

**Migración y familias binacionales: una realidad
en la niñez de Río Azul**
**Migration and binational families: a reality
of the childhood in Río Azul**

Priscila Fuentes Ureña
Escuela de Trabajo Social,
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
priscila.fuentes@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0005-4581-6403>

Katherine Jiménez Fonseca
Escuela de Trabajo Social,
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
katherine.jimenezfonseca@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0002-0899-9739>

Carolina Ramos Pardo
Escuela de Trabajo Social,
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
carolina.ramos@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0007-3877-2566>

Valeria Vargas Porras
Escuela de Trabajo Social,
Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
valeria.vargasporras@ucr.ac.cr
<https://orcid.org/0009-0009-0905-3196>

Cómo citar:

Fuentes Ureña, Priscila; Katherine Jiménez Fonseca; Carolina Ramos Pardo y Valeria Vargas Porras. 2023. Migración y familias binacionales: una realidad en la niñez de Río Azul. *Revista Reflexiones. Dossier Especial*. 102. DOI 10.15517/rr.v102i2.56456

Resumen

Introducción: El presente artículo muestra los principales resultados del proceso de trabajo enfocado en la Escuela Francisco Gamboa Mora en la comunidad de Río Azul, en el cual, a través de cinco sesiones de talleres socioeducativos con veintidós estudiantes de quinto año, se abordó la temática de migraciones y familias binacionales.

Objetivo principal: Divulgar los resultados obtenidos durante el diseño, ejecución y evaluación del proceso socioeducativo *Mi hogar es donde me llevan mis pies*, realizado con la niñez de la Escuela Francisco Gamboa Mora en el espacio local de Río Azul.

Método y técnica: El proceso se realizó desde un enfoque de educación popular mediante el cual se plantea como técnica el uso de talleres socioeducativos.

Resultados: Los resultados obtenidos se ordenan en tres ejes: la xenofobia como categoría central en el proceso socioeducativo, que permitió ahondar en las perspectivas y vivencias de la niñez; una aproximación teórica de las construcciones de identidad por parte de las personas estudiantes, donde lo socio-territorial y lo sociocultural evidenciaron su complejidad y finalmente, el género como parte central de la socialización y dinámica de los grupos sociales.

Conclusión: Como conclusión general, este proceso permitió reconocer la importancia del Trabajo Social en espacios locales a través de procesos socioeducativos, al integrar aportes de la educación popular que posibiliten a las personas de una comunidad, aprehender conocimientos que sirvan como herramientas para transformar su realidad social.

Palabras clave: Educación popular, Derechos Humanos, Xenofobia, Identidad, Interculturalidad.

Abstract

Introduction: This article will show the main results obtained from the research project carried out at Francisco Gamboa Mora Elementary School located in the community of Río Azul, in which the researchers addressed the migration and binational families' issue through five sessions of socio-educational workshops aimed at a group of twenty-two fifth graders.

Main objective: The purpose of this article is to reveal the results obtained during the design, execution, and evaluation of the socio-educational process *Mi hogar es donde me llevan mis pies* at Francisco Gamboa Mora Elementary School in Río Azul.

Method and technique: The methodology followed the popular education approach through which socio-educational workshops were proposed as a learning technique.

Results: The results obtained were organized in three dimensions: xenophobia is a central theoretical category in the socio-educational process, which allows delving into the perspectives and experiences of childhood. A second element consists of an academic approximation of the students' identity construction, in which the socio-territorial and the socio-cultural context

allowed us to reconsider the complexity of this issue. The third aspect involves gender as the result of the socialization that determines social groups dynamics.

Conclusion: As a general conclusion, the results confirm the role of Social Work in promoting socio-educational processes that integrate principles of popular education to enable people in a community to gain knowledge that can be used to transform their social reality.

Keywords: Popular education, Human Rights, Xenophobia, Identity, Interculturality.

Introducción

El presente artículo muestra los principales resultados del proceso de trabajo enfocado en una sección de quinto año de la Escuela Francisco Gamboa Mora en la comunidad de Río Azul, en el cual, a través de cinco sesiones de talleres socioeducativos con 22 personas estudiantes, se abordó la temática de migraciones y familias binacionales, esto debido a la importancia de reconocer la comunidad como un espacio donde se encuentran y conviven personas de diversas nacionalidades e identidades.

Desde el grupo 01 de Taller II: Organización local y construcción de la ciudadanía, enfocado en las poblaciones de niñez, adolescencias y juventudes, se seleccionó a Río Azul como el espacio local para formular diversas acciones enfocadas en dichas poblaciones. En primer lugar, se realizó un proceso diagnóstico que permitió reconocer las características principales de la localidad, así como sus sentires y necesidades; posteriormente se realizó un plan de trabajo a partir de los resultados obtenidos, el cual se enfocó en un proceso socioeducativo para abordar las principales problemáticas.

Por tanto, el objetivo principal de esta práctica comunitaria fue «comprender la complejidad de los espacios locales, la cuestión social, la participación social y la ciudadanía y la acción u omisión desde el Estado, desde el análisis crítico de aquellas respuestas a las expresiones de la cuestión social, existentes en el espacio local, que devienen tanto de la sociedad civil como de los actores institucionales» (Escuela de Trabajo Social 2022, 4).

De esta forma, el trabajo pretendió realizar un acercamiento a la realidad de la niñez en Río Azul, su proceso de aprendizaje, así como algunos resultados que partieron del trabajo socioeducativo. Por ello, el presente artículo retrata la importancia de abordar temáticas como la discriminación, xenofobia, derechos humanos e identidad desde las escuelas, a través de procesos horizontales que aporten a una formación crítica e incentiven la transformación de contextos complejos.

El artículo se encuentra de la siguiente forma: en primera instancia se presenta un recuento teórico - metodológico como vía para la creación del proyecto social ejecutado, seguido de una aproximación conceptual sobre las principales categorías teóricas empleadas en la ejecución del proceso. Posteriormente, se estableció un acercamiento histórico sobre la comunidad de Río Azul

con el fin de retratar sus particularidades y cómo permean a la niñez, para continuar con los principales resultados del proceso en el que se abordó las percepciones de xenofobia, construcción de identidad y análisis del género como producto de la socialización.

Abordaje teórico - metodológico del proceso socioeducativo

El proceso del trabajo ejecutado, partió de los cursos Taller I y II: Organización local y construcción de ciudadanía de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, en los cuáles se pretendió fomentar el desarrollo de «acciones socioeducativas, que posibiliten el desarrollo de competencias para el trabajo con organizaciones y grupos de la sociedad civil y a la vez, aporten a las acciones generadas por los grupos u organizaciones de la sociedad civil» (Escuela de Trabajo Social 2022, 4).

Durante los meses de marzo a julio del 2022, se realizó un Informe de Diagnóstico en el que se ahondó en el espacio local de Río Azul, por tanto, se plantearon tres vías para realizar este acercamiento: 1) su recorrido sociohistórico, 2) el papel e importancia de las instituciones localizadas en esta comunidad y 3) las necesidades, intereses y sentires de la niñez y las adolescencias de Río Azul. Como resultado de este documento, se delimitaron las necesidades que podían ser abordadas mediante procesos socioeducativos.

En este sentido, la temática de migraciones fue el elemento central que se identificó durante la revisión de atención de necesidades debido a los hallazgos obtenidos. En primer lugar, cuando se realizaron las entrevistas a diversas personas que intervienen en aspectos relacionados a la comunidad, se evidenciaron expresiones de xenofobia y discriminación, puesto que, al consultar sobre las principales problemáticas del espacio local, se indicó el flujo migratorio, así como la existencia de cuarterías en la zona, estos como lugares en los que mayormente residen personas nicaragüenses.

Asimismo, se realizó una revisión de la oferta programática de las distintas entidades, organizaciones, instituciones y colectivos, en la que se evidenció un vacío en cuanto a contenidos y proyectos que contemplaran a las personas migrantes y pertenecientes a familias binacionales (en particular hacia la niñez). Este elemento fue clave para la delimitación de la población, dado que según la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Río Azul concentra una cantidad importante de población migrante en el país (aproximadamente un 15,8%).

Ante ello, durante los meses de agosto y septiembre del 2022 se ejecutaron reuniones virtuales con la Asociación Enlaces Nicaragüenses, una agrupación fundada desde el 2003 que tiene incidencia en Río Azul. Esta entidad al promover los derechos de las personas migrantes y pertenecientes a familias binacionales fungió como guía para la construcción del proceso socioeducativo.

Además, gracias al mapeo de instituciones de la comunidad, se establecieron una serie de reuniones con el equipo interdisciplinario de la Escuela Francisco Gamboa Mora, institución en la

cual se llevó a cabo el proceso, durante los meses de septiembre y octubre del 2022, ya que tal y como indica Juan Carlos Callirgos (1995), la escuela es un espacio socializador en el que se posiciona la necesidad de trabajar con la niñez costarricense, migrante y binacional, en el reconocimiento del principio *El derecho a tener derechos, el derecho a todos los derechos* en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. A su vez, al trabajar en el centro educativo, se logran identificar la influencia de las manifestaciones de la xenofobia, discriminación y exclusión sobre la cultura escolar en este espacio.

Como resultado de estas reuniones y las consideraciones mencionadas anteriormente, surge el proyecto social *Mi hogar es donde me llevan mis pies* el cual parte de una estrategia participativa que tiene como fin facilitar espacios para que la niñez reconozca, identifique y cuestione la discriminación como un elemento que está presente dentro de la sociedad costarricense y de igual forma, se reproduce en la comunidad de Río Azul. Ante ello, durante los meses de octubre y noviembre del 2022 se facilitaron cinco talleres socioeducativos con un grupo de quinto grado, compuesto por 22 personas estudiantes (5 mujeres y 17 hombres) en los que se retomaron tres ejes centrales: la xenofobia, discriminación y exclusión social, la identidad y los derechos de la niñez.

Dicha propuesta se estructuró a partir del enfoque de educación popular, perspectiva que consiste en «un movimiento político-cultural donde pueden encontrarse un conjunto heterogéneo de prácticas, que más allá de sus diferencias (de contenidos, de ámbitos, de estrategias metodológicas), tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares» (Cano 2012, 25-26).

Se ejecutaron talleres socioeducativos como estrategia para integrar la teoría y la práctica, donde a través de una construcción colectiva se incentiva una transformación con el grupo, puesto que esta metodología parte del intercambio de saberes y experiencias desde el protagonismo de las personas participantes. Además, en la construcción de esta herramienta se emplearon técnicas y respondieron al para qué, para quiénes y en qué momento, puesto que se considera el tiempo disponible, características del espacio y de la población y, los propósitos de cada sesión (Cano 2012).

Por tanto, la educación popular permitió desarrollar el diagnóstico participativo con las personas que lideran dentro de la comunidad, la planificación de acciones, la evaluación para el cumplimiento de los objetivos, la sistematización de las vivencias, el seguimiento del proceso, el análisis de la temática y la formación sobre el tema específico. Seguidamente, los elementos mencionados son acciones necesarias para abordar las necesidades del proyecto, por esta razón, se consideró dicha perspectiva como la más adecuada para efectuar la finalidad de lo propuesto.

Aproximación conceptual

La propuesta socioeducativa *Mi hogar es donde me llevan mis pies* estuvo guiada por la definición de categorías teóricas como xenofobia, discriminación, identidad y derechos humanos.

Estas temáticas buscaron seguir con la línea del objetivo del proyecto teniendo como principales enfoques el de niñez y adolescencias, el cual consiste en visualizar a estas poblaciones desde una perspectiva de derechos humanos donde se les reconoce como personas individuales que pueden disfrutar sus derechos y deberes con plenitud (UNICEF 2017).

Otro enfoque central fue la interculturalidad, en este se concibe que las personas de distintas culturas no sólo se encuentran en un mismo espacio, sino que se interrelacionan y conviven en la vida cotidiana, lo que permite un intercambio y enriquecimiento entre la cultura e identidad de las personas (Malik y Ballesteros 2015). Estos enfoques permitieron trabajar en conjunto con las personas estudiantes para posicionar el diálogo y reflexión de las categorías teóricas en su cotidianidad.

Ahora bien, sobre las categorías orientadoras, se contempló la xenofobia como «la discriminación por motivos de raza o etnia, implica una operación simultánea de separación y jerarquización» (Hopenhayn y Bello 2001, 8). Se consideró fundamental incluir los temas de discriminación y exclusión con la niñez, pues el conocimiento de estos conceptos permiten que las personas estudiantes identifiquen situaciones de violencia y obtengan herramientas para actuar en consecuencia, especialmente en un contexto en el que se interrelacionan personas de diferentes etnias y culturas; puesto que en la comunidad de Río Azul se da una gran concentración de personas migrantes y por tanto, la niñez convive y es parte de esta diversidad.

Seguidamente, se consideró fundamental establecer la categoría de identidad para que personas estudiantes a partir de su autorreconocimiento, visualizaran la xenofobia y la discriminación no como un tema externo, sino como un tópico que se traslapa en su cotidianidad, pues la discriminación y exclusión social no se encuentran exclusivamente en la nacionalidad o cultura, sino que también se expresa en la identidad de cada persona. Taylor (1996) explica la identidad como una definición de la persona misma, entendiendo que ésta puede elaborarse e ir transformándose a lo largo del tiempo.

Siguiendo la misma línea, se considera necesario prestar atención a la identidad socio-territorial y el género como factores que influyen en la identidad de las personas y paulatinamente en el contexto inmediato en el que se realiza este proceso, entendiendo que dentro de la misma categoría de identidad tienen correlación infinidad de factores en la vida cotidiana.

La identidad socio-territorial planteada por Quezada (2007, 36) como «una dimensión de la identidad personal que se caracteriza por tomar como centro de referencia un territorio delimitado, donde tiene su asiento un conglomerado social con el cual se establecen y reconocen vínculos de pertenencia», permite entender que la identidad se ve influenciada por el lugar en el que se desarrollan las personas, pues implica aspectos como la etnia y la cultura de las comunidades.

Ante ello, fue importante el retomar el tema de la identidad socio-territorial para así reconocer que la autopercepción también se ve afectada por factores externos a las personas, como lo es la otredad, la cual puede causar prejuicios y discriminación. La otredad se entiende como «El

diferente, extraño, ajeno, hace tambalear esa construcción precaria de es la identidad y, por esa razón, ese se convierte en un enemigo, un contrincante, un rival o un indeseable, según la posición en que se ubica o es ubicado» (Falcón 2008, 2). Por tanto, esta categoría fue seleccionada, ya que permitió indagar implícitamente en temas como el bullying, el cual se manifiesta con regularidad entre las personas estudiantes del grado, así como el reconocimiento de la propia identidad como mecanismo para fortalecer la autoestima y la percepción de sí mismo, por lo que, en el contexto de la niñez de Río Azul, permite desarrollar herramientas para hacer frente a la exclusión.

Por otro lado, sobre el género, Marcela Lagarde y Ríos señalan que históricamente las mujeres han sido diferenciadas por su condición genérica, con ello se refiere al «conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico» (1997, 77). Si bien todas las mujeres se encuentran en relaciones asimétricas de poder, estas difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles en los que se manifiesta dicha opresión.

Finalmente, todas estas categorías teóricas fueron utilizadas con el fin de crear un enlace en materia de derechos de la niñez, con énfasis en el principio de «El derecho a tener derechos, el derecho a todos los derechos» (UNICEF 2017, 108) planteado por El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. La categoría de derechos de la niñez fue fundamental para que el estudiantado enlazara con su propia identidad personal y cultural, que conlleva el goce de sus derechos sin tener que atravesar situaciones de discriminación por etnia, color de piel, rasgos físicos, orientación sexual, identidad de género, entre otros.

De esta forma, se buscó que la niñez de Río Azul se reconociera como sujetos y sujetas de derechos que pueden hacer un cambio partiendo de un principio de igualdad y equidad, donde todas las personas participen activamente. Esto en un espacio local como Río Azul, donde hay históricamente una vulneración de los derechos de la población desde diversas manifestaciones de violencia representada como exclusión social dentro y fuera de la comunidad, debido a la situación socioeconómica de las personas habitantes y otros factores como la migración.

El espacio local de Río Azul: un acercamiento a la niñez de la Escuela Francisco Gamboa Mora

Río Azul es un distrito perteneciente al cantón de La Unión de Cartago, el cual según el Sistema de Información Geográfica (ARCGIS) del Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos (2022) cuenta con una población aproximada a 2787 personas concentradas en su territorio. Un aspecto central en esta comunidad es el relleno sanitario, el cual fue trasladado desde Pavas hacia la comunidad (Mora y Mora 2003).

Ante este contexto, en 1973 se firmó el convenio que inició oficialmente el depósito de los desechos sólidos en el relleno sanitario establecido en Río Azul (Mora y Mora 2003). Este hecho marcó la identidad socio-territorial de las personas habitantes de la comunidad, ya que como menciona Quezada (2007) esta se caracteriza por tomar como referencia un área geográfica en el

que se delimitan vínculos de pertenencia. En este sentido, el relleno sanitario y el distrito de Río Azul empiezan a ser homologados como un único espacio en el imaginario nacional.

De esta forma, la identidad socio-territorial de la comunidad de Río Azul se enlaza con el relleno sanitario, el cual se mantuvo en funcionamiento hasta 2008 cuando se iniciaron las obras establecidas para su cierre técnico (Mora y Mora 2003). Durante el plazo de funcionamiento, el relleno generó empleos a las personas recicladoras, sin embargo, también ocasionó serios problemas de contaminación en este espacio local. Por tanto, se convirtió en un aspecto determinante en la vida cotidiana de las personas residentes de este distrito, ya que estableció la forma en que se socializaba y se interactuaba, instaurando ritos, valores y tradiciones en torno a la comunidad, lo cual marcó la historia de Río Azul (Quezada 2007).

Un aspecto relevante es el imaginario social que se construyó en torno a la comunidad. Al realizar un acercamiento a los relatos, experiencias y vivencias de las personas habitantes, se mencionó de forma recurrente el estigma que rodea a Río Azul como un lugar contaminado, problemático e inseguro, estas características no sólo son adjudicadas a este espacio geográfico, sino que se traslapa hacia sus pobladores. Al respecto, García (2019) menciona que éste imaginario «hace parte de lo que se acepta como real; estructura y constituye la realidad socialmente instituida» (33) por tanto, estas perspectivas no están basadas en verdades o falsedades, sino en temas, relatos, motivos o tramas transmitidas socialmente.

De igual forma, el imaginario social que se ha construido con respecto a Río Azul es portador de un sentido simbólico o indirecto (García 2019) que ha traslapado a las diversas generaciones que habitan la comunidad. Un ejemplo de ello es la niñez del distrito, la cual, si bien no conoció el relleno sanitario debido al año del cierre, identifica de igual forma la contaminación como una problemática presente y relevante dentro de este espacio.

Otro aspecto que es notable dentro de Río Azul es que se relaciona con la discriminación no sólo a nivel externo debido al imaginario social hacia la comunidad, sino también en su interior ante diversas manifestaciones de xenofobia presentes en las expresiones de las personas habitantes, ya que como menciona Sobrino (2016) en su investigación sobre este distrito, en el país existe una importante concepción de las personas nicaragüenses desde la otredad. En este sentido, se legitima la exclusión social hacia esta población.

Es importante retomar que según la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en el 2019 el cantón de La Unión concentró el flujo de personas migrantes de San José, siendo Río Azul el distrito que agrupa el 15,8% de esta población (citado en Miranda 2021). En la misma línea, las familias binacionales son una población relevante, según datos de El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), «el 17% de los nacimientos que ocurrieron en Costa Rica en el 2018 son de madre o padre nicaragüense. Mientras tanto, solo un 3,98 % es hijo de padre y madre nicaragüenses» (García, Soto y González 2020, 6).

De este modo, desde el enfoque de interculturalidad, Río Azul puede entenderse como un mismo espacio donde conviven distintas culturas y grupos diversos quiénes pueden cohabitar sin

que esto sea sinónimo de un trato diferenciado (Malik y Ballesteros 2015), no obstante, existen importantes retos para materializar esta visión, debido a la xenofobia, discriminación y exclusión mencionadas anteriormente. Por tanto, es importante reflexionar cómo estos valores e imaginarios sociales han traslapado la construcción de perspectivas, pensamientos e identidades de la niñez, dado que la socialización primaria ocurre en esta etapa de vida, en la cual se interiorizan «otros significativos», «un mundo objetivo» así como una escala de valores (Simkin y Becerra 2013).

Ante el contexto planteado, se inserta la Escuela Francisco Gamboa Mora, institución fundada en el año 1943 cuya edificación se realizó bajo el proyecto denominado Escuelas PROMECUM, las cuales, son de atención prioritaria y se le asigna un mayor incentivo económico al personal docente que labora en estas zonas (Sarita Marín, comunicación personal). Bajo esta modalidad se constituye un Equipo Interdisciplinario, en el que se involucran las áreas de Trabajo Social, Psicología, Sociología y Orientación, estas tres últimas se encuentran en el centro educativo.

Al realizar una consulta al personal de la escuela, se identificaron una serie de problemáticas que enfrenta la niñez en el centro educativo, ante ello se mencionó en primer lugar el abandono de los estudios y ausentismo, así como la violencia y criminalidad que ha permeado en dicha zona y, de esta forma, se ha traslapado hacia la niñez (Sarita Marín, comunicación personal). A su vez, se ubicó el bullying como un tema que han abordado diversas docentes en la institución, en particular se indicó que este se ha ejercido por el físico de las personas (como su tono de piel) y nacionalidad.

Debido a lo anterior, la Escuela Francisco Gamboa Mora surgió como un espacio de gran interés, ya que tal y como indica Juan Carlos Callirgos (1995), existe una cultura escolar que es reflejo de los mandatos sociales imperantes en una colectividad, así como una socialización primaria que se refuerza con la institucionalidad presente en los centros educativos (Simkin y Becerra 2013). Por tanto, resultó relevante el ahondar en cómo han permeado los imaginarios sociales en la identidad socio - territorial de esta población.

Análisis de resultados del proceso socioeducativo

Ante el contexto descrito anteriormente, el espacio local de Río Azul ha sido permeado por imaginarios sociales que han incidido en la identidad socio - territorial de las personas habitantes de esta comunidad. Es por ello, que el proceso socioeducativo partió de enfoques y categorías teóricas que permitieran un acercamiento de cómo comprende la niñez de la Escuela Francisco Gamboa Mora, los conceptos de migración, xenofobia, identidad y familias binacionales. A continuación, se detallan los principales resultados:

La xenofobia como categoría teórica central dentro los talleres socioeducativos

La xenofobia, tal como se mencionó anteriormente, es definida por Hopenhayn y Bello (2001) como aquel acto de discriminación a una persona por motivos étnicos, viendo a él o la otra

como diferente, inferior, poseedor de distintas cualidades y derechos. Esta puede identificarse a través de la burla y rechazo hacia determinados rasgos, acentos, costumbres de las demás personas, lo cual, proviene principalmente de una visión de otredad, pero también, de una «negación del otro» lo que «se transmuta históricamente en forma de exclusión social y política» (Hopenhayn y Bello 2001, 8). Como se indica en lo citado anteriormente, esta negación desemboca en una violencia estructural que se presenta a través de diferentes manifestaciones, como los comentarios discriminatorios e incluso agresiones físicas.

Salgado (2003) hace alusión a ello, cómo «Esa negación o falta de reconocimiento del otro tiene su base en prejuicios, estereotipos sobre esa persona o grupo de personas, los mismos que se transmiten culturalmente dentro de una lógica de mantenimiento del poder entendido como dominación» (2003, 2). Dicha lógica, se identificó en las dinámicas observadas en el grupo de quinto grado, donde la mayoría de del estudiantado ha estado cerca de personas que emiten comentarios negativos sobre otras, principalmente relacionadas a su físico y personalidad, ya que, según un sondeo realizado dentro del grupo de trabajo, un 95% (19 personas) han escuchado a alguien referirse negativamente de los rasgos de otra persona.

Estos comentarios cargados de estereotipos y prejuicios que la niñez escucha de otros individuos refuerzan su socialización primaria y secundaria (Simkin y Becerra 2013), la cual se transmiten generacionalmente, dado que, en el proceso diagnóstico de la comunidad, se percibieron comentarios de esta índole en varias personas adultas entrevistadas. Esta perspectiva de otredad influye, además, en la forma en la que se trata y convive, ya que, según un sondeo con el grupo de trabajo, un 10% (2 personas) admitió que en ocasiones no han querido estar cerca de sus conocidos ya sea por su forma de vestir, hablar o por el lugar dónde viven.

Incluso, la niñez mencionó haber sido víctima de actos racistas o discriminatorios, por ejemplo, con comentarios alusivos a que se es una persona «negra», generados desde la burla lo que, sin duda alguna, forma «parte fundamentalmente de la negación de la diversidad cultural» (Salgado 2003, 3). Asimismo, en los espacios de reflexión se ahondó sobre la discriminación que sufrió un niño de otro grupo en la escuela por pertenecer a otra nacionalidad, lo cual se relaciona nuevamente con lo propuesto por Hopenhayn y Bello (2001), sobre esta negación del «otro» y sus diferencias e inferiorización.

A pesar de que se evidenció que la definición de «xenofobia» era desconocida para la población, esta fue relacionada por la niñez con categorías equivalentes que se entrelazan, tales como el rechazo, exclusión, discriminación y racismo, en particular se indicaron ejemplos y situaciones que han enfrentado en su vida cotidiana. Asimismo, algunas de las definiciones construidas por las personas estudiantes en los espacios de reflexión sobre la xenofobia fueron: «juzgar a otra persona», «alejar a alguien por ser diferente». En particular sobre la temática, se destaca la importancia del reconocimiento de la diversidad desde la igualdad; por ejemplo, un estudiante mencionó que: «El respeto nos salva de la discriminación, el odio y del estereotipo, si uno lo tiene con la amistad».

Por otra parte, al abordar la temática de las migraciones, resultó importante enfatizar en cómo las personas migrantes además de poder ser víctimas de xenofobia y discriminación en el país destino, sobrellevan un proceso de duelo, este relacionado a lo que menciona González (2005) «El duelo migratorio no es un tipo de duelo único, sino que cada persona lo vive de manera distinta, influyen muchos factores: los recursos personales de cada cual, las redes sociales de apoyo, el nivel de integración social, las condiciones de vida, las condiciones dejadas atrás» (2005, 80).

Con lo anterior, resultó importante abordar con una población como la niñez, mediante la actividad denominada «*Lo que llevo en mi maleta*», en la cual, el estudiantado debía identificar qué sería aquello que llevarían consigo si tuvieran que dejar su hogar e irse a otra parte de repente, con el fin de que identificaran este proceso como una situación a la que se enfrentan miles de personas alrededor del mundo. A partir de ésta y otras actividades, fue útil ver cómo la niñez comprende el significado de la empatía al tratar de asimilar los contextos por los que atraviesa una persona. Al respecto, en los espacios de reflexión mencionaron frases importantes como el «ponerse en los zapatos de otra persona» al «entender por lo que ha pasado». Esto refleja valores con los que cuenta la población, que permiten la deconstrucción de la xenofobia, ya que señalaron que si se diera la llegada de un nuevo compañero o compañera al grupo (proveniente de otra nacionalidad), se le trataría principalmente con respeto y amabilidad.

Para ahondar en estas manifestaciones de xenofobia y discriminación encontradas en el espacio de la escuela, y partiendo de lo mencionado por Hopenhayn y Bello (2001), sobre cómo se puede ver a otras personas con derechos distintos, se optó por abordar la temática de los derechos humanos. Esto partiendo del principio de equidad planteado por El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) mencionado en un apartado anterior.

De acuerdo con lo mencionado, la niñez relaciona estos como: «El derecho que tiene un niño a hacer muchas cosas», «Derecho a jugar», «Protección», «Igualdad», «Derecho a Aprender», «Derecho a recibir educación»; más concretamente se identificaban sus derechos en lugares específicos como la escuela, la casa, los parques, entre otros. De la misma forma, mediante los espacios de reflexión y la elaboración de un mural hecho en una pizarra informativa de la Escuela Francisco Gamboa Mora, se manifestaron algunos principios aprendidos a lo largo del proceso como la igualdad en el acceso a sus derechos. Con la realización de este mural, el estudiantado utilizó recortes de personas tomadas de las manos, así como la utilización de frases tales como: «No discriminación», «No debemos discriminar a nuestros amigos porque todos somos iguales» y «Todos los niños y las niñas tienen los mismos derechos sin importar su nacionalidad», siendo esto parte de los aprendizajes reforzados mediante este proceso socioeducativo.

Es fundamental recalcar que la población reconoce dichos principios de los derechos humanos a lo largo del proceso con el taller de xenofobia, discriminación e identidad, pues a partir de estos, la niñez enlazó aprendizajes como: «la importancia del respeto y la amistad para combatir la discriminación», «con la discriminación no se llega a ninguna parte» y finalmente, que «si las personas se apoyan entre sí se pueden lograr grandes avances en la cotidianidad».

Aproximación a las construcciones de la identidad por parte de la niñez

La identidad se desarrolla mediante los procesos de socialización, debido a que permiten la construcción de la identidad personal y la transmisión de las características culturales de un espacio local. Además, estos procesos son dinámicos y complejos, puesto que sus aprendizajes se construyen a través de las experiencias de la vida cotidiana compartidas en un grupo social, los cuales se desarrollan desde la niñez hasta la última etapa del ciclo de la vida. (Mieles y García 2010, 810).

Por ello, es importante rescatar la identidad sociocultural que ha construido la niñez en Río Azul, ya que una parte de la población proviene de familias binacionales (UNICEF 2017) e interiorizan parte de la cultura familiar y comunitaria de los dos países. Ante esto, Mieles y García (2010, 814) señalan a la cultura hogareña como aquellos «valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata que el niño o niña aprende en el intercambio diario».

Dado esto, en la ejecución de los talleres socioeducativos se demostró la apropiación e identificación de la cultura familiar, principalmente nicaragüense, pues una parte del estudiantado expresó sobre su conocimiento de las tradiciones y productos originarios de Nicaragua, así como el tener trajes típicos del país. Asimismo, demostraron su identidad cultural mediante un dibujo y collage en el cual colocaron características propias de la región. Finalmente, se identificaron con su doble nacionalidad, debido a que comentan sobre características propias de la cultura socializada por sus parientes.

Por tanto, la identidad de la niñez proveniente de familias binacionales se desarrolla a partir de los aprendizajes transmitidos por sus familiares, es decir, la socialización primaria en los hogares hace posible que la niñez se apropie de la cultura de otro país a través del arraigo cultural de sus parientes. Sin embargo, Mieles y García añaden el concepto de cultura de la sociedad que surge durante «el intercambio con fuentes externas (escuela, compañeros y compañeras, comunidad, medios masivos), que generalmente transmiten valores de la cultura dominante» (2010, 814).

Por esta razón, la niñez migrante se encuentra en una realidad compleja, ya que como indican las autoras, «En los casos de las familias migrantes o desplazadas, (...) deben enfrentarse a la situación novedosa de ser diferentes a los grupos de la cultura receptora dominante, lo cual representa nuevos retos de adaptación y de diferenciación que pueden ser vividos como amenazantes a la propia identidad, dependiendo de las situaciones y experiencias vividas en los nuevos contextos donde deben asumir estos inesperados procesos de socialización» (Mieles y García 2010, 816).

Así, los diferentes espacios de socialización influyen en la construcción de la identidad, lo cual puede presentar escenarios donde ser extranjero implica exclusión o rechazo a ser diferente. Por ende, el proceso de arraigo o identificación dentro de un espacio social conlleva el buscar distintos mecanismos de adaptación del nuevo entorno.

De igual manera, es importante señalar el desarrollo de la identidad socio-territorial en la niñez, ya que ha sido otro factor de exclusión a través de la división territorial dentro del espacio local, puesto que, específicamente la comunidad de Linda Vista del distrito de Río Azul ha sido estigmatizada. Esto se debe a la construcción de un asentamiento informal en la zona, así como las situaciones de ventas y consumo de drogas y violencia, debido a que fue señalado por las personas entrevistadas. Por ello se destaca que, «La “conciencia de la cultura” es primordial para conocer las formas en que los individuos expresan y representan su arraigo o pertenencia a una comunidad y a cierto grupo social. Es a través de estos “mundos experimentales de significados” que las personas toman conciencia de su cultura, es decir, lo que les enseña que su comportamiento (valores, prácticas, representaciones, etc.) es distinto al de otros» (Flores 2005, 5).

Dado lo anterior, se logró reconocer mediante la actividad del «vagón», si el estudiantado se identificaba con la comunidad. Esta consiste en lanzar la frase: «Se suben al vagón quienes...» y las personas debían pasar al centro del salón si la afirmación respondía a su realidad. La frase se completaba con algún pasatiempo, interés musical o bien zonas geográficas, donde este último fue primordial, ya que entre los resultados se destaca que toda la niñez reconoció al distrito de Río Azul como parte de su espacio territorial. Sin embargo, al preguntarles por el sector de Linda Vista, se visualizó una dinámica diferente, debido a que dos estudiantes se rehusaron a pasar al frente, a pesar de que sus compañeros (as) les decían «¡Venga! Usted es de Linda Vista». Igualmente, las personas adultas al difundir comentarios estigmatizados sobre la zona promueven que la niñez perciba su comunidad desde lo negativo y perpetúe el no reconocimiento de su entorno como parte de su identidad.

Por otra parte, es importante rescatar la socialización de la niñez dentro de la comunidad, puesto que, a través de su interacción en el entorno, aprehenden valores y principios. Sin embargo, en la zona de Río azul ha prevalecido la violencia, donde el estudiantado lo reconoce como parte de su identidad socio-territorial. En este sentido, al habitar en una zona que, constantemente se presencia la violencia, permite que la niñez se apropie de ello y sea reconocido como parte de su identidad.

Cabe mencionar que, durante los procesos socioeducativos la violencia se manifestó mediante una bofetada entre compañeros, comentarios racistas y apodos denigrantes. Además, dos estudiantes dibujaron las armas como parte de su identidad personal y cultural; sin embargo, indican que se identifican con ellas debido a que les proporciona protección y poder. Igualmente, expresaron que el dibujo de su casa estaría con balazos en las paredes; al preguntarles el motivo de su iniciativa, responden que es común escuchar estallidos de armas en su comunidad.

Dado esto, se evidencia que el estudiantado ha interiorizado la violencia como parte de su identidad, pero esta realidad puede conllevar consecuencias en su salud física y mental como menciona Sérgio (2010), «La exposición a la violencia en la comunidad también está vinculada con consecuencias sociales, de salud y de comportamiento preocupantes. Se han establecido vínculos entre la exposición a la violencia en la comunidad y el síndrome de estrés post-traumático,

la depresión, los comportamientos antisociales, el abuso de sustancias adictivas, la reducción del desempeño académico, las relaciones problemáticas entre pares y el mayor contacto con el sistema de justicia penal» (2010, 14 y 17).

Por esta razón, abordar el tema de violencia es vital para promover una sana convivencia entre la niñez con el fin de que construyan una cultura de paz dentro de su espacio local, asimismo, sean protagonistas en su transformación. Además, se torna vital propiciar un adecuado desarrollo cognitivo, emocional, físico y social para el bienestar tanto individual como colectivo.

El género como resultado de la socialización y delimitación de la identidad

Aunado a los resultados obtenidos en la sección anterior, se encuentra el género como un elemento central en la construcción de la identidad. Esta es una categoría histórico - cultural ya que se encuentra delimitada por las relaciones de producción, reproducción y acciones vitales, sin embargo, aparece oculta sobre una supuesta «naturalidad».

En este sentido, Lagarde (1997) enlaza la condición genérica de la mujer como resultado de las configuraciones de la sociedad patriarcal, entendida ésta como «uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales» (1997, 91). Uno de esos elementos centrales es la enemistad histórica de las mujeres, definida como escisión de género, la cual se basa en una competencia por los hombres y por ocupar los espacios de vida que le son asignados según los roles de género.

De forma más amplia, la autora señala «La escisión de género: es el extrañamiento entre las mujeres: se ha conformado por un conjunto de barreras infranqueables que las distancian hasta impedirles reconocerse e identificarse. Se caracteriza por dos mecanismos dialécticamente articulados por el poder: La “naturalidad” de la condición genérica se combina con la exacerbación de lo que separa, de lo diferente, es decir, con la situación de las mujeres» (Lagarde 1997, 61).

Al retomar los aportes teóricos de Lagarde (1997) con las dinámicas observadas en el grupo de quinto año con el que se trabajó, se obtienen resultados diversos. En primer lugar, el hecho de que esta sección estuviera conformada por 22 personas estudiantes (5 mujeres y 17 hombres), permitió analizar cómo la socialización de género puede condicionar el comportamiento, autopercepción y construcción de la identidad por parte de la niñez.

Al respecto, en el primer taller se ejecutó un recurso técnico - operativo denominado *Alguna Vez- Reconociendo la discriminación*, en el cuál las personas estudiantes irían contestando sí o no, según cada situación que se le presentara. Este tenía como fin el mapear qué tanto conocía esta población sobre la temática, así como sus autopercepciones para ahondar el tópico de identidad. En este sentido, ante la pregunta ¿Alguna vez he querido cambiar la forma en la que soy? (como me visto, me veo, como hablo o actúo), las respuestas fueron diversas, siendo un 60% de respuestas afirmativas (12 personas) en contraposición a un 40% de respuestas negativas (8 personas).

Con respecto a esta pregunta, la dinámica del grupo fue particular, dado que las cinco mujeres presentes en el espacio señalaron rápidamente que sí habían querido cambiar su apariencia en algún momento de su vida, no obstante, los varones dudaron más para contestar, inclusive algunos hicieron comentarios como «¡No! A mí me gusta cómo soy». En este sentido, se evidencia lo mencionado por Lagarde (1977) así como lo aportado en la sección de identidad, ya que la autopercepción está enlazada además con la construcción del género y su socialización.

Parte de la condición genérica de las mujeres está relacionado a todas aquellas cualidades y características físicas que deben cumplirse para ser «atractivas» según los mandatos sociales. Por tanto, Lagarde (1997) señala que la belleza de la mujer es más que un atributo, sino que constituye un requisito principal que se encuentra determinado de forma histórico - cultural dentro de las sociedades patriarcales. De esta forma, no es casualidad que las cinco mujeres que se hallaban en el espacio de la escuela desearan cambiar su físico, siendo que los centros educativos también reproducen esta socialización (Callirgos 1995).

Asimismo, un reto que se enfrentó al facilitar este proceso socioeducativo estuvo ligado con la participación de las mujeres en el espacio, ya que se abstenían de tomar la palabra, así como liderar algún juego o pasar al frente del aula. Por tanto, a lo largo de las cinco sesiones se prestó especial atención a la dinámica del grupo con respecto a este tema.

Al respecto de ello, se evidenciaron ciertos comportamientos por parte de las mujeres presentes en el aula. En primer lugar, durante la tercera sesión de taller al realizar una actividad denominada *El vagón*, se notó que las compañeras se colocaban generalmente en parejas y a su vez, una de ellas jalaba del brazo de la otra y hacía comentarios como «¡No! No vaya». Como resultado de estas acciones, las mujeres no participaron activamente en esta dinámica.

Posteriormente, durante una actividad de cierre durante la tercera sesión de taller, las personas estudiantes se encontraban realizando dibujos que les permitieran plasmar su autopercepción, por lo cual se abrió un tiempo de socialización, en éste se trató de motivar la participación de las mujeres en la actividad. Una de las niñas alzó la mano para opinar, sin embargo, su compañera a su lado le dijo «¡Ay no diga nada! Qué vergüenza». Como resultado de este comentario, la estudiante no comentó acerca de su creación, a pesar de que sus compañeros la animaban diciéndole que era un espacio de confianza.

En estas acciones se logra evidenciar la escisión de género a la que hace alusión Marcela Lagarde (1997), en tanto las mujeres presentes en el espacio, tuvieron una dinámica tal que obstaculizaron el proceso de participación de las otras, al desanimarse entre ellas mismas mediante acciones como jalarse mutuamente, o de forma verbal ante comentarios que cuestionaran su propia validez para involucrarse en los talleres socioeducativos. Lo anterior se ve respaldado por la autora, quien señala que «No es casual que las mujeres, a la vez que son objeto de la opresión, ejerzan en ciertas circunstancias el poder patriarcal sobre otras mujeres» (Lagarde 1997, 92).

Asimismo, Lagarde (1997) menciona que la escisión de género se evidencia además con la competencia de las mujeres por obtener atención masculina, en este sentido, el grupo mantuvo esta

dinámica en las sesiones de talleres, ya que algunas de ellas trataban de captar la atención de ciertos compañeros en particular. Además, al trabajar en grupos con otras personas, fue un reto que pudieran compartir y crear un producto colectivo, ya que existía una rivalidad por quién podía opinar y ser escuchado. Ante ello, como indica Lagarde, las sociedades patriarcales crean condiciones genéricas en las que las mujeres se convierten en personas antagonistas «cuya especialización implica la exclusión de *las otras*» (Lagarde 1997, 605).

Por tanto, es relevante retomar una perspectiva interseccional para analizar la construcción de la identidad, así como el género y las dinámicas presentes en los grupos humanos, debido a que «El poder patriarcal es sexista, pero también es clasista, etnicista, racista, imperialista» (Lagarde 1997, 92). En tanto, es un desafío que desde la labor de facilitación de los procesos socioeducativos se debe asumir, el ahondar en la complejidad de las manifestaciones del poder patriarcal en la sociedad, además de establecer vías que puedan generar la participación femenina en los espacios, así como la «posibilidad del encuentro y la sororidad entre las mujeres» (Lagarde 1997, 781) como oportunidades para afrontar la escisión del género.

Conclusiones

Como principal aprendizaje de este proyecto se identifica la importancia del Trabajo Social, debido a que una de las múltiples dimensiones de la labor profesional conlleva a facilitar procesos socioeducativos, esto con el propósito de construir conocimiento conjuntamente con las personas sobre temáticas de interés, o bien, ahondar en problemáticas vividas dentro de la comunidad, acciones que permitan crear espacios de sana convivencia

En relación con lo anterior, una enseñanza destacada fue la creación de lazos entre las personas líderes de la comunidad, debido a que son pilar como fuente de información, pues son quienes conocen las necesidades e intereses de la comunidad. A partir de ello, se pudo orientar el quehacer profesional con el fin de que la intervención fuese en beneficio hacia a la población. Por ello, estos procesos requieren de un posicionamiento ético-político de los cuales parten los principios y valores; a su vez, permea las prioridades de atención en las temáticas o proyectos a abordar dentro del espacio local.

Además, un aspecto que aporta en la formación profesional en Trabajo Social fue el enfoque de la educación popular como una perspectiva que permite la construcción de conocimientos de manera conjunta con las comunidades. Por ello, se dio paso a la creación de herramientas que aportaran a la transformación de realidades complejas de espacios locales que han sido estructuralmente excluidos y a los cuales se les ha vulnerabilizado e invisibilizado a lo largo del tiempo.

Siguiendo esta misma línea, en cuanto a las enseñanzas obtenidas con respecto a las categorías tratadas, la educación popular en este proceso socioeducativo permitió que la niñez no

sólo pusiera en práctica sus propios saberes, sino que a partir de la elaboración sus materiales, lograran reconocer sus derechos y los de las personas de su entorno. Esta socialización dio paso a que personas externas al proceso socioeducativo aprehendieran información relevante para la apropiación de sus derechos humanos y la importancia de la luchar en conjunto para que estos se garanticen.

Asimismo, un aprendizaje fundamental fue el retomar una perspectiva interseccional al analizar la realidad dentro de los espacios locales, ya que como se demostró a lo largo del artículo, existen múltiples categorías como la identidad, que son producto de diversos elementos como la clase social, la nacionalidad, el género, la concepción del mundo, edad, idioma, costumbres, entre otros, que permean la vida cotidiana de las personas. Por tanto, ésta no puede reducirse a una única dimensión, sino que desde el abordaje teórico se deben retomar variados ejes que puedan retratar la complejidad de las comunidades y sus poblaciones.

De esta forma, el proceso socioeducativo arrojó importantes aprendizajes y conclusiones, las cuales se encuentran en el apartado de resultados. Es importante visibilizar cómo Río Azul ha sido una comunidad que históricamente se ha visto permeada por diversos imaginarios sociales que han condicionado la construcción de su propia identidad, de igual forma, la socialización primaria y secundaria ha permeado la cosmovisión de la población, en particular de la niñez, puesto que replican comportamientos y comentarios que han observado por parte de otras personas en diversos espacios.

En particular, es relevante retomar el concepto de cultura escolar que se abordó anteriormente, en el cual la niñez ha constituido comprensiones de xenofobia, identidad, migración, autopercepción desde sus relaciones con los otros, principalmente personas de su entorno a los que «han escuchado» o «han visto» realizar un trato diferenciado debido a la nacionalidad, así como la vestimenta, el lugar dónde viven, entre otros.

De esta forma, en el apartado de género, se visualiza cómo la socialización primaria y secundaria ha permeado la identidad de la niñez, pues el extrañamiento y competencia han sido factores que forman parte del asumir roles dentro de la sociedad, sin embargo, el entorno también ha sido determinante.

Resulta de gran importancia el visibilizar cómo las manifestaciones de la violencia que se evidencian en la comunidad han permeado la construcción de la autopercepción de la niñez, al punto de normalizarlas como parte de su vida cotidiana.

Agradecimientos

Se agradece en primer lugar, el apoyo brindado por la Escuela Francisco Gamboa Mora, en especial a Grettel Angulo y a la docente Cecilia Jiménez, ya que facilitaron el espacio en el centro educativo para realizar los talleres socioeducativos. Asimismo, se aprecia el aporte brindado por la Asociación Enlaces Nicaragüenses al fungir como una guía en la construcción del proyecto social.

De igual forma, se reconoce el gran aporte por parte de nuestra docente guía, Licda. Daniela Miranda debido a que brindó un gran apoyo en la revisión y supervisión del proceso socioeducativo, así como la docente de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, Teresita Calderón Quesada por la corrección y traducción del material.

Finalmente, extendemos un especial agradecimiento a toda la comunidad de Río Azul, en particular al grupo Unión de Viejos Amigos (UVA) por todo el acompañamiento que nos brindaron a lo largo del año, sus voces llenas de experiencia colmaron de aprendizajes todo el proceso.

Contribución de las personas autoras

Para la realización de este artículo se contó con la guía, aprobación y revisión final de la Licda. Daniela Miranda Méndez, el análisis de las fuentes, elaboración y discusión de los resultados fue ejecutado por parte de las personas estudiantes Priscila Fuentes Ureña, Katherine Jiménez Fonseca, Carolina Ramos Pardo y Valeria Vargas Porras.

De esta manera, los apartados *El espacio local de Río Azul: un acercamiento a la niñez de la Escuela Francisco Gamboa Mora*, *La xenofobia como categoría teórica central dentro los talleres socioeducativos* y *el Abordaje Conceptual*, fueron redactados conjuntamente por Valeria Vargas Porras, Priscila Fuentes Ureña y Carolina Ramos Pardo.

En cuanto a las secciones *Abordaje teórico - metodológico del proceso socioeducativo* y *Aproximación a las construcciones de la identidad por parte de la niñez*, fueron redactadas por Katherine Jiménez Fonseca. Finalmente, el apartado *El género como resultado de la socialización y delimitación de la identidad*, fue escrito por Valeria Vargas Porras.

Apoyo financiero: Los talleres socioeducativos fueron realizados con los materiales proporcionados por el grupo 01 de Taller II: Organización local y construcción de la ciudadanía y principalmente, con los recursos económicos de las autoras.

Referencias

- Cano, Agustín. 2012. «La metodología de taller en los procesos de educación popular». *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 2 (julio-diciembre): 22-52.
- Callrigos, Juan Carlos. 1995. *La discriminación en la socialización escolar*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2017. Estado de la niñez y adolescencia migrante. Derechos y desarrollo humano de niñas, niños y adolescentes nicaragüenses en Costa Rica. San José: UNICEF - Costa Rica. Edición en PDF.
- Escuela de Trabajo Social. 2022. Programa del curso TS-0044 Taller II: Organización local y construcción de ciudadanía II. San José: Universidad de Costa Rica. Edición en PDF.
- Falcón, Mabel. 2008. Anotaciones sobre identidad y 'otredad'. *Revista electrónica de psicología política*, 6 (16): 1-9.

- Flores H., Ivonne. 2005. «Identidad cultural y el sentimiento de pertenencia a un espacio social: una discusión teórica». *La Palabra y el Hombre* 136 (octubre-diciembre): 41-48.
- García Rodríguez, Gustavo. 2019. «Aproximaciones al concepto de imaginario social». *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 19 (julio-diciembre): 31-42.
- González Calvo, Valentín. 2005. «El duelo migratorio». *Revista del Departamento de Trabajo Social Facultad de Ciencias Humanas* 7 (enero - diciembre): 78-97.
- Hopenhayn, Martín, y Álvaro Bello. 2001. Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Editorial CEPAL. Edición en PDF.
- Lagarde de los Ríos, Marcela. 1997. *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Coyoacán, México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Malik Liévano, Beatriz, y Belén Ballestero Velázquez. 2015. «La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural». *Diálogo Andino* 47 (enero - abril): 15-25.
- Mieles, María, y María García. 2010. «Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (julio - diciembre): 809-819.
- Miranda Méndez, Daniela. 2021. «Circo para la vida». Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-l-2021-10.pdf>
- Mora Chinchilla, Rolando, y Raúl Mora Amador. 2003. «Reseña histórica del relleno sanitario de Río Azul y consideraciones sobre los metales pesados tratados en él y presentes en nuestros hogares». *Revista Reflexiones* 82 (julio): 47-58.
- Quezada Ortega, Margarita. 2007. «Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales». *Cultura y representaciones sociales* 3 (septiembre): 35-67.
- Salgado, Judith. 2003. «Discriminación, racismo y xenofobia». *Revista Aportes Andinos* 7 (octubre): 1-8.
- Sérgio Pinheiro, Paulo. 2010. Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas. España: UNICEF. Edición en PDF.
- Simkin, Hugo, y Gastón Becerra. 2013. «El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial». *Ciencia, Docencia y Tecnología* 24 (noviembre): 119-142.
- Sistema de Información Geográfica (ARCGIS) del Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. 2022. «Distribución geográfica», acceso el 01 de diciembre de 2022, <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/c64416daa19f45d3a41c3c99576b1150>
- Sobrinó González, Maite. 2016. «Río Azul, construyendo desde la periferia. Experiencias de trabajo con mujeres migrantes nicaragüenses organizadas». *Revista REDpensar* 3 (agosto): 1-11.
- Taylor, Charles. 1996. «Identidad y Reconocimiento». *Revista internacional de filosofía política* 7 (junio): 10-19.