

La perspectiva interseccional: un acercamiento desde el espacio social y la educación comunitaria en Lepanto, Puntarenas de Costa Rica

Blanco Solís Farlen David
farlenbs@gmail.com

Caldwell Bermúdez Clyde
clyde.caldwell@gmail.com

García Chaves Yamileth
yamileth.garcia.chaves@una.ac.cr

Vargas Sandoval Yensi
yensi.vargas.sandoval@una.cr

Resumen

Este artículo nace de una ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Antropología que se llevó a cabo en el 2020, organizado por la Udelar de forma virtual. El documento se fundamenta en la experiencia de un proceso de gestión social vigente en la comunidad rural costera de Lepanto en la provincia de Puntarenas, Costa Rica. Esta localidad es un espacio geográfico costero, que da cuenta de las múltiples formas de exclusión; por esto el proyecto se ha propuesto identificar, por medio del mapeo participativo, múltiples actores, conflictos, fortalezas y limitaciones locales, con el propósito de desarro-

llar procesos de capacitación y fortalecimiento para la participación y la organización comunal.

El trabajo de investigación y de extensión se fundamenta en la perspectiva interseccional. Para efectos expositivos, se presentan los elementos del contexto comunitario y de la territorialidad, las propuestas teórico-metodológicas con las que se ha trabajado, así como los principales hallazgos y aprendizajes que han permitido el acercamiento a la comunidad. Entre los más relevantes está la pertinencia de que los procesos en esta comunidad potencien las relaciones horizontales en los procesos educativos, el diálogo crítico, la escucha atenta y la visibilización de la apropiación desigual del territorio por parte de las personas que lo habitan. También, que el ejercicio dialógico promueve la recopilación de las significaciones y las experiencias locales que favorecen el ejercicio para el cumplimiento de deberes y derechos en la localidad.

Palabras clave: interseccionalidad, educación comunitaria, cartografía social.

Abstract

This article stems from a presentation given at the Latin American Anthropology Congress held virtually in 2020, organized by Udelar. The document is based on the experience of an ongoing social process in the coastal rural community of Lepanto in the province of Puntarenas, Costa Rica. This locality is a coastal geographical space that reflects multiple forms of exclusion. For this reason, the project aims to identify, through participatory mapping, the multiple actors, conflicts, strengths, and local limitations, with the purpose of developing educational strategies for the strengthening participation and organization in some of the community processes.

The research and outreach work are grounded in an intersectional perspective.

For exposition, the elements of community context and territoriality, the theoretical-methodological proposals with which the work has been carried out, and the main findings and learnings that have led to approach community are presented. Among the most relevant is the appropriateness of enhancing horizontal relationships in educational processes, critical dialogue, attentive listening, and the visibility of unequal appropriation of the territory by the people who inhabit it. Also, dialogic exercise promotes the collection of local meanings and experiences that favor the exercise for the fulfillment of duties and rights in the locality.

Key words: intersectionality, community education, social cartography.

I. Introducción

Las desigualdades y distintas formas de exclusión que viven las personas y los colectivos sociales han sido una temática primordial para las Ciencias Sociales y en especial de la Sociología.

En el contexto reciente, los cambios sociales, económicos y políticos que se presentan a nivel mundial y nacional hacen relevante el interés por comprender la forma en que se interrelacionan esas desigualdades, de qué manera están estructuradas y entrelazadas en el campo social y las posibilidades de atenderlas.

Desde hace algunos años la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada de las relaciones de poder y de las desigualdades y de su potencialización en diversos contextos. Es por lo anterior que, desde esta línea teórica, interesa el trabajo con la comunidad de Lepanto en la provincia de

Puntarenas, con la finalidad de comprender los procesos de organización comunitaria, la visibilización de desigualdades en el territorio para proponer, de manera participativa y en una segunda etapa, módulos educativos desde la perspectiva de la educación comunitaria para la vida.

El artículo inicia con el esbozo de elementos teóricos y metodológicos que se han desarrollado desde el proyecto “Perspectiva interseccional del territorio costero de Lepanto desde la educación comunitaria, la participación social y el fortalecimiento de las capacidades locales”, de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica, para cartografiar las desigualdades en el abordaje comunitario en el golfo de Nicoya, Costa Rica. También se presentan algunos de los hallazgos documentados mediante una consulta a la población que reside en Lepanto en los meses de octubre y noviembre del 2020. Es importante considerar que debido a la crisis sanitaria del COVID-19 se realizaron las consultas con la utilización de plataformas tecnológicas.

II. Contextualización

La investigación que da pie a este artículo se enmarca en el proyecto “Perspectiva interseccional del territorio costero de Lepanto desde la educación comunitaria, la participación social y el fortalecimiento de las capacidades locales”, de la Escuela de Sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica, el mismo centra su interés en la comunidad de Lepanto, Puntarenas; comunidad rural-costera de Costa Rica.

Lepanto es el distrito número 4 que del cantón central de Puntarenas posee una extensión territorial de 420 46 km², una población estimada de 11 283 habitantes y es un territorio peninsular y biodiverso. Se encuentra gran variedad de especies en flora y fauna (Instituto de Desarrollo Rural de Costa Rica, 2014).

Es una zona rural que se caracteriza, principalmente, por actividades económicas como la pesca artesanal, la agricultura especialmente en cultivo de melón, papaya, mango y sandía y los trabajos ocasionales.

En términos espaciales Lepanto se constituye a partir de una zona central, donde se identifican el parque, la plaza de deportes, la iglesia, el colegio y una serie de zonas residenciales de baja densidad alrededor. En cuanto a servicios educativos posee centros escolares que atienden la población de primaria y secundaria. La edificación destinada al nivel primario es de reciente construcción y está en óptimas condiciones; no así el recinto en que se imparten lecciones para la educación secundaria que está en malas condiciones de infraestructura. En cuanto a la educación superior no hay sedes o recintos de las universidades públicas.

Según la consulta a las personas de Lepanto en el diagnóstico comunitario, informan que sus principales amenazas son ambientales, como inundaciones por lluvias, y en el campo social la drogadicción y la falta de empleo.

El ingreso más ágil a la comunidad se realiza por el ferry que comunica a Puntarenas con Playa Naranjo. Algunas de las comunidades pertenecientes al distrito de Lepanto son Jicaral, Lepanto Centro, Montaña Grande, Cabo Blanco, San Pedro, La Tigra, Dominicas, La Fresca, Corozal, San Blas, Camaronal y el Golfo. La comunidad de Lepanto Centro está conformada por los barrios de Macondo, Puerto Viejo, Rosa Claus y Valle Fresco.

Se selecciona esta localidad para el trabajo desde la interseccionalidad; primero porque existe un llamado procedente de actores comunitarios, quienes han solicitado la colaboración de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) en procesos de capacitación, en temáticas ligadas a

las vulnerabilidades ante desastres socioambientales, como también a las acciones que se han venido realizando para mejorar la realidad educativa del contexto social, como ha sido la apertura de la carrera itinerante por parte de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Las acciones emprendidas permiten generar alianzas con otras instancias institucionales y promover capacidades de extensión e investigación con las personas estudiantes de esta carrera que, además, tienen el potencial de habitar en la localidad y otras alledañas en lo que se conoce como territorio peninsular.

Se pretende (en Lepanto) amalgamar los esfuerzos y trabajar la noción de integralidad desde el quehacer de áreas sustantivas como la docencia, la extensión y la investigación, así como responder de manera pertinente a los requerimientos que surgen de las instancias locales.

Es en este contexto donde convergen las categorías de territorio, educación comunitaria y desigualdad, analizadas bajo la perspectiva interseccional.

III. Espacio geográfico costero y desarrollo desigual

Una de las dimensiones analíticas fundamentales para comprender los procesos sociales y comunitarios en Lepanto es la relacionada con el desarrollo geográfico y la producción del espacio a partir de las relaciones capitalistas. Esto porque la región ha visto una serie de transformaciones que se agudizan con los cambios en el modelo de desarrollo –y por ende del Estado– a partir de la década de los ochenta. Y estas transformaciones tienen expresiones e implicaciones en cuestiones como acceso y equidad al empleo, la educación y al mejoramiento de la calidad de vida.

La dimensión geográfica se presenta como una ventana para observar y tomar

en cuenta la multiplicidad de factores de diversa escala geográfica y temporal que inciden en los patrones de diferenciación y explotación. Al respecto, se utiliza la visión Harvey (2006) que presenta una aproximación teórica sobre cómo opera el desarrollo geográfico desigual dentro del capitalismo, identificando cuatro dimensiones principales sobre las que incide:

- 1) El arraigo material, que se deriva del proceso de acumulación del capital.
- 2) La acumulación por desposesión, que se define como el acaparamiento de activos, mano de obra, capacidad productiva y elementos simbólicos que se encontraban anteriormente fuera de la lógica del capital.
- 3) El carácter casi legal de la acumulación de capital en el espacio-tiempo.
- 4) La lucha política, social y de clase en distintas escalas geográficas.

Estos cuatro aspectos combinados nos permiten entender cómo la acumulación del capital crea no solo espacios, sino también diferentes formas de espacialidad y territorialidad. Por ejemplo, respecto al primer punto, Harvey (2006) menciona que toda actividad capitalista está *anclada* en algún lugar, lo que implica que diversos procesos materiales (físicos, ecológicos, como también sociales) deben ser apropiados, usados, en función de la acumulación del capital.

De manera correspondiente, la acumulación de capital tiene que adaptarse y ubicarse en un lugar. Inclusive, en algunos momentos, tiene que transformarse debido a las condiciones materiales que encuentra. Esto tiene implicaciones directas en la vida cotidiana de las personas: casi todo lo que comemos, tomamos, usamos, escuchamos, vemos y aprendemos viene en forma de mercancía.

La incidencia del capital y del desarrollo geográfico desigual “es el producto de procesos a través de los cuales nos constituimos a nosotros mismos y a nuestro mundo a través de actividades transformativas, con respecto tanto a emprendimientos discursivos y prácticas de la vida cotidiana” (Harvey, 2006:82). Por lo tanto, los flujos de energía, los cambios en los balances naturales y las transformaciones del ambiente (algunas irreversibles) tienen que ser visualizados como procesos asociados necesariamente con el capital y el desarrollo geográfico desigual, con impacto en las dimensiones materiales, sociales, emocionales, entre otras, de las personas (Caldwell y Martínez, 2017).

El segundo punto, la acumulación por desposesión, es el acceso y control de recursos a través de la apropiación. Es decir, es la utilización de métodos extraeconómicos para la acumulación, así como la inclusión de recursos que se encontraban fuera de la lógica capitalista. Dependiendo de los recursos presentes en un espacio, se muestran distintos tipos de desarrollo geográfico desigual. Para Harvey (2006), “la tierra, las mercancías, las fuerzas de trabajo, los artefactos culturales, costumbres locales, redes sociales, entre otras cosas, proveen objetivos más directos para las actividades de apropiación” (p.34).

Todo esto está diferenciado y localizado geográficamente y, por lo tanto, su apropiación depende de las estrategias espaciales para ganar acceso y comando sobre ellos. La desposesión puede ocurrir de manera coercitiva por un poder superior (comerciantes, Estados, poderes coloniales, multinacionales, entre otras) e implica la penetración de un orden ya existente en algún terreno geográfico para la toma de ventaja.

Estas lógicas sobre el espacio tienen distintas expresiones en la zona de Lepanto:

alto desempleo, abandono por parte del Estado, dinámicas extractivistas y de sobreexplotación en el ámbito productivo. Por lo tanto, el territorio expresa múltiples desigualdades en intersección, que tienen origen en los procesos de exclusión y explotación legitimados por el escenario económico, productivo y social. Es decir, se propone un análisis en diálogo entre la dimensión espacial y las expresiones de la interseccionalidad en el mismo.

IV. Perspectiva interseccional como referente teórico en el estudio de las desigualdades en Lepanto

El término *interseccionalidad* aparece por primera vez en 1989 formulado por Kimberlé Crenshaw, el concepto se ha desarrollado y elaborado de distintas maneras, transformando los estudios feministas. Se ha nutrido del pensamiento feminista afroamericano y ha permitido reconocer la complejidad de los procesos formales e informales que generan las desigualdades sociales.

Pensar en la interseccionalidad nos remite a una serie de aportes y definiciones, pasando desde las diversas relaciones entre sectores y categorías de análisis, hasta el estudio de las relaciones de poder. Los análisis interseccionales según Viveros (2016) ponen de manifiesto dos asuntos:

en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y, en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud. (p.8)

Es del reconocimiento de esa multiplicidad de experiencias y de la existencia de las posiciones sociales que desde el proyecto nos posicionamos en el análisis de las relaciones que se dan entre los géneros y entre las organizaciones comunales, según el reconocimiento social que se

identifica. Así nos permite plantear una línea base de análisis de las desigualdades que se describen desde las personas en la comunidad de Lepanto.

Aunado a lo anterior, Platero (2014) plantea que:

el análisis interseccional simboliza y materializa la necesidad de superar la conceptualización del sujeto único, universal y homogéneo tal y como se produce en las perspectivas más positivistas sobre la producción del conocimiento, en favor de la consideración de un sujeto plural, complejo, atravesado y, por tanto, interseccional. La producción del conocimiento requiere de todo tipo de herramientas que permitan aprehender la tarea del análisis crítico, donde se pueda dar cuenta del carácter complejo y enmarañado de los problemas sociales, tanto a nivel de los sujetos como a nivel estructural. (p.89)

Según este posicionamiento de producción de conocimiento se realiza la criticidad de las relaciones sociales que se desarrollan en el territorio peninsular de Lepanto, considerando no solo las diversas vulnerabilidades que ya de por sí el territorio posee, sino también tomando en cuenta las que internamente se desarrollan entre los habitantes, ya sea por su condición de género o por su grado educativo. Este entender de las vulnerabilidades se conceptualiza en “un estado de debilidad, la ruptura de un equilibrio precario, que arrastra al individuo o al grupo a una espiral de efectos negativos acumulativos; es la incapacidad de actuar o de reaccionar a corto plazo a fin de enderezar la situación” (Lara, 2015:24), e implica tomar en cuenta determinantes económicos, sociales y políticos. En el plano económico se evidencian en el territorio los ingresos irregulares de la población, el desempleo, la dificultad para satisfacer las necesidades básicas, entre otras. En lo social se considera la dificultad de acceso a educación superior principalmente y a la formación no formal. En este contexto de Lepanto, el determinante político atraviesa las decisiones a nivel local en todos los ámbitos que se sustentan a nivel

estructural por la transversalización del territorio peninsular.

Considerando este territorio se identifica la interseccionalidad como el estudio sobre las relaciones de poder y las estrategias de los grupos dominantes para preservar su posición de supremacía permitiendo entender la organización social en la comunidad de Lepanto, y la interacción que estas poseen para con sus habitantes. Es de esta manera que en esta interseccionalidad interactúan una gran variedad de fuentes estructurales de desigualdad que mantienen relaciones recíprocas de poder, subrayando que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, entre otros, con categorías sociales construidas y que están interrelacionadas, a menudo no son visibles y su reconocimiento es vital para abordar cualquier tipo de problema social (Platero, 2012). Tomando en cuenta lo anterior se plantea la relación de estas fuentes estructurales con la participación, la educación no formal y las dinámicas comunitarias.

V. Educación no formal, participación e interseccionalidad a nivel comunitario

Desde la perspectiva asumida para este trabajo comunitario, se sustenta que no existe un único sujeto(a) para los procesos de educación comunitaria, sino que existe una multiplicidad de sujetos(as) y, por ende, gran variedad de metodologías pedagógicas, herramientas participativas y demás aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero, para la presente discusión, se centra el análisis en las implicancias políticas de pensar el “sujeto(a) de la educación comunitaria” para promover procesos emancipatorios y de mayor participación social en las dinámicas comunitarias, organizaciones sociales, agendas de las comunidades y según las necesidades particulares de cada organización social o desde las particularidades de cada persona que esté inmersa en procesos comunitarios.

Para realizar esta reflexión el punto de partida son los insumos que brindan los feminismos interseccionales, que han puesto en discusión la diversidad y las diferencias que se pueden desarrollar en los procesos pedagógicos, en este caso en los procesos de educación comunitaria, ya que no es solo el hecho de aceptar y normalizar ciertas excepciones que luchan por ser reconocidas, sino pensar desde dónde se generan esas relaciones y de qué formas son reconocidas en los espacios comunitarios y cómo limitan o promueven la participación social.

Se considera que la interseccionalidad es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas socialmente y están interrelacionadas. Por lo que abrir espacios para pensar cómo se desarrollan a nivel comunitario puede permitir abrir las posibilidades de participación social cuestionando ¿para qué queremos participación social y de qué forma la queremos?

El proceso en la comunidad costera de Lepanto del golfo de Nicoya ha permitido orientar la praxis por medio de visitas a la comunidad, entrevistas con actores claves, grupos focales con organizaciones, talleres con personas jóvenes, mujeres y de la comunidad en general, así como el análisis de aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en este contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado, considerando que es temporal (Platero, 2012). Estamos hablando de cómo se conforma la mujer rural, las vivencias de los niños, niñas, personas adultas mayores, de las masculinidades y de la población joven, y dicha conformación de subjetividades qué vínculos tiene con las formas de participación social. Estas connotaciones dialogan teóricamente desde la perspectiva de la interseccionalidad visibilizando las desigualdades que viven en el

territorio estos grupos y que potencian las relaciones desiguales ya sea por su condición etaria, de género, entre otras.

La educación comunitaria con un enfoque de la interseccionalidad tiene el propósito de ser transversal al proceso de extensión universitaria, caracterizada la extensión en la Universidad Nacional por el involucramiento y empoderamiento de personas y organizaciones claves, la facilitación del vínculo dialógico y la concertación de una agenda priorizada, el dinamismo de su organización y el enfoque territorial de su acción hacia resultados (UNA, 2021), es así como no solo por el análisis del discurso donde aparezcan ciertos conceptos (así como que se mencionan varias desigualdades recíprocas), sino, como lo plantea Lucas Platero, permite también identificar al menos cuatro claves que son:

- 1) Examinar críticamente las categorías analíticas con las que interrogamos los problemas sociales.
- 2) Las relaciones mutuas que se producen entre las categorías sociales.
- 3) La invisibilidad de algunas realidades que se vuelven “inconcebibles”.
- 4) La posición situada de quien interroga y construye la realidad que analiza.

La última clave se relaciona con lo que propone Donna Haraway (1995:251-311) que señala la importancia de situar a quien mira los problemas sociales. Es decir, entender la posición situada de quienes interrogamos la realidad desde diferentes frentes, ya seamos activistas, académicos, protagonistas, entre otros. En el proceso en territorio se ha realizado una apuesta para que sea de forma colectiva, participativa, con perspectiva generacional y de género, ampliando las voces de

quien interroga y enlazado con la perspectiva de la Universidad.

Además, se parte de la crítica que realiza Val Flores (2018) a las estrategias pedagógicas basadas en los discursos de la información y de cambio de actitud. Es decir, no tener una idea de que en la educación comunitaria que desarrolla la extensión universitaria sea solo llevar “conocimiento e instalar capacidades”, sino se parte que el acceso a la información no es aproblemático, como si la información fuese un reflejo de la realidad suficiente para cambiar la ignorancia.

Es decir, no basta con acceder a la información, sino de manera colectiva analizar la forma en que se ha situado y usado esa información, por lo que algunas preguntas para explorar la interseccionalidad y la participación social en el entorno comunitario han sido:

- 1) ¿Cómo han sido las formas de participación social?
- 2) ¿Quiénes participan mayormente?
- 3) ¿Se prescriben actividades comunitarias con roles de género diferenciados?
- 4) ¿Cómo se valora la diversidad sexual y cultural a nivel comunitario?
- 5) ¿Hay personas que con sus actos, actitudes o posicionamientos políticos promueven algún tipo de desigualdad?

Pensar en esos cuestionamientos también es reconocer las limitaciones de educación comunitaria con el enfoque interseccional, debido a que es un proceso lento que la extensión universitaria no contempla en la formulación de proyectos y sus tiempos, ya que surgen resistencias cuando hacemos cuestionamientos a organizaciones que no tienen el hábito de

ser cuestionada desde dentro o que tienen resistencia a los procesos participativos.

Entonces, ¿es posible avanzar en un enfoque interseccional cuando se dan resistencias o se permiten voces a otros actores políticos que no estaban en las dinámicas actuales? El trabajar la participación social en el campo comunitario desde la interseccionalidad plantea el reto de cómo compaginar los diferentes intereses y necesidades de las familias, las personas jóvenes y las mujeres, y avanzar en la agenda comunitaria y en el cumplimiento de las tareas a desarrollar.

VI. Integración de la educación no formal y la educación comunitaria

La noción de Educación Permanente conduce al planteamiento de la educación a lo largo de la vida que parte de la premisa de que la sociedad actual requiere múltiples y variadas respuestas a las necesidades educativas. Varios autores sostienen que la institución escolar reclama diversas alternativas de formación, y es desde estas alternativas que la educación no formal ofrece un abanico importante de posibilidades.

Este amplio espectro de la educación no formal permite adecuar los procesos de formación y educación a lo largo de la vida a las necesidades y requerimientos, tanto de grupos, individuos, organizaciones y comunidades, al considerar sus rasgos distintivos.

Entre estos rasgos característicos de la educación no formal que le permite adaptarse a las demandas y necesidades sentidas para los procesos formativos están la heterogeneidad tanto de los métodos que se pueden desarrollar como de los requerimientos educativos; la versatilidad que posibilita que dicho proceso formativo sea acorde a las demandas, que tenga el

punto de partida en la horizontalidad de las relaciones en el ámbito educativo y la flexibilidad del espacio en que se puede desarrollar. Además, la educación no formal se caracteriza por centrarse en el discente de todas las edades, no se limita a tiempos y lugares de programación específica, tiene un carácter más flexible (López-Barajas, 2009:114).

Esta capacidad de movilidad entre tiempos y lugares potencia el planeamiento de procesos educativos en distintos territorios y grupos respetando las cualidades propias desde este paradigma de educación para la vida.

En este sentido, y para entender la educación comunitaria vinculada a la educación para la vida, es necesario hacer referencia a que las comunidades son unidades de análisis donde se establecen relaciones entre las personas, este contexto es el que permea la educación comunitaria. Así como lo plantea Ramírez (2017):

(...) los procesos educativos que tienen como punto de referencia a la comunidad centran sus propósitos en el desarrollo de todos los grupos sociales que conforman un colectivo. De este modo, no se trata de procesos individualistas orientados únicamente a la mejora personal, sino que la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender. (p.81)

Es importante mencionar que dentro de este desarrollo de relaciones comunales se establecen vínculos que permiten generar lazos y sentidos que a su vez generan bienestar y lucha por el reconocimiento de derechos humanos, entre ellos el educativo.

Según Pérez y Sánchez (2005) existe entonces una estrecha relación entre educación y derechos humanos:

Educación y desarrollo humano constituyen una relación de vida, la comunidad crece cuando su conocimiento implica desarrollo de una acción cognoscitiva que integra pensamiento y realidad, y esto si es formación,

pues el conocimiento interesa como posibilidad de mejorar prácticas sociales, como modo de encontrar un mejor y mayor sentido para la vida. (p.10)

La importancia de este reconocimiento de derechos permite establecer mecanismos de acceso a los mismos, desde el paradigma de la educación permanente, donde se abren espacios intergeneracionales y se busca reflexionar participativamente con otras miradas sobre los temas sensibles en la localidad, propiciando la construcción colectiva y mecanismos de participación ciudadana.

Interesa, particularmente, la educación en una comunidad específica que considera la configuración del territorio en el sentir y pensar de las personas que lo habitan y que les permita ejercer una ciudadanía activa. Y, en cuanto a la educación para el ejercicio de los derechos, desde la potencialidad que otorga la educación a lo largo de la vida permite generar espacios de acción dialógica que posibilita abordajes distintos para los temas comunes. Así como considerar la diversidad de actores en el contexto y propiciar la integración o, al menos, el reconocimiento de las diferencias.

De manera medular, las acciones educativas sustentadas en el diálogo y desde una perspectiva de la interseccionalidad conducen al reconocimiento de las desigualdades según el género, la edad, la clase y posibilita la construcción colectiva de espacios de diálogo y mecanismos de participación ciudadana en los cuales el reconocimiento de cada integrante es fundamental. En este caso, ejemplos de ello han sido las conversaciones entre diferentes grupos generacionales, la aplicación de entrevistas semiestructuradas a diferentes actores de la comunidad (mujeres, jóvenes, personas menores de edad) y talleres participativos con la población de secundaria, con el propósito de comprender sus miradas y experiencias sobre el territorio.

Al analizar las formas y estrategias en que las múltiples desigualdades están siendo tratadas en el territorio se pretende trascender de la discusión dicotómica hombres-mujeres a la referente a las condiciones de las personas en general en el marco de la vida cotidiana y las particularidades culturales arraigadas en el orden patriarcal, puesto que: cotidianas colectivas y personales que se dan en lo público y en lo privado (Carosio, 2017:28).

De manera paralela a la discusión, las desigualdades, sus cruces y sus trayectorias se reconocen y se analizan sus modos de articulación en el territorio para abordar desde la educación comunitaria y se plantea la participación como categoría que nutre el proceso. Esto por cuanto es una dimensión que registra la posibilidad de convertirse en un efectivo instrumento de desarrollo y para el logro de la equidad social, no solo en el discurso sino en la práctica significativa. La participación para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando, pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo (Torres, 2001:3).

Es vital, por tanto, revisar la construcción social de los espacios, los territorios y los contextos locales, así como las necesidades educativas situadas.

VII. Mapeo participativo: diálogos entre lo espacial y la interseccionalidad

Uno de los principales desafíos en términos metodológicos fue encontrar un abordaje que permitiera comprender aspectos del espacio y el territorio al mismo tiempo que las necesidades educativas, los contextos locales y la interseccionalidad de manera conjunta y sencilla.

Por las particularidades de la zona de estudio —de carácter costero y rural— con altos índices de desempleo y desplazamientos migratorios, además de un amplio historial de intervención social por organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y académicas con consecuencias no muy positivas y que generan resistencia en la población, se consideró que el abordaje más pertinente es a través de una técnica que conlleva un proceso participativo.

De manera que los instrumentos utilizados sirvieran no solo para la “obtención de información” sino que también se reflejaran y representaran los sentires de las personas y reivindicar los mismos sobre el territorio y el espacio de la comunidad, de manera que se trascienda las visiones simplistas y enfocadas a lo que Harvey (2012) llama el *espacio absoluto*. Es decir, que estos mismos sentires fueran incluidos en el proceso.

Así, se consideró como un concepto aglutinador y operativo la *producción social del espacio*, ya que permite entender el territorio y el espacio como un lugar donde hay vivencias, significaciones, prácticas. Donde se produce un sentido del espacio y se generan “espacios de representación” (mentales, percibidos, representados) y una “representación del espacio”, siendo este el espacio social (construido, producido, proyectado), además de una práctica sobre el mismo (Lefebvre, 1976).

Para entender esta relación del espacio con las dimensiones y categorías de interés, se planteó el mapeo colaborativo desde la perspectiva que plantea el colectivo de Iconoclastas (Ares y Risler, 2013), ya que permite entrar en esta dimensión de espacio producido de las personas, así como reivindicar los espacios sobre los que habitan al resignificar, validar y visibilizar varias de las concepciones —sentires y relaciones— vinculadas con el espacio.

Es importante señalar que si bien “los mapas son representaciones ideológicas. La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios” (Ares y Risler, 2013:5).

Por lo que un proceso de mapeo realizado por las personas que habitan esos espacios permite profundizar en su carga ideológica y política, en las tensiones y confrontaciones, así como acuerdos y negociaciones. Por lo tanto, un mapeo colaborativo permitiría entender el espacio investigado “como un lugar donde se articulan lo social, lo mental, lo teórico, lo práctico, lo ideal y lo real” (1976:28).

Es en ese sentido que el proceso de creación relacionado con el mapeo permite confrontar, visibilizar y resignificar los relatos dominantes en el territorio y los espacios. Y que a partir de la “utilización de un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando (*sic*) las consecuencias” (Ares y Risler, 2013:12).

La propuesta parte, por lo tanto, de manifestar en un mapa las expresiones de las desigualdades, exclusiones y despojos en función de la clase, etnia y género de las personas participantes.

Para ello se sigue el planteamiento de Ares y Risler (2013) sobre los mapeos participativos: un proceso de planificación consensuada, una presentación del trabajo a desarrollar, un proceso de trabajo en grupos y una puesta en común.

Como aspectos importantes de mencionar, se invita a la creación de una iconografía por parte de las personas participantes que refleje los sonidos, olores, sabores, vivencias y sentimientos. Además,

se plantean diversos instrumentos de mapeo: corporales, construcción de paisajes y espacio-temporales, en todos retomando las categorías anteriormente planteadas y, por lo tanto, producir una cartografía de la interseccionalidad, donde se evidencie las dimensiones de género, etnia y clase por medio de los gráficos, los símbolos y las narrativas alrededor de los mismo. Catalizado por la mediación pedagógica de procesos educativos no formales, buscando la incidencia y la transformación de los contextos y de las situaciones de las personas.

VIII. Principales hallazgos en Lepanto

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó el estado de pandemia ante la propagación del COVID-19. En respuesta a esta alerta, y como medida preventiva por la rápida transmisión del virus, el gobierno de Costa Rica tomó las disposiciones para el aislamiento en todos los niveles, desde el cierre de fronteras hasta el cierre de los centros educativos, incluidas las universidades, esto ocasionó que las labores en investigación y en extensión se pausaran y que se rediseñaran las metodologías para el acercamiento con las comunidades y el cumplimiento de objetivos.

El confinamiento social como medida sanitaria develó diversas desigualdades sociales; sin embargo, tanto la pandemia como las desigualdades no se han leído de manera homogénea, por lo que existe un sin número de manifestaciones de las desigualdades, históricamente naturalizadas y que frente a esta coyuntura se corre el riesgo de pasarlas desapercibidas, sin hacer nada para mitigarlas durante la crisis de la pandemia, ni después de ella.

Ante este panorama global en el proyecto “Perspectiva interseccional del territorio costero de Lepanto desde la educación

comunitaria, la participación social y el fortalecimiento de las capacidades locales” se diseñó un cuestionario para identificar estas desigualdades presentes en el territorio de Lepanto por medio de un formulario de Google, el cual fue dirigido a personas costarricenses con dieciocho años o más, que vivieran en la comunidad de Lepanto, específicamente en el centro de la comunidad. El cuestionario se aplicó del 16 de septiembre al 21 de octubre del 2020, a un total de sesenta y cinco personas, mayores de edad, de las cuales se obtuvo respuesta de dieciocho personas.

El cuestionario empleado para este estudio estuvo conformado por quince variables; las cuales se enfocaron en identificar las percepciones de la población sobre la coyuntura en tiempos de pandemia, así como factores de riesgo y las desigualdades de la población de Lepanto, características generales y como eje temático central la educación. Adicionalmente a estas variables temáticas se consultó acerca de otro tipo variables de carácter sociodemográfico como sexo, rango de edad, nivel educativo, percepción de la condición económica; que permiten describir las características de la población encuestada.

En la identificación de factores de riesgo, según las personas entrevistadas, se presentan los ingresos como inestables y muy bajos, se encuentran ante esta coyuntura de pandemia personas sin ingresos. De esta manera, se presenta un panorama en tanto a la situación vivida en la zona costera de Lepanto y una afectación directa en cuanto a la situación económica, es decir, los ingresos que percibe la comunidad.

Asimismo, en cuanto a la educación como referente que permite el reflejo de accesibilidad y movilidad social, se presenta que tras la pandemia por el COVID-19 se ha afectado la educación formal ya que en la comunidad es muy difícil recibir clases virtuales por la cobertura de internet que se

tiene en la zona, es decir, la desigualdad social en tanto accesibilidad a la internet, así como también señalan que la virtualidad no permite la misma preparación con la que se contaba en la presencialidad, aunado a ello muchas de las personas estudiantes, además de cumplir con sus obligaciones educativas, se vieron en la necesidad de buscar medios para colaborar económicamente en sus hogares.

El bajo nivel de instrucción y el desconocimiento de un segundo idioma son presentados como los elementos principales dentro de las desigualdades a las que se enfrentan en el sector educativo, lo que lo posiciona como uno de los factores de riesgo de la zona que más preocupa a los habitantes. Asimismo, previo a la pandemia, las personas que respondieron el cuestionario señalan la nula existencia de programas de educación comunitaria, los cuales podrían ser de gran ayuda ante la situación actual.

Entre las condicionantes sociales que identifica la población de Lepanto se encuentra el poco acceso a la internet, el desinterés hacia la educación, el nivel de desempleo, el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia por condición de género, así como otras en materia ambiental, por ejemplo las quemadas e inundaciones. Estas se potencian y convergen en el territorio, evidenciando las desigualdades a las que se enfrentan las personas de Lepanto, tomando como principales categorías los factores económicos, la educación, salud y participación; de los cuales resulta importante señalar a las mujeres como las que sufren con mayor porcentaje las desigualdades resaltadas.

IV. Reflexiones finales

El compromiso del trabajo académico en comunidades está hoy en día mucho más que justificado. Los esfuerzos de la Universidad pública por incidir en el bienestar

común y la justicia social siguen teniendo gran vigencia, más aún en contextos de crisis sanitaria pandémica, recorte de los recursos públicos y exacerbación de las desigualdades en comunidades históricamente vulnerabilizadas por la lógica del capital.

En este contexto, los principios y premisas de la educación permanente ofrecen terreno fértil para recopilar las experiencias cotidianas con el fin de potenciar la organización y la participación local.

El desarrollo de relaciones horizontales en los procesos educativos, el diálogo crítico, la escucha atenta y la visibilización de la apropiación desigual del territorio por parte de las personas que lo habitan, constituyen el reto por un esfuerzo sostenido en el tiempo y el espacio, para que —desde el compromiso universitario— se promueva el ejercicio de deberes y derechos en la localidad de Lepanto. La lógica de la educación permanente desde la horizontalidad de las relaciones y el ejercicio dialógico promueven que la recopilación de las significaciones y las experiencias locales potencien la participación y, por ende, el ejercicio de deberes y derechos en la localidad.

La interseccionalidad como perspectiva teórica y metodológica permite entrelazar e identificar las desigualdades presentes, intersectando la realidad de la comunidad y visibilizando las vulnerabilidades que poseen sus habitantes, así mismo orienta la investigación en la construcción de diversas formas de interpretación de las dinámicas comunales, la participación y los procesos que se construyen en este territorio peninsular.

Dicho lo anterior, el grupo de investigación-acción ha venido planteando la cartografía social como una apuesta metodológica y participativa que permite poner en valor las reflexiones de la interseccional-

dad a nivel comunitario e incentivar la participación social desde una pluralidad de voces y mecanismos que permitan avanzar en mayor justicia social y trabajo crítico sobre lo que hacemos y queremos en la comunidad.

En este caso, la cartografía social está permanentemente dibujando las múltiples relaciones y articulaciones con los problemas sociales, los cuales se construyen en una maraña de relaciones que no son procesos lineales ni unívocos.

Bibliografía

- Ares, P., Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Caldwell B., C.; Martinez S., V. (2018). Tener que dejar la casa: la conformación del espacio social de la hacienda Atirro: un acercamiento a partir de las narrativas de sus extrabajadores y extrabajadoras. Tesis de Licenciatura. San José, Costa Rica.
- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En: Sagot, M. (coord.). Feminismos, Pensamiento Crítico y Propuestas alternativas en América Latina. CLACSO.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. En VVAA, Pedagogías transgresoras II. Santo Tomé, Santa Fé: Bocavulvaria Ediciones.
- Haraway, H. (1995). "Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles" (Traducción: Elena Casado), en revista *Política y Sociedad* n.º 30. Madrid.
- Harvey, D. (2006). Spaces of neoliberalization: towards a theory of uneven geographical development. München: Franz Steiner Verlag.
- Instituto de Desarrollo Rural de Costa Rica. (2014). Caracterización Básica Territorio Paquera-Cóbano-Lepanto-Chira. Recuperado de: <https://www.inder.go.cr/territorio-peninsular/Caracterizacion-Paquera-Cobano-Lepanto-Chira.pdf>
- Lara, D. (2015). Grupos en situación de vulnerabilidad. Editorial Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Lefebvre, H. (1975). De lo rural a lo urbano. Barcelona: Península.
- López-Barajas, E. (2009) (Coord.). El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI. Narcea, Uned, Madrid, España.
- Platero, R. (2012). ¿Son las políticas de igualdad de género permeables a los debates sobre interseccionalidad? Una reflexión a partir del caso español. En Revista del CLAD Reforma y Democracia, n.º 52.
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. Cuadernos de Psicología, vol. 16, n.º 1, 55-72.
- Platero, R. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. Libro Pedagogías Queer, editado por Aldo Ocampo. Ediciones CELEI, Santiago, Chile.
- Ramírez, A (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. Revista Educación. XXVI (51), 79-94. Recuperado de <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Torres, R. (2001). Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina. UDSE. Punta del este, Uruguay. Consultado en <http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/participacion-ciudadana.pdf>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, vol. 52, pp. 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>