber cómo hacerlo... en una clase calculo que habían unas 60 personas y no habían sillas suficientes, habían muchas cosas diferentes y me enfrenté a mi idea de querer tenerlo todo controlado, pero no se podía”, “El primer día al no poder dar la clase como yo quería, me frustré, ya después me fui acomodando y entendí que era una clase más bien desestructurada, a lo que el estudiante necesitara ese día”.

En las frases anteriores se denota cómo el docente, una vez más tuvo una confrontación entre sus saberes académicos y las realidades de aula que encontró en su ejercicio profesional. Aunque tenía una clara estructura de cómo “debía” ser una clase de Estudios Sociales, se encontró con un ambiente educativo ampliamente distinto. Por tanto, así como lo hizo con el territorio, el docente entrevistado debió deconstruir sus representaciones sobre la práctica docente para adaptarse a esta nueva realidad.

Para finalizar, esta entrevista denota la transformación que vivió el docente al pasar por Tierra Fértil, amplió su identidad herediana, transformó sus representaciones sociales sobre el territorio y de la población de Guararí, pero también deconstruyó sus representaciones sobre práctica docente, así como de sus expectativas con respecto a sus clases y la idea de una “clase perfecta”. Tomó en cuenta diversos pasajes de su historia de vida a partir de las categorías sociales que le han atravesado socialmente. Tanto el territorio,

como su clase social son ejes predominantes en su perspectiva para construir sus lecciones. Al mismo tiempo, incorpora aquellos valores y prácticas docentes de sus docentes “favoritos(as)” de la escuela, colegio y universidad.

Para el docente entrevistado, el centro de su labor se encuentra en la empatía, la motivación, en el interés por proyectar a sus personas estudiantes a un futuro con mejores condiciones de vida. El contenido solamente tiene propósito si es atravesado por la realidad inmediata de la comunidad educativa. Su labor, por tanto, requiere de una constante toma de decisiones, así como de reflexión que le permita construir lecciones acordes a las condiciones socioeducativas. Este aspecto es de suma importancia, ya que, afirma que la práctica docente trasciende de las labores convencionales, va mucho más allá, desde el análisis interseccional la práctica docente está íntimamente relacionada a la empatía y la lucha por brindar las mismas condiciones a todas las personas estudiantes, así como enseñar desde la diversidad y la justicia social.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

En el presente apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones finales del proceso de investigación. Se hace referencia a los principales hallazgos, así como sugerencias que busca rescatar el presente proyecto de investigación. Los temas que se retoman van desde los frutos obtenidos producto de las discusiones teórico-metodológicas generadas en el propio trabajo, hasta una serie de avisos para futuras investigaciones dentro de la temática.

Conclusiones

Para iniciar, se definió su etapa temprana como la más significativa en la formación de las representaciones sociales que hoy lo definen como persona y docente. Se obtiene que la historia de vida, el contexto en donde nació y creció influyen directamente en el desarrollo de una persona docente en el aula, la forma en la que aborda los contenidos se relaciona con sus estudiantes e incluso la percepción que tiene hacia sí mismo como docente.

Aunado a esto, se concluye que en esta etapa de infancia se crean las primeras representaciones sobre el territorio, atravesadas por la clase, y con base en eso se construye una idea de mundo y de la práctica docente. En las entrevistas se evidenció cómo el participante construyó muchas de sus representaciones sociales siendo aún un infante, tanto de manera consciente como inconsciente. Menciona incluso que en su etapa como universitario hizo reflexión de muchas ideas que interiorizó en su niñez sobre el territorio y la clase. Asumiendo algunos territorios como “peligrosos” sin conocimiento certero de causa o a algunas personas les atribuyó comportamientos antisociales o violentos solamente por su origen socioeconómico.

En suma a lo anterior, se concluye que existe una convergencia innegable entre el territorio y la clase. Estas dos categorías sociales son inseparables a la hora de ser analizadas de forma interseccional, ya que, las personas construyen representaciones sobre los lugares relacionándolos con la clase de las personas que lo habitan. En el caso del entrevistado y sus experiencias en Lotes Peralta, el barrio Cristo Rey, Guararí y La Milpa, se concluye que al construir ideas sobre un territorio se asocia directamente con su población. Constantemente, se concibe que los barrios antes mencionados son habitados en su gran mayoría por personas de clase baja; o bien, son clasificados como espacios peligrosos y altamente inseguros.

Por otro lado, al conocer de manera más profunda el proceso del entrevistado, iniciando desde su nacimiento y niñez, atravesando su adolescencia y etapa universitaria hasta su ejercicio docente, se concluyó que la identidad como profesional se ve profundamente atravesada por el origen de la persona, por su territorio, por la identidad que ha creado al vivir y crecer en Heredia. El participante comentó que su familia ha sido herediana “de toda la vida”, que nació, creció, fue al kinder, a la escuela, al colegio e incluso a la universidad en Heredia y, por lo tanto, tiene un arraigo muy personal con la provincia y su gente, que incluso al empezar a laborar fuera de este territorio representó un reto importante para él.

El conocer realidades distintas como la del colegio privado en Escazú, en el que actualmente labora, le ha obligado a deconstruir muchas de sus representaciones sociales. Al mismo tiempo, esto ha provocado un arraigo profundo con su territorio e historia de vida. Es más, afirma que lo llaman el “profe herediano” y que se siente muy orgulloso al respecto. Sin embargo, su concepción sobre Heredia no englobó la totalidad del territorio. Su relación con Guararí (y las comunidades del lugar) fue diferenciada a lo largo de su desarrollo personal y profesional. En ese sentido, a pesar de cuestionar los imaginarios sobre las barriadas en diferentes momentos de su vida, la representación social sobre Guararí como un espacio peligroso la mantuvo hasta el día de su entrevista de trabajo en Tierra Fértil.

No obstante, y en relación con los resultados sobre la labor socioeducativa e historia de Tierra Fértil, su proceso de inserción al proyecto le permitió cuestionar las sesgadas concepciones de Guararí, así como de sus comunidades. Al ser un proyecto que nace desde Cuenca Norte para el beneficio no solo de esta, sino también de los barrios aledaños, la identidad comunal se convierte en un elemento transversal dentro de Tierra Fértil. El territorio y sus características dan vida al proyecto, al mismo tiempo, que esta conexión entre la organización con la comunidad se transmite a las personas colaboradoras.

En el caso del docente entrevistado, se concluye que, producto de la estrecha cercanía entre Tierra Fértil y la comunidad, la experiencia en el proyecto favoreció su proceso de resistencia individual a los imaginarios clasistas, así como xenofóbicos sobre este territorio. Conocer el proyecto fue incorporar otros escenarios sobre Guararí y La Milpa, unos donde la violencia no son el centro de discusión. Dicha reconstrucción del espacio le permitió desenvolverse con mayor facilidad en su labor. Inclusive, le permitió “dar sentido” a su práctica como profesional al identificarse como una figura de ayuda no solo para las personas estudiantes, sino también para la comunidad misma.

Con respecto a los resultados de la segunda entrevista, se rescata cómo el proceso de formación laboral del docente entrevistado fue más que aspectos académicos. Los acercamientos a otras realidades y contextos favorecieron en considerable medida su identidad profesional. Desde su relación con otras personas de la carrera, hasta su simbólica salida de Lotes Peralta hacia otras latitudes del territorio nacional moldearon sus objetivos e intereses personales. Claramente, dichas experiencias fueron atravesadas por el territorio, así como la clase social.

Al mismo tiempo, cómo el conocimiento académico que desarrolla el docente entrevistado, durante su estadía en la universidad, contrasta considerablemente con las

habilidades que le exige su realidad de aula. Mencionó de forma constante la falta de espacios para conocer los ambientes escolares, al mismo tiempo, que destacó la abundancia de cursos de carácter histórico durante los primeros años de formación y la escasez de información que se les otorgó dedicada al desarrollo de pensamiento histórico o geográfico en los salones de clase.

Se concluye que la situación expuesta en el párrafo anterior deviene de la pirámide epistémica que presenta la carrera, al ser la Historia el eje central en la Enseñanza de los Estudios Sociales y que determina al resto de áreas como meros complementos. En ese sentido, el conocimiento pedagógico e inclusive epistémico de los Estudios Sociales es pormenorizado, lo que abre paso a una formación dedicada a la comunicación de datos históricos y no necesariamente al desarrollo de habilidades. Es más, el docente entrevistado menciona que fue hasta su cuarto año de universidad, con la práctica profesional supervisada, que sintió una fuerte conexión con su carrera, ya que en ciclos anteriores percibía que les formaban para ser historiadores(as), mas no docentes.

Por otra parte, cabe mencionar la importancia de las vivencias en el aula para la construcción de una identidad profesional. Por ejemplo, el docente entrevistado expuso cómo en su proceso de tesis acercarse a los espacios educativos de los barrios del sur de San José le permitió forjar una serie de habilidades, así como percepciones que influyeron directamente en su posterior labor en Tierra Fértil. O sea, aunque los aspectos teóricos y estrictamente académicos también fueron relevantes, las experiencias en espacios educativos fueron determinantes para moldear sus intereses e inclusive objetivos básicos de su ejercicio docente. En palabras del profesor entrevistado: “darle sentido” a su trabajo de cara a las realidades de aula.

Sin embargo, al igual que el resto de los componentes analizados en el presente apartado, se concluye que su historia de vida también juega un rol importante en su toma de decisiones y en la construcción de su identidad laboral. Sus experiencias en Cristo Rey se ven marcadas por sus recuerdos de infancia y adolescencia en Lotes Peralta. Las similitudes que el docente entrevistado percibe en los espacios, generan en él un apego hacia este tipo de dinámicas educativas específicas de la urbanidad. Es decir, que conocer otras realidades marcadas por las mismas representaciones sociales e imaginarios que Lotes Peralta, le permitió identificarse con los territorios, así como con las personas que los habitan. Al mismo tiempo, consolidó un proceso de resistencia a los estereotipos que rodean a los barrios urbanos en condiciones de vulnerabilidad social.

En relación con la tercera entrevista, se rescata la estrecha relación que existe entre la institución educativa, el territorio y la práctica docente. En el caso del presente proyecto de investigación, el profesor entrevistado interpreta el espacio, así como sus habitantes desde Tierra Fértil. La organización se convierte, por tanto, en una extensión de la comunidad. El docente la percibe como una “ventana” que le permite resistir y reinterpretar sus representaciones sociales sobre Guararí. Esto lo lleva a identificarse con el espacio, principalmente desde la clase social (por su experiencia de vida en Lotes Peralta) y determinar sus metas e intereses como profesor de Estudios Sociales para con la comunidad.

Bajo tales parámetros, se concluye que los procesos de enseñanza van más allá de la reproducción de contenidos, o bien, la aplicación de instrumentos evaluativos. El proyecto Tierra Fértil, y la estructura misma de las tutorías, responde a las necesidades de la comunidad. Busca brindar herramientas de vida y apoyo integral a las personas jóvenes de Guararí. Por esta naturaleza, así como la falta de notas o promedios, determina que las y los docentes que laboran en el proyecto tengan una conexión, así como una conciencia clara con su identidad profesional para desarrollar sus clases.

En el caso del docente entrevistado, su cercanía con territorios marcados por imaginarios relacionados a la violencia y al peligro, además de sus experiencias a lo largo de su formación universitaria, le permitieron construir una identidad profesional basada en la empatía. O sea, que más allá del contenido o los porcentajes, su trabajo estuvo guiado por aspectos como la escucha, el acompañamiento y la sensibilidad. Es decir, que su toma de decisiones, la construcción de sus materiales de trabajo, sus planeamientos, entre otros componentes de su trabajo no fueron determinados por una estructura evaluativa, sino por el interés de crear ambientes de aprendizaje asertivos que respondan a las necesidades de las personas estudiantes y, colateralmente, a las realidades socioeducativas de Guararí.

Por último, pero no menos importante, se concluye que las representaciones sociales con respecto a la práctica docente van más allá de los contenidos o incluso la metodología. En el caso del entrevistado, para él un buen profesor no es aquel que conoce la materia perfectamente ni el que planea sus clases de cierta manera, sino es quien logra establecer relaciones cercanas con sus estudiantes, es quien tiene empatía y se preocupa por conocer el contexto del territorio de sus estudiantes. Para llegar a esta conclusión, el docente entrevistado se remitió a sus experiencias escolares, caracterizó a sus profesores y profesoras más significativos como cariñosas, apasionadas no solo por el contenido, sino que también por la enseñanza, accesibles, pero sobre todo empáticas.

En fin, la práctica docente del profesor entrevistado estuvo marcada por su historia de vida. Fue atravesada por las dinámicas interseccionales entre el territorio y la clase social. Tanto la representación de sus espacios laborales, así como de su propio ejercicio como profesional ha sido marcada por estas categorías sociales. Es por lo que desarrolló un fuerte apego a los espacios educativos urbanos caracterizados por la vulnerabilidad social. Esta relación, se aplica también al por qué toma como principales referentes para su labor a aquellas personas docentes

que mostraron una actitud abierta y empática dentro de este tipo de ambientes escolares durante su estancia en la escuela, colegio, así como universidad.

La enseñanza de los Estudios Sociales es un proceso donde intervienen componentes tanto personales, como de contexto. Reconocer la complejidad que presenta la figura del o la docente, permite abrir nuevos espacios de discusión para el mejoramiento de este campo. En este caso, se exploró el peso de su historia de vida dentro de su práctica desde la perspectiva interseccional. No obstante, es necesario un mayor diálogo y discusión alrededor del profesorado. Escucharlos, así como entenderlos puede beneficiar al desarrollo de nuevas propuestas de cara a los retos del siglo XXI.

Recomendaciones

En el siguiente apartado se realizarán algunas recomendaciones en función de los resultados obtenidos del proceso de investigación. Estas pueden ser de alguna manera significativas para todas aquellas personas estudiantes, docentes, investigadoras o que están interesadas en profundizar con respecto al análisis interseccional, la práctica docente y las representaciones sociales.

Recomendaciones sobre la teoría interseccional

En primera instancia, recomendamos que al escoger la interseccionalidad como teoría analítica es imprescindible que, una vez identificadas las diferentes categorías sociales propias de la identidad a estudiar, sean analizadas constitutivamente, sin separarlas, dado a que la complejidad de la identidad surge de la convergencia de factores. El objetivo principal del análisis interseccional es comprender cómo la interacción de una o varias situaciones intervienen en conjunto en la historia de vida y representaciones sociales de una persona. En el

caso estudiado, las intersecciones del territorio y la clase son inseparables, ambas influyen al mismo tiempo en la percepción de un lugar o una población.

Además, se recomienda deconstruir la visión aritmética de la interseccionalidad y apuntar hacia una propuesta más constitutiva, así como compleja. En ese sentido, para avanzar en este campo es importante superar y evolucionar de cara a las nuevas realidades, así como contextos de vida. Es necesario tomar en cuenta que imponer la clásica tríada de raza-clase-género en cada caso específico limita las posibilidades y versatilidad que ofrece el modelo interseccional. Por lo tanto, es importante dar los espacios pertinentes para que las personas participantes determinen cuáles categorías sociales responden a sus contextos e historias de vida.

Recomendación con respecto al uso del estudio de caso único

La recomendación que se realiza con respecto a la metodología seleccionada: el estudio de caso único. Previo a seleccionar esta metodología es necesario analizar si el estudio que se quiere realizar es lo suficientemente profundo, ya que, de no serlo pueden enfrentar dificultades a la hora de conseguir información. Por otro lado, es preciso tener cuidado y empatía con la utilización de las entrevistas a profundidad e historias de vida, puesto que, al tratarse de temas muy personales, no todos los sujetos de investigación sienten el grado de apertura y confianza. Es necesario realizar las preguntas con suma delicadeza para no poner en una situación incómoda a la persona entrevistada. Además, se debe aclarar que la información será utilizada con responsabilidad y de manera completamente anónima, si así fue acordado por ambas partes.

Recomendación con respecto a la población participante

Se recomienda que, a la hora de trabajar con poblaciones vulnerables es pertinente tener presente que no se deben realizar juicios de valor o victimizar a la población por sus diferentes

situaciones de vida. Es necesario abordar las problemáticas con empatía, deshacerse de los estigmas y prejuicios, para esto se debe tener un acercamiento con la población y su contexto, escuchar, observar y tener presente cómo influyen sus diferentes intersecciones en sus diversas realidades.

Recomendaciones con respecto a la práctica docente y los Estudios Sociales

Primeramente, se sugiere concebir la práctica docente como un ejercicio intelectual. Es decir, determinar que su labor dentro de las aulas es más que una función técnica, separada de su espacio, así como tiempo histórico. Para explorar nuevos horizontes alrededor del docente como sujeto de investigación, proponer su trabajo desde la intelectualidad permite analizar diferentes componentes tales como: su historia de vida, sus representaciones sociales, imaginarios, coyunturas sociales, entre otros componentes que intervienen directamente en la concepción y ejecución de su trabajo como profesor o profesora.

Además, se aconseja la promoción de talleres, cursos, encuentros, entre otras actividades de diálogo, que promuevan o estén dedicados a la exploración de la epistemología y enseñanza de los Estudios Sociales como disciplina. Comprender las características específicas de este campo del conocimiento, sus corrientes teóricas, avances, vacíos, así como limitaciones puede promover el desarrollo de nuevas investigaciones, así como estrategias de enseñanza que tomen en cuenta elementos antes ignorados. Por ejemplo: las categorías sociales y su impacto en las personas educadoras de Estudios Sociales.

Por otra parte, se recomienda reconocer y fomentar el debate de los Estudios Sociales en diferentes modalidades, así como espacios educativos. Actualmente las opciones de educación abierta, a distancia, en sistemas carcelarios, educación para personas adultas, así como los propios proyectos de Educación No Formal, entre otros, forman parte de las alternativas tanto laborales, como investigativas que tienen las personas en formación y

egresadas de la carrera en Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica. Visibilizar estos contextos puede otorgar nuevas concepciones de la disciplina más allá del sistema educativo diurno (público o privado), al promover la discusión de nuevos espacios de aprendizaje a la luz del siglo XXI.

En adición, se invita a la comunidad estudiantil y profesional de los Estudios Sociales a valorizar el desbalance entre las áreas científicas que conforman la carrera de Enseñanza en los Estudios Sociales y Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica. Tal y como señaló el docente entrevistado: “siento que nos forma[n] como historiadores”. Es decir, existe una desvalorización de las otras ramas científicas que forman parte de los Estudios Sociales. Por tanto, se hace un llamado a la comunidad para investigar, reflexionar y cuestionar el estado actual de los Estudios Sociales dentro de la educación superior.

Finalmente, se recomienda promover más espacios cercanos a las dinámicas de aula y la práctica docente en la formación de profesionales en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica. Las vivencias son esenciales para el desarrollo de una identidad profesional. La falta de estas dificulta la relación entre el docente en formación y su futuro espacio laboral. Esto puede generar confusiones, así como fuertes contrastes entre los aprendizajes académicos y las realidades de aula. Una mayor cercanía e interacción con los salones de clase, puede favorecer la inserción paulatina de las y los docentes en formación a las dinámicas áulicas, con el fin de no llegar a niveles avanzados de la carrera sin una noción clara de la práctica profesional y lo que esta conlleva.

Referencias

- Agüero, J., Araya, I., Marín, J., Molina, E. y Rojas, F. (2011). “La enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica: hacia una profesión interdisciplinar. *Diálogos*, 12 (2), 26-48. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6355>
- Bacca, C. (2014). La Educación No Formal contextualizada: huellas de su desarrollo y transformación en Cúcuta. *Educación y Humanismo*, 17 (27), 70-86. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2335>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Pearson.
- Brah, A., y Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman?: Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5 (3). 75-86 Recuperado de <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8/>
- Campoy, T., y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (273-200). Madrid: EOS.
- Cárdenas, U., y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21 (40), 495-517. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497557156013>
- Chacón, M. (2015). El proceso de evaluación en Educación No Formal: un camino para su construcción. *EDUCARE*, 19 (2), 21-35. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6573>

- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), 50-67. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Christensen, A. y Jensen, S. (2012) Doing Intersectional Analysis: Methodological Implications for Qualitative Research. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 20 (2), 109-125. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/08038740.2012.673505>
- Crenshaw, K. (1994) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. En K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller y K. Thomas (Eds.), *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed The Movement*. 67- 90. New York: New Press.
- Díaz, S., Fuentes, A., Osorio, J. y Sánchez, G. (2017). Representaciones sobre el ejercicio de la docencia en contextos de vulnerabilidad de profesores de Ciencias Sociales en práctica. *Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y antropología sociocultural*, (33), 64-82. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082017000100004&lang=es
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gallo, N. (2011). Formando Juventudes: estado del arte de propuestas formativas con jóvenes en la ciudad de Medellín, Colombia. *Educación y Educadores*, 14 (3), 601-614. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000300009

- Giraldo, E. (2014). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-currículo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), 211-223. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1122/488>
- Girola, L. (2020) Imaginarios y representaciones sociales: reflexiones conceptuales y una aproximación a los imaginarios contrapuestos. *Revista de Investigación Psicológica*, n.23, pp. 107-125. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000100009&lang=es
- Giroux, H (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia* (15), 60-66.
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista de Pedagogía Crítica: Paulo Freire* (1), 21-33. Recuperado de <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/28999>
- Giroux, H. (2006). El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia. *Sinéctica* (29), 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739015>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17 (1-2), 13-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- González, D. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), 1-18. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40176>

- González, S. (2014). La enseñanza de la teoría de género desde una perspectiva interseccional: una mirada crítica. En A., Goetschel y B., Espinosa (Eds.) *Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones*. 73-85. Quito: FLACSO. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/137430-opac>
- Gurdián-Fernández, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education,
- Hillsburg, H. (2013). Towards a Methodology of Intersectionality: An Axiom-Based Approach. *Atlantis*, 36 (1), 3-11. Recuperado de <https://journals.msvu.ca/index.php/atlantia/article/view/3054>
- Howard, C; et al. (2017). The everyday politics of identities and social representations: a critical approach. *Papers on Social Representations*, 23 (1), 2-21. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/87716/>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici (editor). *Psicología Social II*, 469-493. Recuperado de <http://a-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Jones, G. (1983). Life History Methodology. En G. Morgan (ed.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (147-159). California: Sage.

- López, M. & Vázquez, R. (2018). Interseccionalidad, jóvenes “sin-sistema” y resistencia. Una mirada diferente del fracaso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230094.pdf>
- Lozare, C. & Verd, J. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Lugones, M. (2005). “Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color”. En *Revista Internacional de Filosofía Política* 25 61-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1262684>
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30 (3). 1771-1800. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/10.1086/426800#metadata_info_tab_contents
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Programas de Estudio de Estudios Sociales. Tercer ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada*. San José, Ministerio de Educación Pública.
- Montero, V. (2011). La Educación No Formal en América Latina un análisis en base a los paradigmas económicos y sociales predominantes. *Horizontes Educativos*, 16 (1), 75-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97922274007>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a8.pdf>
- Morales, L. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista Educación*, 34 (2), 61-74. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/487>

- Montoya, C., Cendrós, J. y Govea, M. (2007). Naturalismo y antinaturalismo en la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 13 (2), 346-354 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011677011>
- Moscovici, S. (1998). Social Consciousness and Its History. *Journal of Social Representations*, 4 (3). Recuperado de <https://journals.sagepub.com/toc/capa/4/3>
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes* (51), 133-144. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8286>
- Ocampo, A. (2016). *Interseccionalidad y Derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la "ciudadanía" y el "fomento de la lectura" desde una perspectiva de educación inclusiva*. Santiago: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5580>
- Orozco, R. (2012). Transversalidad de género e interseccionalidad. *Revista Umbral* (30), 23-34. Recuperado de <http://www.colopro.com/revista/edicion/xxx>
- Plá, S. (2020). Ciudadanía y Estudios Sociales para el presente. *Revista Perspectivas* (20), 1-15. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/article/view/13998>
- Rodríguez, O. (2017). *Aquí está todo: ratas, evolución y honor. Cuadrillas juveniles y barrio en Costa Rica*. San José, Editorial Arlekin.
- Ross, W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, 15 (4), 225-243. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.1987.10505547>

- Ross, W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, W. y Vinson, K. (2014) Dangerous Citizenship. En W. Ross (ed.), *The Social Studies Curriculum* (93-126). New York: State University of New York Press.
- Salgado, S. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (12), 71-78. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M. y Funes, G. (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (63-86). Universidad Nacional del Comahue.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú.
- Tierra Fértil (2019). *Manual de Siembra: Programa Social-Educativo Tierra Fértil*. Heredia, Misioneros del Espíritu Santo.
- Vergara, C. (2013). Integración social en barrios vulnerables a través de procesos educativos no formales. *Bitácora Urbano Territorial*, 22 (1), 163-175. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/163-174/pdf_478
- Vergara, M. (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77360103>

- Vidanovic, A. y Osorio, L. (2018). Epistemología de la Historia de Vida en la Investigación Cualitativa. *INNOVA*, 3 (5), 167-180. Recuperado de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/545>
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193-209. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350506806065752>
- Wo-Ching, A. (2018). Interseccionalidad y resistencia en Río Azul: mujeres migrantes organizadas en la Asociación Enlaces Nicaragüenses. *Cuadernos Inter-c-a-ambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 15 (2), 219-239. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/34648>

Anexos

Anexo 1: Instrumento Primer Objetivo (observación)

Escuela de Historia	
Gestión de Proyectos en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica II	
Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil	
Fecha de observación: _____	Guía de Observación No.1
El presente instrumento busca facilitar las labores de observación de las personas investigadoras. Se utilizará únicamente para documentar información atinente a la historia de la institución, su funcionamiento, organización y las características físicas del espacio. Consta de dos columnas: una a la izquierda donde se menciona el tópico de interés y otra a la derecha que permite describir o apuntar los datos más relevantes para el desarrollo de la investigación.	
Objetivo al que responde: Describir la labor socioeducativa de Tierra Fértil	
Tema:	Observaciones
Historia de la Institución	
Estrategia de Dirección	
Número de estudiantes	
Tipo de institución	
Misión y Visión de la Institución	
Organigrama de la Institución	
Personal administrativo	
Personal docente	
Proyectos institucionales	
Principales limitaciones	
¿La institución cuenta con biblioteca?	
¿La institución cuenta con recursos tecnológicos?	
¿La institución cuenta con protocolos? ¿De qué tipo?	

Anexo 2: Instrumento Primer objetivo (entrevista)

Universidad Nacional de Costa Rica		
Escuela de Historia		
Gestión de Proyectos en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica II		
Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil		
Grupo de Investigación: Devyanira Grieco Agüero Génesis López De La O Luis Peraza Orellana	Fecha de la Entrevista:	Hora de Inicio:
	Sesión Número: uno	Hora de Finalización:
Nombre/Pseudónimo de la persona entrevistada:	Edad:	Lugar de Habitación:
	Ocupación:	Casa de Estudios:
<p>El presente instrumento busca facilitar y guiar los procesos de recolección de datos en las entrevistas a profundidad. Se utilizará únicamente para documentar información relacionada a la historia de la organización, los métodos de trabajo, la visión y misión de Tierra Fértil, su labor comunitaria, los conceptos de identidad comunitaria y experiencias vividas en el proyecto. Consta de tres partes: la primera son los encabezados. Se encuentra en la parte superior del documento y determinan los intereses, naturaleza y objetivos de la entrevista. La segunda son las preguntas generadoras, el motor principal para el desarrollo de las sesiones. Se encuentran en la columna izquierda de la entrevista. Finalmente, la tercera sección es un espacio de observaciones. Se encuentra al lado derecho de la entrevista y permite describir o apuntar los datos más relevantes para el desarrollo de la investigación. Toda la información será confidencial y se manejará con la discreción del caso.</p>		
1. Describir la labor socioeducativa de Tierra Fértil		
Categorías de Análisis: Educación no Formal	Temas de Interés: Historia de la Organización, Métodos de trabajo, Visión y Misión, Labor Comunitaria, Identidad Comunitaria, Experiencias.	Palabras Clave: Labor Socioeducativa, Vulnerabilidad, Contexto Urbano.
Preguntas generadoras	Observaciones	
Presentación general: Nombre, edad, ocupación.		
¿Qué hace en Tierra Fértil y cómo llegó a trabajar en la organización?		
¿Cuándo y cómo se fundó la organización? ¿Cómo se financia la organización?		
¿Cómo se ha vinculado Tierra Fértil con la comunidad de Guararí?		
¿Cuál es la labor de Tierra Fértil?		
¿Cuál es la población con la que trabaja Tierra Fértil? ¿Cualquier persona puede participar? ¿Cuáles son las edades?		
¿Cómo comenzó el proyecto específico de tutorías por materia? ¿Cómo han trabajado?		

Anexo 3: Instrumento Segundo Objetivo (Primera Sesión)

Universidad Nacional de Costa Rica		
Escuela de Historia		
Gestión de Proyectos en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica II		
Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil		
Grupo de Investigación: Deyanira Grieco Agüero Génesis López De La O Luis Peraza Orellana	Fecha de la Entrevista:	Hora de Inicio:
	Sesión Número: uno	Hora de Finalización:
Nombre/Pseudónimo de la persona entrevistada:	Edad:	Lugar de Habitación:
	Ocupación: Docente de Estudios Sociales	Casa de Estudios:
<p>El presente instrumento busca facilitar y guiar los procesos de recolección de datos en las entrevistas a profundidad. Se utilizará únicamente para documentar información relacionada a las experiencias de vida de la persona docente (tanto dentro, como fuera de espacios académicos), así como su contexto de desarrollo. Consta de tres partes: la primera son los encabezados. Se encuentra en la parte superior del documento y determinan los intereses, naturaleza y objetivos de la entrevista. La segunda son las preguntas generadoras, el motor principal para el desarrollo de las sesiones. Se encuentran en la columna izquierda de la entrevista. Finalmente, la tercera sección es un espacio de observaciones. Se encuentra al lado derecho de la entrevista y permite describir o apuntar los datos más relevantes para el desarrollo de la investigación. Toda la información será confidencial y se manejará con la discreción del caso.</p>		
2. Identificar la influencia de las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil.		
Categorías de Análisis: Epistemología en los Estudios Sociales, Enseñanza en los Estudios Sociales	Temas de Interés: Experiencia en Vida Académica, Experiencia de Vida, Contextualización.	Palabras Clave: Estudios Sociales, Práctica Docente.
Preguntas generadoras	Observaciones	
¿Cuál fue su lugar de nacimiento? ¿En donde creció?		
¿Cómo era usted de niño? ¿Qué características se atribuiría a usted en su etapa infantil?		
¿A qué edad entró a la escuela? ¿A qué tipo de escuela asistió?		
¿Cómo fue su experiencia en la escuela? ¿Qué recuerda sobre su relación con sus personas maestras?		
¿Hubo alguna persona importante o influyente en su vida como niño?		
¿Cómo fue su experiencia en el colegio?		
¿Cómo caracterizaría su relación con sus personas docentes durante el colegio? ¿Cuál era su opinión sobre las personas docentes del colegio?		
¿Cómo se caracterizaría como estudiante durante su etapa de colegio?		
¿Considera que su experiencia en la primaria y secundaria influyeron en su actual identidad?		

Anexo 4: Instrumentos Segundo Objetivo (Segunda Sesión)

Universidad Nacional de Costa Rica		
Escuela de Historia		
Gestión de Proyectos en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica II		
Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil		
Grupo de Investigación: Deyanira Grieco Agüero Génesis López De La O Luis Peraza Drellana	Fecha de la Entrevista:	Hora de Inicio:
	Sesión Número: dos	Hora de Finalización:
Nombre/Pseudónimo de la persona entrevistada:	Edad:	Lugar de Habitación:
	Ocupación:	Casa de Estudios:
<p>El presente instrumento busca facilitar y guiar los procesos de recolección de datos en las entrevistas a profundidad. Se utilizará únicamente para documentar información relacionada al concepto y propósito que atribuye la persona docente a su labor, así como las experiencias más relevantes en su formación y ejercicio profesional. Consta de tres partes: la primera son los encabezados. Se encuentra en la parte superior del documento y determina los intereses, naturaleza y objetivos de la entrevista. La segunda son las preguntas generadoras, el motor principal para el desarrollo de las sesiones. Se encuentran en la columna izquierda de la entrevista. Finalmente, la tercera sección es un espacio de observaciones. Se encuentra al lado derecho de la entrevista y permite describir o apuntar los datos más relevantes para el desarrollo de la investigación. Toda la información será confidencial y se manejará con la discreción del caso.</p>		

2. Identificar la influencia de las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil.		
Categorías de Análisis: Epistemología en los Estudios Sociales, Enseñanza en los Estudios Sociales	Temas de Interés: Concepto y Propósito de los Estudios Sociales, Formación Profesional, Experiencia como Docente de Estudios Sociales	Palabras Clave: Estudios Sociales, Práctica Docente.
Preguntas generadoras	Observaciones	
¿Qué significó entrar a la carrera? ¿Hubo reacciones en su círculo cercano? (PRIMERA PREGUNTA)		
¿Cómo fue su experiencia de primer ingreso? ¿Cómo fue ese cambio del querer saber, al querer enseñar? (SEGUNDA PREGUNTA)		
¿Cómo describiría su ambiente universitario? ¿Tuvo alguna influencia en su proceso de formación? ¿Tuvo alguna experiencia en la universidad que impactara su perspectiva sobre la enseñanza? (TERCERA PREGUNTA)		
¿Cómo describiría al Álvaro universitario? ¿Qué clases le gustaban más? (CUARTA PREGUNTA)		
¿Universitaria? ¿Qué significó tener compañeros y compañeras de diferentes territorios? ¿Qué significaron las giras? (QUINTA PREGUNTA)		
¿Las experiencias de su infancia y adolescencia tuvieron algún impacto en su formación? (SEXTA PREGUNTA)		
¿Qué fue de la curiosidad y pasiones del Álvaro niño? ¿Fueron importantes en su proceso universitario? (SÉPTIMA PREGUNTA)		
¿Qué lo motivó a investigar su tema de tesis? ¿Qué rescata de esa experiencia? (OCTAVA PREGUNTA)		
¿Qué opina de sus docentes en la universidad? ¿También hubo una división entre buen y mal profesor? Si lo hubo ¿Qué lo caracterizó? (NOVENA PREGUNTA)		
¿Cuáles son sus pensamientos sobre su formación como profesional? (DÉCIMA PREGUNTA)		
Complete con los adjetivos que quiera la siguiente frase: "la universidad fue para mí: _____" (UNDÉCIMA PREGUNTA)		

Anexo 5: Instrumentos Segundo Objetivo (Tercera Sesión)

Universidad Nacional de Costa Rica		
Escuela de Historia		
Gestión de Proyectos en la enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica II		
Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil		
Grupo de Investigación: Deyanira Grieco Agüero Génesis López De La O Luis Peraza Orellana	Fecha de la Entrevista:	Hora de Inicio:
	el contexto	Hora de Finalización:
Nombre/Pseudónimo de la persona entrevistada:	Edad:	Lugar de Habitación:
	Ocupación:	Casa de Estudios:
<p>El presente instrumento busca facilitar y guiar los procesos de recolección de datos en las entrevistas a profundidad. Se utilizará únicamente para documentar información relacionada a la aplicación de los Estudios Sociales en la Educación No Formal, las experiencias de la persona docente en Tierra Fértil y el contexto que caracterizó sus labores en la institución. Consta de tres partes: la primera son los encabezados. Se encuentra en la parte superior del documento y determinan los intereses, naturaleza y objetivos de la entrevista. La segunda son las preguntas generadoras, el motor principal para el desarrollo de las sesiones. Se encuentran en la columna izquierda de la entrevista. Finalmente, la tercera sección es un espacio de observaciones. Se encuentra al lado derecho de la entrevista y permite describir o apuntar los datos más relevantes para el desarrollo de la investigación. Toda la información será confidencial y se manejará con la discreción del caso.</p>		
<p>2. Identificar la influencia de las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil.</p>		
Preguntas generadoras	Observaciones	
¿Cómo conoció el Proyecto Tierra Fértil?		
¿Desde cuándo y cómo ingresó al proyecto como docente de Estudios Sociales?		
¿De qué manera trabajaban en las tutorías?		
¿Cómo describiría a la población que recibía en sus clases? ¿De qué edades eran?		
¿Cómo se organizaba para dar las clases de Estudios Sociales? ¿Debía realizar un planeamiento en específico?		
¿Cómo diferenciaría la organización Tierra Fértil de cualquier otra institución educativa?		
¿Existe alguna o algunas experiencias significativas que haya vivido en Tierra Fértil que le gustaría compartir?		

Consentimiento Informado

Fecha: dd/mm/aaaa

Hora: hh: mm

Estimada persona participante:

Se presentan Deyanira Grieco Agüero (Cédula), Génesis López De La O (Cédula) y Luis Peraza Orellana (402370819), somos estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica en la Universidad Nacional de Costa Rica, Campus Omar Dengo. Como parte de los requisitos para graduarse, actualmente participamos en un seminario de investigación que lleva por nombre: *“Los Estudios Sociales y la Educación Cívica para el Nuevo Milenio, Desafíos desde una Perspectiva Crítica”*. Dentro de este marco de trabajo, hemos desarrollado un proyecto de investigación titulado: *“Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil: Un análisis desde la teoría interseccional”*. El objetivo del estudio es analizar las representaciones sociales en la práctica docente del profesor de Estudios Sociales del Proyecto Educativo Tierra Fértil desde la interseccionalidad.

Usted ha sido seleccionado a participar (**si así lo desea**) en el presente estudio producto de su participación en Tierra Fértil como docente de Estudios Sociales y Educación Cívica durante el año 2020. Su colaboración consiste en asistir a **tres sesiones** virtuales donde se le aplicaran tres **entrevistas a profundidad**. Cada sesión tendrá una duración máxima de **una hora con diez minutos**. Usted podrá contestar las preguntas que desee. La información obtenida a través de esta investigación será mantenida bajo **estricta confidencialidad** y **su nombre no será utilizado**. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento de participación en cualquier momento del estudio. El presente proyecto de investigación no pone en riesgo la vida de las personas participantes. Usted como persona colaboradora del estudio **NO recibirá ninguna compensación por participar**. Se le entregarán los resultados de la investigación si así lo desea.

Si tiene alguna duda o consulta sobre la presente investigación, puede dirigirse a los correos: dgrieco@gmail.com, lopezdelaogenesis@gmail.com, Lperaza119@gmail.com.

Igualmente, puede comunicarse directamente con nuestros docentes tutores en las siguientes direcciones electrónicas: jonathan.fonseca.carballo@una.cr, marvinbonilla03@hotmail.com.

Atentamente:

Deyanira Grieco Agüero _____

Génesis López De La O _____

Luis Peraza Orellana _____

Yo _____, Cédula _____, actuando a mi nombre y en calidad de sujeto de estudio, he leído el procedimiento descrito anteriormente. El grupo de investigación me ha explicado el estudio, los objetivos y alcances que tiene. De igual forma, han contestado mis preguntas o dudas del proceso. Voluntariamente doy mi consentimiento a participar en el estudio de Deyanira Grieco Agüero (cédula), Génesis López De La O (Cédula) y Luis Peraza Orellana (402370819) que lleva por título: *Las representaciones sociales en las prácticas docentes del profesorado de Estudios Sociales en el Proyecto Educativo Tierra Fértil: Un análisis desde la teoría interseccional.*

Me comprometo a responder las preguntas que se me hagan de la forma más honesta posible, así como de participar de las actividades descritas por las personas investigadoras. Autorizo a que lo hablado durante las sesiones de trabajo sea grabado en video y/o audio. También autorizo que los datos que se obtengan del proceso de investigación sean utilizados para efectos de sistematización y publicación de los resultados finales de la investigación.

He recibido copia de este documento.

Firma de la persona participante

Fecha de recepción